



ISSN 1734-1582

**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

KWARTALNIK
QUARTERLY

ISSUES IN EARLY EDUCATION

Rok VIII 2012

Numer 2 (17)

**POLITYCZNE KONTEKSTY
DZIECIŃSTWA**

**POLITICAL CONTEXTS
OF CHILDHOOD**

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja), **Anna Brzezińska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, **Demetra Evangelou** – Purdue University (USA), **Malgorzata Karwowska-Struczyk** – Uniwersytet Warszawski, **Maria Mendel** – Uniwersytet Gdański, **Astrid Męczkowska-Christiansen** – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, **Nina-Jo Moore** – Appalachian State University (USA), **Roberto Muffoletto** – Appalachian State University (USA), **Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA), **Sharon E. Smaldino** – Northern Illinois University (USA), **Andrzej Szklar-ski** – University of Linköping (Szwecja), **Piotr Szybek** – Lund University (Szwecja), **Bogusław Śliwer-ski** – Chrześcijańska Akademia Teologiczna, **Vlastimil Švec** – Masarykova univerzita (Czechy), **Barbara Wilgocka-Okoń** – Uniwersytet Warszawski, **Teresa Vasconcelos** – Lisbon Polytechnic (Portugalia), **Małgorzata Żyto** – Uniwersytet Warszawski

KOMITET REDAKCYJNY/ EDITORIAL BOARD

Dorota Klus-Stańska (redaktor naczelna), **Marzenna Nowicka** (z-ca redaktor naczelnej), **Malgorzata Kowalik-Olubińska** (redaktor tematyczny), **Malgorzata Dagieli** (sekretarz redakcji, redaktor językowy – język polski), **Martin Blaszk** (redaktor językowy – język angielski), **Edward Maliszewski** (konsultant językowy – język angielski), **Natalia Kazanowska** (redaktor działu recenzji), **Krzyszimir Arodz** (redaktor statystyczny), **Jarosław Jurkowski** (przygotowanie strony internetowej)

CZASOPISMO RECENZOWANE/ PEER-REVIEWED JOURNAL

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.

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

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

Projekt okładki/Project of the cover page

Damian Muszyński

Projekt logo/Project of the logo

Adam Stański

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

Wydawca/Editor

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

Adres Redakcji/Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM

10 – 725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13

tel. (089) 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/Website

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

Przygotowanie do druku: Agencja Wydawnicza „Remix”, 10-041 Olsztyn, ul. Liliowa 19/27
tel. (89) 534-59-66

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131
tel. (89) 523-81-01

Spis treści

Od Redakcji	5
ROZPRAWY I ARTYKUŁY	
Maria Szczepska-Pustkowska, <i>Dziecko – obywatel czy wykluczony?</i>	8
Wojciech Siegień, <i>Przedszkole a polityka edukacyjna na Białorusi. Analiza dyskursu władzy</i> ..	24
Christopher Lubienski, Sarah Theule Lubienski, Matthew Linick, <i>Are private schools more effective? New evidence from the United States</i>	39
Urszula Markowska-Manista, <i>Apetyt na naukę. Edukacja dzieci w obozie dla uchodźców w Dadaab</i>	59
Włodzisław I. Kazarenkow, <i>Сотрудничество учителей и родителей в организации внеурочных занятий младших школьников (на примере российской школы)</i>	73
Dubravka Maleš, Barbara Kušević, Ana Širanović, <i>Parental image of the child – based on surveys in families in the Republic of Croatia</i>	80
Małgorzata Cackowska, <i>Krytycznie o propedeutyce pracy w książkach obrazkowych dla dzieci</i>	97
Reda Ponelienė, <i>Children's knowledge of branding: guidelines for nurturing resistance to advertising</i>	109
Małgorzata Karczmarczyk, <i>Prawo dziecka do „głosu” w przestrzeni społecznej. Rysowanie jako proces emancypacyjny</i>	116
Karolina Świtalla, <i>Pokoje dziecięce jako przestrzeń konstrukcji rodzicielskich dyskursów dziecka i dzieciństwa</i>	122
NARRACJE I PRAKTYKI	
Małgorzata Asplund, <i>Podążając za dzieckiem. Obrazki z pracy szwedzkiego przedszkola</i>	134
RECENZJE	
Jolanta Zwiernik, <i>Dziecko – rekonstrukcja kategorii i jej filozoficzne oblicze. Recenzja książki Marii Szczepskiej-Pustkowskiej: Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)</i> . Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”	142
Autorzy	146
Informacje dla Autorów	147

Contents

From the Editor	6
STUDIES AND ARTICLES	
Maria Szczepaska-Pustkowska , <i>The child: citizen or excluded?</i>	8
Wojciech Siegień , <i>Preschooling in educational policy in Belarus. An analysis of the discourse of power</i>	24
Christopher Lubienski, Sarah Theule Lubienski, Matthew Linick , <i>Are private schools more effective? New evidence from the United States</i>	39
Urszula Markowska-Manista , <i>Appetite for learning – education of children in the Dadabb refugee camp</i>	59
Wiaczesław I. Kazarenkow , <i>Cooperation of teachers and parents in the organisation of extra-curricular activities for younger students (as exemplified by a Russian school)</i>	73
Dubravka Maleš, Barbara Kušević, Ana Širanović , <i>Parental image of the child – based on surveys in families in the Republic of Croatia</i>	80
Malgorzata Cackowska , <i>Critical view of the workings of propaedeutics in picturebooks for children</i>	97
Reda Poneliené , <i>Children's knowledge of branding: guidelines for nurturing resistance to advertising</i>	109
Malgorzata Karczmarzyk , <i>Children's right to a voice in social space. Drawing as an emancipatory process</i>	116
Karolina Świtalla , <i>Children's rooms as a space for constructing parental discourses on the child and childhood</i>	122
NARRATIONS AND PRACTICES	
Malgorzata Asplund , <i>Following the child. Pictures of the work of Swedish preschool</i>	134
BOOK REVIEWS	
Jolanta Zwiernik , <i>The child: reconstruction of a category and its philosophical image. Review of a book: Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji) by Maria Szczepaska-Pustkowska. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”</i>	142
Authors	146
Information for Authors	149

Od redakcji

W poprzednim numerze „Problemów Wczesnej Edukacji” 1 (16) 2012 zadeklarowaliśmy, że nie będziemy określać tematu kolejnych numerów czasopisma, lecz „wyłaniać” go z artykułów nadesłanych do redakcji przez Autorów. Bieżący numer PWE jest potwierdzeniem wcześniejszej deklaracji. Wśród nadesłanych do nas tekstów wyraźnie zarysowała się grupa tych, które dotyczą politycznych aspektów dzieciństwa. Krzyżują się w nich wątki polityki, która determinuje biografie dzieci, z wątkami polityczności i rozproszonej władzy, w sieć której wpisane jest przeżywanie dzieciństwa.

Zawarte w bieżącym numerze artykuły uruchamiają myślenie o władzy, wolności, podporządkowaniu, wykluczeniu, o obywatelskości, autonomii, emancypacji, prywatności oraz państwowości. Skłaniają do pytań o to, jak edukacja wiąże się z polityką? Jak jest miejsce dzieci w procesie sprawowania władzy i gry o władzę? W jaki sposób polityka staje się kontekstem rozwoju dzieci? Jak zmienia dzieciństwo?

Prezentujemy Czytelnikom rozważania o dziecięcym obywatelstwie jako społecznej partycypacji dzieci, analizę dyskursu władzy na przykładzie polityki edukacyjnej na Białorusi, wyniki badań porównawczych efektywności szkół prywatnych i publicznych w USA oraz rosyjską propozycję edukacji partnerskiej w sferze włączania rodziców w organizację zajęć pozalekcyjnych z uczniami. Znajdziemy w nim także etnopedagogiczną relację na temat edukacji dzieci w kenijskim obozie dla uchodźców, charakterystykę obrazu dziecka we współczesnej rodzinie chorwackiej, a także wyniki badań z Litwy, poświęconych wiedzy dzieci na temat reklam – środka tworzącego swoistą politykę konsumpcjonizmu. Ponadto uwaga Autorów skupiona jest na zagadnieniu obecności społecznych ideologii w książkach obrazkowych dla dzieci, na dziecięcym rysowaniu jako procesie emancypacyjnym, jak i funkcji symbolicznej przestrzeni pokoju dziecięcego. Każdy z tych obszarów, będąc wyrazem praktyk społecznych, wpisany jest w sposób bardziej lub mniej jawny w relacje władzy i asymetrycznych stosunków dorośli-dzieci, konstruując warunki wytwarzania tożsamości i biografii.

Obok artykułów o charakterze teoretycznym oraz doniesień z badań znajdziemy jak zwykle relacje mocno powiązane z praktyką edukacyjną, tym razem są to porównawcze obrazy funkcjonowania edukacji przedszkolnej w Szwecji i Polsce. Jak widać, problematyka numeru „Polityczne konteksty dzieciństwa” obejmuje bardzo bogaty i zróżnicowany obszar, łącznie z międzynarodową perspektywą opisywanych zjawisk, charakteryzujących szanse na wspólne życie dzieci i dorosłych z poszanowaniem praw wynikających z przynależności do wspólnoty, ale i ryzyko pomijania tych szans i ich utraty.

From the Editor

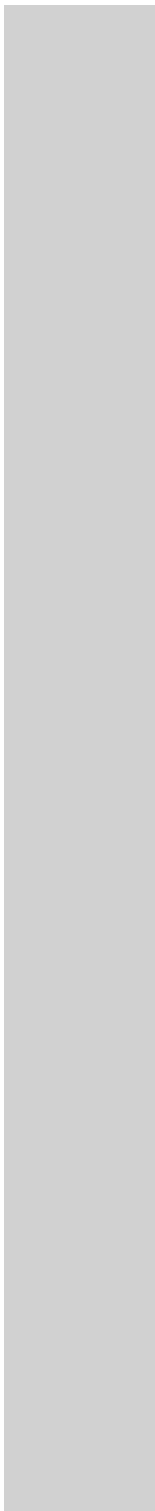
In the previous issue of “Issues of Early Education” 1(16) 2012 we declared that we would not determine a theme of the next issues of our journal and that we would try to “elicit” the theme of each issue from the submitted articles. The current issue of IEE confirms our previously made declaration. Among the collected articles we find a group of texts focusing on the theme of political aspects of childhood. The threads of politics which determine children’s biographies intersect in these texts with the threads of politicality and dispersed power, in the net of which the experience of childhood is inscribed.

The texts contained in the current issue provoke thinking about power, freedom, submission, exclusion, citizenship, autonomy, emancipation, privacy, and statehood. They tend to ask the following questions: how is education connected with power? What is the place of children in the process of exercising power and playing with power? How does politics become a context for children’s development? How is childhood changing?

We present our Readers’ considerations on children’s citizenship viewed as children’s social participation: a discourse on the analysis of power as illustrated by the example of the Belarusian education policy, comparative research on the effectiveness of private and public schools in the USA, and a proposition of partnership education in the sphere of engaging parents in the organization of younger pupils’ after-school activities in Russian schools. We can also find an ethno-pedagogical account of children’s education in a Kenyan refugee camp, the characteristics of the image of the child in the contemporary family in Croatia, as well as the results of the research undertaken in Lithuania on children’s knowledge about advertisements viewed as a means of creating a specific policy of consumerism. In addition, the authors concentrate on the issue of the presence of social ideologies in children’s picture books, on children’s drawing, viewed as an emancipatory process as well as a symbolic space of the child’s room. Each of these areas, considered to be the expression of social practices, is involved in power relations and asymmetrical relationships between adults and children, constructing conditions for creating identity and biography.

Besides articles of a theoretical character and research accounts, we can find, as usual, accounts associated closely with educational practice. This time we present comparative images of preschool education in Sweden and Poland. As we can see, the theme of the issue entitled “Political Contexts of Childhood” comprises very rich and differential areas, including an international perspective on the described phenomena. These phenomena characterize the chances of a shared life of children and adults which respects the rights resulting from the fact of belonging to the community. They also characterize the risk of ignoring and losing these chances.

ROZPRAWY I ARTYKUŁY



Maria Szczepska-Pustkowska

Uniwersytet Gdański

pedmsp@ug.edu.pl

Dziecko – obywatel czy wykluczony?

Summary

The child: citizen or excluded?

Two important anniversaries connected with Janusz Korczak are falling this year. First of them is the 70. anniversary of his death in an extermination camp in Treblinka; the second is the 100. anniversary of founding the House of Orphans by him. However reminding the person of Korczak and his biography is not the purpose of this text, but the theoretical consideration above the child's citizenship, which is one of Korczak's crucial ideas beside for the rights of the child and child's dignity. Recognizing the full man and the citizen in the child, as Korczak did, means a recognition, approval and the respect for child's world and that they should be who they are. It means also a realization of special "educational task", which consists in employing dialogue in the context of adult-child relationships. It brings into effect discerning, uncovering and getting to know rights of the child "in" and "thanks to" this relation, what Simone Weil define as "deciphering the duty". Respecting those rights in consequence means also a consent to such a participation of child in the social life, that they can fully and equally with others take advantage of every laws resulting from the membership in community. Taking into consideration Korczak's way of thinking in the matter of the child's citizenship, the paper discusses a thesis, that as a result of diverse exclusion practices, children experience expulsion from civil life.

Słowa kluczowe: obywatelstwo/dziecięce obywatelstwo, inkluzja społeczna, ekskluzja społeczna, prawa dziecka

Keywords: citizenship/children's citizenship, social inclusion, social exclusion, rights of the child's

W bieżącym roku przypadają dwie ważne rocznice związane z osobą Janusza Korczaka. Pierwsza z nich to 70. rocznica jego śmierci w obozie zagłady w Treblince; druga natomiast to 100. rocznica założenia przez niego Domu Sierot. Celem, jaki postawiłam sobie przygotowując niniejszy tekst, nie jest jednak przypomnienie postaci Korczaka czy też przywoływanie jego biografii, lecz namysł nad dziecięcym obywatelstwem, które obok godności dziecka oraz praw dziecka stanowi jedną z kluczowych idei korczakowskich.

Zygmunt Bauman pisząc o Korczaku stwierdza, iż niemal powszechne jest mniemanie, że kluczem do jego myśli i czynów była miłość dziecka. Najważniejszy jest jednak fakt, iż tym, co Korczak doceniał i kochał w dzieciach najbardziej, było ich człowieczeństwo. Uznawał bowiem, że tylko w przypadku dziecka występuje ono w najlepszej z możliwych postaci: całkowite, nieokaleczone, bez uszczerbku, pełne niezawiedzionych jeszcze

obietnic i niezmarnowanych jeszcze możliwości (Bauman 2002: 15.). Dlatego nawoływał, by otoczyć je opieką i zachować w całość jego pierwotnej, nieuszczerplonej pełni, by otaczający je świat nie doprowadził do jego zniszczenia, redukcji i degradacji. Przekonywał więc dorosłych, że dziecko jest człowiekiem, a nie jedynie zadatkiem na człowieka (Korczak 1978: 198, 202), że posiada ono swoją godność, którą postrzegał jako wartość ontyczną, wrodzoną i trwałą, niezbywalną i zobowiązującą, która wynika z bycia człowiekiem. Godność dziecka, która w nierozzerwalny sposób wiąże się z jego wolnością i podmiotowością, stanowi równocześnie punkt wyjścia i podstawę praw dziecka – do szacunku, obywatelskiego miejsca w rodzinie, społeczności lokalnej, społeczeństwie (Korczak 1948).

Korczak upominał się konsekwentnie o godność dziecka nie tylko ze względu na jego prawo do radosnego i pełnego dzieciństwa. Czynił to wbrew powszechnym przekonaniom, że *dziecko jeszcze nie jest...*, w imię dobra dorosłych, na jakich dzieci wyrosną. To dlatego w jego poglądach tak ważne miejsce zajmuje traktowanie dziecka w taki sposób, w jaki traktowani są dorośli (choć kwestii godności dorosłych nie traktował oczywiście jako bezproblemowej). Bauman zauważa trafnie, że godność dzieci w ujęciu korczakowskim to nic innego jak dzieciństwo godności ludzi dojrzałych. Ta bowiem nie posiada innych korzeni niż godność dziecka – na żadnym innym gruncie nie może ani wyrosnąć, ani rozwinąć się (Bauman 2002: 15). Świat dorosłych niszczy rozwijające się w dzieciach człowieczeństwo i pozbawia je godności w imię tego, by mogły one dojrzeć (intelektualnie i moralnie), jak najszybciej wyrosły z dzieciństwa i zmieniły się w istoty przystosowane do świata (dorosłych).

Z godnością wiązał też Korczak dziecięce obywatelstwo wskazując, że praktyka życia codziennego redukuje dzieci w płaszczyźnie osobowej i społecznej. Stawiał rewolucyjną tezę jak na czasy, w których działał, że dzieci, podobnie jak inne mniejszości, nie posiadają żadnych praw (Korczak 1948: 7-8). Teza ta również dziś pozostaje aktualna, bo chociaż „świat” dał dzieciom od tamtej pory formalne prawa (zawarte w różnych oficjalnych dokumentach, jak choćby *Konwencja o prawach dziecka*), to nie zapewnił im elementarnego prawa do szacunku czy do wewnętrznej autonomii. Tymczasem uznanie w dziecku pełnego człowieka i obywatela oznacza właśnie uznanie, akceptację i szacunek dla dziecięcego świata oraz tego, by było ono tym, kim jest. Oznacza także realizację szczególnego „zadania edukacyjnego”, które polega na pozostawianiu w dialogu z dzieckiem oraz dostrzeżeniu, odkryciu i poznaniu w tej relacji i poprzez nią praw dziecka, co Simone Weil określa jako „odczytywanie powinności” (za: Smolińska-Theiss 2010). Oznacza wreszcie respektowanie owych praw, co w konsekwencji pozwala dziecku na taki udział w życiu społecznym, by mogło w pełni i na równi z innymi korzystać z wszelkich praw wynikających z przynależności do danej wspólnoty.

Skłaniając się do Korczakowskiej idei dziecięcego obywatelstwa, pragnę zaryzykować tezę, że dzieci na skutek różnorodnych praktyk ekskluzyjnych doznają obywatelskiego wykluczenia.

1. Obywatel(stwo): przynależność – prawa i obowiązki – praktyczne uczestnictwo

Obywatelstwo coraz częściej staje się przedmiotem refleksji teoretycznych, analiz normatywnych czy też wniosków formułowanych z perspektywy praktyki. Kategoria ta stała się atrakcyjna dla tych wszystkich, którzy z odmiennych perspektyw zajmują się zarówno polityką społeczną, ruchliwością społeczną, jak i nierównościami społecznymi oraz

zjawiskami wykluczania społecznego, którym od lat przyznaje się istotną pozycję również w analizach edukacyjnych. Próba precyzyjnego uchwycenia kategorii obywatelstwo przysparza pewnych trudności, które wiążą się z faktem, iż mówi się o nim w wielu kontekstach, dotykając zróżnicowanych płaszczyzn aktywności ludzkiej. Wskazuje się na istnienie i specyfikę różnych typów obywatelstwa, jak choćby: obywatelstwa cywilnego, politycznego i społecznego, pasywnego i aktywnego, prywatnego, publicznego i globalnego, kulturowego itp., jak również takich szczególnych jego rodzajów, jak obywatelstwo przemysłowe czy ekologiczne. Kategoria obywatelstwa nie jest zatem pojmowana jednolicie.

W literaturze pojęcie *obywatel* rozpatrywane bywa na co najmniej dwa sposoby. Mówi się o nim po pierwsze w sensie jurystycznym – w kategoriach *posiadania określonego obywatelstwa* – w języku prawnym obywatelstwo przez długi czas oznaczało bowiem jedynie przynależność państwową lub narodową. Dopiero niedawno sens tego pojęcia został rozszerzony i objął również status obywatela danego państwa określany przez prawa obywatela (Habermas 1993: 12-13). W tym znaczeniu obywatelem jest każdy, kto posiada obywatelstwo rozumiane jako stosunek prawny łączący jednostkę z państwem, na który składają się określone prawa i obowiązki przysługujące jednostce, a wynikające z jej przynależności do danej społeczności politycznej.

Obywatelstwu nadaje się także sens szerszy – uwzględniający ekonomiczny, społeczno-polityczny, kulturowy, edukacyjny itp. wymiar życia człowieka. Pojęcie *obywatel* ujmowane jest wówczas w kategoriach tak zwanej *obywatelskości*. Za Jürgenem Habermasem uznać można, że obywatelstwo w tym znaczeniu to więź łącząca jednostkę z państwem, objawiająca się w wymiarze formalnym (jako przynależność państwowa) i w wymiarze materialnym (jako status pełnego i wspólnego z innymi jednostkami udziału we wszystkich prawach) i obowiązkach określanych przez porządek prawny danego państwa, a może nawet szerzej – wspólnoty europejskiej (Habermas 1993: 12-13).

Brytyjski socjolog Thomas H. Marshall powiada, że bycie obywatelem polega na przynależności do jakiejś wspólnoty, co wiąże się z prawami i obowiązkami jednostki względem niej oraz tak czy inaczej pojmowanym uczestnictwem w jej życiu. Dodaje do tego aspekt podmiotowy, co sprawia, że obywatelstwo można traktować jako status i rolę jednostki (jako równego i pełnego członka zbiorowości) oparte na prawach i obowiązkach. Określenie to jest na tyle ogólne, że pozwala przypisywać obywatelskość wszystkim tym, którzy posiadają formalnoprawny status obywatela danej wspólnoty, a więc także dzieciom (Marshall 2010: 135-153).

Marshall przyjął ponadto, że na obywatelstwo składają się trzy zasadnicze składniki: cywilny, polityczny i socjalny, w skład których wchodzi prawa socjalne, ekonomiczne i kulturalne. Początkowo stanowiły one nieodróżnicowaną wiązkę praw. Na przestrzeni mniej więcej 250 lat ewoluowały jednak w procesie fuzji i separacji od jednolitej całości, przez postępującą specjalizację po całkowite ich rozdzielenie, wzbogacając ideę obywatelstwa o nowe treści. Początkiem tych zmian był wiek XVIII, w którym pojawiły się cywilne elementy obywatelstwa. Wiek kolejny zaowocował prawami politycznymi, zaś 20. stulecie przyniosło rozwój składnika społecznego obywatelstwa (Marshall 2010).

Składnik cywilny obywatelstwa tworzą prawa niezbędne dla wolności jednostki – jej wolności osobistej, wolności wypowiedzi, myśli i wyznania, prawa zawierania ważnych umów oraz prawa do sprawiedliwości. To ostatnie prawo, wywodzące się z innego porządku, stanowi podstawę do obrony i zapewnienia wszystkich pozostałych praw na warunkach

równości z innymi oraz dzięki obowiązującym procedurom prawnym. *Składnik polityczny* obywatelstwa wyznacza prawo jednostki do udziału w sprawowaniu władzy politycznej zarówno w roli wyborcy, jak i sprawującego rządu. *Składnik socjalny* obywatelstwa obejmuje cały szereg uprawnień przynależnych jednostce, dotyczących jej udziału w owocach działalności gospodarczej, prawo do zabezpieczenia społecznego, a także gwarancję pełnego współuczestnictwa w dziedzictwie kulturowym/ społecznym. W przypadku realizacji każdej ze wspomnianych kwestii szczególną rolę pełnią odpowiednie instytucje: sądy, parlamenty i zgromadzenia samorządowe oraz system edukacji i służby społeczne (Marshall 2010: 135).

Przynależność, prawa i obowiązki oraz uczestnictwo (partycypacja) stanowią zatem trzy kluczowe wymiary i tworzą formalnostrukturalną ramę definicyjną kategorii obywatelstwo, którą nadal niełatwo wypełnić jednoznacznymi treściami.

Na płaszczyźnie teoretycznej wykrystalizowały się dwa wyraźnie kontrastujące wzorce obywatelstwa. Pierwszy, zwany republikańską (klasyczną) koncepcją obywatelstwa łączony jest przede wszystkim z takimi myślicielami, jak Arystoteles, Machiavelli czy J. J. Rousseau. Korzeni drugiego, określanego jako liberalny, należy upatrywać w myśli J. Locke’a, następnie zaś W. von Humboldta, B. Constansa oraz J. S. Milla. Wzorce te jako swoiste typy idealne, o odmiennym napięciu wynikającym z relacji między jednostką i zbiorowością, charakteryzują takie pary przeciwieństw, jak: przypisanie i dobrowolność, zrzeszenie i wspólnota, uniwersalizm i partykularyzm, „wolność negatywna” i „wolność pozytywna”, uprawnień przyrodzone i prawa przyznane, obowiązki uzgodnione i zobowiązania moralne itd. Z pełną świadomością pomijam jednak ten wątek, który stanowi przedmiot oddzielnych, niezwykle szczegółowych analiz i rozważań znawców tematu (Bukowska 2010: 32-33).

Klasyczna trójczłonowa typologia praw obywatelskich Marshalla sprawiła, że obywatelstwo zostało uspołecznione przez wyprowadzenie jego rozumienia z ram *stricte* politycznych (redukujących je jedynie do sfery polityki). Osadzenie go w perspektywie zmiany społecznej sprawiło, że pojęcie to uległo dynamizacji, zaś połączenie procesu rozwoju praw z włączaniem w obszar ich oddziaływania kolejnych grup społecznych (na przykład emigrantów, kobiet czy dzieci) doprowadziło do jego demokratyzacji. Zostało ono także zinstrumentalizowane przez fakt ukazania jego roli w interpretacji społecznej inkluzji i ekskluzji jednostek i grup (Marshall 2010).

2. Ekskluzja: próba uchwycenia kategorii

Samo zjawisko ekskluzji nie należy oczywiście do specyfiki jedynie naszych czasów. Tak zwani „ludzie luźni”, „zbędni”, „ludzie gościńca” występowali już w starożytności, a być może również w społecznościach pierwotnych; od ich obecności nie była wolna, jak się wydaje, żadna ze zbiorowości stworzonych dotąd przez ludzkość. W literaturze przedmiotu funkcjonuje szereg definicji wykluczenia oraz typologii uwzględniających odmienne jego rodzaje, wokół których toczy się żywa dyskusja metodologiczna. Akcentuje się w niej zarówno problemy natury definicyjnej, które wynikają ze złożoności oraz wielowymiarowości zjawiska ekskluzji, jak również zarzuty wskazujące na nietrafność tego terminu, a nawet jego naukową bezużyteczność (Frieske 2005; Kruszka 2008). Pomijam jednak i ten wątek, ponieważ z pewnością, podobnie jak w przypadku obywatelstwa, może on stanowić przedmiot odrębnego studium.

Z tej samej przyczyny zasygnalizuję jedynie, że przyjmując tzw. kryterium „geograficzne”, istniejące definicje wykluczenia można uporządkować ze względu na nurty intelektualne, w których mają one swoje korzenie. Tak zwane nurty brytyjski i amerykański, ze względu na podobne źródła intelektualne, podobny sposób interpretacji ekskluzji społecznej oraz dwukierunkowe przenikanie się i próby kontynuacji, rozwijania i dookreślania wypracowanych teorii, dają się połączyć w jeden, który w literaturze określany bywa „anglosaskim”; nurt francuski natomiast posiada wyraźnie odmienne korzenie i zaplecze teoretyczne.

Genezy nurtu anglosaskiego można upatrywać w poglądach Maxa Webera, który przedstawił koncepcję *social closure*. Choć w refleksji teoretycznej Webera odegrała ona stosunkowo niewielką rolę, to wywarła duży wpływ na rozwój i kształt refleksji nad wykluczeniem społecznym. W większości opracowań poświęconych ekskluzji społecznej Weberowskie zamknięcie uważane jest za wciąż trafny składnik szerokiej definicji wykluczenia lub teorii, która po raz pierwszy zwraca uwagę na mechanizmy wykluczające.

Źródła francuskiego spojrzenia na wykluczenie społeczne sytuowane są w twórczości Émile’a Durkheima dotyczącej kulturowej i normatywnej asymilacji jednostki ze społeczeństwem. Wykluczenie społeczne traktuje się tu jako rozpad więzi społecznych między jednostką a społeczeństwem. Przyczyną tej dezintegracji jest nieefektywność instytucji społecznych, których zadaniem jest utrzymywanie poprawnych więzi na linii jednostka – społeczeństwo. Stanem przeciwnym dezintegracji jest stan integracji, który jest możliwy do osiągnięcia za pomocą procesu włączania/ inkluzji (Kruszka 2008).

Termin *ekskluzja* dosłownie oznacza *wykluczenie*, kiedy mamy na myśli pewien stan rzeczy lub *wykluczanie*, kiedy chodzi o proces, który do tego stanu prowadzi. Uważa się, że wykluczenie społeczne jest pojęciem przeciwnym do społecznego uczestnictwa (partycypacji) w szerszych zbiorowościach (w narodzie, społeczeństwie, określonej społeczności), niezależnie od tego, jakie przyczyny lokujemy u jego podstaw. Oznacza więc ono izolację dobrowolną lub częściej wymuszoną uwarunkowaniami zewnętrznymi, wśród których wymienia się choćby biedę, bezrobocie, różnice etniczne, rasowe, religijne, niepełnosprawność czy wiek jednostki. W tym ostatnim przypadku wykluczenie spotyka zarówno ludzi starych, jak i dzieci, którzy (e) *już* albo *jeszcze* nie wnoszą w obręb wspólnoty oczekiwanych świadczeń i korzyści i z tego względu stanowią dla niej ciężar. Naznaczenie tego rodzaju skutkujące wykluczeniem utrwała podział na „swoich” i „obcych” i bywa, że dramatycznie spycha na margines nieprzydatności duże grupy ludzi.

Ekskluzję należy widzieć jako zjawisko wielowymiarowe, które obok deprywacji materialnej dotyczy także deprywacji niematerialnej; ta zaś może przybierać różne postaci. Człowiek, niezależnie od tego, czy jest jeszcze dzieckiem czy już dorosłym, może doznawać braku środków egzystencji, pewnego i stałego zatrudnienia, zarobków, własności, mieszkania, ziemi, minimalnego przyjętego poziomu spożycia czy też określonych świadczeń zapewnianych przez państwo. Wykluczenie może więc dotyczyć także równości wobec prawa, ludzkiego traktowania, szacunku itp., czy wreszcie interesującego mnie obywatelstwa, tak w sensie jurydycznym, jak i szerszym, uwzględniającym wszystkie pozostałe obszary aktywności ludzkiej, jak np. uczestnictwo w demokratycznych instytucjach, dostęp do dóbr publicznych i narodowych, do edukacji/ wykształcenia, ochrony zdrowia, bezpieczeństwa i samorealizacji itp.

Biorąc pod uwagę koncepcję obywatelstwa T. H. Marshalla, wykluczenie można rozumieć jako brak dostępu i możliwości realizacji praw obywatelskich, przy czym idzie tu

zarówno o prawa polityczne, ekonomiczne, jak i uprawnienia socjalne, celem których jest utrzymanie partycypacji jednostki w życiu społecznym na odpowiednim poziomie. Zapewnienie odpowiednich ekonomicznych i społecznych warunków życia Marshall traktuje jako podstawę „bycia obywatelem” – aktywnym uczestnikiem życia własnej wspólnoty lokalnej i kraju. Ta swoista uniwersalizacja praw socjalnych (urzeczywistnianych na płaszczyźnie systemu demokracji i systemu prawnego wspierającego integrację społeczną, inkluzywnego rynku pracy, świadczeń społecznych ułatwiających partycypację oraz rodziny i wspólnoty lokalnej) miała prowadzić do uniwersalizacji uczestnictwa (społecznego) jednostek przez niwelowanie nierówności ekonomicznych. Miała być fundamentem, dzięki któremu jednostka może realizować pozostałe przysługujące jej prawa. Wydaje się, że Marshall nie uwzględnił jednak faktu, iż nawet obowiązujące wszystkich te same prawa nie oznaczają jednocześnie równych szans oraz że zawsze istnieją takie jednostki, które ze względu na mniejsze/ większe zasoby będą w momencie „startu” mniej/ bardziej uprzywilejowane w stosunku do innych. Nawet prosta obserwacja praktyk społecznych wskazuje, że nie wszystkie jednostki i grupy pozostają obywatelami w pełnym tego słowa znaczeniu. Równocześnie jednak w rzeczywistości społecznej nie istnieje ani pełne wykluczenie, ani też pełna integracja, a między tymi wartościami granicznymi istnieje wiele stopni pośrednich. Można być zatem włączonym do lub wykluczonym z wielu, z kilku lub tylko z jednej sfery życia społecznego. Jednostka, jak i grupa może być też w różnym stopniu wykluczona z uczestniczenia w niektórych tylko (lub we wszystkich) dobrach dostępnych innym.

3. Obywatelstwo dzieci – wybrane egzemplifikacje inkluzyjne

Podążając za myślą Marshalla, dziecięce obywatelstwo można postrzegać jako wspólne dla wszystkich dzieci uprawnienia i prawa (cywilne, polityczne i socjalne/ ekonomiczne), na straży których powinny stać odpowiednie instytucje. Wydaje się jednak, że w dzisiejszym świecie takie określenie dziecięcego obywatelstwa, postrzeganego jedynie w wymiarze formalnoprawnym wymaga próby zredefiniowania. Oznacza ono bowiem coś więcej niż jedynie przyznane dzieciom i na dodatek nie zawsze potwierdzane praktyką prawa. Dziecięce obywatelstwo to również społeczna obecność dzieci, ich partycypacja w życiu społeczno-politycznym, ekonomicznym, kulturowym itp., to uznanie ich świata, poszanowanie ich poglądów i dziecięcego punktu widzenia. W kategorii tej lokuję więc nie tylko marshallowską wspólnotę (praw), lecz także zróżnicowanie wynikające z odmienności i specyfiki dzieciństwa, mającego miejsce i aktualizującego się w świecie niezwykle bogatym w różnice.

Z niepokojem dostrzegam równocześnie fakt, że świat dorosłych nie jest jeszcze przygotowany na to mentalnie. Obok żarliwych orędowników dziecięcego obywatelstwa są też tacy, którzy uważają, że dziecko może zostać uznane zaledwie za potencjalnego obywatela, tak jak pozostaje jedynie potencjalnym dorosłym.

3.1 Obywatelstwo dziecięce według Korczaka

Korczak używał terminu *dziecięce obywatelstwo* podobnie jak czyni to Marshall. Rozumiał je zatem w kontekście wspólnoty (obywatelstwa) praw i uprawnień. Warto przy tym zauważyć, że chodziło mu zarówno o uznanie praw dziecka jako jednostki, jak

i praw gromady dziecięcej (Lewin 1986: 37, 38). Przyznawał więc dzieciom prawa niezbędne dla wolności jednostki, ze szczególnym akcentem na prawo do głosu – wypowiedzenia własnych myśli. (Jego) wychowankowie mówią o swoich sprawach, problemach kolegów, domu, szkoły. Robią to publicznie na forum grupy, piszą listy, kartki, wspólnie redagują gazetkę i czasopismo *Mały Przegląd*. Dziecięce obywatelstwo wyraża się u Korczaka w postawie dialogowej, w której dominują dwa nowe rodzaje relacji dorosły ↔ dziecko. Pierwszy, wyrażony prefiguracywnym schematem „dziecko na górze – dorosły na dole”, wskazuje sytuację, w której dziecko jest nauczycielem swojego nauczyciela i wychowawcą swojego wychowawcy. Drugi, wpisany w kofiguracywny schemat „dziecko obok dorosłego”, oznacza sytuację izonomii, w której dorosły pozostaje z dzieckiem w relacjach na wzór relacji rówieśniczych i w której dorosły i dziecko uczą się od siebie wzajemnie (Tarnowski 1990: 69).

Korczak przyznawał dzieciom także prawa ekonomiczne i socjalne, które miały gwarantować dobrą jakość życia dziecka, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku wychowanków, z którymi pracował. Były to bowiem dzieci ze środowisk ubogich i marginalizowanych (nie tylko z przyczyn ekonomicznych, lecz także etnicznych, kulturowych, wyznaniowych). Wychodząc z założenia, że dzieci mają prawo do korzystania z pedagogicznego, ekonomicznego i socjalnego wsparcia, dbał o dobre warunki bytowe wychowanków, o to, by byli otaczani opieką medyczną oraz by się uczyli. Wytykał przy tym, że dzieci cierpią z powodu nędzy i głodu, że są traktowane jak towar na sprzedaż, że wykorzystuje się je ekonomicznie do ciężkiej, nierzadko niewolniczej pracy. Pouczał, że trzeba szanować najmniejszą nawet dziecięcą własność, bowiem traktowane z pewnym lekceważeniem „dziecięce skarby” dla dziecka mają istotne znaczenie ekonomiczne. Podjął też trud edukacji „ekonomicznej” dzieci. Uczył je rozumienia i korzystania z praw ekonomicznych, handlowych i socjalnych; wyjaśniał reguły zarabkowania, uczciwości w handlu, uświadamiał niebezpieczeństwa związane z zarabkowaniem i bankructwem. W tym miejscu należy przynajmniej zasygnalizować konieczność namysłu nad „liberalnością” oferowanej dzieciom edukacji ekonomicznej, która stanowiła bardzo specyficzną mieszankę opieki i wsparcia oraz ekonomicznych „migawek” rodem z amerykańskiego kapitalizmu (Korczak 1994).

Starannie planując organizację i reguły życia wewnętrznego prowadzonych przez siebie placówek stałych i kolonii letnich, Stary Doktor sprawił, że jego wychowankowie poznali w praktyce, czym jest prawo do sprawiedliwości, do obrony i zapewnienia wszystkich pozostałych praw na warunkach równości z innymi. Sam wielokrotnie poddawał się sądom dzieci i odbywał zasądzane przez nie kary. Przyznawał im wreszcie prawo do współdecydowania o losach wspólnoty, jaką tworzyły, współzarządzania nią i współgospodarzenia.

Dziecięce obywatelstwo nie było tu jedynie grą słów czy nic nieznaczącą zabawą semantyczną. Świadczą o tym najlepiej praktyki wychowawcze i przyjęte rozwiązania instytucjonalne, które pozwalały dzieciom praktykować i rozwijać obywatelstwo. Ich celem było zorganizowanie społeczeństwa dziecięcego, rządzącego się zasadami sprawiedliwości, braterstwa oraz równych praw i obowiązków (*Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom” za okres 24 XI 1921 – 30 X 1923*). Służyły temu konkretne dziecięce instytucje, takie jak Sejm Domu Sierot, wspomniany sąd koleżeński, rada wychowanków, prowadzony przez dzieci sklep szkolny, wydawana przez nie gazetka, kalendarz, różne listy, punktacje oraz zakłady (Olczak-Ronikier 2011: 251).

Dziecięce obywatelstwo posiada u Korczaka znaczenie pedagogiczne; jest bowiem nie tylko celem, lecz również metodą pracy (Smolińska-Theiss 2010). Łączy samodoskonalenie, samokontrolę i wychowanie we wspólnocie w taki sposób, by pozwoliło to tak dziecku, jak i wychowawcy odnaleźć linie rozwoju życia, budować własną biografię – od kontroli zewnętrznej do samokontroli, której podstawą jest wewnętrzne prawo moralne (Falska 1983: 303). Dziecięce obywatelstwo jest nie tylko wizją świata, o który walczył dla dzieci Korczak. Jest ono konkluzją i rezultatem urzeczywistniania prawa dziecka do szacunku (Smolińska-Theiss 2010), prawa, do którego zarówno dorośli, jak i dzieci muszą się przygotować i którego muszą się nauczyć. Podczas gdy dorośli powinni nauczyć się przede wszystkim respektować to prawo, dzieci muszą je (po) znać i umieć egzekwować w różnych sytuacjach i kontekstach.

3.2 Samorządy dziecięce – partycypacja dzieci w prawach politycznych

Dorośli zwykle uważają dzieci za jeszcze niegotowe (intelektualnie i moralnie) do pełnego uczestnictwa w strukturach społecznych, ani przez ich analizę, ocenę i komentowanie, ani tym bardziej odpowiedzialny w nich udział i działanie. Przyznanie dziecku statusu obywatela i prawa głosu od urodzenia wydaje się im posunięciem trudnym wprost do wyobrażenia. Na tym tle interesującą propozycję stanowią samorządy dziecięce, które doczekały się ponadtrzydziestoletniej tradycji istnienia w wielu krajach Europy Zachodniej (Koebel 2001). Są one wyrazem przyznawania najmłodszym pełni obywatelstwa, a jednocześnie przykładem tworzenia wspólnotowej przestrzeni dialogu, w której dzieci otrzymują możliwość uczenia się obywatelstwa i demokracji we (współ) działaniu z dorosłymi. Badania zrealizowane w 17 gminach regionu Alzacji wskazują, że chociaż przeważnie wszystkie partie polityczne deklarują pragnienie promowania postaw obywatelskich dzieci, to w rzeczywistości prezentują i realizują one w stosunku do najmłodszych odmienne sensy terminu *obywatel*. Francuscy politycy lewicowi postrzegają dziecko jako kogoś, kto powinien korzystać z pełni praw obywatelskich, kto może być autorem oryginalnych pomysłów i współuczestnikiem w działaniu. Prawa strona sceny politycznej dostrzega w nim jedynie przyszłego obywatela, który może i powinien być uczestnikiem lekcji wychowania obywatelskiego. Wreszcie ekstremalna prawica francuska całkowicie odmawia tak dzieciom, jak i młodzieży jakichkolwiek praw do uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym, nawet gdyby uczestnictwo to miało polegać jedynie na zwykłych konsultacjach (Koebel 2001: 13). „Abstrahując od deklaracji słownych, adwokaci samorządów dziecięcych, którzy naprawdę uważają młodych ludzi za pełnoprawnych obywateli, należą do rzadkości. Większość stoi na stanowisku, że dzieci mają się przede wszystkim uczyć, a dziecko nie ma zdolności prawnej – jest niedoskonałą jednostką, którą dopiero trzeba wykształcić i uformować” (Koebel 2001: 12).

Następstwem tych różnic jest odmienne rozumienie roli samorządu, którą ten może odgrywać wobec najmłodszych. Podczas gdy jedni traktują samorząd jako niezwykle istotną okazję dla dzieci, które już są obywatelami do uczestnictwa w aktywnym życiu społeczno-politycznym, inni uznają, że stanowi on co najwyżej swoisty rodzaj szkoły dla dzieci jako przyszłych obywateli. Pierwsi akcentują więc przede wszystkim fakt, że uczestnictwo w samorządach prawdziwie angażuje dzieci w lokalne procesy decyzyjne, włącza je w proces

rozwiązywania autentycznych problemów w gminie, co sprzyja stałemu uruchamianiu i podtrzymywaniu ich motywacji do aktualnych i przyszłych działań obywatelskich. W przypadku drugich samorządy pełnią wobec najmłodszych rolę edukacyjną jako poligon ćwiczeń prowadzący ich do przyszłego pełnego zaangażowania i uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym (Koebel 2001: 12).

3.3 Partnerstwo obywatelskie dzieci w projektowaniu i planifikacji miast

O dziecięcym obywatelstwie można mówić także w kontekście partnerstwa z dorosłymi. Partnerstwo oznacza symetryczną relację między nimi, w której przedrostek „współ” jest zapowiedzią równości, pokoju, wzajemnego szacunku, tolerancji i równouprawnienia. Jest specyficznym połączeniem autonomii i współzależności pokoleń, którego uczestnicy nie tracą nic ze swoich praw, mimo że wykazują gotowość do podporządkowania i nastawienie na zgodne porozumienie w toku współpracy. Powstające w ten sposób wspólnoty są dla ich uczestników źródłem poczucia przynależności i więzi; służą im jako eksperymentarium, w którym bez względu na wiek mogą oni wzajemnie uczyć się trudnych umiejętności społecznych i obywatelskich. Jako partner dziecko zyskuje więc nowy status społeczny. Dziś mówi się o nim nie tylko w kontekście rodziny czy szkoły, lecz również rynku dóbr i pracy, pieniądza, kapitału ludzkiego, prawa, obywatelstwa, religii i wyznania, mediów, kultury itp. Pojawiają się dyskursy, w których traktuje się je jako pełnoprawnego współobywatela, współkonsumenta, współużytkownika, współwyznawcę, współtwórcę itp.

Przykładem tak rozumianego dziecięcego obywatelstwa są światowe tendencje w pozostawianiu dzieciom swobody w zakresie planowania, zaznaczania, naznaczania i osławiania – współprzestrzeni życia, (współ) czynienia jej miejscem własnym w dzielonej z innymi przestrzeni publicznej. Projekty tego typu polegają na partycypacji najmłodszych w procesie planowania, tworzenia przestrzeni, w której żyją. Część z nich polem działania czyniły kontekst miejski, uznawany za wyjątkowo niesprzyjający szczęśliwemu dzieciństwu. Szczególne znaczenie ma w nich nadanie dzieciom *prawa do miasta* oraz dziecięcy punkt widzenia na wspólną przestrzeń, co wynika z założenia, że w procesie modernizacyjnym dzieci zostały jedną z najbardziej poszkodowanych grup, której należy się uwaga i zadośćuczynienie. Dostrzeżono też, że do powstających projektów przestrzeni miast dzieci wnoszą świeże spojrzenie, nowe doświadczenia i nowy rodzaj wiedzy. Wkład dziecięcy doceniono tu również z innych względów – pozwala on przyjrzeć się planowanym przestrzeniom z odmiennej perspektywy. Udział najmłodszych w projektach partycypacyjnych umożliwia bowiem badanie jakości miejskiego *Lebenswelt*. Dzieci kierują uwagę dorosłych na paradoksy związane z „dorosłą” logiką zarządzania przestrzenią życia.

Poza pytaniami o granice partycypacji obywatelskiego zaangażowania, o to, czy dzieci są obywatelami i czy one również mają „prawo do miasta”, ważnym efektem domen partycypacyjnych jest również namysł nad tym, czy i na ile sami dorośli kontrolują te konteksty, w których pragną uczyć dzieci sprawstwa i wpływania na rzeczywistość. Refleksja nad dziecięcym obywatelstwem staje się więc punktem wyjścia do refleksji nad społeczeństwem dorosłych (L. Nanni).

4. Wykluczenie obywatelskie dzieci w majestacie praw dziecka

Partnerstwo dorosłych i dzieci jest prawdziwą szkołą społecznego współżycia i współdziałania. Jednak ta nowa i ważna wizja dziecka jako równoprawnego partnera, o którą żarliwie upominał się Korczak, w rzeczywistości owocuje nie tylko szczerymi intencjami i działaniami, lecz także zwykłą polityczną poprawnością i związanymi z nią podwójnymi standardami. Życie w izonomii, wzajemnej tolerancji oraz przestrzeganie na co dzień wspólnych zasad (nawet tych wypracowanych w partnerskiej relacji dorosłych i dzieci) nie jest czymś powszechnym i oczywistym. Mimo deklaracji o partnerskim statusie (społecznym) dzieci, dorośli nadal za fasadą partnerstwa i równouprawnienia często ukrywają eksluzyjne praktyki wychowawcze.

Konsekwentne odwołanie do myśli T. H. Marshalla pozwala przyjąć, że wykluczenie obywatelskie dzieci oznacza ograniczenie możliwości realizacji przez nie elementu cywilnego, politycznego i socjalnego obywatelstwa, a przez to ich uczestnictwa w głównym nurcie życia społecznego, politycznego, kulturowego oraz ekonomicznego, co najwyraźniej widać w przypadku dyskursu „praw dziecka” obecnego w polityce wobec dzieciństwa. Dyskurs ten wyrasta z tezy stawianej przez nową socjologię dzieciństwa, że dziecko posiada nie tylko potrzeby, które należy zaspokoić, lecz również własne priorytety i aspiracje (por. Qvortrup 1994). By te mogły zostać zrealizowane, dzieci należy traktować jako równorzędnych dorosłym obywateli, posiadających swoje prawa, aktorów społecznych zdolnych do współdziałania i działania na własny rachunek. Jednym z kardynalnych warunków takiej postawy wobec nich jest uznanie dziecięcych kompetencji i prawa do zabierania głosu na temat ich samych i otaczającego je świata. Tymczasem dorośli w imię tzw. „dobrej dziecka” i „najlepiej pojętego interesu dziecka” zbyt często nadużywają własnej przewagi nad dziećmi, chroniąc głównie własne interesy. Wobec dzieci dorośli pozwalają sobie nadal na to, czego nie zrobiliby nigdy innym dorosłym.

