

ISSN 2657-8964



Przeegląd Krytyczny

CZASOPISMO NAUKOWE

2(1) / 2020

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 2657-8964



Przegląd Krytyczny

CZASOPISMO NAUKOWE

2(1) / 2020

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZESPÓŁ REDAKCYJNY | EDITORIAL TEAM

Mariusz Baranowski (redaktor naczelny), Katarzyna Górak-Sosnowska, Piotr Jabkowski, Marianna Kostecka, Urszula Markowska-Manista (zastępca redaktora naczelnego), Bartosz Mika, Marta Pietrusińska, Przemysław Pluciński, Krzysztof Sawicki, Agata Stasińska.

RADA NAUKOWA | EDITORIAL BOARD MEMBERS

Aleksandra Bagieńska-Masiota, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Polska; Marian Golka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska; Barbara Jankowiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska; Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska.

Rebecca Budde, University of Applied Sciences Potsdam, Niemcy; Maria Coady, University of Florida, Stany Zjednoczone; Adam David Dubin, Universidad Pontificia Comillas & New York University, Madrid Campus, Hiszpania; Inger Kjersti Lindvig, University of South-Eastern Norway, Norwegia; David Lawson, Nordic Africa Institute, Szwecja, University of Manchester, Wielka Brytania; Tamar Makharadze, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Gruzja.

REDAKTORZY NUMERU | ISSUE EDITORS

Mariusz Baranowski i Urszula Markowska-Manista

KOREKTA | PROOFREADING

Marianna Kostecka

SKŁAD I ŁAMANIE | TECHNICAL EDITING

Julia Neter

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie on-line publikowane na stronie <https://przegladkrytyczny.pl/>

The original version of the journal is an online edition published on the following website: <https://przegladkrytyczny.pl/>

Przegląd Krytyczny wydawany jest na licencji Creative Commons (CC-BY-NC 4.0 license).
Przegląd Krytyczny is an open-access journal, published under the CC-BY-NC 4.0 license.

ISSN 2657-8964

DOI: 10.14746/pk

| WYDAWCA PUBLISHER | ADRES REDAKCJI EDITORIAL ADDRESS |
|--|--|
| Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Instytut Socjologii ul. Szamarzewskiego 89 C 60-568 Poznań Tel. +48 61 829 2227 | Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Instytut Socjologii ul. Szamarzewskiego 89 C 60-568 Poznań E-mail: przegladkrytyczny@gmail.com |

Poznań 2020

SPIS TREŚCI

WSTĘP

URSZULA MANISTA

O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne.....9

ARTYKUŁY NAUKOWE

EWA JAROSZ

Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci21

INA LEKKAI

Unaccompanied refugee minors and resilience:
A phenomenological study33

SANDRA KWAŚNIEWSKA-PASZTA

Analiza i ocena metod oraz narzędzi badawczych: doniesienie z badania pilotażowego dotyczącego obrazu Innego konstruowanego przez polskich trzecioklasistów55

KATARZYNA SZUSZKIEWICZ

Oblicza Ireny Sendlerowej. Wizerunek Sprawiedliwej wśród Narodów Świata w relacjach uratowanych przez nią dzieci oraz w debacie publicznej po roku 200073

ANITA POKUSIŃSKA

Analiza procesu utowarowienia edukacji z wyszczególnieniem szkolnictwa wyższego91

DAGMARA KOSTRZEWSKA

Działalność ruchów kobiecych w sieci – cyfrowe oblicze polskiego feminizmu109

POLEMIKI I NOTY BADAWCZE

MARTA CIESIELSKA

[Janusz Korczak] Prawa dziecka jako jednostki,
opracowała Marta Ciesielska121

RECENZJE

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA

Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań131

| | |
|---|-----|
| EWA PAJAŁ-KWAŚNIEWSKA | |
| The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning | 137 |

CONTENTS

EDITORIAL

| | |
|--|---|
| URSZULA MARKOWSKA-MANISTA | |
| On the need to decolonise contemporary childhood and children's rights studies in countries of the Global South and Global North. Initial reflections | 9 |

ARTICLES

| | |
|--|----|
| EWA JAROSZ | |
| Evolution of the discourse on social participation of children | 21 |

| | |
|--|----|
| INA LEKKAI | |
| Unaccompanied refugee minors and resilience: A phenomenological study | 33 |

| | |
|---|----|
| SANDRA KWAŚNIEWSKA-PASZTA | |
| Analysis and evaluation of research methods and tools: report from the pilot study on the image of the Other constructed by Polish third-graders | 55 |

| | |
|--|----|
| KATARZYNA SZUSZKIEWICZ | |
| The faces of Irena Sendlerowa. The image of the Righteous Among the Nations in the accounts of the children she saved and in the public debate after 2000 | 73 |

| | |
|---|----|
| ANITA POKUSIŃSKA | |
| Analysis of the process of commodification of education with specification of higher education | 91 |

| | |
|---|-----|
| DAGMARA KOSTRZEWSKA | |
| The activity of women's movements on the Internet – the digital face of Polish feminism | 109 |

POLEMICS & RESEARCH NOTES

| | |
|---|-----|
| MARTA CIESIELSKA | |
| [Janusz Korczak] Children's rights as individuals, developed by Marta Ciesielska | 121 |

REVIEWS

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA

Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań131

EWA PAJAŁ-WAŻNA

The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning137

O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne

URSZULA MARKOWSKA-MANISTA¹

¹ Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-651 Warszawa. ORCID: 0000-0003-0667-4164, Email: u.markowska-ma@uw.edu.pl

STRESZCZENIE: Tekst odnosi się do współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka. Podejmuję w nim rozważania nad potrzebą dekolonizacji tych badań z uwagi na zmieniające się uwarunkowania i konteksty życia dzieci, zmieniające się modele dzieciństw oraz sposoby i możliwości funkcjonowania dzieci w XXI wieku. Nowe procesy i przemiany globalne, których najliczniejszą grupę uczestników stanowią dzieci, umożliwiają szerszy wgląd w ich sytuację, aktywizm i jednocześnie wymuszają namysł nad zmianami w podejściach badawczych w prowadzonych badaniach z dziećmi, nad dzieciństwem i o prawach dzieci w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy, którym od trzech dekad towarzyszy Konwencja o prawach dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: teorie dekolonialne i postkolonialne, badania nad dzieciństwem, badania dotyczące praw dziecka, etyka badań z dziećmi, interdyscyplinarność, Globalna Północ, Globalne Południe

WPROWADZENIE

„Człowiek skolonizowany przegra, bez względu na to, czy zaprze się tradycji, czy podejmie ją ze zdwojoną siłą, jeżeli nie przeprowadzi szczegółowej analizy sytuacji kolonialnej. (...) Nie ma kultury narodowej, życia kulturalnego, twórczości kulturalnej i kulturowych przeobrażeń w ramach panowania kolonialnego” (Fanon 1985: 161).

Artykuł powstał jako wstępne rozważania na bazie analizy literatury źródłowej i prze-myśleń po dyskusji online, jaką prowadziłam wspólnie z dr Rebeccą Budde w dniu 8 maja 2020, a która poświęcona była książce „*Childhood and Children’s Rights between Research and Activism-Honouring the work of Manfred Liebel*” (2020).¹ W tej dyskusji, dotyczącej rozwoju badań nad dzieciństwami i prawami dzieci oraz potrzeby nowego naukowego odczytywania dzieciństw i praw dzieci (które powinny być lepiej promo-wane i chronione, koncentrując się na sprawiedliwości społecznej rozumianej lokalnie i globalnie) udział wzięli badacze studiów nad dzieciństwem i prawami dzieci z kilkunastu ośrodków uniwersyteckich na całym świecie oraz doktoranci i absolwenci międzynarodowego programu studiów nad dzieciństwem i prawami dziecka (MACR University of Applied Sciences Potsdam) w Niemczech.

W końcowej części dyskusji prof. Manfred Liebel przedstawił swoje postulaty na temat potrzeby odkolonizowania studiów nad dzieciństwem i prawami dzieci, do któ-rych odwołam się w tym artykule. Postulaty te odnoszą się do relacji adultystycznych, zmieniających się modeli dzieciństw, nowych uwarunkowań życia i funkcjonowania dzieci w XXI wieku, w cywilizacji nierówności (Baranowski 2019a), zmian klimatycz-nych i przybierających na sile procesów migracji, zarówno w krajach Globalnego Po-łudnia jak i w krajach Globalnej Północy. Ta sytuacja wymusza namysł nad zmianami w podejściach naukowych, w projektowaniu i realizacji badań o dzieciach, z dziećmi, nad dzieciństwem i o prawach dzieci, które należy „uwzględnić w próbach zrozumie-nia postkolonialnej współczesności i jej problemów” (Liebel 2017: 184). Postulaty te zwracają również uwagę na potrzebę badawczej współpracy, która niwelowałaby euro-centryczną stronniczość w nauce, podziały i hierarchiczność wciąż charakterystyczne dla badawczych i projektowych (rozwojowych) relacji Globalnej Północy i Globalnego Południa (por. Twum-Danso 2019) będących jednocześnie przedłużeniem długotermi-nowych skutków kolonializmu.

Studia nad dzieciństwem i prawami dzieci są stosunkowo młodą dziedziną akade-micką w porównaniu z innymi dyscyplinami w naukach społecznych (Canosa, Graham 2020: 25). Są w założeniu i w międzynarodowej praktyce studiami interdyscyplinarnymi (Thorne 2007), gdyż dotyczą praw dzieci i dyskursów o prawach dzieci, które nie dadzą zamknąć się w jednej dyscyplinie naukowej i zasufladkować tylko do jed-nego typu myślenia i badania dzieciństw(a) czy jednego typu badania o dzieciach i ich prawach. Interdyscyplinarność, która te badania charakteryzuje, jest tutaj istotna nie tylko z perspektywy możliwości przeprowadzenia różnorodnej analizy dzieciństw

¹ Seminarium przygotowane było przez zespół MACR FH Potsdam we współpracy z pracownikami Université de Genève. W pierwotnej wersji planowane było jako część międzynarodowej konferencji: International CREAN Conference 2020 „Interdisciplinary and Intersectional Challenges in Childhood Studies and Children’s Rights”, która nie odbyła się z uwagi na epidemię koronawirusa. Miała być to druga konferencja Europejskiej Sieci Naukowej Praw Dziecka (CREAN), której celem jest wzmocnienie akademickiego wymiaru praw dziecka jako interdyscyplinarnego kierunku studiów i badań. Sieć CRE-AN składa się z europejskich instytucji szkolnictwa wyższego i organizacji międzynarodowych, które współpracują ze sobą w celu wspierania rozwoju naukowego, badań i działań informacyjnych nakiero-wanych na prawa dziecka.

czy praw dzieci w różnych kontekstach (kolonialnych, społecznych, geograficznych, politycznych, kulturowych i językowych i innych), ale również z uwagi na nowe, wieloaspektowe pola badań nad dzieciństwami (James et al. 1998), projektowanie nowych obszarów wsparcia, rzecznictwa i ochrony praw dzieci czy wreszcie z uwagi na badanie oddolnego aktywizmu, zdolności sprawczej i protagonizmu dzieci w ich własnych społecznościach, poprzez badania partycypacyjne i badania zaangażowane (Wihstutz 2019; Taft 2019). Interdyscyplinarne studia nad dzieciństwem to również interdyscyplinarne i holistyczne myślenie o teorii, praktyce i badaniach jako zmianie społecznej, inicjowanej przez zróżnicowane grupy aktorów w tym dzieci jako badaczy (Liebel, Markowska-Manista 2017: 9-10; Twum-Danso 2020, Vandenhole 2020). Interdyscyplinarność przyczynia się tu do „burzenia murów granicznych i studiowania problemów naukowych w nowym kontekście” (Kozłowski 1996).

Rozumiejąc i wdrażając interdyscyplinarność, wspieramy paradygmat, w którym zagadnienia studiów nad dzieciństwem i prawami dzieci mogą zostać głębiej zbadane, rzetelniej opisane, zinterpretowane i zrealizowane oraz pozwolą wieloaspektowo zrozumieć złożoność dziecięcych rzeczywistości w różnych częściach świata. Ponadto, udrażniamy dyskusję nad koncepcjami dzieci i dzieciństw, które w krajach Globalnego Południa różnią się od poglądów dominujących i od tych uznanych za wykładnię w krajach Globalnej Północy (Baranowski 2019b).

Barbara Smolińska-Theiss odnosząc się do europejskiego kontekstu pisze, że „badania nad dzieciństwem mają swoją dynamikę, wyrastają z określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań” (2010: 14) i wciąż ewoluują. Praktycznie wszystkie one – rozumiane jako wielość dzieciństw (James, Jenks, Prout 1998) – mają wspólną kolonialną podstawę, którą Manfred Liebel postuluje zdekolonizować, odwołując się do krytycznych teorii postkolonialnych i dekolonialnych (2020). To podejście, wskazujące ‘białe plamy’ w badaniach (w bazach wiedzy i metodologiach), daje szansę na zaistnienie dyskursom pomijanym, indygenicznym, oddolnym, tworzonym w niekongresowych językach skomercjalizowanego świata nauki, często poza murami prestiżowych uniwersytetów, stąd niedostrzegalnym. Rebecca Budde określa je zamkniętymi dla ogółu społeczeństwa „wieżami z kości słoniowej”, zarezerwowanymi tylko dla uprzywilejowanych badaczy oraz pragmatycznych badań (2020: 227-251).

KOLONIALNE I POSTKOLONIALNE PARADYGMATY STUDIÓW NAD DZIECIŃSTWEM

Studia nad dzieciństwem wpisane są zarówno w tradycyjne jak i nowoczesne dyskursy traktujące dzieciństwo/dzieciństwa jako zjawisko/zjawiska społecznie konstruowane, zróżnicowane w heterogenicznych kontekstach czasu i miejsca oraz będące pod wpływem kultury, społeczeństwa, kontekstów politycznych i historycznych, które na nie bezpośrednio oddziałują.

Z biegiem lat badacze reprezentujący różne dyscypliny opracowali różne sposoby i podejścia do studiowania sytuacji dzieci i dzieciństw oraz praw dzieci, posługując się zróżnicowaną konceptualizacją badań, zróżnicowaną metodologią i licznymi koncep-

cjami teoretycznymi wpisanymi w różne nurty myślowe. Te różne podejścia dyscyplinarne niejednakowo postrzegają dzieciństwo, które w analizach poczynionych przez badaczki Antoninę Canosa i Annę Graham funkcjonuje jako „doświadczenie, fakt biologiczny, kategoria społeczna, konstrukcja artystyczna i literacka, kategoria analizy historycznej i demograficznej, kategoria osobowości i centralny obszar zainteresowań praw człowieka i interwencji politycznych” (2020: 26).

Badania nad dzieciństwami i prawami dzieci wciąż poszukują swojego profilu międzynarodowego opartego na wielodyscyplinarnym i postkolonialnym oraz niedyskryminującym podejściu. Widać to m.in. w praktyce badawczej, aktywizmie i publikacjach Judith Ennew, która przez wiele lat, realizując badania z dziećmi w krajach Globalnego Południa postulowała prawo dzieci do nieetykietowania, prawo do niedyskryminacji, prawidłowego opisanego, zbadania i policzenia (Ennew i Plateau 2005; Beazley, Harriot i Ennew 2009). Ennew przeciwstawiała się inwazyjnej metodologii badawczej dążącej co prawda do zrozumienia realiów dzieci, jednak dość często kolonizującej prawo dzieci do etycznych badań m.in. poprzez zbieranie danych z wykorzystaniem liczb i statystyk bez uwzględnienia bezpieczeństwa dzieci z grup marginalizowanych czy wykluczonych społecznie.

Odkolonizowanie, które postuluje Liebel odnosi się do studiów postzależnościowych, postkolonialnych, filozofii i teorii wyzwolenia i epistemologii Południa z przestrzenią dla „alternatywnego punktu widzenia z perspektywy podmiotów postkolonialnych” (Liebel 2017: 183). Odkolonizowanie może pokazać w jaki sposób wielowiekowe relacje, praktyki i wyobrażenia reprodukowane i transformowane poprzez wiedzę (dorosłych), powinny być odczytywane w kontekście schematycznych relacji władzy pomiędzy podmiotem a przedmiotem skolonizowanym. Proces ten pozwala również na identyfikację dylematów związanych z polityką prowadzenia badań i działań odnoszących się do dzieciństwa dzieci i ich praw, a więc przyjrzenie się epistemologiom Globalnej Północy względem Globalnego Południa² w oparciu o kryteria interdyscyplinarności, niedyskryminacji, etycznej symetrii (Markowska-Manista 2018: 59), praw dzieci, chociażby w badaniach w środowiskach indygenicznym czy w czasowych miejscach schronienia jakimi są obozy dla uchodźców. Jest to jednocześnie proces pozwalający na sprawdzenie czy, jak i w jakim celu użyto orientalistycznej „wiedzy” o dziecku i dzieciństwie w społecznościach, które zostały skolonizowane, bądź wciąż są postrzegane przez pryzmat stereotypów. Jest to również proces wytwarzający przestrzeń, w której słyszalne są/będą głosy dzieci za ich przyzwoleniem, a nie tylko ich reprodukcje.

Kiedy przyjrzymy się badaniom z końca XX i początku XXI wieku dotyczącym dzieci i dzieciństw w krajach Globalnego Południa, dostrzeżemy, że większość z nich realizowana jest przez badaczy z Globalnej Północy (często w sposób niezamierzony) w oparciu o zachodnie kryteria, wyobrażenia, by wskazać i zaznaczyć nierówności społeczne i ekonomiczne, procesy łamania praw dzieci, marginalizację i wykluczenie czy potrzebę ratowania dzieci, oznaczając je jako grupy osób nieposiadających „prawa do

² W tych rozważaniach interesuje mnie relacja i wpływ Globalnej Północy na Globalne Południe w obszarze studiów nad dzieciństwem i prawami dzieci.

posiadania praw” (Standing 2015: 13). Wśród nich są również badania ukazujące dzieciństwa i życie dzieci w tzw. wrażliwych kontekstach (wojen, konfliktów zbrojnych, grabieży ziemi) opracowywane na bazie europejskich teorii i metod badawczych. Takie podejścia wykluczają niezachodnie, nieeuropejskie konceptualizacje, metodologie i paradygmaty. Pomijając badaczy z Globalnego Południa i ich dorobek w badaniach dotyczących dzieci z Globalnego Południa, czy nie uwzględniając istotności ich badań prowadzonych w nieeuropejskich językach⁵, w oparciu o indygeniczne, dekolonialne metodologie, pozbawia się ich tym sposobem zaistnienia w dorobku interdyscyplinarnych studiów nad dzieciństwem i prawami dzieci, zdominowanym przez głosy akademików z Globalnej Północy. Co więcej, bez tych głosów trudno nam badać i zrozumieć dzieci i rodziny z kontekstem uchodźczym czy migracyjnym pochodzące z Globalnego Południa w ich nowych krajach pobytu (Globalna Północ).

Te głosy są istotne, bo pozwalają na analizę i pokazanie sytuacji dzieci z perspektywy ich własnego kontekstu kulturowego, językowego, społecznego, w których funkcjonują i będą funkcjonować. Stajemy więc przed obrazem niepełnych, niekompletnych badań nad dzieciństwami i prawami dzieci w indywidualnych kontekstach ich funkcjonowania. W nich odzwierciedla się binarny koncept głosu i ciszy wskazany przez Gayatri Spivak w publikacji dotyczącej polityki produkcji wiedzy opartej o świadome bądź nieświadome niewyrażanie zgody na nieudzielanie głosu podporządkowanym (subalterns) (1988: 285).

Jedynie nieliczne, kluczowe w obszarze studiów nad dzieciństwem i prawami dziecka badania powstały we współpracy z badaczami Globalnego Południa w dekadach postkolonialnych lub zostały przeprowadzone przez badaczy pochodzących z Globalnego Południa realizujących stypendia i staże badawcze na uniwersytetach w krajach Globalnej Północy, poszukujących tzw. „złotego środka”. Niewiele flagowych projektów badawczych w obszarze badań nad dzieciństwem i prawami dzieci inicjowanych przez akademików z Globalnej Północy daje przestrzeń uczynom z innych części świata do partycypacji i wyartykułowania pomysłów (bazujących na znajomości kontekstów) dotyczących sposobów, które mogą pomóc w rozwoju tego typu badań i krytycznie spojrzeć na teorię i praktykę Północy w przyjętych modelach pracy naukowej w środowisku postkolonialnym.

Z kolei sprawienie, by Południowe idee i podejścia zostały „usłyszane” i szanowane w zachodnich wzorcach i uznanych przestrzeniach naukowych Północy może być trudne (Beazley, Harriot i in. 2009: 365). Ograniczają je bądź dewaluuują geopolityczne konstelacje, globalne zależności, „przemoc epistemologiczna” oraz miejsce tzw. swoich i obcych w wyobrażonej strukturze podziałów, która nie ogranicza się jedynie do standardowego przeciwstawienia: badacze z Globalnej Północy/ badacze z Globalnego Południa.

Tym samym studia nad dzieciństwem i prawami dziecka, dotyczące w zamierzeniu dzieci i ich dzieciństw w państwach Globalnej Północy i Globalnego Południa, stając się niekompletne i zamazane, muszą same się „zdekolonizować”, uwolnić od skorupy

⁵ W tym miejscu należy nadmienić, że mamy do czynienia z pewnym paradoksem, gdyż większość teorii postkolonialnych została stworzona w językach kolonialnych: angielskim, francuskim, hiszpańskim.

„Globalnej Północy” (Nieuwenhuys 2013; Liebel 2020; Vandenhole 2020). Liebel zwraca tutaj m.in. uwagę na badania dotyczące praw dziecka, w których badacze powinni refleksyjnie rozważyć swoje „epistemologiczne środowisko” (Nieuwenhuys i Hanson 2020) w odniesieniu do potencjalnych i oczekiwanych wyników badań. Badacz uważa, że „środowisko to nie może ograniczać się do uniwersytetu (akademii) czy jakiegokolwiek innej instytucji akademickiej, lecz musi obejmować dzieci wraz z ich różnymi dzieciństwami” (Liebel 2020a) i kontekstami ich oddolnych działań w światach ich codziennego funkcjonowania.

Od momentu opublikowania „Orientalizmu” Edwarda Saïda (1978) mijają 4 dekady. To koncept Orientu – jak pisze Padmini Mongia „jako europejskiego konstrukt politycznego, socjologicznego, militarne, ideologicznego, naukowego, twórczego i dyskursywnego stał się pomostem do wielu innych analiz dyskursywnych. W ramach wielu dziedzin zadawano fundamentalne pytania dotyczące procesu powstawania wiedzy, podkreślając rasę, kolonię, naród i imperialność” (Mongia 1996: 5; por. Viruru 2005: 8). Sama „zmiana geograficznego obszaru eksploracji nie wystarczy, by badania nad sposobem życia, pozycją społeczną dzieci oraz konstruktami dzieciństwa nazwać badaniami przez pryzmat kolonialny” (Liebel 2017: 189). Trafnie zauważył Edward Hall, pisząc, że postkolonializm „zobowiązuje nas do ponownego odczytania binarnej formy w jakiej kolonialny kontakt od dawna jest przedstawiany. Zobligowuje nas do reinterpretacji binarności jako form transkultuacji, kulturowego przekładu, którego przeznaczeniem jest nieustanne zaburzanie kulturowych binariów tu/tam” (Hall 1996: 247). Manfred Liebel w swojej książce „Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity” (2020) zaznacza, że współcześnie dysponujemy wielością badań opartych na koncepcjach kolonialnych bądź wywodzących się z dyskursów kolonialnych. Taka sytuacja rodzi potrzebę odkodowania uwarunkowań i sytuacji, w jakich dzieci (w szczególności dzieci zamieszkujące na całym Globalnym Południu) nadal żyją w spuściźnie materialnego i niematerialnego kolonializmu. Co więcej, wskazuje na potrzebę włączania zróżnicowanych podejść opartych na zróżnicowanej wiedzy, nowych i indygenicznym metod badawczych oraz teorii postkolonialnych do odczytania uwarunkowań dzieciństw. Stąd tak ważne wydaje się uznanie społecznej i kulturowej różnorodności życia dzieci (James & James 2001) i sytuacji dzieci z kontekstem indygenicznym, migracyjnym, dzieci „trzeciej kultury”, „dzieci w drodze”, „dzieci bez miejsca”, „dzieci bez dzieciństwa” w ich krajach pochodzenia oraz w nowych krajach ich stałego bądź czasowego funkcjonowania. Szczególnie ten ostatni termin „dzieci bez dzieciństwa”, powszechnie używany w kampaniach społecznych, pomocowych i humanitarnych jest „szczególnym sposobem zrozumienia dzieci i dzieciństwa i postrzegania dzieciństwa jako (...) bezpośrednio związane z ludzką naturą” (Liebel 2016: 93).

Kolonializm i dzieciństwo, jak wskazuje Ashis Nandy (1984) są ze sobą ściśle splecione, gdyż podwaliny studiów nad dzieciństwem stanowiły przez długi czas w szczególności w odniesieniu do Globalnego Południa paradygmaty kolonialne, europocentryczne. Paradygmaty te, choć kwestionowane m.in. od kilku dekad w ramach nowych badań nad dzieciństwami, wciąż przebijają się wśród paradygmatów je dekonstruujących m. in. o charakterze praktyczno-emancypacyjnym i partycypacyjnym. Wiele ba-

dań prowadzonych od czasów kolonizacji w krajach Globalnego Południa przez badaczy z państw Globalnej Północy było częścią kolonialnego, rasistowskiego projektu (Denzin 2017) opartego na dominacji „białych badaczy” i europejskiej nauki. Paradigmaty te, choć kwestionowane m.in. od czterech dekad w ramach nowych badań nad dzieciństwami, wciąż przebijają się wśród paradygmatów je dekonstruujących m. in. o charakterze praktyczno-emancypacyjnym i partycypacyjnym (Liebel 2017; Twum-Danso 2020).

Wraz z rozwojem postkolonialnych studiów nad dzieciństwem oraz nurtów nakierowanych na prawa dziecka, jego partycypację, podmiotowość oraz sprawczość i odkolonizowywanie „dziecka”, wzmacnia się przekonanie, że badania z dziećmi na tematy ich dotyczące są kluczowe dla zrozumienia ich sytuacji. Jak bowiem zrozumieć perspektywę dziecka – eksperta od swojego dzieciństwa ignorując jego głos? Dzieci są szczerze, nie wiedzą czym jest polityczna poprawność dorosłych, zaś problem, który zauważy dorosły, w języku dziecka i jego narracji brzmi, wygląda zupełnie inaczej, dzieci postrzegają go w zupełnie innym świetle. Proces zrozumienia i naukowego uznania, że dzieci, tak jak dorośli potrafią być (współ)badaczami a więc udzielać wiarygodnych odpowiedzi na pytania, które dotyczą ich samych, w istotnych dla nich kwestiach i dzielić się swoimi opiniami, ma swoje podłoże w historycznych uwarunkowaniach badań dotyczących dzieci, również badań kolonialnych. Kolonializm to nie tylko doświadczenie bycia kolonizowanym ale historyczny, społeczny i kulturowo-lingwistyczny i ekonomiczny proces. Przez wielki dzieci były traktowane jako istoty zależne od opieki i wsparcia dorosłych a podejścia badawcze negujące wartość głosu dzieci, zbudowane było na naukowych paradygmatach opartych na dominacji władzy dorosłych. Dziś wiemy, że warunkiem uzyskania wiarygodnych odpowiedzi jest wiarygodny badacz, któremu można zaufać, odpowiednia, bezpieczna w percepcji dziecka, etyczna i adekwatna do kontekstu procedura badawcza oraz dostosowanie narzędzi i metod oraz technik badawczych do możliwości i stopnia rozwoju dzieci (Scott 2008). Angażowanie małoletnich respondentów w realizację badań wiąże się także z tendencją do traktowania ich podmiotowo, zatem nie jako biernego przedmiotu badania, ale jako aktywnego partnera w procesie badawczym (Cousin i Milner 2007). Dlatego badania dotyczące dzieciństwa i praw dzieci powinny nie tylko postrzegać siebie jako obszar działań dorosłych naukowców, lecz również widzieć dzieci jako badaczy i jeśli to konieczne, towarzyszyć im na zasadzie doradztwa (por. Liebel 2020a).

Kolonizowanie dzieci nie sprowadza się tylko do epoki podbojów kolonialnych i ich skutków, ale ma swoje szersze odzwierciedlenie w myśleniu o świecie i badaniu świata, gdyż na dzieci w każdym państwie Globalnego Południa i Globalnej Północy wpływają nierówne stosunki władzy, polityka paternalistyczna, relacje i interwencje adultystyczne, geopolityka oraz przemoc ze strony systemów, podmiotów państwowych i niepaństwowych jak też społeczny, kulturowy, polityczny, językowy i medialny dyskurs.

Olga Nieuwenhuys (2013) pisze, że postkolonializm może pomóc obalić proces kolonizowania dzieciństwa w badaniach i poprzez badania. Może również tworzyć zrozumienie, które pomoże obudzić społeczną świadomość przywiązaną do schematów i klisz, świadomość w której zakodowane są autorytatywne reprezentacje Innych, przy-

jęte jako uniwersalne prawdy, marginalizujące i kolonizujące jednocześnie ich narracje (Smith 2013). Konieczna jest więc nie tylko dekolonizacja wiedzy i badań (Fine 2017) w obszarze studiów nad dzieciństwem ze szczególnym uwzględnieniem podejścia praw człowieka/dziecka, lecz zademonstrowanie „miejsc dla zmian i aktywizmu” (Denzin 2017: 9) poprzez wykorzystanie indygenicznych epistemologii (Denzin 2017), feministycznych i krytycznych teorii naukowych stanowiących podwaliny emancypacji praw dzieci, a także przez wykorzystanie podejścia włączającego i metod partycypacyjnych (Fine 2017). Postrzeganie dzieci jako aktorów społecznych i podmiotowe ich traktowanie, jak też inicjowanie i realizowanie badań „z perspektywy dzieci” również przyczyniają się do ich emancypacji i przeciwdziałania nowoczesnym praktykom kolonizacji dzieciństwa (por. Markowska-Manista 2018: 60). Postulowana przez Manfreda Liebla dekolonizacja dzieciństwa rozumiana jest więc jako wielowymiarowy proces obejmujący nierównowagę władzy między różnymi grupami wiekowymi a także aspekty nierówności społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych, które dotyczą dorosłych i dzieci w różnych okolicznościach i sytuacjach.

Podejście dekolonialne wymaga sporego wysiłku w rozbijaniu pozornych oczywistości, utartych schematów czy nawyków myślowych determinujących nasz ogląd rzeczywistości dotyczącej dzieci i ich praw. Wiąże się z przededefiniowaniem i nowym skonceptualizowaniem przyjętych paradygmatów i kategorii społecznych oraz krytycznego spojrzenia na badania realizowane „oczami imperializmu”.

ZAKOŃCZENIE

Współczesne przemiany globalne, które nabrały tempa u schyłku XX i początku XXI wieku a w szczególności przemiany wynikające z trzech dekad wdrażania i realizowania założeń „Konwencji o prawach dziecka” w różnych częściach świata, zdają się świadczyć o zmianach w sposobach rozumienia i reinterpretowania dzieciństw(a), stosowaniu nowych podejść teoretycznych, metodologicznych i realizacji badań już nie tylko o dzieciach, ale coraz częściej z dziećmi lub przez dzieci (Alderson 2001; Alderson & Morrow 2011; Liebel 2017; Nigel & O’kane 1998) w oparciu o etykę partycypacyjnego angażowania młodych ludzi w proces badawczy i realizację badań (Morrow 2008).

Zainteresowanie naukowo-badawcze prawami dzieci i dzieciństwem łączy się m.in. z uchwaloną przed 30 laty przez ONZ „Konwencją o prawach dziecka”, która pozostaje najważniejszym międzynarodowym dokumentem (skonstruowanym przez dorosłych) dotyczącym praw dzieci na świecie. Jednak, jak postuluje Liebel (2020a): w przeciwieństwie do badań dotyczących praw człowieka, studiom nad dzieciństwem i prawami dziecka wciąż brakuje podstawy teoretycznej, gdyż nie są one ani zastosowaniem „Konwencji o prawach dziecka”, ani naukowym obszarem praktyki praw dziecka.

Te 30 lat prowokuje jednak zmianę paradygmatu. Skłania do refleksji nad przyjętymi w różnych obszarach wychowania i edukacji, zdrowia, opieki i wsparcia sposobami rozumienia i badania dzieci, ich dzieciństw i praw. Zwraca uwagę na ochronę praw dzieci w obliczu zwielokrotnionej marginalizacji, dyskryminacji i społecznego, politycznego oraz kulturowego wykluczania dzieci, które w praktyce nie zawsze mają do-

stęp do praw „wpisanych” do Konwencji o Prawach Dziecka ONZ, które, w rezultacie, nie czują, że są to ich prawa i nie pomagają im w poprawie ich życia.

Szczególnie w tym powyższym kontekście postulat dekolonizacji studiów nad dzieciństwem i prawami dzieci wydaje się być ważny i społecznie użyteczny, gdyż prowadzi do zmiany paradygmatów oraz nowych sposobów rozumienia dzieciństwa, wskazując, że niezbędna jest zarówno zmiana myślenia o prawach dziecka (np. nowe wymiary prawa dziecka do rozwoju Peleg 2019), jak i o dzieciach, jako kluczowych aktorach – ekspertach i informatorach w swoich sprawach i w charakterystycznych im sytuacjach. W różnych częściach świata jesteśmy na różnych etapach badawczej i praktycznej pracy nad poznawaniem i rozumieniem dzieci. Jest wiele do zrobienia w kwestii dekolonizacji studiów nad dzieciństwami i prawami dzieci – zarówno w praktyce, jak i w badaniach inicjowanych w murach akademii. Badania te, podejmowane w nurcie krytycznych, postkolonialnych studiów nad dzieciństwem mogą niwelować negatywne zjawiska, które opisują i jednocześnie „działać” na rzecz grupy „niesłyszanej”, „niewidzialnej”, pomijanej w większościowym dyskursie społecznym, kulturowym, politycznym – dzieci. Dziedzictwo kolonializmu nie zniknie samoistnie.

Olaf Kaltmeier pisze, że „istnieje ścisły związek między wiedzą i władzą, który charakteryzuje długi okres kolonialny. W tym kontekście, nie istnieje coś takiego jak wiedza neutralna czy czyste badania. Interakcje – a także nasze własne usposobienia/skłonności jako badaczy – są wciąż zanieczyszczone kolonializmem władzy, który odzwierciedlony jest w interakcjach instytucjonalnych i codziennych. Akademia jest silnie konstruowana przez kolonializm (...) i w obecnym kontekście istnieje silna dynamika kodyfikacji wiedzy prowadzona przez międzynarodowe korporacje. Pomimo tych hegemonicznych tendencji uważamy, że przestrzeń uniwersytecka jest wciąż strategicznym miejscem wymiany geopolityki wiedzy, biorąc pod uwagę jej znaczenie w określaniu zasad, wizji i podziału świata społecznego, oraz biorąc pod uwagę jej relatywną wolność wobec (w stosunku do) polityki i ekonomii. Dlatego ważna jest polityka i etyka badań, która nie jest konceptualizowana w wyidealizowanym polu nauki, lecz która bierze pod uwagę – w sposób integralny – aspekty polityczne, ekonomiczne i społeczne, od definicji tematu, przez zbieranie danych, do publikacji wyników w celu promowania procesu dekolonizacji wiedzy” (2012: 54).

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, Priscilla. 2001. “Research by children.” *International journal of social research methodology* 4(2): 139-153.
- Alderson, Priscilla & Virginia Morrow. 2011. *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: SAGE Publications Ltd.
- Baranowski, Mariusz. 2019a. „Cywilizacja nierówności: Teoretyczne praktyczne granice rozwoju społeczeństwa.” *Athenaeum* 62(2): 45-64 DOI: 10.15804/athena.2019.62.03.
- Baranowski, Mariusz. 2019b. “The Struggle for Social Welfare: Towards An Emerg-

- ing Welfare Sociology.” *Society Register* 3(2): 7-19. <https://doi.org/10.14746/sr.2019.3.2.01>.
- Beazley, Harriot, Bessell, Sharon, Ennew, Judith, Waterson, Roxana. 2009. “The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world.” *Children’s Geographies* 7(4): 365-378.
- Budde, Rebecca, Markowska-Manista Urszula (red.). 2020. *Childhood and Children’s Rights between Research and Activism: Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Canosa, Antonia & Anne Graham. 2020. “Tracing the contribution of childhood studies: Maintaining momentum while navigating tensions.” *Childhood* 27(1): 25-47.
- Christensen, Pia, Allison James (red.). 2008. *Research with children: Perspectives and practices*. London: Routledge.
- Denzin, Norman K. 2017. “Critical qualitative inquiry.” *Qualitative Inquiry* 23(1): 8–16.
- Ennew, Judith & Dominique Pierre Plateau. 2005. ‘I cry when I am hit’: Children have the right to be properly researched. Paper contributed to UNESCO, Eliminating Corporal Punishment – The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO.
- Fanon, Frantz. 1985. *Wyklęty lud ziemi*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fine, Michelle. 2017. *Just research in contentious times: Widening the methodological imagination*. New York, NY: Teachers College Press.
- James, Allison, Adrian L. James. 2001. “Childhood: Toward a theory of continuity and change.” *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 575(1): 25-37.
- James, Allison, Jenks Chris, Prout Alan. 1998. One Childhood or Many? W: A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity, 124-145.
- Kaltmeier, Olaf. 2012. ‘Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder.’ W: S. Corona Berkin & O. Kaltmeier (red.) *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (ss. 25-54). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kozłowski, Jan. 1996. „Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych”. *Sprawy Nauki, Biuletyn Komitetu Badań Naukowych* nr 1, [online], <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html>, [05.05.2020].
- Liebel, Manfred 2020. *Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity*. Bristol & Chicago: Policy Press.
- Liebel, Manfred. 2020a. Some thoughts on Childhood Studies and Children’s Rights between Research and Activism and an open letter to my esteemed colleagues Olga and Karl [list niepublikowany z dn. 30.04.2020].
- Liebel, Manfred i Markowska-Manista Urszula. 2017. *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości: Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Liebel, Manfred. 2017. Badania realizowane przez dzieci: doświadczenia z dziećmi „niedopasowanymi”. W: Manfred Liebel & Urszula Markowska-Manista. *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany* (ss. 221–240). Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Liebel, Manfred. 2017. „Dzieci bez dzieciństwa? Konceptualizacje dzieciństw(a) w Krajach Globalnego Południa w świetle teorii postkolonialnych”. W: Manfred Liebel & Urszula Markowska-Manista. *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany* (ss. 182–202). Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Markowska-Manista, Urszula. 2018. “The ethical dilemmas of research with children from the countries of the Global South. Whose participation?” *Polish Journal of Educational Studies* 71(1): 51-65.
- Mongia, Padmini. 1996. “Introduction.” W: P. Mongia (red.). *Contemporary postcolonial theory: A reader*. London: Arnold.
- Morrow, Virginia. 2008. “Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments.” *Children’s geographies* 6(1): 49–61.
- Nandy, Ashis. 1984. “Reconstructing childhood: A critique of the ideology of adulthood.” *Alternatives* 10(3): 359-375 <https://doi.org/10.1177/030437548401000303>.
- Nieuwenhuys, Olga. 2013. “Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives.” *Childhood* 20(1): 3–8.
- Nigel, Thomas and Claire O’kane. 1998 “The ethics of participatory research with children.” *Children & Society* 12(5): 336-348.
- Peleg, Noam. 2019. *The child’s right to development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Punch, Samantha. 2002. “Research with children: the same or different from research with adults?” *Childhood* 9(3): 321-341.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Scott, Jacqueline. 2008. “Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods.” W: P. Christensen, A. James (red.). *Research with children. Perspectives and Practices* (ss. 87–108). London and New York: Routledge.
- Smith, Linda Tuhiwai. 2013. *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- Smolińska-Theiss, Barbara. 2010. „Rozwój badań nad dzieciństwem—przełomy i przejęcia”. *Chowanna* 34(1): 13-26.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea, W: C. Nelson, & L. Grossberg (red.). *Marxism and the Interpretation of Culture* (ss. 21–78). London: Macmillan.
- Standing, Guy. 2015. *Karta prekariatu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taft, Jessica K. 2019. *The Kids Are in Charge: Activism and Power in Peru’s Movement of Working Children*. New York: NYU Press.
- Thorne, Barrie. 2007. “Crafting the interdisciplinary field of childhood studies.” *Childhood* SAGE 14(2): 147-152.
- Twum-Danso Imoh, Afua, Bourdillon, Michael, & Meichsner, Sylvia. 2019. Introduction: Exploring Children’s Lives Beyond the Binary of the Global North and Global South. In: A. Imoh Twum-Danso, M. Bourdillon, & S. Meichsner, *Global Childhoods beyond the North-South Divide* (ss. 1–10). Palgrave Macmillan.
- Twum-Danso, Imoh, Afua & Okyere Samuel. 2020. “Towards a more holistic un-

- derstanding of child participation: Foregrounding the experiences of children in Ghana and Nigeria.” *Children and Youth Services Review* 112. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.104927>
- Twum-Danso Imoh, Afua. 2019. “Terminating Childhood: Dissonance and Synergy between Global Children’s Rights Norms and Local Discourses About the Transition from Childhood to Adulthood in Ghana.” *Human Rights Quarterly* 41(1): 160-182.
- Vandenhoe, Wouter. 2020. ‘Decolonising children’s rights: of vernacularisation and interdisciplinarity.’ W: R. Budde & U. Markowska-Manista (red.) *Childhood and Children’s Research between Research and Activism* (ss. 187-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Viruru, Radhika. 2005. “The impact of postcolonial theory on early childhood education.” *Journal of Education* 35(1): 7-30.
- Wihstutz, Anne (red.). 2019. *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterküften für Geflüchtete*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

On the need to decolonise contemporary childhood and children’s rights studies in countries of the Global South and Global North. Initial reflections

ABSTRACT: The text refers to contemporary childhood and children’s rights studies. I reflect on the need to decolonise these studies resulting from the changing conditioning and contexts of children’s lives, changing models of childhood as well as ways and potentials of children’s functioning in the 21st century. New global processes and transformations, of which children are the most numerous participants, allow us a broader insight into their situation and activism. At the same time, they necessitate reflection on changes in approaches to research with children, on childhood and children’s rights in countries of the Global South and Global North, that has been accompanied by the UNCRC for three decades.

KEYWORDS: decolonial and postcolonial theories, childhood studies, children’s rights studies, ethics in research with children, interdisciplinarity, Global North, Global South

Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci

EWA JAROSZ¹

¹ Uniwersytet Śląski w Katowicach, ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice. ORCID: 0000-0002-3207-0148, Email: ewa.jarosz@us.edu.pl

STRESZCZENIE: Koncepcja partycypacji społecznej dzieci jest w dzisiejszym świecie rozumiana jako wielowymiarowa, wielopostaciowa, a także konieczna do wdrażania na różnych poziomach społecznych. Od chwili jej wyrazistego sformułowania w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku, rozwój naukowego i praktycznego dyskursu na temat partycypacji dzieci charakteryzuje swoista ewolucja, której cechą jest zmiana istoty rozumienia znaczenia partycypacji dzieci z narzędzia rozwoju podmiotowości dziecka oraz rozwoju demokracji w społeczeństwie – jak było to we wcześniejszych dekadach – na postrzeganie jej jako wartości samej w sobie oraz pożądanej cechy charakteryzującej życie społeczne. Obecnie oznacza ona również akcentowanie zbiorowego wymiaru partycypacji dzieci oraz przesunięcie teoretycznego kontekstu idei w obszar teorii społeczno-politycznych. Artykuł przedstawia szkic charakterystyki owej ewolucji.

SŁOWA KLUCZE: partycypacja dzieci, obywatelstwo dzieci, prawa dziecka, demokracja

WPROWADZENIE

Od kilku dekad w badaniach i naukowym dyskursie dotyczącym dzieci oraz młodzieży rozwija się perspektywa dziecka, która odwołuje się do innej niż wcześniej podstawy rozumienia wzajemnej relacji między dzieckiem a dorosłym, uwzględniając transfor-

mację stosunków pomiędzy nimi. Postawa protekcji wobec dzieci ustępuje uznaniu ich społecznego uczestnictwa (w tym jego rozwijaniu), aktywnego obywatelstwa oraz partnerstwa we wzajemnych stosunkach. Dzieci zaczynają być intensywniej włączane w decyzje i działania społeczne na różnych poziomach (Lansdowne 2010). Dawna postawa „dla dzieci” zastąpiona zostaje postawą „z dziećmi”, co zdaje się pokrótce oddawać sens tego, czym jest partycypacja społeczna dzieci. Jej istotą jest bowiem idea współdziałania, współorganizowania rzeczywistości oraz partnerskie rozwiązywanie różnego rodzaju problemów dotyczących dzieci i ich środowiska. Relacja między światem dorosłych i światem dzieci widziana oraz postulowana jest w kategoriach równości, wzajemnego szacunku i równouprawnienia.

Podstawowa promocja koncepcji partycypacji dzieci została zawarta w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku, dokumencie ratyfikowanym przez wszystkie (z jednym wyjątkiem) kraje, który wyznacza standardy warunków życia i rozwoju dzieci. Art. 12. określa prawa partycypacyjne dzieci, to jest prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów oraz obowiązek przyjmowania ich z należytą powagą, stosownie do zdolności dziecka. Kolejne artykuły (13., 14., 15., 16. i 17.) ideę partycypacji społecznej dzieci wyrażają jako prawo do: swobodnej wypowiedzi, (odpowiedniej) informacji, swobody myślenia, sumienia i wyznania, swobodnego zrzeszania się, prywatności oraz dostępu do informacji medialnych. Specjaliści tematu podkreślają, że poprzez owe artykuły w Konwencji zaakcentowano nie tylko prawo dzieci do samostanowienia i bycia wysłuchanymi ale jednocześnie określono ich status jako pełnoprawnych obywateli (Wyness 2012).

Studia nad dyskursem o partycypacji dzieci i młodzieży wskazują, że jej przestrzeń i wymiary w życiu społecznym mają wieloraki i wielopostaciowy charakter w perspektywie globalnej. Dyskurs ten nie jest bowiem jednorodny, monolityczny, przypomina raczej mozaikę tworzącą barwny, z wieloma odcieniami, obraz. W licznych opracowaniach zauważyć można ogromne zróżnicowanie rozumienia tego, czym jest partycypacja. Zróżnicowanie to ma miejsce w zależności od warunków społeczno-kulturowych i politycznych, na gruncie których jest ona rozpatrywana (Liebel 2017, Percy-Smith 2010). Co więcej, sam termin „partycypacja” w niektórych kulturach nie posiada swojego odpowiednika, zaś zjawiska, które nazywane są w języku świata zachodniej demokracji partycypacją, opisywane są za pośrednictwem zupełnie innych terminów. Słusznie więc Manfred Liebel wskazuje, że najtrafniejszym nastawieniem wobec tematu i rozważań o partycypacji jest podejście międzykulturowe, bowiem wymaga ono powstrzymywania się od prostych klasyfikacji oraz ocen na temat różnych koncepcji czy praktyk partycypacji dzieci. Autor proponuje tym samym odejście od stosowania jednakowych kryteriów oraz binarnego wartościowania przejawów partycypacji, które bazuje na opozycji między tym, co lepsze lub gorsze, bardziej postępowe lub bardziej zacofane (Liebel 2017). Podobne stanowisko prezentuje Michel Wyness (2018) podkreślający, że partycypacja jest złożonym tematem, to jest dynamicznie dyskutowanym, pozbawionym jednoznacznych i podzielanych powszechnie definicji, które ujmowałyby bogactwo wszystkich form partycypacji dzieci. Wskazuje on jednak, że mimo możliwości mówienia o pewnym podstawowym uniwersum partycypacja przybiera w rzeczywistości różne formy, a także realizowana jest poprzez odmienne praktyki (Wyness

2018: 105).

