

ANNA GOLUS

*Uniwersytet Gdański*

## OD PRZEDMIOTU DO PODMIOTU. STATUS DZIECKA W RODZINIE I SPOŁECZEŃSTWIE

ABSTRACT. Golus Anna, *Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie* [From Object to Subject. The Status of Children in Family and Society ]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 315-334. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.21

The status of children in family and society is low since the year dot. This state of things is caused especially by adultcentrism, which means the view on youngsters from adult perspective, including the belief that adulthood is normality and standard, whereas childhood is state of incompleteness and imperfection. The article discusses the roots of adultcentric notions, instrumental treatment and social exclusion of children. The author examines the changes in social status of children and the influence of consumerism and information revolution on contemporary role of children in family and society. She also considers why the objectification of children is so difficult to end.

**Key words:** adultcentrism, children's social status, children's subjectivity, objectification of children

W 2002 roku w Nowym Jorku odbyła się Specjalna Sesja Zgromadzenia Ogólnego ONZ poświęcona sprawom dzieci, w której udział wzięli również najbardziej zainteresowani. Jeden z nich, 16-letni Toukir Achmed z Bangladeszu, zwrócił uwagę na praktykowane wciąż przez dorosłych wykluczanie dzieci ze wspólnego świata i traktowanie ich jak istot, które nie są jeszcze w pełni ludźmi, lecz dopiero staną się nimi – w przyszłości. Achmed apelował: „Dajcie nam, waszym dzieciom, dobre *dzisiaj*, my w zamian damy wam lepsze *jutro*” i przypominał, że dzieci istnieją nie tylko w odniesieniu do ich potencjalnej przyszłości: „Mówicie, że jesteśmy przyszłością świata, ale my jesteśmy już teraz”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cyt. za: E. Jarosz, „Uczestnictwo dzieci” – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci, *Chowanna*, 2012, 1, s. 180.

## Dziecko – podmiot (wirtualny)

Brak możliwości podmiotowego istnienia dzieci „tu i teraz” to jeden z elementów ich niskiego statusu w społeczeństwie. M. Jacyno i A. Szulżycka uważają, że podejście dorosłych do dzieci charakteryzuje

odmowa przyznania dzieciństwu czasu teraźniejszego. Dzieciństwo istnieje przede wszystkim wobec przyszłości i jest czasem koniecznym do przeżycia, aby móc przystąpić do dorosłości. (...) Dzieciństwo jest czasem „jeszcze nie” albo „już nie”. Zazwyczaj odmawia się mu teraźniejszości. Teraźniejszość jest czasem uprzywilejowanym. Jest czasem tych, którzy działają<sup>2</sup>.

Dzieciom odmawia się możliwości działania i wpływania choćby na własne życie, a to co robią – rozwój, naukę, a nawet zabawę – rozpatruje się w perspektywie ich przyszłości. Z tego względu przyznana zapisami Konwencji o prawach dziecka podmiotowość dzieci autorki określa mianem wirtualnej, to jest takiej, która „istnieje zawsze, ale jako odnaleziona w przyszłości”<sup>3</sup>.

Podmiotowość to „jedno ze szczególnie nieprecyzyjnych pojęć w humanistyce, jednak bardzo często używane”<sup>4</sup>, również w dyskursie dotyczącym praw dziecka i jego miejsca w rodzinie oraz społeczeństwie. Na gruncie filozoficznym podmiotowość bywa uznawana za immanentną cechę człowieczeństwa, atrybut człowieka (podmiotu) poznającego, który stoi w opozycji do tego, co jest poznawane (przedmiotu). Nie ma jednak w filozofii jednej, wspólnej dla różnych nurtów filozoficznych definicji podmiotowości ani podmiotu. Przeciwnie, jak pisze Marek Majczyna:

można spotkać wielorakie tendencje, założenia i orientacje poznawcze, nadające mu często diametralnie odmienny kształt i sens, a mówiąc o podmiocie, wyróżnia się następujące jego znaczenia: a) logiczne; b) metafizyczne (ontologiczne); c) transcendentne; d) epistemologiczne; e) etyczne; f) antropologiczne<sup>5</sup>.

Również w ujęciach psychologicznym i pedagogicznym podmiotowość bywa rozpatrywana w różnych perspektywach. Najczęściej jednak, podobnie jak w potocznym rozumieniu, odnosi się ją do człowieka jako istoty o ustalonej tożsamości, indywidualnej, samoświadomej, racjonalnej, posiadającej wolną wolę, moc sprawczą, możliwość działania i wywierania wpływu na własne życie i swoje otoczenie. Istotą podmiotowości jest

<sup>2</sup> M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 24.

<sup>3</sup> Tamże, s. 18.

<sup>4</sup> K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003, s. 7.

<sup>5</sup> M. Majczyna, *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 36.

osobista sprawczość, czyli świadoma aktywność, w trakcie której człowiek dokonuje samodzielnych wyborów i podejmuje decyzje, stając się niejako twórcą zdarzeń i stanów, przez co wywiera wpływ na otoczenie, na swoje zachowanie i swój los, przejmując odpowiedzialność za swoje życie<sup>6</sup>.

Co istotne, jest to kategoria stopniowalna – można być (bywać) podmiotem i odczuwać własną podmiotowość w różnym stopniu i zakresie<sup>7</sup>. Podmiotowość uważa się także za cechę, która nie jest wrodzona, lecz do której jednostka dojrzeza w procesie rozwoju.

Wprawdzie od 70. lat XX wieku pojawiają się wśród badaczy opinie, że dziecko od urodzenia jest świadomym, kompetentnym podmiotem, jednak teza ta, mimo iż potwierdzana również współczesnymi badaniami<sup>8</sup>, nadal nie znajduje pełnego zrozumienia ani, tym bardziej, zastosowania w praktyce wychowawczej. Warto jednak przytoczyć ustalenia Jespera Juula, który przekonuje, że dzieci od początku swojego życia są pełnoprawnymi, posiadającymi zdolność komunikowania się z otoczeniem i wyrażania swoich potrzeb, kompetentnymi ludźmi:

Twierdząc, że dzieci są kompetentne, chcę powiedzieć, że mogą one nauczyć nas tego, co powinniśmy wiedzieć. Dzieci dają nam informację zwrotną, która umożliwia nam odzyskanie utraconych umiejętności i pomaga pozbyć się nieskutecznych, nieczułych i destrukcyjnych wzorców zachowania<sup>9</sup>.

Nawet dzieci nieumiejące jeszcze mówić porozumiewają się niewerbalnie i „od urodzenia potrafią za pomocą dźwięków i gestów wyznaczać granice własnej integralności i odpowiedzialności”<sup>10</sup>, na przykład informować o głodzie i innych potrzebach, czy wyrażać sympatię i antypatię. J. Juul apeluje więc, „by zmienić podejście do dziecka, by od relacji podmiot – przedmiot przejść do relacji podmiot – podmiot”<sup>11</sup>.

Lucjan Miś i Katarzyna Ornacka piszą, że tak rozumiana podmiotowość przejawia się w szczególnym sposobie traktowania dziecka, to jest traktowaniu podmiotowym, które oznacza między innymi:

---

<sup>6</sup> J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, Chodźna, 2009, tom jubileuszowy, s. 80.

<sup>7</sup> Zob. M. Majczyna, *Podmiotowość a tożsamość*, s. 52.