Przyczyn takich zachowań szukać należy w głęboko zakorzenionych stereotypach, które od dawna obecne są w myśleniu o dziecku i dzieciństwie. Dzieciństwo bowiem przez wieki było i nadal bywa obciążane znamieniem aplikacji do dorosłości. Społeczno-kulturowy model dziecka i dzieciństwa akcentował przede wszystkim to, kim dziecko (jeszcze) nie jest. Bycie dzieckiem uważane było za deficytowe stadium przejścia ku dorosłości, dziecko zaś za potencjalnego dorosłego. Obraz dziecka obdarzonego potencją przeobrażenia się w okaz człowieka dojrzałego budowany był jednak na podstawie przypisywanych mu rozlicznych braków i niedoskonałości. Najważniejszą z nich, jak się wydaje, był tymczasowy „niedobór” racjonalności – dziecko uznawane za potencjalnego dorosłego można było uznać za zaledwie potencjalnie racjonalne. Jako *niegotowemu, niedojrzałemu*, jako komuś, kto *jeszcze nie jest...*, lecz kto *dopiero będzie...* nie przyznawano mu także pełni praw podmiotowych. Obdarzone nierozwiniętym jeszcze w dostatecznym stopniu rozumem, niezdolne, by zapanować nad popędliwą i anomijną naturą, jak uważano, dziecko nie jest w stanie dokonywać aktów świadomego, racjonalnego wyboru i w oczywisty sposób nie jest zdolne do samodzielnego podtrzymania swojego życia. Wymaga w tym względzie opieki i wsparcia ze strony dorosłych opiekunów, którzy będą za nie myśleć, podejmować decyzje oraz wyrażać wolę (Lewartowska-Zychowicz 2010: 132-133). Poglądy tego typu pobrzmiwają do dziś w tych wszystkich ideach, w których autonomia jednostkowa została umocowana w ludzkiej racjonalności, uznawanej za podstawowy

warunek dostępu do wolności, a w konsekwencji – samodzielnego konstruowania pożądanego jakości własnego życia. Są one także obecne w potocznych pedagogiach realizowanych przez świat dorosłych wobec dzieci. W świetle łacińskiego przysłowia: *Pueri pueri, pueri puerilla tractant* (Dzieci to dzieci, dzieci zachowują się dziecinnie) ktoś, kogo cechują dziecinne zachowania, obywatelem być nie może i za takiego nie powinien być uznawany.

Sprawia to, że dorośli często w praktyce społecznej odmawiają dzieciom prawa do szacunku, zaś w praktyce wychowawczo-opiekuńczej ograniczają się zwykle do troski oraz działań prowadzących do jego ochrony. Nie oznacza to wszakże przyznania dzieciom jakichkolwiek praw, które gwarantowałyby nienaruszalność ich godności i suwerenności (Śliwerski 2007: 63 i n.). Dyskusji nad prawami dzieci nie sprzyja też fakt, że ich miarą pozostaje jedynie dorosły, któremu przypisano autonomię i wszelkie płynące z niej kompetencje (Smolińska-Theiss 2000: 4). Rodzi to paradoks zniewolenia polegający na tym, że im większa opieka i troska, którą otacza się najmłodszych, tym bardziej są oni uzależnieni od władzy dorosłych. Społeczeństwa bowiem są rządzone i urządzone zgodnie z potrzebami i interesami ludzi dorosłych, przekonanych, że ich współudział w ciemieniu dzieci w imię tak zwanego „dobra dziecka” jest albo czymś całkiem naturalnym, albo wręcz koniecznym (Śliwerski 2007: 69).

Dorośli nie mają zwykle wątpliwości co do praw własnych. Problem pojawia się natomiast wtedy, kiedy trzeba ich przekonać, iż prawa przysługują również dzieciom. Upłynęło około 130 lat zanim z niebytu wyłoniły się pierwsze wydarzenia, które krok po kroku doprowadziły do powstania szeregu inicjatyw, organizacji, instytucji, aktów prawnych itp., określających stale żywe granice ruchu na rzecz praw dziecka na świecie, stanowiących integralną część a zarazem swoisty obszar i rozwinięcie praw człowieka.

Korczak jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę, że jako człowiek pełny i niepowtarzalny dziecko ma swoje prawa, wśród których wyróżnił: prawa naturalne (nadane z łaski Boga), prawa natury (wynikające ze specyfiki dziecięcej zabawy i pracy) oraz prawa przyznawane i respektowane przez dorosłych. Wysiłki swoje koncentrował na walce o ten ostatni typ praw dziecięcych, które dziś określa się mianem dziecięcego obywatelstwa (Smolińska-Theiss 2000: 4). Zaliczał do nich: prawo dziecka do szacunku, prawo do miłości i przyjaźni, prawo do prywatności, prawo do samostanowienia, prawo do protestu, do upominania (się) i żądania, do wypowiadania własnych myśli oraz do życia własnym wysiłkiem i własną aktywnością, prawo do własności, prawo do własnego rozwoju i dojrzenia, prawo do ruchu, zabawy, do pracy i badania świata, prawo do sprawiedliwości (Korczak 2002: 131). Korczak upominał się więc o prawa dla najmłodszych, które na przełomie stuleci XIX i XX przysługiwały tylko dorosłym. Jego działania, jak wspomniano, nie pozostały przy tym na poziomie czysto werbalnym, jako że w społecznościach korczakowskich działały nowoczesne, dojrzałe – w sensie funkcji i formy – dziecięce instytucje, stojące na straży praw wychowanków.

Kierunek ewolucji praw dzieci (od ich początków do czasów *Konwencji o prawach dziecka* oraz *Europejskiej Konwencji o wykonywaniu praw dzieci*) prowadzi od uznania dziecka za podmiot prawa i wolności, przez uznanie, że dzieciom w ogóle należą się określone prawa, następnie poszerzenie katalogu praw dzieci, ustawowe zrównanie praw wszystkich dzieci, do przejęcia przez państwa ciężaru zapewnienia dzieciom ochrony ich praw oraz wzrost roli społeczności międzynarodowej w wysiłkach na rzecz efektywnej ochrony praw dzieci na całym świecie (Szczepska-Pustkowska 2009: 132).

Zwieńczeniem dotychczasowych starań o regulację praw dzieci jest uchwalona 20 listopada 1989 r. przez ONZ *Konwencja o prawach dziecka*, będąca ważnym porozumieniem wzbogacającym międzynarodową ochronę i promocję praw dziecka. Wskazuje jednoznacznie, że dziecko mając wszystkie prawa, jakie przysługują każdej istocie ludzkiej, musi posiadać równocześnie pewne prawa dodatkowe i szczególne, wynikające z faktu, że jest ono istotą ludzką, która ze względu na swoje cechy psychofizyczne potrzebuje szczególnej pomocy i ochrony. Gwarantuje trzy główne formy praw: prawa do pomocy (*provision*), ochrony (*protection*) oraz partycypacji (*paricipation*). Patrząc na to z perspektywy marshallowskiej koncepcji obywatelstwa, można stwierdzić, że poszczególne artykuły *Konwencji* przyznają dzieciom prawa i wolności osobiste/ cywilne, socjalne i polityczne. *Prawa osobiste* to te, które przysługują każdemu człowiekowi z racji tego, że jest człowiekiem. Do najważniejszych z nich należy prawo do prywatności, swobody myśli, religii, do życia bez przemocy oraz prawo do informacji. *Prawa socjalne* są rezultatem porozumienia między obywatelami a państwem. Im bogatsze państwo, tym więcej praw socjalnych mają jego obywatele. Do tej grupy praw zalicza się między innymi prawo do nauki, prawo do ochrony zdrowia, prawo do wypoczynku, do pomocy materialnej oraz prawo do korzystania z dóbr kultury. *Prawa polityczne* wreszcie odnoszą się do prawa dzieci do stowarzyszania się, chociaż nie mogą one należeć do partii politycznych, nie mają też praw wyborczych, czyli nie mogą decydować, kto w państwie będzie pełnił władzę (*Konwencja Praw Dziecka* 1990).

Konwencja o prawach dziecka jest też dokumentem, który cechuje kompleksowy charakter, siła wiążąca oraz powszechność (Verhallen 2006: 184). Z tej racji stała się kamieniem milowym w historycznym procesie starań o poprawę losu dziecka, chociaż nie jest ona punktem kulminacyjnym na tej drodze, że przypomnę toczący się od lat fundamentalny spór pedagogów i antypedagogów, który zrewitalizował myślenie o prawach dziecka i podtrzymuje tę kwestię w stałym napięciu (Szczepka-Pustkowska 2009: 151-156).

Przyglądając się tak jednoznaczny i konsekwentny co do wymowy kierunkom postępu w zakresie praw dziecka nie trudno jednak dostrzec, że mają one dwa wyraziste wymiary: deklaracyjny i rzeczywisty, które dość często się rozmiągają. W wymiarze deklaracyjnym stanowią istotny dowód zmian, jakie stopniowo następowały i następują w myśleniu o prawach przysługujących dzieciom. W wymiarze rzeczywistym nadal dostrzec można lukę między zapisami prawnymi a ich realizacją w praktyce. Na przekór bowiem wieloletnim wysiłkom podejmowanym na arenie międzynarodowej na rzecz praw dzieci i istnieniu szeregu dokumentów prawnych stanowiących międzynarodowe i lokalne standardy ich ochrony, nadal wskazuje się liczne przypadki poważnych nadużyć w stosunku do najmłodszych. W skrajnych przypadkach bywa dziecko traktowane przez świat dorosłych jako rzecz (przedmiot), której po prostu można się pozbyć. Codziennosc pokazuje, jak często rodzice, opiekunowie, nauczyciele i wychowawcy zdają się nie pamiętać, że prawa dziecka wynikają z jego godności i niepowtarzalności jako jednostki ludzkiej; przysługują więc każdemu dziecku i nie można go ich pozbawić czy też tymczasowo zawiesić je w tych prawach.

Największym jednak paradoksem towarzyszącym prawom dziecka jest fakt, że wiele z nich stosowanych jest w ograniczonym zakresie nie tylko w takich obszarach, jak rodzina, szkoła, służby medyczne itp., lecz również w obszarze instytucji prawnych (prokuratura, sądy, policja itp.), które ze swej istoty powinny stać na straży wszelkich regulacji

służących dobru dzieci. Dlatego też opinie o konieczności wyrwania dziecka z objęć wykluczającego je świata często nie idą w parze ze zwiększeniem jego praw w praktyce, czego dowodzi swoimi badaniami Lesław Pytko, dokonując zestawienia praw dziecka z normatywnym i faktycznym statusem obywatelskim nieletnich. Z jego badań wynika, że jedynie niektóre z dziecięcych praw wpisanych w obowiązujące dziś akty prawne realizowane są w pełnym zakresie; wiele ma natomiast ograniczone zastosowanie bądź też pozostaje całkowitą fikcją (Pytko 2005: 250-254). Należy przy tym pamiętać, że z niektórych praw dzieci korzystają w miarę dojrzewania. Ponieważ pojęcie *dojrzałość* nie doczekało się jeszcze precyzyjnych kryteriów prawnych, w swoich decyzjach prawnicy stosują zwykle sztywne granice wiekowe, które oznaczają uzyskanie statusu osoby dojrzałej do określonych czynności czy decyzji, np. ograniczoną zdolność do czynności prawnych uzyskuje trzynastolatek. Pełną zdolność do czynności prawnych uzyskuje dopiero osoba, która ukończyła 18. rok życia, a więc jest dorosła. Do tego czasu dziecko, które nie posiada zdolności do tzw. *czynności prawnych*, reprezentowane jest przez dorosłych (rodziców, opiekunów, państwo, np. Rzecznika Praw Dziecka). Obywatelska ekskluzja dziecka wynika więc z jego praktycznej nieobecności w różnych obszarach świata.

Ann Hodgson wyjaśnia, że dyskusja wokół tego, czy ludzie stanowią w znacznej mierze bezsilny przedmiot zdany na niezależne od nich siły, łącznie z czynną i negatywną dla nich postawą innych, posiadających władzę, wykształcenie, bogactwo itp. i zainteresowanych wyłącznie ich utrzymaniem/ wzrostem, czy też ulegają wykluczeniu wskutek czynników zależnych od ich własnej woli, pozwala na wyróżnienie trzech rodzajów ekskluzji oraz trzech grup wykluczonych. Pierwszą z nich stanowią tak zwani „wykluczeni – odepchnięci” (*disaffected*), którzy nie przyjmują i nie przestrzegają norm społecznych. Są negatywnie (a bywa, że agresywnie) nastawieni wobec instytucji społecznych i z tej przyczyny w życiu wspólnoty uczestniczą niechętnie albo wcale. Z drugiej strony – zwykle postrzegani są oni jako potencjalni dewianci, których nieobecność w życiu społecznym przyjmowana bywa z nieskrywaną ulgą. Drugą grupę tworzą tak zwani „wykluczeni – nieuczestniczący” (*non participating*), którzy nie mając problemu ze zrozumieniem norm panujących w społeczeństwie, sami świadomie z różnych przyczyn rezygnują z udziału w strukturach społecznych. Ostatnia z grup obejmuje tak zwanych „wykluczonych – wykluczonych społecznie” (*socially excluded*), których charakteryzuje wykluczenie spowodowane działaniem społeczeństwa (Hodgson 1999).

Przyjmując terminologię Hodgson można powiedzieć, że dzieci należą do trzeciej ze wspomnianych grup, tzw. „wykluczonych – wykluczonych społecznie” (*socially excluded*). Analiza wykluczenia jako takiego pozwala dostrzec zasadnicze różnice między byciem zepchniętym na margines życia społecznego a dobrowolną rezygnacją z udziału w życiu społecznym. W pierwszym przypadku ekskluzja jest zwykle konsekwencją braku tych czy innych uprawnień (praw, wolności itp.) lub braku praktycznej możliwości ich realizacji, w drugim zaś jej przyczyną jest (świadomy) wybór określonej drogi życiowej. W przypadku dzieci mamy do czynienia głównie z wykluczeniem spowodowanym raczej działaniem społeczeństwa niż oporem jednostek, ponieważ wobec prawa, nawet tego stworzonego z myślą o nich, dzieci pozostają w swoistym zawieszeniu. Helmut Ostermeyer mówi: „Jeśli nie mogę korzystać z prawa – to znaczy, że go nie posiadam” (Ostermeyer 1992: 183). Z formalnonormatywnego punktu widzenia dziecko jest więc obywatelem; w rzeczywistości jednak w majestacie prawa pozostaje wykluczonym.

Emancypacja zawsze wymagała wysiłku emancypującego się, a w przypadku dzieci ruch ten pochodził z zewnątrz. Dzieci były uwalniane, wyzwalone, upelnomocniane i definiowane w takim zakresie, jako odpowiadał dorosłym stanowiącym ich prawa. Przez to emancypacja najmłodszych, choć ważna, nadal posiada wiele znamion pozoru. Dlatego na zakończenie warto pokusić się o parę słów demystyfikujących poszerzanie praw dziecka przez dorosłych, przy równoczesnym pomijaniu ich praw obywatelskich.

W tym celu warto ponownie nawiązać do Korczaka, który ostro wypowiadał się na temat lekceważenia dziecięcego obywatelstwa: „Dziecko nie jest żołnierzem, nie broni ojczyzny, choć wraz z nią cierpi. O opinie nie trzeba się ubiegać, bo nie jest wyborcą: nie grozi, nie żąda, nie mówi. Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem. Pobłażliwe, szorstkie, brutalne, a zawsze lekceważenie. Smarkacz, dziecko tylko, przyszły człowiek, nie teraźniejszy. Będzie dopiero naprawdę” (Korczak 1948: 11). Wypominał też światu złe traktowanie dzieci, ich zniewalanie, wykorzystywanie, krzywdzenie, prowadzące do cierpienia. Po bez mała 100 latach, choć postęp legislacyjny w obrębie praw nadawanych dzieciom jest bardzo wyraźny, to na co dzień prawa te są nadal łamane – bywa, że bardzo brutalnie (por. Karczewski, Warecki 2004, Matyjas 2008; Muchacka, Kraszewski 2008, „Chowanna” 2010 tom 1 (34), Zwoliński 2012).

Podsumowanie

Obywatelstwo nie jest czymś danym raz i na zawsze. Trzeba się go uczyć stale i na nowo, trzeba je redefiniować i rewitalizować, biorąc pod uwagę nowe wyzwania, jakie stawia przed ludźmi zmieniający się dynamicznie świat. Uczyć muszą się go wszyscy – duzi i mali. Dorośli muszą się (na) uczyć szanować i respektować obywatelstwo dziecięce, stanowiące „dzieciństwo” obywatelstwa jako takiego. Dzieci zaś już od najmłodszych lat muszą się (na) uczyć egzekwowania przysługujących im praw obywatelskich, w tym prawa do społecznej obecności i partycypacji w życiu społeczno-politycznym, ekonomicznym, kulturowym itp. Domagać się uznania swojego świata, poszanowania poglądów i dziecięcego punktu widzenia oraz szacunku dla ich różnicowania, będącego wynikiem odmienności i specyfiki dzieciństwa mającego miejsce w świecie niezwykle bogatym w różnice.

Prawa dziecka są bowiem niezwykle kruche tam, gdzie nie odpowiadają im prawa obywatelskie. Okazuje się, że nie wystarczy, by prawa dzieci zostały zapisane oraz by przyjęły postać takiego czy innego dokumentu prawnego o zasięgu międzynarodowym. Potrzebne są głębokie zmiany mentalne i przemyślana edukacja obywatelska oraz wspólne uczenie się, w jej ramach, bycia obywatelem, co sprawi, że prawa dziecka przestaną być jedynie fasadą przysyłającą liczne przykłady pozbawiania dzieci obywatelstwa.

Edukacja na temat obywatelskich praw dzieci i dziecięcego obywatelstwa, zdaniem znawców tematu (por. Verhellen 2006: 188) odgrywa kluczową rolę wśród powiązanych ze sobą licznych warunków zaistnienia skutecznej ochrony dziecięcych praw, jak i warunków skutecznego korzystania z nich przez najmłodszych. Z tego względu nie powinna ona ograniczać się jedynie do nauczania w szkole, choć szkoła w przypadku uczniów wydaje się bardzo ważnym, jeśli nie najważniejszym instrumentem socjalizacji, odzwierciedlającym porządek panujący w społeczeństwie. Edukacja tego typu powinna umożliwiać dzieciom szeroki zakres działań w wielu różnych dziedzinach, by mogły poznać „smak”

obywatelstwa oraz jego zróżnicowane znaczenia i sensy, odmiany i odcienie partycypacji w świecie, znaczenia i konsekwencje podejmowanych decyzji: by mogły doświadczyć sprawstwa i odpowiedzialności, jak proponował Korczak.

Literatura

- Bauman Z. (2002), *Dzieciństwo godności ludzkiej*. „Midrasz Pismo Żydowskie”, nr 12 (68).
- Bukowska X. (2010), *Historyczne modele obywatelstwa. O źródłach teoretycznego pomieszanania wokół kwestii obywatelstwa z perspektywy tradycji zachodniej cywilizacji*. „Zoon Politikon”, nr 1.
- „Chowanna” (2010), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, t. 1 (34).
- Falska M. (1983), *Zarys pracy wychowawczej w „Naszym Domu”*. W: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka*. Nowe źródła. Wybór M. Falkowska, Warszawa.
- Frieske K. (2005), *Spoleczne wykluczenie: o nicowaniu pojęć*. W: S. Golinowska, E. Tarkowska, I. Topińska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*. Warszawa.
- Habermas J. (1993), *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*. Tłum. B. Markiewicz, Warszawa.
- Hodgson A. (1999), *Analyzing education and training policies for tackling social exclusion*. In: A. Hayton (ed.), *Tackling disaffection and social exclusion*. London.
- Karczewski S., Warecki K. (2004), *Dzieci bez dzieciństwa*. Szczecinek.
- Koebel M. (2001), *A quel âge devient – on citoyen?* „Enfante d’Europe”, nr 1.
- Koebel M., *Od którego roku życia stajemy się obywatelami?* Tłum. E. Pulkowska, http://www.frd.org/repository/ObywatelDziecko/02_Odktoregorokuzycia-pdf [dostęp: 3.05.2010].
- Konwencja Praw Dziecka*, Warszawa 1990.
- Korczak J. (1948), *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa.
- Korczak J. (1978), *Pisma wybrane*. T. 1, Warszawa.
- Korczak J. (1994), *Bankructwo małego Dżeka*. Warszawa.
- Korczak J. (2002), *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa.
- Kruszka R. (2008), *Wykluczenie społeczne – rys interpretacyjny i użyteczność badawcza*. „Kultura i Edukacja”, nr 1 (65).
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny*. Warszawa.
- Marshall T. H. (2010), *Obywatelstwo i klasa społeczna*. Tłum. A. Manterys, „Zoon Politikon”, nr 1.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa.
- Muchacka B., Kraszewski K. (red.) (2008), *Dziecko w świecie współczesnym*. Kraków.
- Nanni L., *Dzieci zmieniają współczesne miasta – koncepcje, realizacje, możliwości*. http://www.autoportret.pl/files/artykuly/a9_nanni.pdf oraz: http://www.slideshare.net/mik_krakow/a9-laura-nanni-dzieci-zmieniaj-wspczesne-miasta [dostęp: 2010.01.26]
- Olczak-Ronikier J. (2011), *Korczak. Próba biografii*. Warszawa.
- Ostermeyer H. (1992), *Dziecko a prawo*. W: K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków.
- Pytko L. (2005), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa.
- Qvortrup J. (1994), *Childhood matters: an introduction*. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (eds.), *Childhood matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot.
- Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom” za okres 24 XI 1921 – 30 X 1923*. W: J. Korczak, *Dziela*. T. 14, vol. 1.
- Smolińska-Theiss B. (2000), *Dzieciństwo w Polsce*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3-4.

- Smolińska-Theiss B. (2010), *Korczakowska idea praw dziecka*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3-4 [Za zgodą autorki: http://www.pskorczak.org.pl/strony/stara_strona/strony/korczakowska_idea.pdf]; [dostęp: 2.02. 2012]
- Szczepska-Pustkowska M (2009), *Prawa dziecka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa.
- Śliwerski B (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk.
- Tarnowski J (1990), *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa.
- Verhellen E. (2006), *Realizacja praw dzieci w edukacji* W: S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk.
- Zwoliński A. (2012), *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*. Kraków.

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański

wojciech.siegien@gmail.com

Przedszkole a polityka edukacyjna na Białorusi. Analiza dyskursu władzy

Summary

Preschooling in educational policy in Belarus. An analysis of the discourse of power

The presented paper is an example of a critical analysis of a public discourse, concerning preschool education in Belarus. Based on the content analysis of Alexander Lukashenka's speeches and other texts published in the official Belarusian regime paper, the author defines his aim as the reconstruction of the dominant educational politics in Belarus. In effect, the aim is to define the relation between the state and citizen in the country considered as the last dictatorship in Europe. Critical analysis of the content related to preschool education shows, that under an apparently incoherent picture, there emerges a coherent structure. In relation to the field of preschool education, one can say that it is stripped of its specificity, and treated as political ersatz by the regime, whose only aim is to improve the efficiency of the shrinking human resources in Belarus.

Słowa kluczowe: krytyczna analiza dyskursu, Białoruś, edukacja przedszkolna, władza, autorytaryzm

Keywords: critical discourse analysis, Belarus, preschool education, authoritarianism

Wstęp postmodernistyczny

W krótkim tekście zatytułowanym „Za niebokresem Europy” Ihar Babkou (Babkou 2008), jeden z ważniejszych współczesnych intelektualistów białoruskich, zastanawia się nad istotą zmian, które zaszły w kulturze białoruskiej na przestrzeni wieków. Zaczyna od twierdzenia, że kultura białoruska jest na wskroś logocentryczna, bo ukształtowana słowem. Jest to jednak słowo specyficzne: ciche, ogarnięte żałobą, bez popędu dominacji. Dalej Babkou przechodzi do refleksji nad literaturą białoruską i jej ewolucją, szczególnie w wieku XX. W refleksjach dotyczących okresu transformacji ustrojowej lat 90. i przełomu wieków u Babkoua pojawia się metafora palimpsestu. Jest to metafora przestrzeni kulturowej. Ta przestrzeń na Białorusi jest jak palimpsest, zmieniająca się Władza pozostawia na niej swoje świadectwa. Babkou prowadzi swoją refleksję krytycznie. Władza, o której czytamy, pisana jest wielką literą. W wariancie białoruskim, kolejne *prze-pisywanie* norm, ścieranie się dyskursów władzy itd., doprowadziło do specyficznego efektu. Krajobraz kulturowy, jaki powstał, da się opisać w postaci fragmentów i ruin, z wyrwanymi kamieniami milowymi. Nie można określić współrzędnych, centrum się rozpadło.

Opisany właśnie krajobraz jest faktycznie opisem białoruskiej wersji postkolonializmu. Sytuację Białorusinów na przełomie wieków Babkou diagnozował jako alternatywę dwóch strategii. Z jednej strony fragmentaryzacja przestrzeni kulturowej mogłaby wymóc

świadome określenie nowej *pozycji* tak, by jej współrzędne stały się centralne i na powrót uczyniły pełną sensu przestrzeń wokół. To jak restytucja białoruskiego *milliarium aureum*. Drogi znowu prowadziłyby do Rzymu. W innym przypadku pozostaje rezygnacja z odbudowy sieci współrzędnych. Babkou pisze o „milczącej obecności tu i teraz”. Milczącej, bo pozbawionej umiejętności integracji fragmentów, pozbawionej metajęzyka, a więc niemogącej interpretować, nadawać sensów. Ta alternatywa zatem, to wybór pomiędzy byciem czytelnikiem a byciem czystym znakiem tradycji kulturowej, po prostu niemą częścią przestrzeni pełnej fragmentów i ruin. Jeśli przeważą strategia druga, to *ostatecznie przekształcimy się w zwyczajną funkcję*, pisze Ihara Babkou. Wydaje mi się, analizując ostatnie dwudziestolecie na Białorusi, że stawiając przed czytelnikami taką alternatywę, postmodernista Ihara Babkou się pomylił.

Szkic krajobrazu i próba wyjścia poza alternatywę

Jednym z ważniejszych obszarów badań sowietologicznych podczas „zimnej wojny” na Zachodzie był ten związany z analizą sowieckiej sfery medialnej. W klasycznych modelach dotyczących mediów (w owym czasie sowietolodzy wprost fanatycznie starali się zamykać zbierane dane w *modele*) medialny system sowiecki stanowił oddzielną kategorię, różną nawet od modelu autorytarnego (tutaj przykładem była Korea Północna). Model sowiecki, pisze Sarah Oates cytując klasyczne prace sowietologiczne, charakteryzował się tym, że w teorii media służyły klasie pracującej, a ewentualna cenzura wynikała ze podwyższonej świadomości dziennikarzy, którzy solidaryzowali się z klasą pracującą (Oates 2007). W rzeczywistości, pisze Oates, media były kontrolowane przez państwo tak samo totalnie, jak w modelu północnokoreańskim.

Nie do końca. Już w erze breżniewowskiej i dalej sięgając, chruszczowowskiej, prasa sowiecka pełniła szczególną rolę. Otóż zwykli obywatele sowieccy zachęcani byli do pisanja korespondencji i wysyłania jej do gazet. Korespondencja mogła dotyczyć dowolnego aspektu codziennych problemów. Zachęta ze strony władz pełniła oczywiście rolę „zaworu bezpieczeństwa” tym bardziej, że zgłaszane i publikowane listy dotyczyły problemów lokalnych. Krytyka była więc wyłącznie krytyką miejscowych kacyków, nigdy władz centralnych, a tym bardziej kwestii ustrojowych lub ideologicznych. Można zatem powiedzieć, że list wysłany do *Pravdy* czy *Izvestyi* był szczególnie sowiecką formą partycypacji społecznej, możliwością lokalnie „skalibrowanej” krytyki, która zresztą do niczego nie zobowiązywała władzy centralnej. Wraz z *nadejściem* Gorbaczowa z jego ideą *glasnosti* zmieniła się także rola prasy. Teraz *Pravda* stała się jednym z najważniejszych elementów systemu, odpowiedzialnym za rozpowszechnianie planowanych i wprowadzanych reform.

Konsternację zachodnich badaczy, takich jak Sarah Oates, wywołują wyniki współczesnych badań socjologicznych. Wynika z nich, że byli obywatele Imperium wyrażają swoje pozytywne zdanie na temat mediów, tak w odniesieniu do czasów sprzed *perestrojki*, jak i po nich. Wyrażana akceptacja nie oznacza wcale, że odbiorcy sowieccy w swojej masie wierzyli w dane dotyczące kolejnego urodzajnego zbioru bawełny w Uzbekistanie. Każdy zdawał sobie sprawę z tego, że gruszki nie mogą wyrosnąć na wierzbie. Chodziło raczej o inną koncepcję wiadomości, jej inną funkcję. Można powiedzieć, że funkcją wiadomości nie było informować – jaki był koń, każdy widział – a prowadzić, wyznaczać cele, podkreślać dobre strony rzeczywistości, która od pewnego momentu nie miała zbyt

wielu dobrych stron. Klarowny i spójny przekaz medialny był tym, na czym mogło się wesprzeć poczucie dumy z przynależności do społeczeństwa sowieckiego¹. Współczesne badania pokazują, że społeczeństwo postsowieckie działa w podobny sposób. Jeśli w ogóle oczekuje się czegoś od mediów, to na pewno nie kwestionowania rzeczywistości. Dobre media to te, które pełnią rolę instytucji wskazującej kierunki, stabilizującej nastroje społeczne.

Republika Białoruś jest państwem, które do tego pobieżnie nakreślonego obrazu pasującego do wielu krajów postsowieckich dodaje własny, lokalny i niepowtarzalny koloryt. Po rozpadzie Kraju Rad i po kilku latach „raczkującej” demokracji, prezydentem Białorusi zostaje Aleksandr Łukaszenka. Znany jest wtedy białoruskiemu wyborcy jako młody, energiczny i prostolinijny poseł, który bezkompromisowo walczy z pleniącą się w państwie korupcją i układami. Jego wygrana jest zaskoczeniem dla wielu obserwatorów. Już po dwóch latach rządów Łukaszenki wyraźnie widać, że Białoruś pod wodzą nowego prezydenta rezygnuje z drogi modernizacji na wzór demokratycznych państw europejskich i obiera ostry kurs na autorytaryzm. Po 18 latach Łukaszenki u władzy Białoruś jest czystą satrapią, ze zdziwaczałym dyktatorem ogarniętym paranoicznym lękiem przed zdradą, który własnego kilkuletniego syna Kolę traktuje jak maskotkę. Oboje przebrani w mundury generalissimusów przyjmują rokrocznie parady wojska na głównym placu Mińska.

Jednak to, co najistotniejsze z punktu widzenia tej pracy, to struktura medialna państwa Łukaszenki. Jak na satrapię przystało, przestrzeń ta kontrolowana jest prawie całkowicie przez wertykalne struktury władzy. Można powiedzieć, że właściwie na rynku białoruskim nie ma żadnej szeroko dostępnej gazety opozycyjnej. Niezależna telewizja i radio nadają na Białoruś z terenu Polski, co powoduje dość ograniczony dostęp do nich. Z kolei oficjalna propaganda wykorzystuje każdy nośnik informacji, aby wypełnić przestrzeń publiczną Białorusi żądanym przekazem. W tym tekście skupię się właśnie na jednym z elementów maszyny propagandowej Łukaszenki. Podstawowym źródłem dla przeprowadzonej tutaj analizy dyskursu władzy będą publikacje zawarte w gazecie „Sowietskaja Bielorusija. Bielorus segodnia”. Historia tej gazety codziennej sięga 1927 roku. Obecnie oficjalnym założycielem gazety jest Administracja Prezydenta Republiki Białoruś, a jej łamy są miejscem, gdzie publikowane są na bieżąco dekrety i rozporządzenia Łukaszenki. Jest to więc jego oficjalny organ prasowy. Nakład „SB” jest wprost kolosalny, biorąc pod uwagę to, że na Białorusi mieszka niespełna 10 mln osób. Wynosi on 500 tys. egzemplarzy². Nie ma oczywiście oficjalnego nakazu prenumeraty tego dziennika, jednak niepisana zasada mówi, że powinien znajdować się na biurku każdego urzędnika państwowego w kraju.

Cytowana Sara Oates twierdzi, że postsowiecka prasa wyznacza dzisiaj kierunki działań społeczeństw oraz stabilizuje nastroje społeczne. W przypadku „SB” jest to prawda. Publikacje znajdujące się na jej łamach można traktować jako oficjalne stanowisko administracji prezydenckiej, co w warunkach Białorusi oznacza oficjalne stanowisko prezydenta, a więc państwa w ogóle. W związku z tym dokonałem przeglądu publikacji znajdujących się w archiwum gazety z lat 2010–2012. Celem było odnalezienie tych treści, które dotyczyły edukacji w ogóle, a szczególnie edukacji przedszkolnej. Oprócz pojedynczych

¹ Jak silny był to mechanizm, można przekonać się analizując znaczenie dla ludzi żyjących w Związku Radzieckim postaci Jurija Gagarina, a w Polsce Zbigniewa Hermaszewskiego.

² Największy polski dziennik „Gazeta Wyborcza” ma nakład około 300 tys. egzemplarzy.

artykułów dotyczących tej tematyki podstawą do analizy były opublikowane na stronach internetowych dziennika wielostronicowe, określające kierunki polityki Białorusi mowy Łukaszenki, które wygłaszał kilka razy w ciągu interesującego mnie czasu³. Są to zazwyczaj wielogodzinne mowy w rodzaju tych wygłaszanych przez Fidela Castro (to porównanie z pewnością spodobałoby się Łukaszence), skierowane do wielotysięcznego audytorium, wygłaszane z okazji „wygranych” wyborów, tzw. narodowych zjazdów, zjazdu „aktywu pedagogicznego” i tym podobnych.

Analizując oficjalny dyskurs władzy białoruskiej odnośnie do edukacji oraz edukacji przedszkolnej w szczególności, chcę zrekonstruować elementy polityki edukacyjnej dominującej w tym kraju. Jest to więc analiza dotycząca pola edukacji, ale zarazem dotycząca pola władzy politycznej. Na Białorusi mamy do czynienia ze specyficzną sytuacją, w której mechanizmy dominacji i władzy nie są tak „rozmyte”, jak w demokracjach europejskich. Uważam ponadto, że polityczna rzeczywistość Białorusi, która jest smutnym przykładem współczesnego autorytaryzmu bez niedomówień, już dawno wykracza poza alternatywę strategii naszkicowanych przez Ihara Babkoua. Pisząc o wyborze pomiędzy określeniem nowej pozycji a niebezpieczeństwem braku własnego języka, Babou nie zauważył, że w dzisiejszej Białorusi te strategie współlistnieją. Obie przestają się wykluczać w sytuacji państwa autorytarnego. Postaram się pokazać na przykładzie polityki edukacyjnej, że w dzisiejszej Białorusi *pozycja* jest wyznaczona, uzgodnienia są znane – choć może i często zmienne. Istotą jest jednak to, że w skali kraju, społeczeństwa obowiązuje pozycja partykularna, jedyna, zdefiniowana jednostkowo wyklucza inne definicje. Jest to pozycja, dla której centralnym punktem jest najwyższy punkt wertykalnej struktury władzy. Oczywiście, taki rodzaj określenia współrzędnych kulturowych wyklucza możliwość zabierania głosu. Mamy zatem i milczącą obecność, nikt nie interpretuje po swojemu, bo to nie ma sensu. Białorusin jako obywatel swojego państwa zredukowany zostaje do pustego znaku. Można powiedzieć, że w ogromnej sali pełnej słuchaczy roznosi się donośny głos, a sala słucha go w całkowitej ciszy i w osłupieniu.

Tak zdefiniowany cel pracy determinuje wybór metody, użytej przeze mnie do analizy materiału. Jest nią krytyczna analiza dyskursu. Metoda ta wydaje się najbardziej adekwatna do analizy zebranego materiału, bo w centrum jej zainteresowania znajdują się kwestie związane ze stosunkami władzy, a więc i przemocy (dyskursywnej) oraz mechanizmy odpowiedzialne za trwanie określonych struktur zwierzchności/podległości. Krytyczna analiza dyskursu jest jedną z ciekawszych strategii badawczych w zakresie pedagogiki. Przy dekonstrukcji pedagogii uwikłanych w transmisję nierównych stosunków władzy pojawia się możliwość wyzwolenia u odbiorców potencjału krytycznego, emancypacyjnego. Dlatego też, tak jak sama analiza, tak i lektura tego tekstu, wymaga mojego etycznego zaangażowania, jako piszącego i odbiorcy, czytającego te słowa.

³ Podstawą do analizy były artykuły i zawarte w „SB”: J. Wasiliszyzna, *Detskij sad w domasznem formacie*, „SB” z dnia 06.01.2012; M. Kuczerowa, *Dietskije sady pograzli w gerentijnom remontie*, „SB” z dnia 14.12.2011; M. Kuczerowa, *W sadu nużny mužskie ruki*, „SB” z dnia 12.11.2011; W. Mochor, I. Kirilienko, *Wzroslij wzglad na dietskij sad*, „SB” z dnia 26.05.2011; oraz transkrypcję przemówień Aleksandra Łukaszenki: *Nasz istoriczieskij wybor – niezawisimaja, silnaja i procvitajuszczaja Bielaruś. Doklad prezidenta A. G. Łukaszenko na czetwiortym Wsiebieloruskim narodnom sobranii*, „SB” z dnia 07.12.2010; *My – jedinyj narod!*, „SB” z dnia 22.04.2011; *Szkola – uczebnik żyzni. Wystuplenije A. G. Łukaszenko na soveszczanii piedadogiczeskogo atkiwa*, „SB” z dnia 30.08.2011.

Analizując dyskurs zawarty w „SB” w celu uzyskania odpowiedzi na kilka konkretnych pytań, przyglądam się mowom Łukaszenki po to, aby określić, jaki dyskurs edukacyjny chce odtworzyć on w pozycji państwa tradycyjnego, a przez to zdefiniować przyszłe oddziaływania reżimowego państwa w ogóle. Chodzi tutaj o tak fundamentalne dla polityki edukacyjnej państwa sprawy, jak organizacja i cel oddziaływań wychowawczych państwa, rola nauczyciela w tym procesie, preferowane kompetencje kształcone w instytucjach edukacyjnych, a co najistotniejsze – definicja relacji państwo – obywatel, która wyłania się niepostrzeżenie z analizy odpowiedzi na powyższe pytania. Odpowiedź na nie byłaby nadzwyczaj obszerna. Skupię się zatem w szczególności na przykładzie dyskursu dotyczącego wczesnej edukacji, jako momentu inicjacji sformalizowanego oddziaływania państwa na obywatela.

Mowy. Określenie pozycji

Często przywołuję mi jako wzór amerykański, zachodnioeuropejski i azjatycki system oświaty. Ale ja jestem pewien: my mamy własne wspaniałe tradycje i oczywistą przewagę, którą należy rozwijać, mnożyć i szlifować. I to jest rola nauczyciela, wykładowcy, wychowawcy, która będzie rosła z dnia na dzień. (...) Wy – to twierdza stabilizacji. Główny zasób naszego państwa. Dziękuję wam, nauczyciele! Dziękuję!

(Z przemówienia pt. „Szkoła, podręcznik życia” Aleksandra Łukaszenki do kolektywu nauczycielskiego, wiosną 2011 roku)

Przytoczone słowa są zwieńczeniem wystąpienia Aleksandra Łukaszenki na zjeździe „aktywu nauczycielskiego”, który odbył się w na początku 2011 roku, kilka miesięcy po brutalnej zimowej rozprawie sił reżimowych z politycznymi oponentami. Kończąc swoją mowę, Łukaszenka odwołuje się do unikalnej tradycji oświatowej Białorusi. O jakiej tradycji mówi? W opublikowanym wystąpieniu Łukaszenka przywołuje trzy nazwiska znanych ludzi, których traktuje jako intelektualnych przewodników swoich wytycznych dla nauczycieli. Cytaty zaczerpnięte od nich są użyte jako „filozoficzne” potwierdzenie myśli prelegenta. Tymi osobami są: Dmitrij Mendelejew, Anton Makarenko oraz Michaił Bułhakow.

Szkoła to jest ogromna siła, która określa byt i przyszłość narodów i państw.

(Dmitrij Mendelejew)

Jaka jest zatem diagnoza sytuacji państwa, a dalej roli systemu edukacji w jego kształtowaniu? Z mowy Łukaszenki wyłania się obraz, w którym współczesny świat, pomimo swojego rozwoju technologicznego, jest miejscem niebezpiecznym. I ten proces postępuje z roku na rok. Jest niebezpieczeństwo, powiedzielibyśmy – tradycyjne. Stwarzają je agresywne państwa, mieniające się samozwańczymi liderami planety. To czytelna aluzja do USA oraz wyraźne echo antyimperialistycznego dyskursu sowieckiego, skierowanego dawniej w stronę państw kapitalistycznych. Jednak pojawiło się także nowe zagrożenie – wewnętrzne. Jest tym niebezpieczniejsze, że stanowią je osoby działające od wewnątrz państwa – obywatele, wychowani wśród „nas”. Przykład to oczywiście Norwegia i Breivik,

bunt młodzieży w Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech. W kontekście Białorusi pada przykład niedawnego zamachu w metrze mińskim. Jednak to zestawienie dowodów wzrostu zagrożenia we współczesnym świecie jest niejako tłem, aby podkreślić, być może najważniejsze zagrożenie stojące przed państwem białoruskim. Łukaszenka mówi: *Obserwujemy, jak nasza młodzież wciągana jest w nielegalną działalność antyspołeczną. Przypomnijmy masowe ruchawki z 19 grudnia ubiegłego roku po wyborach [prezydenckich], kiedy pijany tłum szalał na placu Niezależności. Albo niedawne akcje naszych milczących „socjalno-sieciowych rewolucjonistów”*. Łukaszenka, zestawiając radykalne akty terroru z pokojowymi akcjami protestu przeciwko fałszerstwom wyborczym, właściwie stawia znak równości pomiędzy nimi. Można powiedzieć, że z punktu widzenia autorytarnego systemu zagrożenie terrorystyczne może mieć porównywalny potencjał destabilizacyjny jak wirtualne „grupa” i „wydarzenie” na jednym z portali społecznościowych.

Podobnie jak ma to miejsce w Polsce, podczas publicznych debat wywołanych jakimś niespodziewanym wybuchem agresji, remedium na osobliwie definiowaną dewiację społeczną jest oczywiście edukacja. *W ten sposób poziom edukacji staje się jednym z najważniejszych czynników stabilizacji i rozkwitu państwa. (...) Główne cele dzisiaj to podwyższenie poziomu edukacji, odnowa treści na bazie współczesnej wiedzy, wzrost efektywności pracy instytucji edukacyjnych i każdego pedagoga osobście*. [System edukacji] *powinien elastycznie reagować na wyzwania czasów, przewidywać rozwój negatywnych tendencji w środowisku młodzieżowym*. Tutaj definiowane są główne zadania stawiane pedagogom. Ponownie krótka litania oczywistych zadań, których celem jest ogólna poprawa kondycji białoruskiej szkoły, zwieńczona jest przypisaniem jej funkcji specyficznej, jaką jest przewidywanie *rozwoju negatywnych tendencji* wśród młodzieży. Tutaj dochodzimy do istoty przekazu Łukaszenki, dla którego cele oczywiste stanowią niejako konwencjonalną dekorację, retoryczną przesłonę, spoza której wyziera zadanie **ideologiczne** szkoły.

Dewastacja – w głowach

(Michaił Bułhakow)

„Ideologiczna dewastacja mentalności” jako przyczyna niepowodzeń państwa – to według Łukaszenki właściwa diagnoza zagrożenia stojącego przed Białorusią. Tutaj w sukurs przychodzi mu Michaił Bułhakow. Poza oczywistą demagogią przywołania słów autora „Mistrza i Małgorzaty” przez autorytarnego prezydenta, co samo w sobie może być konfundujące, zwraca uwagę zdefiniowanie roli pedagogów w procesie edukacji: *Dlatego wasze najważniejsze zadanie na teraz – zmienić swoje osobiste podejście do sprawy – musicie stać się bardziej czujnymi, odpowiedzialnymi, zdyscyplinowanymi*. Czujność i dyscyplina jako wymagana cecha pedagoga jest już zrozumiała, biorąc pod uwagę wymienione zagrożenia zewnętrzne i wewnętrzne państwa widziane oczyma Łukaszenki. Pedagog zaczyna wcielać się w archetypiczną dla powojennej kultury Białorusi postać partyzanta. A co z odpowiedzialnością? Za co powinni czuć się odpowiedzialni pedagodzy? Chodzi o pracę wychowawczą, ale przede wszystkim o pracę ideologiczną. *Walka o wpływ na młode pokolenia od zawsze stanowiła najważniejsze polityczne zadanie. Przecież ten, kto prowadzi za sobą młodzież, dzierży w rękach przyszłość. (...) Najważniejsze zatem jest ustanowić w rosnącym pokoleniu twardy ideowy i moralny rdzeń, który pozwoli na przeciwstawienie się wszelkim politycznym intrygom i prowokacjom*. Tym ideowym rdzeniem powinno być uczenie postaw patriotycznych.

Mamy więc sytuację, która kryje w sobie pozorny paradoks. Zaangażowanie polityczne postrzegane jest jako dowód na zepsucie moralne, na które receptą jest oddziaływanie polityczne pedagogów. Polityczność trzeba leczyć politycznością. Paradoks jest oczywiście pozorny, bo chodzi o wektor zaangażowania politycznego. Z jednej strony jest to ideologia inspirowana poprzez wpływy imperialnego Zachodu, z drugiej strony swojska ideologia patriotyczna. Pozostaje pytanie: kto wyznacza linię demarkacyjną pomiędzy wrogimi ideologiami? Odpowiedź pada natychmiast i jest skierowana bezpośrednio do „pedagogicznego aktywu”, słuchającego tych słów: *Wy powinniście znać moje zdanie na ten temat, i pozycję państwa. My na to [wrogie prowokacje ideologiczne] pozwolić nie możemy*. Z wywodu Łukaszenki przebija struktura jego dyskursu, którą można scharakteryzować jako taką, w obrębie której zakwestionowaniu, zawieszeniu ulega opozycja prawdy i fałszu. Zaznaczyć należy, że taką interpretację można nadać nie z wnętrza tego dyskursu, a z perspektywy osoby nawykłej do standardów demokratycznych. Otóż literacki symbol sprzeciwu wobec totalitaryzmu i ideologicznej przemocy państwa nad świadomością jednostki, autor słynnej frazy „rękopisy nie płoną”, staje się postacią mającą sankcjonować ideologiczną kontrolę państwa nad świadomością obywateli. Pedagog w tym świecie to karny i zdyscyplinowany funkcjonariusz państwa, odpowiedzialny za nadzór nad procesem indoktrynacji – jest czujny, zdyscyplinowany, przewiduje zagrożenia, „struga ideowy rdzeń”. Z dyskursu Łukaszenki wyłania się jeszcze jeden element ważny podkreślenia. W końcowym zawołaniu Łukaszenki do pedagogów następuje zlanie się pojęcia „państwo” z „ja” prezydenta. „Moje zdanie” to jednocześnie „pozycja państwa”, po czym już tylko można mówić „my”.

*Wychowując dzieci, współcześni rodzicie wychowują przyszłą historię państwa,
a to znaczy, że także przyszłą historię świata*
(Anton Makarenko)

Rola rodziców w procesie wychowania dzieci najsilniej pojawia się w kontekście tematyki związanej z wczesną edukacją. Według oficjalnych danych, przywoływanych przez Łukaszenkę, na Białorusi ponad 90% dzieci objętych jest edukacją przedszkolną. Państwo białoruskie *gwarantuje nie tylko opiekę, ale gwarantuje warunki do pełnowartościowego rozwoju i przygotowania do szkoły podstawowej*. Jakie zatem warunki zapewnia państwo i jak widzi rolę rodziców w kontekście wczesnej edukacji? Łukaszenka przyznaje, że państwo nie jest w stanie zapewnić wystarczającej liczby miejsc w przedszkolach i żłobkach, powstających na obszarach nowych dzielnic dużych miast. Tylko połowa osób pracujących w przedszkolach ma wykształcenie pedagogiczne (za specjalistów pedagogów uważa się także osoby, które ukończyły jedynie sprofilowane licea pedagogiczne).

W 2011 roku zgłoszono zapotrzebowanie na pedagogów, specjalistów w zakresie wczesnej edukacji, które udało się pokryć jedynie w 40%. Zamiast o sukcesie, można zatem mówić o poważnym kryzysie, jeśli chodzi o wczesną edukację na Białorusi. Ten dysfunkcyjny obszar, jeśli chodzi o państwo, pokazuje najwyraźniej mechanizm przeciwdziałania kryzysom, stosowany przez władze autorytarne. Łukaszenka daje propozycję rozwiązania zapaści w sferze wczesnej edukacji: *Ja zażądam od rządu i odpowiednich ministerstw, które odpowiadają za pracę uniwersytetów, żeby odpowiedziały na te pytanie w tym roku. Tak nie może być! Jakich byśmy środków nie musieli użyć. Szczególnie w państwowym trybie edukacji*. [Chodzi o tryb dzienny, bezpłatny. Studenci otrzymujący edukację bezpłatnie zmuszeni są

do podpisania umowy, zgodnie z którą zobowiązują się do odpracowania „bezpłatnej” edukacji we wskazanym przez państwo miejscu – najczęściej w dalekiej, prowincjonalnej wsi kołchozowej]: *Ty przyszedłeś, na koszt państwa się uczysz, podpisałeś kontrakt z państwem – to proszę ciebie bardzo, pracuj tam, gdzie jest to potrzebne państwu!* Odpowiedzią na niewydolność państwa w stosunku do obywateli jest odwrócenie tego porządku. To obywatel jest winny niewydolności systemu, a mechanizmem naprawczym staje się sankcja. W tym przypadku jest to dwuletnie zesłanie, które studenci białoruscy nazywają słowem *chimia*, co w wolnym tłumaczeniu oznacza „kolonia karna”. Państwo nie ogranicza się jedynie do sankcji kierowanych do studentów pedagogiki, którzy nie chcą pracować w przedszkolach.