W ostatnich latach zauważyć można dynamiczny wzrost liczby badań, opracowań i raportów na temat partycypacji społecznej dzieci. Znacząco też rozszerza się zakres problematyki badań podejmujących coraz bardziej zróżnicowane jej aspekty. Jednocześnie śledząc przedmiotowy dyskurs z perspektywy historycznej, dostrzec można istotną zmianę kontekstu teoretycznego partycypacji, stylu narracji wykorzystywanej do jej opisu, w końcu także zjawisk związanych z jej implementacją w praktyce społecznej. Wydaje się więc, że w ciągu kilku dekad mamy do czynienia ze znaczącą ewolucją dyskursu o partycypacji.

W niniejszym tekście podejmę próbę szkicowego określenia kilku aspektów zmiany dyskursu o partycypacji dzieci – z uwzględnieniem jej wspomnianej wielopostaciowości oraz podejścia wielokulturowego, któremu patronuje Liebel. W tym celu zamierzam odnieść się do wyróżnionych przeze mnie wyżej autorów oraz przedmiotowych problemów ewolucji koncepcji partycypacji.

PARTYCYPACJA INDYWIDUALNA, PARTYCYPACJA JAKO NARZĘDZIE – DYSKURS WYGASAJĄCY

W pierwszych dekadach rozwoju dyskursu o partycypacji dzieci podstawowym kontekstem ideowo-teoretycznym były wspomniane koncepcje tzw. nowej socjologii dziecka, w ramach których występuje ono jako aktor społeczny, aktywny uczestnik życia społecznego. Dziecko zostało wówczas okrzyknięte konstruktorem swojego świata, ale także współkonstruktorem świata społecznego jako takiego. Nowa socjologia dziecka promowała jego wartość i pozycję w układzie społecznym i zmieniła rozumienie z przedmiotu działań wychowawczych i socjalizacyjnych w podmiot społeczny i kulturowy (Prout i James 1997, Corsaro 2015, Jenks 2008).

Badacze nowej socjologii dziecka zostali wsparci przez przedstawicieli niektórych nurtów pedagogiki, zwłaszcza emancypacyjnej i antyautorytarnej, które podkreślały zdolności i kompetencje dziecka do decydowania i działania społecznego, w końcu do zarządzania własnym rozwojem oraz kreowania swojej rzeczywistości. Akcentowały także potrzebę rozwijania podmiotowości dziecka i wspierania go w tworzeniu, autonomii i wolności tworzenia własnego życia (zob. Śliwerski 2003, Śliwerski 2007).

Adwokaci „nowego dziecka” i nowej pedagogiki zdefiniowali nowy status dziecka, funkcjonujący w przestrzeni równości z dorosłymi. W efekcie zaczął rozwijać się dyskurs o dziecku będącym równoważnym partnerem w relacji z dorosłym, przy czym ta zasada się na wymianie pomiędzy równie ważnymi stronami, z nieokreśloną jednoznacznie pozycją autorytetu (Szczepska-Pustkowska 2011). Ponadto autorzy owych nurtów podkreślali konieczność uznania wartości społecznej świata tworzonego przez dziecko, a także wskazywali na potrzebę dokonania rekonstrukcji obrazu dzieciństwa, jego redefinicji wraz z kulturą dzieciństwa. W tym celu postulowano, by na dzieciństwo spoglądać oczami samych dzieci. Apelowano zatem o badanie dzieciństwa poprzez analizę stosunku dziecka do siebie i swojego świata (Jenks 2008).

Powyższe stanowiska teoretyczne podkreślały znaczenie partycypacji dzieci głównie w wymiarze korzyści dla rozwoju ich podmiotowości oraz wskazywały na inne ko-

rzyści rozwojowe, jakie dzieci odnoszą poprzez partycypację – zwłaszcza korzyści psychologiczne i socjalizacyjne. Podkreślały również pozytywne skutki partycypacji dzieci dla otoczenia, a wręcz całego społeczeństwa. Wskazywano na rozwój odpowiedzialności dziecięcej, postaw społecznych oraz kompetencji obywatelskich, ale także na profity społeczne płynące z energii i pomysłowości młodych ludzi. Można powiedzieć, że w tym ujęciu przeważało rozumienie partycypacji jako procesu a nawet narzędzia prowadzącego do osiągnięcia: a) korzyści indywidualnych, to jest mocniej rozwijającej się podmiotowości oraz rozwoju kompetencji społecznych u dzieci; b) korzyści społecznych, np. dojrzałego społeczeństwa obywatelskiego czy zysków dla otoczenia wynikających z pomysłowości młodych. Jak można zauważyć, partycypacja dzieci w tym ujęciu była ujmowana jako metoda, droga prowadząca do osiągnięcia różnych wartości indywidualnych i społecznych (Thomas 2012, Wyness 2018). Argumentem za jej upowszechnianiem były zarówno jednostkowe korzyści rozwojowe, jak i te mogące pozytywnie oddziaływać na całe społeczeństwo.

PARTYCYPACJA ZBIOROWA, PARTYCYPACJA JAKO WARTOŚĆ – Dyskurs Zaczynający Dominować

Od stosunkowo długiego czasu rozwijał się dyskurs o sytuacji dzieci jako osób dyskryminowanych i grupy dyskryminowanej społecznie. Tak na przykład już w 1900 roku Charlotta Perkins Gillman, autorka słynnego feministycznego manifestu „Herland”, w innej swojej pracy pt. „Concerning children” wskazywała na dyskryminację dzieci jako grupy społecznej, nazywając je, w tym sensie, grupą mniejszościową. Pisała bowiem:

Rozważając sytuację dzieci musimy pamiętać, że stoi przed nami permanentna grupa społeczna, czasami większa niż populacja dorosłych. Ale jako członkowie społeczeństwa nie otrzymują one niemal żadnej uwagi i nie są rozpoznawane jako należące do społeczeństwa (Rosen i Twamley 2018).

W tym duchu nawoływania do uznania dzieci i ich równości społecznej jako grupy pojawia się też postać Janusza Korczaka, który zwracał uwagę na powszechne zjawisko dyskryminowania dziecka, w tym przez dorosłych. Korczak zabiegał o uznanie dziecka jako obywatela, członka wspólnoty uprawnionego do decydowania i uczestnictwa w życiu społecznym, a nawet do samozarządzania: „Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już [...]”, pisał (Korczak 1928). Wiele lat później, to jest w latach 70-tych, w spektakularny sposób sytuację dzieci w kategoriach społecznego wykluczenia zdefiniował John Holt (1974), który pisał: „[...] dzieci pozostają nadal ostatnią z rozległych grup społecznych, którą powszechnie dotyka społeczna dyskryminacja”.

Antydyskryminacyjna tonacja dyskursu przebijała się coraz wyraźniej wraz z postępującą demokratyzacją życia oraz walką o demokrację w różnych państwach w Europie, obu Amerykach i Australii, wywołując dyskusje o dostęp dzieci do zasobów, usług i dóbr społecznych, jak i do procesów oraz decyzji społecznych (zob. np. Freire: 2005). W dyskursie naukowym, ale też i politycznym, zaczął być malowany obraz dzieci jako pełnoprawnej grupy społecznej, uczestników wspólnoty, członków społeczności szkol-

nej, środowiskowej, społecznej, państwowej czy regionalnej (Lister 2009). Ten wymiar dyskursu jest silnie oparty na rozumieniu partycypacji w wymiarze zbiorowym, to jest rozumienia dzieci jako grupy społecznej. Zdaje się być on akcentowany, a wręcz dominujący, we współczesnym dyskursie. Jest swoistą oznaką omawianej tu ewolucji.

Podstawy zbiorowego wymiaru rozumienia partycypacji dzieci wskazano w Komentarzu Ogólnym Komitetu Praw Dziecka nr. 12. „The right of the child to be heard /CRC/C/GC/12” z 2009 roku (zob. „Prawa dziecka” 2015), w którym wyjaśniono, że państwa powinny zachęcać dzieci do formułowania i wyrażania swoich poglądów oraz powinny stwarzać ku temu rzeczywiste warunki i możliwości (Lundy 2007). Jeszcze wcześniej, w Komentarzu nr 5. Komitetu Praw Dziecka „O wprowadzaniu w życie Konwencji o prawach dziecka” z 2003 roku, wskazano na konieczność rozwijania bezpośrednich relacji rządów państw z szerokimi grupami dzieci w celu ustalania ich poglądów oraz kreowania odpowiedniej polityki w różnych sektorach. W dokumencie tym podkreślono przy tym, że chodzi o bezpośrednie relacje z dziećmi, niezpośredniczone przez „media”, jak na przykład organizacje pozarządowe wypowiadające się w imieniu dzieci. Jak można zauważyć, wyraźnie wskazano tu potrzebę realizacji praw partycypacyjnych dzieci nie tylko w kontekście indywidualnym ale też, a raczej przede wszystkim, w znaczeniu zbiorowym jako grup i populacji. Tak zresztą odczytywane jest owo stanowisko Komitetu przez wielu czołowych przedstawicieli dyskursu o partycypacji dzieci, w tym Manfreda Liebela (2017), Nigela Thomasa (2007) czy Larę Lundy (2007 i 2018).

Wiele dokumentów oraz wielu autorów uwzględnia zbiorowy wymiar partycypacji dzieci oraz doprecyzowuje jego przejawy i formy. Poza udziałem dzieci jako grupy społecznej w decydowaniu i projektowaniu działań czy w opracowywaniu rozwiązań dotyczących spraw bezpośrednio lub pośrednio odnoszących się do dzieci i młodzieży oraz ich problemów – a na wyższym stopniu rozwoju partycypacji spraw współzarządzania rzeczywistością lub jej określonymi częściami – wymienia się w tym względzie udział dzieci w ocenie działań i rozwiązań, które podejmowane są na ich rzecz, a także prawo krytykowania tych działań. Wymieniane są takie kwestie, jak dostęp dzieci i młodzieży jako grupy społecznej do odpowiednio przygotowanej informacji dotyczącej spraw i problemów, a także decyzji i rozwiązań, jakie w kwestiach dzieci są podejmowane. Innym aspektem realizowania partycypacji w zbiorowym sensie jest przejawianie przez dzieci i młodzież swojej opinii w sprawach własnych i środowiska, w którym żyją oraz na temat decyzji politycznych, jakie są podejmowane, przy zachowaniu prawa do swobodnej ekspresji owych poglądów. Kolejnym wymiarem partycypacji dzieci w wymiarze zbiorowym jest możliwość tworzenia własnej relacji o rzeczywistości poprzez tworzenie informacji, prowadzenie serwisów, stron informacyjnych, tworzenie tekstów, twórczość artystyczną czy też inne media i komunikatory. Następną formą urzeczywistniania się partycypacji zbiorowej jest tworzenie się różnych form dziecięcej i młodzieżowej wspólnotowości oraz zrzeszanie się młodych ludzi w stowarzyszenia, ruchach i organizacjach oraz innych formach samoorganizowania się inspirowanych oraz zarządzanych całkowicie przez dzieci i młodzież lub przy wsparciu dorosłych. Inną postacią partycypacji jest społeczna działalność dzieci dla innych dzieci czy dorosłych, działalność na rzecz wspólnego dobra, na rzecz środo-

wiska społecznego czy – ostatnio widoczne coraz intensywniej – działania grup dzieci i młodzieży na rzecz środowiska naturalnego. Z pewnością też wymiaru grupowego rozumienia partycypacji dzieci dotyczy współudział dzieci i młodzieży w badaniu problemów i sytuacji, które ich dotyczą, badań różnych wymiarów życia i jego jakości przy wsparciu dorosłych lub we współpracy z nimi.

Wszystkie te przejawy i formy są ukazywane jako wartości w perspektywie cech stanu społecznego, jaki powinien charakteryzować społeczeństwo i jego podstruktury.

TEORETYCZNE PODSTAWY ROZWOJU DYSKURSU O PARTYCYPACJI DZIECI JAKO WARTOŚCI

Zmiana perspektywy rozważań dotyczących partycypacji dzieci z profilu indywidualnego i postrzegania znaczenia partycypacji jako narzędzia wymagała sięgnięcia po inne zaplecze teoretyczno-ideowe niż idea „nowego dziecka”, które może i jest akto-rem społecznym oraz którego podmiotowość jest uznana, ale też powinna być rozwijana poprzez partycypację. Nigel Thomas (2012) zauważa, że we współczesnym dyskursie coraz bardziej rozwijają się próby użytkowania szerszych ujęć teoretycznych. Jego zdaniem podłożem jest tu sama koncepcja praw człowieka i praw dziecka, idee demokracji oraz pedagogiczne idee wyzwolenia i emancypacji dziecka. Wskazywanym przez niego przykładem jest pedagogika Paulo Friere. Thomas zauważa, że badacze kontestując teoretycznie dyskurs o partycypacji dzieci, coraz częściej sięgają do teorii społecznych i politycznych. Tłem rozważań stają się teorie demokracji liberalnej – zaproponowane przez Toma Cockburna (2010 i 2013) – albo teorie rządzenia i zarządzania, reprezentowane chociażby przez Therese O’Toole i Richarda Gale’a (2008) czy Kay Tisdall (2010). Z kolei Greg Mannion (2004 i 2010) wykorzystał teorię przestrzeni, zaś Ann Graham i Robyn Fitzgerald (2010) zaproponowały teorie dialogu społecznego i inkluzji (2010). W dyskursie o partycypacji dzieci wykorzystywane są także teorie zmiany społecznej oraz ogólne teorie obywatelstwa i partycypacji społecznej (Thomas: 2012). Dla kształtowania się dyskursu o partycypacji dzieci istotne stają się też koncepcje metodologiczne, takie jak *participatory action research*, którą w narracji o partycypacji dzieci inspirował Barry Percy-Smith (2010 i 1998).

Zdaniem Thomasa (2010, 2012), inspirującym kontekstem teoretycznym aktualnego dyskursu o partycypacji dzieci są koncepcje polityczne. W ich ramach Thomas przedstawia koncepcje Marion Young oraz Pierre’a Bourdieu, a także odwołania do innych ogólniejszych stanowisk teoretycznych z kręgu koncepcji „walki o uznanie”, jak na przykład koncepcje Charlesa Taylora czy Nancy Fraser (Fitzgerald i in. 2010, Thomas 2010 i 2012). Jednak za szczególnie przydatną uważa on teorię uznania zaproponowaną przez Axela Honneth’a (2012).

Jak więc można zauważyć w wypowiedziach Nigela Thomasa, obecny dyskurs o partycypacji dzieci dryfuje w stronę teorii społeczno-politycznych, które stawiają w aksjologicznym centrum urzeczywistnianie głębokiej demokracji, aktywnego obywatelstwa wszystkich grup społecznych oraz partycypacji społecznej równoprawnej dla wszystkich, w tym dla dzieci. Partycypacja dzieci jest więc tu wartością, celem, jaki powinien zostać osiągnięty. W tym duchu orędujący za partycypacją dzieci mówią o ich

równości w dostępie do wszelakich zasobów oraz procesów decydowania i zarządzania, o równości w dostępie do praw oraz do społecznego i kulturowego działania jak i tworzenia. Oznacza to, że demokracja jako taka, urzeczywistnianie jej sensu i fundamentalnych zasad, dokonuje się poprzez niwelowanie nierówności i dyskryminacji, dzięki szerokiej inkluzji społecznej dzieci, co stanowi zasadniczy argument na rzecz implementowania i zapewniania dzieciom partycypacji społecznej. Manfred Liebel (2017) podkreśla, że to wyraźny zwrot w dyskursie, gdyż wcześniej kwestie dyskryminacji społecznej ze względu na wiek były słabo eksponowane – nie były widoczne ani w debatach o prawach człowieka, ani nawet w samej Konwencji o prawach dziecka. Jego zdaniem powodem tej zmiany jest to, że współczesna rzeczywistość i różnego rodzaju zjawiska spowodowały rozmycie granic pomiędzy dorosłością a dzieciństwem, granic w tradycyjnych kryteriach ich rozróżniania. Liebel (2017) zauważa bowiem, że obecnie wyraźny podział pomiędzy dziećmi a dorosłymi przestaje być uzasadniony. Jest to szczególnie widoczne w odniesieniu do takich obszarów, jak: odpowiedzialność, obowiązki, nauka, praca, kompetencje i umiejętności użytkowania dóbr, zwłaszcza nowych technologii. Współcześnie nawet rozróżnienie dzieci i dorosłych pod względem dojrzałości społeczno-kulturowej zdaje się zacierać, przez co podział ten nie jest już tak kategoryczny. Zdaniem Liebela (2017) owo zatarcie granic wzmacnia się i rozwija w dyskursie o partycypacji dzieci jako należnej im w prawach i z mocy idei równości, a także wewnątrz demokracji i społeczeństwa obywatelskiego.

Coraz częstsze użytkowanie teorii społecznych i politycznych w obecnym dyskursie o partycypacji dzieci powoduje, że uwydatniane są w nim takie terminy, jak: inkluzja, partnerstwo, współdziałanie, współzarządzanie, dialog społeczny, społeczne uznanie. Dzisiaj to właśnie te pojęcia zaczynają dominować nad wcześniejszą narracją o partycypacji, w której pojawiały się odwołania do dziecka jako aktora społecznego, jego podmiotowości i zdolności do wyrażania opinii oraz podejmowania decyzji. Niemniej dawne konteksty teoretyczne i związana z nimi terminologia są wciąż aktualne. Partycypacja dzieci nadal postrzegana jest jako droga do ich indywidualnego rozwoju, czynnik wzmacniania osobistego dobrostanu, wspieranie rozwoju podmiotowości, edukacja postaw obywatelskich i sposób rozwoju aktywnego obywatelstwa oraz społeczeństwa obywatelskiego. Zmiana, która następuje, polega na przesunięciu akcentu z teoretyczno-ideowego podłoża argumentacji na rzecz urzeczywistniania partycypacji dzieci. Obecność i silniejszy wydźwięk teorii społeczno-politycznych, wraz z ich pojęciami i kategoriami, w aktualnych dyskusjach o partycypacji oznacza więc przede wszystkim zmianę preferencji co do rodzaju argumentów, nie zaś całkowity odwrót od wcześniejszych podejść.

PODSUMOWANIE – CO WYNIKA Z EWOLUCJI DYSKURSU O PARTYCYPACJI DZIECI?

Koncepcja partycypacji dzieci jest rozumiana zarówno w sensie indywidualnym jak i zbiorowym. Przegląd aktualnego dyskursu o partycypacji dzieci dowodzi, iż zbiorowe, kolektywne rozumienie partycypacji dzieci przeważa pod względem ilościowym, jest preferowane w badaniach i opracowaniach. Nie dziwi to w kontekście dotychczasowe-

go rozwoju ogólnego „ducha” demokracji i nawoływań do poszanowania praw różnych grup i zbiorowości, a także ogólnego rozwoju koncepcji i tendencji emancypacyjnych. Przyjęcie perspektywy zbiorowej jako podstawowego kontekstu w rozważaniach nad partycypacją dzieci akcentuje, że jest ona prawem nie tylko poszczególnych dzieci, ale nade wszystko grup i zbiorowości dzieci – od najmniejszych (klasa szkolna czy grupa dzieci w jakiejś instytucji), poprzez większe (dzieci żyjące w danym środowisku lokalnym czy w ramach grupy wyznaniowej lub etnicznej), do największych (populacje dzieci w społeczeństwie i państwie). Taka perspektywa ma swoje polityczne i praktyczne konsekwencje. Oznacza bowiem wskazanie państwowym i innym podmiotom zarządzającym w środowiskach lokalnych, instytucjach czy organizacjach, że dzieci powinny być przez nie traktowane jako grupa społeczna czy zbiorowość z możliwie szerokim, demokratycznym udziałem, jako grupa o realnym wpływie na decyzje podejmowane w kwestiach, które mogą dotyczyć dzieci w bieżącej sytuacji a także w przyszłości (Thomas 2010). W praktyce oznacza również uznanie dzieci za rozległą grupę społeczną, której opinii muszą być wysłuchane i uwzględniane w polityce instytucji, polityce lokalnej oraz państwowej w kwestii procesów decydowania o sprawach istotnych dla nich aktualnie i w przyszłości (Taylor i Percy-Smith: 2008). Co więcej, oznacza to uznanie, że dzieci są grupą społeczną kreującą życie społeczno-kulturalne, co wymusza także uwzględnienie konsekwencji przyjmowanego w ten sposób stanowiska.

Powyższe założenia mają swoje konsekwencje w praktyce społecznego funkcjonowania społeczeństw i środowisk. Chodzi o respektowanie zasad: dążenia do pozyskania poglądów dzieci wypowiadających się zbiorowo, konsultowania decyzji z szerokimi środowiskami i grupami dzieci, uzyskiwania ich opinii czy ocen, ale też współpracy z grupami dzieci nad wypracowywaniem rozwiązań lub programów i ich realizacji, co podkreśla Manfred Liebel (2017).

Partycypacja dzieci rozumiana jako wartość w wymiarze zbiorowym oznacza także, że w podejmowanych w polityce wieloobszarowych ustaleniach – które dotyczą realnie bądź potencjalnie dzieci (i ich przyszłości) – kategorią krytyczną dla podejmowanych rozstrzygnięć jest najlepszy interes dzieci, ich dobro i dobrostan. Niezbędne okazuje się zatem stworzenie takich przestrzeni i mechanizmów przez osoby zarządzające instytucjami, urzędami, organami samorządowymi czy państwowymi, aby w obszarze polityki i działań uwzględniających dobro dzieci pojawiła się wystarczająca szansa na ich udział w podejmowanych decyzjach i rozwiązaniach. Co więcej, powinna zostać im zagwarantowana możliwość monitorowania realizowanych na ich rzecz polityk i programów. Rozumienie partycypacji w kategoriach społeczno-politycznych praw dzieci jako grupy i zbiorowości oznacza również uznanie ważności treści i formy wypowiedzi dzieci oraz niedyskryminowanie ich pod względem poglądów czy środków ich prezentowania, nawet jeśli przyjmuje to postać kłopotliwą lub trudną dla dorosłych (Hayward 2012). Kolejnym wymiarem tak rozumianej partycypacji jest poszanowanie prawa dzieci do informacji – zakaz ograniczania młodym ludziom dostępu do tych, które w bezpośredni sposób odnoszą się do ich aktualnej lub przyszłej sytuacji. Oznacza to zatem obowiązek zapewnienia informacji, które przekazywane są w sposób przyjazny dzieciom, dostęp do przestrzeni i środków tworzenia informacji oraz umożliwianie

dzieciom wytwarzania i upowszechniania wiedzy na temat własnego stosunku do rzeczywistości i wszystkiego, co uznają one ważne dla siebie i swojego świata. Obszarem partycypacji wyróżniającym się w kontekście jej zbiorowego rozumienia jest również dostęp młodych ludzi do dóbr i praw życia politycznego, a więc możliwość stowarzyszenia się, tworzenia własnych, zarządzanych przez nich lub we współpracy z dorosłymi, organizacji (Johnson 2009), w końcu jest to również stwarzanie młodym możliwości tworzenia ruchów społecznych. Należy również podkreślić, że w kontekście zbiorowego rozumienia partycypacji dzieci pojawia się także konieczność włączania młodych ludzi w dyskurs o ich partycypacji społecznej. Realizując ideę dialogu społecznego z dziećmi należy więc badać, eksplorować i omawiać partycypację wspólnie, co prowadzi do rozważania z ich udziałem problemów i działań służących jej urzeczywistnieniu i włączaniu w rozmaite konteksty społeczne. W imię partycypacji i inkluzji niezbędna okazuje się zatem zmiana sposobu uprawiania samego dyskursu o partycypacji młodych, skupiająca się wokół odejścia od dotychczasowego, monologicznego jej uprawiania przez dorosłych na rzecz podejścia dialogicznego, z dziećmi.

BIBLIOGRAFIA

- Cockburn, Tom. 2010. *Children and deliberative democracy*. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives From Theory and Practice*. London and New York: OXON, Routledge.
- Cockburn, Tom. 2013. *Rethinking children's citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, William. 2015. *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: SAGE.
- Dahl, Tove. 2014. *Children as Researchers: We Have a Lot to Learn*. W: G. Melton i in. (red.), *The SAGE Handbook of Child Research*. Los Angeles–Washington: SAGE.
- Fitzgerald, Robyn i Graham, Anna i Smith, Ann i Taylor, Nigel. 2010. *Children's Participation as a Struggle over Recognition*. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives From Theory and Practice*. New York: OXON, Routledge.
- Hayward, Bronwyn. 2012. *Children, Citizenship and Environment*. London: Routledge.
- Holt, John. 1974. *Escape from childhood: the needs and rights of childhood*. New York: Dutton and Co inc.
- Honeth, Axel. 2012. *Walka o uznanie*. Kraków: Nomos.
- Jenks, Chris. 2008. *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M. J. Kehily (red.). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Johnson, Vicki. 2009. *Children's Autonomous Organisation: Reflection from the Ground*. W: Thomas N. ed., *Children, politics and communication. Participation at the margins*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
- Lansdowne, Gerison. 2010. *Addressing the Balance of Power*. W: M. Shuurman (red.). *Valuing Children's Potentials*. Brussels: Eurochild.
- Lansdowne, Gerison G. 2019. *Progress and challenges in child participation*. W: M. Michalak (red.). *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*. Warszawa: BRPD

- Liebel, Manfred. 2017. *Adulizm i dyskryminacja wobec dzieci ze względu na wiek*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista. *Prawa dziecka w kontekście wielokulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Liebel, Manfred. 2017. *Kulturowe wariacje form partycypacji dzieci*. W: M. Liebel, U. Markowska-Manista, *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lister, Ruth. 2009. *Unpacking Children Citizenship*. W: A. Invernizzi, J. Williams (eds.). *Children and Citizenship*. Los Angeles–Washington: SAGE.
- Lundy, Laura. 2018. *In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making*. "Childhood" 25(3): 340–354.
- Lundy, Laura. 2007. *Voice" is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention On The Rights Of The Child*. "British Educational Research Journal" 33(6): 927-942.
- Mannion, Greg. 2004. *Beyond the Disneyesque: children's participation, spatiality and adult-child relations*. "Childhood" 11(3): 303-318. <https://doi.org/10.1177/0907568204044885>
- Mannion, Greg. 2010. *After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming*. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives From Theory and Practice*. New York: OXON, Routledge.
- O'Toole Therese i Gale, Richard. 2008. *Learning from political sociology: structure, agency and inclusive governance*. "International Journal of Children's Rights" 16(3): 369-378.
- Percy-Smith, Barry. 1998. *Children's Participation in Local Decision-Making. The Challenge for Local Governance*. W: V. Johnson i in. eds., *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. London: It Publication.
- Percy-Smith, Barry. 2010. *Councils, consultation and community: Rethinking the space for children and young people's participation*. "Children's Geographies" 8(2): 107-122.
- Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*. 2015. oprac. Paweł Jaros i Marek Michałak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Warszawa.
- Prout, Alan i James, Allison. 1997. *Introduction*. W: *Constructing and reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London-Washington: Falmer Press.
- Śliwerski, Bogusław. 2003. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: IMPULS.
- Szczepka-Pustkowska, Maria. 2011. *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: IMPULS.
- Taylor, Marilyn i Percy-Smith Barry. 2008. *Children's Participation: Learning from and for Community Development*. „International Journal of Children's Rights" 16(3): 379-394.
- Thomas, Nigel. 2007. *Towards a Theory of Children's Participation*. „International Journal of Children's Rights" 15(2): 199-218.

-
- Thomas, Nigel. 2012. *Love, Rights and Solidarity: Studying Children's Participation Using Honneth's Theory of Recognition*. „Childhood” 19(4): 453– 466.
- Tisdall, Kay. 2010. *Governance and participation*. W: Percy-Smith B., Thomas N. (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives From Theory and Practice*. New York: OXON, Routledge.
- Toots, Anu i Worley, Natalie i Skosireva, Anna. 2014. *Children as Political Actors*. W: G. Melton i in. (red.). *The SAGE Handbook of Child Research*. Los Angeles–Washington: SAGE.
- Wyness, Michael. 2012. *Childhood and Society*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wyness, Michael. 2018. *Childhood, culture & society. In a global context*. Los Angeles: SAGE.

Evolution of the discourse on social participation of children

ABSTRACT: The concept of social participation of children is today understood multidimensionally, as an idea that is in fact polymorphous but also as an idea that is required to be implemented on different social levels. Since the clear expression of the idea placed in the Convention on the right of the child in 1989 its development in scientific discourse but also in practice one may be characterized as an evolution. The main change of it is perceiving today the participation more as a value and goal that should be reached rather than – as it was the past decades – as a tool and a method of developing the subjectivity of a child and democracy in a society. At the same time, it means that the discourse on children's participation has shifted towards the collective sense and is directed now to social and political theories which has become its theoretical background. The paper presents a draft describing this evolution.

KEYWORDS: children's participation, children's citizenship, rights of the child, democracy

Unaccompanied refugee minors and resilience: A phenomenological study

INA LEKKAI¹

¹ Alumni MACR Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195, Berlin, Germany. ORCID: 0000-0001-7654-4037, Email: inalekka@gmail.com

ABSTRACT: Unaccompanied child migration, propelled by war, political strife and instability is an increasingly serious global problem. Refugee youth contends with numerous challenges as they adjust to living in a new country. Although their capacity for resilience is being given the deserved recognition, studies where their views are taken into account greatly outweigh in number those where the voices of young refugees directly narrate how they bounce forward in the face of an uncertain future (Walsh 2002). Resilience scholars are challenged to move beyond a narrow understanding of youth refugee resilience by conducting research on their life situations exploring their own perspectives. This article describes some of the insights gained from a phenomenological study— whose methods are particularly effective at capturing and illuminating the experiences and perceptions of individuals from their own perspectives— undertaken with unaccompanied minors living in Germany. The narrative approach used to explicate their narratives highlights seven major coping strategies: (1) Treasuring personal identity, (2) Maintaining cultural identity, (3) Networks of support and social negotiations, (4) Nurturing the need to belong, (5) Embracing a positive outlook, (6) Perceived self-efficacy and personal characteristics, (7) Adopting a growth mindset & self-enhancement expectations. The empirical data of this research show that URM are active agents in choosing meaningful pathways to resilience and purposefully navigate through the numerous challenges in their lives.

KEYWORDS: unaccompanied refugee minors (URM), resilience, coping strategies, phenomenology, children's perspective

“Each child, if given the opportunity, has a unique story to share and it is most likely that embedded within their experiential stories are essences of resilience.”

(Kanji & Cameron 2010: 23)

INTRODUCTION

War, civil and international armed conflict, and other atrocities around the world force each year, thousands of children and youth¹ to flee their own countries and migrate to the Western world (Markowska-Manista & Sawicki 2019). By the end of 2016, 65.6 million individuals were forcibly displaced worldwide as a result of persecution, conflict, violence, or human rights violations with 51% of the refugee population constituted by children below the age of 18 (UNHCR 2017). Germany saw a steep rise in the number of refugees in the year 2016; among them, many were unaccompanied² minors (URMs). In quest of security, life quality, work, and education opportunities, these youths enter Europe unaccompanied, without parents or siblings. They are fleeing the trauma of war, escaping poverty, natural catastrophes or oppression in their home countries like human rights violations, sexual abuse or forced prostitution, fear of impending harmful practices (e.g. genital mutilation and forced marriage) and of imminent recruitment as child soldiers (Bhabha 2014). Having lost one or both parents – as a result of displacement, acts of war or illnesses – or being separated temporarily as a strategy to ensure their safety and increase the chances of receiving refugee status, many lodge an application for asylum in Germany hoping to prepare the way to the new land for other family members. One of the key destinations for URMs who enter Germany is Berlin (Parusel 2009).

When in Germany, URMs have finally reached one of the wealthiest countries in the world where state authorities take responsibility for their well-being. Nevertheless, the services available to them are not always well-targeted to address their specific needs and often the legislation in force loads their psychological state with even more stress, failing to serve in refugee children’s best interest. Parusel (2009) points out one such inconsistency in German legislation regarding the legal capacity of unaccompanied minors in comparison to other European countries. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) which Germany ratified in 1992, classifies as minor a person under the age of eighteen. However, German law treats all unaccompanied minors as adults if they are over or when they reach the age of sixteen. As

¹ This study will refer to ‘refugee’ children/adolescents, therefore, the terms “child” or “children”, “youth”, “adolescent”, or “minor” are used interchangeably and will refer to a person under 18, the legal age of majority in Germany (Parusel 2009).

² In this study, the term *unaccompanied* is used to refer to the specific category of children who have travelled outside their country of origin and are seeking asylum without their parents or guardians (Wernesjö 2012).

such, young refugees over sixteen find themselves in overwhelming situations where they must make all their applications and requests alone without any support. Often referred to as a “secondary trauma” (Fazel & Stein 2002: 367), the new period in URM lives entails adjusting to a set of often very unfamiliar social, cultural and legal expectations and represents a considerable challenge for their mental well-being. Those who are not refused entry or returned after having entered Germany are taken into care by the respective YWO (Jugendamt), the responsible state entity under German law, which places them in a variety of living arrangements, from institutional shelters, group homes, independent living (for older teenagers) or living with foster families (Hek 2005a; Parusel 2009).

The almost unanimously ratified UNCRC (UN General Assembly 1989) gives all children equal rights to have a childhood, to be treated fairly, to have safety, protection, education and to be heard. However, URM as a simultaneously vulnerable and resilient group have not always fully enjoyed their rights, especially those of protection and safety, and their voices are rarely heard. So, how do we know when a refugee child is doing well? Children are seldom asked about their experiences and even when so, their views are not given due respect. In fact, whilst there is a need to localize the power in refugee children and youth and find out how to use it to promote their resilience and subjective well-being, little is known about the ways in which this resilient and vulnerable population views their adapting process. The available evidence on refugee children’s perspectives on the “push and pull factors affecting their movement” (Bhabha 2014) is limited and underrepresented in the literature of importance to professionals in the field.

Understanding how refugee youth describes their successful coping and achieving well-being is crucial to enhance society’s understanding of their lived experiences and strengths to effectively support them in their negotiation and navigation towards resilience. But gaining such an understanding requires that research gives voice to these young people to express their concerns, needs, strengths, and hopes and gives these contributions to knowledge due respect (Lawrence, Kaplan & Dodds 2015). This study’s design is guided by the principle that the most fundamental respect we can show our children toward their autonomy and individuality. The literature review resulted in quite a few articles and reports that offered new insights on how these youths view their coping strategies to face an uncertain future (Forde 2007; Goodman 2004; Hek 2005a; Kanji & Cameron 2010; Lee 2012; Ni Raghallaigh & Gilligan 2010; Sleijpen, et al. 2013; Thomas & Byford 2003; Wernesjö 2012; Zeenatkhanu & Cameron 2010)³.

REVIEW OF RELEVANT LITERATURE

Given the serious rise of unaccompanied child migration worldwide and the enormous trauma and loss that many of them experience, it is imperative for resilience schol-

³ The study was drawn up on the basis of this selected research and by means of consultations carried out with Prof. Dr. Manfred Liebel and Dr. Urszula Markowska-Manista within the MA *Childhood Studies and Children’s Rights* of Freie University Berlin.

ar research to not overlook their perspective on the experiences, their psychological distress as well as potential ameliorating factors in order to assist them to settle and regain a sense of normality within their new surroundings (Hek, 2005b). It should, however, be mindfully considered that, beyond the common denominator of having lost their home and parental support (Lawrence, Kaplan, & Collard 2016), URM's are not a homogenous group. They are diverse not only in terms of gender, age, ethnicity, and religion but also in terms of their past experiences and present life situations (Wernesjö 2012).

There seems to be a frequent tendency among researchers to depict refugee youth as a particularly vulnerable group, emotionally and psychologically distressed, and 'at-risk' (Bean *et al.* 2007; Derluyn & Broekaert 2007; Hodes *et al.* 2008). Much of the relevant literature tends to concentrate on their vulnerability "as minors, as children separated from their parents and as refugees and asylum-seekers" (Wernesjö 2012: 496) focusing on emotional problems, trauma, and psychiatric symptoms. In a Belgian study (Derluyn & Broekaert 2007) between 37% and 47% of the URM's participants were found to have severe or very severe symptoms of anxiety, depression, and PTSD. The research concludes that "being unaccompanied is an important risk factor for the emotional well-being of refugee children and adolescents" (p. 141).

Although the circumstances 1) in their native country, 2) in their journey and 3) in their integration process, greatly differ among the forcibly displaced children, research points to considerable evidence that refugee minors, being subject to the risk factors of forced displacement, separation and adjusting to a radically different society at a very formative stage of their development, are at significant risk of developing psychological disturbance (Fazel & Stein 2002). Studies researching the psychological implications of displacement for refugee children indicate a high frequency of emotional and behavioral problems but also physical and health problems (Fazel & Stein 2002). Strong continuity in adolescent' psychopathology has been also documented. A 12-month follow-up study (Bean *et al.* 2007) investigated the prevalence, course, predictors, and concordance of distress and behavioral problems among unaccompanied refugee minors living in the Netherlands. They found a chronic course of severe levels of traumatic stress reactions and internalized distress resulting in emotional distress and behavioral problems. They suggest that timely psychosocial interventions are applied among minors to monitor the symptoms of psychological problems. However, qualitative studies focusing on the emotional wellbeing of refugee children acknowledge that resilience exists in adversities (Forde 2007; Goodman 2004).

Studies investigating risk and resilience in URM's (Carlson, Cacciatore & Klimek 2012; Boyden & Mann 2005; Hodes *et al.* 2008) identify 5 central themes that render this population particularly vulnerable *loss, uprooting, separation, trauma, and resettlement* (Fazel & Stein, 2002). But despite the plethora of stress-related risk factors and the limited social support, not all the URM's experience the encountered adversities with the same intensity and to the same extent. Alternative approaches to the investigation of the life situation of refugee youth, give due to their inner resources and resilience when dealing with life challenges (Goodman 2004; Lee 2012). Adopting a resilience framework, Goodman's (2004) research explored how young Sudanese

refugees in the US cope with trauma and hardship. Its narrative approach highlighted four common themes as coping strategies: (a) collectivity and the communal self; (b) suppression and distraction; (c) meaning-making; and (d) emerging from hopelessness to hope. Goodman stresses the importance of considering the cultural aspects of strengths and trauma in URMs' lives rather than focus on their pathology.

Young refugees are often referred to as “a silent group that is easily overlooked” (Fazel & Stein 2002: 369). In terms of their needs and emotional and physical strengths – on which there is little research – the stories of the URMs have not been heard enough, nor has counseling literature fully addressed their views. In fact, research on resilience in URMs often lacks their unique perspective on their pathways to well-being which should be of primary importance for practitioners and policymakers as it provides invaluable insight to establish the best possible practices particularly around meeting their needs in the best way possible (Hek 2005a).

However, in the recent years, there has been growing research that fully credits refugee youth as active actors in their lives and future and where their present their own voices are presented and directly reported (Carlson, Cacciatore & Klimek 2012; Forde 2007; Goodman 2004; Lawrence, Kaplan & Collard 2016; Lee 2012; Malmsten 2014; Ni Raghallaigh & Gilligan 2010; Kanji & Cameron 2010). In their qualitative study, Ni Raghallaigh and Gilligan (2010) investigated the active survival strategies of URMs in Ireland from a resilience perspective. They found that whilst many risk factors do exist, URMs are “agentive actors” who purposefully mobilize various coping strategies in their efforts to cope. They identified six coping strategies to foster resilience, with religion being the overarching protective factor.

METHODOLOGY

Building on previous research this study explored the perceived strengths unaccompanied youth utilize in dealing with what they perceive as adversity and successfully cope with everyday life struggles. The children's views are compared to theories and related studies in an attempt to answer the question: *What in URMs' views are their strengths and resilience strategies that are beneficial in promoting their subjective well-being and bolster their positive development in the face of negative life events?*

Considering the researcher's philosophical⁴ and epistemological stance, the qualitative phenomenological approach was found most suitable to explore resilience and subjective well-being as described by the 'actors' themselves (Sleijpen et al. 2013) which is useful in examining one single *phenomenon*⁵ (Padilla 2003) or more phenomena from a plethora of perspectives and demographics (Creswell & Poth 2017). Its methods are effective in capturing and illuminating the lived experiences and percep-

⁴ For instance, operating on the basis that “each person operates in terms of his own phenomenological field, his own interests, his own purposes” (Tenenbaum 1967: 343) which allows for a non-dogmatic attitude towards human experiential and behavioral phenomena and a genuine willingness to investigate in terms of what they mean to the individual's unique world.

⁵ The Greek word *phenomenon* (φαινόμενον) derives from *phaenesthai* (φαίνεσθαι), to show itself, to appear.

tions of the individuals from their own perspectives empowering the participants to share their own views and make their silenced voices heard (Creswell 2007).

Data were collected by conducting individual, semi-structured, in-depth phenomenological interviews (Creswell 2007; Creswell & Poth 2017) asking broad, open-ended questions to facilitate obtaining rich, substantive subjective descriptions of *what* the participants experienced and *how* they experienced it (Moustakas 1994). They constitute the foundation of reflective structural analysis to identify what their narratives have in common in how the under-study phenomenon was experienced (Creswell 2007). For the data *explication*⁶ process, a narrative approach was adopted to keep the essence of the children’s stories intact. Children’s informed consent for their participation—believed to “signal respect for their autonomy and human rights” (Graham et al. 2013: 57)—was handed out after verbally making explicit that they had the right to withdraw at any stage of the research process.

The participants, two young boys of 17 years old at the time of the interview, were given fictive, common Arabic names to protect their anonymity and privacy. The following table gives a brief overlook of their demographics at the time of the interview.

| Name | Sex | Current Age (years) | Age upon arrival (years) | Nationality | Countries lived prior to Germany | Civil Status | Language spoken | Address | Resident Permit |
|-------|-----|---------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|
| Abdul | Boy | 17 | 14 | Syria (born in Libya) | Libya, Syria | Unaccompanied Minor | Arabic, German | Apartment with other friends | No |
| Hamza | Boy | 17 | 15 | Syria | Syria | Unaccompanied Minor | Arabic, German, English | Apartment with other friends | No |

Table 1: URMs sample demographics

The sample population was intentionally determined and kept homogeneous in an effort to minimize the diversity in the participants’ characteristics and facilitate the finding of common experiences (Creswell & Poth 2017) and increase the statistical reliability of the research findings. The principal selection criteria were that each research participant (a) was from an Arabic speaking country, (b) was a male, (c) entered Germany as an unaccompanied minor and was living separately from his family, (d) was able to articulate their experience (Hycner 1985: 294), i.e. had some command of either the German or the English language (e) was between the ages of 13 and 17 at the

⁶ “Investigation of the constituents of a phenomenon while keeping the context of the whole” (Hycner 1985: 300).

time of the interview, (f) was willing to express feelings pertinent to the subject of the study and (g) permitted to audio record the interview. The size of the sample was defined by the participants' availability. Two more individuals between 15-17 years old expressed an interest in taking part in the study but did not fit the inclusion criteria because they had already been reunified and were living with their family.

As is customary in phenomenology, the researcher consciously bracketed her prior assumptions and preconceived ideas about the subject matter engaging in a self-reflecting process referred to as the *Epoché*⁷ of the natural sciences (Husserl 1931; Moustakas 1994).

DISCUSSION – KEY COPING MECHANISMS OF RESILIENCE

The children's descriptions were filled with bitter and sweet experiences⁸, negative and positive feelings, feelings of despair and hope, of anxiety and empowerment, feelings of loneliness and belonging. *So, how are they to be understood?* Consistent with findings from similar studies (Zeenatkhanu & Cameron 2010; Lee 2012) the major challenges to the children's subjective well-being can be categorized into four themes: *experiencing forced migration; stress and lack of sense of coherence; anxiety and significant loss of human and material resources, relationship conflicts (with professionals) resulting in perceived social rejection and exposure to cultural unawareness.*

As described by both, their relationship with the professionals presented various challenges and was at times a source of social strife precipitated by what they perceived as *cultural insensitivity*. Moreover, understood as *sensitivity* for their *individual learning pace* and being addressed to in a *friendly attitude*, particular prominence was given to the "respect" exhibited from their social workers as a necessary component in building the young boys' personal autonomy.

Anxiety and general distress ensue as a natural consequence of being separated from close important others but also as a consequence of social exclusion (Baumeister & Leary 1995). Keeping in mind that people experience rejection and acceptance in numerous ways, being *negatively impacted* by some professional's inconsiderately *articulated words*, the boys possibly perceived them as rejection or non-acceptance which can be accounted for having sparked off some conflicts and tightened some negative feelings. Feelings of rejection are argued to induce aggression and maladaptive behavior in children (Masten & Coatsworth 1998) and hinder their well-being whereas experiencing approval and acceptance is closely linked to reinforce resilience in children (Boyden & Mann 2005). Similar to other studies' findings, the refugee children identified social workers' and professionals' acceptance and friendly attitude as an important protective factor in helping them adjust to the new country (Hek 2005b; Zeenatkhanu & Cameron 2010). Both underlined that when feeling alone and vulnerable they were in need of social workers' positive approach and tolerance possibly

⁷ Epoché is an ancient Greek term, which in its philosophical usage means "to refrain from judgment, to abstain from or stay away from the everyday, ordinary way of perceiving things" (Moustakas 1994: 33).

⁸ Borrowed terms from "Social Acceptance and Rejection: The Sweet and the Bitter" (DeWall & Bushman 2011).

indicating that their psychological well-being was directly dependent on the positive stimuli received from their caregivers.

Children who experience trauma from going through serious adversity need an environment and attitudes that restore their sense of safety, control, and predictability. In fact, experiences of social inclusion seem to counteract negative feelings of social exclusion and stave off anxiety (Barden, Garber, Leiman, Ford & Masters 1985). Therefore, showing a genuine willingness to mindfully foster strong and healthy relationships between refugee children and their social workers should be a key strategy for intervention. Lastly, taking an active interest in these youth's countries of origin and the complexity of relevant cultural issues (Fazel & Stein 2002) would significantly improve communication on many levels and would augment practitioners' understanding of their worlds.

In furthering our understanding of the concept of resilience in unaccompanied refugee minors, it is crucial to not only grasp the consequences of the odyssey these young people are faced with but also to investigate what in their view are the strengths and strategies employed to promote their subjective wellbeing and to grow in the face of adversity. Both participants cited several strategies⁹ as a way of dealing with life's uncertainty and coping with adversity; both inner and outer sources of strengths were highlighted. Self-reliance and positive emotions were seen as a common useful coping strategy in the context of emotional distress both linked to "the type of healthy functioning suggestive of the resilience trajectory" (Bonanno 2004).