<sup>8</sup> Jak piszą Lucjan Miś i Katarzyna Ornacka, tezę o kompetencji dzieci potwierdzają również badania prowadzone przez polskich badaczy, na przykład Kazimierza Jankowskiego, Bogusława Śliwerskiego i Marię Szczepską-Pustkowską. Zob. L. Miś, K. Ornacka, *Podmiotowość dziecka w rodzinie i w sferze publicznej*, *Problemy Polityki Społecznej*, 2015, 28, s. 71.

<sup>9</sup> J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Podkowa Leśna 2011, s. 11.

<sup>10</sup> Tamże, s. 150.

<sup>11</sup> Tamże, s. 19.

poważne ustosunkowywanie się do niego, akceptowanie jako osoby, wzajemne zrozumienie, poszanowanie, przestrzeganie granic i jasne zdefiniowanie pozycji dziecka w strukturze rodzinnej (lub instytucjonalnej – w sytuacji braku rodziców), przestrzeganie prawa dziecka do podejmowania wyborów życiowych, zachęcanie go do wyrażania własnego zdania oraz opinii (...), wsłuchiwanie się w sprawy i problemy dziecka (poważne podejście do jego problemów), uznanie dziecka za kompetentnego komentatora własnego życia, zgodę (...) na własną przestrzeń działania i przeżywania dziecka oraz autonomiczne podejmowanie przez nie decyzji, partnerskie podejście rozumiane jako uczestniczenie (partycypowanie) dziecka w życiu całej rodziny na dostosowanym i odpowiednim do jego psychospołecznego rozwoju poziomie<sup>12</sup>.

Niestety, jak wykazują badania przeprowadzone przez tych autorów w latach 2011-2012, nadal normą jest przedmiotowe traktowanie dzieci. L. Miś i K. Ornacka badali podmiotowość dzieci oraz ich relacje z dorosłymi w sferze prywatnej i publicznej, a swoje badania prowadzili między innymi wśród ponad tysiąca dzieci w wieku od 10 do 15 lat, stanowiących głównych ekspertów w tej problematyce. Z ich badań wynika, że

w relacji dziecko – dorosły dochodzi do naruszenia zasad kluczowych dla budowania podmiotowości, co równa się przedmiotowemu traktowaniu najmłodszych<sup>13</sup>,

które polega między innymi na:

ignorowaniu dziecka w relacji z dorosłymi, nieangażowaniu się w jego problemy, ośmieszaniu i dewaluowaniu jego pozycji, opinii czy zachowania ze względu na wiek oraz brak doświadczenia, narzucaniu dziecku dorosłej koncepcji życia i zachowania bez możliwości wyrażenia przez nie własnej opinii, wprzęganiu dziecka do prac i zadań przekraczających jego siły<sup>14</sup>.

Można więc stwierdzić, że obecnie podmiotowy stosunek dorosłych do dzieci w praktyce sprowadza się głównie do rezygnacji z traktowania ich jak przedmioty, które można zabić, sprzedać, czy wyrzucić.

Dorośli, przyznając dzieciom – odpowiednimi zapisami międzynarodowych aktów prawnych – podmiotowość, nie dają im bowiem możliwości wyrażania jej w jakikolwiek sposób. Chęć podmiotowego istnienia bywa interpretowana jako manipulowanie, „niegrzeczność” albo bunt i tłumiona od początku życia dziecka do samego końca osiemnastoletniego okresu dzieciństwa. Płacz nakarmionego, przewiniętego niemowlęcia odczytuje się nie jako wyraz potrzeby bliskości i próbę nawiązania kontaktu, lecz – chęć „steroryzowania” (!) rodziców, którą należy zignorować. Krzyk kilkulatka, który

<sup>12</sup> L. Miś, K. Ornacka, *Podmiotowość dziecka w rodzinie*, s. 71.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże.

nie potrafi jeszcze wyrażać swoich emocji w kulturalny, werbalny sposób, to „histeria”, również do zignorowania lub ukarania w inny sposób. Sprzeciw nastolatka wobec woli rodziców i nauczycieli to krnąbrność, którą trzeba ukrócić.

Przedmiotowe, oparte na władzy preradzającej się nierzadko w przemoc, traktowanie dzieci wynika z faktu, iż nadal – mimo wielu deklaracji o podmiotowości – nie są one uważane za pełnoprawnych ludzi. Jak wyjaśnia Bogusław Śliwerski:

Stan „jeszcze nie...” (...) jest dowodem na to, iż dziecko nie osiągnęło jeszcze form dojrzałości do bycia człowiekiem, ono nie jest jeszcze dorosłe, nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to też nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych ani też o własnych. To stan stygmatyka znajdującego się w pozycji niepełnej osoby (*non-person*), a więc wykluczonej ze „wspólnego świata” tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie. Podstawowym atrybutem tożsamości dziecka jest jakiś „brak”, odkrywany na różne sposoby, odróżniający dziecko od dorosłego i sprawiający, że dziecko jest po prostu dzieckiem<sup>15</sup>.

## Adultocentryzm i adultarchia

Postrzeganie dziecka jako niepełnego, niedoskonałego człowieka, potencjalnego dorosłego i konstruowanie dzieciństwa jako charakteryzowanego przez „brak” (przede wszystkim racjonalności), przejściowego, a więc i nieważnego okresu dążenia do dorosłości/człowieczeństwa ma w naszej kulturze długą historię. Maria Szczepska-Pustkowska uważa, że źródłem takiego obrazu dziecka i sposobu traktowania go można upatrywać w filozofii Arystotelesa, będącego twórcą „jednej z najbardziej wpływowych w kulturze europejskiej wizji dzieciństwa”<sup>16</sup>. W tej opartej na idei czterech przyczyn (materialnej, formalnej, sprawczej i celowej) Arystotelesowskiej wizji człowieka

w pełni dojrzała (dorosła) istota ludzka (w rzeczywistości zaś dorosły mężczyzna) stanowi przyczynę celową. Jest zatem ostatecznym i szczytowym osiągnięciem wszystkiego, co pojawia się w ludzkim rozwoju. W tej optyce dziecko postrzegane jest jako jedynie potencjalny dorosły. Jako jedna z form człowieka jest ono w swojej istocie bytem niedokończonym i niegotowym, co wydaje się bardziej zrozumiałe w świetle tego, czym ma się stać w przyszłości, w swojej pełnej i ostatecznej formie. Dziecko (a dokładniej biorąc – chłopiec) jawi się tu jako nieadekwatna do dorosłego „ludzka poczwarka”, pełna niedoskonałości i braków, a równocześnie wyposażona w potencję

<sup>15</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 102.

<sup>16</sup> M. Szczepska-Pustkowska, *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, Przegląd Pedagogiczny, 2012, 1, s. 36-37.

przeobrażenia się w pełen doskonałości okaz dorosłego, posiadający strukturę, formę i funkcje typowej osoby dorosłej<sup>17</sup>.