Odwrócenie porządku powinności zaczyna dotyczyć także rodziców kilkuletnich dzieci. Odnośnie do posiłków w przedszkolach i szkołach podstawowych Łukaszenka mówi, że *w niektórych szkołach karmimy dzieci i rano i pewnie wieczorem. Dlatego dawajcie, powiedzmy tak otwarcie: w tym [trudnym] czasie, rodzina także powinna wziąć na siebie jakiś ciężar: (...) Bogaci – jeśli oni są w stanie udzielić wam wsparcia [zwrot do dyrektorów] szkole, przedszkolu i innym, weźcie od nich pieniądze i skierujcie tam, gdzie potrzeba*. Takie specyficzne podejście do redystrybucji, prywatnych przecież, pieniędzy, jest tylko preludium do właściwej sankcji skierowanej wobec rodziców, która dopełniałaby proces odwrócenia porządku relacji państwo – obywatel. Jeszcze nie precyzyjnie, ale zdecydowanie pada stwierdzenie, że *należy pójść dalej i na poziomie prawnym ustanowić zakres odpowiedzialności rodziców za niewłaściwe wychowanie swoich dzieci – aż do kar administracyjnych*. W ten sposób rodzic, który wstępnie mógł być przedstawiony jako podmiot oddziaływań pomocowych państwa, staje się niejako funkcjonariuszem państwowym odpowiedzialnym za określone oddziaływanie wychowawcze w stosunku do własnego dziecka, które to oddziaływanie może podlegać sankcji administracyjnej. Kwestia „odpowiedzialności rodziny za wychowanie dzieci” jest z tego samego porządku, co odpowiedzialność innych instytucji państwa: struktur władzy, placówek oświatowych, Republikańskiego Związku Młodzieży [odpowiednik danego Komsomolu], organizacji pionierów. Cel oddziaływania jest wyartykułowany i klarowny – wychowanie ludzi odpowiedzialnych i prawomyślnych, takich, którzy *nie tylko podtrzymują politykę państwa, ale przyjmują aktywny udział w jej realizacji*. To, co jest istotne w tym kontekście, to przemilczenie, czego nie oczekuje się od efektów wychowania. Są zatem wymienione takie cechy, jak karność, oddanie, ale nie ma aktywnej partycypacji, współtworzenia. Słowem – funkcjonariuszom państwa (także rodzicom) zleca się **wychów** funkcjonariuszy państwa, pod groźbą kary.

Co określa poziom i jakość życia? Generalnie wymienilibym pięć elementów – po pierwsze – pełnowartościowa rodzina, po drugie – zdrowie, po trzecie – edukacja, po czwarte – realne dochody, po piąte – komfort życia.

(Aleksandr Łukaszenka, wiosna 2010 roku)

W swoim wystąpieniu z 2010 roku, wygłoszonym podczas Ogólnobiałoruskiego Zjazdu Narodowego, Łukaszenka kreślił przed wybranymi przedstawicielami narodu białoruskiego zadania, jakie stawia przed sobą państwo. Mottem jego wypowiedzi były słowa: *Nasz historyczny wybór – niezależna, silna i kwitnąca Białoruś*. Ludzki kapitał, jak stwierdza Łukaszenka, jest obecnie najważniejszym motorem cywilizacyjnej modernizacji państwa. Zjazd

odbywa się wiosną, przed planowanymi na zimę tego roku wyborami prezydenckimi, które nie mogą przynieść żadnej niespodzianki. Wśród pięciu najważniejszych elementów, określających według niego poziom życia Białorusinów, na trzecim, wysokim miejscu jest edukacja.

Wczytując się we fragmenty poświęcone edukacji, nie można odnaleźć żadnego zdania poświęconego edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej. Edukacja w tekście Łukaszenki odnosi się do okresu licealnego i edukacji uniwersyteckiej. Jednak temat przedszkoli pojawia się w toku przemówienia, w miejscu mniej oczekiwanym. Są to bowiem miejsca, w których Łukaszenka rozważa retoryczne pytanie, które zadaje sobie sam: *No i kto bardziej troszczy się o przestrzeganie najważniejszych praw człowieka – ci, którzy mówią, czy ci, którzy robią? I które z praw ma priorytet – prawo do mityngów czy prawo do pracy? Dla zdrowo myślących ludzi odpowiedź jest oczywista*. Można się domyślić, że „zdrowo myślący” Białorusin dopowiada sobie, że chodzi o prawo do pracy. I to właśnie w kontekście prawa do pracy pojawia się kwestia przedszkoli. Na Białorusi spełnione są bowiem warunki do tego, aby zapewnić pełne zatrudnienie obywateli. Zatem to, czy obywatel chce pracować, zależy od jego osobistej gotowości i potencjału, którym dysponuje. To, co może jeszcze zrobić państwo, to zmienić swoje podejście do rozwoju infrastruktury mieszkaniowej tak, aby prawo do pracy mogło być egzekwowane przez obywateli. Chodzi mianowicie o przedszkola i szkoły, które według wskazań Łukaszenki powinny być budowane bliżej dużych kompleksów mieszkaniowych tak, aby człowiek nie musiał jechać *na koniec świata do sklepu, przedszkola czy szkoły*. Przedszkole i szkoła pojawia się tutaj nie w kontekście rozważań nad edukacją, a w kontekście rozważań nad infrastrukturą. Meta-kontekstem jest jednak kontekst „prawa do pracy”, co w sumie można zinterpretować bardziej jako obowiązek lub w niektórych przypadkach nakaz pracy. Problem z wczesną edukacją to zatem nie problem „rozwoju kapitału ludzkiego”, a raczej „wykorzystania zasobów ludzkich”. To problem czasu, a właściwie czasu straconego, który jest marnotrawiony na bezproduktywne przemieszczanie się w przestrzeni miasta. Z punktu widzenia korzyści państwa, przez Łukaszenkę zwanych eufemistycznie prawem do pracy, szczególnie problem edukacji przedszkolnej to problem nie związany z edukacją, a ekonomiką czasu pracy.

Socjologowie mówią, że szczęśliwe społeczeństwo składa się ze szczęśliwych ludzi.

(Aleksandr Łukaszenka, wiosna 2011 roku)

Po wygranych wyborach, zimą 2010 roku i krwawej rozprawie ze swoimi oponentami oraz tysiącami protestujących obywateli, Aleksandr Łukaszenka zwrócił się z tradycyjną już odezwą do narodu, którą wygłasza po każdym „wygranych” przez siebie wyborach prezydenckich. Zaczynając od socjologicznej refleksji nad szczęśliwym społeczeństwem, przechodzi do wyznaczenia rozwojowych celów, jakie stawia państwu. Zatem prowadzona modernizacja ekonomiczna to *nie jest cel sam w sobie, a tylko instrument dla przemiany Białorusi w państwo dla ludzi, w którym dobro pojedynczego człowieka staje się miernikiem efektywności społeczno-ekonomicznego rozwoju*. W przytoczonych słowach wyraża się w stanie czystym obywatelskie rozumienie idei państwa, dla którego podmiotem oddziaływań jest pojedynczy człowiek.

Śledząc rozwój tej myśli, w dalszych fragmentach przemowy można przekonać się o tym, jak Łukaszenka rozumie ideę Białorusi jako państwa „dla ludzi”. W tej wypowiedzi pada bowiem słynna deklaracja Łukaszenki, szeroko komentowana w społeczeństwie białoruskim w tamtym czasie. Mówi on: *Rząd musi położyć na stół program wsparcia matki i dziecka. Pierwsze dziecko – to wasze dziecko. Drugie – przyjrzymy się rodzinie, może kogoś tam trzeba będzie wesprzeć, ale to też wasze dziecko. Ale trzecie dziecko – to już moje dziecko. (...) Spotykam się raz z żeńskim kolektywem w jakieś fabryce – same młode kobiety. I zaczynają mówić o dzieciach. Ja mówię – „Dawajcie dogadajmy się: trzecie dziecko – to moje i troszkę wasze. Czwarte – na sto procent moje, a piąte i kolejne – też moje. Zgoda?” One milczą... Ja mówię: „Co tak milczycie?” – „A-a, no ale przecież trzeba jeszcze urodzić”. – „No to ja za was rodzić – mówię – nie mogę”.* Ta frywolna dykteryjka, opowiadana w obecności dziennikarzy z całego świata, obrazuje w sposób pełny utożsamienie się osoby pełniącej funkcję prezydenta z państwem, które powinna reprezentować. Zaimek „my”, używany w wypadku Łukaszenki w kontekście wypowiedzi o państwie, zamienić można zaaimkiem „ja”. Prezydent kraju, zmieniając się w satrapę, staje się ojcem narodu. Bez przenośni.

W tym świetle początkowe słowa jego orędzia można zinterpretować w inny, być może bardziej adekwatny sposób. Adekwatny, bo znowu pozbawiony przenośni. Dobro pojedynczego człowieka, jako miernik efektywności państwa, to dosłownie dobro **pojedynczego człowieka**; nie „zwykłego Białorusina”, a konkretnego – prezydenta-ojca narodu.

Także w tej wypowiedzi pojawia się tematyka związana z edukacją przedszkolną i dzieje się to w bardzo specyficznym kontekście. Po pierwsze w kontekście trzeciego dziecka w rodzinie, Łukaszenka mówi: (...) *może przy urodzeniu trzeciego dziecka uda się nam gwarantować normalne warunki życia i uda się udzielić normalnej pomocy temu dziecku, jego rodzicom. No, przedszkole – bo to przecież i nam jest wygodniej. Tylko normalne przedszkole! (...) karmimy dzieci w szkole i w przedszkolu, to jest dostępne i niedrogie. No i te trzy lata, może pięć, żeby postawić dziecko na nogi – to ogromnie pieniądze jak dla prostego człowieka. (...) skąd on weźmie takie pieniądze? Trzeba mu pomóc. Postawmy ten program na centralnym miejscu.* To, co przebiega przez to zdanie, to z pozoru niewidzialny podział. Z jednej strony są „oni”, a raczej „my”, którzy zapewniają dzieciom opiekę, karmią je i „stawiają na nogi”. Z drugiej strony jest „prosty człowiek”, Białorusin, zdany na bycie petentem. Ta wypowiedź sankcjonuje zatem podział na państwo-benefaktora oraz obywatela – potencjalnego „roszczeniowca”-niezgułę. Oczywiście benefaktor to „my”, w rozumieniu „ja” prezydenta. *Należy zaprowadzić porządek z przydziałem dzieci do instytucji przedszkolnych. Budujemy dużo mieszkań i należy także budować przedszkola. I żeby one były blisko mieszkań. Żeby matka i ojciec, pracując zawodowo, mogli oddać dziecko, a sami – pojechać do pracy. Dla nas jest to wygodne: żeby rodzice pracowali, a dzieci były zabezpieczone.* Tutaj chyba najwyraźniej widać tendencję, którą można by nazwać skrajną „technicyzacją” organizacji społeczeństwa. Nie ma już śladu po obywatelskim podejściu do idei państwa czy upodmiotowieniu obywateli. Nie chodzi o żadne szczególnie indywidualne lub wspólnotowe. Ostatecznym argumentem pozostaje wygoda, dobro oraz zysk państwa, który jest czerpany z efektywnej pracy dorosłych. Przedszkole to nie instytucja edukacyjna lub wychowawcza, a jedynie instytucja opiekuńcza. Jej podstawowe funkcje względem dziecka to zapewnienie schronienia oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb. Te zadania są jednak zupełnie bez znaczenia w porównaniu z zadaniami

wobec państwa, dla którego przedszkole to instytucja służąca realizacji bardzo podstawowych celów, które moglibyśmy nazwać biopolitycznymi⁴: zwiększenia potencjału dostępnej siły roboczej kurczącego się szybko społeczeństwa białoruskiego. I jest to wypowiedziane wprost.

Teksty – realizacje

Nie zajmując się niczym szczególnym – osiągać wiele.

(Główna maksyma dydaktyczna domowego przedszkola)

Lata 2011–2012 w oficjalnym dyskursie białoruskim, dotyczącym zapewnienia edukacji przedszkolnej, odznaczają się podobnym trendem, który znamy w Polsce. W związku z niedorozwojem infrastruktury przedszkolnej w dużych kompleksach mieszkaniowych wielkich miast powstają oficjalne możliwości i zachęty do tworzenia tzw. domowych lub rodzinnych przedszkoli [*dietskije sady na domu/siemiejnyje dietskije sady*]. Elementem zachęty są publikacje, pojawiające się w oficjalnej prasie. Poniżej znajduje się swoiste organizacyjne *know-how* redakcji „SB”, które może być traktowane właśnie jako przykładowy wzorzec do naśladowania.

Bohaterką artykułu, który pokazuje kulisy funkcjonowania takich przedszkoli, jest Sofia Michajłowna – wieloletnia właścicielka rodzinnego przedszkola, wcześniej pracująca jako nauczycielka muzyki, korepetytorka matematyki, opiekunka do dzieci oraz wychowawczyni w państwowym przedszkolu. Jej przedszkole działa bez oficjalnego zgłoszenia, co nie jest powodem do krytyki ze strony autorki tekstu. Mieści się w zwykłym, dwupokojowym mieszkaniu w bloku. Grupa ma różną liczebność, ale górna granica to 10 dzieci, w wieku od 3 do 6 lat. Jak wygląda standardowy dzień w takim przedszkolu? *Rano ze starszymi dziećmi zajmujemy się matematyką, a już trzylatek pali się do tego samego i też nie sie zeszytik. Nie siedzimy nad literami po pół godziny – każde dziecko można nauczyć czytać bez szczególnego wysiłku w miesiąc. Geografię poznajemy dzięki opowieściom tych, którzy byli w tym albo innym kraju: zapraszamy takich ludzi w gości, oglądamy zdjęcia. Chodzimy na wystawy, do teatru, odwiedzamy saunę, jeździmy na wieś. Jesteśmy bardzo mobilni. I nasze dzieci nie są oderwane od prawdziwego życia... ciągle stawiam przed nimi zadania, szybkość myślenia u dzieciaków jest wysoka.* Poza podkreśleniem wpływu facylitacji społecznej na możliwości uczenia się dzieci, własnych technik dydaktycznych oraz bogatej oferty kulturalnej oferowanej dzieciom, zwraca uwagę specyficzny cech, rozwijana u dzieci – chodzi o „nieoderwanie od życia”.

Jakie inne elementy „edukacji społecznej i kulturowej” pojawiają się w rozmowie z pedagogką? Podstawowa teza takiej przedszkolnej edukacji do życia w społeczeństwie białoruskim brzmi: dziecko rozwija się poznając otaczający je świat, więc prawdziwym kunstem pedagogicznym jest umiejętność rozbudzenia w dziecku zainteresowania otaczającym światem. Zadanie takie spełnia niejako wystrój mieszkania oraz organizacja pracy. Rzeczywistością, którą mają poznawać dzieci, jest ta jak najbardziej zbliżona do rodzinnej.

⁴ Porównaj wykład Michela Foucault z 22 marca 1978 w: M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady z College de France 1977/1978*, PWN, Warszawa 2010, a szczególnie rozdział pt. „Rządzenie istotami żywymi: Michel Foucault” w książce T. Lemke, *Biopolityka*, Sic!, Warszawa 2010.

Dlatego na ścianach pokoju do zabaw (w drugim z dwóch pokoi odbywa się leżakowanie) wiszą obrazki podarowane przez artystów, na parapecie stoi tykwa – prezent od rodziców jednego z dzieci. Na stole kuchennym leży świeżo upieczone ciasto, w lodówce stoją domowe konfitury oraz marynaty – jedzenie dzieciom przygotowuje sama pedagoga. Rano gotuje zupę, często są podawane bliny, naleśniki. Jak wielokrotnie podkreśla się w tekście, domowe przedszkole pani Michajłownej działa bez oficjalnej rejestracji. Argumentem właścicielki za pozostawianiem w „szarej strefie” staje się nieoczekiwane dbałość właśnie o ową **edukację bytową**. Rejestracja działalności bowiem wymuszałaby na przedszkolu zmiany, co według pedagoga wpłynęłoby negatywnie na poczucie rodzinnej atmosfery [*duch siemiejnosti*] w jej przedszkolu: *U nas jest przecież całkowicie inne podejście do karmienia, rozwoju, hartowania dzieci. Wypełnić wytyczne Sanstancji [białoruski odpowiednik Sanepidu] dotyczące każdego centymetra przestrzeni przeznaczonej na jedno dziecko, temperatury powietrza, liczyć kalorie, trzymać się ściśle planu dnia – to nie dla nas. (...) Ile kosztuje wymóg kupna samego bojlera na wypadek odłączenia gorącej wody z sieci? [przerwy w dostawie ciepłej wody bywają w Białorusi częste]. To tak, jakbyśmy my wszyscy nie przeżywali w domach tych ograniczeń w dostawie wody. Do domowych przedszkoli powinno być całkowicie inne podejście.*

Okazuje się, że pod pojęciem „edukacji społecznej i kulturowej” kryje się nic innego jak *edukacja kryzysowa*. Najważniejszą specyfiką przedszkola rodzinnego przestaje być grupowy proces nauki matematyki, a raczej szansa na zahartowanie dzieci do „normalnych” warunków bytowych. Rodzinna atmosfera, warta zachowania swoistość, a jednocześnie priorytet takich przedszkoli, to inaczej urealnienie dziecięcego świata na wzór dorosłych. Dzieci nie są oderwane od prawdziwego życia w państwie, dlatego że zapoznaje się je z codziennymi problemami. Warto zauważyć, że takie rozumienie jednego z zadań edukacji przedszkolnej, w warunkach kryzysu społecznego i ekonomicznego, może być odczytane jako realizacja Korczakowskiego hasła użytego jako motto Roku Korczakowskiego w Polsce: „Nie ma dzieci, są ludzie”.

Nie ma dla sadownika ważniejszego sezonu niż wiosna. Nie ma dla wychowawcy okresu w którym bardziej odpowiada przed dziećmi z najmłodszego pokolenia, niż czas wczesnej wiosny ich życia – niewinnego dzieciństwa.

(Fragment uzasadnienia nadania nazwy „Przebiśnięg” nagrodzie w konkursie na najlepsze instytucje edukacji przedszkolnej)

Podczas „okrągłego stołu” zorganizowanego w redakcji „SB”, dotyczącego sytuacji we wczesnej edukacji na Białorusi, dyrektor departamentu ds. edukacji przedszkolnej w Ministerstwie Edukacji Republiki Białoruś, pani Halina Makarenkowa przywołuje dane statystyczne. W systemie edukacji przedszkolnej pracuje ponad 52 tysiące osób. 49% osób spośród tej grupy posiada wyższe wykształcenie pedagogiczne, a spośród nich 24% specjalizację w zakresie edukacji przedszkolnej. Pozostali pracownicy mają średnie wykształcenie pedagogiczne. Bez przygotowania pracuje z dziećmi 0,2% osób. Można te dane ująć w inny sposób i powiedzieć, że spośród 52 tysięcy osób, pracujących na Białorusi w przedszkolach jako wychowawcy tylko 6100 osób ma ku temu kwalifikacje zawodowe. To daje w sumie około 12% specjalistów w systemie edukacji przedszkolnej. Jest tak przede

wszystkim dlatego, że status społeczny zawodu wychowawcy przedszkolnego jest jednym z najniższych w kraju. Jego całkowite sfeminizowanie pokrywa się także z niskimi zarobkami na tym stanowisku.

Prezydencka prasa, niejako przełamując stereotyp rezerwujący tę profesję wyłącznie dla kobiet, prezentuje wywiad z, jak go przedstawia, „najlepszą wąsatą nianią rejonu brzeskiego” – Igorem Żylewiczem. Igor jest 27-latką pracującym w przedszkolu już szósty rok. Na pytanie o wykonywany zawód zawsze odpowiada: *Jestem sadownikiem, hoduję kwiaty. A potem od razu wyjaśniam, że dzieci, to kwiaty życia i ludzie reagują zawsze pozytywnie, np. Oho! Super! No to musisz być szczęśliwym człowiekiem!*. Zaczynając swoją pracę w wieku 19 lat, Igor miał jakieś wyobrażenie o roli wychowawcy. Myślał, że *to taki organizator masowych form rozrywki dla dzieci, który musi robić wszystko, żeby nie było im smutno. I czołgał się z nimi, biegał, wymyślał różne gry. Ale dopiero po tym, jak poszedł do wojska, zrozumiał, jakie to było odpowiedzialne stanowisko*. Doświadczeniem formującym świadomość profesjonalną tego pedagoga (?) nie była sama praca z dziećmi, prowadzona zresztą w sposób intuicyjny i zgodnie z jakimś prywatnym stereotypem – najwyraźniej niekonfrontowanym z przełożonymi. To, co kształtuje świadomość Igora jako pedagoga (?), to doświadczenie dwuletniego pobytu w armii, po którym wrócił do przedszkola, skuszony przez dyrektorkę propozycją objęcia stanowiska wychowawcy całej grupy.

Co zatem oznacza praca z dziećmi w przedszkolu dla doświadczonego już pracownika? Narrator chwali Igora: *Dla niego nie jest ciężarem codziennie uspokajać rozbawione dzieci (ma ich 24), wycierać nosy, zawiązywać sznurowadła i grać w rozbójników albo „córeczki tatusiów” (gra w imitację ról rodzinnych). Przez te wszystkie lata Władimirowicz (patronimik Igora) nauczył się na pamięć tysięcy wierszy, piosenek i łamięłówek językowych. Nawet opanował sztukę orgiami*. Gdzie więc upatrywać można ewolucji w świadomości zawodowej wyróżniającego się pedagoga (?)? Jaki wpływ na Igora Żylewicza miała armia? Wydawać by się mogło, że z pozoru nic się nie zmieniło w rozumieniu zadań pedagoga jako animatora zabawy dziecięcej: *Jest jak żywa karuzela: dzieci cały czas wiszą u niego na rękach, włożą na plecy. Igor rysuje im mapy samochodowe i buduje całe miasta z klocków. A gdy bierze w rękę gitarę, dzieci już go nie wypuszczają, dopóki nie zaśpiewa całego swojego przedszkolnego repertuaru. (...) w tym zawodzie ma mnóstwo osobistych asów. No bo kto jeszcze podrzuci do sufitu albo pozwoli potrzymać ciężki młotek? Z opisu aktywności wychowawcy można zrekonstruować specyficznie męski sznyt jego „pomysłu” na pracę pedagogiczną z dziećmi. Tutaj interweniuje w sytuacji kłótni pomiędzy dziećmi: – Władimirowicz, a Polina mnie bije! – Dziewczynki, nie trzeba oddawać chłopcom! Wania, jesteś mężczyzną? No więc wybacz jej i nie staraj się uszczypnąć mocniej. Tutaj inicjuje nową aktywność grupową: I jeszcze wymyślił klub dla chłopców „Młody džentelmen”, do którego wszyscy, w tym sam Igor Władimirowicz, powinni przychodzić w garniturach i w krawatach – prowadzą w nim rozmowy o etyce, dyskutują o krótkich filozoficznych powiastkach (...). Trzyletni chłopcy w pełni serio składają razem palce prawej ręki i recytują swoją dewizę, że džentelmeni nie wymarli. Według chłopców z klubu, džentelmen to ktoś ładny, schludny, delikatny, z chusteczką do nosa i w czystych butach.*

Jeszcze na koniec refleksja Igora, dotycząca tego, co uważa on za najtrudniejsze w pracy wychowawcy. Jest to według niego potrzeba czekania: *Każdego dnia wyjaśniasz*

dzieciom jedno i to samo: należy bronić dziewczynek, pomagać rodzicom, szanować starszych. Ale to nie stanie się od razu, ani nawet przez tydzień. Wszystko, co starasz się w nich włożyć, zostanie i w pewnym momencie ujawni się w postaci intuicji. A przecież zawsze chce się widzieć wynik swojej pracy od razu!

Zapoznając się z aktywnością proponowaną dzieciom, można zadać sobie pytanie o to, co robią dziewczynki w czasie, gdy chłopcy uczestniczą w zebraniu „klubu dżentelmenów”. Na jaki temat zagaja rozmowę z dziewczynkami wychowawca zaraz po tym, jak porozmawia z chłopcami o etyce i podywaguje o filozofii? Dziewczynki w tym dyskursie są całkowicie przezroczyste, nieobecne, wymazane. Pozostają jako obiekty zainteresowania chłopców, nie posiadają cech podmiotów obdarzonych atrybutem sprawstwa. Proponowane zabawy odtwarzają zatem silny stereotyp, który potwierdza nierówny podział na męskie i żeńskie. Cała ta dziennikarska przypowieść, mająca kwestionować stereotypy dotyczące przestrzeni edukacji przedszkolnej, staje się niepostrzeżenie dla siebie samej silnym potwierdzeniem stereotypu, który miał zostać przełamany.

Z tego bezrefleksyjnie skonstruowanego obrazu wychynął nieoczekiwane jeszcze jeden element. Dotyczy on prywatnej koncepcji poziomu świadomości, na którym powinien pracować pedagog z dziećmi. Otóż oddziaływanie pedagogiczne przypomina tutaj coś w rodzaju warunkowania albo raczej torowania podprogowego. Efekty pracy powinny zatem być widoczne nie na poziomie świadomości dziecka, a raczej podświadomości, intuicji. Uważam, że taka definicja oddziaływania pedagoga na dziecko wychodzi poza najbardziej liberalnie skonstruowaną definicję edukacji i staje się budzącą grozę definicją manipulacji.

Podsumowanie

Z analizy wyjątku dyskursu dotyczącego pola edukacji, a szczególnie edukacji przedszkolnej na Białorusi, wylania się dość niejasny obraz. Na poziomie analizy retoryki cytowanych wypowiedzi widać, jak łączą się w nich elementy niespójne, wykluczające się. Liberalna apoteoza społecznego zaangażowania obywateli i ich przyrodzonej zwierzchności nad strukturami państwa przechodzi w drugim zdaniu w socjalny postulat sprawiedliwej redystrybucji produktu państwa, żeby ostatecznie popaść w autorytarny pomruk, restytuujący faktyczną podległość obywatela wobec państwa. Mamy tutaj do czynienia z jedynym przykładem dyskursu wypracowanego przez XXI-wieczny autorytaryzm środkowoeuropejski. Jego specyfika polega na połączeniu „tradycyjnych” elementów charakterystycznych dla satrapii z nowymi elementami charakterystycznymi dla społeczeństw postprzemysłowych. To tak, jakby „Wielki Dyktator” pełnił jednocześnie rolę „Wielkiego Statystyka”. W odniesieniu do samej edukacji przedszkolnej opisywany poziom dyskursu także jest skrajnie niespójny. Tak jak w przykładzie „wąsatej niańki”, gdzie idea korygowania stereotypów płci realizuje się w formie koszmarnego ich potwierdzenia i wzmocnienia.

Jednak ta niespójność jest jedynie powierzchowna. Można powiedzieć, że z przytoczonych fragmentów można wyczytać ekwiwalentność pojęcia edukacji i indoktrynacji. Od edukacji oczekuje się *expressis verbis*, aby przygotowała „ideologiczną szczepionkę”, chroniącą białoruskie umysły przed „bałaganem w głowach”. W ogóle edukacja i wychowanie nie są rozumiane jako wspieranie rozwoju, a raczej formowanie – dlatego tak

pojemna staje się metafora ogrodnika, który „przycina” gałęzie drzew w swoim sadzie. Wiemy skądinąd, że w przypadku Białorusi ten sam ogrodnik nie zawahał się wykarczować drzew, które nie poddawały się formowaniu.

Istnieje jeszcze jedna osobliwość, dotycząca edukacji przedszkolnej na Białorusi. Nie będzie przesadą, jeśli się powie, że edukacja przedszkolna traktowana jest jako *polityczny erzac*. Z przytoczonych fragmentów dyskursu wyłania się obraz dziedziny, która prawie nie funkcjonuje w oficjalnej mowie ideologicznej jako przedmiot refleksji. W gruncie rzeczy nie posiada własnej specyfiki przedmiotowej, własnego języka metod (poza intuicyjnymi), celów (poza ideologicznymi, ogólnymi dla całego pola edukacji) i warunków ich osiągnięcia (poza zabezpieczeniem potrzeb fizjologicznych wychowanków). Kwestia wczesnej edukacji to raczej coś na kształt protezy, doraźnego argumentu, wykorzystywanego w całkowicie obcym dla siebie obszarze społecznym. Organizacja systemu edukacji przedszkolnej jest mało istotnym elementem w dyskusji dotyczącej podwyższenia produktywności populacji dorosłych. W tym wypadku Statystyk przeważa nad Dyktatorem.

Literatura

- Babkou I. (2008), *Królestwo Białoruś. Interpretacja ru (i) n*. Wrocław, Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego.
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady z College de France 1977/1978*. Warszawa, PWN.
- Kuczerowa M. (2011), *Dietskije sady pograzli w gerentijnom remoncie*. „SB”, z dnia 14.12.
- Kuczerowa M. (2011), *W sadu nużny mužskije Ruki*. „SB” z dnia 12.11.
- Lemke T. (2010), *Biopolityka*. Warszawa, Sic!.
- Łukaszenko A. (2010), *Nasz istoriczeskij wybor – niezawisimaja, silnaja i procwitajuszczaja Bielaruś. Dokład prezidenta A. G. Łukaszenko na czietwiortym Wsiebiełoruskom narodnom sobranii*. „SB” z dnia 07.12.
- Łukaszenko A. (2011), *My – jedynyj narod!*. „SB” z dnia 22.04.
- Łukaszenko A. (2011), *Szkola – uczebnik żyzni. Wystuplenije A. G. Łukaszenko na soveszczanii pedagogiczeskogo atkiwa*. „SB” z dnia 30.08.
- Mochor W., Kirilienko I. (2011), *Wzrosliy wzglad na dietskij sad*. „SB” z dnia 26.05.
- Oates S. (2007), *The Neo-Soviet Model of the Media*. „Europe-Asia Studies”, vol. 59, I. 8.
- Wasiliszya J (2012), *Detskij sad w domasniem formatie*. „SB” z dnia 06.01.

Christopher Lubienski
University of Illinois (USA)
club@illinois.edu

Sarah Theule Lubienski
University of Illinois (USA)

Matthew Linick
University of Illinois (USA)

**Are private schools more effective?
New evidence from the United States**

The authors have not given consent for their article to appear online.

Autorzy nie wyrazili zgody na publikację tekstu w formie elektronicznej.

Urszula Markowska-Manista

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

umarkowska@aps.edu.pl

Apetyt na naukę. Edukacja dzieci w obozie dla uchodźców w Dadaab

Summary

Appetite for learning – education of children in the Dadaab refugee camp

The following text concerns the educational situation of Somali child refugees, born and raised in one of the world's largest refugee complexes in Dadaab, Kenya, near the Somali border. The existence of these camps for over twenty years, reveals the inefficiency of humanitarian aid solutions, rules of social order, as well as a lack of ideas concerning systemic solutions to ambiguous and discursive educational problems touching thousands of refugee children – Dadaab's youngest inhabitants. Children living in the Dadaab "ghetto" live outside the world accessible to Kenyan citizens. Behind the desert sands, the invisible fence of the camp and the wall of developmental changes, they are unprepared for social and citizenship activities. Their refugee childhood in the shadow of conflict (the Somali civil war), struggle for survival and natural disasters (drought and famine), as well as a "provisional camp life limited to biological functioning" has become their everyday reality. The norm, developed in the process of adaptation to existing time – space conditions, allows for survival "here and now". The Dadaab space, where cultures, world views, norms and interests interweave and mix, is especially important for the creation of areas of peaceful co-existence, which are meant to prepare children for adult life.

Słowa kluczowe: edukacja, dzieci uchodźcy, obóz dla uchodźców, pomoc humanitarna, szkoła

Keywords: education, child refugees, refugee camp, humanitarian aid, school

Wprowadzenie

Edukacja jest kluczowa dla rozwoju i zdrowia psychicznego dzieci uchodźców. Jest również podstawowym narzędziem ochrony ich praw. Proces komunikacji i transmisji treści kulturowych oraz nabywania świadomości o świecie odbywa się w toku socjalizacji, wychowania i edukacji. Stąd w tekście, obok problemów edukacyjnych dziewcząt i chłopców – najmłodszych mieszkańców obozów Dagahaley, Hagadera, IFO i IFO 2 East & West w kompleksie Dadaab, zaprezentowane zostaną dobre praktyki w edukacji uczniów i uczennic oraz sposoby wykorzystania aktywności i potencjału dzieci. Artykuł kończy krytyczna analiza podejmowanych fragmentarycznych działań wspierających edukację powszechną, która dla pokolenia dzieci i młodzieży z Dadaab stała się luksusem.

Tekst powstał na podstawie analiz dokumentów dotyczących edukacji realizowanej wśród dzieci uchodźców przez instytucje kenijskie i międzynarodowe organizacje pomocowe oraz na podstawie badań terenowych w kompleksie Dadaab w sierpniu i wrześniu

2011 roku. Ich realizacja była możliwa dzięki współpracy z *Fundacją dla Somalii* i kenijską organizacją non profit *Relief, Reconstruction and Development Organization* (RRDO) realizującą projekty pomocowe kierowane do rodzin przebywających w kompleksie Dadaab.

Uchodźcy – „nieobwatele” w Dadaab

Konflikty w krajach zamieszkania zmuszają ludzi do opuszczenia swoich domów. Jednym z mierników stopnia konfliktu, oprócz ofiar i czasu trwania, jest skala przesiedlenia i ucieczki ludzi z ich społeczności lokalnych. Dla społeczności tradycyjnej opuszczenie „ziemi przodków” może zakończyć się dekulturacją, a nawet, jak wskazuje Maciej Ząbek (1999: 170), depopulacją. Wiąże się też z problemami adaptacji do nowego miejsca i edukacji dzieci migrujących, które pochodząc z krajów dotkniętych wojnami czy prześladowaniami, nigdy wcześniej nie uczęszczały do szkoły lub mają znaczne braki edukacyjne i objawy stresu potraumatycznego. Problemem małych uchodźców jest też brak znajomości języka kraju przyjmującego (język angielski i język kisuahili w Kenii) oraz powstające w codziennych relacjach konflikty rówieśnicze, których źródłem są różnice klanowe, kulturowe, światopoglądowe i wyznaniowe rodziców i krewnych, a więc najbliższego środowiska wychowawczego.

Powiązana z katastrofami humanitarnymi eskalacja konfliktu w Somalii i wybuch wojny domowej przyczyniły się do masowych ucieczek ludności somalijskiej z kraju i utworzenia obozów dla uchodźców na terenach państw sąsiednich. Jeden z takich uchodźczych kompleksów powstał w 1990/91 roku na terytorium północnej Kenii w okolicach miejscowości Dadaab, położonej około 80 kilometrów od granicy z Somalią. Główną grupę ludności Dadaab dotkniętą kryzysem stanowią migrujące rodziny z Somalii (etniczni Somalijczycy i Bantu), przynależące do grup rolniczo-pasterskich. Rodziny (często niepełne, z dominacją kobiet i dzieci) opuszczając zagrożone walkami, suszą i głodem tereny południowej i środkowej Somalii, przemieszczały się od lat 90. ubiegłego wieku przede wszystkim na obszar Kenii i Etiopii i osiedlały w obozach dla uchodźców. Największe skupiska ludności somalijskiej (łącznie ponad pół miliona uchodźców) napłynęły do Dadaab (Kenia) oraz do Dollo Ado (Etiopia). Tylko od stycznia do września 2011 roku, według danych ONZ, do obozów napłynęło 116 tys. (Dadaab) i 76 tys. (Dollo Ado) Somalijczyków. Punkt rejestracyjny obozów dla uchodźców w Dadaab w sierpniu 2011 roku przyjmował dziennie średnio 1386 nowo przybyłych uchodźców (Markowska-Manista 2012).

Do problemów związanych z napływem uchodźców do obozów dochodzą problemy wynikające z relokacji osób zamieszkujących w prowizorycznych chatkach nomadów poza strefą ochronną w okolicach obozów, konflikty o wyrąb rezerwuarów drzewnych powiązane z brakiem alternatywnych źródeł paliwa kuchennego, niezbędnego do ugotowania posiłku oraz wewnętrzne międzyklanowe antagonizmy pomiędzy uchodźcami. Obozy otwarte w 1991 przez Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców (UNHCR) we współpracy z rządem Kenii w początkowej fazie istnienia miały na celu zapewnienie czasowej ochrony i pomoc Somalijczykom uciekającym z ogarniętej konfliktem Somalii. W 2011 roku około 97% mieszkańców przeludnionego Dadaab stanowili etniczni Somalijczycy uciekający przed wojną, suszą i głodem pozostali uchodźcy to przybysze z terenów Ugandy, Etiopii, Demokratycznej Republiki Konga, Sudanu (sudańscy Ruandyjczycy).

Prawie wszyscy opuścili swe miejsca zamieszkania w związku z niepokojami społecznymi, wojną, klęską głodu, konfliktem w państwach pochodzenia i/lub zamieszkania. Wielu z nich mieszka w Dadaab od kilkunastu lat, nie mogąc powrócić do domów i nie mając wizji innego życia, niż obozowe. Inni, wskutek utraty statusu społecznego, jaki posiadali w ojczyźnie, stali się w procesie asymilacji segmentacyjnej „zdemoralizowanymi imigrantami” miejsca, do którego przybyli (por. Portes, Zhou 1993: 74-96). Uchodźcy zamieszkują w obozach i na skraju obozów rozmieszczonych na powierzchni ok. 50 kilometrów kwadratowych w niedalekiej odległości od miasteczka Dadaab. Masowy napływ uchodźców do przygranicznych obozów położonych na terenie Kenii spowodował w ostatnich dziesięciu latach olbrzymią presję na i tak ograniczone zasoby naturalne i infrastrukturalne w rejonie. Dadaab jako obóz dla uchodźców miał być zawsze i tylko „tymczasowym” prowizorycznym mechanizmem ochrony życia ludzi, którzy uciekli przez granicę i ubiegali się o azyl. Jednak od przeszło dwudziestu lat większość uchodźców żyje tutaj w przeciągającej się sytuacji uchodźstwa, w niepewności, bez pełnego statusu prawnego, jako „nieobywatele” sztucznego miasta Dadaab, powstałego na terytorium państwa Kenia.

Dziecko uchodźca w ślepych zaułku codzienności obozu

Ponad 7 tysięcy dzieci urodzonych w Dadaab w ciągu 20 lat istnienia kompleksu nie poznało innego życia, niż obozowe (UNESCO, 2011). Więcej niż 70% (164,000) dzieci w obozie nie chodziło w 2012 roku do szkoły¹. Część dzieci nie ma możliwości prawidłowego rozwoju psychospołecznego, nie ma przyjaznych miejsc do zabawy i możliwości spędzania wolnego czasu w sprzyjających warunkach. Większość dzieci nie posiada zabawek i książek. Część najmłodszych uchodźców nie chodzi do szkoły. Wywiady przeprowadzone w marcu i kwietniu 2012 roku wśród dzieci uchodźców w obozach: Dagahaley, Hagadera, Ifo i Ifo 2 East & West wykazały, że pierwszą przyczyną, dla której dzieci będące w wieku szkolnym nie uczęszczają do szkół w Dadaab, jest ich zainteresowanie uczestnictwem w bezpłatnej, tradycyjnej edukacji religijnej (szkoły koraniczne)². Szkoły koraniczne wydają się bezpiecznym miejscem dla dzieci, gdyż jako „mużułmańskie” i „somalijskie” są znane rodzicom z kraju pochodzenia, a tym samym godne zaufania. Jest to jedyna, poza wychowaniem domowym, znana im z dzieciństwa możliwość przekazywania ważnej dla tradycji, wiedzy i uczenia dyscypliny. Kolejna przyczyna to brak materiałów lekcyjnych i mundurka (26% dzieci). Ta druga przyczyna jest również wskazywana jako podstawowa przeszkoda w kontynuowaniu nauki przez dzieci, które ją rozpoczęły. Choć mundurki szkolne nie są oficjalnie wymagane, to jednak ich brak oraz brak funduszy na

¹ NRC: *Why are children not in school? Multi-agency assessment of out-of-school children in Dadaab Refugee Camp*, Kenya, June 18 2012: <http://www.acaps.org/img/documents/w-nrc-education-assessment-dadaab---30-may-2012-final.pdf>

Dzieci i młodzież stanowią ok. 52% ogółu ludności w Dadaab, ale wiele z nich nie jest zapisanych do szkół i nie ma możliwości pobierania nauki szkolnej. [Za:] *The Human Costs of the Funding Shortfalls for the Dadaab Refugee Camps*, <http://www.care-international.org/Download-document/808-Costs-of-funding-shortfalls-for-Dadaab-refugee-camp.html>

² Odpowiedzi dostarczone przez 29% wszystkich pozostających poza szkołą dzieci uczestniczących w badaniach przeprowadzonych na próbie 1.436 osób przez Norwegian Refugee Council. Więcej: A. Sehl, *New report on Education in Dadaab*, 10.05.2012, www.nrc.no.

materiały dydaktyczne i szkolną odzież stanowi barierę w relacjach i w postrzeganiu dziecka jako pełnoprawnego ucznia³. Powtarzającą się przyczyną szkolnej absencji dzieci jest również stosunek do edukacji i przekonanie niektórych rodziców, którzy wskazują, że kształcenie dzieci w obozie nie jest ani ważne, ani istotne dla ich przyszłości. Warto zaznaczyć, że część dorosłych nie umie pisać i czytać, gdyż nigdy nie uczęszczała do szkoły w kraju pochodzenia. Do dalszych przyczyn nieobecności dziecka w szkole należą: zbyt duża odległość od domu do szkoły, bariera językowa (dzieci nie mówią po angielsku ani w kiswahili), codzienna przydomowa praca dzieci i opieka nad młodszym rodzeństwem (głównie dziewcząt), poczucie lęku i niepewności: „niektóre dzieci nie czują się bezpiecznie chodząc do szkoły”⁴. Kolejnymi przeszkodami są niepełnosprawność lub choroba dziecka, uniemożliwiające korzystanie z edukacji w klasie szkolnej. Dzieci niepełnosprawne oraz dzieci z widocznymi defektami są narażone na dyskryminację i stygmatyzację wewnątrz społeczności uchodźczej Dadaab (Cone 2010: 19).

Jak wykazały badania, odsetek dzieci uchodźców pozostających poza edukacją szkolną wzrasta wraz z ich wiekiem. Nasileniu ulega pomiędzy 11 a 18 rokiem życia i jest szczególnie widoczny wśród dziewcząt. 81% wszystkich przebadanych dzieci (85% chłopców i 77% dziewcząt) stwierdziło, że chciałoby uczęszczać do szkoły. Większość małych respondentów zadeklarowała, że chciałaby zdobyć wykształcenie wyższe (43%) lub średnie (21%). Głównym powodem uczęszczania do szkoły, na który dzieci wskazywały, było nauczenie się czytania i pisania, a w dalszej mierze otrzymanie dobrej pracy. Podkreślić należy, że duża liczba uczestniczących w badaniu dzieci uczęszczała do szkoły w przeszłości, lecz w czasie przeprowadzania badań nie była już uczniami.

Z raportów organizacji zajmujących się edukacją w Dadaab wynika, że zaledwie 54.000 dzieci kontynuuje naukę w szkole podstawowej⁵. Do szkół podstawowych – z uwagi na braki edukacyjne – uczęszczają też starsze wiekiem dzieci. Niekiedy szkoła podstawowa w obozie jest dla nich pierwszym zetknięciem się z edukacją powszechną i pierwszą szansą na rozwój umiejętności. Mniej niż 3.300 osób uczy się w szkołach średnich. Dostęp dziewcząt do szkoły średniej jest niepokojąco niski, ponieważ tylko 770 dziewcząt w Dadaab było w 2011 roku zapisanych do szkoły średniej (dane ONZ). Silne tradycyjne przekonania i praktyki kulturowe, wśród których wymienić należy przedwczesne i przymusowe małżeństwa oraz codzienną pracę dzieci, pozbawiają dziewczęta możliwości uczęszczania do szkoły i zdobywania wykształcenia. W wypowiedziach matek nastoletnich córek powtarza się uzasadnienie, że „córkę zostają w domu, aby uczyć się gotować, opiekować dziećmi, prac i nosić wodę (...)”. To według opinii matek „ważna wiedza, którą muszą nabyć, aby być żoną i móc założyć rodzinę”⁶. Kobiety wskazywały również na potrzebę codziennej domowej i przydomowej pracy dziewcząt jako cechę wynikającą

³ Największe różnice w odniesieniu do udzielonych odpowiedzi w przeprowadzonych badaniach stwierdzono pomiędzy różnymi obozami, a nie – jak pierwotnie zakładano – pomiędzy przedstawicielami różnych plemi.

⁴ Informacje uzyskane podczas wywiadu w obozie IFO z pracowniczką RRDO, Dadaab, Kenia, IX. 2011.

⁵ Dane ONZ na sierpień 2012. Liczba uchodźców w Dadaab 30 października 2012 roku zdaniem Wysockiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców wynosiła 468.770 osób [dane z portalu: dadaabrefugee.org].

⁶ Informacje uzyskane podczas wywiadu w obozie IFO w rozmowach z kobietami somalijskimi, Dadaab, Kenia, IX. 2011.

z tradycyjnej roli kobiety somalijskiej oraz na specyficzne, trudne warunki życia w Dadaab, w których matki potrzebują wsparcia córek.

Pracownicy UNHCR starają się podnieść świadomość rodziców w zakresie znaczenia edukacji i potrzeby posyłania dzieci do szkół. Jest to proces wymagający czasu i systematycznej pracy z rodzicami, gdyż niezwykle trudno jest przełamać społeczną presję większości i tradycyjne podejście wychowawcze w stosunku do dziewcząt⁷. Z szacowanej populacji Dadaab 463.000 uchodźców to Somalijscy. Ponad połowę stanowią dzieci poniżej 18 roku życia, z których około 38% chodzi szkoły (por. UNICEF/UNHCR Dadaab Education Update, April 2012). Odsetek dziewcząt w szkołach podstawowych i średnich wynosi odpowiednio 38 i 27%. Co trzecia dziewczynka w wieku od 5 do 13 lat chodzi do szkoły, zaś jedynie co dwudziesta będąca w przedziale wiekowym od 14 do 17 jest do szkoły zapisana.⁸

Z danych ONZ wynika, że w 2011 roku z 221.000 dzieci i młodzieży w wieku szkolnym tylko 57.000 było zapisanych do szkół w poszczególnych częściach kompleksu. Liczba uczniów, którzy rzeczywiście uczęszczają do szkoły i kontynuują edukację na dalszych szczeblach nauczania, obniża się wraz ze wzrostem wieku (Sehl 2012).

Programy kształcenia

Podczas zajęć w szkole, poza czytaniem i pisanem, uczniowie uczą się, jak żyć razem, jak współpracować, gdyż dzieci i młodzież somalijska przynależą do różnych klanów nigdy wcześniej w kraju pochodzenia nie miała szansy na pokojową koegzystencję. Tworzenie klasowej wspólnoty, gry i zajęcia wymagające kooperacji, przyczyniają się do stopniowej integracji w środowiskach dzieci i młodzieży. Równie ważnym celem edukacyjnym w realizowanych programach jest pokonywanie przeszkód kulturowych związanych z edukacją dziewcząt i niwelowaniem ich stopniowej absencji na wyższych etapach formalnego nauczania.

Najmłodsze nowo przybyłe do obozu dzieci, aby mogły przygotować się do rozpoczęcia edukacji od nowego roku szkolnego rozpoczynającego się we wrześniu, obejmowane są przyspieszonymi kursami nauczania prowadzonymi przez UNICEF w czasie wakacji szkolnych. Dla wielu uczniów tego typu kursy są pierwszym zetknięciem się ze szkołą, książką, ławką i tablicą. Część dzieci nie wie, co w praktyce oznacza edukacja, szkoła, nauczyciel, gdyż w kraju pochodzenia nie miały możliwości partycypacji w edukacji.