TREASURING PERSONAL IDENTITY

Treasuring one's own identity is argued to facilitate adaptation with other cultures by making meaning of the experiences (Zeenatkhanu & Cameron 2010; Stevens 2005). Several statements occurring during the interview show a link between individual and cultural identity development. Both adolescents had a somewhat fluid perspective of who they were and based their identity mainly on being part of their community of origin. Hamza, for example, had a clear idea of who he was which included his upbringing as an older brother, i.e. a mature and responsible individual who always reaches 'right decisions' by himself even if no adult is around to guide him. This way of upbringing, as he illustrates, had helped him overcome challenges and barriers in the immigration process.

Hamza *I believe the way my mother was with me when I was a kid has helped me through this important experience. ... I had to take care of such things myself regardless of my father or my mother was there or not... That has helped me so much, until now, too. Always make the right decision.*

After the two children left the asylum center and transitioned to independent living,

⁹ Coping strategies are understood here as the cognitive or behavioral reaction occurring in response to environmental demands and stress events that are perceived as exceeding an individual's resources or coping abilities (Baqtayan 2015).

no feelings of loneliness or being overwhelmed by the responsibilities were reported. The value of acquiring a sense of belonging to a group of peers was clearly articulated.

Hamza ... *I have not thought so much about my family or my friends because I found other people there (in the apartment he was sharing with other youths)... then we would always cook together, take walks together ... they were like me 15 years old.*

Reflecting on their sense of personal identity both boys included their family values. As it happens with minors at this age, in their transition to adulthood, refugee adolescents often experiment with risk-taking behaviors among others. Both children mentioned 'freedom' in the sense of being away from their family and community of origin as a risk factor that potentially leads to wrong life choices. They both distanced themselves from choices of paths of delinquency adhering to their family values.

Abdul *Some youngsters... because they are too young and weak they always want to have fun so to say... a great reason is that the family is not here and they can do whatever they want. ...they can do everything here in Germany, they have freedom. Because in Syria they had no freedom. They always had the father and the mother. Here in Germany, they are alone. I have not followed a bad path just because I am well-raised by my parents.*

MAINTAINING CULTURAL IDENTITY

In their adaption process, refugee children often negotiate their identity between two fundamentally dissimilar cultures, that of their home countries and the receiving country's cultural norms (Markowska-Manista & Sawicki 2019). In Abdul's and Hamza's case, maintaining cultural identity as a mechanism for overcoming challenges refers more keenly to the motivation to preserve their culture of origin rather than to adapt to the host country's culture. Maintaining cultural identity includes characteristics of a culture that one wishes to preserve (Lee 2012) and the young boys seemed to be treasuring their culture by communicating in Arabic with their friends and keeping alive some of their traditional customs and norms. On the values embedded in his culture, Abdul says "... *with us* (meaning in his home country's culture) ... *we will be happy to help you. When we help someone, we do it gladly and we do not expect any help back.*" However, despite the fact that none of the boys displayed a clear concern about the level of their cultural adaptation, both their answers highlight German language acquisition as a priority for integration through further education noted in other researches as well (Ager & Strang 2008). In general, knowing more than one language is underlined as an asset by other studies of refugee children's experiences of resilience (Zeenatkhanu & Cameron 2010) as it facilitates understanding of the host country's culture and building of social networks as well as builds the children's confidence and self-esteem. In fact, both children described how the language barrier strongly influenced their ability to understand the complex set of rules and procedures in the center which often lead to stressful situations. The simple English Hamza spoke upon arrival in Germany clearly served as a protective factor as it facilitated interactions with the refugee shelter staff and strengthened his self-esteem. On the contrary, the absence

of this knowledge anything but eased Abdul's everyday hassle with life in Germany bringing tensions in his relationship with the social workers and deepened his general distress.

NETWORKS OF SUPPORT AND SOCIAL NEGOTIATIONS

The literature points to the children's inner sources of strength and competencies but also to their interpersonal relationships as central factors in mediating resilience (Boyden & Mann 2005). Having strong ties to their families in Syria both children's narratives strongly pinpointed the extended family as a major protective mechanism in their striving to work through emerging daily difficulties. Both were determined to achieve subjective wellbeing, follow a "right path" in life and achieve their goals. Part of the strengths and ability to make positive life choices, they said, result from early teachings in their family. This is consistent with other studies that underscore the role of family support in enhancing resiliency in children (Bernard & Este 2005).

Furthermore, described as a person whom they can turn to and rely on, the existence of a *significant supportive and caring adult* was pinpointed as crucial in being a positive role model and setting examples of 'right' life choices. Various studies identify the presence of at least one close reliable relationship with competent, prosocial adults in the wider community, either during or after major stresses (Luthar, Cicchetti & Becker 2000; Masten, Best & Garmezy 1990) to be an essential protective factor which nurtures resilience and strengthens children's capacity to do well in the face of significant adversity. On the contrary, the absence of strong healthy attachment with caring adults in the life of a child exposed to severe adversity has been related to maladaptive behavior (Masten & Coatsworth 1998).

Both children verbalized the cultural norm in their country which dictates that older children are involved in looking after their younger ones. Looking after young children, typically an adult task is regarded as part of a child's normal development towards adulthood (Liebel 2012). Abdul narrates about the strength and confidence derived from the interdependent relationship between him and his older brother after his traumatic experience with the driver who smuggled him from Italy into the wrong city in Germany.

Abdul ... I called my brother, I told him I am in Berlin, but he did not find me. Then I sent him a photo and my brother said I was in Essen. But if I had not made a call to my brother, ... I could have done anything.

...When I first arrived in Germany I was 14 years old... My strength in this process was just my brother. I made it because he was there for me. ...he took good care of me and was a good example for me, he has shown me the good way. ...It was important to me that my brother was here. He supported me a lot.

Relevant literature reports evidence that the quality of the relationships with caring adults has predictive significance for success in later developmental trajectories (Masten and Coatsworth 1998). This study's findings show that the presence of a sig-

nificant adult who acts as a mentor, a role model, provides emotional support and guidance can reduce the negative effects of migration-induced stress and promote self-confidence in children and effective coping mechanisms. In fact, the supportive relationship between Abdul and his brother which originates in the early teachings of caring for the younger siblings they learned alongside their parents (Liebel 2012) and the important alliance they have with each other account for of Abdul's obvious sense of coherence and emotional stability in the presence of such contextual life stress which likely has a positive influence on his general wellbeing.

A common variable in negotiating for social support was the *school* which played a significant role in overcoming challenges and barriers. Research indicates that when refugee children attend school, they gain a sense of stability and it has positive impact on their confidence, self-esteem, problem-solving abilities, and career opportunities (Hek 2005b) and the school environment is argued to contribute to resilience in children who have experienced adversity (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). The children identified as advantages of going to school making friends, learning the German language and fulfilling aspirations for a brighter future.

Both narratives centered on *peer support* and *positive relationships* as being an indispensable mechanism for overcoming challenges as the young boys negotiated the difficult transition to life in Germany. In severe adversity, peer support can provide significant comfort also on the basis of shared experiences (Moore & Varela 2010). In fact, friendships and alliances with other youth who shared similar circumstances and had experienced similar difficulties were particularly stressed in both cases; also, a shared cultural background was important for both children. Apart from a few interactions with German peers, both boys appeared to not have overcome the cultural boundaries to create meaningful relationships with Germans.

Abdul *I have no German friends, only foreigners. I have had German friends, but it was bad with them. We just do not understand each other so well. We have diverse cultures.*

Thinking of resilience phenomenon as socially and culturally relevant (Rutter 1987) and also keeping in mind that it is best nurtured in situations of connection and collaboration (Walsh 2002) it can be argued that in both instances social activities with peers of the same cultural background effectively fostered the boys' social bonds and built their confidence thus likely having strengthened in them their overall ability to thrive in the face of adversity and develop toward success.

Although children's experiences with professionals differed noticeably, professional support was a lengthy discussed mechanism for overcoming challenges. Children named professional sources of social support in three categories: *social workers*, *youth service*, and *educational professionals*. Explicit examples of challenges in children's narratives stem from relationships with the *social workers* as they often interacted with the children on a firsthand basis. However, both boys acknowledged them to be a positive source of support in acquiring relevant to their life in Germany, independent living skills and achieving their life goals. Social workers' *genuine interest* and *the need*

to be taken seriously and listened to were stressed as vital for children's psychosocial wellbeing.

Abdul ... *when we had a water leak from the tap in the toilet they repaired it the same day because they did not want to have any problems with the neighbors, which is important for them. But my bed is not important for them that is why they needed a yearlong to fix it but is important to me and they do not understand it. Whenever they need something it goes fast but whenever we need something it goes slowly.*

However, both children appeared grateful for the services the German *Youth Welfare Office* provided for them upon and after their arrival and the *teachers* were mentioned as a valuable positive source of professional support with immediate effects whose empowering guidance and help children were significantly relying on.

Abdul *I made a presentation at school about Syrian refugees. My teachers corrected the text and I presented to my class how Syria was before the war and how after the war everything was destroyed...*

NURTURING THE NEED TO BELONG

Recent neurobiology research suggests that social support, perceived as being cared for but also as belonging to a social network of mutual assistance and obligations, can provide a buffer against the negative effects of stress and trauma enhancing an individual's wellbeing (Seeman 1996). As depicted by their words, when children lacked a sense of coherence and perceived locus of control, their psychosocial distress increased; thus, pursuing a sense of belonging arose as a coping strategy. The need to belong, nearly universal amid human beings and cultures, is defined as the desire to form and maintain close, lasting relationships with other individuals (Baumeister & Leary 1995).

Having become separated from family and childhood friends, the young boys were motivated to develop entirely new social networks. Faced with this challenge and lacking close relationships with those around them they chose to form new interpersonal bonds and alliances which stimulated goal-directed actions to keep them close. Being in a home where they could feel comfortable was the first step; they also found a way to negotiate with the authorities to be settled in an apartment with their new friends from the refugee center. Their determination to create a new milieu to belong to by developing positive and lasting relationships eased coping with difficult present life circumstances and conveys a tremendous coping strategy towards wellbeing and resilience.

EMBRACING A POSITIVE OUTLOOK

Corroborating with the findings of a study of URMs in Ireland (Ni Raghallaigh & Gilli-

gan 2010), one coping strategy described by the refugee children was that of embracing a positive outlook. Both children seemed to cope by looking forward in anticipation of a positive future and focusing on the positive aspects of their present situation. Their descriptions, situated within a comparative framework, assessed their present circumstances in contrast to what were perceived to be less favorable ones upon their arrival in Germany. In its essence, they made meaning out of their present life challenges by placing them in the context of early migration problems and future opportunities.

Abdul *There is a great difference in me between today and before. I mean, before I could not speak the language, now I can speak the language. ...last year I could not go out with friends but now I have a lot of friends and good friends... now I have an apartment, previously I had not... and... I feel better, much, much better than before. And before I was in a welcome class and so.... and there I didn't understand a thing (laughing), now I understand more.*

Savoring their positive achievements seemed to stave off feelings of hopelessness to hopefulness and empowerment (Ni Raghallaigh & Gilligan 2010) which facilitated a healthy way to cope with their present distress. The children often expressed optimism about creating a better future for themselves, through education or positive social orientation. Research has long proved the significance of positive emotions and hope for individuals who have endured trauma and loss (Goodman 2004). Their usefulness lies in that they reduce levels of distress following adverse events both by “quieting or undoing negative emotion” (Bonanno 2004: 26). Hoping and planning for the future became central in the boys’ daily struggle and helped them endure the hardship of migration. The importance of this coping strategy lies in the fact that being optimistic, believing in one’s own competencies to master difficult situations, and staying persistent are likely to mobilize greater effort and have been shown to be related to subjective well-being and good health (Bandura 1977).

PERCEIVED SELF-EFFICACY AND PERSONAL CHARACTERISTICS

A child’s dispositional attributes play a significant role in cultivating resilience (Rutter 1987). *Intelligent thought*, generally recognized as an important adaptive trait among human beings (Baumeister & Leary 1995) paired with an *easy, adaptable sociable temperament* are the two most identified individual characteristics used to explain a child’s resilience (Rutter 1987; Werner 1989). Both children identified personal attributes they had before experiencing forced migration like assertiveness and self-reliance which made the challenges faced in Germany manageable.

Hamza *I always think myself of what I should do. ...I already knew I was alone in Macedonia or Greece. I had to make the right decision... alone.*

Abdul *...I have always thought that to get whatever I wanted I always had to do*

something for it. ... I have always wanted to have the best and I've had it.

In contrast with other studies (Lee 2012) managing their daily living was anything but a problem for the two 14-year-old boys. Pre-migration experiences had formed their ability to deal with their lives ably which proved to be useful in their current life context. Also, when solutions to different life problems emerged, they were quickly adopted and applied to relevant situations; like when they wrote formal complaints to the YWO about the conditions in their camp and used this opportunity to be accommodated with their chosen friends. The ability to spot out opportunities to negotiate their living conditions is indicative of children's capability of lateral thinking, problem-solving skills and active engagement in assuming some control over their life. This inner resourcefulness in children is argued to enhance to a significant extent the strategies that they use to cope with stressful situations (Boyden & Mann 2005).

Interviews with the adolescents showed that they were quite independent individuals and had a well-established feeling of their worth. Both had expectations related to who they were in the past and who they aimed to be in the future. Thus, both were certain of their ability to endure the arduous journey and surmount all the adversities in the adapting process. Self-efficacy¹⁰ expectation as a mechanism of operation is argued to be a major determinant of an individual's coping efforts in the face of obstacles and aversive events. It also influences the time length they will sustain the active effort in dealing with stressful situations (Bandura 1977). Dealing with a fundamentally altered conception of themselves in relation to others in their shared world the young boys chose to adopt a confident self-perception which proved to be a significant protective factor (Rutter 1987) empowering them to reassert some control in their present uncertainty, a coping strategy identified also by other researchers in refugee children (Ni Raghallaigh & Gilligan 2010).

Adopting a growth mindset & self-enhancement expectation

Bonanno (2004) argues that, when challenging life events pose threats to the self, an unexpected pathway to resilience is linked to self-enhancement. Self-enhancement is seen as another dimension of resilient functioning and is associated with high self-esteem, adaptive behavior and being socially active (Bonanno 2004). The young boys' tendency for self-enhancement was expressed as they embraced a growth mindset about their capabilities keeping their future goals attainable and adjusting them to benefit the most from their new reality.

Hamza ... *I wanted to be a lawyer when I was in Syria because the Arabic language is so easy for me. But when I came to Germany, I thought about it again, and I already knew that it's not simple for me to become one.*

¹⁰ Perceived self-efficacy has been defined as the belief in one's own competence and personal ability to exercise control and execute actions to produce effects required to manage life situations (Bandura 2001).

Although several factors constrained the opportunities to achieve their life goals, both boys seemed to be engaging in a self-regulation process to accept the situation and refocus on the present and the future. A growing body of research on self-regulation and adaptive human behavior (Wrosch et al. 2003) demonstrates that persistent pursuit of personal goals is as important as the capacity to disengage from specific unattainable goals, both having beneficial effects on subjective well-being. Moreover, perceiving favorable opportunities for future development and being able to reengage in new goals is a significant predictor of subjective wellbeing and a protective factor that may assist individuals in managing unattainable goals (Wrosch et al. 2003). This aspect here reveals that the construction of resilience is more linked to the idea of “bouncing forward” from adversity in the face of an uncertain future (Walsh 2002) rather than to the concept of “bouncing back” to impossible pre-displacement normality.

REFLECTIONS

The present study is an addition to a slowly growing corpus of work on refugee children’s resilience, wellbeing and mental health (Fazel & Stein 2002; Forde 2007; Zeenatkhanu & Cameron 2010; Lee 2012; Wernesjö 2012). Its conclusions do not “suggest a finality and surety which is not defensible” (Lester 1999: 3) rather they intend to advance our understanding by looking into an understudied aspect of refugee minors’ resilience. With a small sample even for qualitative research, the study’s findings are useful in elucidating the refugee children’s perception of their resilience and sparking further better-informed research questions. However, it comes with inevitable limitations whose consequences should be recognized so that its results are not overstated. Conducted in a specific target population, the present small-scale study provides qualitative data whose generalizability to other groups is up to the reader’s discretion. Following Hycner’s (1985) syllogism, from a strictly empirical perspective, the results of any qualitative study can only apply to its target population, therefore, they cannot be generalizable. However, if the process of exploring the meaning that these adolescents make of their displacement and resettlement experiences, can illuminate to a considerable extent our understanding of their unique perspectives of resilience, then this knowledge is valuable in generating hypotheses (Herrman et al. 2011) about resilience phenomenon in human experience thus it can be informative for the human beings in general and potentially generalizable to resilience theoretical framework. Although the phenomenological approach allowed for surfacing of some deep individual experiences, phenomenological studies are often complex and require a lot of time (Padilla-Diaz 2015) therefore, implications for further research include the need for a longitudinal study design to scrutinize resilience phenomenon in unaccompanied minor refugees with the necessary depth. Hunter et al. (2002) stress the vitalness of viewing the data from several perspectives, through multidimensional thinking and by employing creativity and varied strategies to make meaning of the interviews’ content. Therefore, a more collaborative approach to the qualitative data explication

would increase the likelihood of gaining a creative and insightful perspective on the research phenomenon (Dierckx de Casterle, Gastmans, Bryon & Denier 2012).

CONCLUSION

To the unsettling effects of being uprooted from their birth countries and torn from their milieu, having their lives disrupted because they had no other choice and feared for their own life, the two boys fled their homeland and underwent a dangerous journey, navigating through an unknown world in seek of safer and better lives; there was no certainty that what awaited them would be easy. And while the memories of their perilous adventure had not yet faded in their minds, both had to go through the ordeal of dealing with complex legal immigration processes as well as having to rapidly adapt to changing societal, cultural and linguistic conditions. This kind of hardship poses serious threats to the psychological, social and physical health of young refugees. However, despite the existence of such acute risk factors the two adolescents talked about adaptive functioning and engaging in coping processes both indicative of their individual pathway toward resilience.

By giving space to children to voice their strengths and outline their resilience strategies, this study's findings confirm those of other researches (Forde 2007; Goodman 2004; Kanji & Cameron 2010; Lee 2012; Ni Raghallaigh & Gilligan 2010; Zeenat-khanu & Cameron 2010) that these young individuals with a remarkable psychological strength are active agents in choosing meaningful pathways to resilience and recalibrating their lives towards a new normality. They prove to be capable, resilient individuals, resourceful in coping strategies, survival mechanisms and abilities to orientate and adapt within an unknown synthesis of rules, customs and culture (Lee 2012; Forde 2007). Their employed strengths and coping mechanisms to respond to stress and adversity in their life are of course contextual, culturally-based (Goodman 2004) and should be perceived as "both the capacity of individuals to navigate their way to health-sustaining resources, including opportunities to experience feelings of well-being, and ...the capacity to negotiate for, health resources on their own terms" (Ungar 2008: 225).

Possessing attributes such as self-reliance, perseverance, positivity, and goal-orientation the two adolescents appeared to actively sustain their own motivation and behavior toward their intended future growth within a network of reciprocally interacting influences. The identified coping strategies which both URM's developed as they overcame new and ongoing challenges are only indicative. The examples demonstrate the importance and value of their lived experience as they relate to their pathway to well-being. However, URM's, as a vulnerable and resilient population, sustain their wellbeing in quite different ways which reflects the access they have to available resources from which they can elicit strength and mobilize them depending on their judgment of the circumstances (Ungar 2005). Most of the strategies highlighted may sound perhaps a bit commonsensical but that does not mean they are less valid or vital. Drawing on Stevens' (2005) observations, the range of strengths, behaviors, and actions when dealing with, perceived and actual, migration-induced threats to their

wellbeing were the following:

- *Maintain positive and lasting interpersonal bonds* and form new strong attachments to friends and peers' structures that serve as havens for treasuring one's own identity.
- Seek experiences to *treasure their own cultural identity* and exploration of a new cultural identity.
- Have a strong *perceived self-efficacy and self-enhancement expectations* for social mobility to "make it and improve one's self".
- *Appraise their family context* for the ability of self-enhancement and self-efficacy.
- *Embrace a positive outlook* and demonstrate a high sense of their own competence and positive self-perception.
- Distance themselves from deviant life paths and *select appropriate role models* to develop attainable, new, future-directed goals and aspirations within their new surroundings.
- *Elicit social support* and demonstrate efforts in *negotiating* changes in environmental situations to regulate and facilitate more positive and strong social network affiliations.
- Manifest a capacity in *assessing the quality of their social relationships* and the behavior of others.
- Accept their situation and *assume responsibility* for their present and future well-being.

Phenomenological studies are complex and require a lot of time (Padilla-Díaz 2015). The structure of the children's narratives may be characterized by sparse attention to detail which could be a result of participants' uneasiness to share a considerable amount of information in such a brief time with the researcher, a stranger. Therefore, implications for further research include the need for a longitudinal study design to scrutinize the studied phenomenon of this research with the necessary depth.

Further research is needed to reach a better understanding of the construct of resilience in young refugees. This study's vision on paths for future research aligns with the observation that resilience research should not disregard the fact that resilience and achievement of wellbeing come both with benefits and risks. It is clear that in order to investigate resilience in URM's researchers should move beyond a narrow focus on one cause or a small group of causes (Herrman et al. 2011). Competence in one domain does not necessarily guarantee competence in another. Therefore, one of the most intriguing and controversial questions to be added to the growing body of research on URM's resilience would be whether these children *are* or *will* be paying a price for "struggling well" (Walsh 2002) with such severe adversity in terms of present and/or future psychological distress.

REFERENCES

- Bandura, Albert. 1977. "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review* 84(2): 191-215.
- Bandura, Albert. 2001. "Social cognitive theory: An agentic perspective." *Annual Review of Psychology* 52(1): 1-26.
- Barden, R. Christopher, Garber, Judy, Leiman, Burt, Ford, Martin E., and Masters, John C. 1985. "Factors governing the effective remediation of negative affect and its cognitive and behavioral consequences." *Journal of Personality and Social Psychology* 49(4): 1040-1053.
- Baumeister, Roy F. and Leary, Mark R. 1995. "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation." *Psychological Bulletin* 117(3): 497-529.
- Bean, Tammy M., Eurelings-Bontekoe, Elisabeth, and Spinhoven, Philip. 2007. "Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: One-year follow-up." *Social Science & Medicine* 64(6): 1204-1215.
- Bernard, Wanda and Este, David. 2005. "Resiliency and young African Canadian males." Pp. pp. 433-454 in *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, edited by M. Ungar. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bhabha, Jacqueline. 2014. *Child Migration and Human Rights in a Global Age*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bonanno, George A. 2004. "Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?" *American Psychologist* 59(1): 20-28.
- Boyden, Jo and Mann, Gillian. 2005. "Children's risk, resilience, and coping in extreme situations." Pp. 3-25 in *Handbook for working with children and youth: pathways to resilience across cultures and contexts*, edited by M. Ungar. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Carlson, Bonnie E., Cacciatore, Joanne, and Klimek, Barbara. 2012. "A risk and resilience perspective on unaccompanied refugee minors." *Social Work* 57(3): 259-269.
- Creswell, John W. ed. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- ed. 2013. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, John W. and Poth, Cheryl N. ed. 2017. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Derluyn, Ilse and Broekaert, Eric. 2007. "Different perspectives on emotional and behavioral problems in unaccompanied refugee children and adolescents." *Ethnicity and Health* 12(2): 141-162.
- DeWall, C. Nathan and Bushman, Brad J. 2011. "Social acceptance and rejection: The

- sweet and the bitter." *Current Directions in Psychological Science* 20(4): 256-260.
- Dierckx de Casterle, Bernadette, Gastmans, Chris, Bryon, Els, and Denier, Yvonne. 2012. "QUAGOL: A guide for qualitative data analysis." *International Journal of Nursing Studies* 49: 360-371.
- Fazel, Mina and Stein, Alan. 2002. "The mental health of refugee children." *Arch Dis Child* 87(5): 366-370.
- Forde, Siv. 2007. Refugee children and resilience; Empowerment, participation and subjective well-being. *Bergen: University of Bergen, Health Promotion*.
- Gallagher, Michael. 2009. "Ethics." Pp. 11-28 in *Researching with children and young people: Research design, method, and analysis* edited by E. Tisdall, J. Davis, and M. Gallagher. London: Sage Publications.
- Goodman, Janice H. 2004. "Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan." *Qualitative Health Research* 14(9): 1177-1196.
- Graham, Anne, Powell, Mary Ann, Taylor, Nicola, Anderson, Donnah, and Fitzgerald, Robyn. 2013. *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Groenewald, Thomas. 2004. "A Phenomenological Research Design Illustrated." *International Journal of Qualitative Methods* 3(1): 42-55.
- Hek, Rachel. 2005a. The experiences and needs of refugee and asylum-seeking children in the UK: A literature review. *National Evaluation of the Children's Fund University of Birmingham*, Department for Education and Skills. Nottingham: University of Birmingham.
- . 2005b. "The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees." *Practice* 17(3): 157-171.
- Herrman, Helen, Stewart, Donna E, Diaz-Granados, Natalia, Berger, Elena L., Jackson, Beth, and Yuen, Tracy. 2011. "What is resilience?" *The Canadian Journal of Psychiatry* 56(5): 258-265.
- Hodes, Matthew, Jagdev, Daljit, Chandra, Navin, and Cunniff, Anna. 2008. "Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum-seeking adolescents." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(1): 723-732.
- Hunter, Anita, Lusardi, Paula, Zucker, Donna, Jacelon, Cynthia, and Chandler, Genevieve. 2002. "Making meaning: The creative component in qualitative research." *Qualitative Health Research* 72(3): 388-398.
- Husserl, Edmund. 1931. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. W. R. Boyce Gibson (trans.) London: George Allen & Unwin Ltd.
- Hycner, Richard H. (1985). "Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data." *Human Studies* 8(3): 279-303.
- Kanji, Zeenatkhanu and Cameron, Brenda L. 2010. "Exploring the experiences of resilience in Muslim Afghan refugee children." *Journal of Muslim Mental Health* 5(1): 22-40.
- Lawrence, Jeanette A., Kaplan, Ida, and Collard, Amy H. 2016. "Understanding the perspectives of refugee unaccompanied minors using a computer-assisted interview." *Forum: Qualitative Social Research* 17(2).
- Lee, Justin Scott. 2012. *Unaccompanied refugee minors and their strategies to navigate a*

- new world: A grounded theory*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Lester, Stan. 1999. *An introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments, Taunton. <http://www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf>
- Liebel, Manfred. 2012. "Children's Rights as Living Rights: Why Human Rights Only Make Sense if They Are Connected to the Lives of Children." *Revista de Asistență Socială* 11(2):13-26.
- Luthar, Suniya S., Cicchetti, Dante, and Becker, Bronwyn. 2000. "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work." *Child Development* 71(3): 543- 562.
- Malmsten, Jenny. 2014. "Unaccompanied children living in transitional houses - voices from Sweden." *International Journal of Migration, Health, and Social Care* 70(1): 18- 35.
- Markowska-Manista, Urszula and Krzysztof Sawicki. 2019. "Migrant Children and Youth "On the Move": Between the Legacy of the Past and Challenges of the Future." *Kultura i Edukacja* 2(124): 9-23.
- Masten, Ann S. and Coatsworth, J. Douglas. 1998. "The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children." *American Psychologist* 55(2): 205-220.
- Masten, Ann S., Best, Karin M., and Garmezy, Norman. 1990. "Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity." *Development and Psychopathology* 2(4): 425-444.
- Moore, Kathryn W. and Varela, R. Enrique. 2010. "Correlates of long-term posttraumatic stress symptoms in children following hurricane Katrina." *Child Psychiatry & Human Development* 41(2): 239-250.
- Moustakas, Clark. 1994. *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ni Raghallaigh, Muireann and Gilligan, Robbie. 2010. "Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion." *Child and Family Social Work* 15(2): 226-237.
- Padilla, René. 2003. "Clara: A phenomenology of disability." *The American Journal of Occupational Therapy* 57(4): 413-423.
- Padilla-Diaz, Mariwilda. 2015. "Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science?" *International Journal of Educational Excellence* 1(2): 101-110.
- Parusel, Bernd. 2009. *Unaccompanied minors in Germany. Reception return and integration arrangements*. Nuremberg: Federal office for migration and refugees.
- Rutter, Michael. 1987. "Psychosocial resilience and protective mechanisms." *American Journal of Orthopsychiatry* 57(3): 316-331.
- Seeman, Teresa E. 1996. "Social ties and health: The benefits of social integration." *Annals of Epidemiology* 6(5): 442-451.
- Sleijpen, Marieke, ter Heide, F. Jackie June, Mooren, Trudy, Boeijs, Hennie R., and Kleber, Rolf J. 2013. "Bouncing forward of young refugees: a perspective on resilience research directions." *European Journal of Psychotraumatology* 4: Art. 20124.

-
- Stevens, Joyce West. 2005. "Lessons learned from poor African American youth: Resilient strengths in coping with adverse environments." Pp. 45-56 in *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, edited by M. Ungar. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Tenenbaum, Samuel. 1967. "Implications of a phenomenological approach to education." *Educational Theory* 17(4): 343-352.
- Thomas, Samantha., and Byford, Sarah. 2003. "Research with unaccompanied children seeking asylum." *British Medical Journal* 327: 1400-1402.
- UN General Assembly. 20 November 1989. *Convention on the Rights of the Child*. (Resolution 44/25). United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3.
- UN High Commissioner for Refugees. 2017. *Global Trends: Forced displacement in 2016*. UN High Commissioner for Refugees (UNHCR).
- Ungar, Michael. 2005. "Introduction: Resilience across cultures and contexts." Pp. xv-xxxix in *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, edited by M. Ungar. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- . 2008. "Resilience across cultures." *British Journal of Social Work* 38: 218-235.
- Walsh, Froma. 2002. "Bouncing Forward: Resilience in the Aftermath of September 11." *Family Process* 41: 34-36.
- Werner, Emmy E. 1989. "High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years." *American Journal of Orthopsychiatry* 5(4): 72-81.
- Wernesjö, Ulrika. 2012. "Unaccompanied asylum-seeking children: Whose perspective?" *Childhood* 19(4): 495 -507.
- Wrosch, Carsten, Scheier, Michael F., Miller, Gregory E., Schulz, Richard, and Carver, Charles S. 2003. "Adaptive self-regulation of unattainable goals: goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being." *Society for Personality and Social Psychology* 29(12): 1494-1508.
- Zeenatkhanu, Kanji and Cameron, Brenda L. 2010. "Exploring the experiences of resilience in Muslim Afghan refugee children." *Journal of Muslim Mental Health* 5(1): 22-40.

Analiza i ocena metod oraz narzędzi badawczych: doniesienie z badania pilotażowego dotyczącego obrazu Innego konstruowanego przez polskich trzecioklasistów

SANDRA KWAŚNIEWSKA-PASZTA¹

¹ Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-651 Warszawa. ORCID: 0000-0001-5164-5763, Email: sandrakwasniewska511@gmail.com

STRESZCZENIE: W artykule zostaje przedstawiona analiza oraz ocena narzędzi badawczych wykorzystanych w badaniu pilotażowym, dotyczącym zagadnienia obrazu Innego konstruowanego przez uczniów klas trzecich. Obraz ten ściśle związany jest z określeniem stosunku dzieci do Innego, m.in. poprzez ustalenie ich dystansu społecznego wobec grup innych kulturowo. Badanie to miało charakter mieszany i zawierało zarówno ujęcie jakościowe jak i ilościowe. Ponadto artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na istotną kwestię postrzegania Innego kulturowo przez uczniów klas młodszych w kontekście tematyki wielokulturowości jako wyzwania współczesnej polskiej szkoły¹.

SŁOWA KLUCZOWE: Obraz Innego, edukacja wczesnoszkolna, wielokulturowość, wyzwania współczesnej edukacji, badanie pilotażowe

WPROWADZENIE

Artykuł ten ma na celu dokonanie wnikliwej oceny oraz analizy zastosowanych narzędzi badawczych w badaniu pilotażowym dotyczącym zagadnienia konstruowania obrazu Innego przez uczniów kończących edukację wczesnoszkolną. Niniejsze opra-

¹ Jest to artykuł z dorobku przygotowywanej dysertacji pod kierunkiem prof. dr hab. Małgorzaty Żytko oraz dr Urszuli Markowskiej-Manisty.

cowanie stanowi próbę zasygnalizowania problemu oraz zakreślenia jego terenu badawczego. Nie ulega wątpliwości, że wielokulturowość stanowi obecnie palące wyzwanie współczesnej polskiej edukacji. Wobec tego problemu nie należy przechodzić obojętnie. Artykuł ten kierowany jest w sposób szczególny do doktorantów, pracowników uczelni wyższych lub pracowników oświaty, którzy planują przeprowadzanie badań o podobnej tematyce wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

WIELOKULTUROWOŚĆ WYZWANIEM WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

W ostatnich latach miały miejsce dynamiczne zmiany społeczne, gospodarcze, ekonomiczne i polityczne, które zaszły zarówno w Europie, jak i na świecie. Wśród procesów, które przyczyniły się do wspomnianych powyżej zmian wymienić możemy chociażby fale migracji, która z kolei przyczyniła się do zwiększenia na tym terytorium liczby grup mniejszościowych etnicznie (Kubiszyn 2007).

Fakt iż, migracje stają się zjawiskiem, które narasta ma związek zarówno z mobilnością ludzi w obszarze osobistym i zawodowym jak i z nieustannym rozwojem technologicznym. W tym miejscu warto także podkreślić, że przemieszczanie się ludzi na świecie nie ogranicza się jedynie do tworzenia przepływów demograficznych, ale stanowi istotny czynnik, który wpływa na nasz zglobalizowany świat (Baliński 2015). Ze względu na masowy charakter migracji, co potwierdza liczba 1,3 miliona wniosków o azyl w Unii Europejskiej w 2015 roku, zjawisko to stanowi ważny problem polityki międzynarodowej. Różnice kulturowe oraz duża liczba imigrantów napływająca do społeczeństw przyjmujących mogą prowadzić do szoku kulturowego i idącej za nim niechęci wobec przybyszów (Markowska-Manista 2017). W związku z intensywnymi migracjami nowożytna historia wyróżnia się niespotykaną jak dotąd skalą różnorodności kulturowej, religijnej oraz etnicznej. Jak wykazał Piotr Wojnicz, jedynie dwadzieścia na dwieście państw na świecie wyróżnia się monoetnicznością, czyli zdecydowaną dominacją jednej grupy etnicznej. Z kolei kontynent europejski charakteryzuje się maksymalizacją wspomnianej różnorodności na przestrzeni, która jest stosunkowo niewielka (Wojnicz 2003).

Wielokulturowość w węższym zakresie odnosi się do różnorodności kulturowej, natomiast w zakresie szerszym dotyczy wieloetnicznego koegzystowania w państwie demokratycznym, afirmującym wartości takie jak równość, wolność, tolerancja, poszanowanie indywidualizmu. Wielokulturowość to pojęcie, które koncentruje się nie tylko na mniejszościach wyznaniowych oraz narodowych, ale także określonych grupach społeczno-ekonomicznych (Kubiszyn 2007). W tym sensie należy powiedzieć, że niezależnie od tego, iż polskie społeczeństwo cechuje się niskim zróżnicowaniem kulturowym w porównaniu do krajów Zachodniej Europy to jednak problematyka wielokulturowości coraz intensywniej go dotyczy (Szplit 2013).

Według Johna Berry'ego oraz Davida Sama w przeważającej części społeczeństw wielokulturowość postrzega się jedynie jako fakt demograficzny. Oznacza to, że w takich społeczeństwach zjawisko wielokulturowości sprowadza się do obecności wielu grup etnokulturowych bez uwzględnienia interakcji międzykulturowych. Wielu praktyków oraz teoretyków upatruje w powyższym dyskursie społecznym tzw. porażkę

wielokulturowości. Uważa się, że niewdrażanie polityki równościowej oraz tolerancja istnienia różnych kultur może w konsekwencji doprowadzić zarówno do segregacji społeczeństwa jak i wykluczenia mniejszości kulturowych (Berry 2013).

W obliczu powyższych rozważań należy zwrócić uwagę na to, że dyskusja dotycząca zjawiska wielokulturowości nie należy do łatwych, ponieważ wielu krytyków postrzega ją jako zróżnicowanie demograficzne, a nie zróżnicowanie kulturowe. Ponadto często zdarza się, że wielokulturowość utożsamiana jest z relatywizmem kulturowym, który ściśle związany jest z usprawiedliwianiem praktyk kulturowych niezależnie od tego jakie prawo oraz obyczaje panują w danym państwie (Berry 2013).

W krajach zachodu demograficzne zróżnicowanie kulturowe jest dużo większe niż w Polsce, jednak mimo to, zagadnienie to coraz mocniej dotyczy naszego kraju (Mihułka 2008). Według Beaty Gromadzkiej Polska mierzy się ze zjawiskiem wielokulturowości od wielu lat. Jako uzasadnienie powyższego stanowiska autorka podaje przykład sytuacji mniejszości romskiej w Polsce. W odróżnieniu od relacji z mniejszościami, które relatywnie niedawno przybyły do naszego kraju, takimi jak Wietnamczycy, Chińczycy czy Ukraińcy, stosunki z Romami naznaczone są trudnościami wynikającymi z przeszłych lat koegzystencji, narosłych stereotypów czy antagonizmów. Autorka zauważa, że przy decyzjach dotyczących sposobów postępowania z nowymi falami imigrantów Polacy biorą pod uwagę efekty działań swoich zachodnich sąsiadów i łatwiej jest im budować z nimi relacje międzyludzkie (Gromadzka 2016).

Z drugiej jednak strony warto zwrócić uwagę na fakt, że pomimo jednolitej struktury narodowo-wyznaniowej w Polsce, napływa do naszego kraju coraz więcej migrantów. Ponadto nasila się niechęć polskiego społeczeństwa wobec imigrantów, w szczególności tych, którzy pochodzą spoza europejskiego kręgu kulturowego (Barwiński 2016). Jesteśmy obecnie świadkami nasilonej dyskusji wewnątrz Polski, pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami przyjmowania imigrantów, którego wynik nie jest przesądzony (Markowska-Manista 2016). Nie ulega wątpliwości, że zróżnicowanie kulturowe stanowi wyzwanie dla współczesnego świata, a przede wszystkim dla edukacji (Mihułka 2008).

Kształtowanie u dziecka przekonania o tym, iż każdy człowiek jest inny to bardzo istotna kwestia w obliczu opisanych powyżej przemian społeczno-kulturowych. Jest to również jeden z ważnych celów edukacji międzykulturowej. Ponadto ważne jest tutaj podkreślenie, że inność jest wartościowa, godna szacunku i może być ciekawa poznawczo. Dzięki takiemu przekonaniu możliwa staje się pozytywna zmiana stosunku do ludzi np. innych kulturowo. Kształtowanie wrażliwości i otwartości na Innego – szczególnie w najbliższym otoczeniu dziecka, czyli rzeczywistości przedszkolnej, szkolnej, lokalnej czy środowiska domowego stwarza solidne podstawy do zainteresowania się Innym (Szostak-Król, 2004).

Inny, jak podaje słownik języka polskiego, określany jest jako dalszy, odmieniony, zmieniony lub drugi. Ponadto inność to pojęcie odnoszące się do osób funkcjonujących w tych samych grupach społecznych, w ramach których wyraźnie się odróżniają (Welskop 2014). Na postrzeganie tych osób wpływ ma m.in. kategoryzacja o charakterze społecznym, wynikająca ze schematów poznawczych, skryptów, stereotypów oraz wiedzy potocznej (Markowska-Manista 2016). W sytuacji gdy Inny postrzegany jest

w sposób negatywny a jego odmienność wywołuje obawy, staje się on Obcym. Pozytywna bądź negatywna ocena wyznacza granicę między obcością a innością (Welskop 2014). Obecność Obcych może powodować u ludzi obawy i lęk, które w konsekwencji doprowadzają do tego, że nie dostrzegają oni potencjału i możliwości, jakie grupy odmienne kulturowo mogłyby dać społeczeństwu (Markowska-Manista 2016). Kwestia stosunku dzieci do Innego nabiera obecnie szczególnego znaczenia, biorąc pod uwagę coraz bardziej nasilone zjawisko zróżnicowania kulturowego.

Należy również podkreślić, że jednostka podczas procesu uczenia się jest aktywna i tworzy określone konstrukty, zwane inaczej obrazami rzeczywistości. Na to jak dany konstrukt wygląda ma wpływ zarówno aspekt kulturowy, biograficzny oraz poznawczy jednostki. Wytworzone przez uczniów reprezentacje rzeczywistości stają się podwaliną procesu interpretacyjnego nowych sytuacji. Biorąc pod uwagę pełny kontekst sytuacyjny danego pojęcia, uczniowie nadają rzeczywistości określone znaczenie (Klus-Stańska 2009). Proces jego nadawania tworzy się za pomocą interakcji, a język to narzędzie komunikowania, rozumienia i konstruowania rzeczywistości. Warto nadmienić, iż konstruowanie wiedzy przez dziecko sprawia, że rozwija ono umiejętności takie jak: tworzenie i negocjowanie znaczeń, stawianie i weryfikacja hipotez, analizowanie i rozwiązywanie problemów oraz krytyczne myślenie (Nowak-Łojewska 2017). Szkoła stanowiąc coraz częściej miejsce styku różnych kultur wymaga od kadry pedagogicznej odpowiedniego przygotowania. Poza wiedzą dotyczącą różnic kulturowych, nauczyciele powinni rozumieć ich wpływ na sposoby uczenia się, rozumienia świata, interpretacji zachowań innych ludzi oraz posiadać umiejętność zapobiegania postawom ksenofobicznym oraz etnocentrycznym (Badowska 2015). Kompetencje międzykulturowe pedagogów nabierają szczególnego znaczenia w czasach opisanych wcześniej przemian społecznych, gdyż przygotowują do nich dzieci oraz młodzież. W dłuższej perspektywie czasu może to zaowocować bardziej otwartym, pokojowym i nastawionym na porozumienie dialogiem międzykulturowym całego społeczeństwa (Dąbrowa 2018).

PODSTAWY METODOLOGII BADANIA PILOTAŻOWEGO

Badanie pilotażowe stanowi rodzaj badania o charakterze wstępnym. Jego celem jest zarówno przetestowanie jak i ocena narzędzi badawczych, które mają zostać wykorzystane w badaniu zasadniczym. Definicji badania pilotażowego jest wiele i często nie są one explicite objaśnione. Rzadko zdarza się, że pilotaż dotyczy oceny dyrektyw koncepcyjnych odnoszących się np. do poprawnego doboru wskaźników. Niewątpliwie jednak, wszelkie decyzje dotyczące tej kwestii mają znaczący wpływ na użyteczność danych narzędzi w realizacji postawionych celów (Grzeszkiewicz-Radulska 2012). Najczęściej jedną z głównych funkcji badania pilotażowego jest kontrola przydatności metod oraz narzędzi badawczych, które zostaną wykorzystane w określonym środowisku. Przykładem będzie sprawdzenie przez badacza przydatności kwestionariusza np. w kwestii rozumienia zamieszczonych w nich pytań przez badanych (Nowak 2012). W kontekście powyżej opisanych funkcji badania pilotażowego istotne jest zwrócenie uwagi na brak znaczenia statystycznego wyników.

W badaniu pilotażowym Inny rozumiany jest jako jednostka odmienna kulturowo. Odmienność w obszarze kulturowym odnosi się do innej narodowości, języka, wartości, idei, zwyczajów oraz tradycji. Świadomość nauczycieli dotycząca konstruowanego obrazu Innego przez uczniów jest ważna ze względu na działania dydaktyczno-wychowawcze podejmowane przez kadrę pedagogiczną. Diagnoza konstruowanego obrazu Innego uczniów mogłaby także pomóc w określeniu konkretnych aspektów edukacji międzykulturowej, które wymagają szczególnego namysłu oraz wprowadzenia w praktykę edukacyjną szkoły. Proces konstruowania wiedzy to cenne doświadczenie dla nauczycieli, którzy mogą w ten sposób poznać lepiej swoich uczniów, ich doświadczenia poznawcze, biograficzne, kulturowe oraz proces myślenia i tworzenia wiedzy (Badowska 2015). Dzięki tej wiedzy oraz doświadczeniom nauczyciele mogą organizować środowisko uczenia się w taki sposób, by możliwie jak najlepiej kierować procesem dydaktyczno-wychowawczym swoich podopiecznych. Na badanie pilotażowe przeznaczono czterdzieści pięć minut, a więc jedną godzinę lekcyjną. Celem badania jest uzyskanie odpowiedzi na problemy i pytania badawcze. Treść głównych problemów badawczych to:

Jak dzieci kończące I etap edukacji w szkole podstawowej postrzegają Innego kulturowo? Jaki dystans społeczny wykazują wobec niego? Czy Inny jest utożsamiany z Obcym?

Z kolei pytania szczegółowe brzmią następująco:

Kogo dzieci w wieku wczesnoszkolnym określają jako Innego? Jakie cechy mu przypisują?

Jak dzieci charakteryzują Innego/Obcego odmiennego kulturowo?

Jak dzieci określają relacje Innego z rówieśnikami i kolegami?

Jak dzieci charakteryzują szkołę i swoją klasę jako miejsce spotkania z Innym?

Jaki rodzaj dystansu społecznego w zakresie dwustopniowej skali (wyrażającej sprzeciw oraz akceptację wobec danej sytuacji) charakteryzuje stosunek dzieci w wieku wczesnoszkolnym do Innego?

Jaki stosunek mają dzieci do stałej obecności przedstawicieli Innych w mieście, w którym mieszkają?

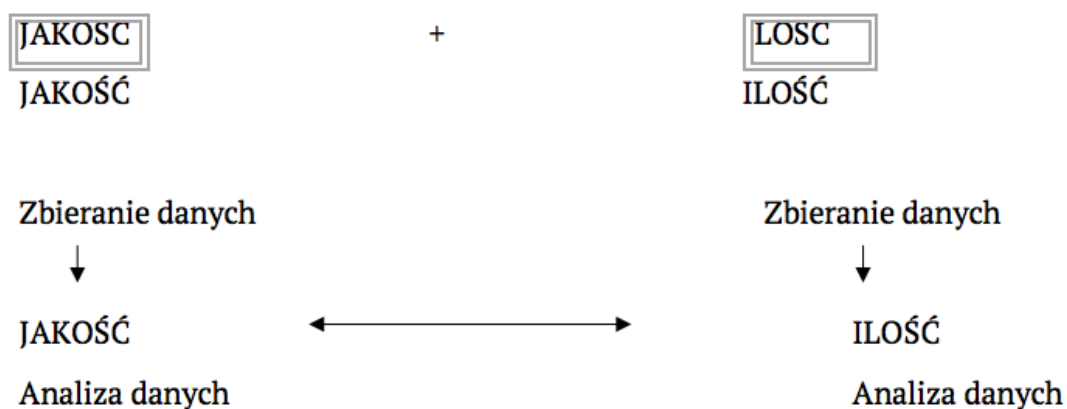
Jaki stosunek mają dzieci do uczenia się w tej samej szkole z Innym?