Jak przekonuje autorka, poglądy Arystotelesa na wiele stuleci zdominowały kształt obrazu dzieciństwa w naszej kulturze i wpłynęły nie tylko na potoczne przekonania i stosunek dorosłych do dzieci, ale również na teorie rozwoju człowieka, w tym między innymi wyjątkowo wpływową koncepcję rozwoju poznawczego Jeana Piageta. W swoich badaniach nad psychologią dziecka przeniósł on bowiem Arystotelesowską ideę dojrzewania biologicznego do rozwoju intelektualnego i moralnego człowieka, a „miarą i standardem rozwoju dziecka uczynił dorosłego (w normie intelektualnej) i z takiej perspektywy oceniał dziecko i jego rozwój”<sup>18</sup>. Piaget i inni psychologowie rozwojowi uznają, że myślenie dzieci jest odmienne od myślenia dorosłych, a odmiennosc tę pojmują jako naturalny brak, który musi zostać wyrównany w procesie rozwoju prowadzącego do osiągnięcia dorosłego poziomu intelektualnego.

Wielu badaczy, zajmujących się głównie socjologią i studiami kulturowymi, krytykuje podobne poglądy jako uznające dzieci nie za ludzi, lecz jedynie istoty dążące do człowieczeństwa, a psychologii rozwojowej zarzuca udział „w generowaniu ujęć teoretycznych dzieci jako potencjalnych podmiotów, których racja bytu wynika wyłącznie z faktu, iż zmierzają do dorosłości”<sup>19</sup>. Właśnie tak bowiem pojmowane jest dzieciństwo i w psychologii rozwojowej, i w potocznym rozumieniu – jako stan deficytu, niepełności, stawania się, oczekalnia do prawdziwego, dorosłego życia. Objawia się to między innymi bagatelizowaniem i lekceważeniem dziecięcych doświadczeń, problemów i uczuć – uczęszczanie do szkoły i nauka są postrzegane jako mniej istotne niż dorosła, poważna i odpowiedzialna praca, mimo iż wiążą się nierzadko z koniecznością poświęcenia większej ilości czasu i wysiłku, a także łączą się z większym stresem i presją. Dziecięce kłopoty i zmartwienia są uważane za błahę czy wręcz śmieszne w porównaniu z prawdziwymi dorosłymi problemami, chociaż dzieciom trudniej sobie z nimi poradzić.

Johanna Wyn i Rob White twierdzą, że młodość (charakteryzująca osoby, które nie są jeszcze dorosłe) to pojęcie relacyjne, gdyż jest rozumiane w odniesieniu (relacji) do dorosłości. Badacze ci przedstawiają relacje między pojęciami młodości i dorosłości w następujący sposób:

<sup>17</sup> Tamże, s. 37.

<sup>18</sup> Tamże, s. 38.

<sup>19</sup> V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, Kraków 2008, s. 135.

Młodość	Dorosłość
Niedorosły/dorastający	Dorosły
Stawanie się	Osiągnięcie
Przedspołeczne ego, które wyłoni się w odpowiednich warunkach	Tożsamość już ustalona
Bezsilność i bezbronność	Potęga i siła
Mała odpowiedzialność	Odpowiedzialność
Uzależnienie	Niezależność
Ignorancja	Szeroki zakres wiedzy
Zachowania ryzykowne	Zachowania rozsądne
Buntowniczość	Konformizm
Zależność	Autonomia

Źródło: J. Wyn, R. White, *Rethinking youth*, London 1997<sup>20</sup>.

### Jak przekonuje Helena Ostrowicka,

podejście relacyjne uwypukla pozycjonowanie młodości względem dorosłości, uwrażliwiając tym samym na problem stosunków siły wpisanych w dyskursy edukacyjne. W opisie owych relacji z powodzeniem wykorzystane mogą zostać stosunkowo nowe pojęcia adultyzmu, adultarchii i adultcentryzmu<sup>21</sup>

(od ang. *adult* – dorosły). Termin adultyzm oznacza formę ageizmu (dyskryminacji ze względu na wiek), w której dyskryminowane – z powodu młodego wieku – są dzieci i młodzież, uznawane za mniej wartościowe niż ludzie dorośli. Adultyzm przejawia się „w lekceważeniu młodych ludzi, uznawaniu bezwzględniego prawa do sprawowania nad nimi władzy – do kontroli i dyscyplinowania”<sup>22</sup>. Pojęcie to bywa używane również przez antypedagogów. Na przykład Hubertus von Schoenebeck definiuje je jako „szowinizm dorosłych”, sposób życia skoncentrowany na dorosłości, w którym „dzieci nie są uważane za równoprawne egzystencjalnie i politycznie”<sup>23</sup>.

Adultocentryzm natomiast to spojrzenie na świat zakładające, że dorosłość jest normą i standardem, młodość zaś – odchyleniem od tej normy, stanem dążenia do osiągnięcia jej. Zarysowany powyżej obraz dzieciństwa jako

<sup>20</sup> Cyt. za: H. Ostrowicka, *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, 1, s. 281.

<sup>21</sup> Tamże. Autorka używa terminu „adultcentryzm”. Inni badacze, np. Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka, stosują jednak nieco inną formę tego pojęcia – „adultocentryzm” – która została przyjęta również w niniejszym artykule.

<sup>22</sup> H. Ostrowicka, *Młodość jako kategoria*, s. 281.

<sup>23</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991, s. 153.

okresu niepełności, „stawania się” to właśnie przejaw myślenia adultocentrycznego. Mianem adultarchii określa się z kolei taki system rządzenia i organizacji społecznej, w którym władza spoczywa w rękach dorosłych, a dzieci i młodzież nie mają możliwości decydowania, kontrolowania ani wpływania nawet na kwestie, które dotyczą ich bezpośrednio. Brian Dominick używa terminu adultarchia (ang. *adultarchy*), „aby wskazać podobieństwo i jednocześnie uznać jej odrębny status od tego, co powszechnie rozumiane jest jako patriarchy”<sup>24</sup> (ang. *patriarchy*). Według niego, jest to

system przekonań i struktur społecznych, w którym kosztem młodych promowane są przywileje ludzi dorosłych. Co więcej, i w tym właśnie zawiera się unikatowość „adultarchii”, istnieje ona po to, by wytwarzać ludzi dorosłych. (...) Dojrzewanie do dorosłości oznacza proces podporządkowywania się ustalonym przez rządzącą elitę (czyli przez istniejące społeczeństwo ludzi dorosłych) normom społecznym<sup>25</sup>.

B. Dominick uważa, że dyskryminację ze względu na wiek można przyrównać do innych rodzajów dyskryminacji, na przykład na tle płciowym, jednak tylko ta pierwsza doświadczana jest – na początkowym etapie życia – przez każdego człowieka. Jej powszechność sprawia, że adultarchia uznawana jest za oczywistość, niedostrzeganą i nieuświadomianą normę – „Każdy był kiedyś dzieckiem, każdy był ofiarą. Status quo opiera się na powszechnej opresji człowieka”<sup>26</sup>. Prawa dziecka, teoretycznie podwyższające nieco status młodych, niewiele w tej kwestii zmieniają. Jak bowiem przekonuje Śliwerski,

młode pokolenie żyje w rozdzieleniu między światem obserwowanych deklaracji i „pobożnych” życzeń dorosłych a doświadczanymi z ich strony całkiem odmiennymi postawami i zachowaniami. Prawo jednak chroni dorosłych przed kompromitacją ich obłudy czy – jak powiedział Korczak – „gry fałszywymi kartami”. We współczesnym świecie mamy do czynienia z aktami dyskryminacji i ucisku dzieci przez dorosłych, czyli z adultarchią<sup>27</sup>.