⁷ Takie podejście wiąże się z bardzo wczesnym zachęcaniem dziewcząt do posiadania jak największej liczby dzieci, gdyż w społeczności rodziny wielodzietne to prestiż. Rolę kobiety jako matki obrazują wypowiedzi: „Bóg określa liczbę dzieci, które kobieta ma”, „Somalijszczy chcą mieć tyle dzieci, ile się da”, „Kobieta powinna mieć tyle dzieci, ile jest możliwe, aby miała”, „Rolą kobiety jest mieć dzieci”. Źródło: *Project Somali Refugee Attitudes, Perceptions, and Knowledge of Reproductive Health, Family Planning, and Gender-Based Violence Findings from Discussion Groups with Adult Men and Women, Youth, Religious Leaders, and Health Workers in Dadaab, Kenya*, The Extending Service Delivery (ESD), USAID, May 2008, s. 8-9. http://www.esdproj.org/site/DocServer/Dadaab_FGD_Report_Final_10_01_08.pdf?docID=2241

⁸ Dane za: *KENYA: Overcoming cultural obstacles to girls' education in Dadaab*, DADAAB, 11 April 2012 (IRIN), <http://www.irinnews.org/Report/95272/KENYA-Overcoming-cultural-obstacles-to-girls-education-in-Dadaab>.

To stanowi wyzwanie dla reintegracji w formalnym systemie szkoły, zwłaszcza wtedy, jeśli luka edukacyjna jest większa, niż trzy lata. Dotychczas znaną im codziennością była walka, przemoc, konflikty, praca i ucieczka. Ucieczka przed suszą i przemocą wojny pozostawia dzieci z dziedzictwem, które nie zawsze ułatwia im bycie dobrymi uczniami. Dzieci nie są przyzwyczajone do zasad i systematyczności. „Dziś przychodzą do szkoły, ale nikt nie wie, czy przyjdą do niej również jutro”⁹. Nauczyciele zaangażowani w pozarządowe projekty edukacji dla pokoju pomagają dzieciom przezwyciężyć szok kulturowy i starają się zintegrować uczniów przybyłych z różnych stron Somalii do większej społeczności szkolnej w celu niwelowania barier i lęków powodujących uprzedzenia. Przyspieszone programy kształcenia pomagają dzieciom pokonać wiele wyzwań związanych z przyzwyczajaniem się do atmosfery panującej na lekcjach, a także przyczyniają się do oswojania szkolnej przestrzeni, przełamywania bariery językowej i komunikacyjnej. Zaznaczyć należy, że wiele dzieci nie jest przyzwyczajonych do bycia i pozostawiania sam na sam z innymi (bez matki, rodzeństwa) oraz do samodzielnego wykonywania zadań zgodnych z poleceniem nauczyciela. Część dzieci po raz pierwszy w szkole w obozie uczy się trzymać w ręku kredę lub ołówek i kreślić nimi znaki na tabliczce lub w zeszytach.

W nowo powstałych szkołach w obozie IFO w ramach programów dożywiania dzieci otrzymują posiłek i przebywają w miejscu bezpiecznym pod opieką dorosłych, a więc w środowisku określanym jako „przyjazne dziecku”. Często budynek klasy szkolnej i otaczający go teren staje się dla dzieci uchoźców azylem bezpieczeństwa, w którym mogą bawić się z rówieśnikami i uciec od problemów przeszłości związanych z głodem, wyczerpującą wędrówką, powracającym lękiem przed chorobą i śmiercią. Programy szkolne odgrywają również ważną rolę w edukowaniu dzieci w zakresie żywienia i higieny.

Jednym z najnowszych, rozpoczętych w sierpniu 2012 roku programów kształcenia, zaprojektowanych jako punkt wyjścia dla dzieci, które powinny być włączone bądź ponownie przyłączone do krajowego systemu edukacji (*Education and Improved Livelihoods* 2012) jest „Accelerated Learning Programme” (ALP). Ten kompleksowy program umożliwia dzieciom w wieku szkolnym i starszym otrzymanie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej w krótszym czasie niż czas trwania poszczególnych etapów edukacji. Głównym celem projektu jest zintegrowanie dzieci uchoźców w formalnym systemie edukacji i wzrost wskaźnika ukończenia edukacji w obozach Dadaab, jak również zapewnienie im przejścia na wyższy etap kształcenia: do szkół średnich i zawodowych oraz korzystania z oferty szkoleń. Program uwzględnia potrzeby osób najbardziej zagrożonych wykluczeniem, a więc byłych dzieci-żołnierzy, nastoletnich matek i dzieci o specjalnych potrzebach, które zrezygnowały z uczęszczania do szkoły z powodu wykluczenia i społecznego napiętnowania¹⁰. Podczas konfliktów i w fazie wojny tradycyjne konstrukty chroniące dzieci zostają zniszczone. Dzieci, jak to miało miejsce w Somalii, stają się niewinnymi ofiarami kul i bombardowań, dopadających je w czasie snu, podczas posiłku, w trakcie zajęć szkolnych, w obszarze zaludnionym przez ukrywających się cywilów¹¹. Dzieci, których rodzice lub opiekunowie zostali zabici lub ranni, narażone są na większe ryzyko utraty zdrowia

⁹ Fragment wypowiedzi wolontariuszki RRDO, Dadaab, Kenia IX 2011.

¹⁰ Projekt prowadzony jest we współpracy z Kenyan Institute of Education, Save the Children oraz UNICEF.

¹¹ Sytuacje zagrożenia życia opisane przez dzieci somalijskie zawarte są w raporcie: *In the line of fire. Somalia's children under attack*, Report Amnesty International, July 2011.

i życia oraz częściej zagrożone przemocą, gdyż same muszą sobie radzić w niebezpiecznym środowisku wojny (por. Markowska-Manista 2012a).

Społeczność uchodźców w Dadaab jest zróżnicowana etnicznie, klanowo, religijnie i językowo. Edukacyjne programy wspierające powinny być więc tak zaprojektowane, aby odpowiadały na potrzeby dzieci przynależących do różnych grup i były użyteczne dla wszystkich. Dobrą praktyką edukacyjną, stosowaną w szkołach dla uchodźców, jest użycie programów nauczania podobnych do tych z miejsc pochodzenia dzieci, a z czasem programów kraju schronienia. Uczniowie uchodźcy w Dadaab korzystają z programów rządu kenijskiego z nauczaniem prowadzonym w języku somalijskim i częściowo w języku angielskim. W Dadaab, jako miejscu schronienia uchodźców doświadczonych konfliktem i długotrwale przebywających poza krajem pochodzenia, prowadzone są również projekty edukacji środowiskowej i edukacji dla pokoju. Ich celem jest wypracowanie materiałów i metod, które mogą pomóc w budowaniu lepszej przyszłości uchodźców w obozach i dostosowaniu pomocy uchodźcom przesiedlonym gdzie indziej.

Jeden z realizowanych w Dadaab programów „Edukacja dla Pokoju” został opracowany w odpowiedzi na potrzeby pokojowego współżycia w społeczności uchodźców i ochronę przed przemocą występującą w obozach. Kolejny: program ochrony środowiska przez edukację odnosił się do położenia obozu Dadaab, wokół którego uszkodzenie delikatnych ekosystemów jest przyczyną konfliktów z ludnością lokalną, a życie codzienne odzwierciedla niedobór drewna opałowego i wody oraz wskazuje na nasilenie pustoszenia regionu. Edukacja w powyższych zakresach ma na celu podnoszenie świadomości i rozwój umiejętności uchodźców w zakresie rozwiązywania konfliktów oraz ich troski o środowisko zamieszkania.

Edukacja – odwaga i szansa na nowe życie?

Sektor edukacji w Dadaab obejmuje oparte na kenijskich programach nauczania: nauczanie przedszkolne, szkołę podstawową, średnią, alfabetyzację dorosłych, edukację specjalną, szkolenia zawodowe oraz niewielką ofertę stypendialną skierowaną do uczniów na poziomie szkolnictwa wyższego. W roku 2011 w trzech obozach kompleksu Dadaab istniały dwadzieścia dwie szkoły podstawowe, sześć szkół średnich, cztery „Youth Education Pack” ośrodki szkolenia zawodowego¹², które były dostępne zarówno dla uchodźców, jak i młodzieży ze społeczności lokalnej miejscowości Dadaab, trzy centra alfabetyzacji dorosłych i trzy biblioteki. Ponadto w obozach w 2011 roku funkcjonowało sześć szkół prywatnych opartych o kenijski system nauczania oraz szkoły wyznaniowe (koraniczne). Ponad 2000 dzieci uczęszcza do szkół podstawowych obsługiwanych przez *Lutheran World Federation*, globalną sieć kościołów reagujących w sytuacjach awaryjnych¹³.

¹² Youth Education Pack (YEP) to nieformalny projekt edukacyjny Norweskiej Rady Uchodźców. Jego głównym celem jest wyposażenie młodzieży uchodźczej w wieku od 15 do 24 w obozie i w okolicy Dadaab w niezbędne umiejętności i wiedzę (w tym umiejętność liczenia i prowadzenia własnego biznesu) tak, aby stała się niezależna finansowo, przyczyniła się do poprawy własnych warunków życia. Projekt umożliwia im bycie produktywnymi członkami społeczności. Około 600 absolwentów projektu rocznie zostaje wyposażonych w pakiety Start-Up Kit służące do uruchomienia własnej działalności gospodarczej.

¹³ LWF w ramach realizacji projektów szkolnych w Dadaab współpracuje z Wysokim Komisarzem Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), więcej: <http://www.lutheranworld.org>.

Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych ponad 200.000 „obywateli znikąd” w obozie dla uchodźców Dadaab od wielu lat okazuje się trudne dla agencji pomocowych z Kenii i zewnętrznych podmiotów wspierających (jak Stany Zjednoczone, Kanada, Unia Europejska, Unia Afrykańska). Z ponad 450.000 uchodźców przebywających w największym na świecie obozie prawie połowa jest w wieku poniżej 18 lat i nie ma szans na partycypację w edukacji na poziomie średnim i wyższym, a tym samym na zdobycie wykształcenia, które gwarantowałoby lepszą przyszłość. Absolwenci szkół w Dadaab nie mogą kontynuować edukacji na kenijskich uniwersytetach na zasadach dostępnych Kenijczykom, gdyż nie są obywatelami kenijskimi. W kręgach młodych uchodźców taka sytuacja powoduje frustrację, apatię i brak motywacji do podejmowania dalszych aktywności¹⁴.

Dzieci i młodzież Dadaab to jednocześnie pokolenia doświadczone konfliktami w kraju pochodzenia, werbunkiem do armii i band rebelianckich, piętnem aktów przemocy, ubóstwa, głodu, chorób i psychicznego oraz fizycznego wyczerpania związanego z ucieczką. Uchodźstwo i traumatyczne doświadczenia nie sprzyjają rozwojowi i atmosferze życia rodzinnego, lecz niosą ze sobą zagrożenie dysfunkcjonalnością w płaszczyźnie fizycznej i psychicznej egzystencji dziecka, w wymiarze dezintegracji społecznej oraz szkolnego niedopasowania. Dadaab również nie jest wolny od konfliktów, wybuchów bomb, porwań i podpałów. Edukacja w takich warunkach wymaga od dzieci odwagi i wytrwałości w przemierzaniu ścieżek obozu pomiędzy domem i szkołą oraz uporu w byciu uczniem. Ten swoisty dziecięcy wyczyn nie zostanie nigdy zarejestrowany w księdze rekordów Guinnessa.

Wiele dzieci w Dadaab umiera z powodu chorób, które w Europie można wyleczyć, stosując odpowiednią profilaktykę. Pozostałe przy życiu chodzą do szkoły, grają w piłkę, bawią się w tradycyjne gry, opiekują młodszym rodzeństwem, przynoszą wodę ze studni dla swych rodzin, poszukują drewna na opał i wykonują inne przydomowe, uwarunkowane rolą społeczną, prace. Niemożność sprawowania opieki i wychowywania dzieci przez rodziców czy zaniedbywanie dzieci w czasie kryzysu warunkuje ich samowychowanie i nowe jakości społecznej adaptacji, w tym bierne dopasowanie się do zastanych warunków życia obozowego.

Życie w kompleksie obozów Dadaab – państwa w państwie, odsłania wszelkie możliwe formy różnicowania, dyskryminacji oraz wykluczenia społecznego nie tylko młodych somalijskich uchodźców, ale również dzieci i młodzieży miejscowej, obywateli Kenii. Zderzenie dwóch światów: mikroświata uchodźców, podtrzymywanego przez działania pomocy humanitarnej i świata społeczności lokalnej, przyglądającego się życiu w kompleksie Dadaab, uwypukliło szereg antagonizmów i doprowadziło do dezorganizacji codzienności w środowiskach dzieci i młodzieży. Przedzielone murem współbycie nastrocza szereg problemów zarówno natury społecznej, politycznej, ekonomicznej, jak i kulturowej. Zdarzają się sytuacje, w których młodzież z miejscowości Dadaab podaje się za uchodźców

¹⁴ 9 października 2012 roku w miejscowości Dadaab odbyła się uroczystość przekazania budynków pod kampus Kenyatta University, który rozpocznie swoją działalność akademicką w styczniu 2013 roku. Jest to pierwszy kampus uniwersytecki w prowincji północno-wschodniej Kenii. Kampus Dadaab umożliwia zdobycie dyplomu studiów licencjackich i magisterskich w biznesie, administracji, rozwiązywaniu konfliktów i w przedmiotach humanistycznych. Dwie trzecie miejsc na studiach zostało przeznaczonych dla uchodźców, a jedna trzecia dla społeczności przyjmującej. Projekt jest częścią programu Borderless Higher Education for Refugees finansowanego przez rząd kanadyjski i prowadzonego przez York University w Toronto.

w punktach rejestracyjnych obozów Dadaab. Tym sposobem, wraz z jednokolorową bransoletką i kodem identyfikacyjnym, uzyskuje pożywienie i dostęp do edukacji. Jednak wraz z ukończeniem 18 roku życia traci status obywatela kenijskiego i możliwość partycypacji w wyborach. Posiadanie kenijskiej legitymacji lub karty uchodźcy nie oznacza, że karta jest zgodna z prawdziwą tożsamością jego posiadacza. Historia regionu i transgraniczna natura społeczności lokalnych przyczyniają się do korzystania z sytuacji, w których wielu etnicznych Somalijczyków przyjmuje tę tożsamość, która jest najbardziej korzystna w danym momencie. Nomadzi somalijscy utrzymują też ponadnarodową tożsamość klanu, który choć często podzielony jest granicą sąsiadujących państw, jednoczy migrujące rodziny. Ponaddwudziestoletnie funkcjonowanie obozów sprawiło, że tożsamości i więzi, a tym samym życie autochtonów i uchodźców zostały ze sobą ściśle powiązane. W regionie, w którym znajduje się kompleks obozów, na jednego lokalnego mieszkańca w 2011 roku przypadało trzech uciekinierów z Somalii, a różnice w poziomie życia i dostępie do dóbr były znaczące (Markowska-Manista 2012).

Ponad 7 tysięcy dzieci urodzonych w Dadaab w ciągu 22 lat istnienia kompleksu nie poznało innego życia, niż obozowe, związane z uzależnieniem od pomocy humanitarnej. Część dzieci i młodzieży (głównie dziewczęta) nie uczęszcza do szkoły, nie ma miejsc do zabawy, nie posiada zabawek i książek. Czas upływa im na pracy lub przepływa bezproduktywnie dzień po dniu. Dzieci z Dadaab marzą, że w przyszłości będą biznesmenami, nauczycielami¹⁵, politykami i zmieniają przyszłość swoich rodzin. Te dzieci mają takie same aspiracje, jak inne dzieci w dowolnym miejscu na świecie. Do realizacji swych marzeń potrzebują możliwości, które otworzy przed nimi dostęp do edukacji oraz aktywizacja pozaszkolna i możliwość kontynuowania nauki poza obozem. Rokrocznie jedynie kilkudziesięciu młodych uchodźców otrzymuje stypendium na kontynuowanie nauki za granicą. Jeden z uchodźców, który miał możliwość opuszczenia Dadaab, na swoim blogu pisze: „Od momentu opuszczenia Dadaab nie słyszałem o żadnych postępach w piłce nożnej, który to sport był uprawiany w obozie IFO. A gra w piłkę nożną pomaga dzieciom i młodzieży uniknąć sięgania po narkotyki, takie jak khat, który jest powszechny w Dadaab. Umożliwia również przewyżczanie innych problemów, uszczęśliwia ludzi i buduje wspólnotę. Dlatego wzywam agencje i liderów młodzieżowych do podwojenia wysiłków, aby młodzież w Dadaab mogła uprawiać ten sport”¹⁶.

Dane z raportu przygotowanego przez Norwegian Refugee Council (NRC) z dnia 10 maja 2012 roku wskazują, że 165.000 dzieci i młodzieży w największym na świecie obozie uchodźców jest pozbawionych prawa do edukacji. Raport podaje wiele przyczyn składających się na taki stan rzeczy. Główną barierą jest brak budynków szkolnych i wykwalifikowanych nauczycieli. W 2010 roku w szkołach w Dadaab pracowało niewielu przygotowanych do pracy z uczniami cudzoziemskimi kenijskich nauczycieli¹⁷. Zgodnie

¹⁵ „Wszystko co chcę teraz robić, to się uczyć. Może w przyszłości będę mogła zostać nauczycielem”. Wypowiedź nastolatki, uchodźczyni z Somalii podczas wywiadów z kobietami somalijskimi w obozie IFO, Dadaab, Kenia, IX. 2011.

¹⁶ M. Suud Olat, *Dadaab* [wpis na portalu społecznościowym], 21 października 2012.

¹⁷ Nauczycielowi pracującemu z uchodźcami wypłacana jest pensja w wysokości około 70 \$ miesięcznie. Pobory to czynnik wpływający na jakość edukacji, gdyż nauczyciel, który ma być autorytetem i służyć jako wzór, kształtować charakter dzieci i uczyć kolejne pokolenia, otrzymuje jedno z najniższych wynagrodzeń, niższe nawet niż tragarze przewożący towary na osle. Niskie wypłaty przyczyniają się do poszu-

z kenijskim prawem oświatowym w każdej szkole podstawowej powinien być co najmniej jeden wykwalifikowany i przygotowany do pracy z uczniami nauczyciel. Państwowe szkoły podstawowe w Dadaab nie spełniają tego wymogu. Jednak ministerstwo edukacji Kenii oficjalnie zaakceptowało tę sytuację, co spowodowało obniżenie wydajności i jakości nauczania we wszystkich 18 szkołach podstawowych.

Nauczyciele potrzebują specjalistycznych szkoleń w zakresie pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach, aby mogli właściwie zadbać o swoich uczniów. W sytuacji, w jakiej znajdują się uchodźcy w Dadaab, nauczyciele mają do odegrania znacznie większą rolę, gdyż muszą nie tylko przekazywać wiedzę, ale także zaszczepić w dzieciach pewność siebie, poczucie bezpieczeństwa i normalności. Ich rola w procesie edukacji ma kluczowe znaczenie, gdyż są odpowiedzialni za dobrostan dzieci po przebytych traumatycznych wydarzeniach. Niedostatek publikacji i szkoleń związanych z rolą i praktyką nauczycieli w pracy z małymi dziećmi doświadczonymi konfliktem sprawia, że największą uwagę poświęca się – na poziomie makro – przebudowie systemów edukacyjnych oraz opracowywaniu strategii skutecznych projektów wspierających szkolnictwo uchodźców. Tego typu nakierowanie tworzy lukę w podejściu do roli nauczyciela jako osoby wspierającej dziecko w rozwoju w nowych warunkach funkcjonowania i autorytetu odbudowującego jego zaufanie społeczne.

Do września 2011 roku większość szkół w obozie dla uchodźców Dadaab w północno-wschodniej Kenii mieściła się w namiotach bez ścian, rozsianych na otwartych przestrzeniach. Dzieci pobierające naukę tłoczno pod dachy z płacht, które osłaniały je przed palącym słońcem¹⁸, ale nie chroniły przed upałem i kurzem. W 2010 roku część starych tymczasowych pomieszczeń z blachy, w których odbywały się zajęcia lekcyjne, została odnowiona i zastąpiona betonowymi konstrukcjami. Wzmożony napływ uchodźców w drugiej połowie 2011 roku i relokacje z obrzeży obozów¹⁹ przyczyniły się do wybudowania prowizorycznych nowych szkół, które w zamierzeniu miały dać dzieciom natychmiastowe ochronne środowisko uczenia się. Sytuacja infrastrukturalna uległa poprawie w roku 2012. W ramach projektów wsparcia międzynarodowego wybudowano budynki z salami lekcyjnymi. Wewnątrz nowych klas lekcyjnych dzieci siedzą na ławkach przy biurkach i korzystają z podręczników oraz piszą na tabliczkach lub w zeszytach²⁰. Pomimo poprawy niemal

kiwania innych możliwości i miejsc pracy w kręgach lepiej wykwalifikowanych nauczycieli, a pozostali nauczyciele mają niewielką motywację do dobrego przygotowania się do lekcji i pełnego angażowania się w swoją pracę z uczniami.

¹⁸ Podczas pobytu i obserwacji zajęć widziałam klasy, w których ok. 30-40 dzieci korzystało wspólnie z jednego podręcznika. Ze względu na brak dostatecznej liczby ławek część dzieci zajmuje miejsca na podłodze, przysłuchując się lekcji. Zaznaczyć należy, że Dadaab nie jest odoosobniony w problemach edukacyjnych dzieci i młodzieży. Według danych Sacmeq – organu monitorującego jakość edukacji w południowej i wschodniej Afryce, prawie połowa szkół w tym regionie dysponuje niewielką liczbą podręczników. Wysoki koszt zakupu i transportu książek oznacza, że często muszą one zostać rozdzielone pomiędzy grupę uczniów w klasie lekcyjnej, co utrudnia uczenie się i opóźnia rozwój dziecka.

¹⁹ Napływający uchodźcy z różnych względów decydowali się na pozostanie w obozie i poddanie się panującym tam regułom bądź na budowę szałasów poza terenem obozu, najczęściej na obrzeżach i narażenie się na kradzieże oraz napaści (również na tle seksualnym).

²⁰ Większość uczniów musi jednak kupić sobie książki i inne materiały piśmiennicze. Dla dominującej większości nowo przybyłych jest to zadanie niewykonalne, gdyż w obozie otrzymują darmowe racje żywnościowe w ramach Światowego Programu Żywnościowego i jednorazowo podstawowe wyposażenie gospodarstwa domowego. Zdobycie funduszy wiąże się z podjęciem pracy fizycznej bądź odsprzedaniem jedzenia.

wszystkie funkcjonujące szkoły są zatłoczone i nie są w stanie pomieścić dzieci przebywających i przybywających do obozów. Pozytywne zmiany nie kończą się na klasie lekcyjnej. Staraniem organizacji pozarządowych wybudowano place do gry w piłkę nożną, huśtawki i zjeżdżalnie oraz krany z wodą pitną. Plac zabaw jest otwarty dla uczniów przez wszystkie dni tygodnia. Z uwagi na fakt, że dzieci mogą być szczególnie narażone na seksualne i fizyczne nadużycia w Dadaab, plac zabaw jest ogrodzony i strzeżony tak, aby mogły się czuć bezpieczne, bawiąc się po zakończonych zajęciach lekcyjnych. Sport i dostęp do czystej wody pitnej dają dzieciom nowe możliwości spędzenia czasu pomiędzy szkołą a pracą. Krany z wodą zaspokajają nie tylko pragnienie, ale sprawiają, że dziecko uczone w szkole czystości może umyć ręce i tym samym uchronić się przed biegunką oraz innymi dolegliwościami powodowanymi chorobami brudnych rąk, które w Dadaab mogą zakończyć się śmiercią dziecka.

Są też szkoły, w których jednorazowo lekcjom przysłuchuje się ponad 100 dzieci. Zajęcia prowadzone są dwuzmianowo: jedna grupa dzieci uczęszcza do szkoły w godzinach porannych, a kolejna w godzinach popołudniowych. Brak podręczników i podstawowych materiałów dydaktycznych przyczynia się do niskiej skuteczności nauczania w obozowych szkołach.

Zamiast zakończenia

„Zerwanie pępowiny” pomocy humanitarnej oraz wyjście z impasu obozowej egzystencji wydaje się wręcz niemożliwe dla większości dzieci i młodzieży, która przywędrowała do Dadaab lub urodziła się tam²¹. Jednak edukacja jest niezbędna do regulacji procesów psychospołecznych, jakie odnoszą się do dzieci uchodźców. Ograniczone zasoby, niska jakość kształcenia i coroczne cykle planowania sprawiają, że perspektywiczne planowanie poprawy nauczania staje się niezwykle trudne, a miejscami wręcz niemożliwe.

Somalijscy uchodźcy, jako osoby obce, napływowe, społecznie niepożądani „tuziemcy” z uwagi na kurczące się zasoby w regionie nie mogą wpisać się w powszechnie ustalony i akceptowany ład wieloetnicznego społeczeństwa północno-wschodniej Kenii. Są tym, który zgodnie z koncepcją „obcego” George’a Simmela „dzisiaj przychodzi, jutro zaś zostaje” (Simmel 1975) i który plasuje się na rozdrożu, gdzieś „pomiędzy” w czasach nieprzewidywalnych. Brak dostępu do edukacji przyczynia się do ubożenia i wykluczenia społecznego młodego pokolenia uchodźców oraz marnotrawienia jego talentów. Społeczność międzynarodowa nie zdołała zapewnić dostępu do edukacji większości dzieci i młodzieży – uchodźców przebywających w Dadaab. Stąd powszechne prawo dzieci do edukacji w odniesieniu do dzieci uchodźców w Dadaab ma jedynie zastosowanie w teorii. Pomimo zakwalifikowania edukacji jako podstawowego prawa człowieka i uznania jej jako potrzebnego psychologicznie, fizycznie i poznawczo faktora, niezbędnego do ochrony w sytuacjach kryzysowych, pozostaje ona najbardziej niedofinansowanym sektorem

²¹ W mediach sporadycznie pojawiają się teksty o sukcesach uchodźców, którym udało się wyemigrować do USA lub Europy, lub o tych, którzy przy pomocy własnych sił i umiejętności odnoszą sukces w Dadaab – miejscu ich zakotwiczenia. Por.: Dann Okoth, *IT entrepreneurs find surprise success in Kenya's Dadaab refugee camps*, www.guardian.co.uk, 4 July 2012.

Dadaab jest przykładem niewykorzystania ogromnych pokładów kapitału ludzkiego, które mogłyby wzmocnić kenijską gospodarkę.

pomocy humanitarnej. Ten ważny w całościowym rozwoju dziecka element jest dla rządu Kenii, jako państwa przyjmującego i donatorów zagranicznych, drugorzędny. Niewystarczająca infrastruktura i przepełnione klasy oraz brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej i narzędzi do pracy dydaktycznej przyczyniają się do obniżenia poziomu i jakości nauczania. Brak rzetelnych, uwzględniających podmiotowość dziecka badań, prowadzonych w środowisku rodzin uchodźców, uniemożliwia przygotowanie i przeprojektowanie istniejących programów edukacyjnych, a tym samym zaspokojenie potrzeb najmłodszych uchodźców.

Istniejące badania budzą wątpliwości pod względem swej etyczności i reprezentatywności. W diagnozie stanu edukacji oraz w badaniu edukacyjnych potrzeb dzieci każdy z obozów: Hagadera, IFO i Dagahaley – z uwagi na istniejące tam różnice dotyczące czasu istnienia, kierunków i skali napływu ludności, infrastruktury, czynników społeczno-ekonomicznych oraz integracji wewnętrznej – powinien być traktowany jako pojedyncza jednostka informacyjna pomocna w projektowaniu przyszłych programów edukacyjnych i wsparcia dziecka w rozwoju (Sehl 2012). Brak dostępu i możliwości partycypacji dzieci w procesie edukacji, jak również nieobecność systemowych rozwiązań dotyczących jakości i trwałości edukacji na danym terenie w poszczególnych obozach Dadaab, poszerza obszary ubóstwa i tworzy enklawy wykluczenia oraz adaptacji do dziedziczonej biedy. Dzieci nie kojarzą edukacji w Dadaab ze sferą stabilności i trwałości. Szkoła w życiu codziennym dziecka uchodźcy jest czymś chwilowym, fragmentarycznym, czymś, co zaciekawia, ale większości nie gwarantuje wsparcia w poprawie warunków życia.

Pomimo opracowanej wspólnie przez Ministerstwo Edukacji Kenii, UNHCR, UNICEF i wszystkich partnerów edukacyjnych działających na terenie obozu Dadaab strategii „Edukacji dla Dadaab” na lata 2012–2015, mającej na celu włączenie dzieci do krajowego systemu edukacji, jakość i warunki edukacji dzieci najmłodszych tworzą szereg pytań bez odpowiedzi. Inwestowanie w edukację, a więc w rozwój i przyszłość małych uchodźców somalijskich wciąż pozostaje pod znakiem zapytania. Po przeszło dwudziestu latach pobytu w Dadaab, wraz z formowaniem się nowego rządu w Mogadiszu, pojawia się możliwość relokacji uchodźców somalijskich do kraju pochodzenia. Czy edukacyjne wsparcie tysięcy dzieci uchodźców, które kiedy dorosną, budować będą polityczną, kulturową, ekonomiczną tkankę społeczeństw w Rogu Afryki stanie się priorytetem dla rządów i organizacji pomocowych? Edukacja jest narzędziem, które może zmienić przyszłość najmłodszych. Jest też podstawą rozwoju stabilności oraz pokoju w miejscu czasowego przebywania i w państwie pochodzenia.

Literatura

Back to School in Dadaab: <http://www.lutheranworld.org>

Cone D. (2010), *Shifting community views: reducing stigma in Dadaab*. Disability and Displacement, Refugee Studies Centre, University of Oxford, FMR, no. 35.

Education and Improved Livelihoods. Dadaab 2012:

http://www.flyktninghjelpen.no/arch/_img/9141709.pdf.

In the line of fire. Somalia's children under attack. Report Amnesty International, July 2011.

KENYA: Overcoming cultural obstacles to girls' education in Dadaab. DADAAB, 11 April 2012 (IRIN), <http://www.irinnews.org/Report/95272/KENYA-Overcoming-cultural-obstacles-to-girls-education-in-Dadaab>.

- Markowska-Manista U. (2012a), *Dzieci – ofiary, świadkowie i sprawcy ludobójstw w krajach Afryki Subsaharyjskiej*. W: Bartuś A., Trojański P. (red.), *Auschwitz a zbrodnie ludobójstwa*. Oświęcim, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Fundacja na rzecz MDSM.
- Markowska-Manista U. (2012), *Dzieci i młodzież – uchodźcy i „nieobywatele” jako kategoria społecznie niewygodna. Wykluczone pokolenie w Dadaab*. W: A. M. Klonkowska, M. Szulc (red.), *Niewygodni, nienormalni, nieprzystosowani, nieadekwatni – społecznie wykluczeni*. Gdańsk [w druku].
- Okoth D. (2012), *IT entrepreneurs find surprise success in Kenya's Dadaab refugee camps*, www.guardian.co.uk, 4 July.
- Portes A., Zhou M. (1993), *The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants*. „Annals of the American Academy of Political and Social Science” 530.
- Project Somali Refugee Attitudes, Perceptions, and Knowledge of Reproductive Health, Family Planning, and Gender-Based Violence Findings from Discussion Groups with Adult Men and Women, Youth, Religious Leaders, and Health Workers in Dadaab*. Kenya, The Extending Service Delivery (ESD), USAID, May 2008, http://www.esdproj.org/site/DocServer/Dadaab_FGD_Report_Final_10_01_08.pdf?docID=2241.
- Sehl A. (2012), *New report on Education in Dadaab*. 10.05.2012, www.nrc.no.
- Simmel G. (1975), *Obcy*. W: tegoż, *Socjologia*. Tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa, PWN.
- The Human Costs of the Funding Shortfalls for the Dadaab Refugee Camps*, <http://www.care-international.org/Download-document/808-Costs-of-funding-shortfalls-for-Dadaab-refugee-camp.html>.
- UNICEF/UNHCR Dadaab Education Update, April 2012.
- United Nation Dadaab Update, August 2012.
- Why are children not in school? Multi-agency assessment of out-of-school children in Dadaab Refugee Camp*. Kenya, NRC, June, 18 2012: <http://www.acaps.org/img/documents/w-nrc-education-assessment-dadaab---30-may-2012-final.pdf>.
- Ząbek M. (1999), *Historia Sudanu do 1989 roku*. W: J. Mantel-Niećko, M. Ząbek (red.), *Róg Afryki. Historia i współczesność*. Warszawa, Wydawnictwo Trio.

Kompleks obozów dla uchodźców Dadaab, Kenia, VII–IX 2011

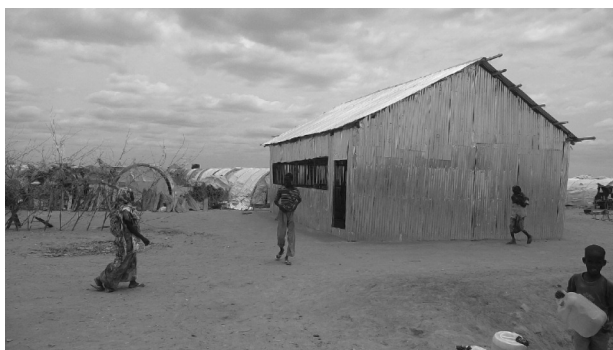
Fot. U. Markowska-Manista



Fot. 1. Dzieci – uchodźcy z Somalii oczekujący na lekcje przed szkołą koraniczną.



Fot. 2. Chłopcy w drodze do szkoły (ścieżka wiedzie pomiędzy namiotami, w których mieszkają uchodźcy).



Fot. 3. Budynek szkoły, w której odbywają się lekcje.



Fot. 4. Tablice przed szkołą koraniczną. Takich tablic używają dzieci podczas nauki pisania.

Wiaczesław I. Kazarenkow

Peoples' Friendship University of Russia

vikprof2003@yandex.ru

Сотрудничество учителей и родителей в организации внеурочных занятий младших школьников (на примере российской школы)

Summary

Cooperation of teachers and parents in the organisation of extracurricular activities for younger students (as exemplified by a Russian school)

This paper presents a scientific and methodical basis for the realization of cooperation between educators and parents in the after-school activity system on the level of early education. In addition, the author characterizes the aim, content, and modes, as well as means and forms, of cooperation between teachers and parents of children in the early education period.

Keywords: children in early education period, teachers, parents, cooperation, after-school activities.

Среди всего многообразия проблем раннего образования детей можно выделить проблему, которая на первый взгляд не рассматривается в ряду основных – это проблема эффективного сотрудничества учителей и родителей младших школьников на внеурочной работе.

В исследованиях Ю.К. Бабанского, Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина отмечено, что школьники, находясь внутри специально организованной системы, не только готовятся к жизни, но уже живут, ведь школа как носитель определенной педагогической системы и жизнь образуют диалектическое единство (Бабанский 1989; Занков 1990; Эльконин 1989).

Традиционно считается, что *педагогический (учебно-воспитательный) процесс* протекает лишь в стенах школы, а его участниками являются учителя и учащиеся. В действительности обучение, воспитание и развитие детей осуществляется не только в школе, но и во внешкольной среде. Участниками данного процесса следует считать школьных учителей, учащихся и их родителей, работников внешкольных учреждений и организаций (Казаренков 2011: 4).

«*Педагогический (учебно-воспитательный) процесс* целесообразно рассматривать как управляемый процесс совместной творческой жизнедеятельности учителей и школьников, обеспечивающий условия для развития и социальной адаптации учащихся в системе урочных и внеурочных занятий, а также, обеспечивающий реализацию потребностей общества и государства в образованной и культурной личности» (Казаренков 2003: 8). «*Совместную творческую жизнедеятельность участников педагогического процесса* можно определить как систему активной творческой

жизни педагогов и школьников, направленную на целесообразное производство и воспроизводство объектов материальной и духовной культуры, на освоение учащимися отношений с природно-социальным миром и с собой» (Казаренков 2003: 8).

Педагогический процесс протекает в системе урочных и внеурочных занятий, которая обеспечивает целостность учебно-воспитательной работы. Урочными занятиями считаются занятия, осуществляемые педагогами и учащимися в рамках отведенного времени и определенного контингента школьников. Эти занятия включены в школьное, классное расписание. Структурная единица этих занятий – урок, по-прежнему, считается основной формой учебно-воспитательной работы в современной школе. К урочным занятиям можно отнести занятия, проводимые по нормативным учебным программам, а также большинство факультативных занятий по учебным предметам. Урочные занятия обеспечивают четкое планирование и организацию учебно-воспитательной работы, а также систематический контроль процесса и результатов учебно-познавательной деятельности учащихся. Внеурочные занятия имеют значительные резервы времени для творческого развития личности младшего школьника, создания оптимальных условий, для учета возрастных и личностных особенностей детей, их потребностей, для эффективной индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания детей. Внеурочная работа ориентирует педагогов на систематический интенсивный поиск форм и способов продуктивного сотрудничества с родителями школьников.

Каковы же возможности сотрудничества учителей и родителей во внеурочной работе с детьми младшего школьного возраста?

На протяжении ряда лет в школах Российской Федерации нами изучались возможности эффективного сотрудничества учителей и родителей при проведении внеурочной работы с детьми. В данной статье представлены научно-методические основы реализации сотрудничества педагогов и родителей в системе внеурочной работы детей младшего школьного возраста.

Цель и задачи сотрудничества педагога и родителей. Целью сотрудничества учителей и родителей является создание неформальной дружеской атмосферы жизнедеятельности детей младшего школьного возраста, осуществление эффективной связи школы и семьи в воспитании и образовании детей. *Задачами являются:* усиление нравственных аспектов школьной жизнедеятельности детей; гуманизация взаимоотношений семьи и школы; развитие у младших школьников опыта формального и неформального общения со взрослыми; оказание родителями содержательной помощи учителю в организации учебно-воспитательной работы, в том числе обучение детей в домашних условиях.

Содержание сотрудничества учителей и родителей. Сотрудничество учителей и родителей в воспитании, обучении и развитии детей во внеурочной деятельности может успешно осуществляться по следующим направлениям:

- непосредственное участие родителей в организации различных форм совместной внеурочной работы с детьми;
- развитие сотрудничества с учителями и детьми в учебно-познавательной, исследовательской, конструкторской и других видах деятельности в школе и в домашних условиях и др.;

- оказание помощи учителям в ремонте и изготовление наглядных пособий, приборов и принадлежностей для качественной организации учебно-воспитательного процесса.

Средства и способы привлечения родителей к внеурочной работе. Внеурочная работа – вид учебно-воспитательной работы, позволяющий организовать реальное сотрудничество педагогов, учащихся и их родителей. Многообразие форм данной работы и уникальные условия для совместной деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса позволяют качественно осуществлять преобразования личности ученика и среды его жизнедеятельности, в частности школьной.

Привлечение родителей к сотрудничеству во внеурочной работе возможно посредством различных средств и способов. В ряду значимых средств выделим:

- заинтересованность родителей в сотрудничестве с ребенком: перенесение сотрудничества по учебной работе в сферу семейных отношений;
- заинтересованность родителей внеурочной работой с учащимися с целью передачи своих знаний и опыта подрастающему поколению;
- стремление помочь учителю в эффективной организации занятий, проводимых вне школы, том числе, в семье;
- потребность родителей в совместном выполнении учебно-познавательных и других видов заданий в домашних условиях;
- потребность родителей в получении дополнительных материальных средств за внеурочную работу со школьниками (данное средство, как правило, сочетается с каким-либо другим).

К участию во внеурочной работе школьников можно привлечь родителей различными способами. Выделим следующие:

- скрытое привлечение, когда учитель незаметно, исподволь включает родителей во внеурочную работу, опираясь на интересы и потребности родителей, их личностные качества, профессиональную компетентность в вопросах, изучаемых детьми на кружковых занятиях, в индивидуальной и массовой деятельности;
- открытое привлечение, когда педагог не только высказывает свое желание сотрудничать с родителями ребенка, но и излагает цель и содержание данной работы (как совместной, так и отдельно родителем – проведение кружка флористики, автоматки и т.п.);
- использование комбинированного способа (сочетающего два вышеуказанных): в этом случае учитель может высказать родителям пожелание о сотрудничестве в определенных видах внеурочной работы и изложить часть причин, побуждающих его к совместному труду; по мере развития сотрудничества педагог может находить и иные причины, побуждающие его подключать родителей к работе с учащимися.

Первоначально для привлечения родителей к внеурочной работе со школьниками следует использовать различные способы психического воздействия (заражение, убеждение, внушение) и их многочисленные модификации. Вместе с тем по мере развития содружества с родителями целесообразно использование убеждения. Родители, в своем большинстве, желают сотрудничать с учителями. Их может «отпугнуть» не только авторитарный способ привлечения к внеурочной работе с детьми, но и общий фон взаимодействия с учителем (неумение последнего общаться на равных, отсутствие способности четко излагать цели и содержание совместной

деятельности и т.п.). Родители учащихся не приемлют авторитарности в общении: их необходимо заинтересовать предстоящей деятельностью или перспективой ее, выраженной через различные результаты (например, повышение уровня воспитанности своего ребенка, потребность в передаче своего ремесла детям, получение родителями материальных средств и др.).

Педагогу целесообразно чаще привлекать к внеурочной работе родителей младших школьников, но желанием родителей, также, не следует пренебрегать.

Совместная внеурочная работа родителей и детей. Совместная внеурочная работа родителей и детей многообразна и широка. Данный вид работы предполагает участие родителей как во внеурочной работе в школе, так и (даже в большей мере) во внеурочной работе детей вне школы.

Родители, как показывает опыт передовых школ, стремятся к продуктивному сотрудничеству с детьми и учителями в *системе групповой массовой и индивидуальной внеурочной работы*.

Многие родители с увлечением организуют *кружковую работу*. Школьники младшего возраста испытывают потребность в неформальном общении со взрослыми людьми, желающими помочь им расширить и углубить знания и навыки. Среди родителей есть немало первоклассных специалистов в таких областях, как радиоэлектроника, робототехника, экономика, психология, а также профессионалы-журналисты, литераторы, мастера театрального и киноискусства, обладающие к тому же высокими нравственными качествами.

Педагогу целесообразно выявить интересы детей и осуществляя сотрудничество с родителями организовать соответствующие интересам детей кружки и творческие объединения. На первых порах следует помочь родителям составить план кружковой работы, познакомить их с контингентом школьников-кружковцев и т.п. Учителю целесообразно провести с родителями серию бесед, направленных на знакомство их с возрастными и индивидуальными особенностями детей младшего школьного возраста, с основами осуществления взаимодействия с ребятами данных возрастных категорий. Полезна будет и ориентация родителей на развитие сотрудничества со школьниками как в организации занятий, так и в решении содержательных задач кружка или творческого объединения. В ходе кружковых занятий родители могут вести целенаправленную работу по развитию у младших школьников не только учебных умений и навыков, но и умений и навыков рациональной организации умственного труда, формировать у учащихся интерес к творчеству, способы творческой деятельности.

Своеобразно протекает сотрудничество родителей и детей в *экскурсионной работе*. Родители могут совместно с учителем определить объект предстоящей экскурсии, выделить основные задачи ее проведения, а также провести перед экскурсией вводное занятие, на котором дать школьникам дифференцированные индивидуальные и групповые задания, в том числе творческого характера. В процессе проведения экскурсии родители могут выступать как экскурсоводы-обозреватели, так и как экскурсоводы-консультанты. А по завершении экскурсии – как аналитики, эксперты выполненных учащимися работ. Чаще всего такие работы являются отсроченными во времени, требуют подготовки и продуктивного консультирования. Родители в этот период ведут интенсивную консультационную деятельность, а на завершающем

этапе организуют «круглые столы» защиты творческих работ или проектов, представленных школьниками. На этом этапе они выступают как независимые, но компетентные эксперты. Важно, чтобы родители ориентировали всю работу на возможность детей данного возраста совершить небольшое открытие, внести рационализаторское предложение и т.п.

Многообразны формы сотрудничества родителей и учащихся в процессе подготовки и проведения *массовых внеурочных мероприятий*.

При подготовке *фестиваля или спектакля* родители сотрудничают с детьми в написании сценариев (включая стихи и песни), в изготовлении костюмов, в оформлении сцены и зрительного зала, в настройке аудиовизуальной и компьютерной техники, в постановке опытов, в репетициях по совершенствованию актерских навыков учащихся и т.д.

Иногда родители выступают на фестивале, спектакле вместе с детьми как актеры. Родители также помогают школьникам в процессе проведения таких мероприятий, в управлении свето- и звукотехникой. Нередко они участвуют в роли аккомпаниаторов, играя на различных музыкальных инструментах.

Сотрудничество родителей и детей при подготовке к фестивалям и спектаклям осуществляется как в школе, так и дома. В домашних условиях родители выполняют со своими детьми и их одноклассниками самые разнообразные виды работ, направленных на качественное проведение запланированного мероприятия, так как «под рукой» оказываются необходимые материалы и инструменты, а также, вследствие психологически позитивной домашней неформальной атмосферы.

При подготовке *познавательных игр, викторин, конкурсов* взрослые могут оказать школьникам помощь в отборе необходимого информационного материала, подготовке опытов, освоении технических устройств. Нередко в этих формах внеурочной работы родители выступают в качестве арбитров. Еще интереснее проходят конкурсы, викторины, игры, если в них наряду со школьниками участвуют родители. Младшим школьникам полезно ощущать поддержку отца или матери в совместном познавательном или спортивном состязании. Познавательные игры, викторины и конкурсы можно проводить в форме традиционных спортивных соревнований «Папа, мама, я – спортивная семья». Интеллектуальная сторона внеурочной работы детей младшего школьного возраста при педагогически правильной организации этих состязаний нисколько не проиграет, а, наоборот, выиграет. Родители-эрудиты усилят интеллектуальный и эмоциональный фон и подготовительного этапа, и самого соревнования.

Сотрудничество родителей с младшими школьниками осуществляется, также, в период подготовки и проведения *выставок*. На подготовительном этапе взрослые совместно с детьми проектируют и конструируют модели, собирают и оформляют коллекции минералов, составляют гербарии и т.д. Важно, чтобы ни родители, ни дети не боялись этой взаимной деятельности. Учителю целесообразно накануне проведения выставок оповещать учащихся о возможном приготвлении экспонатов совместно с родителями. На табличках, характеризующих изделие, должны быть указаны фамилии изготовителей экспоната, т.е. и ученика, и родителя. В некоторых случаях родители могут быть записаны как руководители или консультанты. Такой порядок оформления изготовленных моделей, пособий, коллекций, стимулирует дальнейшее

сотрудничество ребенка со взрослыми в семье, привлечет родителей других учащихся к домашнему сотрудничеству в различных видах деятельности.

Сотрудничество взрослых и детей осуществляется и при подготовке *познавательных выставок*. Родители выступают в этом случае в качестве консультантов, осуществляют совместно с детьми разработку плана проведения таких выставок, ведут отбор экспонатов, готовят школьников к выступлению в роли экскурсоводов по выставке, изготавливают необходимый наглядный материал, а также в случае необходимости проводят магнитофонные записи, ведут кино- и фотосъемки.

Весьма эффективной формой внеурочной работы родителей и учащихся являются *домашние творческие задания*. Такие задания готовятся учителями по различным учебным предметам. *Конструкторские, исследовательские, познавательные и прикладные домашние задания* для школьников и их родителей могут оцениваться педагогами по учебным предметам наряду с нормативными. Эти задания направлены как на развитие творческих способностей учащихся, так и на формирование опыта партнерства детей с родителями. Не так часто родители реально бывают включены в педагогический процесс. Данная же форма внеурочных занятий предполагает активное участие взрослых в учебно-воспитательной работе.

Среди заданий конструкторского характера выделим проектирование и изготовление приборов, внесение предложений по рационализации школьного демонстрационного и лабораторного оборудования, способов выполнения практических работ, постановки опытов и т.п.. Конструкторские задания для школьников и родителей чаще разрабатываются учителями.

Целевые исследовательские домашние задания для детей и родителей позволяют «открыть» в домашних условиях «семейный исследовательский центр», активизировать интеллектуальные силы детей и взрослых, создать дома творческую атмосферу и, как следствие, исключить глобальные семейные конфликты. Наблюдения за ростом растений и животных, проведение систематизации и классификации природных явлений, бытовых приборов и конструкций и другие виды исследований могут вызвать интерес и плодотворное сотрудничество детей и взрослых. Важное место в домашней исследовательской работе занимает не только сам процесс, но оформление и анализ полученных результатов. Педагогу целесообразно проводить регулярно консультации по вопросам организации исследования на дому и анализу получаемых результатов.