Jaki stosunek mają dzieci do sąsiedowania z Innym w szkolnej ławce?

Jaki stosunek mają dzieci do spędzania wolnego czasu poza szkołą z Innym?

W badaniu zostało zastosowane podejście mieszane z wykorzystaniem metody jakościowej oraz ilościowej. Połączenie badań jakościowych oraz ilościowych zapewnia większe zrozumienie danego problemu badawczego. Tym samym można stwierdzić,

że badania mieszane wykorzystują zarówno zalety ujęcia jakościowego jak i ilościowego. Wybraną przez mnie strategią badań była równoległa strategia triangulacyjna, której schemat widoczny jest poniżej.



Rycina 1.

Źródło: Opracowanie według Creswell i in. (2003)

Równoległa strategia triangulacyjna to najbardziej znany model badań mieszanych, który polega na jednoczesnym gromadzeniu danych jakościowych oraz ilościowych, a także porównywaniu obu źródeł po to, aby stwierdzić wszelkiego rodzaju różnice, powiązania oraz zbieżności między nimi. Są to niewątpliwie atuty tradycyjnego badania mieszane, ponieważ zarówno dane ilościowe jak i jakościowe są równocześnie pozyskiwane w określonym miejscu badania, co ściśle wiąże się z krótszym czasem ich gromadzenia. W opisywanym modelu przeważnie stosuje się osobno zarówno metody jakościowe jak i ilościowe w celu łączenia mocnych stron obu metod bądź rekompensowania słabości jednej metody, mocnymi stronami drugiej. W praktyce często zdarza się, że jednej z metod przypisuje się priorytet, choć wskazane jest, aby obie metody traktować jako równorzędne. Ponadto należy nadmienić, iż równoległa strategia triangulacyjna jest znana i chętnie stosowana przez większość badaczy rozważających realizację metodologii badań mieszanych (Creswell 2013).

Do zrealizowania zamierzonych celów w ramach badań jakościowych wykorzystałam metodę zogniskowanego wywiadu grupowego. Wywiad miał charakter narracyjny i został uzupełniony o metodę wizualizacji. Finalnym punktem badania jakościowego było stworzenie przez uczniów autorskiego obrazu Innego.

Wywiad narracyjny jest wykorzystywany w badaniach jakościowych, których fundamentem jest konstruktywizm społeczny, występujący bardzo często wraz z interpretatywizmem. Konstruktywiści społeczni uznają, że zrozumienie otaczającego świata jest możliwe poprzez nadawanie subiektywnych znaczeń własnym doświadczeniom. W tym rozumieniu badacz stara się formułować otwarte pytania, które umożliwiają poznanie opinii oraz poglądów uczestników badania, konstruowanie znaczeń w sytuacji dyskusji oraz interakcji z innymi jednostkami (Badowska 2015). W przypadku wywiadu narracyjnego badacz nie narzuca struktury wypowiedzi badanemu, stara się nie ingerować w jej treść oraz formę. Jego zadaniem jest opis oraz interpretacja uży-

skanych danych (Kozerska).

Punktem wyjścia do wspomnianego wywiadu była prezentacja zdjęć dotyczących Innego. Zdjęcia te przedstawiały m.in. dzieci oraz dorosłych z innych kręgów kulturowych, ich zwyczaje oraz tradycje, ze wskazaniem, że są to przykłady.

W badaniach jakościowych analiza materiałów wizualnych została uznana za podejście o charakterze znaczącym. Materiały te uzyskują status danych ze względu na fakt poddawania ich analizie i bardzo często stosowane są wraz z werbalnymi metodami (Banks 2013). Przykładem będzie wywiad na podstawie zdjęć. W tym wypadku rola badacza ma charakter aktywny, ponieważ dokonuje on selekcji obrazów, które w późniejszym etapie służą do oglądania. Wykorzystywanie zdjęć podczas wywiadu ma na celu wywołanie dyskusji, wspomnień oraz komentarzy. Przykłady wybranych zdjęć stanowią pretekst do rozmowy dotyczącej szerszych i abstrakcyjnych zagadnień (Banks 2013).

Analiza wypowiedzi uczniów została dokonana na podstawie zarejestrowanych informacji z wywiadu w formie sporządzania notatek. Analiza ta miała na celu odtworzenie oraz zrozumienie subiektywnych struktur sensu, a więc poznanie oraz wyjaśnienie sposobu myślenia i podejścia do Innego kulturowo przez badanych. W trakcie dokonywania wspomnianej analizy szczególną uwagę zwróciłam na rozpoznawanie regularnie pojawiających się schematów, które służą badanym do określonego działania oraz tworzenia sensu swoich wypowiedzi (Kozerska).

Ponadto w badaniu pilotażowym wykorzystałam również metodę sondażową, która była badaniem przekrojowym, a więc takim, w którym dane zbierane są w jednym czasie. Metoda sondażowa reprezentuje rodzaj badania ilościowego (Kozerska).

W omawianym badaniu narzędziem, które zostało wykorzystane był kwestionariusz ankiety opartej na skali dystansu społecznego Bogardusa. Pozwolił on ustalić dystans społeczny uczniów wobec Innych.

Do nauk społecznych narzędzie to zostało wprowadzone przez E. Bogardusa w 1933 roku. Dystans społeczny stanowi miarę akceptowalnej bliskości względem osób, które różnią się pod względem określonej cechy np. pochodzenia etnicznego. Wskaźnik dystansu społecznego określa się na podstawie pytań dotyczących hipotetycznej relacji pomiędzy badanym, a przedstawicielem innej grupy. Respondent jest uznawany za bardziej otwartego i tolerancyjnego, jeśli odpowie pozytywnie na więcej pytań ułożonych według skali narastającego dyskomfortu. Oznacza to, że charakter skali jest kumulatywny (Jasińska-Kania 2009).

Merytoryczny aspekt kwestionariusza został dostosowany do potrzeb przygotowanych przeze mnie badań. W oparciu o cztery podstawowe sfery życia powstanie czterostopniowa skala badania:

- (i) stała obecność przedstawicieli Innych w Warszawie - sfera makrospołeczna,
- (ii) uczestniczenie w procesie uczenia się w tej samej szkole z Innym - sfera mikrospołeczna,
- (iii) sąsiedowanie z Innym w szkolnej ławce - sfera prywatna,

(iv) spędzanie wolnego czasu poza szkołą z reprezentantem grupy innej kulturowo/wyznaniowo - sfera intymna.

Narzędzie implementowało dwustopniową skalę, która wyrażała sprzeciw lub akceptację wobec danej sytuacji. Zebrane dane liczbowe zostały przedstawione jako procent dzieci wyrażających akceptację dla obecności Innego w poszczególnych sferach społecznych.

ANALIZA ORAZ OCENA NARZĘDZI BADAWCZYCH

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w maju 2019 roku w jednej z prywatnych szkół podstawowych na warszawskim Wilanowie. Ostatecznie w badaniu uczestniczyło pięcioro dzieci z klasy III. Ze względu na małą liczebność klasy i tym samym w trosce o anonimowość uczniów nie ujawniona zostaje nazwa placówki. Zgody rodziców na udział uczniów w badaniu zostały zebrane przez nauczyciela-wychowawcę. Wnioski uzyskane po przeprowadzonym warsztacie były niezwykle wartościowe i satysfakcjonujące. Praca z pięcioosobową grupą uczniów pozwoliła na dokonanie skrupulatnej analizy oraz oceny metod i narzędzi badawczych wykorzystanych w pilotażu.

W zakresie badania jakościowego uczniowie trzecich klas zostali zaproszeni do wzięcia udziału w warsztacie pt. „Podróż z pluszowym misiem po Europie i Azji”. Warsztaty rozpoczęły się od przedstawienia uczniom pacynki – pluszowego misia, który stał się przewodnikiem uczniów po siedmiu krajach dwóch kontynentów – Europy i Azji.

Na prezentacji multimedialnej przedstawiono uczniom trzy zdjęcia, które ukazywały:

- (i) przykładowy strój tradycyjny danego kraju/grupy etnicznej,
- (ii) dwie fotografie grupy etnicznej/mieszkańców kraju w codziennych sytuacjach (w dużym mieście oraz poza nim).

Zadaniem dzieci było zgadnąć z jakiego kraju/grupy etnicznej pochodzą powyższe zdjęcia. Po każdej prezentacji nauczyciel dokonywał wywiadu z dziećmi. Podczas wspomnianego wywiadu pojawiły się następujące pytania:

Czy ktoś z Was odwiedził kiedyś ten kraj/spotkał osoby pochodzące z danej grupy etnicznej?

Czy mieliście okazję poznać osobiście mieszkańców tego kraju/osoby pochodzące z danej grupy etnicznej?

Czy chcielibyście się podzielić jakąś niezapomnianą historią związaną z Waszym pobytem w tym kraju/spotkaniem z grupą etniczną?

Czy ktoś z Was poznał obywatela tego kraju/osobę pochodzącą z grupy etnicznej w Polsce? Czy zaprzyjaźniliście się?

Czy oglądacie bajki bądź programy telewizyjne i radiowe, które opowiadają o innych kulturach? Jeśli tak to jakie?

Czy czytacie książki, które opowiadają o innych kulturach?

Ponadto uczniowie zostali poproszeni również o wybranie jednego słowa-skojarzenia dotyczącego danej grupy etnicznej oraz danego kraju i jego mieszkańców, a także zapisanie go na kartce. Chętni uczniowie mogli podzielić się swoimi skojarzeniami na forum grupy. Kolejnym ćwiczeniem było wcielenie się uczniów w rolę dziennikarzysty. Trzecioklasiści zostali poproszeni o zapisanie na kartkach pytań bądź przemyśleń skierowanych do danej grupy etnicznej oraz mieszkańców danego kraju.

Ostatnim zadaniem w zakresie badania jakościowego było stworzenie przez uczniów rysunku pt. „Ja z kolegą/koleżanką z innego kraju/grupy etnicznej”. Uczniowie zostali poproszeni o narysowanie rysunku na powyżej przedstawiony temat w wybranej przez siebie sytuacji, miejscu oraz czasie.

W tym miejscu warto również dodać, że badanie to zostało uprzednio przeprowadzone z czternastoma studentami Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i uzupełnione o późniejszą wnikliwą analizę metod oraz narzędzi wykorzystanych w badaniu. Na podstawie analizy przeprowadzonego badania ze studentami, okrojono liczbę wybranych krajów i grup etnicznych z 12 do 7 ze względu na to, że wyższa ich liczba wiązała by się ze znacznym wydłużeniem czasu badania. Ponadto usunięto również jedno ćwiczenie, które polegało na układaniu przez uczniów puzzli z flagą danego państwa bądź grupy etnicznej oraz przymocowaniu powstałego obrazka na mapie świata. Ćwiczenie to, choć uznane przez studentów za atrakcyjne oraz wartościowe w sensie poznawczym również musiało zostać wyeliminowane ze względu na ograniczenie czasu trwania badania. Poza tym scenariusz warsztatów uzupełniono o wprowadzenie uczniów w tematykę zajęć poprzez szczególne zwrócenie uwagi na wytłumaczenie im takich pojęć jak: kraj, narodowość, a także grupa etniczna. Wyrażono pełną zgodę, że wyjaśnienie uczniom wspomnianych pojęć nie tylko systematyzuje bądź dostarcza im nowej wiedzy, ale również jest kluczowe dla zrozumienia i poprawnego wykonania poleceń w większości ćwiczeń. Z kolei dyskusyjną sprawą okazało się wykorzystanie pacynki podczas warsztatów. Według niektórych studentów mogła być ona postrzegana jako infantylna i przez to nieinteresująca dla dzieci kończących edukację wczesnoszkolną. Ostatecznie hipoteza ta potwierdziła się na co wskazują reakcje dzieci opisane w dalszej części rozdziału.

Niewątpliwie przeprowadzenie warsztatu ze studentami przed badaniem pilotażowym miało istotny wpływ na ostateczną treść scenariusza. Wszelkie uwagi oraz wysunięte wnioski pozwoliły na wyeliminowanie różnych problemów związanych z badaniem, przede wszystkim jego ograniczenia czasowego.

Dokonując analizy i oceny przebiegu badania pilotażowego z trzecioklasistami należy powiedzieć, że wprowadzenie uczniów w tematykę warsztatu wykazało, że jest to niezwykle istotny element zajęć, który umożliwił badanym zrozumienie poleceń w dalszych ćwiczeniach. Kluczem okazało się wyjaśnienie badanym terminu grupa etniczna. Istota tego pojęcia była pierwotnie dzieciom nieznana i wymagała objaśnienia przez nauczyciela. W celu wytłumaczenia dzieciom pojęcia grupy etnicznej, nauczyciel posłużył się przykładem Romów w Polsce. Wprowadzenie trwało około

pięciu minut.

Przed rozpoczęciem prezentacji nauczyciel przedstawił uczniom wspomnianą wcześniej pacynkę na którą uczniowie zareagowali w sposób obojętny. Ze względu na brak zainteresowania pacynką przez badanych, nauczyciel nie wykorzystywał jej w dalszej części pilotażu. Tym samym potwierdziły się sugestie niektórych studentów i ostatecznie zrezygnowano z używania pacynki w badaniu zasadniczym.

W trakcie trwania prezentacji multimedialnej uczniowie wykazywali postawę zaangażowania, a także skupienia. Zainteresowanie trzecioklasistów prezentacją multimedialną dotyczyło nie tylko jej strony wizualnej, ale przede wszystkim związanego z nią zadania, które zostało postawione przed dziećmi. Świadczyły o tym liczne komentarze uczniów o charakterze motywującym się nawzajem do wspólnej, wyłożonej pracy umysłowej w celu odgadnięcia danego państwa bądź grupy etnicznej na podstawie zaprezentowanych zdjęć. Elementy wizualne również przykuwały uwagę dzieci oraz stanowiły inspirację do podejmowania różnych dyskusji, zadawania pytań, a także dzielenia się swoimi doświadczeniami. Przykładem może być chociażby zainteresowanie uczniów tradycyjnym strojem romskim. Ponadto należy nadmienić, iż zdjęcia umieszczone w prezentacji dostarczały uczniom także i nowej wiedzy, na co wskazują liczne pytania uczniów o nazwę nakrycia głowy noszonego przez Żydów. Nie ulega wątpliwości, że reakcje uczestników podczas tego ćwiczenia dowiodły, iż metoda wywiadu grupowego uzupełniona o metodę wizualizacji jest nie tylko kreatywną, ale i interesującą metodą gromadzenia danych. Ponadto stwarza ona badanym doskonałą możliwość dzielenia się swoimi doświadczeniami. Oczywiście należy mieć na uwadze, że niektórzy uczestnicy mogą stwarzać szczególne problemy w nawiązywaniu kontaktu, co ściśle wiąże się z charakterem oraz temperamentem uczniów. Obecność badacza może także powodować tendencyjność wypowiedzi. Dlatego też niezwykle istotne jest stworzenie przez nauczyciela atmosfery otwartości, wzajemnego zaufania, partnerstwa oraz poczucia, że błąd nie stanowi porażki, a jedynie umożliwia dalszy rozwój.

W obliczu powyższych rozważań należy również pochylić się nad poziomem trudności ćwiczenia polegającego na odgadywaniu nazw danego kraju bądź grupy etnicznej na podstawie zdjęć zamieszczonych w prezentacji. W ocenie uczniów najbardziej pomocne w tym zadaniu okazały się zdjęcia ukazujące tradycyjne stroje określonych narodowości bądź mniejszości etnicznych. Trzecioklasiści poprawnie rozpoznali niektóre z nich (np. Romów, Brytyjczyków), jednak rozpoznanie większości narodowości ze zdjęć wymagała wsparcia nauczyciela (np. Słowacy, Ukraińcy). Zadanie to charakteryzowało się średnim poziomem trudności i wraz z wywiadem trwało około piętnastu minut.

Podczas wywiadu, który odbywał się po każdej części prezentacji, uczestnicy byli jeszcze bardziej zaangażowani. Niewątpliwie fakt ten przyczynił się do uzyskania wielu interesujących informacji, które przede wszystkim dotyczyły postrzegania Innego przez uczniów. Mając jednak na uwadze ograniczenia czasowe badania, nauczyciel musiał wykazać się umiejętnością monitorowania oraz sprawnego przeprowadzania dyskusji.

W tym miejscu należy również dodać, że wszyscy badani z nielicznej grupy pilotażowej wyrażali się o innych narodowościach oraz grupach etnicznych w sposób bar-

dzo kulturalny, pełen szacunku i zainteresowania ich kulturą, obyczajami i tradycjami. Wskazywały na to m.in. takie wypowiedzi jak: „Oni są tacy sami jak my, są po prostu zwykłymi ludźmi”, „Ludzie z innych krajów są ciekawi, mogą nas dużo nauczyć o swojej kulturze”, „Nigdy nie poznałem Roma, ale chętnie zaprosiłbym go na tydzień do swojego domu, żeby nie musiał tak cały czas się tułać. Może ugotowalibyśmy polsko-romski obiad.” Nie ulega wątpliwości, że wypowiedzi uzyskane podczas wywiadu w badaniu zasadniczym stanowią znaczący nośnik informacji o obrazie Innego wśród trzecioklasistów. Szczególnie interesujące może wydawać się również ich zestawienie z wynikami ankiety mierzącej dystans społeczny wobec grup innych kulturowo (w ramach tej samej grupy badanych). Z pewnością porównanie wyników metody sondażowej oraz wywiadu umożliwiłoby ocenę poziomu spójności konstruowanego obrazu Innego wśród badanej grupy, a w związku z tym określenie pola ewentualnych rozbieżności zdania badanych. W tym miejscu istotne jest również zwrócenie uwagi na proces nieustannego rozważania napływających danych przez badacza, a także ewentualnego stawiania pytań o charakterze analitycznym. Z licznych wypowiedzi uczniów powinny zostać wynotowane te treści, których struktura jest uporządkowana wokół najważniejszych pojęć takich jak np. wątek bądź kontekst problemów i pytań badawczych (Creswell 2013). W trakcie trwania wywiadu podczas badania pilotażowego, nauczyciel starał się dokładnie notować wszystkie wypowiedzi uczniów. Zauważono jednak, że część treści ze sporządzonych notatek nie stanowiły odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu, a tym samym nie miały one znaczenia dla poszukiwanych odpowiedzi na postawione problemy oraz pytania badawcze. Należy również nadmienić, iż umiejętność porządkowania treści wypowiedzi uczniów jest niezwykle cenna w kontekście efektywnego wykorzystania czasu badania. Wniosek ten stanowi jednocześnie istotną wskazówkę badawczą, która zostanie wykorzystana podczas badania zasadniczego.

Po przeprowadzonej prezentacji uczniowie byli zaproszeni do wzięcia udziału w kolejnym ćwiczeniu. Na podstawie zadania wymagającego od dzieci napisania skojarzeń dotyczących określonej grupy etnicznej oraz danego kraju i jego mieszkańców uzyskano następujące odpowiedzi:

Wielka Brytania – korona brytyjska, język angielski, moja ciocia

Hiszpania – flamenco

Romowie – Rumunia, kolorowy strój, brak swojego państwa

Słowacja – taniec, Słowenia

Ukraina – koledzy

Wietnam – owoc o nieprzyjemnym zapachu (durian), Natalia (imię znanej uczniom koleżanki z tego kraju), kosze, herbata

Żydzi – jarmułka, Egipt, II wojna światowa

Uczniowie uznali opisywane ćwiczenie za stosunkowo trudne. Trzecioklasiści wykonali je w ciągu około czterech minut. Nie ulega wątpliwości, że niektóre skojarzenia wymienione przez uczniów mogły stanowić sugerowane odpowiedzi wynikające z określonych wątków rozmowy na temat krajów bądź grup etnicznych podczas prezentacji multimedialnej. Wniosek ten jest istotny dla modyfikacji scenariusza warsztatów, w którym zadanie to powinno znajdować się zaraz po wprowadzeniu uczniów w tematykę warsztatu.

Kolejne ćwiczenie polegało na wcieleniu się trzecioklasistów w rolę dziennikarzy i napisaniu na kartkach pytań bądź przemyśleń skierowanych do danej grupy etnicznej, a także mieszkańców danego kraju. Ze względu na znikomą liczbę pytań zadanych przez uczniów planowany czas pięciu minut na jego wykonanie okazał się zbyt długi. Analizując wyniki omawianego ćwiczenia należy stwierdzić, iż dla badanych przygotowało ono dość wysoki poziom trudności. Wśród pytań znaleźć można następujące: „Ile Wasza Królowa ma Corgów?”, „Dlaczego brytyjscy strażnicy Królowej nic nie mówią i się nie ruszają?”, „Skąd się wzięła korona brytyjska?”, „Czemu Romowie nie mają swojego państwa?”, „Dlaczego Romowie chodzą po różnych krajach?”, „Chcę pomóc Żydom”, „Żydzi, dlaczego nosicie jarmużki?”, „Hiszpanie, czy wiecie, że Ola to imię po polsku?”, „Wietnamczycy, czemu macie śmierdzący owoc?”. Ponadto największa liczba badanych zadała pytanie mieszkańcom Wielkiej Brytanii. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na to, że szkoła w której odbywały się badania realizuje zarówno program polski jak i angielski. Stąd może wynikać znacznie większa wiedza badanych dotycząca państwa wyspiarskiego. Fakt ten może stanowić również cenną wskazówkę przy procesie analizy tego ćwiczenia w badaniu zasadniczym. Analiza ta mogłaby również uwzględniać czynnik jakim jest realizowany przez placówkę program bądź różnego rodzaju działania propagujące edukację międzykulturową np. warsztaty bądź zajęcia dotyczące innych kultur.

Mimo, że uczniowie uznali dwa ostatnie ćwiczenia za niełatwe to jednak wciąż wykazywali oni zapał i determinację w celu wykonania ich na najwyższym poziomie. Ponadto wspomniane zadania w ocenie uczniów były ciekawe i kreatywne na co wskazywały komentarze badanych na ten temat, które kierowali bezpośrednio do prowadzącego badanie.

W zakresie badania jakościowego ostatnią aktywnością, do której zaproszeni byli trzecioklasiści było stworzenie rysunku ukazującego ucznia w wymyślonej sytuacji z Innym. Ćwiczenie to trwało około dziesięciu minut. Uczniowie zareagowali na nie entuzjastycznie. Większość dzieci zwróciła jednak uwagę na zbyt krótki czas przeznaczony na wykonanie ćwiczenia. Mimo iż wszyscy pomyślnie je ukończyli to jednak towarzyszył temu działaniu pośpiech. Biorąc pod uwagę ograniczenie czasowe badania oraz jego główny cel, należy także rozważyć potraktowanie wcześniejszego ćwiczenia, tj. wcielenia się uczniów w rolę dziennikarzy, jako opcjonalnego w badaniu zasadniczym bądź jego całkowite usunięcie ze scenariusza warsztatu. Pilotaż wykazał również, że wyniki uzyskane za pomocą metody wywiadu zogniskowanego uzupełnionego o metodę wizualizacji oraz wykonanie pracy plastycznej w zestawieniu z pozostałymi ćwiczeniami stanowiły podstawowe źródło istotnych danych dla celu badania.

Na podstawie analizy rysunków trzecioklasistów należy powiedzieć, że wszyscy

badani biorący udział w pilotażu ukazali relację z przedstawicielami innego kraju w kontekście wspólnie spędzanego czasu wolnego. Była to przede wszystkim zabawa na świeżym powietrzu do której zaliczymy: granie w piłkę nożną, tańczenie, jeżdżenie na nartach, zabawy na placu zabaw, a także piknik na świeżym powietrzu. Należy dodać, że uzyskane wyniki z badania zasadniczego odnoszące się do form spędzania czasu z kolegami i koleżankami z innych krajów mogą być szczególnie interesujące w kontekście zestawienia ich z wynikami ankiety.

W zakresie badania ilościowego zadaniem trzecioklasistów było wypełnienie kwestionariusza ankiety opartej na skali Bogardusa dystansu społecznego, który widoczny jest poniżej.

Drogi Uczniu, droga Uczennico,

Wyraź swoją opinię o poniższych zdaniach używając następujących symboli: V – jeśli się zgadzasz oraz X – jeśli się nie zgadzasz.

Chciałbym/chciałabym, aby moja koleżanka/kolega pochodząca/pochodzący z Wielkiej Brytanii:

a) mieszkał /a w moim mieście

Twoja odpowiedź:



c) siedział /a ze mną w ławce szkolnej

Twoja odpowiedź:



b) uczył/a się w mojej szkole

Twoja odpowiedź:



d) spędzał/a ze mną wolny czas

Twoja odpowiedź:



Rycina 2.

Źródło: autorski kwestionariusz ankiety oparty na skali Bogardusa dystansu społecznego

Zadaniem badanych było wyrażenie swojej opinii poprzez postawienie jednego z dwóch symboli przy czterech obrazkach symbolizujących poszczególne sfery: mikrospołeczną, makrospołeczną, prywatną oraz intymną. Symbol V oznacza zgodę, a symbol X – niezgodę. Powyżej zamieszczony kwestionariusz ankiety dotyczył osób pochodzących z następujących narodowości bądź grup etnicznych:

Wielkiej Brytanii

Hiszpanii

osób będących Romami

Słowacji

Ukrainy

Wietnamu

osób będących Żydami

Na wyjaśnienie instrukcji wypełniania ankiety nauczyciel przeznaczył około minutę, natomiast uczniowie ukończyli ją w ciągu około pięciu minut. Brak pytań ze strony uczniów o sposób jej uzupełnienia oraz sprawne przeprowadzenie tej części badania pozwala stwierdzić, że uczniowie nie mieli problemu ze zrozumieniem instrukcji kwestionariusza ankiety. Ponadto została ona zaprojektowana w taki sposób, aby zminimalizować szansę pomyłki przy jej wypełnianiu. Na przejrzystość i czytelność kwestionariusza wpływa nie tylko fakt, iż miejsce na opinię o każdej grupie innej kulturowo znajduje się na osobnej stronie, ale również to, że zawiera on fotografie ilustrujące omówione w poprzednim rozdziale podstawowe sfery życia. Niewątpliwie dzięki zestawieniu wyników ujęcia ilościowego z wynikami ujęcia jakościowego w zakresie badania zasadniczego możemy uzyskać szerszą perspektywę problemu. Ponadto w kontekście analizy danych ilościowych można również rozważyć odniesienie się do badań CBOS z poprzednich lat, które dotyczyły stosunku Polaków do innych narodowości. Zestawienie wyników badań CBOS z wynikami omawianej ankiety może wydawać się interesujące, ponieważ stosunek uczniów do wybranych narodowości może, ale nie musi pokrywać się w pełni ze stosunkiem dorosłych Polaków.

PODSUMOWANIE

Celem podjętego badania pilotażowego była analiza oraz ocena przydatności metod i narzędzi badawczych. Reakcje, komentarze oraz zaangażowana postawa uczniów świadczyły o tym, że zajęcia warsztatowe zainteresowały grupę badanych. Podczas badania jakościowego można było zaobserwować, że uczniowie bardzo chętnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami oraz doświadczeniami. Przykładem będzie metoda wywiadu zogniskowanego uzupełnionego o metodę wizualizacji. Na otwartość oraz pozytywną motywację do wypowiedzi respondentów przyczyniło się niewątpliwie zadbanie badacza o stworzenie atmosfery pełnej wzajemnego szacunku, sympatii i zrozumienia, a także szczerego zainteresowania wypowiedziami uczniów. Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze charakteryzował się pytaniami o charakterze otwartym. Pytania te były krótkie, zwarte, jasne i zrozumiałe dla uczestników badania. Podobne wnioski można wysnuć z zastosowanej w pilotażu metody sondażowej. Jej narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety badającej dystans społeczny uczniów wobec wybranych narodowości oraz grup etnicznych. Ankieta była zaprojektowana w taki sposób, że tworzyła zwartą i konsekwentną całość, a to z kolei wpłynęło na fakt, że uczniowie doskonale rozumieli treść kierowanych do nich pytań.

Pilotaż wykazał, że jedna godzina lekcyjna to czas, który wystarcza na zrealizowanie scenariusza warsztatu. Dla uczniów niełatwe okazały się ćwiczenia, które wymagały od nich formułowania pytań do przedstawicieli innych krajów bądź grup etnicznych, a także napisania skojarzeń z nimi związanych. Pomimo tego, trzecioklasiści

podczas wspomnianych ćwiczeń byli skupieni oraz pełni zapału do pracy. Biorąc pod uwagę fakt, że podczas wywiadu dzieci udzielały wielu istotnych dla celu badania informacji oraz zwróciły uwagę na zbyt krótki czas przeznaczony na wykonanie rysunku ukazującego ich z koleżanką bądź kolegą z innego kraju lub grupy etnicznej, można rozważyć rezygnację z ćwiczenia dotyczącego wcielania się w rolę dziennikarzy w badaniu zasadniczym. Pozwoliłoby to m.in. na wydłużenie czasowe wywiadu z uczniami, a tym samym uzyskanie jak największej liczby wypowiedzi badanych stanowiących istotne źródło odpowiedzi na problemy oraz pytania badawcze. Warto dopowiedzieć, że ze względu na liczne wypowiedzi badanych oraz dalsze ćwiczenia uwzględnione w scenariuszu zajęć, wywiad musiał zostać przeprowadzony w sposób zarówno dynamiczny jak i efektywny. W kontekście ograniczenia czasowego badania należy zwrócić uwagę na to, że pilotaż pozytywnie zweryfikował pomysł zmniejszenia w badaniu liczby omawianych państw i grup etnicznych z dwunastu do siedmiu.

Opisywane tutaj badanie pilotażowe przeprowadzone na pięcioosobowej grupie trzecioklasistów nie pozwala wyciągać znaczących statystycznie wniosków. Potwierdza ono jednak zasadność przeprowadzenia tą metodą badań na większej grupie dzieci.

Niewątpliwie tego typu badania mogą przyczynić się do poprawy efektywności pracy z dziećmi w obszarze uwrażliwiania na inność. Chodzi przede wszystkim o wszelkie działania praktyczno-edukacyjne. W tym miejscu warto nawiązać do edukacji międzykulturowej, która akcentuje w swoich założeniach dialog, przenikanie się kultur, szacunek wobec różnic, ich współpracę oraz współdziałanie przy jednoczesnym zachowaniu odrębności. Różnicę kulturową postrzega się tutaj jako zasadniczą cechę jednostki, która ma określone znaczenie oraz wartość. Takie postrzeganie kwestii różnic przygotowuje jednostkę do życia w świecie różnych kultur. Podejście międzykulturowe wyzbywa się narzucania innym swojej kultury i dąży do traktowania wszystkich grup mniejszościowych oraz ich kultur jako równorzędnych (Grzybowski 2007). W tym miejscu można przywołać wypowiedź jednego z badanych, który stwierdził, że „wszystkie dzieci są takie same”. Wypowiedź tę można zestawić i uzupełnić z wypowiedzią ghańskiego sekretarza generalnego Organizacji Narodów Zjednoczonych. Powiedział on, że uniwersalność praw człowieka wynika nie tylko z tego, że są one zakorzenione w każdej kulturze i tradycji, ale także zaakceptowane przez 185 Członków ONZ. Tym samym zarówno dzieci jak i dorośli są objęci prawną ochroną przed różnymi formami dyskryminacji bądź kar z powodu wyrażanych poglądów, przekonań religijnych, a także statusu prawnego. Powszechne uznawanie praw człowieka powinno być tym samym uznawane nie tylko teoretycznie, ale i praktycznie jako pożądaný standard o charakterze idealnym (Balicki 2015).

Nie ulega wątpliwości, że przekonanie to w obliczu coraz bardziej nasilającego się zjawiska wielokulturowości powinna rozbudzać w swoich wychowankach polska szkoła. Wiele badań wykazało jednak, że nie przygotowuje ona swoich uczniów do funkcjonowania w świecie wielokulturowym. W tym kontekście działania szkół charakteryzują się powierzchownością, której efektem jest to, że standardy społeczne ulegają znacznemu obniżeniu. Formy doskonalenia i kształcenia zawodowego nauczycieli, mają charakter doraźny, a wiedza przyswajana przez nauczycieli najczęściej jest wie-

dzą potoczną (Dobrowolska 2015). Wynika to m.in. z braku przygotowania nauczycieli już na szczeblu kształcenia akademickiego. Według Barbary Dobrowolskiej nauczycielom brakuje wiedzy socjologicznej, antropologicznej oraz psychologicznej (Dobrowolska 2015). Ponadto badania Joanny Talewicz-Kwiatkowskiej i Małgorzaty Kołaczek wykazały, że w polskich szkołach występują praktyki dyskryminacyjne (Dobrowolska 2015). Obcymi najczęściej nazywani są cudzoziemcy, którzy niejednokrotnie są wyśmiewani bądź traktowani jak margines społeczny. Najczęściej wynika to z odmiennego wyglądu, a także braku umiejętności posługiwania się językiem polskim. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania należy podkreślić, że ważnym zadaniem szkoły jest walka ze stereotypami odmienności kulturowej. Niektórymi z wymiarów walki w tym zakresie będzie m.in. zdobywanie wiedzy oraz kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli poprzez udział w różnego rodzaju szkoleniach i warsztatach, tłumaczenie uczniom kontekstów określonych różnic kulturowych w ramach przeciwdziałania stereotypom, a także selektywne wybieranie treści edukacyjnych z podręczników oraz praktykowanie edukacji międzykulturowej mającej na celu uwrażliwienie na Inność. Należy także podkreślić, że kształcenie międzykulturowe to nie tylko zdobywanie wiedzy o innych kulturach, ale także rozwój umiejętności komunikacyjnych oraz empatii (Kulka 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Badowska, Mariola. 2015. *Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły*. „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 1/7: 181.
- Balicki, Ryszard i Patrycja Mateusz-Protasiewicz. 2015. *Prawo dzieci migrantów*. W: L.S. Stadniczeńko (red.). *Konwencja o prawach dziecka*. Warszawa, s. 283-284.
- Banks, Marcus. 2013. *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Tłum: Paweł Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barwiński, Marek. 2016. *Wielokulturowość we współczesnych polskich badaniach geograficznych i edukacji geograficznej - zarys problematyki*. „Przeгляд Geograficzny” 88(2): 149.
- Berry, John W. i David Sam. 2013. *Accommodating cultural diversity and achieving equity. An introduction to psychological dimensions of multiculturalism*. “European Psychologist” 18 (3), 151-157.
- Creswell, John W. 2013. *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowa, Ewa i Urszula Markowska-Manista. 2018. *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego*. „Edukacja międzykulturowa” 1(8): 169.
- Dobrowolska, Barbara. 2015. *Nowe zadania szkoły i nauczycieli w społeczeństwach wielokulturowych. Miejsce wielo- i międzykulturowości w edukacji*. W: *Młodość w społeczeństwie wielokulturowym. Od małej ojczyzny do globalnego świata*, (red.) Daniel Wiśniewski. Warszawa: Difin SA.

- Gromadzka, Beata. 2016. *Szkoła-nauczyciel-grupa w środowisku zróżnicowanym kulturowo na przykładzie uczniów romskich w polskich szkołach*. „Polonistyka. Innowacje.” 4: 127.
- Grzeszkiewicz-Radulska, Katarzyna. 2012. *Metody badań pilotażowych*. „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Sociologica” 42: 113.
- Grzybowski, Przemysław Paweł. 2007. *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*. „Przegląd Pedagogiczny” 18(1): 57-68.
- Jasińska-Kania, Aleksandra i Katarzyna M. Staszyńska. 2009. *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*. Białystok: Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego.
- Klus-Stańska, Dorota i Maria Szczepka-Pustkowska. 2009. *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kozerska, Agnieszka. 2013. *Wywiad narracyjny w badaniach nad uczeniem się człowieka dorosłego w kontekście historii jego życia*. „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2(18): 29-35. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-bad-71026-352e-475e-b89b-67bbfbd512c5/c/Wywiad_narracyjny_w_badaniach.pdf [Dostęp: 19-09-2019].
- Kubiszyn, Marta. 2007. *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym*. Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Kulka, Barbara. 2010. *Przełamywanie uprzedzeń i stereotypów narodowych w edukacji polonistycznej (w świetle wybranych programów kształcenia i podręczników)*. W: *Oswajanie Inności w Edukacji Polonistycznej*, (red.) B. Myrdzik, E. Dunaj. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowska, Anna. 2019. *Wielokulturowość w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA i Instytut Psychologii Akademii Nauk.
- Markowska-Manista, Urszula. 2016. *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*. W: M. Dudzikowa i S. Jaskulska „Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?”. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Markowska-Manista, Urszula i Ewa Dąbrowa. 2016. *Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej - krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego*. „Edukacja Międzykulturowa” 5: 37.
- Markowska-Manista, Urszula i Barbara Pasamonik (red.). 2017. *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*. Tom II. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mihułka, Dorota. 2008. *Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2: 14.
- Nowak-Łojewska, Agnieszka. 2017. *Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 13: 57.
- Szostak-Król, Katarzyna. 2004. *Inny bliski i daleki – rozważania o potrzebie edukacji międzykulturowej we wczesnej edukacji dziecka*. W: A. Klimowicz. *Edukacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Szplit, Agnieszka i Zuzanna Zbróg. 2012. *Projekty edukacyjne jako sposób realizacji edukacji wielokulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. „Problemy

wczesnej edukacji” 8: 47.

Welskop, Wojciech. 2014. *Socjologiczne ujęcie Innego w szkole*. „Edukacja Humanistyczna” 1: 210.

Wojnicz, Piotr. 2014. *Prawne aspekty integracji imigrantów w Unii Europejskiej w kontekście wielokulturowości*. „Civitas et Lex” 4: 36, [Dostęp: 14-09-2019] <<http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-fed7b7ca-fa72-437d-a-8e6-10fae2c002b6>>.

Analysis and evaluation of research methods and tools: report from the pilot study on the image of the Other constructed by Polish third-graders

ABSTRACT: The article presents an analysis and evaluation of research tools used in a pilot study of an image of Other created by third grade students. The image is tightly connected to determining children’s approach towards Others, for example by estimating their social distance to culturally distinct groups. The research was of mixed type containing both qualitative and quantitative methods. Furthermore, the article’s goal is to show the important question of how lower grade students view culturally distinct Others in a wider context of multiculturalism as a challenge for modern Polish education.

KEYWORDS: Image of other, early childhood education, multiculturalism, challenges of modern education, pilot study

Oblicza Ireny Sendlerowej. Wizerunek Sprawiedliwej wśród Narodów Świata w relacjach uratowanych przez nią dzieci oraz w debacie publicznej po roku 2000

KATARZYNA SUSZKIEWICZ¹

¹ Uniwersytet Jagielloński, ul. Narutowicza 11, 31-221 Kraków. ORCID: 0000-0003-2548-1632, Email: suszkiewicz.katarzyna@gmail.com

STRESZCZENIE: Artykuł¹ ma na celu analizowanie przemian wizerunku Ireny Sendlerowej – Sprawiedliwej wśród Narodów Świata, działaczki Rady Pomocy Żydom „Żegota”. W pracy uwypuklone zostały dwa oblicza Sendlerowej: matczyne, takie, jakie zachowały w pamięci uratowane przez nią dzieci oraz heroiczne – wykreowane w przestrzeni publicznej po roku 2000. W artykule jej postać ukazana została na tle przemian w postrzeganiu relacji polsko-żydowskich w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: Irena Sendlerowa, dzieci, Sprawiedliwa wśród Narodów Świata, Holokaust, ratowanie

Córka, Janina Zgrzemska, gdy rodzinie było ciężko żyć w latach 60., zapytała kiedyś: - Mamo, co ty takiego zrobiłaś, że my cierpimy? Wnuczka Agnieszka, dwadzieścia lat później, zdziwiona wizytą zagranicznej telewizji, zadała inne pytanie: - Babciu, co ty takiego zrobiłaś, że będziesz sławna? (Mieszkowska 2009: 23)

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego *Europeanization of realms of memory and the invention of a common European heritage* pod opieką prof. dr hab. Zdzisława Macha. Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2013/08/M/HS6/00041. Bardzo dziękuję Justynie Arabskiej za lekturę i cenne uwagi na temat poniższego artykułu.

WPROWADZENIE

Kim była Irena Sendlerowa? A może raczej jak była i jest postrzegana? Celem poniższego artykułu jest nie tylko przybliżenie biografii polskiej Sprawiedliwej wśród Narodów Świata, ale raczej spojrzenie na jej losy poprzez pryzmat wspomnień uratowanych przez nią dzieci i wzrostu zainteresowania jej osobą w dyskursie publicznym w Polsce po roku 2000. Biografia Sendlerowej staje się tutaj bowiem jedynie pretekstem do przedstawienia pewnych reprezentacji i mitów narosłych przez lata wokół jej postaci.

Artykuł rozpoczyna się od zaprezentowania skomplikowanego systemu ratowania i możliwych sposobów ocalenia dzieci żydowskich w czasie Holokaustu. Następnie przytoczone są historie wybranych dzieci oraz zacytowane ich wspomnienia związane z Ireną Sendlerową. Przechodząc do drugiej części artykułu, wyjaśnione zostają powody, dla których osoba Sendlerowej była zapomniana w czasach PRL-u oraz wskazany zostaje moment swoistego „odkrycia” jej postaci przez amerykańskie uczennice z Kansas. Ostatnią część artykułu stanowi przedstawienie różnorodnych inicjatyw służących rozpowszechnianiu heroicznego obrazu tej Sprawiedliwej.

W artykule zanalizowany został materiał zastany: literatura przedmiotu, wspomnienia uratowanych przez Sendlerową dzieci, artykuły prasowe oraz materiał audio-wizualny. We wszystkich źródłach poszukiwane były fragmenty charakteryzujące tytułową bohaterkę oraz odnoszące się do jej postaw i działań wobec ratowanych Żydów. Treści te były poddane analizie pod kątem biograficznym i literackim.

W poniższej pracy uwypuklone zostały dwa wizerunki Ireny Sendlerowej. Z jednej strony mamy do czynienia z obrazem kobiety, jaki zachowały w swojej pamięci uratowane przez nią dzieci. Nie jest to obraz kompletny, gdyż należy tutaj jasno podkreślić, że choć Sendlerowej przypisuje się uratowanie ponad 2500 dzieci żydowskich, to *de facto* w ich ratowanie była zaangażowana cała grupa osób, a Sendlerowa z czasem stała się tylko, a raczej aż, symbolem tej grupy. Sendlerowa nigdy oficjalnie nie przypisywała jedynie sobie zasługi ratowania dzieci, było wręcz odwrotnie. Wielokrotnie twierdziła: *Robiłam to, co nakazywało mi sumienie. Sama nic bym nie zrobiła* (Grubowska 2014: 28). Niemożliwe jest dotarcie do wszystkich osób, którym Sendlerowa pomogła, co powoduje, że niemożliwe staje się także stworzenie jej kompletnego portretu. Nie wszystkie też osoby składały świadectwo na temat własnego ocalenia. Wiele spośród tych dzieci dopiero po wojnie dowiedziało się, że Irena Sendlerowa brała w nim udział. Również dopiero po wojnie wiele z nich nawiązało osobisty kontakt ze Sprawiedliwą. Ten pierwszy wizerunek jest portretem matki - pełnym ciepła, oddania, poświęcenia i miłości. W ten sposób Sendlerową pamiętają Michał Głowiński, Katarzyna Meloch, Piotr Zettinger czy Elżbieta Ficowska. Wybór wypowiedzi powyżej wymienionych osób nie jest przypadkowy. Są to osoby, które wielokrotnie przywoływały postać Sendlerowej, znały ją osobiście i miały świadomość, że zostały ocalone także dzięki jej pomocy. Powyższa selekcja pozwoliła także na pokazanie kompleksowości oraz trudności funkcjonowania całego systemu ratowania dzieci w czasie Holokaustu.

O ile w czasie wojny Irena Sendlerowa była osobą ważną, kierowniczką referatu dziecięcego w Radzie Pomocy Żydom „Żegota”, o tyle jej działania i zasługi w czasie PRL-u odeszły w niepamięć. Zarówno ówczesny ustrój polityczny, jak i jej osobiste

losy i poświęcenie się pracy zawodowej nie pozwoliły na wspomnianie heroizmu. Pamięć o Żydach była wtedy poza kręgiem społecznego i politycznego zainteresowania. Dopiero na początku XXI wieku, dzięki czterem uczennicom z Kansas w USA, wojenna historia Sendlerowej została przypomniana w Polsce a jej wizerunek w świadomości publicznej zaczął się zmieniać. Proces ten doskonale wpisuje się w dynamicznie rozwijającą się sytuację Polski, w której, po upadku komunizmu, podejmowano próby rozliczenia z trudną przeszłością relacji polsko-żydowskich. Jednocześnie na ten sam okres przypadło wzmożone zainteresowanie Unii Europejskiej sprawami upamiętnienia Holokaustu i kwestii pamięci o ludobójstwie. Irena Sendlerowa stała się symbolem oporu, sprawiedliwości i bohaterstwa. Jednak obraz ten również wydaje się być uproszczony i niepełny. Nie tylko poprzez skoncentrowanie na jednostce, a pomijaniu istnienia struktur, w których Sendlerowa funkcjonowała. Jej wizerunek zaczął pełnić funkcję przeciwwagi do negatywnych postaw Polaków wobec Żydów podczas II wojny światowej.

Zestawienie obu wizerunków miało na celu odniesienie się do dwóch sfer, w których Irena Sendler funkcjonowała: sfery prywatnej, rodzinnej, intymnej oraz sfery publicznej. Warto tutaj zaznaczyć, że oba wykreowane wizerunki nie były zgodne z postrzeganiem Sendlerowej przez samą siebie - o ile trudno znaleźć jej wypowiedzi, w których mówi o sobie jako o matce ratowanych dzieci, o tyle podczas wielu okazji podkreślała, że nie postrzega samej siebie jako bohaterki. Zestawienie obu powyższych płaszczyzn dobitnie pokazuje, że wykreowane z czasem wizerunki Sendlerowej zaczęły funkcjonować poza nią samą. Pomiędzy tymi obrazami istniała realna postać Ireny Sendlerowej. Warto rozpocząć analizę od przybliżenia jej biograficznych losów.

Irena Sendlerowa (Krzyżanowska) urodziła się w Warszawie 15 lutego 1910 roku. Matka Ireny - Janina z Grzybowskich pochodziła z domu o tradycjach niepodległościowych, a ojciec - Stanisław Krzyżanowski był lekarzem i działaczem Polskiej Partii Socjalistycznej (Grubowska 2014: 12). Dzięki pomocy siostry i szwagra, Krzyżanowski otworzył sanatorium przeciwgruźlicze. Sendlerowa wspomina ten okres następująco: *Mój dom rodzinny był zawsze otwarty dla wszystkich potrzebujących. Każdy mógł przyjść ze swoimi kłopotami i otrzymać pomoc. Biedna ludność, zarówno polska jak i żydowska. Tata leczył bezpłatnie, dając nawet leki za darmo. (...) W mojej pamięci została nasza rodzina jako bardzo się kochającą i otwartą dla wszystkich potrzebujących* (Mieszkowska 2009: 65).