## Wykluczenie społeczne dzieci

Jako pierwszy na dyskryminację i wykluczenie społeczne dzieci zwrócił uwagę Janusz Korczak, a w ślad za nim antypedagodzy, według których stanowią one ostatnią grupę mniejszościową na świecie, marginalizowaną

<sup>24</sup> B. Dominick, T. Allen, *Wyzwolenie młodych*, <http://recyklingidei.pl/dominick-allen-wyzwolenie-młodych> [dostęp: 22.05.2017].

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, s. 66.



i zniewalaną przez dorosłych. Na przykład, Christiane Rochefort pisała, jak większość przedstawicieli tego nurtu dość dobitnie:

Pośród naszej nowoczesnej „demokracji” dzieci żyją pod panowaniem tyranów (...). Są one winne posłuszeństwu rodzicom i sprzymierzonym z nimi nauczycielom oraz w razie potrzeby każdemu (dorosłemu), który ma [im] coś do powiedzenia. (...) Dzieci są klasą uciśnioną. Tworzą one wewnątrz niższej lub wyższej klasy (zgodnie z systemem gospodarczym, warunkami rasowymi lub kulturowymi), w której przypadkowo się urodziły, zawsze następną niższą klasę<sup>28</sup>.

Naukowe – głównie socjologiczne i pedagogiczne – analizy tej problematyki zaczęły się natomiast rozwijać w latach 90. XX wieku, po uchwaleniu Konwencji o prawach dziecka, gwarantującej dzieciom również prawo do uczestnictwa w życiu społecznym (w tym przede wszystkim prawo do wyrażania własnych poglądów, do bycia wysłuchanym i informowanym). Rozpoczęto wówczas badania stanu przestrzegania tych praw, podejmując także kwestie partycypacji i wykluczenia społecznego dzieci, dyskryminowania ich głosu, dominacji i „zniewolenia” przez dorosłych oraz przemocy strukturalnej<sup>29</sup>. Uznano, że „dzieciństwo jest klasyczną kategorią mniejszościową i może być rozpatrywane w perspektywie marginalizacji i stygmatyzacji”<sup>30</sup>. Mówiąc o dzieciach jako mniejszości społecznej, badacze mają jednak na myśli nie demograficzny, lecz moralny charakter tego pojęcia – dzieci stanowią bowiem jedną trzecią ludzkości, zatem używanie w odniesieniu do nich terminu grupy mniejszościowej „odnosi się do konotacji z bezsilnością (dzieci), tyranizowaniem (przez dorosłych) i ograniczaniem wolności dzieci”<sup>31</sup>.

Badania wykazały, że prawo dziecka do partycypacji społecznej jest najsłabiej realizowanym prawem spośród wszystkich zawartych w Konwencji. Już samo rozpatrywanie sytuacji dzieci w kategoriach nierówności społecznej (definiowanej w socjologii jako wynikająca wyłącznie z przynależności do jakiejś grupy lub zajmowania określonej pozycji) nierówność dostępu lub szans dostępu do społecznie cenionych dóbr, takich jak bogactwo, władza i prestiż<sup>32</sup>) bywa uznawane za sztuczne kreowanie czy „nadmuchiwanie” problemu<sup>33</sup>. Nadal powszechne jest bowiem przekonanie, że „dzieci i ryby głosu nie mają”, że nie powinny odzywać się bez pytania, lecz mają być przede wszyst-

<sup>28</sup> Cyt za: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, s. 42.

<sup>29</sup> Zob. E. Jarosz, *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 24, s. 91.

<sup>30</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 872.

<sup>31</sup> E. Jarosz, *Społeczne wykluczenie*, s. 91.

<sup>32</sup> Zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 332-333.

<sup>33</sup> Zob. E. Jarosz, *Społeczne wykluczenie*, s. 93.

kim posłuszne, ciche i grzeczne, i zachowywać się tak, jakby ich w ogóle nie było. Jak zauważa Ewa Jarosz,

dzieci są tą grupą, której dyskryminacja jest społecznie akceptowana. Dla wielu ludzi, rodziców, wychowawców, jak i polityków koncepcja dziecka i dzieciństwa, mówiąca o tym, iż dziecko jest zdolne i ma prawo do własnego zdania, do dokonywania wyborów, iż może i jest w stanie współdecydować o swoich sprawach, ale też po części o sprawach otoczenia, w którym żyje, jest nazbyt obrazoburcza<sup>34</sup>.

Głosy zachęcające do zasięgania i szanowania opinii dzieci, podmiotowego traktowania ich i tworzenia równych relacji z dorosłymi bywają uznawane za szkodliwe, niebezpieczne dla istniejącego porządku, wywrotowe i grożące wychowawczą anarchią<sup>35</sup>.

Głosy takie słyhać jednak coraz częściej, również w obszarze polityki. Od początku XXI wieku pojawiają się bowiem kolejne międzynarodowe inicjatywy i dokumenty mające na celu upowszechnianie inkluzji społecznej dzieci. Są to głównie komentarze Komitetu Praw Dziecka ONZ, oceniającego stan przestrzegania praw dziecka na świecie (w tym przede wszystkim Komentarz Ogólny nr 12 pt. *The right of the child to be heard* z 2009 roku zalecający, aby państwa stwarzały dzieciom warunki do wyrażania swoich poglądów i bycia wysłuchanym oraz brały pod uwagę opinie dzieci podczas podejmowania decyzji politycznych, np. tworzenia ustaw), oraz rekomendacje Rady Europy, w których zaleca się – „w imię rozwoju pełnej demokracji” i na rzecz „budowania lepszego społeczeństwa” – poprawę uczestnictwa społeczno-dziecka w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym i państwie oraz w różnych sytuacjach życiowych, takich jak na przykład leczenie czy postępowania sądowe<sup>36</sup>. Inkluzja społeczna dzieci jest rozumiana jako umożliwienie im udziału w podejmowaniu decyzji zarówno w sprawach dotyczących ich bezpośrednio, jak i dotyczących społeczności, w której żyją, informowanie ich i wyjaśnianie decyzji, które ich dotyczą, a także angażowanie ich w działania społeczne i rozwijanie aktywności obywatelskiej.

Autorzy tych dokumentów, badacze zajmujący się problematyką uczestnictwa dzieci oraz związani z różnymi fundacjami i organizacjami animatorzy takich działań podkreślają, że inkluzja społeczna dzieci „ma stanowić początek rozwoju głębokiej wymiany pomiędzy dorosłymi a dziećmi w procesach kształtowania polityki oraz realizacji programów i środków we wszystkich istotnych dla dzieci kontekstach życia”<sup>37</sup>. Umożliwienie dzieciom udziału w życiu społecznym pozwoli rozwinąć partnerskie relacje między nimi a dorosłymi, co przyniesie korzyści obu stronom – młodzi ludzie będą mogli brać

<sup>34</sup> Tamże, s. 93-94.

<sup>35</sup> Zob. tamże, s. 94.

<sup>36</sup> Zob. tamże, s. 93.

<sup>37</sup> E. Jarosz, „Uczestnictwo dzieci”, s. 183.

udział w podejmowaniu decyzji o dotyczących ich sprawach, dorośli natomiast uzyskają możliwość korzystania z ich pomysłów i energii.