Особый интерес проявляют родители к совместному с детьми младшего школьного возраста выполнению познавательных заданий. Поиск исторических фактов, изучение литературных произведений, «разгадка тайн» природных явлений, «совершение путешествий с мореплавателями, покорителями пустынь и ледовых пространств», подготовка обзоров творческого пути композиторов и многие другие виды деятельности позволяют взрослым не только участвовать в развитии и воспитании детей в семье.

Большую пользу педагогу и учащимся приносят домашние задания прикладного характера. Такие задания, как правило, имеют социальную и личностно-семейную направленность. Ремонт и изготовление по образцам демонстрационного оборудования, изготовление наглядных пособий по различным учебным дисциплинам, изготовление кино-, фото-, изо- продукции – далеко неполный перечень возможных

видов прикладной деятельности. Эффективны для развития у учащихся навыка творческой деятельности декоративно-прикладные виды работ. Изделия из соломки, макраме, инкрустированные столики, выполненные младшими школьниками совместно с родителями, украсят интерьер любого школьного помещения, сделают уютной любую квартиру.

Разработку отдельных видов конструкторских, исследовательских, познавательных и прикладных заданий педагог может вести в содружестве с родителями и школьниками. Важно, чтобы каждый участник педагогического процесса был заинтересован таким делом и ощущал ценность как процесса, так и его результата совместного дела.

Домашние творческие задания позволяют использовать интеллектуальные резервы родственников детей, расширить базу школьного образования, интегрируя его с образованием внешкольным. Системное управление семейным или домашним образованием учащихся позволяет школе реально связать развивающийся личностный вариативный внешкольный компонент образования с базовым школьным компонентом. Перспективное использования домашних (семейных) заданий определяется изменяющимися условиями получения детьми образования, а также большими воспитательными и развивающими возможностями процесса приобретения, расширения и углубления знаний, практических умений и способов конструкторской, исследовательской и познавательной деятельности в содружестве с родителями.

Осуществляя сотрудничество с младшими школьниками во внеурочной работе, родителям необходимо помнить о возрастных особенностях детей, их склонностях, интересах, потребностях. Родителям целесообразно стремиться к стимулированию у детей активности и самостоятельности, развивать у них интерес к творческому поиску, преодолению трудностей, самосовершенствованию трудовой культуры, развитие у них гражданских качеств и духовности.

Литература

- Бабанский Ю.К. (1989), *Избранные педагогические труды*. М., Педагогика.
- Занков Л.В. (1990), *Избранные педагогические труды*. М., Педагогика.
- Эльконин Д.Б. (1989), *Избранные психологические труды*. М., Педагогика.
- Казаренков В.И. (2011), *Психолого-педагогические основы организации внеурочных занятий школьников по учебным предметам*. М., РУДН.
- Казаренков В.И. (2003), *Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников*. М., «Логос».

Dubravka Males

University of Zagreb (Croatia)
dubravka.males@zg.htnet.hr

Barbara Kušević

University of Zagreb (Croatia)
bkusevic@ffzg.hr

Ana Širanović

University of Zagreb (Croatia)
amarkovi@ffzg.hr

Parental image of the child – based on surveys in families in the Republic of Croatia

Summary

As a dominant childhood model structured by repeating general representations of the child throughout a longer period of history, the socially ingrained image of the child has changed substantially in the course of history. Traditional ideas of the child as an adult, only small in size, who is by nature vicious or at least easily corruptible and should therefore be kept under tight supervision, was replaced by modern ideas of the child as a competent social agent whose opinion is respected and who makes decisions about matters that directly concern him/her. This image of the child, which is ingrained in the modern society may, but need not correspond with the image of the child every parent fosters (parental image of the child). It is extremely significant from a pedagogical perspective as it is on this image that the parent bases his/her approach to the child, defines his/her child rearing goals, chooses which child-rearing practices to apply and shapes the family environment. Thus the paper defines and theoretically delineates two constructs of the (parental) image of the child, and this is followed by the presentation of the results of the research, the aim of which was to reveal the parental image of the child in Croatian families in the early 21st century. The obtained results indicate that the parents perceive children as unique, active, competent, independent, responsible, good, peaceful and obedient beings with their own rights, which means that the subjects' image of the child predominantly contains characteristics of the modern image of the child. The results also show that the parental image of the child is significantly related to the variables for the subjects' gender and the subjects' satisfaction with their own life as well as variables for the time subjects have for active interaction with the child and the level of mother's and father's education. The research has contributed to the pedagogical theory, but its results will also be used as a basis for planning the work with parents.

Keywords: family, parenthood, image of the child, understanding the nature of the child

Introduction

In the last hundred years or so, due to scientific and social development, the terms *child* and *childhood* have come into the focus of scientific and public interest. This resulted from the rising awareness of the importance of this period of life for successful development as well as healthy and productive life in adulthood. Today we know that the perception of the child has significantly changed throughout history being strongly affected by a variety of social factors, such as religious beliefs, scientific insights and social discourse predominating in a given socio-historical period, which resulted in quite specific images

of the child. However, apart from the conventional image of the child, each parent fosters his/her own image of the child, which may but need not coincide with the perception of the child in the society and science. No matter what this image is like, from a pedagogical perspective it is extremely important as it is on the basis of this image that parents approach the child, define their child rearing goals, choose which child-rearing practices to apply and shape the family environment.

This is why this paper will, apart from a theoretical framework of two constructs of the (parental) child image, present results of the study, the purpose of which was to reveal the parental perception of the child in Croatian families in the early 21st century.

Social construction of the child and childhood

Studies of childhood as a special period of the life of man have changed the perspective on the child and childhood, which shifted from a critical review of the idea that childhood represents a period of life defined exclusively by biology to accepting childhood as a historical, cultural and social construct. In the mid twentieth century Phillipe Aries offered a revolutionary theory that childhood is socially and historically constructed, and not biologically given (Aries 1973; Gittins 2009; Bašić 2011). The new way of thinking that followed does not contest the child's physical, psychological and emotional immaturity and lack of life experience, but it suggests that specific historical and socio-cultural contexts affect the way these biological features are interpreted and have an impact on understanding children's competencies (Woodhead 2009). This is supported by researchers who believe that the very idea of childhood has not always existed and has changed over time, just as its definitions have, as well as the age when it begins and ends; it varies at different points of history and across different cultures (Gittins 2009). For instance, at this particular point in history, boundaries of childhood have been fixed in the scientific and political discourses of the minority¹ countries by those who participated in the making of the *United Nation's Convention on the Rights of the Child*. According to this document, a child is defined as every human being below the age of eighteen years (UN 1989). Childhood therefore is arguably a historical and social construction, and needs to be understood in relation to what children have meant to adults over time and what adults think children should be, and why such ideas and beliefs have changed (Gittins 2009). In other words, "the definition of childhood can be seen as a political issue, since theories about children's needs, development and appropriate adult input derive from studies of children contextualized and structured by the economic and social goals of adults themselves in different societies" (Mayall 2000, in Stern 2006: 93).

The results of social construction of childhood involve different constructs, models or images of the child. These models or images of the child appear to originate in philosophical considerations of personhood, but they can be seen in paintings, poetry, literature, television and other media, advertising, and in academic writing. Therefore, the image of the child

¹ We use the term *minority world* to include those countries which are sometimes referred to as developed or of the North or West, because they indeed represent the minority of the world since the remaining countries account for most of the world's population and land. Also, many of the authors we consulted for this research use the term in the same manner (e.g. Dahlberg, Moss and Pence 1999; Montgomery 2010).

is not simply a picture, but rather a dominant model of childhood structured through repeating general representations of the child in different media and over a longer period of history. These repeated general representations create meanings of the child and childhood in the collective public consciousness (Pressler 2010).

Even though research suggests a multitude of different images of the child over history (Kennedy 2006; Pressler 2010), for the purpose of this paper we have chosen to use a rough division into two dominant images of the child: *traditional* and *modern* image of the child.

Traditional image of the child

The traditional image of the child prevailed in recent history (Kennedy 2006; Kuterovac Jagodić et al. 2003; Pressler 2010), and it is present even today. This image leans largely on the worldview of two influential socio-cultural traditions, the enlightenment and protestant traditions – the puritan tradition. The enlightenment tradition believes that the child is not yet a rational and responsible individual, but he/she is endowed with reasoning abilities and has a need for education. Education involves cultivating, disciplining and moralizing about the child's impulses, leading/taking the child from the state of non-adulthood, irresponsibility and lacking knowledge and behavior to the state of adulthood, responsibility and ability to live independently. The relationship between the parents and the child is defined by the dominance, but also responsibility of the adult, whose task is to foster and develop the observed positive characteristics, abilities, values and models of behavior and fight the negative ones (Bašić 2011). The puritan tradition originates in puritan religious learning which stressed the importance of individual responsibility to God and pardon from sins achieved through acting responsibly in daily life rather than participating in mandatory rituals such as confession to a priest. Puritan child rearing required from parents to be severe with even the youngest of children in order to eradicate the sin that they believed was innate in everyone from birth. Childhood thus became a battleground where parents fought to implement morality and good behavior in order to save the souls of their children (Demos 1970; Graven 1970, all in Gittins 2009). Hence, the view of the child as not-yet-adult and in the process of becoming a person in his/her own right, whose nature is evil or at least easily corruptible and therefore needs to be kept under tight supervision first emerged when the enlightenment and puritan socio-cultural traditions met. In this view, childhood is considered a time of neediness, dependency, moral immaturity, containment, protection (Pressler 2010), and a time of becoming, which results in parents being held responsible for controlling innate savagery and producing rational civilized beings (Montgomery 2003 in Pressler 2010). Childhood is seen as the start of a journey of realization, from incompleteness to maturity and full human status, from unfulfilled potential to an economically productive human resource (Dahlberg et al. 1999).

Such an image of the child was gradually replaced by the modern understanding of the child as a competent social agent whose opinion is respected and who makes decisions about matters that directly concern him/her. The transition from the traditional to the modern image of the child has been marked in the first place by the "project of postmodernity" (Dahlberg et al. 1999: 22), i.e. by the changed understanding of the child's competency. The idea of the child as an object passively resigned to being modeled from outside was abandoned and the perception of the child as a person who thinks and acts independently

was accepted (Bašić 2011), which was legally and politically confirmed and globally popularized by the *Convention on the Rights of the Child*.

Modern image of the child

The modern image of the child is also called the postmodern perspective of the child (Dahlberg et al. 1999). What is most important about this perspective is the fact that it recognized that there is no such thing as the child or childhood, essential being and status to be discovered and defined, but that there are instead many children and many childhoods, contextualized in relation to time, place and culture (Dahlberg et al. 1999). Postmodern perspective hence recognizes that there are no key elements for describing children that would be universally true – children are sometimes vulnerable and sometimes they are not, sometimes they make mistakes and sometimes they make the right decisions, they can be moral and immoral, independent and dependent, just like adults (Campbell 2004). What is really essential, however, is the fact that children are a part of the world which we share and that, despite their lack of life experience, they have plenty of predispositions to take active part in it and influence it, which means that the child can no longer be seen merely or primarily as the future adult. The child is a full person, a person with their current life, needs, desires, an active and creative being that creates its child culture and at the same time contributes to the society of adults (Janson 2007, in Pečnik 2008). Such a view of the child is also promoted in the *Convention on the Rights of the Child*, where the participatory rights of the child which, among other things, grant the child their political dimension, describing the child as the rights-bearing citizen, represent a special contribution. Participatory rights and the image of the child as a rights-bearing citizen focus on listening to children, hearing their voice and recognizing their proactive activity and the impact of the environment (Montgomery 2010; Pečnik 2008, Pressler 2010). Similarly, on the basis of different sources Campbell (2004) summarizes what a postmodern child is like: He/she is a social actor whose opinions are respected and heard and who makes decisions on a number of things that concern him/her directly.

However, the fact that in today's scientific and public discourse there is a conditional consensus about what the child is like (active, competent, equal to adults, equipped with numerous and various potentials) does not mean that the nature of each child is compatible with the dominant image nor it means that each parent perceives the nature of the child in the above described way that is prevailing today. This suggests the need to distinguish the (*universal*) *image of the child* (previously defined as the dominant model of childhood structured by repeating general representations of the child in different media and over a longer period of history) from the *parental image of the child*. This is why the concept of parental image of the child will be described next.

Parental image of the child

For an individual such as a parent, childhood is a mixture of cultural representations, personal memories and experiences, while the parental image of the child is a composite of the afore mentioned socially ingrained representations of the child, memories of their own childhood which inform their ideas about what childhood should be for others (Gittins

2009) and experience gained in their own parental role. Since childhood is socially and contextually defined rather than a real and material state of being, it disguises a multitude of memories, desires and myths. It, in fact, reflects adult needs and fears, quite as much as it signifies the absence of adulthood (Gittins 2009). It may be concluded that unique life experiences, life circumstances of each parent as well as the gender or demographic characteristics may affect the parental image of the child.

The stereotype ideas of the male and female role in society in general and in the family, which prevails in Croatian society, (Baranović 2000, Baranović and Jugović 2009, Baranović, Doolan and Jugović 2010; Leinert Novosel 1999, Knežević 1997; all in Baranović Doolan i Jugović 2010), where the woman is predominantly associated with housekeeping and raising children poses the legitimate question whether there are differences in parental images of the child with respect to parental gender. Do mothers, more often than fathers, find their children demanding and disobedient given the fact that they put more effort and energy in caring for and rearing children than their fathers do?

Apart from the gender of the parents, their socio-economic status may also have a significant impact. Bronfenbrenner (1958, in Hoff-Ginsberg and Tardif 1995) emphasizes that parents of a higher socio-economic status view the child's development more in accordance with scientific knowledge than parents of a lower socio-economic status. Le Vine et al. (1988 in Pečnik et al. 2011) have shown that education supports the perception of infants as partners in communication and that more educated mothers expect their children to develop certain behaviors earlier than less educated mothers do. However, the level of parental education can also have some negative consequences, such as seeing the child as a burden. Kuterovac Jagodić et al. (2003) obtained results showing that parents with a higher level of education more often than parents with a lower level of education see the child as a responsibility, concern and obligation. The reason for this may be the fact that parents with a higher level of education focus more on themselves and their own achievement.

There are also differences in how members of different social classes see the child. Working class parents believe that the child's development should be natural and spontaneous and they do not think that it is necessary for them to actively stimulate their children by organizing their activities, their free time or supervising them when they do homework. On the other hand, middle class parents talk more with their children, read more to them and negotiate with them the setting of rules and boundaries (Mintz 2010). Hart (1992) has found that parents who do simple and routine jobs value obedience to authority more than parents whose jobs require them to be independent, creative or able to lead others.

Parental beliefs about the nature of the child also affect their behavior towards their children (Pečnik 2008; Mills 2000). Dahlberg et al. (1999) emphasize that how we educate children is the product of what we believe the child is – for example, the construction of the child as a blank slate paves the way to transmission pedagogy, while this pedagogy cannot be reached by the construction of the child as an active agent. Given the fact that parents approach their child, define the child rearing goals, choose which child-rearing practices to apply and shape the family environment on the basis of the image of the child and themselves as educators, it is interesting to explore what image of the child lies in the background of educational efforts of parents who live in different life circumstances.

Research methodology

Since research on the parental image of the child is very scarce, both worldwide and in the Republic of Croatia², we decided to conduct an empirical study of this issue on a representative sample of subjects from the Republic of Croatia³. *The aim of the research was to identify the dominant image of the child among the subjects and the way this image of the child relates to various socio-demographic characteristics of the subjects.* Two hypotheses have been set:

H1: The subjects' image of the child mostly contains characteristics of the modern image of the child.

H2: The subjects' image of the child is related to various socio-demographic characteristics of the subjects.

The sample was made up of parents of children who attended kindergarten and included 1469 parents from all over the Republic of Croatia. The sample characteristics are shown in Table 1. and Table 2. In the study we used a questionnaire in the form of a semantic differential with 25 pairs of adjectives describing children, which was created by the authors of this paper following the instrument template of Kuterovac Jagodić et al. (2003). By choosing only one number in each pair the subjects assessed how they generally view children. The numbers (1-3) denote the degree to which the selected part of the adjective pair describes the children more specifically, number 1 denoting the lowest, number 2 denoting the medium and number 3 denoting the highest level of agreement with the selected adjective, while number 0 was to be circled by subjects who thought that both descriptions apply equally to children or when they could not choose one of the adjectives in the pair.

Table 1. Gender and age of subjects

Gender	f (%)	Age	f (%)
Mothers	1199 (82.7)	21-30 years old	346 (23.8)
		31-40 years old	962 (66.3)
		41 years old or more	141 (9.7)
		No answer	18
Fathers	251 (17.3)	21-30 years old	182 (12.7)
		31-40 years old	901 (62.8)
		41 years old or more	349 (24.3)
		No answer	35
No answer	19		
Total	1469		

² Apart from the mentioned study by Croatian authors Kuterovac Jagodić et al. (2003), in the literature from English speaking countries (Conger et al. 1984; Dix et al. 1989; Holden and Buck 2002) the construct of the image of the child has been researched within the studies of parental attitudes to children, parenting and education and parental attributions (assumptions about the cause of a child's behavior).

³ The study was conducted in 2011/ 2012 within the project *New Paradigms in Early Childhood Education*, which was approved by the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia and run by Dubravka Maleš, PhD from the Department of Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb.

As shown in Table 1, over four fifths of subjects are mothers. However small the proportion of the fathers (17.3%), it is big enough to allow discussing the parental image of the child in this paper, and not only the maternal image. More importantly, we find such distribution especially relevant in portraying the current situation in families in the Republic of Croatia, where the family roles distribution are being based on traditional gender roles. As for age, subjects in their thirties predominate (about two thirds of mothers and fathers). There are a little more mothers among younger parents, while there are a little more fathers among subjects who are forty or over forty years old.

Table 2. Level of education and employment status of subjects

	Level of education f (%)		Employment status f (%)	
Mothers	Completed primary education	28 (1.9)	Permanent employee	1094 (76.1)
	High school degree	710 (49.3)	Temporary employee	165 (11.5)
	College degree (2-5 year programs)	652 (45.3)	Unemployed	153 (10.6)
	Master's degree or PhD	44 (3.1)	Other	25 (1.7)
Fathers	Completed primary education	36 (2.6)	Permanent employee	1174 (84.2)
	High school degree	857 (61.4)	Temporary employee	106 (7.6)
	College degree (2-5 year programs)	453 (32.5)	Unemployed	64 (4.6)
	Master's degree or PhD	47 (3.4)	Other	50 (3.6)

About half of the mothers and two thirds of the fathers reported having a high school degree as the highest level of completed education, while a little under half of the mothers and roughly one third of the fathers hold a college degree (Table 2). Such distribution suggests a high proportion of subjects with higher education qualifications. Since only 11.2 percent of women and 12.8 percent of men in the general population belong to this educational category according to the 2001 census (Men and Women in Croatia in 2011, 2011) this overall high level of education needs to be taken into consideration in the interpretation of results. As for the subjects' employment status, permanent employment dominates (76.1 percent of mothers and 84.2 percent of fathers), while there are twice as many unemployed mothers (10.6 percent) as unemployed fathers (4.6 percent).

One of the characteristics of the sample refers to self-assessment of their own financial status in relation to other people. The results show that the majority of subjects (65.5 percent) assess their material circumstances as average, i.e. as most other people's, 26.9 percent assess their material circumstances as good, i.e. better than most other people's, while 3.9 percent of subjects assess their material circumstances as excellent. In other words, as many as 96.3 percent of subjects live in average, good or excellent material circumstances, which is certainly a surprisingly positive perception given the unfavorable economic situation in the country and the recession. On the basis of this information it is not possible to establish that the financial status of the subjects is average, good or very good, although this may be related to the high proportion of subjects with higher education qualifications. However, if we take into consideration the fact that an individual is not affected merely by objective material circumstances, but also by a subjective feeling of material pressure (Čudina-Obradović and Obradović 2006), then this result is very significant.

A similarly positive perception of life circumstances emerges in the assessment of satisfaction with present life. As many as 60.5 percent of subjects say they are satisfied with their life, while another 20 percent emphasize they are very satisfied, 17 percent are neutral (neither satisfied nor dissatisfied), and only 2.1 percent emphasize they are dissatisfied with their present life.

Finally, the subjects were asked to assess how much time they have on a daily basis for active interaction with their child (playing games, spending time together, talking). Over half of the subjects (50.9 percent) assess that over three hours a day remains for active interaction with the child, while 43.8 percent of subjects have between one and three hours at their disposal for spending with the child. Less than one hour is what 4.5 percent of subjects have for spending time with their child, while only 0.9 percent of subjects have only weekends available for being actively involved with their child. Of course, it should be noted that the fact that subjects have a certain amount of time at their disposal for active interaction with their child does not automatically mean that this time is always spent with their children.

Research results and their interpretation

Subjects' responses to what children can be like will be analyzed first, and then this parental image will be compared with the presented theoretical framework of the traditional/modern image of the child. In the second part of the results analysis and interpretation the obtained parental image of the child will be related to the above presented socio-demographic characteristics of the subjects and the variables for material circumstances, satisfaction with life, time available for active interaction with the child and the variable of the mother's, i.e. father's education in an attempt to specify the elements related to the image of the child created by their parents.

Parental image of the child

Results⁴ confirm that there is no image of the child that is universally shared by all parents since it is a complex construct consisting of socially ingrained representations of the child, memories of their own childhood which inform their ideas about what childhood should be for others and experiences they have had as parents themselves. However, results also show a very high level of concurrence between subjects on certain qualities.

⁴ Statistical portrayal of the parental image of the child of the subjects in this study is shown in the bolded mean figure for the subjects' responses presented in Table 4. (minus represents the tendency towards the left side of the semantic differential).

Table 3. Parental image of the child

	3 (%)	2 (%)	1 (%)	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)		Mean	St.	V
active	67.28	23.76	2.92	5.55	0.36	0.14	0.00	passive	-2.516	.844	.713
demanding	44.20	35.23	9.68	7.62	1.57	1.14	0.57	undemanding	-2.072	1.142	1.305
competent	65.70	25.92	2.98	4.90	0.14	0.28	0.07	incompetent	-2.510	.836	.699
good	55.61	34.02	4.12	6.04	0.07	0.07	0.07	bad	-2.386	.852	.726
resilient	22.13	40.57	14.04	18.30	2.34	2.13	0.50	frail	-1.535	1.246	1.553
responsible	17.25	39.39	18.10	19.09	3.48	2.20	0.50	irresponsible	-1.392	1.240	1.538
independent	19.99	35.63	15.15	15.65	4.20	5.90	3.49	dependent	-1.199	1.591	2.531
obedient	15.64	41.36	16.84	19.69	4.19	1.78	0.50	disobedient	-1.372	1.227	1.506
warm	79.80	13.39	2.06	4.61	0.00	0.07	0.07	cold	-2.679	.756	.571
gain	56.24	13.04	4.78	22.81	1.14	1.00	1.00	cost	-1.934	1.425	2.031
simple	31.53	18.26	7.06	18.62	3.07	8.77	12.70	complex	-0.795	2.129	4.535
equal to adults	34.16	21.47	11.27	20.41	5.03	4.68	2.98	subordinate to adults	-1.334	1.666	2.774
beings developing naturally	36.80	12.81	3.63	17.01	4.56	9.61	15.59	beings requiring a boost	-0.691	2.285	5.219
cooperative	27.34	32.17	10.23	20.53	4.90	3.69	1.14	defiant	-1.409	1.471	2.165
unique	67.52	14.08	4.60	8.78	0.57	3.04	1.42	similar to one another	-2.244	1.380	1.906
independent in making decisions	12.30	30.46	18.73	22.83	5.37	5.37	4.95	not	-0.856	1.580	2.495
curious	84.66	10.46	0.92	3.67	0.07	0.14	0.07	indifferent	-2.753	.695	.483
able to express their opinions	58.37	26.60	7.59	6.24	0.43	0.50	0.28	unable to express their opinions	-2.336	.993	.986
pleasure	77.46	14.20	1.84	6.08	0.21	0.07	0.14	burden	-2.618	.848	.720
peaceful	30.59	25.00	10.06	23.65	4.04	4.89	1.77	rebellious	-1.327	1.578	2.490
decisive	36.18	30.18	9.05	18.80	3.04	1.77	0.99	indecisive	-1.684	1.382	1.909
patient	7.15	18.06	16.64	23.09	8.99	13.88	12.18	impatient	-0.009	1.810	3.276
know what they want	41.70	26.64	10.32	13.99	3.32	2.40	1.63	don't know what they want	-1.757	1.453	2.112
need to be led	38.36	29.09	11.25	16.07	1.84	1.91	1.49	don't need to be led	-1.744	1.385	1.917
beings we can learn a lot from	69.70	18.93	5.65	5.16	0.35	0.00	0.21	beings we can't learn anything from	-2.516	.882	.779

Table 3 shows that over 75 percent of subjects agree that children are very *warm*, very *curious*, and represent a huge *pleasure* in life. There is also a high level of agreement among subjects (ranging from 50 to 75 percent) on claims that children are very *active*, very *competent*, very *good*, a huge *gain*, very *unique*, quite *able to express their opinions* and definitely *beings we can learn a lot from*. The listed pairs of adjectives are the ones with the highest level of agreement among subjects. On the other hand, the lowest level of agreement can be seen in pairs *beings developing naturally/requiring a boost* (variance 5.219), *simple* or *complex* (variance 4.535) and *patient* or *impatient* (variance 3.276). In these pairs the subjects' responses are dispersed across all categories. We should also note the pairs

of adjectives where over one fifth of subjects said they could not decide what children were like, such as *gain-cost* (22.81 percent), *equal to adults-subordinate to adults* (20.41 percent), *cooperative-defiant* (20.53 percent), *independent in making decisions – not independent in making decisions* (22.83 percent), *peaceful-rebellious* (23.56 percent) and *patient-impatient* (23.09 percent). As these are children's characteristics that are relevant when choosing a specific child-rearing practices, these results make room for working with parents.

When all levels of choice on one side of the adjective pair are added up it is obvious that adjectives on the left side of the pair predominate by far. Taken together, they represent the image of the child of the subjects, but taking into account the occasionally large differences in the level of agreement on certain pairs of adjectives, as emphasized before. To what extent is such an image of the child compatible with the traditional and to what with the modern perception of the child is not an easy question to answer as some adjective pairs cannot be deemed distinctive for either of the images of the child. They, for example, include *demanding-undemanding*, *warm-cold*, *gain-cost*, *resilient-frail*, *simple-complex*, *pleasure-burden* and *decisive-indecisive*, which is 7 pairs of a total of 25, that focus more on the parents' individual perception of the child, and this may result from their own experiences and life circumstances. On the other hand, there are pairs of adjectives the authors of this paper believe can be assigned to the *traditional-modern image* dichotomy as they aim at cultural explanations of the nature of children that are (were) predominant in certain periods. These pairs are shown in Table 4, where the bolded side of the adjective pair represents over 50 percent of subjects' responses.

Table 4. Parental image of the child in view of the *traditional-modern image of the child* dichotomy

MODERN IMAGE OF THE CHILD	3+2+1 (%)	0 (%)	1+2+3 (%)	TRADITIONAL IMAGE OF THE CHILD
active	93.96	5.55	0.50	passive
competent	94.60	4.90	0.49	incompetent
good	93.75	6.04	0.21	bad
responsible	74.74	19.09	6.18	irresponsible
independent	70.77	15.65	13.59	dependent
obedient	73.84	19.69	6.47	disobedient
equal to adults	66.90	20.41	12.69	subordinated to adults
beings that need a boost	29.76	17.01	53.24	beings developing naturally
cooperative	69.74	20.53	9.73	defiant
unique	86.20	8.78	5.03	similar to one another
independent in making decisions	61.49	22.83	15.69	not independent in making decisions
curious	96.04	3.67	0.28	indifferent
able to express their opinions	92.56	6.24	1.21	unable to express their opinions
peaceful	65.65	23.65	10.70	rebellious
patient	41.85	23.09	41.67	impatient
know what they want	78.66	13.99	7.35	don't know what they want
need to be led	78.70	16.07	5.24	don't need to be led
beings we can learn a lot from	94.28	5.16	0.56	beings we cannot learn anything from

It may be concluded that for 18 adjective pairs the subjects' responses are grouped around the modern image of the child, for one pair (*patient-impatient*) their responses are equally divided into the two categories, while for only one pair the responses are grouped around the traditional image of the child, i.e. the parents believe that children are *beings developing naturally*. Namely, modern science recognizes the natural development of the child, but this development is optimal if the adult boosts the child's development by creating an appropriate environment and by promoting the child's participation in the zone of proximal development. The socio-cultural theory emphasizes that children become more competent by participating in activities that exceed their current skills and abilities when they are led and assisted by an adult (Smith 2007).

Such results are very encouraging because they suggest that parents perceive the child as a being with his/her own rights (*equal to adults*), who is *active* and equipped with numerous capacities and potentials (*competent, independent in making decisions, curious, able to express their opinion, know what they want*) and who do not threaten nor impede the adult by their actions and existence (*good, obedient, responsible, cooperative, peaceful, patient, beings adults can learn a lot from*). This is in accordance with the discourse of the *Convention on the Rights of the Child*, but also with the aforementioned modern ideas of the child as an active and competent being and the agent of his/her own development.

As the parental image of the child represents the starting point of the parents' educational efforts or the choice of child-rearing practices, it may be concluded that we can be satisfied with the education children in Croatian families receive. However, as this study has not investigated parental child-rearing practices, the assumption that the parents provided socially desirable responses, which may not correspond with the way they really think, should not be ignored. Nevertheless, all the obtained results taken into account, the previously set hypothesis (H1) that the characteristics of the modern image of the child predominate in the subjects' image of the child may be accepted.

Relationship/correlation between the parental image of the child and various characteristics of the subjects

The second part of the results analysis and interpretation involves the correlation of the presented parental image of the child with various socio-demographic characteristics of the subjects. The analysis will focus on the independent variables that have been statistically relevant in *more than five* pairs of adjectives. This, however, does not mean that each individual correlation with one pair of adjectives is not significant too, but due to limited space it cannot be analyzed.

Table 5 presents pairs of adjectives where there is a significant difference in the subjects' responses in relation to the *subjects' satisfaction with present life* variable. Here the asterisk indicates the level of significance which suggests with almost absolute certainty that the obtained differences in the distribution of the subjects' responses are not fortuitous. It is these pairs of adjectives that the interpretation will focus on.

Table 5. Satisfaction of subjects with their life and parental image of the child

	Mean	Very satisfied /satisfied	Satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Dissatisfied	F	Sig.
competent – incompetent	-2.510	-2.644	-2.496	-2.418	-2.679	3.841	0.009
good – bad	-2.386	-2.591	-2.370	-2.296	-2.148	7.286	*0.000
resilient – frail	-1.535	-1.746	-1.515	-1.390	-1.536	3.819	0.010
responsible – irresponsible	-1.392	-1.722	-1.342	-1.226	-1.286	8.565	*0.000
obedient – disobedient	-1.372	-1.715	-1.335	-1.160	-1.107	10.426	*0.000
warm – cold	-2.679	-2.831	-2.676	-2.586	-2.667	5.077	0.002
gain – cost	-1.934	-2.164	-1.983	-1.568	-1.536	8.787	*0.000
equal to adults – subordinated to adults	-1.334	-1.543	-1.344	-1.190	-0.393	5.044	0.002
cooperative – defiant	-1.409	-1.626	-1.430	-1.176	-0.828	5.555	0.001
independent in making decisions – not independent in making decisions	-0.856	-1.180	-0.811	-0.715	0.000	7.545	*0.000
curious – indifferent	-2.753	-2.867	-2.751	-2.688	-2.724	3.315	0.019
able to express their opinion – unable to express their opinion	-2.336	-2.496	-2.326	-2.206	-2.517	4.153	0.006
pleasure – burden	-2.618	-2.817	-2.637	-2.427	-2.345	10.711	*0.000
peaceful – rebellious	-1.327	-1.573	-1.282	-1.279	-0.897	3.299	0.020
decisive – indecisive	-1.684	-1.864	-1.698	-1.468	-1.621	3.518	0.015
patient – impatient	-0.009	-0.367	0.063	0.133	0.276	4.808	0.002
beings we can learn a lot from – being we cannot learn anything from	-2.516	-2.649	-2.524	-2.389	-2.552	3.811	0.010

Table 5 shows that it is possible to claim with nearly absolute certainty that the distribution of subjects' responses is not fortuitous in the following pairs of adjectives: *good-bad*, *responsible-irresponsible*, *obedient-disobedient*, *gain-cost*, *independent-not independent in making decisions* and *pleasure-burden*. With these pairs, with one exception, seeing the child as good, responsible, obedient, independent in making decisions and as pleasure and gain is more pronounced the higher the parents' level of satisfaction with their own life. In other words, although according to these pairs all subject have a modern perception of the child, this perception is more pronounced (i.e. the degree of agreement by the semantic differential is higher) the more the subject is satisfied with his/her own life. It makes sense to expect that the satisfaction with one's own life affects the positive perception of the child as this is an element that is a result of numerous factors and life circumstances (so the satisfaction with life is the composite of satisfaction with parenthood, partner status, material circumstances, employment, health etc.), but that it also reversely affects numerous factors. For example, if we assume there is correlation between a higher level of satisfaction with one's own life and lower level of stress, in this context Patterson's (1982, in Conger et al. 1984) suggestion that the increased level of stress in a family leads to increasingly negative parental perception of the child bears relevance.

Variable that has also proved to have statistically significant correlation with 17 pairs of adjectives is the gender of subjects. Table 6 shows with almost absolute certainty that the distribution of subjects' responses is not fortuitous in 6 pairs of adjectives: *demanding-*

undemanding, competent-incompetent, warm-cold, able to express their opinion-unable to express their opinion, know what they want-don't know what they want and beings we can learn a lot from-beings we cannot learn anything from. It should be noted here that mothers see the children as demanding, generally competent, able to express their own opinion and beings who know what they want and who we can learn a lot from, to a statistically significantly much higher degree than fathers.

Table 6. Gender of subjects and parental image of the child⁵

	Mean	Male	Female	F	Sig.
active – passive	-2.516	-2.385	-2.556	8,637	0,003
demanding – undemanding	-2.072	-1.781	-2.147	21,410	*0,000
competent – incompetent	-2.510	-2.318	-2.567	18,671	*0,000
good – bad	-2.386	-2.253	-2.428	8,723	0,003
responsible – irresponsible	-1.392	-1.211	-1.438	6,812	0,009
independent – dependent	-1.199	-0.894	-1.272	11,483	0,001
warm – cold	-2.679	-2.518	-2.728	16,449	*0,000
simple – complex	-0.795	-1.081	-0.736	5,322	0,021
equal to adults – subordinated to adults	-1.334	-1.110	-1.392	5,820	0,016
unique – similar to one another	-2.244	-2.101	-2.295	4,123	0,042
independent in making decisions – not independent in making decisions	-0.856	-0.661	-0.903	4,748	0,029
able to express their opinion – unable to express their opinion	-2.336	-2.069	-2.406	24,258	*0,000
pleasure – burden	-2.618	-2.512	-2.656	6,091	0,014
peaceful – rebellious	-1.327	-1.534	-1.288	4,963	0,026
decisive – indecisive	-1.684	-1.492	-1.730	6,044	0,014
know what they want – don't know what they want	-1.757	-1.393	-1.844	19,789	*0,000
beings we can learn a lot from – beings we cannot learn anything from	-2.516	-2.121	-2.615	68,463	*0,000

The results can be explained if we take into consideration the fact that most of the time it is the mother who is in charge of caring for and raising the child and who spends more quality time than the father. This is why mothers see children as demanding beings but are also more aware of their nature (they know what they want) and their potentials (competent, able to express their opinion, beings we can learn a lot from).

The *time available to subjects for interacting with the child* variable is related to 13 pairs of adjectives, of which none, however, displays nearly absolute certainty about the absence of fortuity in the differences between the subjects' responses. As can be seen in Table 7, there is not a uniform relationship between the amount of available time subjects have to spend with their children and understanding the nature of the child. For example,

⁵ Editor's Note: The analysis of the impact of the parents' gender on the image of the child may be biased as the assumptions of the F-test (i.e. normality of the distributions) are clearly not met. In this case it would be more suitable to use a non-parametric test (eg. the Mann-Whitney test) or another test which does not assume normality.

in 10 out of 13 adjectives there is an obvious tendency that parents who daily have more than three hours for interacting with the child make the most positive assessments about what children are like. This makes the exception to the rule ever more interesting – the group of subjects who are actively involved in parenting only at weekends assess the children the most responsible. It may be assumed that the parents who are too busy working and don't spend any quality time with their children during the week try to somehow protect/justify themselves by perceiving their children as exceptionally responsible (and

Table 7. Time for active interaction with the child and the image of the child

	Mean	Less than one hour	Between one and three hours	More than three hours	Only at weekends	F	Sig.
competent – incompetent	-2.510	-2.000	-2.158	-2.024	-1.917	3.805	0.010
good – bad	-2.386	-2.344	-2.455	-2.588	-2.583	3.399	0.017
responsible – irresponsible	-1.392	-1.258	-1.517	-1.580	-2.000	3.288	0.020
obedient – disobedient	-1.372	-0.918	-1.147	-1.282	-1.000	3.830	0.010
simple – complex	-0.795	-1.557	-1.979	-1.948	-1.545	2.921	0.033
cooperative – defiant	-1.409	-1.048	-1.371	-1.500	-0.417	4.120	0.006
curious – indifferent	-2.753	-2.565	-2.736	-2.803	-2.583	3.190	0.023
Able to express their opinion – unable to express their opinion	-2.336	-2.129	-2.277	-2.419	-2.250	3.359	0.018
pleasure – burden	-2.618	-2.452	-2.577	-2.702	-2.000	5.856	0.001
decisive – indecisive	-1.684	-1.290	-1.622	-1.785	-1.583	3.360	0.018
patient – impatient	-0.009	0.306	0.144	-0.176	0.583	4.551	0.004
know what they want – don't want what they want	-1.757	-1.355	-1.710	-1.856	-1.167	3.583	0.013
beings we can learn a lot from – beings we cannot learn anything from	-2.516	-2.387	-2.497	-2.570	-2.000	2.803	0.039

thus more prepared to spend time on their own) or they really perceive them as very responsible beings (which is a characteristic that can be related to the perceived independence of the child), and do not find it necessary to spend some of the time they planned for working or pursuing their own interests with their children, doing things with them.

Finally, in 10 or 9 pairs of adjectives *the mother's or the father's level of education* has proven to be significant. For as many as six adjectives it may be claimed with almost absolute certainty that the distribution of subjects' responses is not fortuitous. Interestingly, in 5 of 6 pairs children were seen to the highest degree as *demanding, gain, unique and complex beings and beings requiring a boost* by subjects in whose families mothers had a master's degree or doctorate. This corresponds with Bronfenbrenner's suggestion (1958, in Hoff-Ginsberg and Tardif, 1995) that parents of a higher socio-economic status (education being and integral part of that status, together with employment and income level) perceive the child's development more in accordance with modern scientific ideas of the child than parents of a lower socio-economic status. It may be interesting to note that in families where the mothers have a master's degree or doctorate the children are considered to be more demanding. It would be worth knowing whether the most educated

mothers also postponed motherhood. If this were the case, then it would be possible to relate the older age at which they became parents with more difficulty in fitting the child into their set routine and lifestyle, who were for a long time focused on their own needs (education, career), which has resulted in their perception of children as demanding to a higher degree. This can also be related with the results obtained by Kuterovac Jagodić et al. (2003), which showed that more educated parents, more often than less educated parents, perceive children as a responsibility because they are more focused on their own achievements.

As for the education of fathers, this variable was significant for nine pairs of adjectives, where in only two pairs (*gain-cost* and *pleasure-burden*) the distribution of subjects' responses may be deemed non-accidental with almost absolute certainty, where children were seen as the greatest gain and pleasure by subjects from families with fathers holding a college degree, but differences in their responses and those of subjects from families with fathers holding a master's degree or doctorate are very small.

The obtained results clearly show that modernity or traditionalism in understanding the nature of the child is not always directly related to the level of education of the parents. For example, it should be emphasized that, in accordance with the previously mentioned correlation between education and the image of the child, it is somewhat surprising that subjects from families where the mother completed only primary education perceived the children as *obedient*, *peaceful* and *patient* to the highest degree. The fact that the results take into consideration the level of education of the mother and the father in the family, but do not reveal whether the subject is the mother or the father definitely has a limiting impact. This relationship would obviously be worthy of further examination.

As we suggested previously, in other subjects' characteristics the differences were significant in five or fewer pairs of adjectives and they were not studied separately due to lack of space. However, on the basis of all that has been presented, the hypothesis about the correlation between the parental image of the child and various socio-demographic characteristics of the subjects can be accepted.

Conclusion

The aim of this study was to establish the predominant parental image of the child in Croatian families. The results obtained from the survey conducted among 1469 subjects throughout the Republic of Croatia indicate that the parents perceive children as unique, active and competent beings with their own rights, who are independent, responsible, good, peaceful and obedient and beings who adults can learn a lot from. All the above mentioned represents characteristics of the modern image of the child which confirms this paper's hypothesis that the subjects' image of the child predominantly contains characteristics of the modern image of the child. It may be assumed that, while respecting the nature of the child, in their educational efforts the subjects use child-rearing practices which respect the rights of the child, which are warm and not overly restrictive and that they do not interpret the child's transgressions as a reflection of the child's depravity, but of their current inability to behave in a more constructive way. However, in order to define actual educational efforts on the basis of the image of the child, research should be carried out that would, apart from the image of the child, study the actual parental child-rearing practices.

The paper also strived to establish how the parental image of the child relates to various socio-demographic characteristics of the subjects. It was found that the largest number of adjective pairs was significantly related to the variables for subjects' gender and subjects' satisfaction with their own life as well as the variables for the time subjects have for active interaction with the child and the level of mother's and father's education. This confirms the set hypothesis that the parental image of the child is related to various socio-demographic characteristics of the subjects. Knowing how particular variables affect the parental image of the child is essential if we accept the assumption that it is the starting point of any educational effort. This may lead to the application of the obtained results in pedagogy. In pedagogical theory they may serve as an impulse for further exploration of this issue, such as the relationship between the parental image of the child and the parental child-rearing practices or the relationship between the image of the child and parental views on education and children's rights. On the other hand, the obtained results can be used when working with parents, where the first step in the deconstruction of implicit educational philosophies of the parents (and possible change of child-rearing practices that are based on them) would be making the parents aware of their image of the child and how it is related to various circumstances in their lives.

References

- Arijes F. (1973), *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Baranović B. (2000), *"Slika" žene u udžbenicima književnosti*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja.
- Baranović B., Jugović I. (2009), Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj (ne)ravnopravnosti u obrazovanju. U: Kamenov, Ž., Galić, B. (ur.), *Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj diskriminaciji u RH – Izvještaj o istraživanju*. Zagreb, Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Baranović B., Doolan K., Jugović I. (2010), Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, 48 (187/2).
- Bašić S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Campbell A. (2004), *The Voice of the Child in Family Law: Whose Right? Who's Right?* Unpublished doctoral thesis. University of South Australia.
- Conger R. D., McCarthy J. A., Yang R. K., Lahey B. B., Kropp J. P. (1984), *Perception of Child, Child-Rearing Values, and Emotional Distress as Mediating Links between Environmental Stressors and Observed Maternal Behavior*. „Child Development“, 55.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London, Falmer Press.
- Dix T., Ruble D. N., Zambarano R. J. (1989), *Mothers' Implicit Theories of Discipline: Child Effects, Parent Effects, and the Attribution Process*. „Child Development“, 60 (6).
- Gittins D. (2009), The historical construction of childhood. U: Kehily, M. J. (ur.), *An Introduction to Childhood Studies. Second Edition*. Maidenhead, Open University Press.
- Hart R. A. (1992), *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence, UNICEF International Child Development Centre .
- Hoff-Ginsberg E., Tardif T. (1995), Socioeconomic Status and Parenting. U: Bornstein, M. (ur.), *Handbook of Parenting. Second edition. Volume 2. Biology and Ecology of Parenting*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Holden G. W., Buck M. J. (2002), *Parental Attitudes Toward Childrearing*. U: Bornstein, M. (ur.), *Handbook of Parenting. Second edition. Volume 3. Being and Becoming a Parent*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kennedy D. (2006), *The well of being: childhood, subjectivity, and education*. Albany, State University of New York Press.
- Kušević B. (2010), *(Ne)uvažavanje participativnih prava djeteta: suvremeni obiteljski odgoj između poslušnosti i odgovornosti*. „Dijete i društvo“, 12 (1/2).
- Kuterovac Jagodić i sur., ur. (2003), *Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj: rezultati empirijskog istraživanja Ljetne psihologijske škole studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Umag 2000*, Zagreb, Birotisak.
- Mills R. (2000), *Perspectives of childhood*. U: Mills, J.; Mills, R. (ur.), *Childhood Studies. A Reader in perspectives of childhood*. London, New York, Routledge.
- Mintz S. (2010), *American Childhood As a Social and Cultural Construct*. U: Risman, B. J. (ur.), *Families as they really are*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Montgomery H. (2010), *The rights of the child. Rightfully mine!* U: Kassem, D., Murphy L, Taylor E. (ur.), *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York, Routledge.
- Muškarci i žene u Hrvatskoj 2011. (2011), Zagreb, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. URL:http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/menandwomen/men_and_women_2011.pdf (30.8.2012.)
- Pećnik N., Radočaj T., Tokić A. (2011), *Uvjerenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi*. „Društvena istraživanja“, 113 (3).
- Pećnik N. (2008), *Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju*. „Dijete i društvo“, 10(1/2).
- Pressler S. J. (2010), *Construction of childhood. The building blocks*. U: Kassem, D.; Murphy, L; Taylor, E. (ur.), *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. London, New York: Routledge.
- Smith A. B. (2007), *Children and Young People's Participation Rights in Education*. „International Journal of Children's Rights“, 15.
- Stern R. (2006), *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* PhD Thesis. Uppsala: Uppsala Universitet.
- UN (1989), *Convention on the Rights of the Child*. URL: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>, (22.03.2012.)
- Woodhead M. (2009), *Childhood studies: Past, present and future*. U: Kehily, M. J. (ur.), *An Introduction to Childhood Studies. Second Edition*. Maidenhead, Open University Press.

Małgorzata Cackowska

Uniwersytet Gdański

caca@univ.gda.pl

Krytycznie o propedeutyce pracy w książkach obrazkowych dla dzieci

Summary

Critical view of the workings of propaedeutics in picturebooks for children

In my article I deal with the social construction of the meanings of picturebook content and form and also with the determining ideologies of the conditions of picturebook production. For my analysis I have chosen contemporary picturebooks present on the market, which deal with work, occupations, people at work and work activities. The aim of this study was to reconstruct the ideologies which determine forms of representation and the workings of propaedeutics in the collected material. The methodology applied in the research consists mostly of content and form analysis, which is helpful in describing dominant and subdominant discourses occurring in the books. In the results I show three ideologies and their explications: domineering conservative, liberal (meritocracy) ideology and critical ideology – something which is marginalized in picturebooks. In the summary I try to explain what kind of content and form in the books can be political and what is politicized

Słowa kluczowe: dzieci, ideologie pracy, książki obrazkowe, upolitycznienie dzieciństwa

Keywords: children, ideologies of work, picturebooks, politicization of childhood

Wprowadzenie

Artykuł dotyczy zagadnienia obecności społecznych ideologii i znaczenia ich politycznej mocy w polu produkcji kulturowej (książek obrazkowych dla dzieci). W celu zobrazowania pewnych praktyk politycznego i upolitycznionego konstruowania dziecięcej wyobraźni, a w konsekwencji formowania określonego społeczeństwa, zajmuję się współczesnymi książkami obrazkowymi aktualnie obecnymi na rynku polskim, które dotyczą aspektów pracy, czyli zawodów, ról zawodowych, społecznego znaczenia pracy i związane są z tymi zagadnieniami wprost i w całości lub w znaczącej mierze, nie zaś tylko w pobocznych wątkach innych tematów. Badanie i analizowanie takiego wątku tematycznego jest zaledwie przyczynkiem do studiów nad znaczeniem książki obrazkowej dla dzieci w socjalizacji i enkulturacji w dominujące i zdominowane ideologie współczesnego społeczeństwa.