Michał Głowiński, uratowany przez Irenę Sendlerową jako dziecko, podkreśla, że to przede wszystkim pochodzenie i atmosfera domu, w jakim się wychowała, ukształtowały ją na całe życie i miały kluczowy wpływ na jej moralne wybory. Píše on: (...) *nie można jednak zapominać, skąd pochodziła i jak formował się jej charakter. (...) To ideowe zaplecze i doświadczenie w działaniu na rzecz tych, którzy potrzebują pomocy, okazały się bezcenne wtedy, gdy jako jedna z pionierek w tej dziedzinie zaangażowała się w czasie Zagłady w ratowanie Żydów* (Grubowska 2014: 7-8). I na innym miejscu dodaje: *Gdybym pisał o pani Irenie Sendlerowej hasło do encyklopedii i miał ją określić słowami krótkimi i najprostszyimi, powiedziałbym: Wielka Działaczka Społeczna, myślę bowiem, że w nich wyraża się istota Jej życia i wszystkich trudów, jakie w ciągu dziesięcioleci podejmowała. Wywodzi się z demokratycznej lewicy, odgrywającej od drugiej połowy XIX wieku ogromna*

rolę w polskim życiu, a przede wszystkim z tej jej części, której przedstawiciele dużo bardziej niż polityką zajmowali się pracą na rzecz biednych, upokorzonych i upośledzonych. (...) Jej niezwykła, przynosząca tak imponujące rezultaty działalność w czasie Zagłady stanowi prosta konsekwencje tego, w czym wyrosła i co robiła w latach poprzedzających. Tutaj stawka się zwiększyła, bo chodziło o ratowanie ludzkiego życia (Mieszkowska 2009: 293).

Irena Sendlerowa planowała kształcić się w kierunku pracy społecznej, jednak w Polsce w tamtym czasie nie było studiów o tym profilu. Początkowo Sendlerowa rozpoczęła studia prawnicze na Uniwersytecie Warszawskim, ale po dwóch latach przeniosła się na polonistykę (Grubowska 2014: 13). Lata trzydzieste XX wieku charakteryzowały się wzrostem wystąpień antysemitycznych. Irena Sendlerowa czynnie sprzeciwiała się wszelkim przejawom antysemityzmu, co nie pozostawało bez konsekwencji. Raz została uderzona w twarz przez członka ONR-u (ONR - Obóz Narodowo-Radykalny., narodowo-radykalne ugrupowanie ideowe w latach 30-tych), kiedy nie chciała podporządkować się zasadom tzw. getta ławkowego (Getto ławkowe – forma wykluczenia w latach 30-tych stosowana na polskich uniwersytetach polegająca na wydzieleniu części sali dla studentów i studentek pochodzenia żydowskiego) i stała razem z Żydami. W proteście przeciwko agresji wobec Żydów (była świadkiem ciągnięcia Żydówki za włosy z drugiego piętra na parter) wykreśliła w swoim indeksie adnotację „strona polska”, za co została zawieszona w prawach studenta. Dopiero w 1939 roku powróciła na studia dzięki interwencji profesora Tadeusza Kotarbińskiego, który chwilowo zastępował rektora (Mieszkowska 2009: 73-74). Jej filosemicka postawa przyczyniła się do późniejszego budowania jej bohaterskiego mitu.

Już od lat wczesnej młodości Sendlerowa przejawiała skłonności do opieki nad innymi i podejmowania się działań na rzecz ludzi wykluczonych, ubogich oraz dzieci. Okresem, kiedy właśnie te cechy jej charakteru stały się kluczowe dla podejmowanych przez nią działań był czas II wojny światowej. W poniższym podrozdziale przedstawione zostaną działania Ireny Sendler podczas Holokaustu poprzez pryzmat wspomnień uratowanych przez nią dzieci. Możemy powiedzieć, że czas ten to dominacja obrazu Sendlerowa jako matki-Polki, opiekunki, ratowniczkii ocalającej dzieci (zwłaszcza dzieci żydowskie) przed nieuchronną śmiercią, na które zostały skazane według założeń nazistowskiej propagandy.

OBLICZE MATCZYNE

Matka, to osoba, która według powszechnego mniemania, przede wszystkim troszczy się o dobrą jakość życia dla swoich dzieci. Jest zorganizowana, skrupulatna, pracowita, życzliwa i darzy swoje potomstwo miłością. Niewątpliwie ważna w archetypicznym obrazie matki jest zdolność do poświęceń dla innych (Bogucka 2014: 449-452). Analizując matczyne oblicze Ireny Sendlerowej możemy znaleźć każdą z tych cech. Podejmowała ona wysiłki, żeby pomóc ratować żydowskie dzieci podczas Holokaustu, zapewnić im jak najlepszą kryjówkę i warunki schronienia. Razem ze swoimi współpracownikami w pocie czoła pracowała na rzecz podopiecznych, a po wojnie z niektórymi dziećmi nadal utrzymywała kontakt i interesowała się ich losami.

W 1932 roku Sendlerowa rozpoczęła pracę w Sekcji Pomocy Matce i Dziecku przy

Obywatelskim Komitecie Pomocy Społecznej. Do jej obowiązków należało przeprowadzanie wywiadów środowiskowych, świadczenie w sądach i opieka nad matkami nieślubnych dzieci. W 1935 roku po zlikwidowaniu Sekcji pracowała w różnych działach Wydziału Opieki Społecznej zarządu miasta Warszawy (Mieszkowska 2009: 75-76, zob. Engelking, Leociak 2001: 234-333). Czas ten Sandlerowa wspomina następująco: *Od pierwszych dni mojej pracy byłam zachwycona wspaniałą atmosferą życzliwości, tolerancji, miłości do każdego człowieka, rozpowszechnianiem na cały świat idei dobra i sprawiedliwości społecznej. Tą atmosferą zachłysnęłam się całkowicie* (Mieszkowska 2009: 75).

Od samego początku okupacji Niemcy nakazali zwolnienie żydowskich pracowników w zarządzie miasta Warszawy oraz zakazali pomocy biedocie żydowskiej. Pomimo tego zakazu Sandlerowa wraz z zaufanymi osobami (byli to m.in.: Jan Dobraczyński - przełożony Sandlerowej w Referacie Opieki nad Dzieckiem, Irena Schultz, Jadwiga Deneka i Jadwiga Piotrowska) zorganizowali komórki pomocy Żydom. Działalność ta wiązała się z fałszowaniem dokumentów oraz podrabianiem podpisów, a z czasem stawała się coraz bardziej skomplikowana w związku z problemem legalnego wejścia do getta. Problem ten został rozwiązany dzięki życzliwości i pomocy dra Juliusza Majakowskiego pełniącego funkcję dyrektora Zakładów Sanitarnych, który wystawił Sandlerowej i Schultz fałszywe legitymacje służbowe oraz przepustki do getta. To również dzięki licznym znajomościom Sandlerowej zarówno w getcie jak i po aryjskiej stronie udało się zorganizować sprawnie pomoc. Na podstawie fałszywych dokumentów z Wydziału Opieki dla mieszkańców getta przemycano: pieniądze, żywność, lekarstwa i odzież. W celu uniknięcia wzmożonych kontroli okupanta pracownicy Wydziału Opieki nawiązali kontakty z administratorami i dozorcami domów (Bartoszewski, Lewinówna 2007: 96-97, por. Grubowska 2014: 39, por. Mieszkowska 2009: 90).

W pierwszym okresie wojny, do 1942 roku, pomoc udzielona Żydom przez Sandlerową i jej współpracowników nie była związana z żadną konkretną instytucją. Sytuacja ta uległa zmianie po powstaniu Rady Pomocy Żydom „Żegota” (zob. Kunert 2002). Sandlerowa wspomina: *Warto bowiem podkreślić, że nie działaliśmy w imieniu jakiejś organizacji, chociaż wielu z nas należało do różnych ugrupowań politycznych. Nasza akcja pomocy Żydom zrodziła się samorzutnie już w pierwszych dniach okupacji jako następstwo konkretnej sytuacji. Ludzie, którzy się w niej angażowali, czynili to z pobudek humanitarnych; był to odruch ludzki, który nakazywał nie pozostawać biernym w obliczu największego barbarzyństwa w stosunku do naszych żydowskich współobywateli. „Żegota” natomiast znalazła w nas poważny punkt oparcia, większą grupę ofiarnych, wypróbowanych w tej działalności ludzi, z szeroko rozgałęzioną siatką kontaktów w getcie i po „aryjskiej” stronie* (Bartoszewski, Lewinówna 2007: 97-98). To właśnie z „Żegotą” i stojącym na jej czele Julianem Grobelnym (ps. Trojan) skontaktowała Sandlerową koleżanka Stefania Wichlińska, co niewątpliwie miało znaczący wpływ na losy tytułowej bohaterki niniejszego artykułu (Mieszkowska 2009: 141 i nast.).

Władysław Bartoszewski opisując swoją aktywność w „Żegocie” tak przedstawia postać Ireny Sandlerowej: *Realizacja najniezbędniejszych zadań była pewnym mierzeniem sił na zamiary i wymagała nie tyle gotowości do ryzyka, ale też energii graniczącej z przebojowością, umiejętności nawiązywania kontaktów z ludźmi, uporczywości i cierpliwości. A*

przy tym przecież rozwagi i czujności. (...) Nieocenioną wręcz rolę odgrywali pracownicy Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego: dla mnie symbolizowała tę pracę przede wszystkim „Jolanta” czyli Irena Sendlerowa, jeszcze przed powstaniem Rady uczestnicząca w akcji ratowania dzieci żydowskich; „Trojan” korzystał z jej pracy w pionie PPS-WRN, a od wczesnej jesieni 1943 roku powierzono jej oficjalnie kierowanie Referatem Dziecięcym Rady, prowadzonym wcześniej przez Aleksandrę Dargielową (Bartoszewski 2015: 132).

Do zadań Referatu należała opieka nad osieroconymi bądź oddzielonymi żydowskimi dziećmi, umieszczanie ich w relatywnie bezpiecznych kryjówkach (szpitalach, sierocińcach, klasztorach, u polskich rodzin) oraz udzielanie im stałej pomocy (medycznej, rzeczowej bądź finansowej). Praca ta w swojej istocie nie różniła się od działań, które Sendlerowa wraz z innymi wykonywali już nielegalnie w Referacie Opieki, jednak przynosiła ze sobą dodatkowe ryzyko. W dniu 20 października 1943 roku do domu Sprawiedliwej wkroczyło gestapo. Jedyną myślą było ukrycie skrupulatnie prowadzonej kartoteki z prawdziwymi danymi ukrywanych żydowskich dzieci oraz adresami ich pobytu. Listę ukryła Janina Grabowska, a Sendlerowa została zabrana na Pawiak, gdzie była brutalnie przesłuchiwana i torturowana przez trzy miesiące. Dzięki głębokiej konspiracji trudno było dotrzeć do osób, które mogły pomóc Sendlerowej i wydostać ją z więzienia, co ostatecznie udało się przedstawicielom „Żegoty” (Sytuację te potwierdza w swoim oświadczeniu z 20 kwietnia 1963 roku Helena Grobelny, żona Juliana Grobelnego ps. Trojan. Za: Mieszkowska 2014: 199-200, por. Górny 2013: 186-189, Bartoszewki, Lewinówna 2007: 105-106, Mieszkowska 2009: 181-194), którzy zdecydowali się na potajemne wykupienie Sendlerowej z rąk gestapo, gdyż była ona bezcennym źródłem informacji dla organizacji. Tylko ona prowadziła kartotekę ukrywanych dzieci i znała ich adresy pobytu (Grubowska 2014: 66).

Warszawskie getto było przestrzenią działalności konspiracyjnej Ireny Sendlerowej. Michał Głowiński opisuje je w następujący sposób: *Getto pozostaje w mojej pamięci przestrzenią bezkształtną, pozbawioną idei porządkującej, przestrzenią, której odebrano - obwodząc murami - sens, tak jak odebrano sens życia ludziom, których w nią wtłoczono. Zapamiętałem jednak jej kolor, swoisty i niepowtarzalny, taki, jakim się odznacza być może każde zbiorowe nieszczęście. Kolor szaro-brunatno-czarny, jedyny w swoim rodzaju, wyzbyty jakiegokolwiek żywszej barwy, jakiegokolwiek urozmaicającego akcentu. Pozostała mi przed oczami monochromatyczność getta, najlepiej chyba określa ją słowo „wyszarzałość”* (Głowiński 2014: 9).

W tej przestrzeni rozgrywały się prawdziwe ludzkie dramaty. W swoich wspomnieniach Sendlerowa przywołuje sceny rozstań rodziców z dziećmi w getcie, kiedy miały zostać z niego uratowane. Niekończące się pytania o szanse przeżycia dla dzieci, z jednej strony, jakże naturalne ze strony rodziców, a z drugiej absurdalne i niemożliwe do przewidzenia w tamtej, wojennej rzeczywistości. *Docierałyśmy też z koleżankami do rodzin, o których wiedziałyśmy, że mają dzieci - wspomina pani Irena - mówiłyśmy, że mamy możliwość ich ratowania, wyprowadzając za mury. Wówczas padało zasadnicze pytanie o gwarancje powodzenia naszej akcji. Trzeba było uczciwie powiedzieć, że żadnej gwarancji dać nie możemy. Mówiłam szczerze, że nie wiem nawet czy ja dzisiaj z dzieckiem szczęśliwie opuszczę getto. Wtedy odbywały się dantejskie sceny. Na przykład ojciec godził się na oddanie dziecka, a matka nie. Babcia tuliła dziecko najczulej i zalewając się wśród*

szlochu mówiła: „Za nic nie oddam wnuczki!” Czasem opuszczałam tę nieszczęsną rodzinę bez dziecka. Nazajutrz szłam sprawdzić, co się stało z rodziną. I często okazywało się, że wszyscy byli już na Umschlagplatzu (Mieszkowska 2009: 152).

Działaczki społeczne skupione wokół Sendlerowej wypracowały kilka sposobów na wyprowadzenie dzieci z getta. Pierwsza droga ucieczki prowadziła przez korytarze sądów na ul. Leszno, gdyż jedno wyjście z budynku znajdowało się po stronie aryjskiej, a drugie po stronie getta. Sądowi woźni w późniejszym okresie byli również opłacani, żeby na dane hasło otwierać wejście (Grubowska 2014: 45). Dzieci wyprowadzano także przez miejskie kanały i wyrwy w murze getta. Trzecim sposobem ucieczki było przejście przez korytarze remizy tramwajowej na Muranowie, gdzie Sendler i jej współpracownikom pomagał zaufany tramwajarz. Małe dzieci wywożono także w samych tramwajach, ukryte w paczkach i skrzynkach. Rano przynoszono paczkę do tramwaju jadącego poza getto, a na umówionym przystanku paczka z dzieckiem była odbierana (Grubowska 2014: 47).

Elżbieta Ficowska, w ten sposób opisuje historię swojego uratowania: *W 1942 roku zostałam wywieziona na wozie pełnym cegieł, który wyjeżdżał z getta na aryjską stronę. Między cegłami umieszczono skrzynkę drewnianą, która miała otwory. Włożono do niej uśpione luminalem niemowlę, wówczas chyba sześciomiesięczne, z łyżeczką srebrną na szczęście. Na łyżeczce było moje imię wygrawerowane i data urodzenia. Wcześniej, także dzięki kontaktom pani Ireny, wyprowadzono z getta kilkuletnią moją siostrę cioteczną. Trafiłam do pogotowia opiekuńczego zaprzyjaźnionej z Ireną Sendlerową Stanisławy Bussoldowej, położnej, która przychodziła do getta odbierać porody. Miałam u niej zostać kilka tygodni, zostałam na zawsze. Postanowiła mnie zatrzymać. Ponieważ nikt z mojej rodziny nie ocalał, nigdy mnie nie oddała. Wiem, od niej, że moja prawdziwa matka kilka razy opuściła getto, aby mnie zobaczyć. Telefonowała, aby usłyszeć mój głos. Miała dobry wygląd, mogła się uratować, ale nie chciała zostawić swoich rodziców, moich dziadków. Nie mam nawet ich fotografii. Szukam ich przez całe życie, w Polsce i w Izraelu. Dla mnie będą zawsze niezaspokojoną tęsknotą. Niespełnieniem mimo poznanego szczęścia rodzinnego* (Mieszkowska 2014: 176).

Podobnie jak historie życia dzieci w getcie, tak okoliczności ich ocalenia były bardzo różne. Michała Głowińskiego i jego rodziców ocalił znajomy, będący żydowskim policjantem, który pomógł wydostać im się z Umschlagplatzu. Głowiński wspomina: *Nam przyszedł z pomocą przypadek. Ojciec spotkał od lat niewidzianego znajomego z czasów młodości, który był żydowskim policjantem. Poprosił go, by ułatwił nam wydostanie się. (...) Ów znajomy z dawnych lat wypuścił nas z Umschlagplatzu jakimś bocznym wyjściem, może była to z reszta dziura w ogrodzeniu. Ocaleliśmy, ocaleli moi rodzice, ocalałem i ja* (Grubowska 2009: 19). Ostatecznie Głowiński trafił do sierocińca w Turkowicach prowadzonego przez siostry zakonne ze Zgromadzenia Służebniczek Najświętszej Marii Panny, gdzie doczekał końca wojny. Irena Sendlerowa uratowała także matkę Głowińskiego załatwiając jej pracę służącej w domu nauczycielki w podwarszawskim Otwocku (Mieszkowska 2009: 295).

Również Katarzyna Meloch, dzisiaj publicystka i reporterka, ukrywała się w sierocińcu w Turkowicach. Sierociniec ten był ostatnim etapem drogi jej ocalenia po ucieczce z białostockiego getta, którą zaplanowała jej własna matka i uratowaniu z

Umschlagplatzu przez własną babcię. Meloch wspomina: *Zimą 1942/43 roku przyszedł zapewne do Turkowic kolejny zaszyfrowany sygnał w niewinnym na pozór liście. W ten sposób Irena Sendlerowa zawiadamiała siostry zakonne, że trzeba zabrać do Turkowic żydowskie dzieci (albo jedno z nich). Siostry ów szyfr odczytywały bezbłędnie. Po takim liście siostra Irena (Antonina Manaszczyk) ruszyła do Warszawy. Przywiozła także i mnie, zimą 1942/43 roku. Na naszym szlaku czaiły się różne niebezpieczeństwa. Spędzić trzeba było noc w poczekalni dworcowej w Lublinie lub Rejowcu. Zaglądano w twarze podróżnym, szczególnie dzieciom. A nasza długa podróż przeszła bezpiecznie. Za drzwiami turkowickiego domu dziewcząt z plakatem „Żydzi, wszy, tyfus plamisty” żyły spokojnie uratowane z Holokaustu żydowskie dziewczynki! W bajkowym krajobrazie Zamojszczyzny plakat, znak nienawiści, wydał mi się nierzeczywisty. Nie zlekąłem się go wcale (Meloch 2008: 163-164).*

Wyjście z getta było zadaniem niezwykle trudnym, jednak dotarcie do kryjówek, nie wspominając już o stworzeniu takich kryjówek, było o wiele trudniejsze. Przy bramie często można było spotkać szantażystów, którzy tylko czekali na możliwość ograbienia uciekających Żydów ze wszystkiego. Kiedy już udało się wymknąć szmalcownikom dzieci umieszczano w tzw. pogotowiu opiekuńczym, czyli miejscu, gdzie dana rodzina starała się złagodzić szok u dziecka, uspokoić je oraz wyposażyć w niezbędne umiejętności konieczne dla zachowania dyskrecji tj. naukę pacierza i nowego, sfałszowanego życiorysu (Grubowska 2014: 48-49). Następnie dzieci były umieszczane w zakładach opiekuńczych. O ile, w przypadku polskich sierot, nie było to tak trudne, to w przypadku dzieci żydowskich stanowiło olbrzymie ryzyko. Przede wszystkim dokumenty dziecka musiały być perfekcyjnie sfałszowane, żeby nie budziły żadnych wątpliwości. Dodatkowym problemem było umieszczanie żydowskich dzieci w zakładach zakonnych. Na tym polu niezwykle zasługi należy przypisać Janowi Dobraczyńskiemu, przełożonemu Sendlerowej, który dzięki swojej postawie i znajomościom rodzinnym nawiązał osobiste porozumienie z zakładami, gdzie kierowano dzieci. Wszystkie skierowane tam przez niego dzieci (a było ich według szacunków około 700) przeżyły (Grubowska 2014: 34, zob. Bartoszewski, Lewinówna 2007: 102).

Meloch wspomina postać Jana Dobraczyńskiego opisując „łańcuch ocalenia” - takim mianem określano kolejne etapy podczas ratowania dzieci z Holokaustu - dzieci żydowskich: *Dobraczyński był kierownikiem tzw. referatu spraw socjalnych Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego Warszawy. Tu poznała go Irena Sendlerowa. Wspominając akcję umieszczania żydowskich dzieci w sierocińcach i zakładach dla dzieci pisał kilkadziesiąt lat temu: „Mój wkład w tę akcję był minimalny. Nie ja szukałem tych dzieci, nie ja je przewoziłem, nie ja sporządzałem fałszywe wywiady.” Moja obecność w turkowickim zakładzie stała się możliwa dzięki tej akcji. (...) Nieliczne ogniwa łańcucha ocalenia były dla ratowanego dziecka widoczne. O niektórych usłyszałam po latach. O innych - nie będę wiedziała nigdy. Każde ogniwo było konieczne. Łańcuch ani na chwilę nie został przerwany. W okresie okupacji oczywiście nie miałam pojęcia o istnieniu „Żegoty”. I nie znałam Ireny Sendler. Poznałam ją po wojnie. Ratowała mnie w latach dziewięćdziesiątych, gdy doznałam odrzucenia w rodzinnym kręgu. Pani Irena pocieszała mnie dzień po dniu, godzina po godzinie. Przekazywała mi część swego hartu ducha. Jej przyjaźń wspierała mnie i wtedy, gdy trzeba było komuś bardzo bliskiemu podać nie tylko rękę (Meloch 2008: 164).*

Irena Sendlerowa była nie tylko ratowniczką i przybraną matką, była także świad-

kinia wielkiej traumy, którą przeżywały uratowane dzieci. Nagle wyrwane ze swoich domów i środowisk, uczone języka polskiego i religii chrześcijańskiej, żeby jak najlepiej się zakamuflować i ukryć przed okupantami, po wojnie były psychicznie załamane, zagubione i stawały przed kolejnym ogromnym wyzwaniem, jakim był powrót do pierwotnej tożsamości.

Głowiński opisuje swoje spotkanie z matką po wojnie w następujących słowach: *Przed kilkunastoma miesiącami rozstanie z matką było dla mnie szokiem, a teraz szokiem, szokiem na swój sposób paraliżującym, okazało się pierwsze spotkanie po wojnie, z której i ona, i ja, cudem uszliśmy z życiem. Nie zrobiłem żadnego właściwego w tak niezwykłej sytuacji gestu, nie rzuciłem się jej na szyję, nie umiałem wyłuskać z siebie ani jednego zdania, które byłoby spontaniczne i zarazem odpowiednie w takich okolicznościach. Dopiero po chwili powiedziałem: Mama, po twoim berecie maszeruje ogromna wesz. Rzeczywiście była to pierwsza rzecz, jaką zauważyłem.* Autor tych słów zdaje sobie sprawę, że narusza zasadę stosowności, że opis spotkania matki z synem po wojnie powinien zawierać elementy patetyczne i wzniosłe, jednak jest w swoich wspomnieniach niezwykle konsekwentny i autentyczny.

Podobne wrażenia ze spotkania z matką wyniósł inny ratowany przez Sendler - Piotr Zettinger. Pisze on: *Moje wątpliwości potwierdziły się, kiedy zobaczyłem tę czekającą na mnie kobietę. Niczym nie przypominała mamy, której obraz zachowałem w zakamarkach pamięci. (...) Kiedy mnie zobaczyła, podniosła się z krzesła, znowu jednak usiadła i zaczęła płakać. Byłem doświadczonym wojennym dzieckiem, widziałem już nieraz dorosłych, którzy płakali gdyż spotkało ich nieszczęście, zostali pobici lub obrabowani, krwawili z otwartej rany, stracili właśnie swój dom w pożarze albo dowiedzieli się przed chwilą o śmierci kogoś bliskiego. Lecz wylewać łzy z tego powodu, że spotkało się swoje dziecko - nie, tego zrozumieć nie mogłem. Doszedłem do wniosku, że to na pewno nie moja mama, choć nie odważyłem się tego głośno powiedzieć* (Mieszkowska 2009: 347). To wyznanie jasno pokazuje traumatyczne doświadczenie dzieci podczas Holokaustu, ich okaleczenie emocjonalne i zmianę możliwości percepcji pewnych spraw, mogłoby się wydawać podstawowych, takich jak płacz ze szczęścia nad uratowanym dzieckiem.

Ci, którzy jak Głowiński po wojnie wrócili do swoich rodzin mogli uważać się za wybrańców. Wiele dzieci na zawsze zostało oddzielonych od rodziców i bliskich i samodzielnie musiało stawiać pierwsze kroki po ocaleniu. Ta samodzielność była niezwykle trudna.

Katarzyna Meloch w 1946 roku, mając 13 lat, w poradni psychologicznej pisała o swoich życzeniach: (...) *Chciałabym bardzo, aby odnaleźli się moi rodzice. Jest to największym moim życzeniem. Trzecim moim życzeniem jest, abym mogła się odwdzięczyć wszystkim tym, którzy dla mnie coś dobrego zrobili, ponieważ uważam to sobie za obowiązek* (Meloch 2008: 161). I na innym miejscu pisze: *Nauczyłam się w czasie okupacji „kłamać aby żyć”. Nauczyłam się zmieniać skórę stosownie do potrzeb chwili. Zło trwało we mnie dalej po wojnie. Czy można wyjść obronną ręką z kilku lat codziennego kłamstwa, z dzieciństwa na cudzych papierach, czy można było wyjść bez szkód wewnętrznych?* (Meloch 1993: 96).

O trudnościach związanych z akceptacją prawdy o swoim ocaleniu pisze Elżbieta Ficowska: *Miałam siedemnaście lat, kiedy przypadkiem dowiedziałam się, że wszystko, co*

wiem o sobie, jest nieprawdą. Moja mama wcale mnie nie urodziła, tylko zaopiekowała się sześciomiesięcznym niemowlęciem. Rodzice moi i rodzina zginęli, a ja jestem żydowskim dzieckiem uratowanym cudem, który najpewniej by się nie zdarzył, gdyby nie wspaniali ludzie zdolni do najwyższych poświęceń. Moja przybrana mama Stanisława Bussoldowa była położną i współpracowała z „Żegotą”. Była w kontakcie konspiracyjnym z panią Ireną Sendlerową, która robiła wszystko, co w ludzkiej mocy, żeby ratować żydowskie dzieci. Moja przybrana mama odbierała porody od ukrywających się Żydówek, przechowywała w swoim domu dzieci, wspólnie z zaufanymi ludźmi wyrabiała im odpowiednie dokumenty i wyszukiwała w polskich rodzinach bezpieczne schronienia dla swoich małych podopiecznych (Ficowska 1993: 234).

W najnowszym swoim tekście o lalkach z czasów wojny z 2015 roku Katarzyna Meloch wspomina o ogromie samotności, jaki towarzyszył uratowanym dzieciom żydowskim: *W Turkowicach, domu mego ocalenia — był to zakład dla osieroconych dzieci prowadzony przez siostry zakonne, służebniczki starowiejskie — marzyłam o lalce. Brakowało mi jej bardziej niż rodziców, niż najbliższej sercu babci Michaliny, niż wuja Jacka, brata mojej mamy, który w warszawskim getcie potrafił mi zastąpić i ojca, i matkę. Instynktownie czułam, że tylko lalce można powiedzieć o sobie to, co najważniejsze* (Meloch 2015: 83).

Te wszystkie lęki, niepokoje, bolączki i ból samotności, które towarzyszyły ocalonym dzieciom doskonale rozumiała również Irena Sendlerowa. Nadal była obecna w ich życiu, a dla niektórych tak naprawdę dopiero zaczynała być obecna, gdyż podczas wojny nie mieli oni wiedzy na temat zasad funkcjonowania wspomnianego wcześniej „łańcucha ocalenia”. Biografka Ireny Sendlerowej pisze: *Pani Irena, jako jedna z nielicznych, uratowane dzieci rozumiała, kochała, współczuła im, cieszyła się z ich życiowych sukcesów, martwiła kłopotami zdrowotnymi. Towarzyszyła im w dorastaniu w sposób dla wielu niewidzialny, interesowała się ich nauką, a później pracą zawodową. (...) Z kilkorgiem uratowanych (...) miała stały kontakt od końca wojny* (Mieszkowska 2014: 228-229).

Piotr Zettinger wspomina troskę Ireny Sendlerową wobec uratowanych dzieci: *Po wojnie zamieszkaliśmy blisko siebie, nasze rodziny znów się przyjaźniły. Pani Irena miała już własne dzieci, a mimo to traktowała mnie jak syna. To nie było zdawkowe ani takie od święta. (...) Czułem jej prawdziwe zaciekawienie i autentyczną troskę. (...) Na każdą Gwiazdkę dostawałem od pani Ireny prezenty. Ostatni raz w ostatnie święta* (Mieszkowska 2014: 117).

W podobnym tonie wypowiada się Elżbieta Ficowska: *Wzruszające jest to, że ona ciągle troszczy się o te swoje stare dzieci, które kiedyś uratowała. Jest sama w domu opieki Bonifratrów. Troszczy się o to, żeby dzieci miały dom żydowski, skoro nie miały dzieciństwa to powinny mieć godną starość.*

Czasami ta nadopiekuńczość budziła sprzeciw i gniew. Tak było w przypadku Teresy Korner (Chai Estery Sztein), która dzięki Sendlerowej i Grobelnemu otrzymała fałszywe dokumenty. *Wspominała, że denerwowały ją nadopiekuńczość pani Ireny, która znając dramat jej przeżyć wojennych, chciała zastąpić jej matkę. W jednym z listów Teresa napisała: „Wiesz dlaczego byłam dla ciebie taka niedobra, opryskliwa, nieposłuszna? Bo twoja dobroć targała moje serce rozpaczą. Myślałam wtedy - kto ci dał prawo zastąpić mi moją matkę?”* (Nekeda-Trepka 2003: 18:47 minuta filmu).

Z czasem to oblicze matczyne, bardzo intymne i prywatne zostało przyćmione przez

obraz Ireny Sendler - bohaterki i Sprawiedliwej.

OBLICZE HEROICZNE

Według Słownika Języka Polskiego bohater to osoba odznaczająca się niezwykleymi cechami i wykazująca się nadludzkim męstwem i odwagą. Tak przedstawiana była Irena Sendlerowa w ciągu ostatnich dwudziestu latach. Z początku zapomniana i nieobecna w dyskursie publicznym została wykreowana na bohaterkę i główną postać ratującą żydowskie dzieci w Polsce. Stała się symbolem i znakiem rozpoznawczym całego ruchu oporu oraz "Żegoty". Świadczyć o tym mogą liczne inicjatywy honorujące jej wojenne wysiłki oraz przyznane odznaczenia.

Działalność Ireny Sendlerowej przez wiele lat znana była jedynie małemu gronu osób, pośród których znaleźli się ocalone przez nią dzieci, przyjaciele i kilku historyków dziejów Zagłady. We wstępie do pierwszej biografii Sendlerowej autorstwa Anny Mieszkowskiej Głowiński pisze o tym następująco: *Rzeczy toczyły się tak, jakby nie tylko nie zdawano sobie sprawy, ale sprawy zdawać sobie nie chciano, że żyje wśród nas osoba o biografii niezwyklej i wielkiej, osoba pomnikowa, można by powiedzieć odwołując się do sławnego wiersza Juliusza Słowackiego, na miarę Fidiasza, choć w życiu codziennym skromna, serdeczna, ludziom życzliwa i zawsze wyciągającą pomocną rękę do tych, którzy są w potrzebie, osoba, z która kontakt jest po prostu przyjemnością* (Mieszkowska 2009: 7).

Głowiński wskazuje na dwie przyczyny takiego stanu rzeczy: jej pochodzenie oraz wojenną przeszłość. W powojennej rzeczywistości nie było miejsca, dla Sendlerowej, wywodzącej się, co prawda z lewicy, ale lewicy dalekiej utopijnemu komunizmowi. Tym bardziej, że Sendlerowa poświęciła swoją wojenna działalność na ratowanie Żydów, a wszystko, co łączyło się z Żydami *traktowane było w Polsce Ludowej jako temat grząski, niepewny i niebezpieczny, taki, o którym lepiej milczeć niż mówić* (Mieszkowska 2009: 8).

Irena Sendlerowa otrzymała tytuł Sprawiedliwej wśród Narodów Świata przyznawany przez jerozolimski Instytut Yad Vashem w dniu 19 października 1965 roku. Jednak ze względów politycznych dopiero w 1983 roku mogła przylecieć do Izraela. Wtedy też odebrała medal, zasadziła drzewko w Alei Sprawiedliwych i spotkała się z uratowanymi przez siebie, mieszkającymi tam, dziećmi (Mieszkowska 2014: 195-197). W roku 1991 Irenie Sendlerowej zostało przyznane honorowe obywatelstwo państwa Izrael. Jednak nawet wtedy postać Sprawiedliwej nie była szeroko znana w Polsce.

W okresie od września 1999 do lutego 2000 roku Megan Stewart, Elizabeth Cambers, Sabrina Coons i Gabrielle Bradbury - cztery uczennice z liczącego niecałe 300 mieszkańców miasteczka Uniontown w stanie Kansas w Stanach Zjednoczonych - pracowały nad projektem olimpiady historycznej (National History Day) opowiadającym historię Ireny Sendlerowej. W lutym 2000 roku wystawiły sztukę teatralną w oparciu o fakty z życia Sprawiedliwej pt. *Życie w słoiku* (Life in a jar). Inspiracją do podjęcia badań na temat Polki był artykuł Richarda Z. Chesnoffa z 1994 roku. Autor artykułu w nawiązaniu do filmu Stevena Spielberga „Lista Schindlera” przywoływał postaci ratujących Żydów, które nie stały się tak popularne i znane jak sam Schindler. Jedną z

opisywanych przez Chesnoffa postaci była właśnie Irena Sendlerowa (Chesnoff 1994).

Autorkom projektu udało się skontaktować z dziewięćdziesięcioletnią wówczas Ireną Sendlerową. Dziewczęta odwiedziły ją w Polsce, a ona tłumaczyła im okoliczności historyczne swojej działalności wojennej. Korespondencja i kontakt trwały do 2008 r., a dziewczęta wielokrotnie prezentowały swoją sztukę o polskiej bohaterce zarówno w Stanach Zjednoczonych jak i Europie (Mieszkowska 2009: 41-50). Jedno z przedstawień odbyło się w Teatrze Żydowskim w Warszawie w 2005 roku, kiedy amerykańskie były uczennice przyjechały po raz kolejny do Polski, już jako dojrzałe kobiety (Mieszkowska 2014: 235).

Ten właśnie projekt i jego popularność sprawiły, że nazwisko Sendlerowej weszło do debaty publicznej i jej osoba stała się swego rodzaju symbolem Polaków ratujących Żydów. Jednocześnie w roku 2000 ukazała się w druku publikacja Jana Tomasza Grossa pt. *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, która dotyczyła historii miasteczka Jedwabne, gdzie Polacy mordowali Żydów podczas Holokaustu. Publikacja ta stała się impulsem do narodowej debaty na temat postaw Polaków wobec Żydów w trakcie II wojny światowej, ale także w szerszej perspektywie relacji polsko-żydowskich i pamięci w ogóle. Sama Irena Sendlerowa wspominała: *Po Jedwabnem potrzebny jest bohater. Pamiętajcie, że nic bym sama nie zrobiła* (Mieszkowska 2009: 29) a na spotkaniu promocyjnym własnej biografii mówiła: *Po Jedwabnem potrzebny jest bohater. Ale ja do tej roli nie pasuję. Robiłam tylko to, co we mnie od kolebki wpajano. A przede wszystkim mówiono mi, że bym pomagała potrzebującym. Niezależnie od okoliczności* (Mieszkowska 2014: 225).

Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu postanowiło zgłosić Irenę Sendlerową do pokojowej Nagrody Nobla (Mieszkowska 2009: 29). Starania te kontynuowano w roku 2006 i latach następnych (Kancelaria Prezydenta 2008), kiedy kandydaturę zgłosił Norman Conrad, a poparł ją prezydent RP Lech Kaczyński i premier Izraela Ehud Olmert (RMF24 2006). Podczas oficjalnej wizyty prezydenta Lecha Kaczyńskiego w Izraelu, Ewa Junczyk-Ziomecka - przedstawicielka z Kancelarii Prezydenta, aktywnie zaangażowana w działania na rzecz upamiętnienia Jana Karskiego - tak wypowiadała się w kontekście postawy Ireny Sendlerowej: *Wśród nas żyli i żyją w dalszym ciągu bohaterowie, których możemy przeciwstawić tym – może nie tak licznym – którzy nie wytrzymali presji Holokaustu i nie zachowali się tak, jak my wszyscy chcielibyśmy się w tych trudnych sytuacjach zachować. To w pewnym sensie plama na naszej duszy* (Kancelaria Prezydenta 2008: Wspomnienie o Irenie Sendler). W liście Prezydenta Kaczyńskiego do Komitetu Pokojowej Nagrody Nobla ze stycznia 2008 roku czytamy: *Pokojowa Nagroda Nobla dla Ireny Sendlerowej, o którą występuję, byłaby nie tylko hołdem złożonym jej bezprzykładnie bohaterskiej biografii. W jej osobie Komitet uhonorowałby również wszystkich tych, którzy z narażeniem swego życia ratowali ofiary najstraszliwszej zbrodni w dziejach. Ich świadectwo nie może zostać zapomniane, a żyje ich już tak niewiele. Dlatego też wnoszę o Nagrodę dla Sprawiedliwej – w imieniu wszystkich Sprawiedliwych* (List nominacyjny do pokojowej nagrody Nobla 2008).

W lipcu 2003 roku działająca przy Amerykańskim Centrum Kultury Polskiej Fundacja Jana Karskiego (w zarządzie której zasiada również Junczyk-Ziomecka) przyznała Irenie Sendlerowej Nagrodę im. Jana Karskiego - „Za Męstwo i Odwagę” (Irena Sen-

dler była jedna z osób, które eskortowały Jana Karskiego podczas jego pobytu w getcie warszawskim. Zob. Mieszkowska 2009: 126-127). Fakt ten skomentował Natan Gross w artykule „Irena i Jan” słowami: *Irena Sendler to wspaniała kobieta, o której mówiono, że jest najjaśniejszą gwiazdą na czarnym niebie okupacji w Polsce. Nagrodę imienia Jana Karskiego, którą otrzymała, można by nazwać - nagrodą sumienia. Moim zdaniem Irena Sendlerowa i Jan Karski to dwa wielkie nazwiska zasługujące na wieczną pamięć narodu żydowskiego* (Mieszkowska 2014: 211-212).

Również w roku 2003 otrzymała Order Orła Białego - najwyższe odznaczenie Rzeczypospolitej Polskiej. Order został jej wręczony przez ówczesnego prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego (Mieszkowska 2009: 35). Od roku 2007 Irena Sendlerowa wchodziła w skład Kapituły Orderu Orła Białego (Kancelaria Prezydenta 2007: Irena Sendler w Kapitulę Orderu Orła Białego).

W lipcu rok później miała miejsce promocja pierwszej biografii Ireny Sendlerowej, napisanej wraz z Anną Mieszkowską (Mieszkowska 2014: 223). Michał Głowiński we wstępie do tej publikacji napisał: *Irena Sendlerowa jest teraz symbolem heroizmu i poświęcenia - i wszelkie po temu ma dane, by stać się symbolem dobrych, przyjacielskich stosunków łączących społeczność polska ze społecznością żydowska* (Mieszkowska 2009: 9). Popularność książki przybliżyła postać Ireny Sendlerowej szerokiej publiczności, ale także zdeorganizowała ówczesne życie tytułowej bohaterki. Rozpoczęły się liczne wizyty, koleżanek i kolegów, którzy nie wiedzieli o jej przeszłości, oficjeli i delegacji rządowych (jak np. wizyta ambasadora Niemiec z małżonką w 2006 r.) (Mieszkowska 2014: 225 i nast.).

Kolejne nagrody i zaszczyty (Sendler otrzymała honorowe obywatelstwo miasta Warszawy (2007) i Tarczyna (2007), Otwocką Sosenkę (2004), Order Uśmiechu (2007). Została odznaczona także nagrodą humanitarną im. Audrey Hepburn (2009)). umacniały jedynie obraz Ireny Sendlerowej jako wojennej bohaterki, heroiny ratującej żydowskie dzieci. W dniu 14 marca 2007 roku Prezydent RP Lech Kaczyński wziął udział w posiedzeniu Senatu RP. Podczas posiedzenia podjęto specjalną uchwałę mającą na celu uhonorowanie działalności Ireny Sendlerowej i Rady Pomocy Żydom „Żegota”. Prezydent mówił wówczas: *Była to wyjątkowa zbrodnia [Holokaust - przyp. KS] i to zbrodnia popełniana w warunkach niewyobrażalnego terroru wobec tych, którzy chcieliby Żydom, bądź Polakom żydowskiego pochodzenia pomóc. Za to groziła śmierć zarówno osobie, która na taką pomoc się decydowała, jak i członkom jego rodziny. O tym należy pamiętać. Ale takie osoby w naszym społeczeństwie się znalazły. Ich symbolem może być Irena Sendlerowa, żyjącą na szczęście do dziś, choć liczy już ponad 90 lat. Uratowała ona ponad dwa tysiące żydowskich dzieci. Irenę Sendlerową należy traktować jako wielką bohaterkę, jako osobę, którą w sposób w pełni zasadny można zgłosić do Pokojowej Nagrody Nobla. Jednocześnie jednak jest ona pewnym symbolem – symbolem grupy ludzi, których było nieporównanie więcej niż jedna, wyjątkowo bohaterska Irena Sendlerowa - to Sprawiedliwi Wśród Narodów Świata. Jest ich ponad 6 tysięcy. To ludzie, którzy w różnych okolicznościach na terenie Polski, zawsze z narażeniem życia, ratowali Żydów lub osoby żydowskiego pochodzenia. Należy im się od nas wszystkich, od naszego narodu szczególny szacunek za bohaterską postawę, szczególnie szacunek za to, że byli reprezentantami naszego honoru* (Kancelaria Prezydenta 2007: Irenę Sendlerową należy traktować jak

wielką bohaterkę). Odpowiedź Ireny Sendler była niezwykle skromna: *Dziękuję za wyróżnienie przyznane przez Panie i Panów Senatorów. Każde uratowane dziecko żydowskie przy moim udziale i tych wszystkich wspaniałych łączniczek, które dziś już nie żyją jest usprawiedliwieniem mojego istnienia na tej ziemi. Nie tytułem do chwały* (Kancelaria Prezydenta 2007: Irenę Sendlerową należy traktować jak wielką bohaterkę).

Od 2006 roku przyznawana jest nagroda im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”. Nagroda ta powstała z inicjatywy Stowarzyszenia Dzieci Holokaustu i Fundacji *Life in a Jar* przy wsparciu Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Osobami mogącymi otrzymać to wyróżnienie są nauczyciele z Polski i Stanów Zjednoczonych, którzy uczą tolerancji i szacunku wobec innych. Laureatami pierwszej edycji zostali Norman Conrad i Robert Szuchta.

Irena Sendlerowa stała się również patronką dla 30 polskich szkół i 3 szkół niemieckich (Mieszkowska 2014: 311-312). Tym samym jej działalność i ona sama została *explicite* wzorcem do naśladowania dla młodych pokoleń.

Irena Sendlerowa mówiła skromnie o swojej działalności podczas II wojny światowej. Już podczas spotkania w Muzeum Yad Vashem w 1983 roku wspominała: *Kiedy więc zbrodniarze niemieccy - hitlerowscy postanowili wymordować naród żydowski, nie mogłam na to patrzeć obojętnie. (...) Nieprawdą jest, że to było bohaterstwo. To nie żadne bohaterstwo, a tylko zwykła naturalna potrzeba serca* (Mieszkowska 2014: 259) i znowuż *Kończąc, pragnę jak najmocniej podkreślić, że nie my, ratujący, jesteśmy jakimiś bohaterami (te słowa odnośnie nas nawet mnie bardzo drażnią). Odwrotnie - ciągle mam wyrzuty sumienia, że tak mało zrobiłam. Bohaterami matczynych serc są dzieci żydowskie, które niejednokrotnie musiały wyrzekać się swoich matek i ojców - aby żyć!* (Mieszkowska 2014: 270-271).

Wzrost zainteresowania tematyką Polaków ratujących Żydów, w tym także Sprawiedliwych wśród Narodów Świata nie odbywał się w próżni. Z jednej strony już w latach 90-tych XX wieku w Polsce, po upadku komunizmu, temat relacji polsko-żydowskich powrócił do debaty publicznej (zob. Potel 2010). Był to czas kiedy do głosu dochodzi młode pokolenie naukowców, które nie bało się zadawać trudnych pytań o przeszłość. Wolność słowa pozwoliła na rozwój badań naukowych i możliwość publikacji ich wyników. Z czasem rozwinęły się silne ośrodki naukowo-badawczo-edukacyjne, które sukcesywnie wypełniały lukę badawczą. Warto przywołać tutaj choćby Centrum Badań nad Zagładą Żydów w Warszawie czy Instytut Judaistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. W 1989 r. Holokaust został wpisany w podstawę programową i stał się obowiązkowym tematem nauczonym w szkołach. Początek XXI wieku naznaczyła wspomniana debata dotycząca Jedwabnego oraz cykl książek naukowców związanych z ww. Centrum dotyczący zabijania Żydów przez Polaków w tzw. trzeciej fazie Holokaustu. Zmiany te zbiegły się z rosnącym zainteresowaniem Unii Europejskiej tematyką pamięci i edukacji o Holokauście. W 2005 roku ustanowiono Dzień Pamięci o Holokauście a w 2013 Dzień Pamięci o Sprawiedliwych. Rozliczenie z trudną przeszłością stało się swoistym warunkiem wejścia do wspólnoty narodów europejskich (Judt 2006). Historie Sprawiedliwych, w tym także Ireny Sendlerowej czasami stawały się odpowiedzią na niemożność pogodzenia się z czarnymi kartami relacji polsko-ży-

dowskich podczas Holokaustu. W tym kontekście głębokiego znaczenia nabiera uwaga prof. Tokarskiej-Bakir: *Pani Irena Sendler powiedziała kiedyś, że nie chce, aby jej nazwiskiem podpierano się na akademiach, a jej okupacyjna działalność stała się usprawiedliwieniem dla zła. Dlatego nie zgadzała się na wywiady. Odpowiedziała dziennikarzowi z USA, który ją przekonywał, że cały świat powinien usłyszeć od niej świadectwo prawdy: „Cały świat? Czy cały świat mi pomógł, gdy ratowałam te dzieci? Gdy szłam ulicą i płakałam z bezsilności?”* (Isakiewicz i in. 2005:66).