Tak rozumiana idea partycypacji społecznej dzieci nie może być jednak realizowana w postaci doraźnych, pojedynczych działań i manifestacji, określanych przez Ewę Jarosz mianem „politycznych maskarad”. Badaczka ta wyjaśnia, że inkluzja społeczna dzieci nie może być wprowadzana poprzez spektakularne i atrakcyjne, ale fasadowe inicjatywy, takie jak sporadyczne organizowanie paradycezyjnych gremiów (sejmików dziecięcych) czy incydentalne konsultowanie z dziećmi tworzenia przeznaczonych dla nich miejskich przestrzeni (np. placów zabaw). Działania takie stanowią bowiem „dymne zasłony» dla podtrzymania wyłączności dorosłych w sprawach decyzyjnych i w rzeczy samej maskują faktycznie istniejący problem społecznego wykluczenia dzieci”<sup>38</sup>.

Niestety, nadal jednak są to jedyne działania z zakresu realizacji prawa dziecka do uczestnictwa w życiu społecznym, jakie podejmuje się w naszym kraju. Jak zauważa Maria Szczepska-Pustkowska, „Mimo deklaracji o partnerskim statusie (społecznym) dzieci, dorośli nadal za fasadą partnerstwa i równouprawnienia często ukrywają ekskluzyjne praktyki wychowawcze”<sup>39</sup>. Jako przykład można podać Sejm Dzieci i Młodzieży, którego posiedzenia od ponad dwudziestu lat odbywają się 1 czerwca, w Dzień Dziecka. Wbrew nazwie nie jest to jednak rzeczywiste gremium decyzyjne albo choćby konsultacyjne, lecz „projekt edukacyjny Kancelarii Sejmu”, którego celem jest „kształtowanie postaw obywatelskich, szerzenie wśród młodzieży wiedzy na temat zasad funkcjonowania polskiego Sejmu i demokracji parlamentarnej, a od kilku lat także aktywizacja młodych ludzi do działania na rzecz ich środowisk lokalnych”<sup>40</sup>. Jest on organizowany w formie konkursu, a udział w jego posiedzeniach stanowi nagrodę dla zwycięzców, co ma niewiele wspólnego i z demokracją, i z inkluzją społeczną dzieci.

Zgodnie z modelem drabiny uczestnictwa dzieci, zaproponowanym przez propagatora tej idei Rogera Harta, Sejm Dzieci i Młodzieży należy uznać za tokenizm, który polega na tym, że „dzieciom udziela się tylko pozornie głosu, ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają w niewielkim stopniu wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą i co się wokół dzieje”<sup>41</sup>. Jest to pozorna partycypacja, sprawiająca jedynie wrażenie udziału dyskryminowanej grupy w życiu społecznym i zasłaniająca (niczym „zasłona dymna”) rzeczy-

<sup>38</sup> Tamże, s. 185.

<sup>39</sup> M. Szczepska-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony? Problemy Wczesnej Edukacji*, 2012, 2, s. 17.

<sup>40</sup> O SDiM, [https://sdim.sejm.gov.pl/sdim\\_2016.nsf/page.xsp/o\\_sdime](https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2016.nsf/page.xsp/o_sdime) [dostęp: 22.05.2017].

<sup>41</sup> E. Jarosz, „Uczestnictwo dzieci”, s. 186.

wiste wykluczenie. Drabina uczestnictwa R. Harta składa się z ośmiu szczebli odpowiadających takim poziomom uczestnictwa dzieci, jak:

- 1) manipulacja (dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów, udając, że są one inspirowane przez dzieci);
- 2) dekoracja (dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów bez udawania, że są one inspirowane przez dzieci);
- 3) tokenizm (pozorna partycypacja);
- 4) przydzielanie zadań i informowanie o planowanych działaniach (bez włączania dzieci w plany i projekty);
- 5) konsultowanie projektów z dziećmi i informowanie o działaniach (na dal bez ich udziału w projektowaniu);
- 6) projekty inicjowane przez dorosłych, w których dzieci biorą udział;
- 7) projekty inicjowane i kierowane przez dzieci;
- 8) projektowanie inicjowane przez dzieci i realizowane przy współudziale dorosłych<sup>42</sup>.

Działania odpowiadające trzem pierwszym szczeblom – deprecjonowane przez Harta już samym nazewnictwem (manipulacja, dekoracja, tokenizm) – nie są właściwie uczestnictwem, ale w praktyce to z nimi najczęściej (choć i tak nieszczególnie często) można się spotkać. Innym przykładem podobnej inicjatywy są „Miasta Dzieci” (KidZania)<sup>43</sup> – komercyjne, nieobecne jeszcze w Polsce przedsięwzięcia, które są reklamowane jako miejskie przestrzenie tworzone przez dzieci, ale w rzeczywistości stanowiące rodzaj edukacyjnego parku rozrywki. Dzieci mogą w nim wcielić się na kilka godzin w role dorosłych (iść do „pracy”, zarabiać i wydawać własne „pieniądze” w specjalnej walucie *kidzos*), by dzięki takiej zabawie w podmiotowość i obywatelstwo zapewnić dorosłym niebagatelne zyski (24 miasta KidZanii przynoszą właścicielom dochód w wysokości 400 milionów dolarów rocznie<sup>44</sup>). Tym samym, idea inkluzji społecznej dzieci została skomercjalizowana i wprzęgnięta w tryby tak charakterystycznego dla naszych czasów konsumpcjonizmu.

## Konsumpcjonizm i podmiotowość iluzoryczna

Kultura konsumpcyjna nie pozostaje zresztą bez wpływu na status dziecka w rodzinie i społeczeństwie. Małgorzata Bogunia-Borowska postawiła tezę, że konsumpcjonizm prowadzi do zacierania granic między dzieciństwem a dorosłością – infantylizacji dorosłych i adolescencji dzieci. Cechy, które do-

<sup>42</sup> Zob. tamże, s. 185-187.

<sup>43</sup> [www.kidzania.com](http://www.kidzania.com) [dostęp: 22.05.2017].

<sup>44</sup> H. Zapaśnik, *Miasto, w którym rządzą dzieci*. „Powstało, gdy zauważyły, jaki bałagan na świecie robią dorośli”, <http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,20946765,miasto-w-ktorym-rzadzaj-dzieci-powstalo-gdy-dzieci-zauwazyly.html> [dostęp: 22.05.2017].

tychczas były uznawane za charakterystyczne dla dzieci – takie jak młodość, zabawa, dążenie do natychmiastowego zaspokajania potrzeb i odczuwania przyjemności, impulsywne działanie, emocjonalność, nieodpowiedzialność, zmienność, wysportowanie, sprawność fizyczna, koncentracja na sobie – stały się bowiem wartościami uniwersalnymi, pożądanymi u wszystkich uczestników kultury konsumpcyjnej. Przesuwanie umownej granicy, po przekroczeniu której można uznać człowieka za dorosłego, a tym samym wzmocnienie pozycji dziecka, wynika także z typowych dla społeczeństwa ponowoczesnego zmian na rynku pracy i czynników ekonomicznych (konieczność ciągłego dokształcania się, poszerzania wiedzy i nadążania za nowinkami technologicznymi, brak pewności zatrudnienia i utrzymania swojego statusu, odkładanie decyzji o założeniu rodziny).