Książki dla dzieci, a szczególnie książki obrazkowe, będąc jednym z pierwszych obszarów kontaktu człowieka ze światem przedstawianym, są znaczącym kanałem transmisji kultury, o który zabiegają ci, którzy „swój” świat i swoją interpretację świata chcą dzieciom przedstawić, którzy mają też ustaloną mniej lub bardziej świadomie pewną wersję dzieciństwa, człowieczeństwa czy też społeczeństwa. W książkach obrazkowych dla dzieci

mamy więc zawsze jakąś wizję dorosłego na temat dziecka i świata (Cackowska 2009, 2011). Książka dziecięca nie jest zatem niewinnym medium (i raczej nigdy nie była) służącym jedynie łatwej rozrywce, ale nade wszystko nosi mniej lub bardziej wyraźne ‘brzemie’ (jakichś) idei i ideologii (Apple, Christian-Smith 1991). Ideologie, których egemplifikacje w książkach dla dzieci rozważam w niniejszym artykule, rozumiem za Chrisem Barkerem jako *zbiory dyskursów (wiążących i uzasadniających idee danej grupy społecznej) posiadających konkretne konsekwencje dla stosunków władzy na wszystkich poziomach stosunków społecznych (w tym dla uzasadnienia i utrzymania grup dominujących)* (Barker 2005). **Książki dla dzieci**, będąc barometrem nacisków, którym dzieciństwo podlega, są zatem **polem walki o władzę** (Hunt 2008). To, w jaki sposób i jakiej władzy podlegają dzieci, które poddane są oddziaływaniom książek obrazkowych związanych z tematyką pracy (lecz nie tylko, bo w zasadzie z każdym zagadnieniem, które może być zideologizowane), zależy w dużej mierze od ideologii reprodukowanych i dystrybuowanych przez wydawców książek dla dzieci w ich publikacjach, z drugiej zaś strony ideologii reprezentowanych przez dorosłych pośredników nieprofesjonalnych: rodziców, dziadków oraz pośredników profesjonalnych – głównie nauczycielki i nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych (M. Cackowska 2009, 2011). Władza wydawców realizuje się poprzez *explicite* i *implicite* wyrażane ich misje, głównie silnie powiązane z reprezentowanym przez nich kapitałem kulturowym, co w rezultacie powołuje do zaistnienia w obiegu kultury książek dla dzieci o określonej treści i formie. Dzieciom ‘dostarczają’ one wzorców wyobrażeniowych głównie za pośrednictwem ilustracji, które dla nich są nie tylko spotkaniem z konwencją przedstawieniową (której jakość oczywiście nie jest bez znaczenia, czy należy do pola produkcji artystycznej czy masowej), ale przede wszystkim są narzędziem poznawania świata (Cackowska 2009). Władza dorosłych pośredników zdaje się być znacznie większa, bowiem reprezentowane przez nich ideologie i koncepcje wychowania dziecka, zawarte np. w przekonaniach, że uniwersalną wartością książek dla dzieci *musi* być morał, przesłanie, „kanon znaczeń”, pomagający w tworzeniu więzi międzypokoleniowej i transmisji tradycji kultury, są sitem, przez które filtrowane są koncepcje wydawanych książek. Produkcja książek obrazkowych określonego typu przysługuje się konstruowaniu przez różne media determinującej nadbudowy dla ideologicznie zdeterminowanej dziecięcej jaźni.

Metoda

W niniejszym tekście przedstawiam podjętą próbę krytycznej analizy wzorców pracy, ról zawodowych ludzi pracujących i ich znaczeń, czyli edukacji (propedeutyki) zawodowej aktualizującej się w książkach obrazkowych dla dzieci, której celem było wyłonienie i scharakteryzowanie ideologii organizujących koncepcje wydawanych książek poświęconych niemal wyłącznie temu zagadnieniu. Próbkę badawczą stanowią książki wydawane i obecne na rynku polskim (niekoniecznie będące tylko polską produkcją), zgromadzone przeze mnie w ciągu ostatniej dekady. Intencją moją jest bowiem ukazanie aktualnego, a nie historycznego potencjału edukacyjnego książek dla dzieci w jakiś sposób poświęconych pracy. Jest tak dlatego, że interesują mnie współczesne dyskursy organizujące pole produkcji kulturowej dla dzieci aktualnie podlegających enkultracji. W ten sposób do próby nie weszły licznie reprezentowane, choć często w jednej odmianie,

książki publikowane w latach prosperity Polski Ludowej, szczególnie silnie zideologizowanych przez socrealizm lat 60. i 70. ubiegłego wieku, które w licznych przykładach ukazywały apoteozę, ale też i propagandę pracy. Dla przykładu, wydawana już po II wojnie światowej seria wydawnicza „Świat w obrazach” bardzo wyraźnie koncentrowała się na reprezentacji pracy, znaczeniu pracy dla odbudowywanej Polski, obchodach świąt i afirmacji ludzi pracy (głównie klasy robotniczej związanej z przemysłem: górnictwem, hutnictwem itp., ale także i ciężkiej pracy na roli). Gdyby jednak myśleć o sile oddziaływania tych książek, to raczej dotyczyłaby współczesnych nieco starszych już rodziców, aniżeli współczesnych małych dzieci. Książki te nie są aktualne także w obiegu czytelnictwa. Mam jednakże świadomość, że stanowią one ogromnie bogaty materiał badawczy, który nie jest przedmiotem zainteresowania pedagogów, a zajmują się nim także nieliczni bibliolodzy czy historycy sztuki.

Zbiór wybrany do badań tu przedstawianych z pewnością nie stanowi całej populacji książek poświęconych zawodom i pracy, bowiem nie sposób dotrzeć do wszelkiej tego typu produkcji w tym jednym z największych sektorów rynku książki. Starałam się jednak zebrać książki obrazkowe dla najmłodszych odbiorców (również kartonowe) oraz dla dzieci nieco starszych, które potrafią już czytać. Analizie poddałam 15 książek różnych wydawców, przez niektórych wydawanych również jako serie¹. W sytuacji, gdy książka należała do serii, np. *Mądra Mysz – Mam przyjaciela/przyjaciółkę...* (Wydawnictwo Media Rodzina), do próby weszły jedynie przedstawicielki całej serii, głównie ze względu na wyraziste podobieństwa wewnątrz serii. Do próbki 15 książek weszły zatem te, które trafnie i atrakcyjnie pod względem badawczym (bo dają możliwości interpretacyjne) reprezentują problem propedeutyki pracy.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, iż w analizowanych i dostępnych na naszym rynku książkach obrazkowych poświęconych pracy koncentruję się na ich potencjale rozwojowym i potencjale ich społecznych konsekwencji, nie zaś – co mogłoby również zostać poddane badaniom – realnej ich pracy w doświadczeniu odbiorców i praktykach ich wykorzystania w szeroko pojętej edukacji (zarówno instytucjonalnej, jak i nieinstytucjonalnej).

Rezultaty i dyskusja

Po dokonaniu oglądu koncentrującego się na zawartości tematycznej i formalnej, czyli treści, języka przekazu znaczeń, eksponowanych przedstawień obrazowych postaci w nich występujących, ich charakterystyki i aktywności, książki pogrupowałam na te, w których wyraźnie wyłaniają się:

- podobieństwa i różnice w podejmowaniu zagadnienia płci w ujmowanych w conceptach sposobach reprezentacji ról zawodowych,
- w opisywaniu (słownym i obrazowym) cech przedstawianej pracy z jej dziedziną i z nią związanych wiedzy i umiejętności i dyspozycji jednostki,
- różnice i podobieństwa w sposobach ujmowania warunków/ możliwości dostępu do danego zawodu przez reprezentantów różnych grup społecznych, czyli relacje władzy w społeczeństwie klasowym.

¹ Cała lista zgromadzonych książek znajduje się przed bibliografią.

Analiza taka doprowadziła mnie podjęcia próby zrekonstruowania ideologii, w które wpisane są książki utrzymujące ich panowanie i reprezentujące taką logikę. Ukazuje to obraz ideologii dominujących: konserwatywnej i liberalnej (tu w odmianie merytokratycznej) głównie za sprawą nadreprezentacji książek, w których daje się wyraźnie zaobserwować dyskryminację zawodowych ról kobiecych i takie wizualne reprezentacje, stereotypizację samych zawodów, społeczne rozwarstwienie edukacji zawodowej niemal zakładające nierówności w szansach dostępu do zawodów o wysokim prestiżu. Na marginesie znalazły się książki z wpisana w nie ideologią emancypacyjno-krytyczną.

Poniżej przedstawiam charakterystykę i jednocześnie krytykę książkowych egzemplifikacji tychże ideologii.

1. Konserwatyzm i nierówność płci

Dominująca oferta dziecięcego sektora rynku książki obrazkowej to publikacje wydawców, którzy reprezentują wyłącznie kapitał ekonomiczny (P. Bourdieu), zorientowana jest w znaczącej przewadze na konsumentów masowych i tym samym obliczona na największe zyski finansowe. W gąszczu kartonowych książeczek dostępnych niemal wszędzie, choć najmniej w księgarniach: w supermarketach, przy kasach i na półkach z gazetami w mniejszych supersamach spożywczo-przemysłowych oraz w dworcowych przejściach podziemnych itp., znajdziemy najwięcej tych, które charakteryzują się banalną treścią (są to np. obrazki z życia zwierzątek skaczących po płotkach), w dodatku nieudolnie i byle jak zilustrowanych, uładowym i odrealnionym światem, kliszami typowych postaci. Nie miejsce tu na analizę ich społecznej szkodliwości, ale stanowią one swego rodzaju egzemplifikację nazwanej przez Joanna Rutkowiak ‘waty pedagogicznej’, którą pojmuje ona jako jałowy wypełniacz potencjału przestrzeni edukacyjnej (Rutkowiak 2005). Poza wyraźnym i z gruntu cynicznym celem wydawcy nastawionego na zysk ekonomiczny trudno doszukać się głębszego sensu edukacyjnego takiej produkcji. Jest ona przy tym jednym z najbardziej perfidnych sposobów osiągania zysku, bowiem ze względu na powszechną dostępność (również w kioskach, w punktach „taniej książki”, na wsiach w dawnych sklepach GS) i bardzo niską cenę, produkt taki dociera zwłaszcza na tereny i do osób najbardziej zaniedbanych i zapóźnionych edukacyjnie i tam cieszy się największą popularnością.

Jednakże wśród tych banalnych książeczek znajdujemy również takie, których cele wyrastają poza chęć zysku komercyjnych wydawnictw – to książki obrazkowe typu *concept book*, czyli książki do nauki pojęć, zawierające głównie postaci przedstawiające zawody, podpis pod taką reprezentacją, czasem dwu- lub czterowersowy wierszyk. Do nich właśnie dało się zakwalifikować książki *Kim będę? Who will I be?* (Wydawnictwo Sara) oraz *Kim zostać?* (Wydawnictwo Liwona).

Pytanie, które towarzyszyło mi w oglądzie tych publikacji, brzmi: jaki jest świat przedstawiany dzieciom do pojęcia? I tak, w książce *Kim będę?* (nawet dwujęzycznej – żeby brzmiało „bardziej edukacyjnie”) znajdujemy możliwy repertuar ról zawodowych i dopasowania przedstawianych tam postaci (dzieci albo raczej potworków „dzieciopodobnych”) do tychże ról. Są tu: kierowca, nauczyciel, naukowiec, nurek, pielęgniarka, pilot, prawnik, rybak, strażak i żołnierz. W tym silnie ograniczonym zestawie dziewczynka przedstawia jedynie pielęgniarkę, zaś „chłopopodobne” stworki przedstawiają wszystkie pozostałe zawody. W pełnej stereotypów książce pt. *Kim zostać?* (także w książeczce pt. *Wszyscy*

dla wszystkich) zawody reprezentowane przez mężczyzn to policjant, myśliwy, nauczyciel, fryzjer, piekarz, kominiarz, żołnierz, kucharz, zaś przez kobiety – piosenkarka i sprzątaczką. Dodatkowo zamieszczone do tych przedstawień wierszyki wzmacniają negatywny wizerunek samego zawodu (dziadek drży, że fryzjer może mu przyciąć uszy, a piosenkarka ma kłopoty z gardłem, bo zbyt głośno śpiewa). Obie te książki wiążą się z podstawową kwestią znaczącego niedoreprezentowania (a raczej niemal totalnego męskiego zdominowania) w znacznej mierze ograniczonego repertuaru zawodów, które przedstawiane są przez dziewczynki/kobiety i dla identyfikacji dziewczynek/kobiet oraz nierównym, stereotypizującym i niskim społecznym prestiżem możliwych zawodów kobiecych. Takie komunikaty kulturowe o przypisaniu płci do zawodów, określonych typów obowiązków społecznych jawią się w podobnych przykładach wprost seksistowsko. Wziąwszy pod uwagę choćby tylko charakterystyczną dla rozwoju dziecka już pięcioletniego sztywność i schematyczność w sposobie postrzegania ról przypisanych płciom (Branon 2002), to dostarczanie takich wzorców będzie doskonałym „pożywieniem” konstruującego się w ten sposób seksizmu (Cackowska 2006).

Można powiedzieć, że nad formą i treścią tego typu książek dominują „ważne społeczne względy”, zakorzenione głównie w ideologii konserwatywnej. Stale obecny w naszym społeczeństwie patriarchalny system wartości, dyskryminujący rolę kobiety, redukujący wiedzę o świecie do krzywdzących uproszczeń, nakręca komercyjną produkcję, która ze względu na bliską kiczu postać i niską cenę skierowana jest do klasy niższej, zamykając tym ludziom w ten sposób możliwą drogę zmiany swego statusu.

2. Merytokracja i społeczeństwo oparte na wiedzy

Ideologia merytokratyczna zdaje się przenikać wszystkie sfery możliwych oddziaływań i wpływów, a więc tym bardziej nie pozostawia najwcześniejszych faz konstruowania tożsamości człowieka i obecnych tu środków o tak silnie zrytualizowanym socjalizującym charakterze, jakim jest książka dla dziecka. Koncepcja merytokracji, użyta na określenie systemu, w którym pozycje społeczne uzależnione są od kompetencji, uzdolnień i motywacji osób podlegających edukacji, zweryfikowanych za pomocą kredencjałów (dyplomów) (Young 1994), przeobraziła się w dominującą w gospodarkach neoliberalnych ideologię zdobywania wykształcenia, zapewniającego osiągnięcie sukcesu życiowego w postaci np. wykonywania roli społecznej czy zawodowej o wysokim społecznym prestiżu i ekonomicznej gratyfikacji. Ideologia taka w swej istocie generuje nierówności społeczne ujęte w niemożliwym do nieprzyjęcia systemie ich ‘sprawiedliwego konstruowania’ (Melosik 2001).

W książkach obrazkowych, które wpisują się w ten nurt, nie ma w zasadzie w ogóle problemu redukowania wiedzy o zawodach i możliwej pracy wykonywanej w ich obrębie, w przeciwieństwie do celowo upraszczonego świata w pokazanej wyżej egzemplifikacji ideologii konserwatywnej. Nie ma w nich też w zasadzie problemu niedoreprezentowania jednej z płci. Ich celem jest właśnie ukazanie jak najszerszego spektrum aktywności zawodowej człowieka uzależnionej od jego uzdolnień i motywacji oraz efektów i funkcji wykształcenia. Dla przykładu książka pt. *Świat w obrazkach. Zawody* (2011) jest swego rodzaju encyklopedią obrazkową (jak zaproponował to w XVII w. Jan Amos Komeński w swym dziele *Orbis sensualium pictus. Świat zmysłowy w obrazach*), która na stu dwudziestu stronach

ukazuje długą, choć nie wyczerpującą listę zawodów i możliwych prac i robót związanych z takimi kategoriami, jak (wymieniając w porządku konstrukcji książki): świat przyrody, morze i port, przyjaciele zwierząt, na budowie i w domu, transport, praca w sklepach i zakładach, czyli handel i usługi, praca w firmie, zawody związane z wojskiem, zawody sektora publicznego, edukacja i opieka nad dziećmi, praca w restauracji, hotelarstwie i turystyce, pielęgnacja urody, świat mody, świat (produkcji) książki, świat branży filmowej i telewizyjnej, świat sportu, służby i straże bezpieczeństwa, zawody wykonywane w szpitalach i klinikach, świat nauki (naukowcy), astronauta, praca w cyrku, muzyka, teatr, balet, świat piosenki rozrywkowej, wesołe miasteczko, rzemiosło artystyczne, rzemieślnicy i artyści, prawnicy. Ta lista, jak widać w porządku dość przypadkowym, pokazuje kategorie, wśród których znajduje się ilustracja i opis co najmniej kilku zawodów czy aktywności pracowniczych i możliwie szeroko przedstawia strukturę świata pracy i jej podziału. Odbiorca ma więc za pośrednictwem wielu obrazków i ich opisów poznać, zasymilować i zaadoptować złożony, choć niecały świat ludzkiej pracy, by w konsekwencji kiedyś mógł w nim odnaleźć miejsce dla siebie albo choćby wzorzec, do którego aspiruje, którego pragnąłby dostąpić. Z książki można dowiedzieć się również sporo o różnych predyspozycjach, których określone zawody wymagają, a które związane są np. z cechami fizycznymi, takimi jak np. wzrost i waga do zawodu dżokeja. Opisy mają głównie charakter informujący nie tylko o zawodzie, lecz o różnych aspektach domeny, do której ów zawód należy: np. *Paleontolog zbiera skamieliny (pozostałości albo odciski w skałach roślin lub zwierząt)* albo *Astronomowie uzyskują informacje o wszechświecie dzięki teleskopom wystrzelonym w kosmos lub zainstalowanym bardzo wysoko w górach* lub też *Anestezjolog to lekarz, który pełni ważną funkcję w czasie operacji. Usypia chorego, aby ten nie czuł bólu*. Przekaz ten – na pierwszy rzut oka – nie wzbudza żadnych kontrowersji, bo charakteryzuje dany zawód zgodnie z istotą wykonywanych aktywności i ich efektów.

Jednakże pośród tych opisów, szczególnie przy charakterystyce zawodów związanych z wysokim społecznym prestiżem, czytamy o szczególnym znaczeniu specjalizacji i drodze edukacyjnej oraz konkurencji, którą musi pokonać człowiek, by osiągnąć taką pozycję: *Prawnicy (...) kończą bardzo długie studia; Dzięki bardzo surowym kryteriom konkursy baletowe wylaniają najlepszych z najlepszych; Urzędnicy państwowi specjalizują się w różnych zawodach (...) Większość z nich musi wygrać konkurs na dane stanowisko; Budowa samolotów [w opisie zawodów lotniczych – przyp. M.C.] wymaga wielu specjalistów z wysokimi kwalifikacjami*. W taki oto sposób młodzi odbiorcy jasno i wyraźnie informowani są o możliwościach dostępu lub właśnie braku dostępu do danego typu zawodu, co pozwalałoby ziścić się merytokratycznym projektom już autoselekcji do zawodu i przedstawiania znaczenia edukacji i wąskich specjalizacji jako drogi dostępu do rzadkich, acz pożądaných dóbr. Efekt ideologii jest tym silniejszy, że ilustracje i opisy zawodów i aktywności głównie robotników oraz ludzi pracujących np. w lesie czy w ogrodzie, którzy także potrzebują kwalifikacji do wykonywania swej pracy, są bardzo lakoniczne i koncentrują się raczej na konkretnych czynnościach, aniżeli podkreśleniu najmniejszej choćby wagi tego zawodu, np.: *Przycinką drzew zajmuje się odpowiednio przeszkolona osoba. Ścina niepotrzebne lub niebezpieczne gałęzie*. Chociaż w tym przykładzie mowa o „przeszkoleniu”, nietrudno domyślić się, że chodzi o prosty kurs obsługi maszyn i urządzeń oraz zasad bezpieczeństwa, nie zaś o szczególną edukację szkolną. Tak przedstawiany profesjonalizm w ideologii merytokratycznej we współczesnej odmianie konstruowany jest

jednocześnie za pośrednictwem praktyki stratyfikacji społecznej, która, choć jest niesprawiedliwa, rości sobie prawo do bycia akceptowalną, bo jedyną możliwą. Merytokracja ustala bowiem hierarchie i przez kredencjonalizm nawet nie prowokuje aspiracji awansu społecznego.

Czasem też w książce nie pozostawia się złudzeń, że w zawodach naprawdę związanych z pasją przejawianą przez osoby tak utalentowane trudno osiągnąć pożądaną gratyfikację ekonomiczną: *Bycie artystą nie jest tak naprawdę zawodem. To raczej pasja. Jeśli artysta nie jest dobrze znany, często musi wykonywać drugi zawód, aby zarobić na życie.* W takich przedstawieniach zawodu, np. jak tu – artysty, wymagającego niekoniecznie edukacji akademickiej i potwierdzonych dyplomem kompetencji, mamy do czynienia z pozorem jego atrakcyjności i informacją o swego rodzaju nieuchronnej konieczności znalezienia innego sposobu zarabiania na życie w tak skonstruowanym społeczeństwie.

Książka ta, głównie dzięki w gruncie rzeczy czytelnym i poprawnym ilustracjom oraz stosunkowo niskiej cenie, zdaje się być propozycją atrakcyjną, szczególnie wykorzystywaną w pracy przedszkola (znam kilka przedszkoli, w których używa się ją niemal codziennie w pracy z dziećmi). Jest ona jednak – głównie za sprawą wprost wyrażanych tez skutecznym (potencjalnym) generatorem merytokratycznej struktury społecznej, która naucza, jak „sprawiedliwie konstruowane są nierówności społeczne” i implikuje społeczne rozwarstwienie edukacji, stwarzając złudną szansę wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych (por. Stańczyk 2012).

Ideologii merytokracji, doskonale wchodzącej w mariaż z koncepcją społeczeństwa opartego na wiedzy, służy seria książek *Mądra Mysz – Zawody*, wydawanych przez Wydawnictwo Media Rodzina począwszy od 2008 roku, z tytułem zaczynającym się od słów: *Mam przyjaciela...* Taki zabieg wydawniczy sprawdza się świetnie i jest intratny, bowiem uderza w zapotrzebowania na wykreowaną tzw. „edukacyjność” książki, innymi słowy popularyzację wiedzy (nauki). W serii tej dotąd wydano w Polsce książeczki o przyjacielu: pilocie, strażaku, śmieciarzu, kolejarzu, kierowcy autobusu, budowniczym, policjancie, kucharzu, kierowcy rajdowym, kierowcy ciężarówki, piłkarzu, piłkarzu ekstraklasy, pszczelarzu i kosmonaucie oraz o przyjaciółce weterynarzu, pielęgniarce, ratowniku medycznym, dentystce, a także o przyjaciółkach rolnikach. W tym zestawie prestiż zawodów ukazany jest nie z perspektywy społecznego znaczenia, ale z pewnością odpowiada hierarchii ważności ujętej z perspektywy dziecięcych zainteresowań światem otaczającym (znam wiele dzieci, zwłaszcza chłopców, którzy marzą o tym, by np. być śmieciarzem). Przedstawienia zawodów i pracy zawarte w tych książkach już nie stereotypizują samych zawodów i poci tak bardzo, jak w przykładach opisanych w poprzednim punkcie, choć nadal wśród ogromu możliwych zawodów i ich domen mało jest przedstawień dla kobiet pod względem choćby liczebności wydanych książek prezentujących zawód (4 na 18 łącznie dotychczas wydanych w serii książek).

Książki te w istocie treści nie tyle mówią o samym zawodzie i pracy wykonywanej przez człowieka, ile o domenie tej dziedziny życia, wiedzy, przemysłu, usług i ogólnie mówiąc mechanizmach działania świata, ukazują w dużej mierze nowe, często bardzo zaawansowane technologie związane z sektorem i branżą, w której znaczącym elementem jest przedstawiany dziecku przez ów fikcyjny, ale ukonkretniony przyjaciel czy przyjaciółka. Są oni swego rodzaju przewodnikami po świecie np. lotnictwa, medycyny czy usuwania odpadów, pokazują swoje miejsca pracy, często niemożliwe dla przeciętnego dziecka

do zwiedzenia, objaśniają zasady działania maszyn itp. Ilustracje formalnie bardzo poprawne, realistyczne ujmują ich bohaterów w tych akcjach. W książkach tych różnice klasowe ukazane są szczególnie wyraźnie w ilustracjach czynności wykonywanych nie tylko przez bohatera-przyjaciela, ale zespoły innych ludzi związanych z prezentowanym sektorem, np. ukazana jest ekipa sprzątająca pokład samolotu po opuszczeniu pasażerów. Ta ekipa to dwoje ludzi, właściwie ubranych, z uśmiechem na twarzy oczyszczających pokład. W innej książce to operator wózka widłowego pracujący w doku, na którego pracę z właściwego, rzecz jasna, dystansu spogląda kapitan statku.

Wydawcy tych książek w dużej mierze należą do tych z subpola produkcji komercyjnej, ale dystrybucja książek nie jest już tak cyniczna jak w poprzednim przypadku. Książki te znajdują się głównie na półkach księgarskich lub są do kupienia w Internecie. Oznacza to również rozszerzenie docelowej grupy odbiorców o co najmniej klasę średnią. Należy wspomnieć również o tym, że książki te, choć wydawane w języku polskim, nie są polską produkcją.

W prezentowanym w tym punkcie zestawie książek obrazkowych z pozoru nieco inną wydaje się być książka pt. *Co z ciebie wyrośnie* (2010, Wydawnictwo Dwie Siostry). Należy ona bowiem do pola produkcji artystycznej, co przejawia się w jej artystycznej, oryginalnej formie rozwiązań graficznych (przedstawienia postaci przypominające wizualną kulturę Azteków itp. oraz specyficzna typografia), za które książka ta zastała nawet wyróżniona w prestiżowym konkursie Bologna Ragazzi Award w 2011 roku w kategorii *non fiction*. Jest w niej zawarty też oryginalny pomysł przybliżenia odbiorcom zajęć i zawodów z całego świata, które choć często są stare, to jeszcze istnieją, także takich, które są rzadko spotykane, często dziwaczne i bardzo zabawne oraz zestawienie takich zawodów i prac, których nie determinują cechy płci osoby trudniącej się nimi. Wydawca tej książki to zdecydowanie reprezentant subpola produkcji ograniczonej (artystycznej), o kulturowym kapitale i z nim związanym habitusie, zorientowany na odbiorcę poszukującego oryginalności i odmienności od tego, co proponuje masowa produkcja. Jest ona jednak wyraźnie wpisana w ideologię merytokratyczną za sprawą koncentracji na innych warunkach możliwości dostępu do zawodu, np. ukazaniu talentu (szczególnej wrażliwości węchowej do bycia „nosem”, czyli perfumiarzem komponującym zapachy i przede wszystkim potrafiącym je doskonale rozpoznawać i nazywać albo szczególnej zdolności słuchowej w przypadku stroicielki fortepianów), wrodzonej predyspozycji albo też pasji, czyli swego rodzaju oddaniu się wykonywanej pracy i szczególnej odmiany miłości do niej (np. florystka komponuje dekoracje roślinne wykorzystując ich piękno, prestidigitator to artysta potrafiący zadziwiać ludzi iluzją „czarów”). Jednakże mimo tego, że twórcy o tym nie mówią wprost i nie koncentrują się na aspekcie edukacji do prezentowanych zawodów, to wiele przedstawionych w książce zawodów jest swego rodzaju autentycznie rzadkim dobrem, które może być osiągnięte dzięki uzdolnieniom, ale przede wszystkim za pomocą specjalistycznych studiów. Przykładem może być urbanistka, która planuje, a w zasadzie projektuje miasta, osiedla albo kurator sztuki, będący nie tylko jej amatorem, ale przede wszystkim wszechstronnym znawcą albo też grafolog weryfikujący odręczne pismo. Dostęp do takich zawodów zdaje się być bardzo ograniczony w porównaniu z takimi, jakich wiele w książce, a które należą do najniższych szczebli społecznego prestiżu, np. „babcia kłozetowa”, sekserka (zajmująca się sprawdzaniem płci kurcząt), „wpychacz ludzi” (upychający tłum ludzi z przystanków do autobusów komunikacji miejskiej), degustator psiego jedzenia

czy tajemnicza klientka. Dodatkowo wizualne reprezentacje tych „gorszych” zawodów pozwalają odnieść wrażenie, że są bardziej karykaturalne i groteskowe aniżeli wizerunki tych „lepszyc”. Z tego powodu książka tworzy w zasadzie iluzję, ułudę równej ważności, prestiżu i równego dostępu do wszystkich wymienionych zawodów. Tym samym można sądzić, że taki sposób reprezentacji świata pracy – choć bez wątpienia oryginalny – nadal pozostaje wprowadzeniem do transmisji tej samej ideologii merytokratycznej i jest artystyczną formą kamuflującą istotę konfliktu społecznego.

3. Krytyka i emancypacja

Powyżej przedstawiane przykłady książek prezentują taką wizję świata, do którego należy właściwie się zaadaptować, który jest niezmienny, a zatem proponują odbiorcom jedyny możliwy uznawalny świat. Pośród tej oferty jedyną znaną mi książką dla dzieci wydaną w Polsce (będącą w całości polską produkcją), którą można by uznać za reprezentantkę ideologii radykalnej i emancypacyjnej zaangażowanej w krytykę efektów praktyk systemu społecznego i politycznego oraz w społeczną zmianę, jest *Bieda. Przewodnik dla dzieci* (2010, Wydawnictwo Krytyki Politycznej,). Nie jest to w pełnym znaczeniu gatunek książki obrazkowej, jakkolwiek liczne ilustracje o komiksowym charakterze dopełniają znaczenia przekazu jej treści. Książka ta pośrednio dotyczy aspektów, którymi się tu interesujemy, bo zasadniczo jest źródłem wiedzy o ludziach biednych, bezrobotnych i ciężko pracujących, a mimo to wciąż biednych; o przyczynach biedy, bezrobocia, naznaczania i wykluczenia społecznego, o mechanizmach dziedziczenia biedy; o rozwarstwieniu społecznym i nierównych, ale też równych szansach i polityce społecznej.

W *Biedzie...* narratorką jest dziewczynka o imieniu Anka, która pochodzi z biednej rodziny. To ona przeprowadza odbiorcę przez wszystkie wspomniane wyżej zagadnienia ujęte nie tylko w sposób definicyjny, ale właśnie z perspektywy możliwego indywidualnego doświadczenia. Taki zabieg pozwala wierzyć autorce Hannie Gill-Piątek, że przedstawione przez bohaterkę tak znaczące aspekty życia społecznego, dzięki dziecięcej wrażliwości i empatii choćby, ale przede wszystkim dzięki tak otwartemu tekstowi wyjaśniającemu zawilości polityki i uwikłania w nią ludzi, staną się bliskie jej odbiorcom. Podobnie zresztą świetne historyjki z życia Henryki Krzywonos uwiarygodniają intencje konceptu książki.

Problem z taką książką polega na tym, iż trudno jej trafić do odbiorców, którzy potrzebowaliby jej najbardziej. Jest tak za sprawą ograniczonej dystrybucji (choć książka do obiegu czytelniczego wprowadzana jest za darmo), trafiającej w zasadzie do osób zaangażowanych w problem lub choćby nim zainteresowanych. Mimo to jest ważne, iż w ogóle pośród książek dziecięcych znalazła się w publicznym dyskursie o pracy i jest przeciwwagą dla *mainstreamu* dystrybucji wiedzy o świecie pracy i dominujących ideologii zawłaszczających również dziecięcą wyobraźnię.

W tym miejscu kończy się moja kolekcja książek obrazkowych reprezentujących pracę. Ale w aktualnej ofercie rynkowej w Polsce nie mogę pominąć jednej książki dla młodszych dzieci, która wprowadzie nie jest obrazkowa, ale w oryginalny sposób uwrażliwia na związek jakości życia i pracy. W opowieści pt. *Kurt i ryba* (2012, Wydawnictwo Ene-DueRabe) to z powodu pracy właśnie zaczyna się opowieść o życiu Kurta i jego rodziny. Praca zostaje tu ukazana jako znacząca wartość w jednostkowym życiu, nawet wtedy,

gdy jest się kierowcą wózka widłowego. Tytułowy bohater jest szczęśliwy, że pracuje ciężko, z przyjemnością nawet po godzinach przy załadunku i rozładunku towarów na nabrzeżu, bo to po prostu lubi. Jego żona, choć jest architektem (w czym także zawiera się współczesny obraz rodzin, w których kobieta znajduje lepszą, bardziej prestiżową posadę aniżeli mężczyzna) również ciężko pracuje z tego samego, co Kurt, powodu – by zarobić pieniądze na utrzymanie rodziny. Trafia im się jednak niezwykła okazja sabbaticalowej przygody, nie tylko dlatego, że Kurt znalazł ogromną rybę, zapewniającą na długi czas wyżywienie ich pięcioosobowej rodzinie, ale również dlatego, że mogą na nią przeznaczyć swe oszczędności. Tę wielowątkową wyprawę dookoła świata radośnie podejmują, ale z równie wielką przyjemnością wracają z powrotem do domu, do pracy oczywiście.

Ta niezwykła opowieść, choć zawiera wątki dość magiczne (niczym egzemplifikacja realizmu magicznego dla dzieci), jest oryginalną propedeutyką pracy, afirmacją pracy fizycznej, afirmacją życia klasy robotniczej, ujmującą tę aktywność człowieka jako warunek szczęścia zarówno w niej, poza nią i dzięki niej. Praca jest tu gwarantem emancypacji, a historia tej rodziniki daje zupełnie niekonwencjonalne rozwiązanie w myśleniu o pracy w ogóle.

4. Propaganda socjalistyczna – wielka nieobecna

Z pewnością z powodu doboru próby (przypomnę, że stanowią ją książki wydane współcześnie), ale też z pewnego totalnego niemal odrzucenia przez społeczeństwo języka propagandy z czasów socjalistycznej Polski (tym bardziej komunistycznego Związku Radzieckiego), praca i ludzie pracy ukazywani jako wielcy budowniczowie kraju, prezentujący ponadprzeciętne możliwości, osiągnięcia, zaangażowanie w budowę nowego świata i właściwa temu estetyka, nie są w ogóle obecne w tym sektorze rynku książki. Do obiegu dziecięcego nie trafiają książki, zwłaszcza o tematyce pracy w warunkach socjalistycznych, które niegdyś były horyzontem doświadczenia nawet raczej dziadków współczesnych dzieci aniżeli ich rodziców. Wyparte doświadczenia PRL-u nie pozwalają dorosłym na fascynację tamtą ideologią i specyficzną dla niej szarą, siermiężną estetyką.

Współcześnie rodząca się w naszym kraju klasa średnia wytwarza jednak często dość „snobistyczne” zapotrzebowanie na ówczesny design i sądzę, że tylko kwestią czasu jest ukazanie się wznowień książek, które będą reprezentowały, chociaż w nowym kontekście, tamtą ideologię, bowiem w polu produkcji książek artystycznych na Zachodzie Europy i w USA reprinty książek awangardowych konstruktywistów wchodzi do aktualnego obiegu czytelniczego nie tylko koneserów, ale również dzieci (por. Baggage 2012). Dzieje się tak za sprawą wzrostu znaczenia estetycznych walorów stylów artystycznych, nawet gdy zaangażowane były/są w ideologię i propagandę komunistyczną. Estetyzacja jednak (książki te wydawane są na najlepszym z możliwych edytorskim i poligraficznym poziomie) pozwala na uzyskanie dystansu do przedstawianych zagadnień.

Podsumowanie

Książka dla dzieci jako medium kulturowe i edukacyjne o silnie socjalizującym charakterze, szczególnie o takiej specyficznej tematyce, jaką jest praca, wyraźnie wchodzi w mariaż z polityką. W przedstawionych wariantach propedeutyki pracy upolitycz-

niających, czyli jednostronnie i opresyjne dążących do podporządkowania się roszczeniom dominujących dyskursów władzy generującej określone formy (nie)świadomości podmiotów wychowania (por. Rutkowiak, 1992) jest ‘sprzedawana’ wizja świata, w którym liberalnie zorganizowany podział pracy i merytokratyczny ład jest sprawiedliwy, jedyny możliwy i konieczny do zaakceptowania przez dziecko. Nie znam dziecka, które marzy o tym, by zostać „babcią klozetową” czy śmieciarzem. Jest tak dlatego, że aspiracje rozbudzane są przez konstrukcje utopijnej równości szans, możliwości zdobycia atrakcyjnego zawodu i prestiżowej pracy. Trudno bowiem, będąc dzieckiem, podejrzliwie patrzeć na przedstawiane w książkach, a społecznie w kulturze sankcjonowane obrazy sprawiedliwej edukacji, dzięki której osiągnie się sukces, zwłaszcza gdy nie daje się równocześnie szansy na spojrzenie na inną stronę funkcjonowania takiego porządku. Trudno też oczekiwać od dziecka refleksji, gdy media, w których jest zanurzone, wcale jej nie wzbudzają, dostarczając utartych schematów i standardów postrzegania pracy człowieka.

Okazuje się jednak, chociaż w ograniczonym zakresie, że edukacyjne zaangażowanie w społeczną zmianę i tym samym polityczność kształtująca ludzki potencjał do działania są możliwe, gdy ofertę wiedzy o świecie w książkach dla dzieci rozszerza się o dające do myślenia problemy związane z negatywnymi konsekwencjami stratyfikacji społecznej, np. z biedą i ludźmi biednymi. W taki sposób zdaje się być możliwa propedeutika prawdziwego uczestnictwa w społeczeństwie.

Literatura – książki dla dzieci

- Beaumont E. (2011), *Zawody. Świat w obrazkach*. Firma Księgarska Olesiejuk.
- Beaumont E., Bouet M-L., Simon Ph. (2012), *Strażacy. Świat w obrazkach*. Firma Księgarska Olesiejuk.
- Butschkow R., *Mam przyjaciela kierowcę autobusu*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Butschkow R., *Mam przyjaciela kolejarza*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Butschkow R., *Mam przyjaciela pilota*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Butschkow R., *Mam przyjaciela strażaka*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Butschkow R., *Mam przyjaciółkę pielęgniarkę*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Butschkow R., *Mam przyjaciółkę ratownika medycznego*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Gill-Piątek H., Krzywonos H. (2010), *Bieda. Przewodnik dla dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Gintowt M. (2008), *Kim zostać?* Warszawa, Wydawnictwo Liwona.
- Kim będę? Who will I be?* (2003), Warszawa, Wydawnictwo Sara.
- Loe E. (2012), *Kurt i ryba*. Gdańsk, Wydawnictwo EneDueRabe.
- Marshak S. (2012), *Baggale*. Wydawnictwo MoMa.
- Mizieliński A. i D. (2010), *Co z ciebie wyrośnie?* Warszawa, Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Schrömann S., *Mam przyjaciela śmieciarza*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.

- Schrümann S., *Mam przyjaciółkę weterynarza*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, Seria Mądra Mysz – Zawody.
- Tuwim J. (2009), *Wszyscy dla wszystkich*. Warszawa, Wydawnictwo Liwona.

Literatura

- Apple M.W., Christian-Smith L.K. (1991), *The Politics of the Textbook*. In: M. W. Apple i L. K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge.
- Barker, Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków, Wyd. UJ.
- Brannon, L. (2002), *Psychologia rodzaju*. Gdańsk, GWP.
- Cackowska M. (2006), *Wybrane problemy społecznego rynku książek dla dziewczynek i chłopców w Polsce i na świecie*. W: M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha (red.), *Efekty socjalizacji rodzajowej dla funkcjonowania kobiet i mężczyzn*. Łódź, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.
- Cackowska, M. (2009), *Książka obrazkowa dla dzieci*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Cackowska M. (2011), *Książka obrazkowa o edukacji seksualnej dla dzieci jako medium kulturowe i polityczne*. „Forum Oświatowe” 2 (45).
- Hunt, P. (2008), *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Melosik, Z. (2001), *Edukacja i stratyfikacja społeczna, czyli – czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność*. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI w.* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa, PWN.
- Rutkowiak J. (2005), *Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli* „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1.
- Stańczyk, P. (2012), *Praca*. W: M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon i in., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Young M. (1994), *The Rise of the Meritocracy*. New Brunswick, Transaction Publishers.

Reda Poneliene

Siauliai University (Lithuania)

rponeliene@gmail.com

Children's knowledge of branding: guidelines for nurturing resistance to advertising

Summary

Current generations have been affected by consumerism since a very early age and they are facing ample forms of it (variety of goods and services, abundance of shopping centers, mass consumerism *etc*) in their closest surroundings, including institutions of early and/or further education. This article analyses children's reactions towards advertising as a form of consumerism culture; it also contains data from research aimed at revealing children's knowledge of brands including its initial results and guidelines for nurturing resistance to advertising. The research indicates that the children participating in the survey understand the goal of advertising, *i. e.* the purchase of the advertised item. Moreover, 6-to-7-year-olds distinguish commercials from other TV content; however, they recognize them according to their formal external features (duration, music insertions *etc*). Nevertheless, advertising is not the only factor inducing children's consumerism as this is also actuated by their contemporaries, parents or educators, and even motivated by their own experience. The research has also registered that 6-to-7-year-olds are able to identify different brands so well as to name them and indicate the products that a certain branding sells. A conclusion should be drawn here, that children's education has to be oriented towards the solution of the problems caused by the fact that children as consumers are targeted by marketing specialists at a very young age. And this education process is becoming more and more complex as we live in the times of globalization, and consumerism has emerged as a concurrent outcome of it.

Keywords: consumerism culture, children and advertising, brands, nurturing resistance to advertising

Introduction

Nowadays, children face consumerism from the moment they are born (some scientists (for example, Linn (2006) believe that consumerism reaches its targets in the wombs of their mothers)¹. They are encountering ample forms of it (variety of goods and services, abundance of shopping centers, factors of mass consumerism *etc*) in their closest surroundings including institutions of early and/or further education. On the one hand, children are tackled targeted by consumerism culture from their infancy; on the other hand,

¹ Linn (2006) puts forward an example of the books meant to be read by pregnant women to their yet unborn children. These books contain information about other editions that their mothers will read to them when they are born; actually, this is how some series by the author of "How the Grinch Stole Christmas" have been advertised. "Shouldn't this be interpreted as a war for brand loyalty since the moment of conception to the end of our days?" (Linn 2006: 104)

they are “forced” to live in such surroundings. As branding estimation proceeds to adulthood, children may become targets for advertising of anything (Linn 2006: 210). G. McNeil asserts that “Children lack experience of consumerism as they have nothing and want everything. Therefore, they become an “easy prey” for sellers “ (Linn 2006: 287).

The attention paid to children as present and future consumers has never been contingent. Hills (2011) claims that this may be owing to the facts that 1) children influence their parents’ spending; 2) children’s pocket money is regarded as significant procurement power; 3) children are future consumers who might be loyal to a certain brand.

This article aims at analyzing children’s conduct towards advertising as a means of consumerism culture; we also wish to introduce the data of research aimed at revealing children’s knowledge of brands including its initial results and guidelines for nurturing resistance to advertising.

Child, branding and commercial: different scientific views

A distinctive feature of the discussed issue, *i.e.* nurturing resistance to advertising in children, is its novelty in Lithuania. Some scientists analyze the research data on the impact of advertising upon children (Jokubauskas 2003; Astra 2005), some are concerned about children’s images in commercials (Poneliene 2008, 2011; Gumuliauskiene 2008), others discuss children’s incorporation into the routine of consuming (Duobliene 2011; Rubavicius 2010). Meanwhile, advertising as a means of consumerism culture approaches children more and more often and is also regarded as an implement to involve children in consumerism.

There exist two attitudes towards the impact that commercials could have on children. Молчанов and Сороченко (2007) state that one of the beliefs is supported by scientists who deny the negative influence of advertising upon children’s minds. Psychologists working in the sphere of advertising are convinced that the moral issues of the problem are fairly exaggerated. They agree that advertising might be deceitful, thus, children have to learn to differentiate real life from advertising from the time of their childhood. However, this should be taught by families or schools, and not by advertising itself. Moreover, contemporary advertising has become a part of children’s socialization as they learn to adjust to the world of goods and services which they are going to face as adults. Others believe quite the opposite. They blame advertisers for early prominence of material values which may lead to children estimating themselves for what they possess and not for what they are. Moreover, being unable to obtain everything that is advertised may cause inferiority complexes (Молчанов, Сороченко 2007). As a means of consumerism culture, advertising is often accused of “industrializing” personal needs which encourages consumerism at the rates of industry production. Advertisers are convinced that advertising does not have as its initial aim to tempt or to deceive; this is what the targeted people themselves believe in. We assume that such an attitude of advertisers might be justified in the case of adult segmentation; however, it may sound rather abrupt talking about children as consumers of advertising. Why? Children (especially pre-schoolers) neither have yet developed clear and critical attitude towards advertising or purchasing, nor have they an understanding of circulating monetary meaning and issues alike.

According to Peciulis (2005), television is one of the most popular and influential means of mass media, thus, the implication is that advertisements reaching and influencing children through television are the most numerous and significant. Despite the apparent belief that television nowadays is more frequently orientated towards more mature audiences whereas the younger population is influenced by virtual mass media and the internet, television remains quite popular among other means of mass media in Lithuania. The results of the survey on the habits of Lithuanian residents in watching television, conveyed by TNS LT, a research company, show that in 2011 a statistical Lithuanian resident spent 3 hours and 24 minutes in front of a TV set each day whereas children aged 4-14 spent 2 hours and 25 minutes on average. According to TNS LT, the amount of TV advertising grew 0.8 per cent (comparing numbers from the years of 2010 and 2011). In 2011, 22 million 398 thousand seconds of commercials appeared on TV screens in Lithuania which made more than 1 million 111 thousand commercials. From January to December, in 2011, the most frequently advertised groups of goods were shopping centers, cell phones, prepaid mobile operators and prepayment cards for cell phones. This might explain why commercials for PILDYK and TELE 2, a prepaid mobile operator and prepayment system for mobile phones, were most often recognized by the children participating in the research, despite the fact that those were aimed at adult segmentation.

Both Lithuanian and foreign scientists agree that children's understanding and interpretation of advertising depends on their age; however, they disagree over at what age young consumers start to differentiate commercials from other TV content. Jokubauskas (2003) asserts that children under the age of 4 do not distinguish between advertising and other TV programs whereas Berns (2009) claims that 3-year-olds do identify the differences between them; however, it is not until eight years of age, that children start realizing that the goal of advertising is to sell. Similar views are shared by Babaalioutas and Papadopoulou (2007) who are convinced that 8-to-12-year olds can identify advertising, but they have a lack of cognitive experience, which is being abused by advertisers.

A certain trend of seeking after some brands as a means of demonstrating their economic or social status has been noticed recently among youngsters. In scientific literature, brand is defined as a name, symbol or sign attributed to certain products in order to enhance and facilitate their recognition by consumers and also to inform about the benefits of the product (Bivainienė 2006). Linn (2006) and Bauman (2011) assert that positive reactions towards certain brands may be easily evoked in children before they even start talking. This may be accomplished by producing bedclothes for children or decorating bath tubs with certain branding symbols (*ibid*, p. 78). In Lithuania, we have heroes from animation series (Cars, Ice Age, Angry Birds etc) on different types of products manufactured for children, including hygienic tissues and bedclothes for children.

According to foreign scientists, proper education may stimulate the processes of recognizing and understanding commercial advertisements. For example, the research on children's ability to educate themselves through advertising for adults conducted by Constandinidou-Semoglou (2007) has revealed that children are fascinated by commercials for adult products in cases when the advertised item is not of primary importance. The scientist also emphasizes that "any adult trying to work with children has to understand how children's minds work". Despite the fact that watching too much TV suppresses

imagination and creativity, adults watching television with children can ask them different questions concerning the show or the plot and, also, suggest finding other ways to solve the problems (Berns 2009).

Methodology and methods of the research

The survey was conducted in April, 2012. The first stage of the research involved recording commercials broadcast by the most popular TV channels in Lithuania (TV3 and LNK) throughout the most watched periods of air time (from 7 pm to 9.30 pm on week days and from 9 am to 1 pm at weekends). A total of 41.5 hour-length broadcasting was recorded and it contained 680 commercials, 19 of which appeared far more times than the rest. These included 4 commercials aimed at children consumers and 11 commercials designed for adults, but containing children's images. The other 2 tackled both children and grown-up consumers whereas the last 2 were meant to target adults and they did not contain any children's images.

The second stage of the survey was dedicated to drawing: children had to finish a picture named "A Child in a Store". The aim of this was to identify the consumerism skills of the children, possible influences of commercials *etc.* In the third part of the survey, the children² were shown 26 extracts (printed pictures) from TV commercials. 12 pictures contained images of brands and main scenes from the clips, whereas the rest of them pictured nothing but occasional situations from commercials. During the survey, the children were asked if they had ever seen the demonstrated scenes before. If the answer was positive, the children were asked to tell when they could have seen the picture; if the answer was negative, the children were asked to tell the story of the picture. We want to draw your attention to the fact that this paper does not contain any final results of the research, whereas it does introduce the tendencies which have been noticed and which here are presented as cases exemplifying theoretic contemplations.

Results of the research

During the research presented in this paper, some children were seen to identify the message of advertising, *i. e.* to purchase the advertised item. This might be illustrated by the following statements of the participants of the survey: [the goal of the commercial is to] "*make people believe and buy*" (7-year old girl) or "*make you think that the thing which you see is not expensive, so you may go, ask your parents, and they'll buy it for you*" (7-year-old boy). It has also been noted that children recognizing commercials were older – 7 years old.