ZAKOŃCZENIE

W świetle powyższych rozważań łatwo zauważyć, że obydwa oblicza Ireny Sendlerowej są uproszczone i niepełne. Wizja matki ratującej i nieustannie opiekującej się uratowanymi żydowskimi dziećmi jest tylko częścią prawdy, gdyż Irena Sendlerowa nie działała w pojedynkę, a wręcz przeciwnie, była jednym z ogniw (kluczowym, ale nie jedynym) „Żegoty”. Dodatkowo aspekt funkcjonowania w większej strukturze był zawsze przez nią podkreślany. Ponadto kreowany wizerunek matki znalazł swoje odzwierciedlenie *de facto*, dopiero po wojnie, kiedy wiele uratowanych dzieci dowiedziało się o udziale Sendlerowej w procesie ich ratowania i kiedy ona sama zaistniała w ich życiu.

Sendlerowa nie określała swoich działań jako matczynych odruchów, wyraźnie mówiła, że kierował nią odruch ludzki. Podkreślała swoją odrębność, wyraźnie akcentując istnienie i bohaterstwo matek (rodziców) uratowanych dzieci. Nie uzurpowała sobie prawa do bycia zastępczą matką, mimo iż wielu ocalonych w taki sposób ją postrzegało.

Podobnie wizerunek bohaterki wydaje się być uproszczony. Irena Sendlerowa nigdy nie podejmowała prób kreowania się na heroinę. Przez lata jej historia nie była znana i właściwie dzięki działaniom osób spoza Polski stała się powszechnie znana. W nadmiernym tworzeniu wizerunku heroicznego dodatkowo kryje się niebezpieczeństwo generalizacji i przypisywania Polakom podczas Holokaustu jedynie postaw bohater-skich zapominając o zachowaniach haniebnych, które zostały wielokrotnie dowiedzione.

Sendlerowa z pewnością zdawała sobie sprawę, że jej działania służą także partykularnym celom. Jasno mówiła o tym, że *po Jedwabnem potrzebny jest bohater*. Nie chciała tej roli odegrać. W swoich wypowiedziach pozostawała skromna, nieustannie przypominała, że funkcjonowała w ramach szerszej struktury, że stanowiła tylko jedno ogniwo w „łańcuchu przeżycia”.

Irena Sendlerowa była z pewnością wspaniałą społeczniczką, Sprawiedliwą, dzięki działalności której wiele dzieci żydowskich ocalało z Holokaustu. Jednak historia jej życia to znacznie więcej niż przedstawione tutaj wizerunki. Można nawet powiedzieć, że wizerunki Sendlerowej z czasem zaczęły funkcjonować niezależnie od niej samej. Pozostaje odpowiedzieć sobie na pytanie, czy jako społeczeństwo mamy prawo do zamknięcia danej osoby w kategoriach, na które ona sama się nie zgadza.

BIBLIOGRAFIA

- Bartoszewski, Władysław. 2015. *Życie trudne, lecz nie nudne. Ze wspomnień Polaka w XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bartoszewski, Lewinówna (red.). 2007. *Ten jest z ojczyzny mojej*. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Bogucka, Maria. 2014. *Matka Polka*. W: Z. Najder, A. Machcewicz, M. Kopczyński, R. Kuźniar, B. Sienkiewicz, J. Stępień, W. Włodarczyk (red.). *Węzły pamięci niepodległej Polski*. Kraków, Warszawa: Fundacja Węzły Pamięci, Muzeum Historii Polski, Wydawnictwo Znak, s. 449-452.
- Chesnoff, Robert. 1994. *The Other Schindlers*. „U.S. News & World Report”. 21.03.1994.
- Engelking, Barbara, Leociak, Jacek. 2001. *Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Centrum Badań nad Zagładą Żydów.
- Ficowska, Elżbieta. 1993. „Dzieci Holokaustu mówią...” Warszawa: Biblioteka Midrasza, Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu w Polsce.
- Głowiński, Michał. 2014. *Czarne sezony*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Grubowska, Halina. 2014. *Ta, która ratowała Żydów. Rzecz o Irenie Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo Żydowski Instytut Historyczny.
- Isakiewicz, Elżbieta, Katarzyna Meloch, Joanna Tokarska-Bakir, Paweł Machcewicz. 2005. *Dlaczego nie znamy naszych bohaterów – dyskusja*. „Więź” 4 (558): 55-70.
- Judd, Tony. 2006. *Postwar. A History of Europe Since 1945*. London: Vintage Books.
- Kunert, Andrzej Krzysztof. 2002. „Żegota” *Rada pomocy Żydom 1942-1945*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm.
- Meloch, Katarzyna. 1993. „Dzieci Holokaustu mówią...” Warszawa: Biblioteka Midrasza, Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu w Polsce.
- Meloch, Katarzyna. 2015. *I lalki mają swoje losy*. „Więź” 4 (2015): 76-84.
- Meloch, Katarzyna. 2008. *Scenariusz mojego ocalenia wymyśliła matka*. „Dzieci Holokaustu mówią” Warszawa: Biblioteka Midrasza, Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu w Polsce.
- Mieszkowska, Anna. 2004. *Matka dzieci Holokaustu. Historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA S. A.
- Mieszkowska, Anna. 2009. *Dzieci Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA S. A.
- Mieszkowska, Anna. 2014. *Prawdziwa historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Potel, Jean Ives. 2010. *Koniec niewinności. Polska wobec swojej żydowskiej przeszłości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

FILM

- Łyzeczka życia, Michał Nekeda-Trepka (reż.), 2003.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Irena Sendler kandydatką do pokojowego Nobla?*, 12.09.2006, http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-irena-sendler-kandydatka-do-pokojowego-nobla,-nId,75415#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome [dostęp 29.09.2016].
- Irena Sendler nominowana do nagrody Nobla*, 14.12.2006, <http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-irena-sendler-nominowana-do-nagrody-nobla,nId,173334> [dostęp 29.09.2016].
- Irena Sendler w Kapitulie Orderu Orła Białego*, 9.05.2007, <http://www.prezydent.pl/archiwum-lecha-kaczynskiego/aktualnosci/rok-2007/art,149,448,irena-sendler-w-kapitulie-orderu-orla-bialego.html> [dostęp 29.09.2016]
- Irenę Sendlerowa należy traktować jak wielką bohaterkę*, 14.03.2007, <http://www.prezydent.pl/archiwum-lecha-kaczynskiego/aktualnosci/rok-2007/art,149,64,irene-sendlerowa-nalez-y-traktowac-jako-wielka-bohaterke.html> [dostęp 29.09.2016].
- Life in a Jar <http://www.irenasendler.org/> [dostęp 29.09.2016]
- List nominacyjny do pokojowej nagrody Nobla*, 28.01.2008, file:///C:/Users/Spiderman/Downloads/list_nominacyjny_do_pokojowej_nagrody_nobla.pdf [dostęp 29.09.2016].
- Wspomnienie o Irenie Sendler*, 12.05.2008, <http://www.prezydent.pl/archiwum-lecha-kaczynskiego/aktualnosci/rok-2008/art,148,403,wspomnienie-o-irenie-sendler.html> [dostęp 29.09.2016].
- Oficjalna strona Muzeum Historii Żydów Polskich <http://www.sprawiedliwi.org.pl/pl/cms/irena-sendler/> [dostęp 29.09.2016]
- Oficjalna strona Instytutu Yad Vashem, <http://www.yadvashem.org/yv/en/righteous/stories/sendler.asp> [dostęp 29.09.2016]

The faces of Irena Sendlerowa. The image of the Righteous Among the Nations in the accounts of the children she saved and in the public debate after 2000

ABSTRACT: The article aims to analyze the transformation of the image of Irena Sendlerowa - Righteous Among the Nations, activist of the Council for Help Jews „Żegota”. Two faces of Sendler were highlighted in the work - motherly, such as those saved by her saved children, and heroic - created in public space after 2000. In the article her character was shown against the background of changes in the perception of Polish-Jewish relations in Poland.

KEYWORDS: Irena Sendlerowa, children, Righteous Among the Nations, Holocaust, saving Jews

Analiza procesu utowarowienia edukacji z wyszczególnieniem szkolnictwa wyższego

ANITA POKUSIŃSKA¹

¹ Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Prawa i Administracji, al. Niepodległości 53, 61-714 Poznań. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-003X>, Email: a.pokusinska@op.pl

STRESZCZENIE: Analiza procesu utowarowienia edukacji z wyszczególnieniem szkolnictwa wyższego stanowiła temat artykułu, którego celem było wyjaśnienie tego zjawiska i jego dokładny opis. Zakres artykułu został ograniczony do edukacji wyższej z uwagi na obszerność poruszanych zagadnień. Głównym problemem badawczym było znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, i w jaki sposób utowarowienie edukacji wpływa na szanse kształcenia młodych ludzi. Charakterystyka zjawiska uwzględniła problemy dotyczące konsekwencji procesu komodyfikacji i jego elementów. Kolejne części opracowania zawierają w sobie wyjaśnienie istoty zjawiska, kluczowe pojęcia oraz kontekst pojawienia się utowarowienia w obszarze edukacji. Istotnym było również zwrócenie uwagi na proces odwrotny, czyli dekomodyfikację. Wyszczególniono formy, jakie przyjmuje odtowarowienie edukacji oraz ich wady i zalety. Analizie poddano także następstwa procesu komodyfikacji i dekomodyfikacji, do których zaliczono między innymi obniżanie wartości dyplomów. By wyjaśnić cel i problemy badawcze, wykorzystano wtórną analizę danych, na którą składała się literatura, prace naukowe oraz raporty, między innymi Głównego Urzędu Statystycznego i Eurostatu. Analiza obejmowała raporty i dane dotyczące Polski, jak również innych krajów europejskich, co umożliwiło porównywanie istotnych aspektów procesu utowarowienia edukacji między krajami oraz nakreślenie sytuacji uniwersytetów w Europie. Bazując na analizie danych zastanych, wyróżniono najważniejsze konsekwencje procesu utowarowienia w zakresie szkolnictwa wyższego, do których zaliczono wzrost zróżnicowania wśród społeczeństwa, rosnącą liczbę osób z wykształceniem wyższym, powstawanie alternatywnych form umożliwiających zdobycie wspomnianego wykształcenia, jak również przekształcenie wiedzy akademickiej w wiedzę przyjmującą formę towaru. Proces utowarowienia edukacji wyższej bez wątpienia jest zauważalny na uniwersytetach, co zostało udokumentowane w pracy za pomocą opisu jego poszczególnych

elementów i konsekwencji.

SŁOWA KLUCZOWE: utowarowienie, komodyfikacja, szkolnictwo wyższe, dekomodyfikacja, przemoc symboliczna

WPROWADZENIE

Utowarowienie edukacji jest zjawiskiem, które ujawniło się szczególnie podczas odbudowy gospodarek państw po wszelkich kryzysach gospodarczych czy tych związanych z wojną. Proces ten jest wyjątkowo istotny współcześnie z uwagi na jego liczne konsekwencje dla osób uczących się, jak i pracowników naukowych. Celem badań było wyjaśnienie zjawiska utowarowienia w kontekście szkolnictwa i edukacji wyższej, jak również opis tego procesu. Głównym problemem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, i w jaki sposób utowarowienie edukacji wpływa na szanse kształcenia młodych ludzi. W tym kontekście równie ważne były konsekwencje tego procesu i określenie jego elementów.

Przedmiotem badań został więc proces utowarowienia edukacji. Przyjętą perspektywą teoretyczną – koncepcja przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu, której istota polega na legitymizowaniu, wzmacnianiu i utrwalaniu przemocy dzięki symbolicznym środkom (Bourdieu i Passeron 1990: 17). Ważne są dwa aspekty tej koncepcji – kształtowanie habitusu jednostek oraz mechanizmy i szanse awansu szkolnego (Bourdieu i Passeron 1990: 17). Należy zwrócić uwagę także na to, że przynależność do klasy pochodzenia i kapitał społeczno-kulturowy są czynnikami, które w sposób znaczący wpływają na to, w jaki sposób przebiega edukacja jednostki (Bourdieu i Passeron 1990: 18).

Agnieszka Suchocka rekonstruuje stanowisko Bourdieu i podsumowuje, czym jest przemoc symboliczna: „Przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji, jest odmianą panowania ukrytego, zawoalowanego. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe, za słuszną drogę” (Suchocka 2011: 295). Przemoc symboliczna pojawia się więc już na pierwszych szczeblach edukacji, gdzie u podstaw działań pedagogicznych leży „narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej” (Suchocka 2011: 295). Kolejnym elementem przemocy symbolicznej, która pojawia się w edukacji jest system zdobywania ocen, gdzie uczniowie i studenci są oceniani przez pryzmat wszelkich wyników egzaminacyjnych i testowych, co skutkuje kategoryzowaniem uczniów i studentów na grupy ‘lepsze’ i ‘gorsze’ (Suchocka 2011: 295). W kontekście utowarowienia edukacji, szczególnie wyższej, przemoc symboliczna przejawia się na przykład w sytuacji, kiedy studenci inwestują swój kapitał ekonomiczny w zamian za otrzymanie ocen, a następnie – tytułów naukowych. Z założenia, o którym wspomina Suchocka, szkoła, a w przypadku tej pracy także uniwersytet, powinny być miejscami, gdzie nie występują znaczące różnice pomiędzy uczniami czy studentami. Jednakże, jak zauważa badaczka, status majątkowy przyczynia się do stygmatyzacji lub wykluczenia (w przypadku niedoboru kapitału ekonomicznego), szczególnie w momencie wyboru instytucji kształcenia czy w przypadku

przejawianych motywacji w zdobywaniu wykształcenia.

Dzięki wtórnej analizie danych udało się odnaleźć odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Wykorzystano badania przeprowadzone zarówno przez CBOS, GUS jak i Eurostat. Klucz doboru poszczególnych baz danych nie był jasno sprecyzowany. Po przeprowadzeniu rozeznania w badaniach powiązanych z tematem, wybrano te, które najbardziej przyczyniały się do znalezienia odpowiedzi na pytania badawcze postawione na początku pracy.

WNIOSKI Z ANALIZY DANYCH ZASTANYCH

DANE O POLSCE I KRAJACH EUROPEJSKICH W KONTEKŚCIE

UNIWERSYTETÓW

Według danych pochodzących z Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce w roku akademickim 2016/2017 studiowało na uczelniach wyższych w sumie 1 348 822 osób. Edukację na poziomie wyższym wybierają zdecydowanie częściej kobiety niż mężczyźni. W tym samym roku uczelnie wyższe ogółem wśród studentów liczyły 776 464 kobiet. Tendencja, jeżeli chodzi o osoby podejmujące studia na uczelni wyższej, jest malejąca. Na spadającą liczbę studentów ma wpływ niż demograficzny. Niska liczba zawieranych małżeństw oraz zmiany w dietności w Polsce mają negatywny wpływ na liczbę urodzeń. Dodatkowo zjawisko to pogłębia się przez wzmożoną emigrację, szczególnie młodych ludzi (GUS 2019: 10). Wśród studentów w roku 2016/2017 dominowały uczelnie publiczne – do tych uczęszczało 1 034 161 osób. Z uczelni prywatnych korzystało 314 661 osób (GUS 2017: 29).

Uczelnie wyższe mogą różnić się w poszczególnych krajach pod względem orientacji akademickiej lub zawodowej, statusu prywatnego lub publicznego, dofinansowania lub jego braku (Eurostat 2012: 22) W większości krajów z Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego istnieją uczelnie publiczne jak i prywatne jednocześnie. Tylko w sześciu spośród wszystkich państw objętych raportem, uczelnie mają charakter wyłącznie publiczny. Są to Andora, Belgia, Dania, Finlandia, Grecja i Włochy (Eurostat 2012: 22).

Dane Eurostatu wskazują na silną zależność pomiędzy chęcią zdobycia wyższego wykształcenia a wykształceniem rodziców studenta. W prawie wszystkich krajach europejskich, których dane zostały wykorzystane do stworzenia raportu, szanse zdobycia wyższego wykształcenia są zależne od wykształcenia, jakie posiadają rodzice (Eurostat 2012: 78). W krajach takich, jak Dania, Słowacja i Szwecja związek ten jest jednak dosyć słaby. Dużo większe szanse na ukończenie uczelni wyższej mają dzieci rodziców z wyższym wykształceniem – jest to od 2 do 5 razy bardziej prawdopodobne niż w przypadku rodziców ze średnim wykształceniem. Największy związek między tymi dwoma czynnikami w 2008 roku dostrzegalny był w Rumunii i na Słowacji (Eurostat 2012: 78).

Oprócz tradycyjnych form umożliwiających rozpoczęcie edukacji wyższej, można wyróżnić też alternatywne sposoby na zyskanie wykształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Raport Eurostatu wyróżnia dwie klasyfikacje: kraje, w któ-

rych istnieją alternatywy zdobycia wyższego wykształcenia oraz kraje, gdzie pozostaje tylko jeden sposób ukończenia studiów (Eurostat 2012: 83). Spośród 47 państw objętych raportem, w 22 są ustanowione alternatywne ścieżki zdobycia wykształcenia. W pozostałych 25 systemach edukacyjnych państw tylko dzięki dyplomowi ukończenia szkoły średniej można kontynuować naukę na uczelni wyższej (Eurostat 2012: 84). Alternatywne sposoby na rozpoczęcie nauki na wyższym poziomie w różnych krajach i systemach mogą przybierać rozmaite formy. „Niestandardowi” uczniowie najczęściej korzystają z dodatkowych umiejętności nabytych poza formalnymi ramami uczenia się, na przykład wolontariat czy doświadczenie zawodowe (Eurostat 2012: 84). Uprawnieniami do rozpoczęcia studiów mogą być również specjalne programy przygotowawcze, które przygotowują kandydata na „wejście” w edukację wyższą (Eurostat 2012: 85).

Eurostat zaprezentował rozpowszechnienie opłat w różnych państwach w pierwszym cyklu edukacji wyższej, nie wyszczególniając, czego dokładnie dotyczą wydatki. Opłaty związane z podjęciem studiów są pobierane w większości europejskich państw. Skandynawskie kraje wyróżniają się na tym tle, ponieważ nie obciążają studentów żadnymi kosztami w przytoczonym cyklu nauki (Eurostat 2012: 91). Taki model ma związek z geograficznym położeniem i aspektem kulturowym. W ponad połowie państw Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego część studentów zobowiązana jest do uiszczania opłat związanych z edukacją (Eurostat 2012: 91). Oznacza to, że istnieją kryteria, które regulują te wydatki i wyraźnie wskazują na to, kto, oraz w jakim przypadku, zobowiązany jest do uiszczania opłat. W 14 krajach wyszczególnionych w raporcie do ponoszenia kosztów zobowiązani są wszyscy studenci. Polska należy do grupy państw, gdzie finansowe obciążenie dotyczy części, a nie wszystkich studentów. Ciekawym przypadkiem w tym kontekście są Czechy – tam pobierane są od każdego studenta jedynie opłaty rejestracyjne, co w porównaniu z innymi krajami z tej grupy jest opłatą bardzo niską (Eurostat 2012: 91). Wszyscy (lub prawie wszyscy) studenci są zobowiązani płacić z uwagi na wyższą edukację w krajach takich, jak Włochy, Holandia, Portugalia, Szwajcaria, Wielka Brytania. Brak opłat dotyczy krajów nordyckich oraz Malty i Austrii, które posiadają bardzo niski ogólny odsetek płatników (Eurostat 2012: 91).

WARTOŚĆ DYPLOMÓW I ICH KONKURENCYJNOŚĆ NA RYNKU PRACY

Należy wspomnieć o umasowieniu szkolnictwa wyższego i przywołać dane, na które powołuje się także Marta Opiłowska w swoim artykule. W 1990 roku w Polsce studiowało około 400 000 studentów, już w 2009 liczba ta sięgała 2 000 000 osób (Opiłowska 2009: 107). Jak wskazuje autorka, tak wysoki przyrost był wynikiem powstania kilkuset prywatnych szkół, w których można było zdobyć tytuły magistra i licencjata. Uczelnie prywatne w większości kształcą w zakresie kierunków społecznych i ekonomicznych, dlatego w artykule można przeczytać o „nadprodukcji absolwentów” (Opiłowska 2009: 107). Nierówność, jaka powstaje na rynku pracy w związku z dysproporcją w zakresie absolwentów uczelni wyższych kierunków społecznych, ekonomicznych w stosunku do specjalistów nauk ścisłych i niedopasowaniem do potrzeb rynku, skutkuje trudno-

ściami na rynku pracy, z którymi mogą się spotkać studenci z „nadprodukcji” (Opiłowska 2009: 108).

Marta Opiłowska powołuje się na koncepcję Collinsa, gdzie kluczową tezą jest inflacja kredencjałów, czyli w przypadku edukacji wyższej właśnie dyplomów. W tym kontekście dobra, które są w nadmiarze produkowane, dotyka inflacja, a w przypadku uniwersytetów są to tytuły licencjata i magistra (Opiłowska 2009: 112). Sytuacji zdobycia odpowiedniego wykształcenia towarzyszą inwestycje pieniężne, zarówno jeśli chodzi o płatności takie jak czesne w przypadku szkół prywatnych, jak również koszty związane z samym studiowaniem (materiały, zamieszkanie i tym podobne). Dodatkowe koszty, jakie pojawiają się podczas studiowania na uczelniach publicznych, które z założenia są bezpłatne, są narzędziem przemocy symbolicznej, o której pisze Bourdieu (Bourdieu, Wacquant 2001). Zdawałoby się, że inwestycja w wykształcenie powinna się „zwrócić” w formie wartościowego dyplomu, świadczącego o kwalifikacjach absolwenta szkoły wyższej. Sytuacja urynkowienia uniwersytetu i powszechność dyplomów powoduje sytuacje, w których większą wartość nabywają alternatywne sposoby uzyskania wiedzy, umiejętności czy kwalifikacji zawodowych (Opiłowska 2009: 112). Utowarowienie w zakresie szkolnictwa wyższego, jak wynika z powyższej analizy, dotyczy zarówno zdobywania wykształcenia wyższego przez studiowanie na uczelni, jak również inwestowania w dodatkowe, szeroko rozumiane kursy dokształcające pozwalające na stanie się bardziej konkurencyjnym na rynku pracy, co tym samym może podnosić wartość zdobytych umiejętności i wykształcenia.

Koncepcja kredencjalizmu i teoria gier, o której pisze Opiłowska, pokazuje, że ostatnimi czasy wartość otrzymanego dyplomu świadczącego o wykształceniu wyższym zdecydowanie zmalała (Opiłowska 2009: 116). Inflacja dyplomu, która również została wspomniana w przytaczanym artykule, wymusza na studentach szukania sposobów na wyróżnienie się pod kątem wykształcenia na rynku pracy. Jest to rodzaj przemocy symbolicznej definiowanej przed Bourdieu jako „forma przemocy, która oddziałuje na podmiot społeczny przy jego współdziałaniu” (Bourdieu, Wacquant 2001: 162). Ważnym elementem tej teorii jest nierozpoznanie – przemoc występuje tam, gdzie nie jest za nią uznawana. Trudno więc nazwać sytuację studentów jako dosłowną przemoc skierowaną wobec nich przez uczelnie, które masowo „produkują” absolwentów, czy jako przemoc stosowaną przez rynek pracy. Uniwersytet jest natomiast miejscem, gdzie w takiej sytuacji występuje przemoc symboliczna, występuje ona w miejscu, gdzie nie uważa się jej za przemoc (Bourdieu, Wacquant 2001: 161).

Nawiązując do stanowiska Marty Opiłowskiej, należy rozważyć istotność oraz wartość dyplomów ukończenia studiów. Zdaniem Damona Clarka i Paco Martorella wiele wskazuje na to, że certyfikat o zakończeniu kształcenia na uczelni wyższej jest „kawałkiem papieru” i nie może on wskazywać, wpływać na produktywność (Clark, Martorell 2014: 282). Tym, co ma stanowić odzwierciedlenie realnej wartości dyplomu, są zarobki stanowiące zwrot poniesionych kosztów. Badacze w swojej pracy do opisu istotności związanej z ukończeniem studiów, wykorzystują między innymi teorię kapitału ludzkiego. Sugestie, jakie poruszyli w swoim artykule, stanowią o spadającej wartości dyplomów i o ich statystycznej nieistotności (uwzględniając różne zmienne) (Clark, Martorell 2014: 284).

Istotnym elementem, który powinien zostać uwzględniony w kontekście utowarowienia edukacji wyższej i wartości dyplomów, jest zdefiniowane relacji między wartością użytkową i wymienną. Według teorii Marksa, za wartość użytkową uważa się: „zdolność towaru do zaspokojenia potrzeb” (Zagóra-Jonszta 2014: 14). Użytkowość towaru jest urzeczywistniana poprzez jego użycie czy spożycie, jest materialną formą bogactwa (Zagóra-Jonszta 2014: 14). Wartością wymienną jest z kolei „postać wartości wymiennej, wyrażającej stosunek ilościowy w jakim różnorodne wartości użytkowe zamieniały się nawzajem” (Zagóra-Jonszta 2014: 14). Między przedstawionymi wartościami występuje sprzeczność wiążąca się z pracą abstrakcyjną, której przykładem może być włożona energia w pracę czy siła umysłu, natomiast wartość użytkową określa włożona „praca konkretna” (Zagóra-Jonszta 2014: 14). Wartość dla Marksa była określana przy pomocy czasu (Zagóra-Jonszta 2014: 15). Ilość poświęconego czasu pracy decydowała o cenie towaru na rynku. Tym samym edukacja wyższa i zdobycie wykształcenia jest wartością wymienną. Długość czasu poświęcona na zdobycie dyplomu przekłada się na jego wartość w taki sposób, że czas definiuje pośrednio stopień wykształcenia. Wysoki stopień naukowy świadczy o ilości czasu, sile i energii poświęconej temu, by na rynku pracy stać się bardziej konkurencyjnym. Odtowarowane, elastyczne formy edukacji, jak kształcenie na odległość i e-learningi, nierzadko pozwalają na skrócenie czasu nauki przy jednoczesnym zdobywaniu kwalifikacji. Tym samym przez odtowarowanie umacniają się formy utowarowienia, gdzie ilość i czas nauki staje się rynkowym towarem (Baranowski 2017).

EDUKACJA WYŻSZA I JEJ KOSZTY

Studia na uczelniach wyższych publicznych w Polsce są darmowe. Stanowi o tym odpowiedni zapis w Konstytucji RP (AEGON 2013/2014: 4). Warto wspomnieć o tym, że chodzi o dzienny tryb studiów – studia zaoczne na uczelni państwowej są dodatkowo płatne. Pomimo tego chęć zdobycia wykształcenia wiąże się z ponoszeniem innych, dodatkowych kosztów. Trudno więc stwierdzić, że podjęcie dalszej edukacji na poziomie wyższym jest wolne od kosztów. Do nich natomiast można zaliczyć dodatkowe opłaty, które student powinien uiścić w ramach uniwersytetu – opłaty wpisowe, przystąpienie do egzaminów, wydanie odpowiednich dokumentów, jak na przykład certyfikaty językowe (AEGON 2013/2014: 4). Niektóre kierunki wymagają zakupu odpowiednich materiałów naukowych w postaci podręczników, jak i specjalistycznych ubrań (np. fartuchy czy okulary ochronne, szczególnie w przypadku kierunków medycznych). Uczelnie prywatne natomiast potocznie nazywane są „płatnymi studiami” z uwagi na czesne, jakie uiszcza student zapisujący się na taką uczelnię wyższą. Do kosztów studiowania dochodzą rachunki związane z zakwaterowaniem (wynajem mieszkania, nierzadko również akademik jest dodatkowo płatny). AEGON przedstawia szacowany koszt studiowania w Polsce na poszczególnych kierunkach w ciągu pięciu lat. Wydatki na zdobycie wykształcenia mieszczą się więc w przedziale od 20 000 zł do 60 000 zł w zależności od kierunku studiów (2013/2014: 4). Za przykładowy koszt utrzymania w Polsce w raporcie zostaje uwzględniona kwota 2 000 zł miesięcznie, co daje 120 000 zł poniesionych kosztów w skali pięciu lat (AEGON 2013/2014: 4). Stu-

diowanie za granicą wiąże się ze wzrostem kosztów, na które składać się mogą czesne oraz koszty utrzymania. Jednak dla studentów z najlepszymi wynikami przeznaczone są programy stypendialne umożliwiające wyjazd za granicę, co pozwala obniżyć wydatki (AEGON 2013/2014: 5).

REZYGNACJA Z PODJĘCIA STUDIÓW

Podjęcie tematu utowarowienia edukacji czyni niezwykle istotnym pytanie o przyczyny rezygnacji ze studiów przez osoby młode, kończące szkołę średnią. Wydaje się również, że odpowiedź na nie może wyjaśnić, jak bardzo utowarowienie edukacji wpływa na podejmowanie decyzji potencjalnych kandydatów. Biorąc pod uwagę osoby, posiadające średnie wykształcenie w Polsce w roku 2016, na podstawie badań Eurostatu można wyróżnić kilka powodów, które stanowią jednocześnie przeszkodę w podjęciu wyższej edukacji.

Tabela 1. Przeszkody w uczestnictwie w kształceniu i szkoleniu według wykształcenia ponadgimnazjalnego i policealnego w Polsce w 2016 r.

| Procent osób | Przeszkoda/powód rezygnacji z dalszej edukacji |
|--------------|--|
| 80,30% | Nie ma potrzeby (dalszego) kształcenia lub szkolenia |
| 31,20% | Obowiązki rodzinne |
| 19,80% | Harmonogram |
| 15,70% | Koszt |
| 14,60% | Inne powody osobiste |
| 13,60% | Zdrowie lub wiek |
| 8,80% | Brak wsparcia ze strony pracodawcy lub wsparcia usług publicznych |
| 5,40% | Brak odpowiedniej działalności edukacyjnej lub szkoleniowej (oferta) |
| 3,20% | Dystans |
| 2,20% | Wymagania wstępne |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat 2019c.

Na podstawie powyższej tabeli można zauważyć, że barierą, przez którą absolwenci nie chcą uczestniczyć w dalszej edukacji wyższej i innych szkoleniach jest to, że nie widzą potrzeby dalszego kształcenia. Może to wynikać z wielu alternatyw, z jakich mogą skorzystać młodzi ludzie ze średnim wykształceniem. Są to między innymi możliwości wczesnego podjęcia pracy, możliwy rozwój w ramach konkretnej branży, jak i perspektywa atrakcyjniejszych, w stosunku do kolejnych lat poświęconych edukacji, zarobków. Choć ocena, która ze ścieżek kariery dla młodych osób jest bardziej korzystna, jest kwestią subiektywną, to w kontekście niniejszej pracy można przyjąć, że w większości przypadków brak potrzeby edukacji związany jest z kwestiami pieniężnymi i czasem. Jest to przeszkoda wyraźnie wyróżniająca się na tle innych. Kolejną z przeszkód są obowiązki rodzinne – można spekulować, że są również związane z finansami rodziny i podejmowaniem przez młode osoby pracy w celu finansowego wspierania domowego budżetu. Sam koszt związany ze studium znalazł się dopiero

na czwartym miejscu pod względem najczęściej wspomnianych przeszkód. Może to oznaczać, że pomimo tego, że proces utowarowienia edukacji zmienił funkcjonowanie wielu uniwersytetów i pojawiło się coraz więcej kosztów związanych ze studiowaniem, to nie jest to najczęstszy powód, przez który osoby młode nie decydują się rozpocząć edukacji na poziomie wyższym. To, co wydaje się być optymistyczne, to fakt, że działalność edukacyjna i szkoleniowa wydaje się być odpowiednia, gdyż niewielki procent osób wskazał tę odpowiedź jako istotną barierę dla dalszego kształcenia.

DEKOMODYFIKACJA – ALTERNATYWNE FORMY EDUKACJI WYŻSZEJ

Alternatywną formą zdobywania wykształcenia może okazać się e-learning. Przyjmując definicję za Agatą Adamską, e-learningiem można nazwać: „różne formy kształcenia na odległość” (Adamska 2017: 84). W tym pojęciu mieszczą się zarówno całe kursy kształcenia, jak i narzędzia, które uzupełniają proces nauki (Adamska 2017: 84). Kursy on-line zyskują na popularności, ale warto jednak zwrócić uwagę na ich jakość. Najbardziej wartościowymi narzędziami e-learningu są te, które oferują uczelnie w ramach własnych programów studiów. Są przygotowywane z myślą o utrzymaniu standardów edukacyjnych, a uczestnik – student otrzymuje po jego ukończeniu odpowiedni certyfikat. E-learning nie jest w pełni sposobem odtowarowienia edukacji, ponieważ za część kursów nadal należy zapłacić, koszty jednak nie są tak wysokie jak w przypadku dziennego studiowania. Edustacja.pl (2019), portal oferujący szereg kursów internetowych, posiada sklep kursów on-line, co jedynie przyczynia się do postawienia tezy, że we współczesnych czasach także ta forma edukacji staje się utowarowiona. Skuteczność zdalnych kursów i jakości wykształcenia osoby z nich korzystających - poczynając od potrzeb rynku, aż po kompetencje samego e-ucznia. „Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe” przedstawia sylwetkę ucznia korzystającego z kursów zdalnych. Powinien przejawiać chęć ciągłego rozwoju, odczuwać wewnętrzną motywację do nauki „na odległość”. Do cech idealnego ucznia autorki poradnika włączyły również posiadanie umiejętności pracy indywidualnej i grupowej, komunikacji między studentami oraz nauczycielami, a przede wszystkim zdolności e-ucznia do przyjmowania i tworzenia nowych rozwiązań oraz idei (Przybyła, Ratalewska 2012: 24). Liczy się także wytrwałość, konsekwencja, systematyczność (Przybyła, Ratalewska 2012: 22). Docelową grupą odbiorców kursów zdalnych stają się więc trzy grupy, które wyróżnia Krzysztof Dobosz. Są to osoby młode – dla których e-learning w większości jest rozszerzeniem dotychczasowego kursu, posiadają one wiedzę podstawową w danej dziedzinie i szukają jej dopełnienia. Osoby pracujące – traktujące kursy on-line jako sposób na rozwijanie zainteresowań, których nie mają związku z pracą zawodową i zarobkową. Ostatnią grupą, jaką wyróżnił Dobosz, są osoby bezrobotne. Dla tej grupy kursy zdalne umożliwiają zdobycie podstawowej wiedzy, niezbędnej do podjęcia pracy zarobkowej oraz zdobycia podstawowych umiejętności (Dobosz 2013: 20).

Wykorzystywanie kursów online w Polsce wciąż nie jest na tyle popularne, by całkowicie zastąpić tradycyjne formy zdobywania wykształcenia, szczególnie wyższego. Stanowią jedynie element uzupełniający dla trwającej lub ukończonej szkoły. Optymistyczne jest jednak to, że choć mała część osób z nich korzysta, to tendencja jest

rosnąca. Dużo większym zainteresowaniem cieszą się różne, dowolne aktywności mające na celu podwyższenie poziomu własnej wiedzy. Również w przypadku takiej działalności internetowej tendencja jest rosnąca. Warto spojrzeć także na dane z udziałem na studentów i osoby bezrobotne, które według Dobosza powinny być szczególnie zainteresowane dodatkowymi formami edukacyjnymi mającymi na celu zwiększenie umiejętności i kompetencji.

Do niedawna mogłoby się wydawać, że bez praktycznych zajęć, fizycznego, aktywnego uczestnictwa, nie jest możliwe zdobycie wykształcenia z dziedzin takich jak medycyna. Zdobycie zawodu lekarza nadal nie jest w pełni możliwe za pośrednictwem internetu i płatnych kursów. Bez problemu natomiast udostępniane są kursy powiązane z medycyną – medycyna kosmetyczna, fizjoterapia i masaże (KursySzkolenia24 2019), kosmetologia, dietetyka (StudiaOnline 2019). Odszukanie pożądanego kursu nie wymaga od zainteresowanego dużego wysiłku ani poświęcenia dużej ilości czasu. Jest to jednak nieuniknione podczas poznawania poszczególnych ofert i jakości ich kształcenia. Jakość i rozpoznawalność podmiotu wystawiającego dyplom nierzadko jest wyznacznikiem wartości dyplomu na rynku pracy. Jak zostało już wspomniane, zakres kursów i kierunków oferowanych przez zróżnicowane podmioty jest bardzo szeroki. Nie można zdobyć zawodu lekarza bezpośrednio za pomocą nowych mediów, ale możliwe stało się zdobycie wykształcenia w kierunku pielęgniarstwa (StudiaOnline 2019). Praca pielęgniarzek i pielęgniarzy zdobywa na znaczeniu, niejednokrotnie można usłyszeć, że wykonywane w tym zawodzie obowiązki są porównywalne do tych posiadanych przez lekarzy. Ukończenie studiów licencjackich online na kierunku pielęgniarstwo tożsame jest z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych (StudiaOnline 2019).

To, co wzbudza wątpliwości dotyczy tego, kto korzysta z możliwości odtowarowionych ofert edukacyjnych. Zostało już wspomniane, że rodzaje kursów „na odległość”, za pomocą nowych technologii, najbardziej przydatne są trzem grupom jakie wyróżnił Dobosz. Wydaje się, że możliwość kształcenia przy niskim nakładzie finansowym jest doskonałym pomysłem, z którego powinny korzystać osoby o niższym kapitale ekonomicznym, czy też z rodzin niewystarczająco zamożnych. Są sposobem na rozwój, swojego rodzaju zachętą do podjęcia decyzji mających wpływ na przyszłość. W tej sytuacji pojawia się pewien paradoks – mimo możliwości oferowanych przez różne uniwersytety i instytucje, osoby posiadające mniejszy kapitał czy podstawowe wykształcenie nie będą w stanie wykorzystać tych ofert. Powodem tego jest to, że takie osoby w poczuciu niedostatku skupiają swoją uwagę na rozwiązywaniu problemów krótkoterminowych (Bergman 2018: 60). Zdaniem Bergmana sposobem na poradzenie sobie z ubóstwem jest zdobycie dyplomu ukończenia szkoły średniej, a w najlepszym wypadku – dyplomu świadczącego o ukończeniu uczelni wyższej (Bergman 2018: 59). Problem polega na tym, że osoby, które najchętniej powinny korzystać z możliwości różnych ofert edukacyjnych, nie robią tego, co niejako zmniejsza dostęp do przyszłych awansów na rynku pracy, szczególnie młodym osobom. Możliwość zdalnego kształcenia może więc przynieść odwrotne skutki – daje możliwość na zdobycie jeszcze większych umiejętności, większej wiedzy osobom, które już ją posiadają i są na znacznie lepszej pozycji. Przemoc symboliczna dotyka na tym poziomie już przyszłych kandydatów na studia, w tym młode osoby pragnące zdobyć wykształcenie, które pochodzą z rodzin

posiadających mniejszy kapitał. Z uwagi na niewystarczające środki i gorszą edukację początkową nie potrafią w pełni skorzystać z możliwości, jakie oferuje kształcenie on-line. Utowarowiony system edukacji – szczególnie wyższej – przejawia przemoc symboliczną na każdym etapie, który składa się na kształcenie na uczelni. Rozpoczyna się już na pierwszych szczeblach edukacji i rozciąga aż po edukację wyższą. Joseph Stiglitz w książce „Cena nierówności” zwraca również uwagę na to, że polityka amerykańska, na którą składa się system szkolnictwa, sprawia, że szkolne wyniki, status uczniów, zarówno społeczny jak i ekonomiczny, w dużej mierze zależą od tego, jak zamożni są rodzice (Stiglitz 2015: 32). Jest to pierwszy moment, w którym uczniowie, przyszli kandydaci uczelni wyższych, doświadczają przemocy symbolicznej. Dodatkowo młodzi ludzie pragnący zdobyć wykształcenie niezbędne do walki z nierównościami doświadczają tego rodzaju przemocy począwszy od wyboru uczelni, poprzez cały proces edukacji, aż po zdobycie tytułu absolwenta i jego wejście na rynek pracy.

KONSEKWENCJE I OCENA PROCESU UTOWAROWIENIA

Przyglądając się analizie przeprowadzonej przez Marka Ziółkowskiego, można sformułować szereg konsekwencji, które są wynikiem urynkwienia instytucji uniwersytetu. Jednym z najbardziej widocznych następstw utowarowienia szkolnictwa wyższego jest paradoksalne zwiększanie zróżnicowania wśród społeczeństwa (Ziółkowski 2005: 39). Choć idea uniwersytetu w teorii gwarantuje bezpłatną możliwość studiowania (co zapewnia obecny system w Polsce) to w praktyce dostęp do uczelni wyższych jest zróżnicowany. Czynniki, które na nie wpływają, są zarówno społeczne jak i częściowo demograficzne. Łatwiejszy dostęp do edukacji wyższej posiada młodzież pochodząca z pewnych grup społecznych i pewnych miejscowości, pomimo że w założeniu jest to edukacja bezpłatna (Ziółkowski 2005: 39). Spada odsetek osób z rodzin nazwanych przez Marka Ziółkowskiego rodzinami wiejskimi, na co wpływ ma brak wystarczającej ilości kapitałów materialnych, społecznych oraz kulturowych (Ziółkowski 2005: 39). Dzieci, których rodzice są intelektualistami, są uprzywilejowane – posiadają pewną ilość każdego z rodzaju kapitałów, dzięki czemu w łatwiejszy sposób mogą rozpocząć kształcenie na wyższej uczelni. Kapitał materialny w oczywisty sposób się do tego przyczynia, bowiem za jego pomocą można pokryć wszelkie koszty związane ze studium na uczelni publicznej lub prywatnej. Kapitał kulturowy i społeczny posiadany przez uprzywilejowane dzieci przejawia się w bodźcach i wzorach przekazywanych przez rodziców i znajomych (Ziółkowski 2005: 39). Jako przykład wykorzystania kapitału społecznego Marek Ziółkowski przytacza przyjmowanie osób z tak zwanego odwołania oraz listy z nazwiskami przyjętych. Mimo tego, że rośnie liczba osób z wyższym wykształceniem, to wciąż społeczeństwo polskie pozostaje zróżnicowane w zakresie wykształcenia (Ziółkowski 2005: 39). Taki wzrost można jednak uznać za pozytywne następstwo utowarowienia edukacji. Przyczyniły się do tego głównie nowo powstałe uczelnie prywatne, dzięki którym szkolnictwo wyższe rozwinęło się. Finansowane przez rodziny studentów i inicjatywy uczelnie prywatne, stały się bardziej atrakcyjne dla osób posiadających wcześniej wymienione rodzaje kapitałów. To, co sprawia, że uczelnie prywatne cieszą się popularnością, to przekonanie, że zainwesto-

wane pieniądze przeobrażą się w późniejszy sukces. W opozycji do płatnych uczelni stoją publiczne, finansowane z budżetu państwa. Porównanie dwóch typów sprowadza się do postawienia tezy o słabości finansowej państwa (Ziółkowski 2005: 40). Stąd też utowarowienie w zakresie edukacji wyższej i uniwersytetów przyczynia się do zmian na tle politycznym i systemowym, a przynajmniej do przemyślenia zasad finansowania przez państwo w różnych dziedzinach, które dotyczą społeczeństwo. Kolejną społeczną konsekwencją procesu komodyfikacji, która wprowadziła zmiany na uczelniach wyższych, jest powstanie napięć. Napięcia te według Marka Ziółkowskiego dotyczą funkcjonowania uczelni i kadry nauczającej (Ziółkowski 2005: 40). Są ściśle związane z przenikaniem się finansowania uczelni przez państwo z wolnorynkową sferą skoncentrowaną na sukcesie finansowym. Konsekwencją tego jest zauważalna zmiana w funkcjonowaniu różnego typów uniwersytetów (prywatnych czy publicznych), a co za tym idzie hierarchizacja i zmieniająca się atrakcyjność uczelni jako miejsca, w którym można podjąć pracę (Ziółkowski 2005: 40). Dochodzi do tego kolejne z następstw utowarowienia - nauczyciele akademicy mogą być zatrudnieni na etat zarówno w sektorze publicznym jak i państwowym. Innym spośród zauważalnych następstw jest przewartościowanie tytułów naukowych i dyplomów świadczących o wykształceniu. Dla pracowników naukowych formalny tytuł stał się nie tylko czymś, co pozwala zdefiniować pozycję – jest też nierzadko wyznacznikiem wyższych zarobków (Ziółkowski 2005: 41). Tytuł naukowy stał się więc w dużej mierze sposobem na sukces finansowy obok sukcesów naukowych. Wartość dyplomu dla osób studiujących również uległa zmianie, o czym pisała już Marta Opiłowska, a co już zostało scharakteryzowane. Z uwagi na umasowienie i rosnącą liczbę osób kończących studia, zarówno na uczelniach prywatnych jak i publicznych, dyplom świadczący o wykształceniu traci na znaczeniu przez to, że stał się czymś pospolitym, niewyróżniającym wśród absolwentów i młodych osób na rynku pracy. Jego wartość jednak wciąż nie jest zerowa – dla wielu pracodawców i uczących się dyplom jest warunkiem koniecznym dla rozpoczęcia kariery i budowania przyszłości, co niejako też jest konsekwencją procesu utowarowienia i umasowienia w szkolnictwie wyższym. Zdaniem Marka Ziółkowskiego proces ten wpłynął również niekorzystnie na poziom edukacji w szkołach wyższych (Ziółkowski 2005: 41). Jest to jedna z konsekwencji komodyfikacji, która w szczególności jest najbardziej krzywdząca dla osób chcących podjąć studia na uczelni. Socjolog poznański podsumowuje: „Wykładana wiedza stała się towarem, ale jest to często towar nie najwyższej jakości” (Ziółkowski 2005: 41). Funkcją szkoły wyższej stało się dostarczenie dyplomu, który potwierdzi, że absolwent posiada wykształcenie, ale nie jest to jednoznaczne z posiadaniem odpowiedniej wiedzy, kompetencji czy umiejętności. Przypuszczalnie najbardziej wyraźną konsekwencją utowarowienia edukacji wyższej jest to, że związane z uniwersytetem obowiązki, wiedza, prace naukowe stały się swego rodzaju towarem. Marek Ziółkowski podaje za przykład wykład i referat, który oprócz uczelnianego obowiązku i „intelektualnej przyjemności” może być towarem, który posiada swoją „cenę”. Ta z kolei może być traktowana jako wymiana czy „sprzedawana za różne kwoty”, co nie musi być etyczne czy zgodne z prawem (Ziółkowski 2005: 42). Jedną spośród społecznych konsekwencji utowarowienia szkolnictwa wyższego może być również pojawienie się znacznie większej rywalizacji między studentami

czy absolwentami, o czym w swoim artykule pisze Marta Opiłowska. Przemoc symboliczna, której doświadczają młodzi ludzie, niebezpośrednio zmuszani do szukania możliwości zdobycia wyjątkowych umiejętności i kompetencji, może mieć jednocześnie pozytywne następstwa. Rozwija to w pewnym stopniu kreatywność, umiejętność poszukiwania nowych rozwiązań, a podjęte dodatkowe kursy czy szkolenia mają już bezpośredni wpływ na samo wykształcenie młodego absolwenta uczelni wyższej. Patrząc na zjawisko utowarowienia edukacji wyższej, nietrudno dostrzec również negatywne następstwa tego procesu (Baranowski 2019). Studenci kończący masowo uczelnie wyższe postawieni są w bardzo niekorzystnej sytuacji na rynku pracy (Opiłowska 2009: 108). Trudności wiążą się ze zdobyciem dobrze płatnej pracy i często z koniecznością doszkolenia się w szczególnych dziedzinach. Innym następstwem związanym z komodyfikacją edukacji jest oprócz powstania wielu uczelni prywatnych – rozwój alternatywnych form nauczania. Platformy e-learningowe, uniwersytety i studiowanie on-line, krótkie szkolenia internetowe zyskują na popularności. Te, które są płatne, dają możliwość zdobycia wykształcenia osobom potrzebującym mobilności i elastyczności w nauce, czy osobom pracującym zawodowo, które nie mają możliwości fizycznego uczęszczania na zajęcia w gmachach uniwersytetów. Bezpłatny e-learning jest z kolei okazją do szybkiego zdobycia niektórych umiejętności czy zasobu wiedzy dla osób nieposiadających wystarczającego kapitału pieniężnego do podjęcia studiów na uczelniach publicznych.