Przede wszystkim jednak, podwyższeniu statusu dzieci w kulturze konsumpcyjnej sprzyja wyemancypowanie ich i upodmiotowienie jako konsumentów, a nawet ekspertów. M. Bogunia-Borowska uważa, że

Proces emancypacji dziecka toczy się od chwili rozpoczęcia transformacji społeczeństwa industrialnego w postindustrialne. Proces ów wraz z dynamicznym rozwojem kultury konsumpcyjnej oraz powszechnie stosowanymi zabiegami marketingowymi powoduje, że dziecko uzyskuje nowy status w społeczeństwie, stając się tym samym liczącym się „graczem” na arenie kulturowych procesów. (...) Współcześnie dziecko zyskało status pełnoprawnego członka społeczeństwa ponowoczesnego i takiegoż uczestnika kultury konsumpcyjnej<sup>45</sup>.

Rzeczywiście, dzieci stanowią ogromną i bardzo atrakcyjną dla producentów i marketingowców grupę konsumentów, którzy nie tylko dysponują własnymi pieniędzmi i samodzielnie je wydają, ale również mają wpływ na decyzje zakupowe dorosłych<sup>46</sup>.

Fakt, że kultura konsumpcyjna wymaga ciągłego poszerzania wiedzy (m.in. z zakresu nowych technologii), nadążania za kolejnymi bezustannie pojawiającymi się na rynku nowościami i orientowania się w ogromnej ofercie produktów i usług, przyczynił się bowiem do nadania dzieciom, które znacznie łatwiej i szybciej niż dorośli przyswajają nowe informacje, jeszcze wyższego statusu – eksperta. Według M. Boguni-Borowskiej, dziecko stało się

<sup>45</sup> M. Bogunia-Borowska, *Infantylicyzacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylicyzacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006, s. 19-20.

<sup>46</sup> Zob. *Miesięczna siła nabywczą dzieci w Polsce wynosi niemal 348 mln zł*, <http://www.gfk.com/pl/aktualnosci/press-release/miesieczna-sila-nabywczu-dzieci-w-polsce-wynosi-niemal-348-mln-zl/> [dostęp: 22.03.2017] oraz *Miliardy złotych w rękach dzieci. Ogólnopolskie badanie Polskiego Programu Jakości Obsługi dotyczące wpływu dzieci na decyzje zakupowe rodziców*, Wrocław 2013. Online: <http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%20C5%9B%20C4%87%20Obs%20C5%82ugi%20Miliardy%20w%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf> [dostęp: 22.05.2017].

rzeczywistym ekspertem w zakresie skomplikowanej wiedzy technicznej, informacyjnej i telekomunikacyjnej. Jest to rezultat dorastania w czasach boomu technologicznego, powszechnie stosowanych komputerów, telefonii komórkowej, technologii cyfrowych i multimediiów. To, co dla dorosłych obce i nieznanne, często trudne do opanowania i traktowane z nieufnością, dla dzieci stanowi naturalne środowisko rozwoju<sup>47</sup>.

Warto jednak zastanowić się, czy omawiane procesy rzeczywiście świadczą o uzyskaniu przez dzieci podmiotowości – na przykład czy współdecydowanie o zakupach stanowi dowód na liczenie się ze zdaniem dzieci, czy raczej przykład wykorzystywania ich przez marketing? Według Pawła Kossowskiego,

Z przekąsem można by stwierdzić, że nareszcie dziecko zaczęło być traktowane naprawdę poważnie – oto bowiem oprócz pedagogów o ich względy zaczynają zabiegać producenci, finansjści, specjaliści od reklamy oraz politycy<sup>48</sup>.

Tego typu zabiegi są jednak w rzeczywistości

zaprzeczeniem podstawowej zasady pedagogicznej – troski o zachowanie podmiotowości dziecka. Jest ono adresatem działań marketingowych, ale nie o jego dobro głównie tu chodzi – ewentualnie próbuje się owo dobro w specyficzny sposób definiować<sup>49</sup>.

Ewa Kubiak-Szymborska uważa natomiast, że w kontekście partycypacji dzieci w kulturze konsumpcyjnej można mówić co najwyżej o iluzorycznej podmiotowości. Według niej:

trudno zgodzić się na określenie udziału dziecka w obszarze konsumpcji mianem upodmiotowienia. Cóż bowiem wspólnego z upodmiotowieniem (oczywiście poza iluzją podmiotowości) ma sytuacja, w której przyjmuje się w kulturze konsumenckiej założenie, że „konsumowanie jest warunkiem *sine qua non* samorealizacji jednostki; zatem nie można być w pełni człowiekiem, jeśli nie jest się konsumentem” (...). Nic też wspólnego z podmiotowością dziecka i budowaniem jego statusu podmiotowego nie ma „obarczanie” go rolą wspomnianego wcześniej eksperta osób dorosłych – konsumentów nabywających produkty zaspokajające potrzeby tych ostatnich<sup>50</sup>.

Według autorki, usilne próby przekształcenia coraz młodszych dzieci w „dorosłych” konsumentów wcale nie służą ich emancypacji. Ideą tak zwa-

<sup>47</sup> M. Bogunia-Borowska, *Infantyilizacja kulturowa*, s. 29.

<sup>48</sup> P. Kossowski, *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 181.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> E. Kubiak-Szymborska, *Dziecko „konsumentencki podmiot”. O wspieraniu wychowawczym jako przeciwdziałaniu iluzorycznej podmiotowości*, [w:] *Dziecko w perspektywie diachronicznej i synchronicznej*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2016, s. 18.

nego *kid empowerment* (umocnienie pozycji dzieci) bardzo chętnie posługują się bowiem „specjaliści od marketingu dziecięcego, choć w gruncie rzeczy wcale nie chodzi im o umacnianie pozycji dziecka, lecz raczej o kuszenie najmłodszych «fałszywą niezależnością»”<sup>51</sup>. Kultura konsumpcyjna nie podwyższa zatem statusu dziecka, nie wzmacnia jego pozycji, lecz przeciwnie – sprawdza go do roli wyłącznie konsumenta, a tym samym ogranicza prawdziwą podmiotowość (bo człowieczeństwo to nie tylko konsumpcja).

Na jeszcze jeden aspekt wpływu konsumpcjonizmu na status dziecka zwrócił uwagę Zygmunt Bauman, według którego obecnie

dziecko jest przede wszystkim przedmiotem uczuciowej konsumpcji. Przedmioty konsumpcji służą zaspokajaniu potrzeb, pragnień i zachcianek konsumenta; podobnie dzieci. Chcemy posiadać dzieci ze względu na rozkosze rodzicielstwa, których mają nam one dostarczyć – niepowtarzalne radości, których żaden inny przedmiot konsumpcji, choćby najbardziej finezyjny i wyrafinowany, nie potrafi nam zapewnić<sup>52</sup>.

Z. Bauman uważa, że przedmiotowe podejście do drugiego człowieka charakteryzuje wszystkie ponowoczesne więzi i związki międzyludzkie. O ile jednak w przypadku małżeństw, przyjaźni i wszelkich innych relacji między dorosłymi – z założenia tymczasowych, nietrwałych, chwilowych – zawsze można poszukać „nowej, ulepszonej wersji” będącego towarem człowieka, o tyle rodzicielstwo stanowi zobowiązanie długoterminowe. Z drugiej strony, kiedy weźmie się pod uwagę ogromną liczbę rodziców, głównie ojców, którzy po rozstaniu z drugim rodzicem nie interesują się własnymi dziećmi<sup>53</sup>, można stwierdzić, że również relacje z dziećmi bywają – podobnie jak inne więzi międzyludzkie w teorii Baumana – „czymś, czego można się pozbyć w przypadku rozczarowania, czymś, z czego korzysta się tak długo, jak długo jest to przyjemne (i ani chwili dłużej)”<sup>54</sup>.