We may also agree with Berns (2009), Jokubauskas (2003) and other scientists claiming that 5-to-8-year-olds may differentiate commercials from other TV contents, but that their decisions are concluded according to the formal and external features of advertising (for example, commercials are short and TV programs are long). However, children might not recognize the motives to convince and sell hidden behind the scenes of commercials. The children participating in the survey recognized the advertising extracts and also

² 16 children aged at 6 to 7 participated in the survey: 6 boys and 10 girls.

indicated features of commercials: "There are fewer people acting in commercials; movies have more" (7-year-old boy), "Commercials have music more often" (7-year-old girl), "In films, they tell you who's acting, but not in commercials" (7-year-old girl), "Commercials are short and movies are long" (7-year-old boy). Some children even noticed that channel logos are not displayed on the screen during commercials.

The virtues and behavior of children are influenced by their experience. Pre-school children are more prone to submit to external influence than school children or adults (Linn 2006: 287), which fact is abused by advertisers trying to sell their production at any costs. Sometimes even laws are broken. For example, the 7th paragraph of the Law regulating advertising in the Republic of Lithuania bans "any direct prompts telling children to influence their parents' decision to buy goods or services because of to children's inexperience and confiding". Then, how should the following extracts from commercial texts heard in the clips recorded for the survey be estimated?

- "Become a football champion. Collect the sparkling stickers placed under the label and exchange the codes for super prizes. Win a TV set with a liquid crystal display or a trip to Camp Nou stadium in Barcelona" (advertising for KUBUS juice aiming at childhood audience).

- "Hot Wheels. Race with Hot Wheel car models. Come on, speed, and finish first. Super deal for a real racer. Get three Hot Wheels cars for the price of two. Compete! Search for Hot Wheels car models in a store" (advertising for Hot Wheel car models targeting at the segment of boys).

Linn (2006), an American scientist, encourages parents and society to initiate the banning of similar commercials. However, very few cases of such character have been registered in Lithuania when inspectors of Journalism Ethics received requests to forbid certain commercials of a social character which gave rise to much friction in public. One of the commercials contained a scene where a girl scolded and hit her teddy bear, whereas another showed how a girl crashes into the windscreen during a car accident. Having concluded that scenes similar to the described may cause fear or terror, experts recommended labeling those commercials with N-7 mark or broadcasting them at a later time. It is worth mentioning that both clips bore the social character of advertising, thus, aimed at changing people's attitude and behavior; moreover, their target was adult segmentation. However, they were broadcast at that time when children could watch them.

No evidence has been found in any recent Lithuanian research concerning investigation of advertising for children or its possible negative effects. In reality, children insist on their parents buying, which they actually do. For example, during the research, we asked children „Have you ever asked your parents to buy something that has been advertised?“ And the children's answers were the following: "I have. When I saw that princess, I couldn't wait to have the one with wings and a magic stick – you can squeeze it and a flower appears on the wings. I wanted it badly. I also watch those little animals and wished I had them. And I wanted Fanta" (7-year-old girl), "Of course, I saw LEGO, remember I told you about it. And I really want it. I saw it for the first time and I wanted it" (6-year-old boy). These are only some of the answers but they may let us think about whether it is worth allowing children to spend their free time in front of a TV set watching everything that is broadcast (including commercials) or rather offer something else to do, something that might contribute to their physical and spiritual progress.

The research has also registered that 6-to-7-year-olds are able to identify different brands as well as to name them and indicate the products that a certain branding sells. For instance, after watching a commercial for washing powder (the powder itself has not appeared on the screen), a 6-year-old girl says: *"This is PERSIL. It's about the girl who accidentally soiled her clothes"*. Later, advertising of VANISH, a carpet cleaner, is taken for PERSIL too as the latter is also an excellent cleaner and detergent: *"This is another PERSIL. It's about a carpet. One says: 'I vacuumed the carpet but it still smells'. And she shows the dirt and says: 'You didn't clean it'. She shows the dirt and adds PERSIL. And their carpet is clean finally"*. A 6-year-old boy draws a PEPSI bottle in the picture "A Child in a Store" and the drawing is fairly precise as to the means of branding (had similar shape and colors). Another 6-year-old, a girl, draws RUTA chocolates (there is a chocolate manufacturer named Ruta in the city where the survey was carried out), bottles of mineral water VYTAUTAS (one of the most popular brands in Lithuania) and FANTA cans; others draw candy bars of MARS and SNICKERS etc.

Certainly, the impact of advertising might be exaggerated as it is not the only factor inducing consumerism in children. Considerable influence comes from their contemporaries and parents as well as from educators and children's personal experience (Jokubauskas 2003). This has also been proved by our research. For instance, a 7-year-old boy claimed that it was his friend from kindergarten who had told him about the toy he then wanted to purchase: *"Simas told me about it. Because he bought it first"*; a 7-year-old girl recognized advertising pictures from a Transformers' commercial even though she had never seen it before. She recognized the cars which *"boys used to bring"*.

Parents' remarks, discussions about advertising and programs may also assist children in proper understanding of advertising issues. For instance, a 7-year-old girl, being asked why advertisements for certain goods are broadcast, answered: *"Because they want people to believe and buy them"*. When she was asked whether we need to believe commercials, she stated: *"No, because these things might be of poor quality... Once I bought a thing from a commercial, but soon it was broken"*.

Conclusions and generalizations

The results of the survey revealing children's reception of commercials presented in the current paper have evidenced that 1) children understand the initial purpose of advertising as being to persuade the recipient to purchase the promoted item; 2) the 6-to-7-year-olds participating in the research identify the extracts from the viewed commercials and designate characteristics of advertising; however, they do not appear to develop complete awareness of the convincing and selling motives hidden in advertising; 3) the participants of the survey are able to identify different brands as well as to name them and indicate the products that a certain branding sells.

Observation and analysis of commercials during the research have proved that some of the legal acts concerning advertising are misinterpreted by advertisers and broadcasters. Despite the fact that "any direct prompts telling children to influence their parents' decision to buy goods or services" are banned in commercials "because of children's inexperience and confiding", some of the commercials viewed during the survey might be regarded as breaking the laws cited above.

The impact of advertising should not be exaggerated, as it is not the only factor inducing consumerism in children. Considerable influence is exerted by their contemporaries and parents as well as educators and children's personal experience. Parents' remarks, discussions about advertising and programs may also assist children in the "proper" understanding of advertising issues.

Initiating critical thinking regarding advertising as a means for creating consumerism culture is an integral part of processes nurturing resistance to consumerism in children. As current generations are targeted by advertisers from a very early age, education processes have to be orientated towards the solution of similar issues, and families, as well as educational institutions and society, have to be involved.

References

- Astra L. (2005), *Lietuvos vaikų apsauga nuo neigiamo viešosios informacijos poveikio*. Vaiko teisės ir interesai žiniasklaidoje: teoriniai ir praktiniai aspektai (konferencijos medžiaga). Available on internet: <<http://www3.lrs.lt/owa-bin/owa-repl/inter/owa/U0148593.pdf>>.
- Babaalioutas D., Papadopoulou M. (2007), *Teaching Critical Literacy through Print Advertisements: An Intervention with 6th Grade Students (Ages 11–12)*. „The International Journal of Learning”, 14 (7). Available at EBSCO Publishing.
- Bauman Z. (2011), *Vartojamas gyvenimas*. Vilnius, Apostrofa.
- Berns R. (2009), *Vaiko socializacija*. Vilnius, Poligrafija ir informatika.
- Bivainienė L. (2006), *Prekės ženklas: teorinės sampratos kai kurie aspektai*. „Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos”, 1 (6).
- Constandinidou-Semoglou O. (2007), *Early childhood education and adult – oriented advertising discourse*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 15 (3). Available at EBSCO Publishing.
- Duoblienė (2011), *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius, Vilnius University Publishing.
- Hill J. A. (2011), *Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity*. „Media, Culture & Society”, 33(3).
- Jokubauskas D. (2003), *Reklama ir jos poveikis vartotojui*. Vilnius, InSpe.
- Pečiulis Ž. (2005), *Medija ir įvykis: realybės transformacijos televizijos naujienose*, „Tiltai”, 4.
- Poneliienė R. (2011), *Child's Image in Lithuanian Commercials*. Respect for Child: European OMEP Conference – 2012, Warsaw, 18-20 April 2012: Abstracts. pp. 88-90. Warsaw, Polish OMEP Committee.
- Poneliienė R., Gumuliauskienė A. (2008), *Vaiko įvaizdžio stereotipizavimas TV reklamoje elgesio ir emocinių ypatumų raiškos kontekste*. „Jaunųjų mokslininkų darbai” 4 (20).
- Rubavičius (2010), *Postmodernusis kapitalizmas*. Kaunas, kitos knygos.
- Žiniasklaidos tyrimų apžvalga 2011. Available on internet: <http://www.tns.lt/data/files/Metines_apzvalgos/Ziniasklaidos%20tyrimu%20apzvalga%202011.pdf>
- Линн С. (2006), *Проданное детство*. Москва, Хорошая книга.
- Молчанов И., Сороченко В. (2007), *Детская реклама* [interaktyvus]. [referred 2011-01-20]. Available on internet: <<http://www.psyfactor.org/recl15.htm>>.

Małgorzata Karczmarczyk

Uniwersytet Gdański

wnsmk@uni.gda.pl

Prawo dziecka do „głosu” w przestrzeni społecznej. Rysowanie jako proces emancypacyjny

Summary

Children's right to a voice in social space. Drawing as an emancipatory process

In the article on children's right to a voice, understood as the “voice of drawing” which can be heard in public, I am trying to find an emancipatory way of communication. I would like to create an open visual and polysemic space for children's speaking, which is based on an analogy to Roman Jakobson's model of language. In addition, I try to confront two categories: drawing, which I treat as an emancipatory process, and the political sphere, which for me is a realm closed to the voice of the child.

Słowa kluczowe: komunikacja, rysowanie jako przekaz, prawa dziecka, emancypacja

Keywords: communication, drawing as a message, rights of the child, emancipation

Wprowadzenie do tematu

Podstawowe prawa obywatelskie, polityczne, kulturowe, społeczne i ekonomiczne a także prawo do ochrony, rozwoju i udziału każdego dziecka w życiu społecznym gwarantują postanowienia Konwencji o Prawach Dziecka przyjęte w 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych (Hart, Cohen, Erickson, Flekkoy 2006: 7). Konwencja zwraca uwagę przede wszystkim na realizację potencjału edukacyjnego każdego dziecka, przygotowanie go do życia w społeczeństwie oraz zachowanie równowagi między prawami dziecka a obowiązkami jego rodziców i innych ludzi odpowiedzialnych za jego rozwój, życie i zdrowie.

W duchu pedagogiki krytycznej można jednak stwierdzić, że w przestrzeni społecznej dziecko nie posiada prawa głosu w istotnych dla siebie kwestiach. To dorośli np.: rodzice, opiekunowie, nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy decydują o jego wyborach i drodze rozwoju. Praktyka uczenia się i nauczania oparta jest na zasadzie posłuszeństwa i władzy. Dlatego też małemu dziecku często narzuca się pewne ustalone ogólnie znaczenia, zachowania i sposoby wypowiadania się lub milczenia.

W rozważaniach dotyczących prawa dziecka do głosu w przestrzeni społecznej, podejmuje poszukiwanie emancypacji w procesie rysunkowym. Stworzenie otwartej płaszczyzny dla dziecięcego sposobu wizualnego wypowiadania się będzie dla mnie kluczowym zagadnieniem. Płaszczyznę komunikacyjną utworzoną za pośrednictwem rysunku przedstawiam na podstawie analogii do modelu funkcji języka według Romana Jakobsona, ujmując rysunek jako zespół znaków pełniących różne funkcje komunikacyjne.

W artykule staram się przeciwstawić sobie dwie kategorie – rysunek, który traktuję jako proces emancypacyjny oraz sferę polityczności, która jest dla mnie sferą zamkniętą na głos dziecka, bo wiąże się z dążeniem do monocentrycznego układu sił społecznych.

Użycie przeze mnie takich kategorii, jak: *kultura milczenia*, *wykluczenie*, *marginalizacja*, *dominacja*, *procedura*, *opresja*, *normalizacja*, a więc nawiązanie do pedagogiki krytycznej uznającej relacje, w których kształtuje się tożsamość jednostki – za relacje władzy, pokazuje dziecko i jego prawa w odmiennym świetle. Sfera polityczności bowiem nierozzerwalnie związana jest z edukacją i wychowywaniem dziecka zarówno w domu, jak i szkole, i wpisuje się w logikę reprodukcji określonych stosunków społecznych.

Jak pisze Joanna Rutkowiak, polityczność edukacji można rozumieć jako podporządkowanie kształcenia i wychowania roszczeniom dominującej klasy politycznej, w której środki pedagogiki, czyli język, instytucje, ludzie, działania i symbole używane są w celach wywierania nacisku na umacnianie w świadomości wychowanków przeświadczenia o szczególnych walorach danego sposobu ujmowania bytu społecznego, z jednoczesnym odrzuceniem innych możliwych interpretacji jego porządku (Rutkowiak 2004: 35).

Według Doroty Klus-Stańskiej z kolei, związki edukacji z polityką zauważyć można np. w funkcjach reprodukcyjnych szkoły, realizowanych przy użyciu przemocy symbolicznej (Bourdieu za Klus-Stańską 2008: 36), jak również w nadekspozycji kodu językowego, który nie jest dostępny wszystkim, blokując procesy komunikacyjne (Klus-Stańska 2008: 37). W ten sposób dzieci spycha się do „kultury milczenia” (zob. Freire 1993: 32), automatycznie ograniczając ich prawa, nierozłącznie związane z godnością oraz wolnością do pełnoprawnego życia, wypowiedzania się, rozwoju oraz własnej interpretacji świata.

„Głos” dziecka w przestrzeni publicznej

„Głos” dziecka rozumiany może być również jako komunikat wizualny, czyli wytwór plastyczny. Prace rysunkowe wykonywane przez dziecko w domu lub na zajęciach plastycznych w przedszkolu czy też w szkole, są głosem wysyłanym do innych. Jest to więc proces emancypacyjny, w którym dziecko może wypowiedzieć się na dowolny temat. Za pośrednictwem symboli i piktogramów mały twórca chce przekazać określoną wiadomość. Jest to jednak o wiele bardziej wieloznaczna informacja, niż ta werbalna, do której przyzwyczajeni jesteśmy na co dzień, i którą używamy w bezpośrednich kontaktach. Znak rysunkowy bowiem nie ma jednorodnego znaczenia, które posiada konkretna litera alfabetu lub cyfra. Mimo, że znaczenia wielu piktogramów przyjęły się kulturowo i wielokrotnie oznaczają jakąś konkretną informację, to jednak w innym kontekście i przy innych znakach rysunkowych, zmienia się całe znaczenie danej pracy (zob. Karczmarczyk 2011). Takim przykładem może być rysunek dziecka na temat rodziny, ze słońcem w tle, które bywa narysowane odmiennie od standardowego schematu i wówczas wpływa na znaczeniowość poszczególnych znaków rysunkowych. W realizowanych przez mnie badaniach, w których analizowałam rysunki dziecięce pod względem semiotycznym, uwzględniając wypowiedzi zarówno rodziców, dzieci, psychologów, pedagogów i artystów, interesująca stała się płaszczyzna znaczeniowa, gdzie niektóre znaczenia przecinały się, a niektóre dopełniały się z innymi.

Jednak problematyczne może być to, że w nioski z tych badań, opisane szerzej w książce pt.: „Co znaczą rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego” pokazują, iż prace plastyczne najmłodszych wydają się często dorosłym infantylne. Wówczas przestają dostrzegać ukryte w nich symbole, a w konsekwencji przestają słuchać, jakże ważnego głosu małego autora. Rysunek dziecka staje się „przeźroczysty znaczeniowo” (Karczmazyk 2011: 55) i pośrednio prowadzi do ograniczenia w kontakcie emocjonalnym pomiędzy dorosłymi i dziećmi.

Ten symptom dziecka i jego twórczości, negowany jako mało ważny, wiąże się ze stereotypem utrwaloną kulturowo. Obraz ten ujawnia się również w innych badaniach np. Doroty Klus-Stańskiej. Odnosi się do wizji dzieciństwa konstruowanej przez dyskursy pedagogiczne dorosłych. Określanie dziecka jako „wrażliwego i nieodpornego na realia, nieporadnego i w tej nieporadności zabawnego, rozczulającego” (Klus-Stańska 2007: 96) prowadzi do marginalizacji samego dziecka, jego głosu i wszelkich jego wytworów oraz traktowania jego inności jako czegoś poza normami społeczności dorosłych. W gruncie rzeczy więc jest to rodzaj „wydziedziczenia dziecka i dzieciństwa z przynależnego mu miejsca w strukturze społecznej” (Męczkowska-Christiansen 2010: 33), a co za tym idzie do alienacji polegającej na „oderwaniu od naturalnego kontekstu wrastania w kulturę i życie społeczeństwa” (tamże).

Jednak, wydaje się, że rysunek może być szansą na porozumienie się dorosłych i dzieci. Jako płaszczyzna emancypacyjna daje on bowiem możliwość negocjowania znaczeń, które nie mają jednorodnej matrycy znaczeniowej, ale są zależne od wielu czynników oraz kontekstów. Wspólne rysowanie rodzica z dzieckiem może być taką przestrzenią wymiany, negocjacji i dyskusji rysunkowej. Rysunek zatem staje się przestrzenią emancypacyjną, na której można dojść do porozumienia o wiele łatwiej niż w trakcie komunikacji werbalnej. Trzeba pamiętać jednak o pewnych zasadach i wieloznacznościach, które mogą ujawniać się w związku z funkcjami komunikatu wizualnego.

Chcąc przedstawić dokładniej, czym jest komunikacja rysunkowa, przeanalizuję teraz wybrane funkcje komunikacyjne rysunku, korzystając z analogii do podziału funkcji języka według Romana Jakobsona (Jacobson za Eco 1996: 79).

Funkcje komunikacyjne rysunku

Rysunek, tak jak inne komunikaty, ze względu na swoją specyfikę może pełnić różne funkcje komunikacyjne. W związku z tym można wyróżnić:

- funkcję referencyjną (gdy komunikat denotuje rzeczywiste obiekty),
- funkcję emotywną (gdy komunikat ma wywołać reakcję uczuciową),
- funkcję imperatywną (komunikat jest rozkazem),
- funkcję fatyczną, kontaktywną (komunikat pozornie coś mówi lub apeluje do uczuć, ale w rzeczywistości tylko sprawdza i potwierdza kontakt między rozmówcami),
- funkcję metajęzykową (komunikat ma za przedmiot inny komunikat),
- funkcję estetyczną (komunikat zwraca uwagę adresata na formę) (Eco 1996: 79).

Istotną cechą rysunku dziecka jest współistnienie i współzależność różnych funkcji komunikacyjnych. Z jednej strony komunikat rysunkowy denotuje obiekty, a z drugiej staje się emotywny, wywołując reakcję uczuciową „czytelnika” nastawionego emocjonalnie do dziecka.

Jednocześnie może spełniać funkcję estetyczną, semiotyczną i fatyczną, gdyż jako wytwór jest zakodowaną informacją. Jednak może być odbierany również ekspresyjnie, jako dzieło plastyczne. Subiektywna ocena danego wytworu np. przez rodzica, wynikać może z jego zaangażowania emocjonalnego. Jednak emotywność charakterystyczna dla grupy odbiorców zaangażowanych emocjonalnie, nie musi wcale iść w parze z funkcją estetyczną. Bywa bowiem tak, że rysunek dziecka, chociaż bliski sercu rodzica, nie może spełniać funkcji estetycznej, ze względu na zbyt niski poziom twórczy i manualny dziecka. Wówczas dla osób niezaangażowanych emocjonalnie, np. artystów plastyków wytwór może spełniać funkcję referencyjną i metajęzykową (Eco 1996: 79).

Z kolei rodzic lub też nauczyciel plastyki może chcieć zobaczyć w rysunku dziecka kluczowe dla niego zagadnienie talentu plastycznego, a zupełnie nie będzie umiał porozumieć się z nim na płaszczyźnie ematywnej. Ten sam problem może wystąpić, gdy psycholog analizuje twórczość plastyczną dziecka pod kątem rozwojowym.

Rysunek może stanowić również pewnego rodzaju potwierdzenie kontaktu z rodzicem. Wtedy spełnia tak zwaną funkcję fatyczną (Eco 1996: 79). Dzieje się tak, gdy dziecko tworzy rysunek na temat własnej rodziny. Przedstawienie bliskich postaci z otoczenia albo umieszczenie w rysunku schematów symbolicznych (na przykład serca) jest tutaj znaczące. Zamiast słów, poczucie bliskości reprezentuje tutaj praca plastyczna dziecka.

Inną sytuacją może być intencja dziecka związana z jego potrzebą konsumpcyjną. Funkcją imperatywną może być na przykład narysowanie przez dziecko zabawki, którą widziało w reklamie i chciałoby daną rzecz dostać w prezencie. Jest to więc zakodowany komunikat z ukrytym życzeniem wysłanym w kierunku dorosłych.

Jak widać, na podstawie powyższej analizy, rysunek może spełniać wiele różnych funkcji komunikacyjnych, a jego znaczenie nie jest jednorodne. To powoduje swego rodzaju otwarcie sfery polityczności, w której umacnianie przeświadczenia o szczególnych walorach danego sposobu ujmowania rzeczywistości zostaje zmienione na negocjację wielości znaczeń. W moich rozważaniach dotyczących prawa dziecka do głosu poszukuję bowiem możliwości emancypacyjnej w sferze sztuki, która daje właśnie taką możliwość.

Rysowanie jako proces emancypacyjny

Wytwór plastyczny dziecka, jako forma twórcza pozwala na dowolne wypowiadanie się na każdy temat. Jest dopuszczaniem do głosu treści, które chce przekazać jego autor. Ma on tutaj prawo do określania przez siebie własnych znaczeń, symboli na temat tego czego się nauczył, co przeżył, co rozumiał lub tego, czego jeszcze nie rozumie. Polsemiczność rysunku wynika bowiem ze złożoności, która charakterystyczna jest dla wszystkich wytworów wizualnych, również takich, jak malarstwo, film, czy rzeźba. Jak pisze John Dewey: „Dzieło sztuki posiada unikalną jakość (...) polegającą na wyjaśnianiu i skupianiu znaczeń, jakie w sposób rozproszony i osłabiony zawiera materiał innych doświadczeń” (Dewey 1975: 14). Obrazy można więc określić jako opowieści komunikacyjne, które zawierają w sobie wiele bardzo zróżnicowanych jakościowo informacji. Co również ważne, jak zauważa Richard Rorty, sztuka stanowi kwintesencję wolności, gdyż jako jedyna pozwala sobie na przygodność i jako jedyna może wymykać się władzy, żelaznym regułom, stereotypom i przesądom (za Szumlewicz 2011: 346). Tym samym przełamuje kulturę milczenia (Freire 1993: 32), w którą często nawet nieświadomie wtrąca się innych,

niedopasowanych, obcych, opresjonowanych. Często również małe dzieci zamyka się w kulturze ciszy, uznając, że ich komunikaty werbalne nie są tak istotne, jak komunikaty dorosłych. Dlatego też, rysowanie oparte na wspólnym dialogu wizualno-werbalnym np. rodzica i dziecka, może być procesem emancypacyjnym. Tak, jak Paulo Freire podkreślał, edukacja oparta na dialogu, w której nauczyciel rewiduje swoje wcześniejsze przekonania pod wpływem kontaktu ze swoim uczniem (Freire 1993: 96), tak rysunek może stać się dla rodziców przyczynkiem do zmiany myślenia o swoim dziecku, a w konsekwencji stylu wychowywania i edukacji. Według Paulo Freire odczytywanie świata wyzwala jego zmianę (Freire 1993: 103), dlatego też umiejętność interpretowania kodu rysunkowego dziecka może przysłużyć się lepszej i głębszej komunikacji, która przyczyni się do tworzenia lepszego świata.

Podsumowanie rozważań

Rysunek spełnia wiele różnych funkcji komunikacyjnych, a jego znaczenie nie jest jednorodne. Niestety komunikacja rysunkowa wcale nie jest łatwa. Zdarza się bowiem, że wytwór plastyczny bywa niedookreślony (na przykład ze względu na zbyt małe zdolności manualne dziecka) lub pełni kilka różnych funkcji komunikacyjnych, co utrudnia jego odczytanie. Bywa również i tak, że funkcja i treść danego komunikatu jest odmiennie interpretowana przez danego odbiorcę, co zmienia znaczenie całego komunikatu. Również kultura może stanowić filtr bardzo słabo przepuszczalny i w procesie odczytywania znaków rysunkowych bywa barierą nie do przejścia. To, co wydaje się „normalnym” schematem wyuczonym w procesie edukacji, może mieć inne znaczenie dla samego autora oraz kilku innych osób.

Według Michela Foucaulta każde społeczeństwo uwikłane jest w wytwarzanie znaczących (Foucault 2000). Nie umiemy żyć bez uproszczeń, generalizowania, schematów, stereotypów, ocen estetycznych oraz wartości. Dlatego interpretacja rysunku powinna zakładać negocjację znaczeń odbywającą się w trakcie pogłębionej rozmowy. Tylko bowiem na styku dwóch odrębnych kodów, którymi operują dziecko i dorosły można doszukać się znaczeń, które będą poszerzać rozumienie i wzajemne „dogadywanie się” jednych i drugich.

Literatura

- Dewey J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*. Warszawa-Gdańsk, Ossolineum.
- Freire P. (1993), *Pedagogy of the City*. New York, Continuum.
- Freire P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum. New York – London.
- Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Warszawa – Wrocław, Wyd. Naukowe PWN.
- Hart S., Cohen C., Erickson M., Flekkoy M. (2006), *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk, GWP.
- Eco U. (1996), *Nieobecna struktura*. Warszawa, Wyd. KR.
- Karczmarzyk M. (2011), *Co znaczą rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*. Gdańsk, Wyd. UG.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a indoktrynacją, między wychowaniem a manipulacją*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1/2.

- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (8).
- Męczkowska-Christiansen A. (2010), *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (12).
- Rutkowiak J. (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki*. „Upolitycznianie” i „polityczność” jako jej pulsujące kategorie. W: Lewowicki T., Szymański M. (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce*. Kraków, WNAP.
- Szumlewicz K. (2011), *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*. Sopot, GWP.

Karolina Świtalla

Przedszkole „Nad Rzeczką”, Pruszcz Gdański
zeczato@gmail.com

Pokoje dziecięce jako przestrzeń konstrukcji rodzicielskich dyskursów dziecka i dzieciństwa¹

Summary

Children's rooms as a space for constructing parental discourses on the child and childhood

The aim of the author's research was to reconstruct parental discourses on the child and childhood through investigating the arrangement of children's rooms. The author focused on the colour scheme, objects and areas of freedom observed in the rooms of primary school children and preschoolers. Using critical analysis of a photographs, the author named the identified discourses using metaphorical language. The discourses range from the most oppressive (the Discourse of the Housekeeper in the Painter's Atelier) to the most subjective one in which the child is a co-owner of the space (the Discourse of an Inhabitant of the Reservation).

Słowa kluczowe: pokój dziecięcy, przestrzeń, dyskurs, dziecko, dzieciństwo

Keywords: child's room, space, discourse, child, childhood

Refleksję nad pokojem dziecięcym można snuć na wiele sposobów. Wybrany przeze mnie ukazuje dyskursywno-symboliczną funkcję przestrzeni pokoju dziecięcego. Przestrzeń i dyskurs to kategorie, wokół których tworzy się tytułowe pole problemowe, które ogniskuje się w mikro-świecie dziecięcego pokoju. Stanowią one ramę dla opisu fragmentu dziecięcej rzeczywistości, jakim jest pokój dziecięcy.

Prowadząc badania chciałam zobaczyć, jak jest skonstruowana przestrzeń pokoi dziecięcych i jakie ta konstrukcja niesie ze sobą znaczenia. Rozważania osadziłam w perspektywie krytyczno-semiotycznej (U. Eco 1996; P. Sztompka 2005; G. Rose 2010), akcentując kulturowo-społeczne konteksty przestrzeni dziecka (E. Hall 1978, B. Jałowiecki 2000, A. Wallis 1990). Zwróciłam uwagę na dychotomię dominacji rodzic – dziecko, analizowaną z różnych perspektyw w pojawiających się meta-refleksjach nad konceptualizacjami dziecka i dzieciństwa (D. Klus-Stańska 2009, 2010, M. Szczepka-Pustkowska 1997, 2009, B. Smolińska-Theiss 1992, B. Śliwierski 2007), kształtując wiedzę o miejscu (M. Mendel 2006, 2011, Yi-Fu Tuan 1987), w tym też o dziecięcym pokoju (M. Szczepka-Pustkowska 2010). W tych kontekstach chcę odczytać przekaz sformułowany przez dorosłych podczas zagospodarowywania przestrzeni dziecka.

¹ Artykuł został napisany na podstawie pracy magisterskiej pt. *Pokoje dziecięce jako przestrzeń konstrukcji rodzicielskich dyskursów dziecka i dzieciństwa*, Uniwersytet Gdański, 2012 r., na seminarium prof. D. Klus-Stańskiej.

W analizie dyskursu jako tekstualnej rzeczywistości (T. van Dijk 2001), w której zakodowana jest wiadomość, uwagę skoncentrowałam na dziecku. Z analiz, jakich dokonałam, wynika, że możemy mieć do czynienia z dwoma obszarami tworzenia statusów w relacji dorosły – dziecko: obszarem dyskursów związanych z dominacją dorosłego, w którym dziecko jest uprzedmiotowione oraz obszarem dyskursów z uznaniem równoprawności dziecka, które staje się w ten sposób podmiotem.

Metoda badań

Identyfikacja rodzicielskich dyskursów dziecka i dzieciństwa umożliwiła krytyczny namysł w postrzeganiu przez dorosłych dziecka i dzieciństwa, który nie jest wolny od założeń, ideologii, władzy. Moje badania miały charakter dyskursywny, a ich cel to opis i interpretacja badanego zjawiska. Nie zajmowałam się rekonstruowaniem uzasadnień rodziców, ich racjonalności i werbalizowanych założeń, ale interesowała mnie jedynie „mówiąca przestrzeń”, symbolizująca świat dziecka, wyrastająca z nadawanych mu przez rodziców znaczeń i jednocześnie wtórnie nadająca mu znaczenia.

Z uwagi na krytyczność badania moje intencjonalnie nie były wolne od wartościowania; zajmuję konkretne stanowisko (swoistego rzecznika praw dzieci), z perspektywy którego prezentuję swój punkt oglądu rzeczywistości (identyfikując nieświadomą, opresyjną działalność/przemoc dorosłych wobec dzieci o charakterze symbolicznym). Normatywny punkt widzenia powoduje, że cel badań nie jest neutralny. Wyrażam swoje stanowisko, w swoich sądach jestem stronnica, ponieważ staram się zdemistykować społeczny i polityczny problem dominacji dorosłych nad dziećmi, który jest powielany przez dyskurs.

Można zadać pytanie: po co badać dyskursywność rodzicielskich konstrukcji dziecka i dzieciństwa. W odpowiedzi na to pytanie najważniejsze wydają się być takie cele, jak:

- a. rekonstrukcja ukrytych sensów i znaczeń rodzicielskich dyskursywnych konstrukcji dziecka i dzieciństwa.
- b. zdemaskowanie czy poszukiwanie tych wątków, które przez dyskurs zostały wykluczone,
- c. ukazanie alternatywnego, krytycznego, emancypacyjnego spojrzenia na dziecko i dzieciństwo.

Ludzie, tworząc swoją społeczną rzeczywistość, nadają jej znaczenia. „Różne grupy społeczne nadają sens światu w rozmaity sposób. Niezależnie od formy jaką przyjmują, te tworzone przez ludzi znaczenia, czyli reprezentacje, strukturują ludzkie zachowania w codziennym życiu” (Rose 2010: 21). Rekonstrukcja dyskursów pozwala lepiej rozumieć kulturę pedagogiczną, w której dorośli tworzą ofertę dla bycia dzieckiem.

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych były zatem znaczenia, jakie nadają rodzice dziecku i dzieciństwu, wyrażające się w dyskursywnej konstrukcji przestrzeni dziecięcych pokoi. Jako badacz jakościowy potraktowałam zmienną badawczą do rozumienia struktury przedmiotu badań, a nie do ustalenia zależności (Pilch, Bauman 2001: 50). Zastanawiając się nad listą cech badawczych, mogących ukierunkować opis zmiennej, szczególną uwagę zwróciłam na kilka elementów takich, jak: **kolorystyka, przedmioty, obszary wolności**. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na fakt, że materiał badawczy był ograniczony, umożliwiając jedynie rodzaj wstępnego rozpoznania tego wieloaspektowego zjawiska.

Rys. 1. Struktura przedmiotu badań własnych



W powiązaniu ze strukturą przedmiotu badań sformułowałam szczegółowe problemy badawcze:

1. W jaki sposób kolorystyka pokoju będzie dyskursywnie naznaczać dziecko i dzieciństwo?
2. W jaki sposób dyskurs „mówi” przez przedmioty występujące w pokoju o dziecku i dzieciństwie?
3. Jakie obszary wolności /zniewolenia dziecka można odnaleźć w pokojach dziecięcych?

Zrezygnowałam z budowania hipotez. Ich formułowanie w badaniach jakościowych bywa zabiegiem ryzykownym, prowadzącym nierzadko do zniekształceń wyników.

Tworząc przystosowaną do moich potrzeb badawczych strategię badań, inspirowałam się analizą semiologiczną (na poziomie wstępnego zidentyfikowania i rozpoznania, było to „chłodne” spojrzenie na przestrzeń pokoju dziecięcego – „co wchodzi w skład pokoju?”) oraz krytyczną analizą dyskursu oraz techniką, jaką jest krytyczna analiza fotografii. Analizę merytoryczną czyli treść kodu, który posłużył mi do opisu dyskursywności miejsca (to co znajduje się w przestrzeni pokoju dziecięcego, może świadczyć o fakcie „jakiegoś” dyskursywnego postrzegania dziecka i dzieciństwa), oparłam na założeniu, „że obserwowalne (i uchwycone na zdjęciu) sytuacje, zjawiska, zdarzenia społeczne nie są przypadkowe i chaotyczne, lecz stanowią emanację pewnych głębokich, ukrytych przed bezpośrednią obserwacją struktur społecznych” (Sztompka 2005: 86). Jako teren badań wybrałam pokoje dziecięce należące do dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym.

Badania rozpoczęłam od znalezienia potrzebnego materiału badawczego. Nie mogłam zdobyć go w inny sposób, jak tylko poprzez przekroczenie granicy prywatności. Musiałam więc znaleźć osoby, które, po pierwsze, posiadają dzieci w odpowiednim wieku i, po drugie, wyrażą zgodę na to, abym mogła sfotografować pokój ich dziecka. Rodzice ci musieli chcieć wpuścić do swojego domu obcą osobę i pozwolić na ingerencję w ich prywatność i zabieranie ich wolnego czasu. Niektórzy z rodziców, do których się zwracałam, odmawiali, albo jeśli już wyrazili zgodę na sfotografowanie pokoju dziecka chcieli dokonać tego sami.

Początkowo chciałam wzbogacić zdjęcia wykonywane przez rodziców o ich narrację na temat fotografii, ale zbyt małe doświadczenie jako badacza kazało mi dokonać redukcji

cji zamiaru, by materiał badawczy był do opanowania interpretacyjnego. Rodzice fotografujący pokoje swoich dzieci byli poinformowani, że chodzi o fotografie pokoi takich, jakie są na co dzień, i że chcę uniknąć zdjęć jako obrazów do katalogu wnętrz. Nie mając innej możliwości, byłam zmuszona wykorzystać w mojej pracy dwa typy dokumentów, zdjęcia zrobione przeze mnie oraz zdjęcia wykonane przez rodziców. Liczba sfotografowanych pokoi wynosi 15, wiek dzieci mieści się w granicach od 3 lat do 12 lat. Badane pokoje należały zarówno do dziewczynek, jak i do chłopców.

Wyniki

Aby oddać klimat zrekonstruowanych dyskursów i uwydatnić ich specyfikę, zdecydowałam się nazwać je z wykorzystaniem języka metafory. W ten sposób wyróżniłam i nazwałam cztery dyskursy:

- Dyskurs Gosposi w Pracowni Malarza,
- Dyskurs Mieszkańca Krainy Logo,
- Dyskurs Bajkowej Szczęśliwości,
- Dyskurs Mieszkańca Rezerwatu.

W użytych przeze mnie nazwach starałam się uwidocznąć rolę/miejsce dziecka, czyniąc je „bohaterem” metafory. Wyjątek stanowi pierwszy dyskurs, w którym dziecko (niestety) schodzi na bardzo daleki plan, czy wręcz znika (w tej pracowni nie ma Malarza, została tylko Gospoia). Sposób ich prezentacji jest celowy, uporządkowałam dyskursy od najbardziej opresyjnego wobec dziecka i dzieciństwa (Dyskurs Gosposi w Pracowni Malarza) do najbardziej upodmiotawiającego, gdzie dziecko jest współwłaścicielem przestrzeni (Dyskurs Mieszkańca Rezerwatu). Dyskurs Mieszkańca Rezerwatu jest najbardziej przychylny dziecku, ponieważ uwzględniona zostaje jego autonomia i decyzyjność, choć przestrzeń takiego pokoju nadal jest przestrzenią wykreowaną przez dorosłego jedynie przy współudziale dziecka.

Dyskurs Gosposi w Pracowni Malarza

Dyskursywność przestrzeni pokoju dziecięcego **przejawia się w dominacji dorosłego nad dzieckiem** i polega na **trywialnym porządkowaniu przestrzeni**. Nie jest to dyskurs architekta, ale dyskurs Gosposi, która kontroluje w szczegółach przestrzeń dziecka i spróbuje pokój dziecięcy do eksponowania drobnomieszczańskich elementów (komoda, łóżko, kwiat w doniczce).

Pokój wygląda „jak z obrazka”, jest nienaturalnie posprzątany, niemal ubogo-sterylny. Jest to pracownia dziecka – potencjalnego artysty malarza (który nie ma możliwości twórczego działania), całkowicie zdominowana przez dorosłego (kwiaty w doniczkach, brak zabawek w „użyciu”, serwetki i kwiaty, równo poukładane książki) z porządkiem typowym dla osoby dorosłej w wersji anonimowo-pensjonatowej. Rodzic nie bierze pod uwagę podstawowych potrzeb dziecka, takich jak potrzeba ruchu, aktywności, tworzenia, zabawy (w pokoju sześciolatka brak jakichkolwiek oznak działalności dziecka, brak nawet zabawek, gier). Wydaje się, że dziecko nie ma prawa do naznaczania własnej przestrzeni. Pokój 6-letniego chłopca jest pozbawiony aktywności i ingerencji dziecka, nic nie mówi na temat jego mieszkańca, pozostawia go niewidzialnym i bez głosu.



Fot. 1. Przestrzeń „bez dziecka”

W takim układzie nie ma zgody na dziecko, na jego kompetencje, decyzje, działania. Nie ma elementarnych nawet warunków dla pojawienia się przejawów kultury dziecięcej, która istnieje tam gdzie są dzieci, gdzie mają swobodę działania i wykorzystują ją do tworzenia oswojonych przez siebie miejsc. Przestrzenie spontanicznie naznaczone przez dzieci to np. podwórka, place zabaw, gdzie dzieci mają swobodę w konstruowaniu swojego własnego świata, przy pomocy zwykłych rzeczy takich, jak gałęzie, kamienie, rysunki kredą itp. Natomiast w analizowanym pokoju nie ma dziecięcych dzieł takich, jak rysunki, konstrukcje, różnego rodzaju twory.

Ambiwalencja opisywanego pokoju dziecięcego przejawia się w tym, że symbolika występująca w przestrzeni, np. wyrażająca się w niektórych przedmiotach lub właśnie w ich braku, mogłaby być różnie odczytywana. Z pozoru panujący w pokoju ład i porządek może oznaczać harmonię i pewną przestronność, ale także eksterytorializację dziecka z własnej przestrzeni, oksymoroniczną nienaturalność kulturową przestrzeni dziecięcej. Pokój konstruowany w tym dyskursie jest de facto miejscem pozbawionym dziecka.

Jego cechy przedstawiam syntetycznie w tabeli poniżej:

Tab. 1. Cechy pokoju konstruowanego w Dyskursie Gosposi w Pracowni Malarza

DYSKURS GOSPOSI W PRACOWNI MALARZA

- **Kolorystyka:** dominująca biel
- **Obszary wolności:** pełna kontrola nad doświadczaniem dziecka, brak widoczności tożsamości dziecka.
- **Przedmioty:** serwetki, kwiatki w doniczkach, nienaturalnie posprzątany pokój.
- **Wieloznaczność:** harmonia, porządek, ład, przestronność / brak obecności dziecka, sterylność, eksterytorializacja dziecka.

Dyskurs Mieszkańca Krainy Logo

Dyskurs Mieszkańca Krainy Logo reprodukuje kulturę znaków ryunkowej współczesności. Symbolem świata dzieci staje się znak wykreowany dla potrzeb zysku korporacji. Dzieci przebywając w przestrzeni, która kształtuje ich społeczną wrażliwość, **bazują na idei konsumpcjonizmu**, uczą się zwracania uwagi na zasobność materialną drugiego człowieka i jego dostęp do dóbr. Umacniana jest idea społecznego rozwarstwienia, dycho-
tomia bogaci – biedni, mechanizmy selekcji i marginalizacji. Korporacje (nie bezpośrednio) wyznaczają ramy, w których dzieci tworzą własne układy odniesienia. Pośrednikami stają się rodzice, którzy – kreując przestrzeń pokoju – podążając za trendami w duchu konsumpcjonizmu – powodują, że ich dzieci z tego sztucznego świata stworzą swój własny i jedyny.

Egzemplifikacją tego są takie elementy wyposażenia pokoju dziecięcego, jak lalka Barbie, detale ozdabiające pokój zaczerpnięte z „disnejowskich” produkcji np. „Myszka Miki”, „Auta”, „Księżniczki”, „Hannah Montana”, zabawki sygnowane marką Disney, plakaty, zdjęcia znanych bohaterów bajek. Rodzicielskie znaki bycia na czasie (łóżko w kształcie samochodu) powodują, że dziecięcy folklor rozwija się wokół znanych marek, w zgodzie z modowymi trendami. Przestrzeń pokoju wygląda jak miejsce stworzone przez specjalistę do spraw marketingu. Tworzy to warunki wytwarzania niekrytycznej tożsamości konsumenckiej. Pragnąc uszczęśliwić dzieci, rodzice narzucają im pragnienia, mówią im, czego warto pożądać (lalki Barbie, Myszka Miki, Kubuś Puchatek) i ucząc konsumpcyjnego konformizmu.



Fot. 2. Łóżko z Krainy Logo

Rodzice ulegli też kolorystycznej stereotypizacji płciowej, przyjmując, że niebieski to kolor dla chłopców, a różowy dla dziewczyn. Sygnalizują więc dziecku, że trzeba się wpisać w określone stereotypy, przyjąć jakąś arbitralnie wyznaczoną rolę. Zaznaczają w ten sposób, że płeć kulturowa, bycie dziewczynką bądź chłopcem, ma być dla dziecka kluczowa. Obserwując współczesną rzeczywistość konsumpcyjną można powiedzieć, że o ile chłopcy trochę uwolnili się od koloru niebieskiego, a na sklepowych półkach wśród rzeczy przeznaczonych dla chłopców występuje różnorodna kolorystyka, to dziewczynki

„zanurzyły się” w różowości. Rynek dla dziewcząt przesiąknięty jest różem: różowe zabawki, różowe ubrania, różowe kosmetyki, różowe meble. Dyskurs Mieszkańca Krainy Logo jest tożsamościowo opresyjny, ponieważ towarzyszy mu pozorność podmiotowości dziecka.

Wieloznaczność przestrzeni wyraża się w tym, że jej znaki mogą być odczytywane jako wyraz koncentracji rodziców na potrzebach i zainteresowaniach dziecka, ale też jako przejaw ulegania manipulacji ideologicznej. Dzieci są zmuszane, by spełniać oczekiwania innych, dowiadują się, że bez tych gadżetów i tej stylistyki tożsamościowej są niedoskonałe. Muszą wejść w rolę kogoś, kim tak naprawdę nie są, po to, aby być bardziej atrakcyjne.

Tab. 2. Cechy Dyskursu Mieszkańca Krainy Logo

DYSKURS MIESZKAŃCA KRAINY LOGO
• Kolorystyka: Sterotypizacja płciowa (niebieski – chłopcy, różowy – dziewczynki). • Obszary wolności: Dziecko jest niedoskonałe, ma stać się tym, kim chce rodzic (bohater bajki), dziecko jako przedmiot obróbki, transmisja ideologii konsumpcyjnej. • Przedmioty: Lalka Barbie, piłka z Myszką Miki, naklejki z bohaterami bajki „Auta”, piórnik z motywem disneyowskiej bajki „Księżniczki”, łóżko – samochód symbolizujące postać głównego bohatera Zigzag’a McQueen. • Wieloznaczność: zasobność, dziecinność, zaspokajanie potrzeb konsumenckich, wielość zabawek / konsumpcja, narzucanie preferencji, manipulacja, stereotypizacja, bezosobowość.

Dyskurs Bajkowej Szczęśliwości

Dyskurs Bajkowej Szczęśliwości nakazuje traktowanie jego mieszkańca jako niekompetentnego, niedojrzałego. Przestrzeń pokoju „mówi” w określonym języku, wprost wskazując, do kogo należy władza rozumienia. Przestrzeń ta infantyлізуje, jest nasycona protekcyjnie eksponowaną niedorobnością, w takim miejscu trudno jest działać jako osoba kompetentna intelektualnie.

Wystrój pokoju jest przesłodzony, wszystko musi być pawio-barwne, ładne, przyjemne, idylliczne. Na ścianach umieszczono kolorowe postacie z bajek, ozdobiono słodkimi elfami, kolorowymi lalkami, misiami, kreując w ten sposób sentymentalną wizję dziecka i dzieciństwa. Przedmioty, wyposażenie (meble, zabawki) muszą się wpasowywać w bajeczny krajobraz przestrzeni (pluszaki, maskotki, kolorowe zabawki, dziecięce instrumenty).



Fot. 3. Pastelowa „słodycz” dzieciństwa

Pokoje mają spełniać tylko jeden warunek: „ładności”. Co oznacza pokój ładny? Dla kogo ma on być ładny? Kto i dlaczego wytwarza wzorce estetyczne? Odnosi się wrażenie, że pokoje te powstały nie dlatego, że takie było pragnienie dzieci, ale zostały stworzone po to, aby utwierdzać dychotomię świata dorosłych i świata dzieci oraz stereotypizację w zgodzie z potocznymi przekonaniami na temat dziecka i dzieciństwa.

Dziecku pokazuje się wymagany, cudowny, słodki i ładny świat, w którym panuje tylko dobro i wszyscy są szczęśliwi. W taki sposób infantylizujemy rzeczywistość, która otacza dziecko. **Stygmatyzujemy dzieciństwo** nadając mu cechy słodczy, ładności i naiwności, wykluczając kompetentność, rzetelność, odpowiedzialność, decyzyjność. W takim sztucznym świecie dziecko utożsamiane jest z takimi cechami jak niewinność, nieskazitelność, naturalność, dobroć, miłość. Dzieciństwo natomiast identyfikowane jest z sielanką, za którą tęskni się będąc później dorosłym.

Poniżej syntetyzuję cechy tego dyskursu w tabeli.

Tab. 3. Cechy Dyskursu Bajkowej Szczęśliwości

DYSKURS BAJKOWEJ SZCZĘŚLIWOŚCI
• Kolorystyka: Kolory pastelowe. • Obszary wolności: Zgoda na bycie dzieckiem. Przestrzeń dziecka zdeterminowana przez dorosłych (dostęp do zabawek pod kontrolą i przy pomocy dorosłego). Pozorność przestrzeni decyzyjnej. • Przedmioty: Pluszaki, dziecięce instrumenty muzyczne, zabawki interaktywne, edukacyjne. • Obszary wolności: Kreatywność manualna, talenty, twórcza wyobraźnia, emocje. • Wieloznaczość: Przytulność, ładność, dziecinność / infantylizacja, stygmatyzacja, etykietowanie.