Nie jest łatwo odpowiedzieć na pytanie, czy utowarowienie edukacji szczególnie na poziomie szkolnictwa wyższego jest jednoznacznie złe lub jednoznacznie dobre. Konsekwencje, jakie wynikają z tego procesu, mają zarówno swoje pozytywne jak i negatywne skutki dla osób młodych, kadr naukowych jak i rynku pracy. Wszystkie te podmioty podlegają następstwom pojawienia się mechanizmów rynkowych na uczelniach wyższych. Komodyfikacja w edukacji nie jest czymś dobrym dla osób z rodzin o niższych kapitałach ekonomicznych, społecznych czy kulturowych. Młodzież spotyka się z przemocą symboliczną, która przyczynia się do marginalizacji osób pochodzących ze wsi czy miejscowości znacząco oddalonych od ośrodków edukacyjnych. Jednocześnie powszechność wyższego wykształcenia w środowisku osób młodych sprawia, że zdobycie dyplomu jest współcześnie konieczne do podjęcia działań na rynku pracy. Przemoc symboliczna przenika przez proces utowarowienia na wyższych uczelniach, z czym muszą zmagać się współcześni studenci, wykorzystując alternatywne formy zdobywania wiedzy i umiejętności. Jest to proces budujący negatywne napięcie w społecznościach społecznych, przez który więzi, jakie dotychczas zawiązywały się pomiędzy studentami, nie są już tak wyraźne i tracą na swojej wartości, podobnie jak zdobywane kolejne dyplomy. Z innej perspektywy utowarowienie uniwersytetów stało się czynnikiem, który wraz z rozwojem nowych technologii zapoczątkował rozwój alternatywnych form nauki. Rozpowszechnienie platform e-learningowych daje możliwość doskonalenia i zdobywania wiedzy w elastyczny, często mobilny, sposób, co jest dużym atutem i co jest jednocześnie pożądane w nowoczesnym świecie. Urynkowanie jest impulsem skłaniającym do organizowania się studentów, tak jak w przypadku Uniwersytetu Zaangażowanego. Mimo nie zawsze pozytywnych wyników działań jakich podejmują się studenci, jest to wciąż rodzaj uczestnictwa zarówno w życiu studenc-

kim, akademickim, jak również politycznym. Można przyjąć, że każda aktywność społeczna w ramach konkretnych idei jest społecznie ważna i przydatna. W przypadku edukacji zgromadzenia i protesty prowadzone przez Uniwersytet Zaangażowany są swego rodzaju „wentylami bezpieczeństwa”, które pozwalają zminimalizować napięcia pojawiające się wokół mechanizmów urynkwienia uniwersytetów, których doświadczają młodzi ludzie. Uniwersytet Powszechny, który nie został stworzony wyłącznie w odpowiedzi na postępujący proces komodyfikacji, sprawnie działa, niwelując jego negatywne skutki, głównie pomagając osobom wykluczonym podjęcie studiów na uczelniach wyższych publicznych. Biorąc pod uwagę wszystkie następstwa procesu utowarowienia edukacji, nie można jednoznacznie ocenić tego procesu. By to uczynić, należałoby skupić się na konkretnych grupach osób, których dotyczą konkretne zmiany i mechanizmy. Bez wątplenia ocena może dokonać się dopiero wtedy, gdy zostanie zbadany i uwzględniony bilans między pozytywnymi i negatywnymi skutkami procesu, jak również obecna sytuacja studentów, absolwentów czy pracowników naukowych na uczelniach wyższych.

ZAKOŃCZENIE

Celem artykułu było wyjaśnienie procesu utowarowienia z wyszczególnieniem edukacji wyższej oraz jego opis. Istotnym była także refleksja nad tym, jak sposób utowarowienia wpływa na młode osoby rozpoczynające, kończące lub planujące rozpocząć studia. Poruszone problemy składają się na cały proces komodyfikacji. Uwzględniono również jego daleko sięgające konsekwencje. Mając na uwadze problemy, z jakimi borykały się uniwersytety (na przykład niskie budżety czy generowanie własnych zysków), należy zwrócić uwagę, że proces komodyfikacji od początku był związany przede wszystkim z niewystarczającymi środkami uniwersytetów publicznych oraz z problemami finansowymi. Choć instytucje edukacyjne z założenia miały być miejscem, w którym wyrównywałyby się szanse uczniów, to jednak stało się inaczej. Szkoły i uniwersytety bardziej zaznaczały różnice między młodymi ludźmi, co jest jednym z przykładów wspomnianej wcześniej przemocy symbolicznej. Status majątkowy rodziny okazał się jednym z kluczowych kryteriów, jeśli chodzi o edukację młodych osób. Determinuje on bowiem szanse na zdobywanie wykształcenia na różnych płaszczynach – począwszy od uniwersytetów prywatnych, które są opłacane przez rodziców, po dostęp do zdekomodyfikowanych instytucji edukacyjnych, jak Uniwersytet Powszechny czy szybko rozwijające się internetowe platformy edukacyjne. Rozwój odtowarowianych kanałów edukacji, to jest kształcenia na odległość za pomocą kursów on-line, jest przykładem skutków i swego rodzaju odpowiedzią na postępujący proces utowarowienia uniwersytetów. Zdaje się również, że stwierdzenie o bezpłatności nauki na uniwersytetach, przynajmniej w Polsce, jest mylące. Studenci niebezpośrednio zobowiązani są do uiszczania wielu opłat, które okazują się być niezbędne do kontynuowania nauki. Inną z konsekwencji, dla których młodzi ludzie rezygnują z podjęcia studiów, co jest związane z ich utowarowieniem, jest brak potrzeby dalszego kształcenia (Shner 2018). Dodatkowe koszty związane z edukacją sprawiły, że młode osoby szukały i być może znalazły sposób na to, by funkcjonować na rynku pracy bez wyższego wykształcenia, które

w obliczu masowej edukacji traci na swojej wartości, co jest kolejną z konsekwencji opisywanego procesu.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, kto zyskuje na utowarowieniu w edukacji, a komu powinno zależeć na odwrotnym procesie. Zyski płynące z występowania tego procesu na uczelniach przejawiają się w postaci zróżnicowania społeczeństwa pod względem wykształcenia. Absolwentom uczelni wyższych taka sytuacja daje możliwość konkurowania na rynku pracy. Z drugiej strony to właśnie przyszłym studentom, których kapitał jest niewystarczający by rozpocząć studia, najbardziej powinno zależeć na tym, by edukacja wyższa stawała się bardziej zdekomodifikowana. Na komodyfikacji zyskują również same uczelnie, a ich zysk jest mierzalny – są to między innymi dochody z prowadzenia uniwersytetu, prowadzenia badań naukowych i wpłat studentów. Należy również pamiętać, że portale internetowe oferują materiały edukacyjne, możliwości zdobycia wykształcenia w sposób mobilny i bez większych kosztów. Pozornie bezpłatne platformy także generują zyski, tym samym właściciele platform zyskują na ich prowadzeniu. W zależności od potrzeb współczesnej edukacji oraz studentów, a także od sytuacji demograficznej czy rynkowej, podmiot, któremu miałyby najbardziej zależeć na odtowarowieniu edukacji, będzie się zmieniał.

Choć nie zawsze motywacja jest odpowiednia, by rozpoczynać nowe etapy naukania, to w społeczeństwie informacyjnym edukacja jest czymś, co autorzy Witold Kołodziejczyk i Marcin Polak nazywają „najważniejszym obszarem aktywności życiowej” (Kołodziejczyk, Polak 2011: 57). Trudno więc zgodzić się z twierdzeniem, że edukacja jest nieistotna. Uniwersytetom i szkołom trudniej jest zareagować i przystosować do wspomnianej zmieniającej się rzeczywistości i społeczeństwa informacyjnego. Edukacja jest jednak ważnym elementem, ponieważ dzięki niej ludzie przystosowują się do życia i pracy w realiach, jakie stawia przed nimi świat (Kołodziejczyk, Polak 2011: 59).

Istotnym będzie podsumowanie, co faktycznie oznacza, że edukacja na poziomie wyższym jest utowarowiona. Biorąc pod uwagę wcześniejszą analizę tego procesu, można stwierdzić, że utowarowienie edukacji oznacza, że w dużej części jest ona uzależniona od procesów rynkowych i kapitału ekonomicznego, zarówno instytucji jak i osób uczących się. Utowarowienie przejawia się we wszelkich opłatach niezbędnych do rozpoczęcia czy kontynuowania nauki na uczelniach wyższych. Na proces ten składają się również inne koszty z nią związane, takie jak obowiązkowe materiały czy pomoce naukowe. Komodyfikacja w edukacji to również pogłębianie różnic między studentami, którzy z uwagi na zasoby pieniężne jakie posiadają i jakie posiada ich rodzina, nie mogą w równym stopniu korzystać ze wszystkiego, co oferują uniwersytety. Tym samym utowarowienie na uniwersytetach to również przemoc symboliczna, która nie jest od razu zauważalna. Trudno jest wyznaczyć wymierną granicę utowarowienia w edukacji wyższej z uwagi na złożoność tego procesu i wielość elementów, jakie się na niego składają. Granice te jednak istnieją i są zależne od indywidualnego położenia jednostki w strukturze społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamska, Agata. 2017. "Efektywność e-nauczania z perspektywy szkoły wyższej". *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: Problemy, Innowacje, Projekty* 2(44): 83-95.
- AEGON. 2013/2014 *Koszty studiowania w Polsce i za granicą*. <https://www.aegon.pl/siteassets/media/raporty/raport-kosztow-studiowania-w-polsce-i-za-granic-aegon.pdf>. Dostęp 28.03.2019.
- Baranowski, Mariusz. 2017. "Education in Times of Uncertainty. Uncertainty in Education. A Critical Approach." Ss. 63-72 w *Symbolic Violence in Socio-Educational Context. A post-Colonial Critique*, pod red. A. Odrowąż-Coates, S. Goswami. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 63-72.
- Baranowski, Mariusz. 2019. "The Struggle for Social Welfare: Towards An Emerging Welfare Sociology." *Society Register* 3(2): 7-19. <https://doi.org/10.14746/sr.2019.3.2.01>
- Bergman, Rutger. 2018. *Utopia dla realistów*. Tłum. Sławomir Paruszewski. Warszawa: Czarna Owca.
- Bourdieu, Pierre i Jean-Claude Passeron. 1990. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. Elżbieta Neyman. Warszawa: PWN.
- Bourdieu, Pierre i Loic Wacquant. J. D. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Tłum. Anna Sawisz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Clark, Damon i Paco Martorell. 2014. "The Signaling Value of a High School Diploma." *Journal of Political Economy* 122(2): 282-318.
- Dobosz, Krzysztof. 2013. *E-edukacja*. Obserwatorium ICT.
- Edustacja. 2019. Dostęp online: <http://edustacja.pl/> Dostęp 24.02.2019.
- Eurostat. 2012. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5735241/EC-30-12-534-EN.PDF/ffb0b7c9-bf5e-4696-984f-a05b135fe5a3>. Dostęp 28.03.2019.
- Eurostat. 2019c. *Obstacles to participation in education and training by educational attainment level*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/trng_aes_178. Dostęp 05.04.2019.
- Główny Urząd Statystyczny. 2017. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.* Warszawa. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r-,2,13.html>. Dostęp 28.03.2019.
- Główny Urząd Statystyczny. 2019. *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2018 r. Stan w dniu 31 XII*. Warszawa. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stand-i-struktura-oraz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-w-2018-r-stand-w-dniu-31-xii,6,25.html>. Dostęp 15.05.2019.
- Główny Urząd Statystyczny. Bank Danych Lokalnych. 2019. <https://bdl.stat.gov.pl/BDLS/dane/podgrup/wymiary>. Dostęp 05.04.2019
- Kołodziejczyk, Witold i Marcin Polak. 2011. *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski. http://www.institutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf. Dostęp 16.05.2019.

- KursySzkolenia24. 2019. *Najnowsza oferta edukacyjna 2019*. https://www.kursyszkolenia24.pl/oferta_kursow_szkolen.php. Dostęp 05.03.2019.
- Opiłowska, Marta. 2009. "Współcześni studenci jako stratedzy własnej kariery zawodowej: (w świetle teorii gier i kredencjalizmu)". *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej* 4 (48): 107-126.
- Shner, Moshe. 2018. "The Idea and Practicalities of 'Nature' in Janusz Korczak Philosophy." *Society Register* 2(2): 85-106. <https://doi.org/10.14746/sr.2018.2.2.05>
- Stiglitz, Joseph E. 2015. *Cena nierówności. W jaki sposób dzisiejsze podziały społeczne zagrażają naszej przyszłości?* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- StudiaOnline. 2019. *Studia online – kierunki I i II stopnia*. <https://www.studiaonline.info/s/3639/75152-Kierunki-studiow-online.htm?kg=17>. Dostęp 05.03.2019.
- Suchocka, Agnieszka. 2011. "Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły". *Zeszyty naukowe Akademii Marynarki wojennej* LII 4 (187): 293-302. http://www.amw1.iq.pl/library/File/ZeszytyNaukowe/2011/ZN_4_2011/Suchocka%20A.pdf. Dostęp 28.03.2019.
- Zagóra-Jonszta, Urszula. 2014. "Rozważania wokół wartości – od Marksa do czasów współczesnych". *Studia Ekonomiczne* 173: 13-21. [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-cf20afd6-618c-49eb-9f9f-3daf0e-73bc27?q=dd4d5d4e-adba-4883-9369-b90737ad75b6\\$1&qt=IN_PAGE](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-cf20afd6-618c-49eb-9f9f-3daf0e-73bc27?q=dd4d5d4e-adba-4883-9369-b90737ad75b6$1&qt=IN_PAGE) Dostęp 14.06.2019.

Analysis of the process of commodification of education with specification of higher education

ABSTRACT: The analysis of the process of commodification of education with the specification of higher education was the subject of the bachelor's thesis, which the purpose was to explain this phenomenon and its detailed description. The subject restricted the scope of main problem to higher education because of formal limitations of bachelor's thesis and the volume of issues. The main research problem was to find the answer to the question to what extent and how the commodification of education affects the chances of educating to young people. Characteristics of the phenomenon took into account the problems concerning the consequences of the commodification process and its elements. The following chapters of bachelor's thesis contained an explanation of the significance of the phenomenon, key concepts and the context of the appearance of commodification in the area of education. It was also important to pay attention to the reverse process which is decommodification. There were specify the forms which take decommodification of education and its advantages and disadvantages. The analysis also included the consequences of the commodification and decommodification process, which contained among others the lowering of the value of diplomas. To explain the purpose and research problems of bachelor's thesis, a

secondary data analysis was used and included literature, scientific papers and reports, including the Polish Central Statistical Office and Eurostat. The analysis contained reports and data on Poland as well as other European countries, which made it possible to compare important aspects of commodification in education between countries and outline the situation of universities in Europe. Based on the analysis of data, the most important consequences of the commodification process in the higher education that were signaled included: broadening the diversity among the population, the growing number of people with higher education, the emergence of alternative forms that enable the acquisition of tertiary, converting academic knowledge into the knowledge taking the form of the commodity. The process of commodification of higher education is undoubtedly noticeable at universities, which has been documented in a bachelor's thesis by describing its individual components and consequences.

KEYWORDS: commodification, higher education, decommodification, symbolic violence

Działalność ruchów kobiecych w sieci – cyfrowe oblicze polskiego feminizmu

DAGMARA KOSTRZEWSKA¹

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3139-0243>, Email: dkD4@aps.edu.pl

STRESZCZENIE: Autorka tekstu porusza temat wirtualnej działalności ruchów kobiecych w Polsce. Posługując się metodą netografii ze szczególnym wykorzystaniem analizy sieci społecznych przygląda się cyfrowemu obliczu polskiego feminizmu, zwracając uwagę na towarzyszące temu pozytywne, jak i negatywne aspekty walki kobiet w przestrzeni online. Głównym celem artykułu było zbadanie języka, jakim posługują się współczesne feministki w wirtualnym świecie, czy jest to język miłości, czy też język nienawiści. W artykule przedstawiono działania organizacji kobiecych w sieci, podejmując próbę nakreślenia głównych idei widocznych w dyskursie tych ruchów. Autorka dzięki przeprowadzonym analizom przedstawia oddziaływanie i wyraźnie nakreślające się intencje ruchów kobiecych w sieci ze szczególnym uwzględnieniem zarówno pozytywnych, jak i wrogich interakcji w feministycznej przestrzeni online.

SŁOWA KLUCZOWE: ruch kobiecy, Internet, feminizm, cyberprzestrzeń, netnografia, analiza sieci społecznych

WPROWADZENIE

Feminizm to słowo, które wywodzi się z łacińskiego „femina”, co oznacza „kobieta”. Pojęcie to oznacza ideologie, doktryny oraz ruchy, które skupiają się wokół równości prawnej, społecznej oraz politycznej zarówno kobiet, jak i mężczyzn (za: Tokarczyk 2005: 519). „Definicja feminizmu obejmuje doktrynę równych praw dla kobiet (w prak-

tyce: zorganizowany ruch kobiet), jak i ideologię społecznych przeobrażeń, których celem jest nie tylko społeczna równość, ale także powstanie świata, który byłby światem kobiet [...]” (Humm 1993: 60). Ewa Lewandowska dodaje, że feminizm to nie tylko sama walka płci, ale również pojedyncza, jednostkowa aktywność kobiet oraz globalna siła ruchu społecznego (za: Lewandowska 2003: 64).

Za historyczny początek działań ruchów kobiecych uważa się rok 1792, kiedy to ukazała się publikacja Mary Wollstonecraft pod tytułem „Wołanie o prawa kobiet”. Autorka w monografii nawiązywała do problemów edukacji dziewcząt, nierównego statusu kobiet, czy też prawa kobiet do pracy. „Kobietom wmawia się od wczesnego dzieciństwa i uczy na przykładzie ich matek, że dzięki niewielkiej wiedzy na temat ludzkich słabości – słusznie nazwanej sprytem – łagodności charakteru, pozornemu posłuszeństwu i skrupulatnej trosce o zachowanie dziecinnego rodzaju przyzwoitości, uzyskują one ochronę mężczyzny. Wmawia się im również, że byleby były piękne, nic innego im nie potrzeba przez przynajmniej dwadzieścia lat życia” (Wollstonecraft 2011: 57)

Publikacja Wollstonecraft zapoczątkowała działania kobiet na całym świecie, które walczyły o prawa wyborcze, prawa do antykoncepcji, o prawo do odmienności i równouprawnienie, nie tylko kobiet, a wszystkich ludzi.

Od początku rewolucji minęło prawie 50 lat, jednak działania ruchów kobiecych wciąż mocno oddziałują na ówczesne zmiany polityczne na całym świecie. Mimo coraz większej powszechności zjawiska badania socjologiczne pokazują, że w Polsce feminizm nie jest aprobowany nawet wśród kobiet, które doświadczają nierówności płci (por. Odrowąż-Coates 2015).

Natomiast “powszechnie ma miejsce dystansowanie lub negowanie pozytywnej roli feministki, a przede wszystkim brak wiedzy na temat feminizmu znajdujący wyraz w stereotypowych przekonaniach” (Wajbert-Wąsiewicz 2017: 99).

W XXI wieku „w miarę jak setki milionów ludzi zaczyna wchodzić we wzajemne interakcje za pośrednictwem rozmaitych społeczności internetowych i związanych z nim cyberkultur, nasze światy społeczne nabierają coraz bardziej cyfrowego charakteru” (Kozinets 2012: 13). W związku ze zmianami i postępami, zwłaszcza technologicznymi, jakie przechodzi obecnie społeczeństwo również działania ruchów kobiecych dążąc do jak najlepszego i spersonalizowanego przekazu przeniosły się na wielowymiarową, dającą większe możliwości oddziaływać płaszczyznę – do Internetu.

METODOLOGIA I TŁO BADAŃ

Ze względu na coraz większą cyfryzację społeczeństwa oraz przeniesienie się działalności wielu grup społecznych na płaszczyznę online, w tym również interesującą badacza społeczność ruchów kobiecych badania zostały przeprowadzone we wcześniej wspomnianym środowisku internetowym.

Autorka artykułu zdecydowała się na przeprowadzanie badań metodą netnografii z wykorzystaniem analizy sieci społecznych. Metoda netnografii to metoda, która w badaniach posługuje się obserwacją uczestniczącą do pracy w wirtualnym terenie. Metoda ta z powodzeniem wykorzystuje formy komunikacji zapośredniczonej przez

komputer, w celu zebrania danych i dotarcia do etnograficznego zrozumienia oraz przedstawienia wybranych zjawisk (Kozinets 2012: 93).

Zgodnie z definicją kanadyjskiego profesora Roberta V. Kozinets (2012: 100), „określamy czystą netnografię jako metodę badań prowadzonych wyłącznie z użyciem danych wygenerowanych na podstawie interakcji, które odbywają się w Internecie bądź za pośrednictwem innych form komunikacji zapośredniczonych przez technologię (CMC, ICT) – czy będą to wywiady internetowe, uczestnictwo online, obserwacja internetowa, czy pobieranie danych”.

Należy również wspomnieć, iż netnografia jako metoda badawcza jest silnie związana z metodą badań etnograficznych („Metoda etnograficzna polega na gromadzeniu informacji o wytworach materialnych, stosunkach społecznych, przekonaniach i wartościach danej społeczności. W procesie zbierania danych wykorzystuje się różnorodne techniki – jest wręcz pożądanym, aby podchodzić do niego z możliwie najróżniejszych perspektyw w celu uzyskania większej pewności, że rzeczy faktycznie mają się tak, jak się nam wydaje” [Angrosino 2010]) – netnografia rozwija się zgodnie z pięcioma krokami badań etnograficznych oraz podobnie, jak ona stanowi metodę naturalistyczną.

Z kolei analiza sieci społecznych jest metodą skupioną na wzorcach oraz strukturach relacji, które zachodzą wśród aktorów społecznych, którzy funkcjonują w ramach danej sieci (Berkowitz 1982; Wellman 1988).

„Analiza sieci społecznych stawia sobie za cel opisanie sieci relacji w możliwie najpełniejszy sposób, wydobycie podstawowych wzorców cechujących tę sieć, prześledzenie przepływu informacji (oraz innych zasobów) w sieciach, a także dotarcie do tego, jaki wpływ wywierają te racje oraz sieci na ludzi i organizacje” (Garton, Hoythornthwaite i Wellman 1999: 75).

Ze względu na swoją wielopłaszczyznową działalność oraz szeroką obecność w cyberkulturze ruchy kobiece tworzą mocno zarysowaną społeczność w Internecie, której działania coraz częściej widoczne są na forach dyskusyjnych, czatach, portalach społecznościowych, stronach różnego typu stowarzyszeń, czy też blogach.

Badania na potrzeby artykułu były przeprowadzane przez okres około 100 godzin na wyżej wymienionych płaszczyznach online ze szczególnym uwzględnieniem portali społecznościowych. Badaczka śledziła fora internetowe, była obserwatorem chatów i dyskusji na nich, starała się odnotowywać szczególne interakcje między członkami.

Poza obszerną obserwacją całościowej przestrzeni grup, ruchów, portali społecznościowych i forów autorka badań zdecydowała się również na pogłębione zbadanie 100 najświeższych, czyli najbardziej aktualnych postów w każdej z wyżej wymienianych grup oraz 1000 komentarzy dotyczących aktualnie publikowanych postów. Celem badania było przybliżenie idei danych grup oraz skonfrontowanie głównych celów grupy zawartych w regulaminie z faktycznymi działaniami mającymi miejsce w wirtualnym świecie po przez narzędzie, jakim jest słowo.

Należy wspomnieć, iż badania pokryły się z ważnym, wywołującym negatywne odczucia, niemniej istotnym społecznie wydarzeniem a mianowicie śmiercią prezydenta miasta Gdańsk, co zdecydowanie wpłynęło zarówno na treść publikowanych postów, jak i komentarze pod nimi, a tym samym mogło mieć wpływ na wyniki przeprowadzonych badań.

W związku z tym, iż badane środowisko, badana społeczność jest grupą zamkniętą, przynależność do niej na potrzeby badań była mocno ograniczona. Wpłynęło to na ograniczenia, jakie pojawiły się w trakcie przeprowadzania samych badań. Ze względu na weryfikację członków grup, na których aktywną działalność prowadzą ruchy kobiece badaczka przed przyjęciem do większości forów, grup była zobligowana do wypełnienia kwestionariusza. Pytanie kwestionariuszowe najczęściej poruszały zagadnienia działalności feministycznej, powodów, dla których chce się przynależać do grupy oraz zdania na temat obecnej politycznej sytuacji kobiet. W związku z prawdopodobnie niezadowolającymi administratorem grupy udzielonymi odpowiedziami badaczka nie uzyskała możliwości dołączenia do dwóch grup na portalu społecznościowym Facebook, co spowodowała zawężenia grupy badawczej.

Ponadto, jako nowy członek grup i forów feministycznych badaczka miała ograniczony wgląd tylko do wybranych publikowanych treści, z kolei w jednej z grup nie mogła komentować pojawiających się treści.

BADANIA ETNOGRAFICZNE: IDEE FEMINISTYCZNE W DISKURSYWIE ORGANIZACJI KOBIECYCH W SIECI

Autorka w swoich badaniach skupiła się na najbardziej aktywnych kanałach przekazu online badanej społeczności – forach dyskusyjnych, portalach społecznościowych oraz stronach internetowych stowarzyszeń.

Obecnie w Ośrodku Informacji Kobiecej (tak zwanej OŚCE) jest zarejestrowanych 350 stowarzyszeń, grup nieformalnych oraz organizacji reprezentujących ruch kobiecy. Jednak w środowisku internetowym jest tylko kilka najbardziej widocznych grup oraz stworzonych przez nie inicjatyw i happeningów. Wymieniono te, które z uwagi na częstotliwość i zasięg swojego działania w sieci uznano za czołową reprezentację ruchów kobiecych w wirtualnej rzeczywistości społecznej.

STRAJK KOBIEC

Niezależny ruch, bezpartyjna inicjatywa kobiet protestujących oraz działających głównie na rzecz praw kobiet, demokracji oraz szerokorozumianego równouprawnienia. Mobilizuje kobiety, choć nie tylko do walki już w ponad 150 miastach. Znakiem rozpoznawczym jest głowa kobiety z czerwoną błyskawicą na czarnym tle, który krążąc po internetowej przestrzeni, a później również w realnym środowisku stał się symbolem strajkujących kobiet w całej Polsce.

Ruch, który stał się inicjatorem oraz organizatorem ogólnopolskiego strajku kobiet 3 października 2016 roku. Październikowy strajk zapoczątkował solidarność kobiet z innymi państwami z walczącymi Polkami. Solidarność kobiet między innymi z Korei, Ameryki Łacińskiej czy Rosji zaowocowała koalicją kobiet w ponad 60 państwach. Ruch Strajk Kobiet poza strajkiem październikowym był również organizatorem takich akcji, jak: Czarny Poniedziałek, Czarny Piątek, Międzynarodowy Strajk Kobiet 8 marca, #SłowoNaNiedzielę – Wieszak dla Biskupa, czy #DziewczynyDoWyborów.

Strajk Kobiet to ruch, który nie posiada zarządu ani siedziby. Miejscem wspólnych „spotkań” jest Internet – forum dyskusyjne, fanpage na portalu społecznościowym

oraz strona główna ruchu. O sprawy organizacyjne, finansowe czy prawne dba tzw. „helpdesk”, czyli ogólnopolski komitet wsparcia.

Działalność ruchu w świecie online kontroluje i wspiera grupa administratorów, którzy przez większość czasu starają się dbać o przepływ informacji, interakcje członków ruchu, a przede wszystkim o bezpieczeństwo członków w wirtualnym świecie.

DZIEWUCHY DZIEWUCHOM

Jedna z największych (ponad 100 tysięcy członków) i najgłośniejszych grup reprezentujących ruch kobiecy skupiających społeczność jednego z potarli społecznych – Facebooka – w walce z zaostrzeniem Ustawy Antyaborcyjnej, grupa Pro Choice walcząca o wolność wyboru i szacunek dla kobiet.

Dziewuchy Dziewuchom to społeczność Facebooka skupiająca się wokół grupy dyskusyjnej (grupa zamknięta, do której przyłączyć mogą się wybrane osoby po udzieleniu odpowiedzi na zadane przez administratorów pytania) oraz ogólnodostępnej strony Facebooka.

Zarówno jedno, jak i drugie miejsce jest dedykowane wzajemnym aktom wsparcia, współpracy oraz dyskusji na temat bieżących wydarzeń dotyczących praw i wolności kobiet, nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie.

DZIEWUCHY POLSKIE

Jedna ze społeczności internetowych, która powstała jako odłam grupy „Dziewuchy Dziewuchom”. Grupa, która liczy ponad 9,5 tysiąca członków – zarówno płci męskiej, jak i żeńskiej. Jak określają sami administratorzy jest to przestrzeń w otchłaniach Internetu, która ma być ostoją wsparcia, „miejscem transparentnej i demokratycznej dyskusji i samoorganizacji promującą feminizm, edukację seksualną opartą na wiedzy naukowej i wolność wyboru” (Dziewuchy Polskie). Jest to grupa, której nadrzędnym hasłem jest „Pamiętajmy: solidarność naszą bronią!” (Dziewuchy Polskie). Sam administrator grupy określa ją jako grupę wsparcia.

#CZARNYPIĄTEK #CZARNYPROTEST

Obecnie jedne z najbardziej rozpoznawalnych znaczników internetowych symbolizujących walkę ruchów kobiecych. Są to ogólnie rozpoznawalne znaczniki używane najczęściej na portalu społecznościowym „Instagram”, które używane są w celu zrzeczenia oraz zmotywowania do działania społeczności portalu w celu walki o prawa kobiet, prawo do równości, prawo do aborcji, prawo do wolnego wyboru. Obecnie (stan na 06.01.2019) znacznik #czarnyprotest znajduje się w 89,1 tysiąca postów, z kolei #czarnypiątek to około 12,8 tysiąca postów.

Do akcji organizowanej na wcześniej wspomnianym portalu społecznościowym opatrzonej znacznikami #czarnyprotest i #czarnypiątek przyłączyli się również polscy aktorzy, artyści i celebryci, a w ślad za nimi protest polskich kobiet wsparło również wiele zagranicznych gwiazd między innymi Chris Colls, Alexandra Agoston oraz Adwoa

Aboah.

Dzięki ogólnosiwiatowemu zasięgowi portalu Instagram ludzie na całym świecie przyłączyli się do internetowej walki polskiego ruchu kobiecego.

WALKA ONLINE – MOWA MIŁOŚCI CZY MOWA NIENAWIŚCI?

Tematyka forów, na których udzielają się członkowie grup kobiecych kumuluje się głównie wokół tematów związanych z prawami kobiet oraz sytuacją kobiet na świecie. Poza funkcją informacyjną fora spełniają jeszcze jedną, ważną funkcję – wspierającą. Fora, grupy, blogi to miejsca w przestrzeni online, gdzie ludzie o podobnych pomysłach, priorytetach, zdaniach czy przekonaniach jednoczą się i współdziałają. Podobnie dzieje się w przypadku ruchów kobiecych, które to poza wzajemnym wsparciem mobilizują się do zbiorowej walki o „lepsze jutro dla kobiet”, do walki nie tylko internetowej, ale często do realnych działań w przestrzeni publicznej.

Warto zaznaczyć, iż członkami ruchów kobiecych, czy to w stowarzyszeniach, grupach, czy też ruchach nie są, jak mogłoby się wydać, wyłącznie kobiety. Często w toczących się w wirtualnym świecie dyskusjach można spotkać również głosy mężczyzn. Mężczyźni – ojca, brata, narzeczonego, męża, który jest obecny w ruchu kobiecym z potrzeby wsparcia, w związku ze zgodnością idei, z chęcią pomocy i wspólnej walki, jednak nierzadko z ciekawości.

Ze względu na interakcje, dyskusje, wymiany informacji, a co z tym związane poglądów w cyberświecie, tak jak w świecie realnym istnieją kodeksy, prawa, regulaminy. Z założenia przestrzeń online ma być wolna od tak zwanego „hejtu”, czyli szeroko rozumianej mowy nienawiści, zwłaszcza w grupach, które z założenia walczą o „lepszy świat”.

W trakcie badań autorka spotkała się w większości badanych przestrzeni z konkretnym regulaminem określającym zasady panujące wśród członków, którego głównym punktem był zakaz szerzenia agresji i nienawiści.

Badania wykazały również, iż w większości badanych przestrzeni zaakceptowany przez członków grupy regulamin jest akceptowany, a przede wszystkim respektowany wyłącznie teoretycznie. Na forach, a zwłaszcza grupach na portalach społecznościowych można zauważyć szerzącą się niechęć do wszelkich przejawów tego, co jest sprzeczne z wyznawanymi przez członków grupy wartościami.

Warto zauważyć, iż nie jest to nienawiść wymierzona bezpośrednio w konkretną osobę, jednak nierzadko jest to agresywne słownictwo, często nigdzie niepotwierdzone negatywne informacje, które mają na celu podsycanie wrogości i negatywnych odczuć względem „przeciwnika” – przedstawicieli władz i np. wprowadzanych przez nich ustaw, mediów, czy też np. konkretnych przedstawicieli osób publicznych. Agresja i mowa nienawiści objawiają się również poprzez bardzo dosłowne, osobiste a wręcz wyolbrzymione traktowanie tego, co dzieje się na świecie, w mediach, a co z tym związane automatyczny atak, jako forma obrony.

W wielu wpisach dotyczących wymogu szacunku – najczęściej – do kobiet, przekornie, to właśnie kobiety w sposób wrogi i agresywny wyrażają się o innych osobach – nierzadko innych kobietach, instytucjach, czy zdarzeniach.

Poniższa tabela (tabela 1.) przedstawia liczbowe zestawienie postów na każdej z badanych grup z wyszczególnieniem podziału postów na wspierające lub popierające, posty agresywne i atakujące oraz posty neutralne, często typowo informacyjne. W dwóch pierwszych z przedstawionych w tabeli porównawczej grup tj. Strajk Kobiet oraz Dziewuchy Dziewuchom największy odsetek stanowią posty neutralne/informacyjne (kolejno: 88% i 68%), z kolei w grupach Dziewuchy Polskie oraz w instagrawowych postach oznaczonych #czarnypiątek # czarnyprotest największą rolę pełnią posty wspierające (68% oraz 82%). We wszystkich przedstawionych grupach najmniejszy odsetek stanowią posty agresywne lub atakujące (kolejno: 8%, 3%, 9%, 6%).

| GRUPA | Liczba zbadanych postów | Liczba postów wspierających/popierających działania | Liczba postów agresywnych/atakujących | Liczba postów neutralnych/informacyjnych |
|---|-------------------------|---|---------------------------------------|--|
| STRAJK KOBIEC | 100 | 4 | 8 | 88 |
| DZIEWUCHY DZIEWUCHOM | 100 | 28 | 3 | 68 |
| DZIEWUCHY POSLKIE | 100 | 68 | 9 | 23 |
| INSTAGRAM #czarnypiątek #czarnyprotest | 100 | 82 | 12 | 6 |

Tabela 1. Podział badanych postów ze względu na charakter zwartego w nim przekazu

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. prezentuje z kolei wyniki badań, których celem było przedstawienie intencji członków grup wyrażanych w komentarzach pod opublikowanym postem. W przypadku tego badania wyniki są zdecydowanie bardziej różnorodne, jednak przedstawiają też dużo wyraźniej niepokojące zjawisko – szerzące się wrogie interakcje członków grup w stosunku do siebie samych, jak i osób „z poza”.

Badania wykazują, iż przeważającą (od 40% do niemalże 70%) część komentarzy stanowią komentarze wspierające i popierające np. działania organizatorów grupy, niewielka część (średnio około 20%-25%) to komentarze neutralne, często czysto informacyjne pozbawione zabarwienia emocjonalnego.

Pozostałe komentarze to wiadomości pełne wrogiej postawy, nienawiści, czasem wręcz gróźb. Najmniejsza liczba komentarzy wrogich występowała na Instagramie pod

postami oznaczonymi jako #czarnypiątek oraz #czarnyprotest i stanowiła ona 17,4% wszystkich zbadanych komentarzy na tej przestrzeni. Natomiast największy odsetek negatywnych komentarzy widoczny jest w grupie Strajk Kobiet i wyniósł 46%.

| GRUPA | Liczba zbadanych komentarzy | Liczba komentarzy wspierających/popierających działania | Liczba komentarzy agresywnych/atakujących | Liczba komentarzy neutralnych/informacyjnych |
|---|-----------------------------|---|---|--|
| STRAJK KOBIEĆ | 1000 | 370 | 460 | 170 |
| DZIEWUCHY DZIEWUCHOM | 1000 | 600 | 120 | 280 |
| DZIEWUCHY POSLKI | 1000 | 400 | 320 | 280 |
| INSTAGRAM #czarnypiątek #czarnyprotest | 1000 | 686 | 174 | 140 |

Tabela 2. Podział komentarzy ze względu na charakter zwartego w nim przekazu

Źródło: opracowanie własne

W przedstawionych wynikach badań zauważalna jest wysoka dysproporcja postów wspierających i negatywnych do komentarzy użytkowników o tym samym nacechowaniu emocjonalnym. Istotną konkluzją wynikającą z badań autorki jest to, iż wrogie interakcje coraz częściej pojawiające się w wirtualnej przestrzeni są działaniami, a co z tym związane intencjami nie tyle założycielek/założycieli grup, ruchów, blogów, a często reakcją obserwatorów i członków danej internetowej społeczności.

W wielu przypadkach widoczna jest konkretna, niemniej kulturalna reakcja ze strony administratorów upominająca do zachowaniu kultury i nieszerzenia wrogich, gniewnych postaw wśród innych członków grupy.

Przykłady komentarzy reprezentujące wrogie interakcje (pisownia oryginalna):

„Gdybym miał do wyboru szatana i pedofila wybrałbym szatana. Pedofil kościelny jest gorszy szatana. Pedofil wykorzystuje ufność dziecięcą—to jest straszne! (Strajk Kobiet)

„To robota w dużej mierze kościoła katolickiego głównego mąciela i hamulca rozwojowego, kobiety opuście kościół!!!” (Strajk Kobiet)

„Kościół i przestępcy konstytucyjni z PiS muszą być ukarani.” (Instagram)

„A co ma przepaść do drących się dzieciaków w miejscu, które ma być relaksujące dla dorosłych? Jakby mi jakieś darło ryja u kosmetyczki to bym w taką przepaść skoczyła.” (Dziewuchy Polskie)

„Trzymaj wacka w rozporoku ty stary zboku a nie agituj do popełnienia mordy na niewinnych.” (Instagram)

„To jest kurwa skandal !!! (Dziewuchy Polskie)

„Co za pojeby ... Nie wiem co biorą, ale ja po ich pomysłach muszę zacząć brać alprazolam.” (Dziewuchy Polskie)

„To zróbcie sobie jak was dupa boli.” (Dziewuchy Polskie)

Przykłady komentarzy wspierających/ motywujących (pisownia oryginalna):

„Jest mi ogromnie przykro. Potrafię współczuć, jak bardzo jest być fair względem siebie i swojej moralności a miłości do dziecka (choć nie mam własnego). Jesteście kochane, mądre i cudowne. Nie możecie brać winy drugiej osoby na swoje barki. Podziwiam za postawę.” (Dziewuchy Polskie)

„Brawo dla młodych ludzi. Popieram was.” (Dziewuchy Polskie)

„Jurku kochamy Cie <3” (Dziewuchy Dziewuchom)

„#MuremZaJurkiem” (Instagram)

„Wielkie gratulacje, wierzyłam w milion” (Dziewuchy Dziewuchom)

„Super, ze wymyśliłyście grafikę, naprawdę za to dziękuję <3.” (Dziewuchy Dziewuchom)

„Super, popieram <3” (Instagram)

„Brawo kobiety!” (Instagram)

„Jestem z wami! <3” (Instagram)

„#girlspower!” (Instagram)

PODSUMOWANIE

Ruchy kobiece to temat, który swój początek miał w 1972 roku, niemniej jest to temat wciąż aktualny. Kobiety XXI wieku niezależnie od kontekstu kulturowego starają się walczyć o równość, oprawa (por. Demiral 2019; Odrowąż-Coates 2019; Offiong 2019; Zsogon 2019), o spokój, jak same często zauważają o „ludzkie traktowanie”. Walczą o lepsze jutro, jednak nie same kobiety i nie tylko dla kobiet. To działaniom ruchów kobiecych przypisuje się obecny „chaos”, który dzieje się na polskiej scenie politycznej. Ruchy kobiece to następczynie sufrażystek, które w swoich działaniach, jak same zaznaczają, skupiają się na szeroko rozumianym dobru kobiet oraz budowaniu lepszej, równej przyszłości dla wszystkich.

W obliczu ówczesnych wydarzeń mających na celu wprowadzenie wielopłaszczyznowych ograniczeń dotyczących kobiet, to właśnie one chcą walczyć – nie tylko w

wirtualnym świecie. Mimo trudności z jakimi spotkała się autorka badań podczas ich przeprowadzania, m.in. ograniczony dostęp do badanych grup oraz możliwość obserwacji tylko wybranych przez administratora grupy postów oraz komentarzy, jej badania wskazują, iż „kobiety walczące” mają granice wytrzymałości, a walka, jak same określają, „o siebie”, o wolność słowa i działania, o równość spowodowała, że coraz częściej na forach, portalach społecznościowych reprezentujących ruchy kobiece, blogach, grupach poza znaczącą ilością motywacji, wsparcia i mobilizacji do wspólnej walki coraz częściej można spotkać przejawy wrogich emocji, które w coraz większych ilościach wydobywają się z postów, czy komentarzy umieszczanych we wspólnej przestrzeni online.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, Michael. 2010. *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s: 19.
- Berkowitz, Steve D. 1982. *An Introduction to Structural Analysis. The Network Approach to Social Research*, Toronto: Butterworth.
- Demiral, Seran. 2019. *There is no discrimination between girls and boys!* “Society Register” 3(4): 137-156. <https://doi.org/10.14746/sr.2019.3.4.08>
- Garton Laura, Haythornthwaite Caroline, Wellman Barry. 1999. *Studying On-line Social Network*. W: Stave Jones (red.), *Doing Internet Research. Critical Issues in Methods for Examining the Net*, Thousand Oaks, CA: Sage, s. 75.
- Humm, Maggie. 1993. *Słownik teorii feminizmu*, Tłum: B. Umińska, J. Mikos. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Kozinet, Robert V. 2012. *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13, 93, 100.
- Lewandowska, Ewa. 2003. *Feminizm a globalizacja*. „Dziś” nr 12.
- Odrowąż-Coates, Anna. 2014. *Gender crisis in Poland, Catholic ideology and the media*. “Sociology Mind” 5(01): 27-34. <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2015.51004>
- Odrowąż-Coates, Anna. 2015. *Is gender neutrality a post-human phenomenon? The concept of ‘gender neutral’ in Swedish education*. “Journal of Gender and Power” 3(1): 113–133.
- Odrowąż-Coates, Anna. 2019. *Gender equality and children’s equality in liberal and conservative discourses: Implications toward language and society*. “Society Register” 3(4): 7-16. <https://doi.org/10.14746/sr.2019.3.4.01>
- Offiong, Ekwutosi E. 2019. *Language and discourse in Nigerian Education: Historic implication of gender issues*. “Society Register” 3(4): 37-56. <https://doi.org/10.14746/sr.2019.3.4.03>
- Tokarczyk, Roman. 2005. *Wspólne doktryny polityczne*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer Business.
- Wajbert-Wąsiewicz, Ewelina I. 2017. *Feminizm w polskiej literaturze kobiet*. “Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Vol. XV, 2.

- Wollman, Barry. 1988. *Structural Analysis. From Method and Metaphor to Theory and Substance*. W: Barry Wellman, Stephan D. Berkowitz (red.) *Social Structures. A Network Approach*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, s. 19-61.
- Wollstonecraft, Mary. 2011. *Wolanie o prawa kobiet*. Warszawa: Mamina.
- Zsogon, Maria C. 2019. *Girls' exploitation in the Triple Border among Argentina, Brazil and Paraguay: between colonialism and human rights narratives*. "Society Register" 3(4): 57-74. <https://doi.org/10.14746/sr.2019.3.4.04>

NETOGRAFIA

- Dziewuchy Dziewuchom – grupa na portalu Facebook, <https://www.facebook.com/groups/114342355632125/> [Dostęp: 12.12.2018].
- Dziewuchy Dziewuchom – Organizacja Społeczna, https://www.facebook.com/dziewuchydziewuchom/?ref=br_rs [Dostęp: 13.12.2018].
- Dziewuchy Polskie, <https://www.facebook.com/groups/1562628830530524/> [Dostęp: 12.12.2018].
- Instagram <https://www.instagram.com/> [Dostęp: 10.12.2018].
- Strajk Kobiet – Facebook, <https://www.facebook.com/ogolnopolskistrajkkobiet/?fref=ts> [Dostęp: 19.12.2018].
- Strajk Kobiet – Instagram, https://www.instagram.com/strajk_kobiet/ [Dostęp: 20.12.2018].
- Strajk Kobiet, <http://strajkkobiet.eu/> [Dostęp: 18.12.2018].

The activity of women's movements on the Internet – the digital face of Polish feminism

ABSTRACT: The author of the text touches upon the subject of the virtual activity of women's movements in Poland. By using the netography method, with the specific application of an analysis of social networks, she looks at the digital image of Polish feminism, paying attention to the positive and negative aspects accompanying women in their struggle in online space. The author's main goal was to study the language used by contemporary feminists in the virtual world, whether it is a language of love or a language of hate.

The article presents the activities of women's organizations online, making an attempt at outlining the main ideas visible in the discourse of these movements. Owing to the conducted analysis, the author presents the impact and the clearly outlining intentions of women's movements online, with particular attention paid to both the positive and the hostile interactions in the feminist online space.