## Przemiany statusu dziecka

Według Z. Baumana, zmiany kulturowego stosunku do dziecka, jakie zaszły w czasach ponowoczesnych, prowadzą od traktowania podmioto-

<sup>51</sup> Tamże, s. 16.

<sup>52</sup> Z. Bauman, *Dzieci i uczuciowa konsumpcja*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008, s. 128.

<sup>53</sup> W 2016 roku alimentów nie otrzymywało około miliona dzieci, czyli mniej więcej 1/7 wszystkich dzieci w Polsce było zaniedbywanych – często nie tylko ekonomicznie – przez jednego z rodziców. Zob. *Alimenty w Polsce coraz wyższe. Dzieci czekają już na 10,5 mld złotych*, <http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/alimenty-w-polsce-ile-dzieci-czeka-na-pieniadze-artykuly,402538,1.html> [dostęp: 22.05.2017].

<sup>54</sup> Z. Bauman, *Tymczasowość związków międzyludzkich*, [w:] *Bauman o popkulturze*, s. 125.

wego do przedmiotowego również w sferze seksualności. Kiedy w XIX wieku „odkryto” dziecięcą seksualność, głównym zadaniem rodziców stało się przeciwdziałanie skłonności dzieci do onanizmu, uważanego jednocześnie za naturalny popęd i niebezpieczną chorobę. Ochrona dzieci przed takimi pokusami przybrała postać wszędobylskiej kontroli, nieustępliwej inwigilacji i panoptycznego wręcz nadzoru. Seksualność dzieci była

potężnym narzędziem strukturalizacji rodziny nowoczesnej; była tytułem do wszechogarniającego, natrętnego nadzoru nad dziećmi, wymagała, by dzieci znajdowały się wciąż w zasięgu rodzicielskiego wzroku, skłaniała do rozmów intymnych, upoważniała do żądania zwierzeń i spowiedzi<sup>55</sup>.

W opinii Z. Baumana takie zabiegi dowodziły traktowania dzieci jako podmiotów seksualnych i służyły zacieśnianiu więzi rodzinnych oraz umacnianiu struktur społecznych (kwestii jakości takich – opartych na wymuszonej „bliskości” – relacji w rodzinie autor jednak nie podejmuje).

Obecnie natomiast seksualność dzieci jest

równie potężnym czynnikiem powiększania rodzicielskiego dystansu. To teraz podmiotowość seksualna rodziców, a nie dzieci, jest powodem do paniki; to nie w tym, co dzieci robią na własną rękę, ale w tym, co robią na polecenie rodziców, skłonni jesteśmy upatrywać podtekst seksualny<sup>56</sup>.

Chcąc uniknąć oskarżenia o molestowanie seksualne, współcześni rodzice unikają więc wszelkiej intymności i zbyt jawnego okazywania dzieciom uczuć. Według Z. Baumana, skutkuje to osłabianiem więzi i ochładzaniem, a nawet depersonalizacją relacji rodzinnych i sprawia, że

w dyskursie dzisiejszym dziecko pojawia się jako przedmiot raczej niż – jak poprzednio – podmiot pożądania płciowego. Podmiotowość seksualna dziecka uzasadniała intymną i wścibską pieczę/kontrolę rodzicielską; przedmiotowość seksualna dziecka uzasadnia wstrzemięźliwość, dystans i dmuchanie na zimne<sup>57</sup>.

Większość badaczy uważa jednak, że przemiany statusu dziecka wiodą – odwrotnie niż u Z. Baumana – od przedmiotowości do podmiotowości. Na przykład, psychohistoryk i badacz dziejów dzieciństwa na przestrzeni wieków Lloyd deMause uważa, że dopiero od drugiej połowy XX wieku można mówić o początkach opartego na szacunku, podmiotowego traktowania dzieci. Warto wspomnieć również o teorii Margaret Mead, do której odwoływała

<sup>55</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 248.

<sup>56</sup> Tamże, s. 249.

<sup>57</sup> Tamże, s. 250.



się między innymi M. Bogunia-Borowska. Analizując relacje między dorosłymi a dziećmi w różnych społecznościach, Mead wyróżniła trzy rodzaje kultur:

kultury *postfiguratywne*, w których dzieci uczą się głównie od swych rodziców, *kofiguratywne*, w których zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swych rówieśników, i *prefiguratywne*, w których dorośli uczą się również od swych dzieci<sup>58</sup>.

Kultura postfiguratywna to taka, w której jakiegokolwiek zmiany zachodzą bardzo powoli i są tak mało zauważalne, że życie każdego kolejnego pokolenia właściwie nie różni się od życia jego przodków. Wychowywanie dzieci polega więc na wdrożeniu ich do pełnienia jedynych znanych w takiej społeczności ról i bezwzględne uznania jedynych obowiązujących w niej norm kulturowych. Może się to odbyć wyłącznie dzięki pełnemu podporządkowaniu dorosłym i respektowaniu ich niepodważalnego autorytetu. W społecznościach takich to dorośli mają bowiem całą niezbędną do przeżycia wiedzę i doświadczenie, które są zawsze większe niż wiedza i doświadczenie młodych. Charakterystyczna dla kultur postfiguratywnych jest obecność trzech generacji i fakt, że średnie pokolenie wychowuje swoje dzieci dokładnie tak, jak samo było wychowywane. Taki charakter mają głównie społeczności pierwotne oraz grupy religijne i ideologiczne, ale również złożone społeczeństwa współczesne miewają aspekty postfiguratywne.

W kulturach kofiguratywnych, jakie powstają pod wpływem nagłych zmian (np. kataklizmu, podboju, czy osiedlenia się w innym kraju) i za jakie można uznać między innymi społeczności emigrantów, wpływ starszych na młode pokolenie maleje, a dominującym wzorem dla wszystkich członków społeczeństwa (zarówno dzieci, jak i dorosłych) staje się zachowanie ich rówieśników. Nadal to jednak dorośli określają granice, w jakich taka kofiguracja może zaistnieć, a niekiedy ją instytucjonalizują, na przykład tworząc systemy szkolne. Niewiele jest jednak społeczeństw, w których wzór kofiguratywny stanowi jedyny sposób przekazywania wiedzy i nie ma ani jednej społeczności, w której byłby on przekazywany z pokolenia na pokolenie. Zwykle ma on charakter przejściowy lub stanowi zaledwie element kultury zasadniczo postfiguratywnej.

Typ kultury prefiguratywnej powstał natomiast w wyniku ogarniających cały świat przemian o niespotykanej dotychczas skali i prędkości – globalizacji, rewolucji informacyjnej i rozwoju technologicznego – i charakteryzuje się tym, że to dzieci mają większą wiedzę, dorośli muszą się od nich uczyć, a życie młodego pokolenia w niczym nie przypomina życia starszych generacji. M. Mead już w 1970 roku, kiedy ukazało się pierwsze wydanie *Kultury i tożsamości*, pisała:

<sup>58</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 23.

Nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, jak odizolowane i proste może być to społeczeństwo, w którym żyją. W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenie wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych nie ma<sup>59</sup>.