Dyskurs Mieszkańca Rezerwatu

W przeciwieństwie do pozostałych dyskursów, Dyskurs Mieszkańca Rezerwatu wywodzi się z obszaru dyskursów, w których **dziecko jest podmiotem a przestrzeń pokoju jest miejscem dziecka**. Przestrzeń takiego pokoju jest naznaczana przez dziecko (rysunki na ścianach, różnego rodzaju kolekcje – kaktusów, kamieni, książek,). W takiej przestrzeni widoczna jest zgoda na aktywność dziecka, na jego potrzebę eksplorowania świata i nadawania mu swoich znaczeń. Wiedza dziecka tworzona jest dzięki jego aktywności, poprzez badanie. Rodzice świadomi potrzeb rozwojowych i intelektualnych własnych dzieci organizują im przestrzeń przyjazną dziecięcemu doświadczeniu, wyposażają pokój w różnego rodzaju gry edukacyjne, książki, zabawki i maty edukacyjne. Należy jednak podkreślić pewną ambiwalencję w stosunku do kompetencji intelektualnych dziecka. Z jednej strony świadomość potrzeb stawia dziecko w centrum uwagi, ale z drugiej strony nie rezygnuje się z kontroli i pomocowej formy. Rodzice nie dają pełni wolności, zawsze stoją obok, mają ograniczone zaufanie do niedorosłych dzieci.



Fot. 4. Przestrzeń pokoju dwóch siostr (6 lat i 8 lat)

Rodzice, którzy skonstruowali pokój dziewczynek, traktują dziecko jako indywidualum, znając jego potrzeby i interesując się swoimi dziećmi. Dziecko staje się partnerem jeśli chodzi o kwestie rozumienia i twórczego działania. Problemy mają szansę być rozwiązywane poprzez negocjacje. Granice pokoju nie są ostatecznymi granicami aktywności i działalności dziecięcej, ale stanowią jedynie punkt wyjścia do poznawania świata. Rodzice i dzieci są partnerami także w użytkowaniu przestrzeni domowej, a ślady dzieci mogłam zauważyć w całym mieszkaniu.

Racje, które mogły stać za konstrukcją pokoju w Dyskursie Mieszkańca Rezerwatu to najprawdopodobniej chęć stworzenia dziecku miejsca dla niego przyjaznego, w którym będzie czuło się bezpiecznie i będzie mogło oddać się swoim pasjom. Z drugiej jednak strony istnieje możliwość odczytania go jako próba pośredniej inwigilacji w życie

dziecka, gdzie pomocowa współpraca oznacza realnie prym rodzica, który nie jest w stanie zrezygnować z kontroli i pozwolić sobie na pełne zaufanie do dziecięcych kompetencji.

Tab. 4. Cechy Dyskursu Mieszkańca Rezerwatu

DYSKURS MIESZKAŃCA REZERWATU
• Kolorystyka: Kolory żywe, ew. kolor biały. • Obszary wolności: Możliwość doświadczania dzieciństwa (dziecięce porządkowanie), eksplorowanie świata ograniczone ramami przez dorosłych, którzy organizują przestrzeń pokoju. • Przedmioty: Maty edukacyjne, laboratoria, gry edukacyjne, książki edukacyjne, kolekcja kaktusów, rysunki na ścianach, dziecięce twory. • Wieloznaczność: Rozwiązywanie problemów, aktywność, doświadczanie / Kontrola, pomoc, ograniczona wolność.

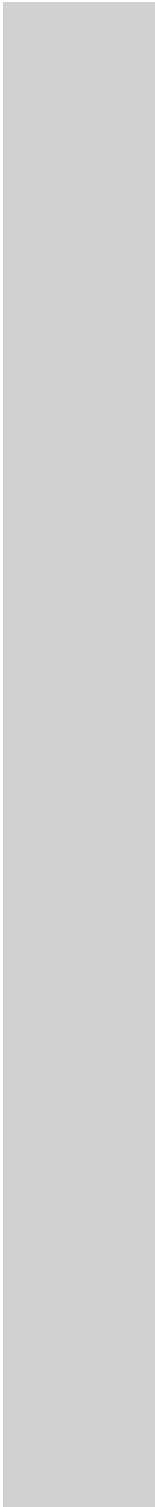
Konkluzje

Po przeprowadzeniu badań, po dokonaniu wnikliwej analizy i interpretacji doszłam do wniosku, że istnieją trzy rodzaje przestrzeni pokoju dziecięcego: **pokój dziecięcy jako miejsce bez dziecka, miejsce dla dziecka i miejsce dziecka**. Ostatnia forma jest najbardziej pożądana. Traktuje się w niej dziecko jako pełnowartościowego człowieka, który ma swoje specjalne potrzeby. W pozostałych dwóch rodzajach pokój dziecięcy jest miejscem uprzywilejowanym dla dorosłych, dominujących nad dziećmi. W takiej przestrzeni dziecięca działalność nie umknie oku dorosłego, bo to jemu wolno być wszędzie, a dzieciom ewentualnie tam, gdzie dorosły pozwoli, i w sposób, na który uzyska zgodę. Dzieci zmuszone są do podporządkowania i realizowania swoich aktywności pod kontrolą. Repulsywny charakter takiego działania skłania do myślenia o wykluczeniu dzieci z ich własnej przestrzeni i uczenia ich milczenia. Dzieci nie mówią własnym głosem, tworząc rodzaj Freirowskiej „kultury ciszy”. Reglamentacja głosu dziecka we własnej przestrzeni, oznacza jego uprzedmiotowienie.

Zorganizowana przestrzeń pokoju jest intencjonalna, chociaż nie zawsze uświadomiona. Pokój dziecięcy jako kreator tożsamości za pośrednictwem ideologii, z których wywodzą się cele działań rodzicielskich, wywiera ogromny wpływ na osobowość dziecka. Rodzice, tworząc pole znaczeń, tłumaczą dziecku świat. Praktyka artykulacyjna dyskursu wyłania się w symbolicznym obrazie przestrzeni pokoju dziecięcego i pochłaniania znaczenia, tworząc przestrzeń jedynie możliwą. W takim przypadku dyskurs staje się hegemonem i przestaje być partykularny, staje się uniwersalny. Inaczej mówiąc, dyskurs dominacji dorosłych nad dziećmi jest praktyką uniwersalną, ponieważ dyskurs dziecka jest na tyle słaby, że przegrywa z hegemonem dyskursu dorosłych w nierównej bitwie. Współczesny świat jest światem dorosłych, a dziecięce reprezentacje w tym świecie są znikome. Przestrzeń pokoju, w której dziecko jest niewidzialne, kwestionuje bycie dziecka.

Bibliografia

- Eco U. (1996), *Semiologia życia codziennego*. Warszawa, Czytelnik.
- Hall E. (1978), *Ukryty wymiar*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jałowiecki B. (2000), *Przestrzeń społeczna*. W: H. Domański (red.), *Encyklopedia socjologii*, T. 3, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D., Szczepaska-Pustkowska M., (red.) (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwania kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mendel M. (2006), *Kategoria miejsca w pedagogice*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mendel M. (2011), *Przestrzeń, która mówi. Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [online], dostępny w World Wide Web: http://www.trendy.ore.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/przestrzen_ktora_mowi.pdf.
- Rose G. (2010), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss B. (1992), *Dziecięca przestrzeń publiczna*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 5.
- Szczepaska-Pustkowska M. (2010), *Antropologia pokoju dziecięcego – zarys teoretyczny*. W: M. Szczepaska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B. (red.) (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- T. Pilch, T. Bauman (2001), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- T. van Dijk (2001) (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Niezależna Oficyna Wydawnicza.



NARRACJE I PRAKTYKI

Małgorzata Asplund

Uniwersytet Gdański

malgorzata.asplund@gmail.com

Podążając za dzieckiem. Obrazki z pracy szwedzkiego przedszkola

Summary

Following the child. Pictures of the work of Swedish preschool

The aim of this paper is to present practical experience and the professional operation of a Swedish preschool specific from the perspective of a Polish pre-school teacher working in the Swedish education system. In particular, questions have been raised about teachers' multidimensionality of work determined by the curriculum for kindergarten; the curriculum gives a clear task to kindergartens aiming at learning and child development. In the revised edition of 2010, the emphasis is on areas such as language and communication science, mathematics, natural sciences and technology. Despite these clearly defined objectives in the curriculum the greatest emphasis is on ensuring children their fundamental rights protected in the curriculum, such as the right to democracy, the possibility to decide for themselves, the right to their own choices and gender. This way of thinking about education gives teachers a great flexibility in the choice of content and resources for working with children. The foundation is mostly aiming on children's interests and pedagogical documentation, which focuses on the pupils' development. Another aspect of the teachers work is the challenges of a multicultural society and finding ways to integrate the native language with the Swedish language. These observations are completed with reflection about the difficulty of a revalorization way of thinking about children's education and their autonomy by the teacher brought up and educated in Poland, a country where children must obey an adult.

Słowa kluczowe: szwedzki program nauczania dla przedszkola, edukacja przedszkolna w Szwecji, dokumentacja pedagogiczna, aktywność dzieci

Keywords: Swedish curriculum for preschool, pre-school education in Sweden, pedagogical documentation, children's activity

Od pięciu lat pracuję jako nauczyciel edukacji przedszkolnej w publicznym przedszkolu na przedmieściach Sztokholmu. Obecnie prowadzę zajęcia wraz z dwójką pozostałych pedagogów, w 15 osobowej grupie dzieci w wieku od 1 do 3 lat. Chciałabym w tym artykule podzielić się moimi doświadczeniami zawodowymi i przybliżyć szczególnie sposób funkcjonowania szwedzkiego przedszkola.

Aby lepiej zrozumieć specyfikę i uwarunkowania mojej pracy, postaram się nakreślić w paru zdaniach tło i warunki w jakich odbywa się owa edukacja. Szwedzki system edukacji przedszkolnej obejmuje dzieci w wieku od 1 do 6 lat. Większość dzieci chodzi do przedszkoli, mimo że obowiązkiem objęte są tylko sześciolatki, które uczęszczają do grup przedszkolnych w szkołach podstawowych. W grupach przedszkolnych przypada średnio (w zależności od wieku) pięcioro lub sześcioro dzieci na jednego opiekuna

grupy. W przedszkolu, w którym pracuję, znajduje się 5 grup (liczących od 15 do 18 dzieci). Dwie z tych grup są dla dzieci najmłodszych, w wieku od 1 do 3 lat i trzy grupy dzieci starszych, w wieku od 3 do 5 lat. W każdej grupie powinien być zatrudniony co najmniej jeden nauczyciel, który współpracuje z opiekunami pracującymi na prawach pedagoga. Nazywanie wszystkich osób pracujących z dziećmi pedagogami jest celowym zabiegiem stosowanym w większości szwedzkich przedszkoli. Ma to na celu motywowanie wszystkich do wspólnej odpowiedzialności i pracy z dziećmi, sprzyja lepszej współpracy i maksymalnemu wykorzystywaniu potencjału i kompetencji osób pracujących z dziećmi.

Wszyscy pedagodzy dzielą się równo obowiązkami i pracą z dziećmi w grupie. Jedyną różnicą jest to, że nauczyciel jest głównym odpowiedzialnym za realizację założeń programu nauczania. Na etacie nauczyciela zatrudniane są osoby z wyższym wykształceniem, które posiadają kwalifikacje nauczycielskie. W chwili obecnej wprowadza się legitymację zawodową, którą młody nauczyciel otrzymuje po przepracowaniu rocznego stażu. Pozostali pedagodzy posiadają kwalifikacje opiekuna dziecięcego na poziomie zawodowym. Czas pracy wynosi 40 godzin tygodniowo. Nauczyciel ma zwykle do dyspozycji od 1 do 3 godzin w tygodniu (w zależności od miejsca zatrudnienia) na planowanie pracy i dokumentację. Resztę czasu, w moim przypadku 38 godzin tygodniowo, jesteśmy z dziećmi w grupie. Dodatkowo jedna godzina w tygodniu przeznaczana jest na spotkania pedagogów wspólnie pracujących w tej samej grupie. Ten czas wykorzystywany jest na bieżące analizy i refleksje nad tym, co w danej chwili dzieje się w grupie, w projekcie, nad którym dzieci pracują, tu decyduje się jak rozwijać dalej dany temat, rozwiązywać bieżące problemy itp. Wspólnym obowiązkiem wszystkich pedagogów jest realizacja podstawy programowej i dokumentowanie procesu uczenia się/zdobywania nowych umiejętności przez dzieci.

Mój dzień pracy jako nauczyciela w grupie dzieci w wieku od roku do trzech lat... Brzmi banalnie i prosto, ale jak się okazuje na szczęście tylko pozornie. Zastanawiając się nad tym, na czym skupić się opisując swoje doświadczenia, doszłam do wniosku, że mało jest w mojej pracy stałych elementów, które można by streścić i opisać jako typowy wycinek z codziennej pracy. Poza niezbędnymi czynnościami opiekuńczymi towarzyszącymi takim pozycjom planu dnia, jak posiłki i czas na odpoczynek, nie jesteśmy ograniczeni żadnymi innymi przymusami. To daje nauczycielom wolność, ale i narzuca ogromną odpowiedzialność i samodyscyplinę. Wychodzi się z założenia, że dzieci mają prawo do wartościowego spędzania swojego czasu w przedszkolu. Naszym zadaniem jest odnajdywać pedagogiczną wartość w każdej chwili, w której jesteśmy z dziećmi. Nie ma wyodrębnionego czasu wyłącznie na naukę i wyłącznie na zabawę. Cały czas spędzony przez dzieci na terenie przedszkola ma służyć określonym celom.

Wielowymiarowość pracy nauczyciela

Program nauczania dla przedszkola, czyli Läroplanen w skrócie Lpfö, wydany w 1998 roku przez Narodową Agencję ds. Edukacji (Skolverket) nadaje przedszkolom wyraźne zadanie, którego celem jest uczenie się i rozwój dziecka. W zrewidowanym wydaniu z 2010 roku położono nacisk na takie obszary, jak nauka języka i komunikacja, matematyka, nauki przyrodnicze i technika. Mimo tych jasno określonych celów w programie

nauczania nigdy nie wiem jak będzie wyglądał mój dzień. Taka wolność jest warunkiem zapewnienia dzieciom ich podstawowych praw, również zapisanych w programie nauczania takich, jak prawo do demokracji, możliwości decydowania o sobie, prawo do własnych wyborów oraz równouprawnienia.

Dodatkowym aspektem, z którym spotykamy się w przedszkolu jest wielokulturowość. To właśnie ten wątek jest jednym z najważniejszych wyzwań w wielu przedszkolach na terenie Szwecji. To w wielokulturowych dzielnicach żyją dzieci, które język szwedzki słyszą jedynie podczas pobytu w przedszkolu. Dzieci w jednej grupie mówią najczęściej wieloma różnymi językami i zaczynając swoją edukację w przedszkolu, nie rozumieją języka szwedzkiego. W takiej sytuacji tradycyjne metody rozwijania słownictwa, jak czytanie bajek stają się nieefektywne. Refleksja nad celowością podejmowanych przez pedagogów aktywności jest ważną częścią codziennej pracy nauczycieli.

W przedszkolu, w którym pracuję, podejmujemy różne próby zintegrowania języka ojczystego z nauką języka szwedzkiego. Jednym z projektów było czytanie dzieciom bajek w ich ojczystych językach. Ja, jako osoba posługująca się językiem polskim, spotykałam się z grupą dzieci polskojęzycznych przez pół godziny tygodniowo. Okazało się, że dzieci potrzebują najbardziej dialogu i rozmowy o tym, czego doświadczają w czasie swojego pobytu w przedszkolu o wiele bardziej niż pasywnego słuchania. Ich słownictwo ogranicza się do codziennego języka, którego używają tylko w domu. To ograniczenie powoduje, że nie są w stanie opowiedzieć rodzicom, czego się dowiedziały w przedszkolu, nie potrafią zadać nurtujących ich pytań w swoim ojczystym języku. Jeśli rodzice nie władają w dobrym stopniu językiem szwedzkim, a tak właśnie najczęściej jest, dzieci nie mają szansy dzielić się z rodzicami swoimi przeżyciami, żyją w dwóch osobnych światach. Dlatego w naszej pracy z najmłodszymi dziećmi staramy się zaangażować rodziców do wysiłku nad rozwojem mowy i słownictwa ich dzieci. Aby pokazać dzieciom, że każdy język jest jednakowo ważny i potrzebny, prosimy rodziców, aby na przykład fonetycznie napisali dla nas kolejne liczebniki. My w czasie wspólnych zbiorów z dziećmi, przeliczamy w różnych językach. Te dzieci, których język jest danego dnia wybrany, pomagają pedagogom w liczeniu, czują się wyróżnione i zauważone. W ten sposób zabiegamy, aby dzieci, które „posługują się innym językiem niż szwedzkim rozwijały swoje kulturowe tożsamości oraz swoje zdolności komunikacyjne zarówno w języku szwedzkim jak i w języku ojczystym” oraz kształtowały swoje „(...) poczucie uczestnictwa we własnej kulturze i szacunek dla innych kultur” (Lpfö98/2010).

Dobrym sposobem łączenia rozwoju obu języków (szwedzkiego i ojczystego) może być też na przykład nasza praca z wykorzystaniem bajki pt. „Trzy koziołki spryciołki”. Prosta, ale ekscytująca fabuła o koziołkach próbujących przejść przez mostek, pod którym mieszka zły i łakomy trol świetnie nadaje się do wielokrotnego wykorzystania, gdyż zawiera wiele różnych wątków. Aby włączyć wszystkie dzieci w słuchanie i zaangażować je w akcję opowiadania używamy figurek przedstawiających bohaterów bajki. Dodatkowo, prosimy rodziców, aby przetłumaczyli na swój język, którym posługują się w domu, treść opowiadania i czytali dzieciom tę historijkę. Z czasem dzieci same próbują opowiadać bajkę za pomocą figurek rozwijając swoje kompetencje językowe i podążają w kierunku „rozwoju swoich umiejętności słuchania, opowiadania, refleksji i wyrażania swoich spostrzeżeń oraz próby rozumienia innych sposobów myślenia” (Lpfö98/2010).

Dokumentujemy postępy dzieci i staramy się włączać dodatkowe elementy z innych dziedzin nauki zawarte w opowiadaniu. Opisywanie położenia przedmiotów względem siebie, jak choćby *pod* i *nad* mostkiem, czy odróżnianie *małego*, *średniego* i *dużego* koziołka daje duże możliwości w rozwoju matematycznego myślenia małych dzieci w wieku od jednego do trzech lat. Pracujemy zatem zgodnie z zaleceniami programu nauczania dla przedszkoli dotyczącymi matematyki, który obliguje nas do tego, by „... rozwijać [u dzieci] umiejętności posługiwania się matematyką, aby rozróżniać, badać i używać pojęć matematycznych i relacji między nimi...” (Lpfö98/2010).

Wykorzystanie motywu mostku daje kolejne możliwości inspirowania twórczości i logicznego myślenia dzieci. Rysowanie i próba konstrukcji własnego mostku, po którym przechodzą koziołki, jest świetnym wyzwaniem już dla trzylatków. A w ten sposób realizuje się kolejne założenia programu, jakim jest „umiejętność posługiwania się matematyką tak, aby badać, zastanawiać się i próbować różne rozwiązania postawionych przez siebie lub innych problemów” oraz jednocześnie „rozwijać umiejętność rozróżniania techniki w życiu codziennym i badania jak prosta technika działa” (Lpfö98/2010) bez konieczności przygotowywania planów miesięcznych i przygotowywania scenariuszy zajęć.

Wykorzystywanie dziecięcych zainteresowań

Przygotowujemy ogólne założenia na początku każdego semestru na podstawie programu nauczania, którego fragmenty cytuję w tej pracy. Jednakże jego realizacja pozostawia mi dużą dowolność. To, na czym się koncentrujemy w dużej mierze zależy od aktualnych zainteresowań dzieci, ich aktywności i chęci zdobywania wiedzy w danym polu. W ewaluacjach pod koniec każdego semestru ważna jest umiejętność wskazania i udokumentowania tych celów, do których zmierzamy wraz z dziećmi. Proces ich realizacji nie jest ograniczony czasowo.

W naszej pracy skupiamy się na badaniu, eksperymentowaniu i odkrywaniu, prowadzeniu doświadczeń, w których wszyscy mogą uczestniczyć. Odbywa się to zarówno w dużych jak i małych grupach, w czasie planowanych i całkowicie spontanicznych sytuacji, na terenie przedszkola, jak i poza nim. To jest efektywny sposób wspomagający naukę języka, rozwój komunikacji, matematyki, nauk przyrodniczych i techniki. Poprzez wykorzystanie do dyskusji i refleksji dziecięcych pytań, przemyśleń, rysunków czy nawet języka ciała zapewniamy się również dzieciom wgląd i możliwość wpływania na własny proces uczenia się.

Eksperymenty i odkrywanie zjawisk i faktów powiązane jest z blokiem tematycznym, który wybiera się wspólnie z dziećmi. W grupie małych dzieci odbywa to się poprzez obserwację i słuchanie tego, co interesuje dzieci w danym momencie. Wygląda to tak, że w czasie zabaw dzieci, siedząc na podłodze w pobliżu i notując swoje spostrzeżenia, wypowiedzi i pytania dzieci w arkuszu obserwacji. W tym samym celu, proponujemy dzieciom różne aktywności w formie zabaw z wodą, piaskiem, śniegiem, wyjściem do lasu itp. Wszystko po to, aby pobudzać ciekawość dzieci i dać im możliwość wyboru. Po ustalonym wcześniej okresie, na przykład 2 tygodni, porównujemy spostrzeżenia z naszych obserwacji i próbujemy wyodrębnić powtarzające się wątki w dziecięcych zachowaniach i wypowiedziach.

Kiedy temat udaje się wybrać rozpoczyna się kolejny etap pracy z grupą, który trwa przez resztę semestru. Wybrane zagadnienie bada się i odkrywa wspólnie z dziećmi. W grupie jedno- i dwulatków „pracujemy” na konkretnych wrażeniach, na tym, co dzieci w danej chwili doświadczają. Pomagamy dzieciom ubierać w słowa swoje odczucia. Na tym etapie najczęściej skupiamy się na stymulowaniu różnych zmysłów dzieci oraz na badaniu właściwości różnych materiałów lub zjawisk. Wśród najmłodszych dzieci dobrym materiałem badawczym jest woda. Poznajemy jej właściwości wszystkimi zmysłami i w różny sposób w kolejnych porach roku. Porównujemy na przykład ciepłą i zimną wodę, słodką i słoną. Zostawiamy zimną wodę na dworze i czekamy na to, co się stanie, zbieramy wodę z kałuż i porównujemy z wodą z kranu, sprawdzamy, co tonie, a co się unosi na wodzie, puszczone bańki mydlane, przelewamy wodę do pojemników o różnych pojemnościach itp. Zastanawiamy się wspólnie nad tym, co zauważyliśmy. Dziecięce próby badawcze zostają udokumentowane poprzez zdjęcia wraz z krótkim opisem reakcji lub cytatem wypowiedzi. Po jakimś czasie wracamy do tych eksperymentów, pokazując dzieciom ich poprzednie przemyślenia, rysunki i zdjęcia. W realizacji, odkrywaniu i badaniu wspólnych projektów bardzo ważny jest jeszcze inny aspekt, który w grupie najmłodszych dzieci jest istotnym czynnikiem rozwoju. Aktywne uczestnictwo i doświadczanie połączone ze wsparciem i aktywnym zachęcaniem ze strony pedagogów rozwija poczucie niezależności, mocy sprawczej i kreatywności. W ten sposób można w łatwy sposób uchwycić proces uczenia się dzieci, odwoływać się do ich reakcji i wypowiedzi i budować na tej podstawie ich poczucie sprawstwa, ważności tego co robią, czują i mówią.

Wśród trzy-, cztero- i pięciolatków zastanawiamy się wspólnie nad tym, co chcieliby zrobić i czego chcielibyśmy się dowiedzieć na dany temat. Przykładem takiego projektu może być temat ptaki. Dzieci zafascynowane ptakami, które obserwowały w czasie spaceru nad staw opowiadają sobie nawzajem o tym, co widziały. Pedagodzy podejmują temat na wspólnej zbiórce i zbierają informacje o tym, co wydaje się dzieciom takie ciekawe, czego chciałyby się dowiedzieć więcej o ptakach. Jeśli dzieci chcą wiedzieć jak nazywały się ptaki, które widziały, zastanawiamy się wspólnie, w jaki sposób można to sprawdzić. Upewniamy się, czy wśród propozycji podanych przez dzieci można faktycznie odnaleźć odpowiednie informacje. Jeśli najbardziej fascynująca okazuje się noga ptaka, to na tym skupia się nasza praca. Oglądamy zdjęcia różnych nóg, rysujemy, lepimy z gliny. Inni próbują liczyć gatunki ptaków, które zaglądają do przedszkolnego karmnika poprzez stawianie kresek przy zdjęciu ptaka, którego zauważyły itp. Próbuje stawiać pytania i szukamy wspólnie odpowiedzi i rozwiązań. My, pedagodzy aktywnie staramy się tylko wspierać dzieci w ich poczynaniach i próbach, nie kierujemy nimi i nie prezentujemy im gotowych rodzajów aktywności. Aby dzieci doświadczały własnych wyborów i związanych z tym konsekwencji, podczas codziennej pracy z dziećmi na bieżąco i wspólnie z dziećmi decydujemy o ewentualnych zmianach i nowych, interesujących wątkach pojawiających się w odkrywanym właśnie temacie lub projekcie. W czasie pracy nad projektem zbieramy się każdego dnia wraz z dziećmi na porannym spotkaniu i próbujemy przypomnieć sobie, co robiliśmy poprzedniego dnia i co chcielibyśmy robić dzisiaj. W pracy z najmłodszymi odbywa się to przy pomocy zdjęć, rysunków, tego, co dzieci robiły i doświadczały poprzednim razem. Bardzo cenne są również notatki, które prowadzi się podczas dziecięcych doświadczeń i zabaw. Cytowanie ich wypowiedzi skłania do dalszych

dyskusji na temat ich przeżyć i odkryć. W ten sposób, zapisując kolejne wypowiedzi i dokumentując najnowsze odkrycia i osiągnięcia otrzymuje się doskonały materiał do refleksji z dzieckiem i o dziecku, na temat jego postępów w gromadzeniu wiedzy. Jest to również niezastąpione źródło informacji dla nauczycieli, niezbędne do tego, aby móc na bieżąco analizować sens i cel tego, co robimy z dziećmi. Zbierana w ten sposób dokumentacja pedagogiczna jest indywidualna dla każdego dziecka i opisuje jego rozwój, proces uczenia się i zainteresowania. Ta dokumentacja w formie zdjęć, rysunków dzieci, cytatów i opisów sposobu zaangażowania się danego dziecka w projekcie przechowywana jest w formie portfolio. Są one umieszczone w dostępnym dla dzieci miejscu. Z naszego doświadczenia wynika, że jest to świetny sposób do uświadamiania sobie własnego procesu uczenia się, ponownego przeżywania i przetwarzania doznanych wcześniej wrażeń i emocji. Dla rodziców z kolei jest to źródło inspiracji do rozmów z dzieckiem o tym, co dzieje się w przedszkolu. Dzieci mogą wówczas opowiadać rodzicom w swoim ojczystym języku o tym czego się nauczyli, czego doświadczyli.



Rys. 1. Dokumentacja projektu "Ptaki". 5-letni chłopiec opisuje ptaka, którego widział na wycieczce i odnalazł w albumie o ptakach. „To jest mama ptak, dzięcioł. W jajku leżą dzieci. Ja rysowałem kolorem pomarańczowym, czarnym, tym samym co trawa, zielonym, żółtym i szarym.”

JAG HAR RITAT ÄGG, FRÅN EN HACKSPETT. JAG
HITTADE DEM I FÅGELBOKEN OCH SÅ HAR JAG RITAT AV DEM
DET ÄR 28 STYCKEN.



Rys.2. Dokumentacja projektu "Ptaki". Dziewczynka lat 5. „Ja narysowałam jajka, od dzięcioła. Znalazłam je w książce o ptakach i je przerysowałam, jest ich 28 sztuk.”

Nieodzwonne wątpliwości...

W naszych działaniach napotykamy różne trudności. W mojej codziennej pracy jest wiele momentów niepewności i decyzji wymagających zastanowienia. Jak zachęcić dzieci, które nie wykazują zainteresowania niczym szczególnym? W jakim stopniu dzieci powinny móc decydować o sobie i swoim dniu? W jaki sposób okazać szacunek i zainteresowanie dla ich kultury i języka, nie wywołując efektu zbytniej egzotyczności ich pochodzenia? Jak rozwijać język szwedzki, nie spychając na dalszy plan języka ojczystego? W jaki sposób wykorzystywać wspólne posiłki z dziećmi jako wartościowe pedagogicznie aktywności? Jak zagospodarować środowisko wewnętrzne i zewnętrzne, aby stymulowało kreatywność i chęć do uczenia się i poznawania nowych rzeczy? Jak nie nadużywać swojej władzy jako osoby dorosłej i włączać dzieci w procesy decyzyjne dotyczące ich środowiska i edukacji na poziomie adekwatnym do ich rozwoju i możliwości? To tylko niewielka część pytań i tematów do dyskusji w codziennej pracy nauczyciela. Ta praca to niekończąca się edukacja zarówno dzieci, jak i pracujących z nimi pedagogów. Dla mnie, Polki wychowanej w kraju, gdzie dzieci muszą podporządkowywać się dorosłym było niezmiernie trudno przewartościować mój sposób myślenia. Widzenie siebie jako podmiotu, który kształtuje innych i tworzy sytuacje edukacyjne, wyznacza sobie i dzieciom cele i sposoby ich osiągania, okazało się najtrudniejszym i najbardziej narażonym na niepowodzenia sposobem myślenia o edukacji przedszkolnej. Dużo bardziej efektywne i przynoszące dzieciom i pedagogom wymierne rezultaty i poczucie satysfakcji okazało się skupianie się na dziecku jako podmiocie edukacji, na samym procesie uczenia się dzieci, na rozwoju jego przemyśleń i zainteresowań.

Źródła:

Läroplan för förskolan Lpfö. Skolverket 1998/2010. Szwecja. Tłumaczenie – Małgorzata Asplund.

RECENZJE

Jolanta Zwiernik

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
jolanta.zwiernik@neostrada.pl

Dziecko – rekonstrukcja kategorii i jej filozoficzne oblicze. Recenzja książki **Marii Szczepskiej-Pustkowskiej**: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków 2011, Wydawnictwo „Impuls”.

Książka Marii Szczepskiej-Pustkowskiej *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, wydana w ubiegłym roku w Oficynie Wydawniczej „Impuls”, to publikacja wielowątkowa, swoiste kompendium wiedzy o dziecku i dzieciństwie, opatrzone bogatą bibliografią. Wpisuje się w emancypacyjny dyskurs dzieciństwa jako kategorii ontologicznej, zawierającej w sobie potencjał pełnoprawnego uczestnictwa w przestrzeni społeczno-politycznej demokratycznego społeczeństwa.

Problematyka dzieciństwa w polskiej pedagogice była przez wiele lat niezauważana, spychana na margines poważnych tematów, skupiających uwagę uczonych, sprowadzana do wąsko pojmowanych zagadnień metodycznych. Obecnie, od ponad dwóch dekad, obserwuje się jej renesans, przejawiający się w coraz liczniejszych pracach badawczych podejmowanych przez nauczycieli akademickich i ich seminarzystów, skutkujących znacznym wzrostem liczby publikacji z tego zakresu. Wśród nich dokonania Autorki recenzowanej książki są szczególnie znaczące. Świadczy o tym rozległość podejmowanych przez nią problemów, opisujących przejawy dziecięcego *bycia-w-świecie*, często trudnego, opresyjnego, naznaczonego rodzinną traumą, jak też odwaga i konsekwencja w lansowaniu nieznanej na naszym gruncie koncepcji dziecka-filozofa, stanowiącej spoiwo łączące poszczególne rozdziały książki. Koncepcja ta, rozwijana od wielu lat także w innych tekstach M. Szczepskiej-Pustkowskiej, jest szansą na zmianę sposobu traktowania dziecka jako osoby niedojrzałej do zadawania sensownych, filozoficznych pytań zadawanych sobie i światu

oraz na uprawomocnienie działań osadzonych w podejściu akcentującym dziecięcą podmiotowość, jakże często obecną jedynie w nauczycielskich deklaracjach. Publikacja ta jest jednocześnie jedną z niewielu na polskim rynku wydawniczym pozycji inspirujących nauczycieli-refleksyjnych praktyków, za jakich wielu się uważa, do pogłębionego, refleksyjnego właśnie spojrzenia na relacje dziecko – dorosły, dostrzegającego w dziecku współtwórcę znaczeń i zaangażowanego aktora życia społecznego.

Ogromną zaletą książki jest podjęcie tematyki filozofowania, która w odniesieniu do dzieciństwa może niekiedy wydawać się obca, niezrozumiała, wręcz dziwaczna. Tymczasem zarówno argumenty teoretyczne przytaczane przez M. Szczepską-Pustkowską (koncepcja S. G. Hartmana, M. Lipmana, G. B. Matthews), jak też nasycenie własnych wywodów odnotowanymi w badaniach wypowiedziami dzieci, nie pozostawiają wątpliwości, że *dzieci są filozofami*. Widoczne jest to zwłaszcza w odniesieniu do dziecięcego obrazu władzy, który był przedmiotem prezentowanego w książce projektu badawczego, a który jednocześnie świadczy o politycznej i etycznej potencjalności dzieciństwa określanej przez Astrid Męczkowską-Christiansen jako *polityczność* (A. Męczkowska-Christiansen 2010: 34). Jest to, zdaniem Autorki, kategoria o charakterze ontologicznym, dotycząca głębokiego podłoża zjawisk i procesów społecznych, która, o ile cechuje edukację, staje się podstawą demokratycznego społeczeństwa. Edukacja bowiem sytuuje się na styku określonego ładu politycznego i praktyk wychowawczych, które przenikając się wzajemnie, tworzą

kulturowe środowisko, stanowiące przestrzeń doświadczania praktyk demokratycznego uczestnictwa w życiu społecznym. *Mentalnie filarem tak pojętej edukacji jest uznanie politycznej i etycznej potencjalności dziecka jako istoty zdolnej do działania i myślenia* (tamże: 35). Tymczasem, jak pisze we *Wstępie* do swojej książki M. Szczepaska-Pustkowska, dorośli nie są owego politycznego potencjału dzieci ani świadomi, ani ciekawi (Szczepaska-Pustkowska: 15). Darmo więc oczekiwać, że bez przebudowy swojej postawy będą oni w szkole tworzyć warunki urzeczywistniające praktyki demokratycznego uczestnictwa, w których wspieranie dzieci w ich zdziwieniu światem będzie czynić z nich istoty zdolne do samodzielnego myślenia i wspólnotowego działania. Wątpliwość taką odczytać można także w tym fragmencie rozważań, w którym mowa jest o szkole jako miejscu uśmiercania dziecięcych pytań filozoficznych. Konstatacja ta świadczy o zaangażowaniu Autorki w demaskowanie prorozwojowych deklaracji funkcjonariuszy szkoły widocznych w ignorowaniu pytań dzieci o znaczenie, wartości i zasady nadające kształt ich codziennemu życiu.

Inną kwestią, jaka zwróciła moją uwagę, jest pojawiająca się we *Wstępie* do książki, ale także w opisie podstaw metodologicznych projektu badawczego, deklaracja Autorki, że interesuje ją głównie to, *co?* myślą dzieci, nie zaś *w jaki sposób?* przebiegają ich procesy myślenia (tamże: 13). Jednak lektura Jej obszernej publikacji dowodzi, że jest Ona rzeczniczką dziecięcego filozofowania, którego zaczynem jest zdziwienie pojawiające się jako rezultat zadumy nad dziwnością zdarzeń, w jakie obfituje dziecięca codzienność. A przecież *skuteczne zdziwienie*, jak mówi Jerome S. Bruner, *otwiera przed nami perspektywę oryginalnego przeżywania świata* (Bruner 1971: 40), jest motorem wszelkiego poznania. Pomimo więc odżegnywania się Autorki od zgłębiania tajemnic sposobu dziecięcego myślenia, z kart Jej książki uważny Czytelnik może też dowiedzieć się, jak poprzez pytania zadawane sobie i światu, inspirowane dziecięcą ciekawością i dociekliwością w zgłębianiu jego tajemnic, dochodzi do budowania w umysłach dzieci jego indywidualnego, osobistego obrazu. W ten sposób okazuje się, że dziecięce, jak każde

inne, filozofowanie jest nie tylko sztuką zadawania pytań, ale też nauką prowadzącą do konstruowania indywidualnych, choć wspólnie negocjowanych, odpowiedzi.

Konstrukcja książki sprawia, że jej Czytelnicy mają możliwość zapoznania się z różnorodnością stanowisk teoretycznych usytuowanych na pograniczu pedagogiki dzieciństwa i filozofii. Te dwie dziedziny nauki stanowią dominantę dorobku naukowego M. Szczepaskiej-Pustkowskiej. Śledząc obszary tematyczne podejmowane w czterech rozdziałach książki, odkrywamy kolejne odsłony filozoficznego ujmowania kategorii dzieciństwa: od szerokiej perspektywy studiów skoncentrowanych na dziecku i dzieciństwie, poprzez pedagogiczne koncepcje dzieciństwa odwołujące się do relacji dziecko – dorośli, z których jedna, ujmująca dziecko jako filozofa, pozwoliła na zdiagnozowanie przez Autorkę dziecięcej filozofii życia; po prezentację wyników badań odnoszących się do fragmentu dziecięcego filozofowania, jakim w omawianej publikacji jest przestrzeń polityczna (casus władzy i demokracji). W kolejnym fragmencie recenzji zostaną one omówione bardziej szczegółowo.

Otwierający książkę rozdział *Studia nad dzieciństwem – szkic przestrzenny* ukazuje rozległy pejzaż koncepcji teoretycznych, wskazujący na bogactwo dyskursów opisujących tak niejednoznaczne kategorie, jakimi są dziecko i dzieciństwo. Prezentacja stanowisk uwzględnia zarówno perspektywę horyzontalną, kreśloną przez historię teoretycznej refleksji nad kategorią dzieciństwa (Ph. Aries, D. Żołędź-Strzelczyk, W. Theiss), jak i wertykalną, zilustrowaną w studiach socjologiczno-kulturowych (F. Znaniecki, E. Durkheim, J. Qvortrup, M. J. Kehily, B. Smolńska-Theiss, B. Śliwowski) i współczesnych koncepcjach dzieciństwa warunkujących politykę dorosłych wobec dzieci (R. Farson, N. Postman, M. Szczepaska-Pustkowska, D. Klus-Stańska).

Rozdział drugi, zatytułowany *Od dziecka jako projektu do dziecka filozofa*, ukazuje zróżnicowanie statusu dziecka uzależnione od rodzaju relacji, jaka łączy je z dorosłymi, zobrazowane w trzech pedagogicznych wizerunkach dziecka – adultystycznym, izonomicznym i autonomicznym.

nym. Ten ostatni, opisujący dziecko jako osobę aktywną, kompetentną, dociekliwą, pozwolił na wyłonienie nowatorskiej w polskim piśmiennictwie (choć mającej spory dorobek w literaturze anglojęzycznej – S. G. Hartman, E. Martens, G. B. Matthews, H.-L. Freese, M. Lipman) koncepcję dziecka współtwórcy znaczeń i filozofa. Jej uzasadnienie i rozwinięcie stanowi treść rozdziału trzeciego. Autorka przytacza w nim argumenty wskazujące na to, że filozofowanie jest rodzajem myślenia charakteryzującego istoty ludzkie bez względu na wiek, nie tylko uczonych filozofów.

Rozdział ten rozpoczyna dyskusja z oponentami tezy, że dzieci są filozofami. W polemice tej Autorka odwołuje się do sposobów rozumienia filozofii jako nauki i jako rodzaju myślenia oraz do poglądów wskazujących na właściwości dzieci blokujące możliwość filozoficznego namysłu wykazując, w dalszej części wywodu, ich bezzasadność. Przedmiotem dalszych analiz jest kategoria pytania rozpoczynającego proces filozofowania, co prowadzi do prezentacji przykładów filozoficznych pytań dzieci dodatkowo uzasadniających sformułowane uprzednio tezy. Kluczowym w tej części książki jest rozdział 3.4 zatytułowany *Dziecięca filozofia życia*. W nim to M. Szczepka-Pustkowska, powołując się na słowa S. Hartmana, przekonuje, że pytania, jakie zadają dzieci, są pytaniami substancjalnymi, gdyż są one *świadectwem wysiłku podejmowanego przez dziecko w celu zinterpretowania i zrozumienia życia* (s. 146). To właśnie w pytaniach zadawanych przez dzieci uwidacznia się ich potrzeba zrozumienia swego życiowego doświadczenia i nadania mu sensu (s. 149).

Końcowy fragment omawianego trzeciego rozdziału książki prezentuje przegląd badań (na podstawie literatury obcojęzycznej i polskiej) nad polityczną socjalizacją dzieci, co stanowi rodzaj wprowadzenia do drugiej, empirycznej części pracy (*Rozdział IV. Dziecięca filozofia życia – casus władzy (i demokracji)*). Jej treścią są obszernie, dobrze opracowane i szczegółowo udokumentowane rezultaty projektu badawczego, skupionego wokół zagadnienia dziecięcego obrazu życia społecznego reprezentowanego przez dzieci polskie i szwedzkie ze starszych klas szkoły podstawowej (11-14 lat). W opisie

zastosowanej strategii badawczej pewną wątpliwość budzi dość odległy czas przeprowadzenia badań (lata 1992–1994). Ma to znaczenie o tyle, że o ile w społeczeństwie szwedzkim demokracja ma wieloletnią tradycję i jest ugruntowaną formą życia społecznego, to w Polsce w czasie, kiedy prowadzone były badania, miała ona o wiele uboższą postać, co zresztą zostało odnotowane przez Autorkę w komentarzu do wyników badań. Inna uwaga, jaka pojawia się w związku z organizacją badań, to teren, z jakiego pochodzili badani uczniowie. W Polsce były to: wieś, małe miasto i duże miasto, zaś w Szwecji badania były prowadzone na terenie dużych miast. Również w tym przypadku mógł być to czynnik różnicujący obraz władzy kreślony przez dzieci obu narodowości.

Materiał badawczy, zebrany w postaci wypowiedzi dzieci, został zaprezentowany w dwóch częściach, stosownie do organizacji badań, w których Autorka posłużyła się dwoma pytaniami odnoszącymi się do cenionych przez dzieci wartości życiowych oraz do wzorów sprawowania władzy, jakimi nasiąkają najmłodsze pokolenia obu badanych społeczeństw. Ta część pracy zasługuje na szczególną uwagę ze względu na nowatorstwo koncepcji dziecka-filozofa oraz spójne, logiczne i konsekwentne prezentowanie wypowiedzi dzieci stanowiących jej egzemplifikację. Interpretacja wyników badań omawianych w rozdziale czwartym została interesująco połączona z opisem sytuacji społeczno-politycznej krajów, w jakich prowadzono badania. Do istotnych, odkrytych przez Autorkę ustaleń, zaliczyć należy:

1. homogeniczność obrazu świata dzieci szwedzkich w zestawieniu ze znacznie większą jego heterogenicznością wśród dzieci polskich (s. 347);
2. akcentowanie wartości wspólnotowych, ułokowanych w sferze publicznej przez dzieci szwedzkie, zaś wartości indywidualistycznych (lub wspólnot rodzinno-przyjacielskich należących do sfery prywatnej) przez dzieci polskie (tamże);
3. wyraźne rozgraniczenie sfery publicznej i prywatnej w odślanianiu prywatności przez dzieci szwedzkie w zestawieniu z płynnością granic między tymi sferami i ujawnianiem

szerokiego zakresu prywatności przez dzieci polskie (s. 348);

4. deklarowana przez dzieci polskie skłonność do nieposłuszeństwa wobec demokratycznie wybranej władzy i respektowanie jej postanowień przez dzieci szwedzkie (s. 350).

Wyniki te zdają się wskazywać, że opinie dzieci na temat sposobu sprawowania władzy w kraju, w którym żyją, jak można przypuszczać nieskażone przez medialne interpretacje w takim stopniu, jak w przypadku ludzi dorosłych, mogą być probierzem nastrojów społecznych, co, zwłaszcza w badaniach międzynarodowych, może mieć istotne znaczenie.

Podsumowując bogaty materiał empiryczny, którego tylko część została w książce zaprezentowana, M. Szczepka-Pustkowska ponownie, z refleksyjnego oddalenia, spogląda na dziecięce filozoficzne zmagania osadzone w społeczno-politycznym wymiarze życia społeczeństw, których dzieci są współobywatelami. Dociekania badawcze Autorki dobrze uzasadniają tezę, że *dziecięcy namysł (filozoficzny) nad fenomenem władzy (i demokracją jako jedną z jej form)*

jest możliwy i to znacznie wcześniej, niż się potocznie sądzi (s. 346). Tym samym warta podkreślenia jest lansowana przez Nią Lipmanowską idea klasy szkolnej jako wspólnoty dociekającej (filozofującej), stanowiącej swoiste laboratorium demokracji, umożliwiające jej doświadczanie w społecznych praktykach codziennego życia szkoły. Oznacza to opowiedzenie się za takim modelem edukacji obywatelskiej adresowanej do dzieci, by nie była ona edukacją *do demokracji* czy *dla demokracji*, ale by przyjęła ona postać edukacji *w demokracji* – w dialogu, we współdziałaniu i współodpowiedzialności za wybory respektujące interes ponadosobisty, wspólny. Jeśli Autorka omawianej publikacji obwinia szkołę i pracujących w niej nauczycieli za wygaszanie dziecięcego filozofowania, to jednocześnie opowiada się za takim klimatem szkoły, który wspiera dziecięce kompetencje komunikacyjne, stanowiące przejaw respektowania swobód obywatelskich również najmłodszych obywateli społeczeństwa aspirującego do bycia społeczeństwem demokratycznym.

Literatura

- Bruner J. S. (1971), *O poznawaniu*. Przekł. E. Krasieńska, Warszawa, PIW.
Męczyńska-Christiansen A. (2010), *Dyskursy dzieciństwa a polityka*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (12).

Autorzy/Authors

Malgorzata Asplund, mgr – słuchaczka Studiów Podyplomowych „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” w Instytucie Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Malgorzata Cackowska, dr – Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Malgorzata Karczmarzyk, dr – Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Wiaczesław I. Kazarenkow, prof. – Peoples' Friendship University of Russia

Barbara Kušević, Junior Research Assistant – Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

Matthew Linick, M.A. – Department of Education Policy, Organization and Leadership University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Christopher Lubienski, Ph.D. – Department of Education Policy, Organization and Leadership University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Sarah Theule Lubienski, Ph.D. – Department of Education Policy, Organization and Leadership University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

Dubravka Maleš, prof. – Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

Urszula Markowska-Manista dr – Katedra UNESCO, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Reda Ponelienė, PhD Student – Faculty of Education, Educational Researches Scientific Centre, Siauliai University, Lithuania

Wojciech Siegień, dr – Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Maria Szczepska-Pustkowska, dr hab. – Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Ana Širanović, Junior Research Assistant – Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia

Karolina Świtalla, mgr – Przedszkole „Nad Rzeczką”, Pruszcz Gdański

Jolanta Zwiernik, dr hab. prof. DSW – Instytut Pedagogiki, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **Oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM

10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13,

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4-7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo.
np.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> , 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
6. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
7. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
8. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else.

In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on).

A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:
„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4-7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).

- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher e.g.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas. Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7). Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not? „Theory and Psychology”*, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.: Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 7. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 8. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Sprostowanie

W ostatnim numerze pisma w 2011 r. została opublikowana niepełna lista recenzentów za ten rok. Przepraszamy Pana **Profesora Zdzisława Aleksandra** za redakcyjną pomyłkę. Niżej zamieszczamy zaktualizowaną listę.

Recenzenci

tekstów opublikowanych w „Problemach Wczesnej Edukacji” w **2011 roku**
(w kolejności alfabetycznej)

Maria Dudzikowa – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Stanisław Dylak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Joanna Garbula – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Angela Horton – (former) University of Exeter (Wielka Brytania)
Bronislava Kasáčová – Univerzita Mateja Bela (Słowacja)
Alla Matuszak – Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Rosja)
Elżbieta Putkiewicz – Uniwersytet Warszawski
Teresa Wojcik – Villanova University (USA)
Zdzisław Aleksander – Uniwersytet Gdański

Reviewers

of the articles published in „Issues in Early Education” in **2011**
(in alphabetical order)

Maria Dudzikowa – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Stanisław Dylak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Joanna Garbula – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Angela Horton – (former) University of Exeter (Wielka Brytania)
Bronislava Kasáčová – Univerzita Mateja Bela (Słowacja)
Alla Matuszak – Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny (Rosja)
Elżbieta Putkiewicz – Uniwersytet Warszawski
Teresa Wojcik – Villanova University (USA)
Zdzisław Aleksander – Uniwersytet Gdański

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić wpłacając odpowiednią kwotę na konto 10 1500 1562 1215 6004 8274 0000

Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „Tytułem” dokładnego numeru pisma, na które dokonywana jest wpłata

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 27 zł

Prenumerata roczna (4 numery) – 108 zł

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, fax/tel. +4889 523-81-01, e-mail: gutgraf@gutgraf.pl