KEYWORDS: women's movements, Internet, feminism, Cyberspace, netnography, social network analysis

[Janusz Korczak] Prawa dziecka jako jednostki¹, opracowała Marta Ciesielska

MARTA CIESIELSKA¹

¹ Korczakianum, pracownia Muzeum Warszawy, ul. Jaktorowska 6, 01-202 Warszawa. ORCID: 0000-0003-1195-8663, Email: marta.ciesielska@muzeumwarszawy.pl

STRESZCZENIE: Henryk Goldszmit/Janusz Korczaka czynnie uczestniczył w ruchu na rzecz praw dziecka, jednym z ruchów emancypacyjnych w pierwszych dekadach XX wieku. Wywodząc się z formacyjnych dlań środowisk: lekarskiego i edukacyjnego/obywatelskiego – których przedstawiciele zgłaszali ważne inicjatywy na rzecz dzieci – podejmował w międzywojniu różne działania, by upowszechnić postulaty uznania praw dzieci oraz społecznej odpowiedzialności za ich respektowanie. Jego autorską interpretację „naturalnych” praw dziecka dokumentuje m.in. opublikowany w 1928 roku konspekt (wprowadzenie oraz siedem grup tematycznych) wykładów, jakie Korczak wygłaszał w 2. połowie lat 20. w ramach państwowych kursów dla wychowawców placówek opiekuńczych.

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, prawa dziecka, II Rzeczpospolita Polska, opieka społeczna

¹ W: *Kursy doszktałające dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Uzasadnienie i program.* Opracował [Józef] Cz[esław] Babicki przy współudziale Pp. Prelegentów: Dra Jana Bogdanowicza, Janny Bużyckiej, Heleny Czerwińskiej, Eugeniusza Falenckiego, Doc. Dra Tadeusza Jaroszyńskiego, Kpt. Józefa Jungrava, Dra Janusza Korczaka, Tadeusza Majznera [Mayznera], Prof. Heleny Radlińskiej, Zofii Skalskiej i Wandy Szumanówny, [Biblioteka] Opieki nad Macierzyństwem, Dziećmi i Młodzieżą Nr 9. Warszawa: Wydział Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej 1928, s. 28-29.

(Przedruk w: Janusz Korczak, *Dzieła*, t. 13, Warszawa: IBL PAN, s. 313-314; angielski przekład w: Janusz Korczak, *How to Love a Child and Other Selected Works*. Vol. 2, London – Chicago: Vallentine-Mitchell 2018, p. 158-159. Trans. by Sean Gaspar Bye).

Poniższy tekst składa się z **dwóch** części:

1. *Kilku uwag wstępnych*, mojego – jako osoby podającej całość do druku – wprowadzenia,
2. właściwego tekstu źródłowego *Prawa dziecka jako jednostki*, przypisanego Januszowi Korczakowi, ale z pewnym zastrzeżeniem (stąd nawias kwadratowy przy jego nazwisku), bo tekst ten – obok innych zamieszczonych w publikacji de facto wieloautorskiej z 1928 roku – redakcyjnie opracował ostatecznie ktoś inny, a mianowicie Józef Czesław Babicki.

KILKA UWAG WSTĘPNYCH

Pod autorskim tytułem: *Prawa dziecka jako jednostki* prowadził Janusz Korczaka w drugiej połowie lat 20. zajęcia na kursach Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej (Wydział Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą), adresowanych do zatrudnionych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych pracowników bez odpowiednich kwalifikacji². Tematyka zajęć Korczaka wyróżniała się znacząco wśród innych wykładanych przedmiotów. Były to przykładowo fizjologia i psychologia dziecka, prawne podstawy opieki społecznej nad dziećmi, ogólne zasady higieny i ratownictwa, podstawy wychowania religijnego, czytelnictwo dziecięce czy wychowanie estetyczne i fizyczne, wycieczki krajoznawcze... Wykładowcy³ prezentowali zwykle podstawowe/elementarne kompendia wiedzy z wybranych dziedzin. Korczak zaś zdaje się już tytułem rzucić hasło-deklarację (provokację?), z naciskiem na podmiotowość, indywidualność, równorzędność/równoważność doświadczenia dziecięcego – na szacunek wobec dziecka-człowieka, do czego tak mocno wezwie pod koniec tej samej dekady XX wieku w programowym manifestie *Prawo dziecka do szacunku*⁴.

Znamienne, że adresując swe zajęcia do kadr instytucji „wychowania gromadnego”,

² „Ankieta, przeprowadzona w 1925 r., wykazała, że w 761 zakładach, które nadesłały odpowiedzi na pytania ankiety [na ok. 1000 istniejących, z ok. 50 tys. podopiecznych], pracuje 2567 wychowawców [...]. W tej liczbie znajduje się 264 osoby z przygotowaniem nauczycielskim i 398 wychowawczyń przedszkoli, reszta zaś, tj. 1905 osób bez żadnego przygotowania pedagogicznego, a w tym 892 osoby z wykształceniem jedynie powszechnym lub jeszcze niższym”. Idem, s. 4.

O początkach kursów zob. anons *Projekt programu wykładów na kursach doszkalających dla czynnych wychowawców w zakładach opiekuńczo-wychowawczych*. „Opieka nad Dzieckiem” 1925, nr 6 (resort miał wówczas nazwę Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych).

³ W ciągu kilku lat funkcjonowania kursów, 1925-1931, skład wykładowców nie był stały; część miała znaczącym dorobek akademicki lub/i z administracji państwowej.

⁴ Broszura ukazała się pod koniec 1928 (z datą na stronie tytułowej „1929”). Pod koniec kolejnej dekady, we wstępie do swej ostatniej książki, wydanej wiosną 1939 *Pedagogiki żartobliwej*, wspominał Korczak znacząco: „Streszczając cykl wykładów [...], dałem nagłówek: *Prawo dziecka do szacunku*. Myśl przewodnia: dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem”. „Cykl wykładów” obejmował zapewne, prócz tych z Kursów, kilka wystąpień Korczaka w ramach odczytów zbiorowych z lat 1926-1928 (por. *Kronika*. „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 3; 1927/28, nr 2).

wyjatkowo silnie akcentuje Korczak podmiotowość je d n o s t k i... Motyw ten, ważny w jego całościowym działaniu, powróci kolejny raz w dramatycznej sytuacji granicznej getta warszawskiego, wyrażony cytatem z tekstu Wacława Nałkowskiego, przewodnika młodego Goldszmita/Korczaka. W prywatnym liście kierowanym do bardzo młodej adresatki: „Chcę pozostawić Ci naukę i myśl jednego z mistrzów moich i rzeźbiarza ducha. – Wacław Nałkowski – wielki uczoney – ofiarny społecznik – nieustraszoney bojownik – wytrwały i uparty, uparty i groźny dla wrogów postępu. – Wacław Nałkowski napisał: «Nie należy zbyt rozrzutnie szafować życiem jednostki dla celów społecznych; jednostka czująca i myśląca to materiał zbyt drogi»⁵.

Ów ważny głos w obronie niezbywalnych praw indywidualnych, przynależnych każdemu we wszystkich fazach życia, towarzyszył aktywnościom Korczaka już od końca XIX wieku, kiedy to po raz pierwszy publicznie zaczął głosić, że: „Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi”⁶. Było to z pewnością jego własne głębokie przekonanie, ale też formacyjne współ-doświadczenie, wyniesione z „niepokornego” środowiska społeczno-zawodowego, które kształtowało jego i wielu innych oraz w którym dość szybko sam stał się nie tylko czynnym działaczem, ale i autorytetem. Czerpał niewątpliwie inspiracje z tego ważnego ruchu społecznego – na wielu polach emancypacyjnego – i twórczo je rozwijał.

Prócz wczesnych doświadczeń z początku XX wieku wielkie znacznie miały dla Korczaka te z lat 1914-1918/19 – lat wojennej opresji, załamania się starego porządku międzynarodowego oraz „przedwiośnia” odbudowy państwowości polskiej i pierwszych lat niepodległości II Rzeczypospolitej. W owych szczególnych czasach rodziły się koncepty i postulaty bliskie Korczakowskim – przede wszystkim postrzegania sprawy dziecka, spraw dzieci jako priorytetowych społecznie spraw wagi państwowej – a wywodzące się z jego macierzystego otoczenia, lekarskiego, edukacyjnego, obywatelskiego⁷. Warto przywoływać tamte inicjatywy z obszaru szeroko rozumianej polityki społecznej, bo mogą inspirować i dziś, ale także, by właściwie kontekstualizować i identyfikować wkład Korczaka – wspólny czy własny...? – w polski i międzynarodowy dorobek walk o prawa dziecka.

Znaczący przykład otwartej, żywej, projektującej przyszłość debaty, podejmowanej w poczucia odpowiedzialności i misji społecznej, dał zorganizowany na przełomie czerwca i lipca 1917 roku w Warszawie II Zjazd Higienistów Polskich; jedna z Sekcji Zjazdu zajmowała się „higieną wychowawczą (opieką nad matką, dzieckiem i młodzieżą)”. Nazwiska Goldszmita/Korczaka nie ma na liście uczestników (zdemobilizowany z

⁵ List do Hadaski (nazwisko niezidentyfikowane), 25 III 1942 (*Dzieła*, t. 15, w przygot.). Cytat przywołany z: W. Nałkowski, *Jednostka i ogół. Szkice i krytyki społeczne*, Kraków: H. Czatowicz 1904, s. 2.

⁶ Janusz, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*. „Czytelnia dla Wszystkich” 1899, nr 52 (*Dzieła*, t. 3, wol. 1, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona 1994, s. 226). Pseudonim „Janusz Korczak” przyjął Henryk Goldszmit na początku 1900.

⁷ Później wspominał ten w dużym stopniu wizjonerski czas: „Na pierwszym liczniejszym zebraniu, w którym brałem udział po powrocie z Rosji w roku 1918 [w maju] – jeden z mówców, siwowłosa starzec – powiedział: «Najtrwalsze są zamki na lodzie». Nie był to ani żart, ani paradoks. Obrady w obecności ministrów zdrowia, opieki społecznej i oświaty stały na wysokim poziomie. Szło o zręby Państwowości Polskiej”. List do niezidentyfikowanego adresata, 23 X 1940 (*Dzieła*, t. 15, w przygot.).

carskiej armii powrócił do Warszawy w końcu maja 1918 roku), ale w dużej mierze był to głos środowiskowy, z którym mógł się utożsamiać. Najważniejsze postulaty Zjazdu dobitnie formułowały konieczne zobowiązania władz i społeczeństwa wobec najmłodszych, m.in.:

– utworzenie „w celu opieki nad dzieckiem Urzędu Krajowego, w którego rękę zjednoczyłaby się opieka państwowa nad niemowlętami oraz nad dziećmi do pewnego przez władze prawodawcze określonego wieku” (dr Stefan Sterling-Okuniewski, *Gdzie kończyć się winna w urzędzeniach higieny społecznej dobroczynność społeczna, a zaczynać działalność państwowa, wzgl. gminna?*)⁸;

– „powinna być utworzona władza naczelna – Ministerium Dziecka. Władza ta winna mieć nadzór nad wszystkimi sprawami, mającymi związek z życiem, zdrowiem, wychowaniem, prawami dziecka, jako też nad działalnością wszystkich instytucji dobroczynnych, te zadania na celu mających” (dr Julian Kramsztyk, *Opieka nad małymi dziećmi. Ministerium dziecka*);

I – sumujący, ale i rozszerzający wnioski – głos prawnika (znamienna jego obecność na zjeździe lekarskim!):

– „a) winien powstać urząd państwowy centralny – ministerium opieki nad dziećmi, b) w każdym mieście [...] na wsi [...] rady opiekuńcze, c) w każdym mieście [...] specjalny sąd dla nieletnich, d) w każdym mieście gubernialny – zakład wychowawczy dla nieletnich, opuszczonych, zaniedbanych i występnych, e) wszystkie przepisy, dotyczące opieki i ochrony dzieci i młodzieży winny być skodyfikowane i ujęte w oddzielna księgę – kodeks dziecka” (mec. Mikołaj Korenfeld *Dzieci niczyje*)⁹.

I jeszcze, jako drugi przykład obecności tematu praw dziecka w debacie publicznej, silny głos Stefanii Sempołowskiej (jak Nałkowski, jednej z „mistrzyń” Korczaka) podczas obrad tzw. Wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego wiosną 1919 roku: „...nic, co obchodzi dziecko, nie może być dla nas obojętne. [...] Musimy żądać, [...] w stosunku do dziecka nie może być ograniczeń, bo dla nas dziecko jest człowiekiem”¹⁰.

Postawa „żądania”, nie tylko postulowania, była z pewnością bliższa Korczakowi,

⁸ *Pamiętnik II-go Zjazdu Hygienistów Polskich*. Warszawa 1918, s. 161. Kolejne cytaty odpowiednio ze stron 170, 173. (Dalej przywołany Julian Kramsztyk, 1851-1926, pediatra, działacz społeczny; starszy, ale bliski kolega Korczaka ze szpitala dziecięcego im. Bersonów i Baumanów).

⁹ Motyw odrębnego kodeksu praw dziecka powracał jeszcze: „...powinien być utworzony specjalny kodeks praw dziecka, na wzór angielskiego Children Act, wydanego w roku 1908”. Dr Tadeusz Jarczyński *Psychologia i profilaktyka przestępczości u dzieci*. „Opieka nad Dzieckiem” 1923, nr 2.

¹⁰ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie*, Lwów-Warszawa: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, 1920, s. 257, 258.

Na jednym z wcześniejszych zjazdów nauczycielskich w Warszawie Korczak zabrał głos w sprawie *Wychowania dzieci moralnie zaniedbanych i zbrodniczych*, która to wypowiedź – naprawdę kontrowersyjna – podzieliła mocno słuchaczy (zob. *O szkołę polską. Część II. Protokoły III i IV Zjazdu delegatów Stowarzyszeń Nauczycielskich...*, Warszawa 1919, s. 62-64; *Dzieła*, t. 13, s. 311-312).

który po kilku latach surowo oceniał pionierski ponadnarodowy akt prawny – Deklarację Genewską (1923/24, w Polsce przyjętą w 1925 roku przez organizacje społeczne, z poparciem rządowym), wprowadzającą do międzynarodowej legislacji sprawę dziecięcą. Doceniając wagę inicjacyjnych kroków na drodze do „wyzwolenia dziecka”¹¹ i niejednokrotnie się do Deklaracji odwołując¹², krytykował w *Prawie dziecka do szacunku* pomieszczenie powinności wobec dziecka i jego praw oraz perswazyjny (czyli zbyt słaby) ton dokumentu. Może miał w pamięci również niedawne rodzime, krajowe inicjatywy i podobnie z czasem oceniał „zaniedbanie” i tym razem p o d m i o t o w y c h praw dziecka oraz zbyt dużą koncentrację na zadaniach opiekuńczych¹³...?

Z pewnością umiał Korczak być, w pisarstwie i praktyce, nieustępliwie konsekwentny¹⁴, nie stronił od prowokacji i polemicznego tonu (poruszające do dziś „prawo dziecka do śmierci”¹⁵) i nieustannie szukał dla swej misji: „służby dziecku i jego sprawie”¹⁶, różnych trybun czy forów. Jednym z nich stały się Kursy dla wychowawców. Losy osobistego udziału Korczaka w nich dają znamienne przestrożę. Gdy na przełomie pierwszej i drugiej dekady niepodległości II RP demokratyczne, praworządne pojmowanie wagi praw dziecka/człowieka przestawało być doceniane, jego pozycja wykładowcy została zachwiana, a w końcu z niego – czy z jego sztandarowego tematu – zrezygnowano. Ostatecznie wykłady Korczaka przesunięte zostały do puli tych dodatkowych, przy czym pozostał on wśród kadry z innym już, „nierewolucyjnym”, tematem: *Moczenie nocne*¹⁷.

¹¹ „Dziecko woła o wyzwolenie [...]”. J. Korczak, *Wiosna i dziecko*, 1921 (*Dzieła*, t. 13, s. 31).

¹² Na przykład we wstępie do *Sprawozdania Towarzystwa „Pomoc dla Sierot” za 1924 r.* (*Dzieła*, t. 14, wol. 1, Warszawa: IBL PAN 2008, s. 121).

¹³ Jedną z najważniejszych inicjatyw Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego – zakończonych sukcesem (por. art. 103 Konstytucji marcowej z 1921) – było wystąpienie w maju 1920 z memoriałem do Komisji Konstytucyjnej Sejmu Ustawodawczego w sprawie wpisania do Konstytucji RP zapisu o prawach dziecka. „...należy opiekę nad dziećmi zaliczyć do zadań obowiązkowych społeczeństwa samorządowego w Państwie Polskim. [...] Każde dziecko, jako istota żyjąca, [...] ma do niej prawo. [...] z chwilą uchwalenia Konstytucji opieka nad dziećmi w Rzeczypospolitej Polskiej przestanie być darem, który społeczeństwo może dać lub nie dać, lecz stanie się obowiązkiem, który rząd i społeczeństwo muszą spełnić”. (Władysław Szenajch, Marta Erlichówna, *Sprawy Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego 1918-1920*. „Pediatria Polska” 1921, t. I, s. 91, 93).

¹⁴ Np. przez lata (1922-1939) wśród zajęć w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej utrzymał jako jeden z tematów *Prawa dziecka, jako żywej istoty, człowieka, niedoświadczonego pracownika* (cały cykl tematyczny zob. *Zasady wychowania w internatach*. „Szkoła Specjalna” 1928/29, nr 3-4; *Dzieła*, t. 13, s. 157-159).

¹⁵ Od niego zaczyna Korczak swój znany zestaw „zasadniczych” praw dzieci – por. *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, 1919 [1918] wyd. 1; 1929, wyd. 3, uzupeł. (*Dzieła*, t. 7, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona 1993, s. 43).

¹⁶ List do Mieczysława Zylbertała, 30 III 1937 (*Dzieła*, t. 14, wol. 2, Warszawa 2008, s. 213).

¹⁷ Zob. *Program wykładów na kursach dokształcających, zorganizowanych przez Wydział Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą departamentu opieki społecznej dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych*. „Opieka nad Dzieckiem” 1929, nr 2-3. Ów temat szczegółowy jako taki Korczak zresztą doceniał, por. jego wcześniejszy tekst pt. *Moczenie nocne dzieci internatu*. „Opieka nad Dzieckiem” 1923, nr 3 (*Dzieła*, t. 13). W ostatnim publikowanym programie kursów (wyd. II, poprawione) z 1931 Korczaka nie ma.

Inny przykład utraty pozycji: w 2. poł. lat 20. powoływano Korczaka do komitetów obchodów tzw. „Ty-

* * *

Tekst *Prawa dziecka jako jednostki* znany jest jedynie w publikowanym wariantcie nierozwiniętym, sygnałnym – konspektowym. Uważny czytelnik bez edytorskich komentarzy odkryje, że zachowany, skrótowy przekaz nie jest, być może, w pełni autorski – sam „katalog” praw i jego przesłanie pozostają bardzo Korczakowskie (zyskały, co pewne, zgodę Korczaka na druk i upowszechnianie), ale „stylizacja” budzi miejscami niepokój¹⁸. Jednocześnie *Prawa...*, mimo swego skromnego rozmiaru tekstowego, wzbogacają źródłową bazę do badań nad oryginalnością wkładu Korczakowskiego w ruch na rzecz praw dziecka. Warto więc włączyć je do uznanego kanonu tekstowego autora *Prawa dziecka do szacunku*, choć na tle bogatej, wielogatunkowej spuścizny pisarskiej sam materiał jest zbyt skąpy, by jego analiza mogła istotnie zmienić ocenę dorobku Korczaka. Przywołanie zapoznanego materiału przynależy raczej do prowadzenia kwerend źródłowych i wskazywania ich mało znanych wyników. Sam Korczak cenił niezmiernie owe działania dokumentacyjne, poprzedzające właściwy etap interpretacyjny: „Kto gromadzi fakty, kolekcjonuje dokumenty, ten zdobywa materiał [...]. Wnioski, nawet oświetlenie przyczynków, jest bodaj przedwcześnie. Zebrany materiał spokojnie oczekuje kontroli i badań”¹⁹.

Jednocześnie może ów pakiet praw, szczególnie przez oryginalne zestawienie i generalistów, i mikroproblemów, da się czytać jako zaproszenie do refleksji, dyskusji, stawiania pytań, nawet szukania nieformalnego, swobodnego języka, bo nie stroni miejscami od potocznych, prostych, a wyrazistych określeń. Tak, by współczesne materiały o temacie praw dziecka nie zamykało się w profesjonalnych kręgach, a naprawdę inkluzywnie zapraszało do powszechnej debaty – zgodnie z Korczakowskim wezwaniem do demokratyzacji wychowania.

Marta Ciesielska

godnia Dziecka” (promowano wtedy m.in. Deklarację Genewską); gdy w sierpniu 1938 konstituowały się gremia honorowe i organizacyjne planowanego ogólnopolskiego Kongresu Dziecka, w sumie ponad 50 osób – „dr Janusz Korczak” trafił tylko do mało prestiżowej 5-osobowej Komisji Rozjemczej.

¹⁸ W edycji *Dzieł* zebranych Korczaka *Prawa...* znalazły się w tomie 13 w końcowym *Dodatku*, przede wszystkim wprowadzenie do tematów szczegółowych wydaje się być streszczeniem dokonany przez autora opracowania całości publikacji, Józefa Czesława Babickiego (1880-1952, pedagog, działacz i organizator instytucji opiekuńczo-wychowawczych, autor publikacji z tegoż zakresu; rywalizował bodaj jako ekspert wychowania zakładowego z Korczakiem), por. przyp. 1.

¹⁹ *Wstęp*, w: Maria Rogowska-Falska, *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*. Szkic informacyjny, 1928 (*Dzieła*, t. 14, wol. 1, s. 207).

Prawa dziecka jako jednostki

[JANUSZ KORCZAK]

Dziecko, w zależności od swego wieku, rozwoju umysłowego i doświadczenia, ma pewne swoiste prawa, niewygodne dla dorosłych, i – z tego powodu – najczęściej przez nich nieuznawane. Poza odżywianiem i higieną wymaga dziecko swobody wyładowania nadmiaru sił żywotnych, wymaga prawa czynienia całego szeregu doświadczeń, wprowadzających je metodycznie w życie, oraz prawa inicjatywy w stosunku do własnych potrzeb. Rola dorosłego powinna ograniczać się w wielu razach do roli wyrozumiałego opiekuna, strzegącego dziecko przed zbyt bolesnymi skutkami eksperymentów. Stosunek dorosłego, zwłaszcza wychowawcy, do dziecka nigdy nie może mieć charakteru walki o autorytet i prawa: wychowawca ma obowiązek być umiejętnym organizatorem warunków, w których dziecko w pełni swych praw może swobodnie się rozwijać. Podobnie jak człowiek dorosły ma niezaprzeczone prawo do wypoczynku po pracy, do spokoju i ciszy, rozrywek – w tym samym lub większym stopniu dziecko ma słuszne prawa do ruchu, zabawy i zrozumiałej dla siebie sprawiedliwości. Zetknięcie dwóch odmiennych krańcowo światów: człowieka dorosłego i dziecka – kończy się porażką i niewolą słabszego, to jest dziecka. Splot interesów i zatrudnień ludzi dorosłych wtłacza dziecko w niewolnicze stosunki egzystencji, niezrozumiałe dlań i męczące. Zwłaszcza w zakładach wychowawczych powinna być przeprowadzona w całej rozciągłości zasada, że nie dziecko jest dla personelu i zakładu, lecz odwrotnie. Obowiązki, które ciążyą na dziecku względem niego samego i otoczenia, powinny wnikać stopniowo w pojęcia dziecka i opierać się na jego naturalnych prawach, nigdy ich nie łamiąc i nie lekceważąc.

Program

1) Prawo dziecka do warunków sprzyjających wzrastaniu i rozwojowi.

Rozwijanie się fizyczne i psychiczne jako praca. Waga i miara. Krzywa wzrostu i wagi. Zmiana proporcji. Momenty wyczerpania. Potrzeba wypoczynku od obowiązków.

2) Prawo dziecka do swobodnego poznawania.

Praca poznania i rozumienia. Odmienność umysłowości i uczuć dziecka. Trudność porozumiewania się dorosłego z dzieckiem. Brutalność dorosłych w dostosowaniu dziecka do siebie. Wady dorosłych w świetle pojęć dziecka. Ocena wad dzieci przez dorosłych.

3) Prawo dziecka do pracy nad sobą.

Dziedziczność. Urazy. Poprawa narzucona i poprawa istotna. Zmaganie się dziecka

z własnymi wadami: upadki i zwycięstwa. Konieczność pociechy i współczucia. Pieszczota. Przewinienie jako początek przewinień.

4) Prawo dziecka do pełnego obywatelstwa we własnym świecie.

Stosunek liczbowy długości okresu dzieciństwa i młodości do przeciętnej długości życia człowieka. Upośledzenie społeczne dziecka.

Obietnice dorosłych. Niszczenie zaufania. Odpowiedzialność dziecka za innych. niesprawiedliwość.

5) Prawa dziecka do uznawania jego niedoświadczenia i słabości.

Dostosowanie pracy dziecka do jego umysłu, wzrostu i sił. Nieudane próby i przewinienia dziecka jako przejściowy moment nauki o życiu.

6) Prawa dziecka do radości i rozrywki.

Obojętność dziecka dla tragedii dorosłych. optymizm dzieci. Poważne traktowanie przez dziecko zobowiązań własnych i – niedotrzymanie ich. Stosunek do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości. Moralne walory gier i zabaw. Sporty, wyścigi, koło. Piękno i pogoda w wychowaniu. Rozrywki i słodczyce.

7) Prawo dziecka do demokratyzacji wychowania.

Indywidualizm. Dziecko samo dla siebie. Dzieci uprzywilejowane, faworyt, zausz-nik, totumfacki. Lizusy. Nieznośni towarzysze. Skargi. Sympatie i antypatie wśród dzieci. Swoboda uczuć.

Wychowawca jako rzecznik praw dziecka.

**[Janusz Korczak] Children's rights as individuals,
developed by Marta Ciesielska**

ABSTRACT: Henryk Goldszmit/Janusz Korczaka actively participated in the movement for children's rights, one of the emancipatory movements in the first decades of the 20th century. Deriving from the medical and educational/citizen formation circles for him - whose representatives reported important initiatives for children - he took various actions in the interwar period in order to promote the postulates of recognition of children's rights and social responsibility for respecting them. His author's interpretation of the „natural” rights of the child is documented, among others, by a summary (introduction and seven thematic groups) of lectures published in 1928, which Korczak gave in the second half of the 1920s as part of state courses for educators of care facilities.

KEYWORDS: Janusz Korczak, children's rights, II Republic of Poland, social care

Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań, pod redakcją Moniki Nawrot-Borowskiej i Dariusza Zajęca, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2017, ss. 256.

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA¹

¹ Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, Zakład Studiów Międzykulturowych i Regionalnych, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok. ORCID: 0000-0002-3355-0098, Email: a.mlynarczuk-sokolowska@uwb.edu.pl

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, dzieciństwo, badania edukacyjne

Dziecko jest niezwykle istotnym podmiotem edukacji o którym dużo pisano i pisze się na płaszczyźnie różnych nauk (pedagogiki, psychologii, filozofii, socjologii). Zmiana paradygmatyczna wyzwoliła nowe wizje dziecka w teoriach naukowych (Zwiernik 2015: 84–86). Zaczęto dostrzegać, że dziecko jest autonomicznym podmiotem, który może być skoncentrowany na sobie w sposób podmiotowy oraz być twórcą własnego świata i rozwoju. Dlatego też dziś coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, iż dziecko jest zdolne do aktywnej partycypacji w życiu społecznym zarówno w grupach rówieśniczych, jak i w kręgu dorosłych (Śliwerski 2007). W takim ujęciu dzieciństwo jest poznawczą, afektywną i behawioralną rzeczywistością dziecka w której ono partycypuje i zarazem jej wytworem (Smolińska-Theiss 1993: 11–12). Dziecko w aktywny i twórczy sposób doświadcza dzieciństwa.

Dzieciństwo jest okresem szczególnie ważnym z perspektywy rozwoju każdego człowieka. W europejskiej kulturze dzieciństwo jest utożsamiane z beztroską zabawą, radością i szczęściem. W dzieciństwie człowiek gromadzi doświadczenia, które w dużej mierze wpływają na sposób jego psychologicznego i społecznego funkcjonowania oraz kształt osobowości. Szczególne znaczenie i tym samym punkt odniesienia do zauważania różnic i podobieństw międzyludzkich i międzykulturowych stanowi zawsze mikroświat dziecka tworzony przez to co najbliższe sercu czyli dziedzictwo kulturowe domu rodzinnego (tradycje, zwyczaje, sposób komunikacji itd.) (Nikitorowicz 2005:

23). Okres dzieciństwa to czas intensywnego poznawania świata. Wtedy dziecko w spontaniczny sposób (za pomocą gier i zabaw, rozmów z osobami ważnymi itd.), jak i zamierzony (np. w toku uczenia się instytucjonalnego) konstruuje swój świat, uczestnicząc tym samym w procesie poznawania większego świata różnych ludzi i kultur.

Współczesny świat pędzi do przodu, co z jednej strony stwarza wiele konstruktywnych możliwości, z drugiej jednak wymusza życie w warunkach permanentnych zmian i nieprzewidywalności. W okres dzieciństwa współczesnego dziecka może więc wpisywać się wiele różnych wyzwań i problemów związanych z charakterem relacji rodzinnych, sytuacją ekonomiczną, doświadczeniem migracji czy uchodźstwa, itd. (więcej zob. Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska 2018). Maria Szczepska-Pustkowska (2005) zauważa, że (...) dzieciństwo – szczęśliwe czy nieszczęśliwe, radosne czy smutne, bogate czy biedne – jest ono tym co się człowiekowi nieuchronnie przydarza i tym co towarzyszy mu/ściga go przez całe życie (...). Problemy i wyzwania współczesnego świata stanowią bodziec do stawiania wciąż nowych pytań oraz podejmowania analiz i badań empirycznych w obszarze dziecka i dzieciństwa.

Monografia zbiorowa *Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań* pod redakcją Moniki Nawrot-Borowskiej oraz Dariusza Zajęca, pokazuje szereg aspektów rozważań nad dzieckiem i dzieciństwem w warstwie teoretycznej, metodologicznej i empirycznej. Książka składa się z trzech komplementarnych rozdziałów. Pierwszy (*Historyczne konteksty postrzegania dziecka i dzieciństwa*), zawiera analizę wybranych wątków dotyczących dziecka i dzieciństwa na przestrzeni dziejów. Tworzy go osiem tekstów. Pierwszy z nich, Krzysztofa Jakubiaka (*Odkrywanie dziecka przez jego poznawanie w nowożytnych dziejach europejskich i polskiej pedagogii i pedologii*), ukazuje rezultaty analiz badawczych poświęconych postrzeganiu dziecka i dzieciństwa w poszczególnych okresach historycznych, ze szczególnym uwzględnieniem czasów nowożytnych i współczesnych. Następnie Elżbieta Magiera w swoim artykule *Samodzielność dziecka jako podstawa zreformowanej szkoły powszechnej w Polsce międzywojennej*, podejmuje kwestię samodzielności dziecka jako podstawę kształcenia i wychowania w zreformowanej w 1932 roku szkole powszechnej, traktując ją jako podstawę szkoły twórczej i zarazem postaw twórczych uczniów. Justyna Żychlińska w tekście *Dziecko – dobro społeczne w epoce brązu i wczesnej epoce żelaza*, nakreśla obraz dziecka w epoce brązu we wczesnej epoce żelaza, przedstawiając m.in. zagadnienia codzienności tj. pożywienie, stan zdrowia, zabawy, kwestię więzi rodzinnych, rytuałów przejścia itd. Po czym Krzysztof Ratajczak w artykule *Obraz dzieciństwa Piastów w świetle źródeł*, ukazuje specyfikę sytuacji rodzinnej, środowiska wychowawczego, relacji między rodzicami, dziećmi i rodzeństwem oraz edukacji córek i synów w kontekście dzieciństwa Piastów.

Następnie Izabela Gomułka w tekście *Rola zabawy i zabawek w procesie wychowania w okresie średniowiecza* prezentuje typy oraz rolę zabawek i zabawy w okresie średniowiecza. Celem następnego tekstu autorstwa Beaty Toś (*Problematyka poradników dla matek na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i XX wieku*) jest holistyczne przedstawienie zagadnień związanych z zagadnieniami poruszonymi w poradnikach dla matek wydawanych na ziemiach polskich drugiej połowy XIX i na początku XX wieku. Agnieszka Małek, w swoim artykule *Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży w świetle podręczników pedagogicznych i poradników dla rodziców z lat 1918 – 1970*, na podstawie

analizy tekstów źródłowych ukazuje specyfikę wychowania fizycznego dzieci i młodzieży w latach 1918 – 1970. Tę część książki zamyka tekst Mikołaja Brenka (*Wychowanie socjalistyczne w domach dziecka w pierwszych latach Polski Ludowej (1944 – 1953)*), analizujący źródła, zasady i praktycznie realizowane ideały wychowania socjalistycznego w domach dziecka służące tworzeniu ustroju socjalistycznego powojennej Polski.

Drugi rozdział recenzowanej monografii (*Teoretyczne i metodologiczne konteksty ujmowania dziecka i jego otoczenia*) poświęcony jest wybranym wątkom teoretycznej refleksji i badań empirycznych poświęconych dziecku i dzieciństwu. Konstruuje go sześć artykułów. Rozdział rozpoczyna tekst Joanny Madlińskiej-Michalak i Renaty Góralskiej *Wspierane rozwoju dziecka a kompetencje emocjonalne nauczyciela*, którego autorki rozpatrują kompetencje emocjonalne nauczycieli jako czynnik wspierający bądź hamujący rozwój dziecka. Następnie Anna Więclawska w artykule *Wychowanie do rodzicielstwa wyzwaniem współczesnej edukacji*, podejmuje wątek przygotowania do roli matki i ojca w kontekście współczesnych problemów związanych z pełnieniem niniejszych ról. Kolejny artykuł Blanki Poćwiardowskiej (*Wyzwania związane ze wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców*), dotyczy wyzwań związanych ze wspomaganie rodziców w procesie wychowania dzieci. Natomiast Magda Kalkowska w tekście *Dziecko wobec wyzwań współczesnego rynku pracy w świetle kompetencji przyszłości*, odnosi się do obszarów kompetencji przyszłości, które powinny być rozwijane od najmłodszych lat. Autorka szczególną uwagę poświęca kompetencjom osobistym, społecznym oraz międzykulturowym. Następnie Zdzisław Piwoński w artykule *Metodologiczne uwarunkowania badań quasi-panelowych w zakresie edukacyjnego wsparcia dziecka*, podejmuje próbę udowodnienia, że za pomocą wyników badań quasi-panelowych prześledzić można realizowane cele i efekty wychowania. Tekst Anety Gulczyńskiej, *Badania partycypacyjne z udziałem dzieci jako przykład metodologii uważających ich głos*, poświęcony jest kwestii związków pomiędzy metodami badań a orientacją zmiany społecznej, która tę zmianę inspirowała i tym samym potrzebie zwracania uwagi na głos dzieci w badanych społecznych.

Rozdział trzeci *Spojrzenie na dziecko i dzieciństwo w kontekście empirycznym*, poświęcony jest empirycznemu kontekstowi ujmowania dziecka i dzieciństwa. Składa się on z pięciu tekstów. Barbara Bilewicz-Kuźnia w tekście *Renesans poglądów pedagogicznych Friedricha Froebela w wychowaniu przedszkolnym XXI wieku – badania w działaniu*, przedstawia rezultaty badań polegających na wdrożeniu zmiany o charakterze innowacji społecznej „Dar zabawy”, opartej na filozofii edukacyjnej niemieckiego pedagoga Friedricha Froebela. Po czym Marta Majoryczyk i Aneta Mac w artykule *Adaptacja dziecka do warunków życia przedszkolnego i jej uwarunkowania*, skupiają się na adaptacji dziecka do warunków przedszkola z uwzględnieniem występujących sposobów przystosowania się oraz trudności. Kolejny tekst Ewy Piwowarskiej *Obrazowanie przez dzieci w wieku przedszkolnym obserwowanych przedmiotów*, to rozważania na temat pracy nauczyciela, jego wiedzy o sposobach postrzegania przez dzieci rzeczywistości oraz obrazowaniu przez nie rysunkiem przedmiotów znajdujących się w zasięgu ręki. Następnie Marta Pieprzyk w tekście *Formy działalności dzieci w leśnych przedszkolach – Waldkindergarten w Niemczech*, przybliży zagadnienia form działalności dzieci w leśnych przedszkolach w Niemczech, do których zaliczają się: zajęcia i zabawy dowol-

ne, zajęcia obowiązkowe i sytuacje okolicznościowe. Ten rozdział kończy artykuł Darii Wojtkiewicz, *Wspieranie rozwoju dziecka w perspektywie rodziców*, przedstawiający sposób rozumienia i urzeczywistnienia wspierania rozwoju dzieci z perspektywy rodziców w świetle badań własnych.

Recenzowana monografia podejmuje ważne problemy związane z postrzeganiem dziecka i dzieciństwa na przestrzeni dziejów. Analizuje teoretyczne i metodologiczne konteksty ujmowania dziecka i jego rzeczywistości, a także prezentuje empiryczne spojrzenie na dziecko i dzieciństwo. Jest płaszczyzną naukowej eksploracji wielu współczesnych problemów związanych z wychowaniem i edukacją. Pokazuje również wybrane kwestie dotyczące rozwijania kompetencji rodziców i nauczycieli niezbędnych z perspektywy efektywności procesów wychowania, edukacji i kształcenia. Na uwagę zasługuje m.in. obecność w książce wątku dotyczącego badań partycypacyjnych z udziałem dzieci traktowanych jako przykład metodologii stawiającej w centrum ich głos. Tego typu badania maksymalizują udział dzieci w procesie badawczym, pozwalając dostrzec ich stanowisko i tym samym stawiają je w roli ekspertów w zakresie problemów, których doświadczają. Badania partycypacyjne z udziałem dzieci nie należą jeszcze do często podejmowanych w Polsce.

Projektując kolejną część książki warto zadbać o podjęcie problematyki dotyczącej funkcjonowania dziecka oraz dzieciństwa w różnych sytuacjach społeczno-kulturowych (imigracja, uchodźstwo, reemigracja itd.), których immanentnym elementem jest doświadczenie szeroko rozumianej zmiany. We współczesnym świecie istnieje wiele palących wyzwań i problemów związanych ze wzrastaniem w warunkach różnorodności kulturowej, zmiany miejsca zamieszkania czy braku stabilizacji ekonomicznej oraz politycznej.

Podsumowując, prezentowana książka warta jest uwagi z co najmniej kilku względów. Po pierwsze pokazuje szerokie spektrum zagadnień dotyczących dziecka i dzieciństwa w zakresie teoretycznym, metodologicznym i empirycznym. Po drugie jej treści mogą stanowić inspirację do podejmowania szerokiej refleksji teoretycznej oraz innowacyjnych badań empirycznych poświęconych dziecku i dzieciństwu. Ponadto język publikacji cechuje się przystępnością, a jej układ jest przejrzysty i czytelny. Mogą z niej korzystać zarówno naukowcy, jak i praktycy oraz inne osoby zainteresowane problematyką dziecka i dzieciństwa (rodzice, studenci).

BIBLIOGRAFIA

- Kożyczkowska, Adela, Anna Młynarczuk-Sokołowska. 2018. *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Nikitorowicz, Jerzy. 2005. *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*. „Problemy Wczesnej Edukacji. Między wychowaniem a socjalizacją” 2(2): 8-9.
- Smolińska-Theiss, Barbara. 1993. *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnic-

-
- two Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Pedagogiczny.
- Śliwerski, Bogusław. 2007. *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szczepska-Pustkowska, Maria. 2005. *Socjalizujący strumień pamięci: dzieciństwo jako trwanie*. „Problemy wczesnej edukacji” 2(2): 41-51.
- Zwiernik, Jolanta 2015. *Podejścia badawcze w poznaniu wiedzy dziecka*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 18(1): 84–86.

***The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning*, edited by Sam Hickey and Naomi Hossain, Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 256.**

EWA PAJAŁK-WAŻNA¹

¹ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków. ORCID: 0000-0002-1001-5893, Email: ewawazna@up.krakow.pl

KEYWORDS: education quality, developing countries, educational reforms

The issue of quality in education is still one of the key current debates within international education policy. There are comments that development education has a significant contribution to make to these debates. Skinner, Blum and Bourn (2013) suggested that greater collaboration between the field of development education and international education policy could facilitate the creation of an agenda that focuses on education quality and learning processes, as opposed to the current preoccupation with education access and outcomes.

“The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning” edited by Sam Hickey and Naomi Hossain (with a total of 23 contributing authors) deploys a new conceptual framework – the domains of power approach – to analyse how the type of political settlement shapes the level of elite commitment and state capacity to improving learning outcomes. Therefore the question why many Global South countries that have succeeded in expanding access to education made such limited progress on these outcomes can be raised.

According to the 2017 Global Education Monitoring Report some 61 million children of primary school age do not have the chance to attend schools. More than 32 million of these children live in Sub-Saharan Africa and almost 11 million in South Asia (BMZ, 2019). By early in the 21 century, a large majority of developing countries achieved similarly significant results in providing universal access to education for children. The countries are being encouraged to improve the access also due to in-

ternational campaigns such as 'Education for All' and the Millennium Development Goals (MDGs) or later the Sustainable Development Goals (SDGs). Also the countries which were the cases of the reviewed book managed to get an impressive proportion of its youngest population into primary schools and a significant number of students into secondary schools as well. Therefore there are many studies about the politics of the decisions which led the governments to expand schooling. It is worth to mention some data which shows the significant changes, from schooling to learning. In 1948 the UN Universal Declaration of Human Rights stated: 'Everyone has the right to education'. In 1960 the person above the age of 15, who lived in developing country, had 2.1 years of schooling and 87 per cent of population had not finished the primary school. But 50 years later, in 2010, the same statistical person from the developing country, had more than 7 years of schooling and only 40 per cent of population did not complete the primary school (p. 198). Nowadays rapid expansion alongside poor quality are characteristics of most mass education systems in most Global South countries.

The book brings together the findings and analysis from a project entitled 'The Politics of Social Provisioning' and is an output from this project which was funded by UK Aid from the UK Government for the benefit of developing countries. The project was undertaken within Effective States and Inclusive Development Research Centre (ESID) between 2011 and 2016¹. The project was presented and discussed at seminars, conferences and workshops e.g. at seminars at the School of Advanced International Studies at Johns Hopkins University, the World Bank in Washington D.C., and the German Development Institute in Bonn.

The problem of education quality might be seen as crucial across the Global South countries. A critical problem facing countries in the Global South which is expressed by "The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning" refers mainly to the learning crisis. The 'learning crisis' became increasingly evident in many countries around the world. It constitutes a significant dimension of global inequalities as well educational outcomes in developing countries are shaped by political, socio-economic and other factors. Many reformers wish to see schooling enhanced by learning. The book focuses on how politics shapes the capacity and commitment of elites to tackle this crisis in such countries as: Rwanda, Uganda, South Africa, Ghana, Bangladesh and Cambodia.

All chapters were produced by the ESID-education research team apart from two last chapters which were written by leading authorities in the field, Marilee Grindle and Lant Pritchett, both of Harvard University. The book consists of eleven chapters and a list of contributors shows diversity of professional careers as there are sociologists, economists, researchers, government and program officers and PhD candidates as well.

In the first chapter on the problem of education quality ("The Problem of Education Quality in Developing Countries") written by the editors of the book a quote by

¹ ESID is based at the Global Development Institute, The University of Manchester, and consists of researchers located across the global North and South. ESID has examined the politics of development across several different policy domains, including growth, urban governance, health, gender equity, natural resource governance, social protection and education (see more at: www.effective-states.org)

Pritchett was used to demonstrate what can be considered as learning. *There is more to learning than placing children to schools* (p.1). Hossain and Hickey explain that they wanted to examine less the broad question of ‘how politics shapes educational outcomes’, but the ways in which politics shapes the commitment and capacity of elites and governments in developing countries to promote reforms that were aimed at improving learning outcomes.

Following the introductory chapter, chapter 2, also prepared by the editors of the book (“Researching the Politics of Education Quality in Developing Countries: Towards a New Conceptual and Methodological Approach”) deals with the intellectual rationale for a political settlement-based approach and the analysis of education quality reforms. This chapter establishes the theoretical framework and methodological approach used to research the politics in six developing countries which were the cases listed in the book. The political settlement is – in terms of the authors – influenced by three factors: (1) power relations and orderings that structure the ruling coalition, (2) material incentives, and (3) paradigmatic ideas. Hickey and Hossain indicate that paradigmatic ideas can *bind elites together, securing their commitment to upholding a certain set of institutions whilst also being deployed more instrumentally by elites to secure loyalty among followers* (p. 32).

The set of six country cases were presented as follow: Ghana (“Decentralization and Teacher Accountability: The Political Settlement and Sub-national Governance in Ghana’s Education Sector”), Rwanda (“The Downsides of Dominance: Education Quality Reforms and Rwanda’s Political Settlement”), South Africa (“Political Transformation and Education Sector Performance in South Africa”), Uganda (“The Political Economy of Education Quality Initiatives in Uganda”), Bangladesh (“The Politics of Learning Reforms in Bangladesh”) and Cambodia (“The Political Economy of Primary Education Reform in Cambodia”). All these cases, grouped in the chapters 3 to 8, give an account of the quality of basic education and its development in the above-mentioned countries. The issues of the political settlement and its influences on education policy and the reform agenda are also discussed by the authors. The implementation of policies from the national level downwards through sub-national levels of governance through to schools themselves was also demonstrated in most cases. For some countries differences in political and governance arrangements at sub-national levels may lead to improvements in education at least in some regions or districts. The global learning crisis manifest itself in low learning attainments in all of them – in Ghana, Rwanda, South Africa, Uganda, Bangladesh and Cambodia. With the exception of South Africa, these countries, like most Global South countries, have relatively insulated policymaking processes and weak institutions of governance. In all cases implementation is the most fragile part of the policy process in education reform. For example, in Rwanda, the rapid switch to English as a medium of instruction *can be tied to core concerns of the political elite about domestic peace and international alliances*. (p. 215)

Chapter 9, “Identifying the Political Drivers of Quality Education: A Comparative Analysis” draws together the theoretical, methodological, and empirical findings and points towards areas for further conceptual development. Implementing quality-en-

hancing reforms and sustaining these reforms might be seen as much more bigger challenge than simply getting more children in schools. Access and quality are two different measures of educational outputs and elites in all six countries began to acknowledge that something is needed to be done about the gap between these two measures. The case studies showed that the definition of the education problem, and the policy ideas needed to respond to it, were similar in all countries. Most new plans involved efforts to decentralize the management of education system and to improve teacher training (p.214).

The existing literature on the political economy of education remains underdeveloped in many aspects. “The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning” *seeks to pick up the analysis at the point where the World Development Report (WDR) 2018 leaves off* (p. 4). Therefore the volume makes a *credible and credible start down the path to identifying the political drivers of the learning crisis*. (p. 208). Future studies should be attentive to differences in the political settlement across specific regions and seek the interactions with the level of society as a whole.

REFERENCES

- BMZ. 2019. Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ) website, *Education in developing countries*, <https://www.bmz.de/en/issues/Education/hintergrund/bildungssituation/index.html> (Access on 15 Oct. 2019).
- Skinner, Amy, Blum, Nicole and Bourn, Douglas. 2013. “Development Education and Education in International Development Policy: Raising Quality through Critical Pedagogy and Global Skills.” *International Development Policy | Revue internationale de politique de développement* 4(3): online version. URL : <http://journals.openedition.org/poldev/1654>. DOI : 10.4000/poldev.1654