Obecnie, pół wieku później, proces ten jest jeszcze bardziej nasilony, tempo rozwoju technologii, przesyłania informacji i przemieszczania się z miejsca na miejsce znacznie się zwiększyło, a dorośli, chcąc uniknąć wykluczenia (np. cyfrowego), muszą uczyć się od dzieci, które orientują się w świecie ciągłych zmian znacznie lepiej niż oni.

Jak jednak zauważyła i przewidziała M. Mead, nadal

istnieją rodzice, którzy na pytania dzieci, czemu muszą iść spać, jeść jarzyny, wyjąć palec z buzi albo uczyć się czytać, odpowiadają prosto: „Bo tak właśnie dziecko powinno się zachowywać”, „Bo Bóg tak każe” albo „Bo ja ci tak każe”. Ci rodzice przygotowują grunt dla umocnienia nowych postfiguratywnych elementów w kulturze. Te nowe elementy będą jednak znacznie bardziej sztywne i nie do zniesienia niż podobne elementy dawnych kultur, gdyż trzeba ich będzie bronić w świecie, w którym istnieje wiele konfliktowych punktów widzenia, a mało jest poglądów ortodoksyjnych<sup>60</sup>.

Warto także podkreślić, że choć dorośli uczą się od dzieci, nadal to oni mają nad dziećmi władzę – z jednej strony mogą poprosić o pomoc (lub zażądać pomocy) w nauce obsługi nowych urządzeń elektronicznych, ale z drugiej – mogą te urządzenia dzieciom zabrać, na przykład w ramach kary za złe zachowanie.

Można więc stwierdzić, że obecnie w naszym kręgu kulturowym elementy trzech zaproponowanych przez Margaret Mead rodzajów kultur mieszają się ze sobą, ale wciąż przeważa typ postfiguratywny. Potwierdza to koncepcja Hansa Sanera, który sformułował zbieżne z typami kultury Mead modele wychowania dzieci we współczesnym świecie. Ten szwajcarski pedagog, wychodząc z założenia, że na wzajemne relacje dorosłych i dzieci wpływają oczekiwania dorosłych i ich wyobrażenia o dzieciach, wyróżnił następujące modele relacji wychowawczych:

1. „Adultystyczny” model wychowania – bazuje na przekonaniu, że bycie dzieckiem oznacza „bycie jeszcze niedorosłym”, koncentruje się na tym, czym dziecko „jeszcze nie jest”, i opiera na przymusie, posłuszeństwie dzieci i autorytecie dorosłych, którzy wyłącznie z racji wieku mają władzę nad dziećmi i prawo „zrobić z dziecka człowieka” – odpowiada kulturze postfiguratywnej.

<sup>59</sup> Tamże, s. 110.

<sup>60</sup> Tamże, s. 117-118.

2. Model równości, izonomii w relacjach dzieci i dorosłych – opiera się na przekonaniu, że dziecko jest takim samym człowiekiem jak dorosły, a wychowanie to partnerska relacja dwóch równych stron, które darzą się szacunkiem i mogą stanowić dla siebie nawzajem autorytet – odpowiada kulturze kofiguratywnej.

3. Autonomiczny model relacji dzieci i dorosłych – bazuje na poglądzie, że dziecko jest suwerennym, kompetentnym podmiotem i może być pojmowane jako „więcej niż” dorosły i autorytet we własnej sprawie, a wychowanie sprowadza się do wsparcia dorosłych i zaufania kompetencjom dzieci, jest określany mianem samowychowania albo autosocjalizacji dziecka – odpowiada kulturze prefiguratywnej<sup>61</sup>.

Jak zauważa Bogusław Śliwerski,

Trzeci model jest antytezą pierwszego, zaś drugi jest syntezą pierwszego i trzeciego. Na ten pierwszy orientuje się większość społeczeństw, na trzeci nieliczne, eksperymentujące grupy społeczne. Nie ma natomiast jeszcze społeczeństwa realizującego drugi model. Nigdy jednak kultury wychowania nie były w swej całości identyczne<sup>62</sup>.

Chociaż więc przemiany kulturowe, w tym zmiany w obrębie prawa, niejako wymuszają na dorosłych obdarzanie dzieci większym szacunkiem i podmiotowe ich traktowanie, do prawdziwego równouprawnienia i rzeczywistej podmiotowości jeszcze daleka droga.

## BIBLIOGRAFIA

- Alimenty w Polsce coraz wyższe. Dzieci czekają już na 10,5 mld złotych*, <http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/alimenty-w-polsce-ile-dzieci-czeka-na-pieniadze-artykuly,402538,1.html> [dostęp: 22.05.2017].
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Dzieci i uczuciowa konsumpcja*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008.
- Bauman Z., *Tymczasowość związków międzyludzkich*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008.
- Bogunia-Borowska M., *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006.
- Dominick B., Allen T., *Wyzwolenie młodych*, <http://recyklingidei.pl/dominick-allen-wyzwolenie-młodych> [dostęp: 22.05.2017].
- Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.
- Jarosz E., „Uczestnictwo dzieci” – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci, Chowanna, 2012, 1.

<sup>61</sup> Za: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, s. 101-111.

<sup>62</sup> Tamże, s. 111.

- Jarosz E., *Spoleczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, Studia Edukacyjne, 2013, 24.
- Juul J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Podkowa Leśna 2011.
- Kossowski P., *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
- Kubiak-Szymborska E., *Dziecko jako „konsumencki podmiot”. O wspieraniu wychowawczym jako przeciwdziałaniu iluzorycznej podmiotowości*, [w:] *Dziecko w perspektywie diachronicznej i synchronicznej*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2016.
- Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
- Miesięczna siła nabywcza dzieci w Polsce wynosi niemal 348 mln zł*, <http://www.gfk.com/pl/aktualnosci/press-release/miesieczna-sila-nabywcza-dzieci-w-polsce-wynosi-niemal-348-mln-zl/> [dostęp: 22.03.2017].
- Miliardy złotych w rękach dzieci. Ogólnopolskie badanie Polskiego Programu Jakości Obsługi dotyczące wpływu dzieci na decyzje zakupowe rodziców*, Wrocław 2013. Online: <http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%C5%9B%C4%87%20Obs%C5%82ugi%20Miliardy%20w%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf> [dostęp: 22.05.2017].
- Miś L., Ornacka K., *Podmiotowość dziecka w rodzinie i w sferze publicznej*, *Problemy Polityki Społecznej*, 2015, 28.
- O SDiM*, [https://sdim.sejm.gov.pl/sdim\\_2016.nsf/page.xsp/o\\_sdim](https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2016.nsf/page.xsp/o_sdim) [dostęp: 22.05.2017].
- Ostrowicka H., *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2011, 1.
- Schoenebeck von H., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Szczepska-Pustkowska M., *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2012, 2.
- Szczepska-Pustkowska M., *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2012, 1.
- Szempruch J., *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, Choszczowa, 2009, tom jubileuszowy.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Śliwowski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
- Walkerdine V., *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, Kraków 2008.
- Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003.
- [www.kidzania.com](http://www.kidzania.com) [dostęp: 22.05.2017].
- Wyn J., White R., *Rethinking youth*, London 1997.
- Zapaśnik H., *Miasto, w którym rządzą dzieci. „Powstało, gdy zauważyły, jaki bałagan na świecie robią dorośli”*, <http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,20946765,miasto-w-ktorym-rzadz-dzieci-powstalo-gdy-dzieci-zauwazyly.html> [dostęp: 22.05.2017].