

**Katarzyna Ornacka**  
Uniwersytet Jagielloński

## **SPOŁECZNY FENOMEN DZIECIŃSTWA – NA PODSTAWIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD DZIECI**

### **Streszczenie**

W ciągu ostatnich kilku lat w Polsce dziecko stało się obiektem masowych interwencji ze strony profesjonalistów, którzy za wszelką cenę starają się naprawić „zaniedbane dzieciństwo”. Tworzy się swoistego rodzaju „kwestia dziecięca”, powstają koncepcje „przemocy domowej wobec dzieci”, „dzieci ulicy” czy „infantylizacji ubóstwa”, które opisują przemiany w rodzinie współczesnej z punktu widzenia najmłodszego pokolenia. Niniejszy artykuł stanowi refleksję na temat społecznego fenomenu dzieciństwa, jego wymiarów oraz sposobów analizy i opisu dzieciństwa z perspektywy dzieci narażonych na funkcjonowanie poza głównym nurtem życia społecznego.

### **Summary**

Within the last several years in Poland a child has become an object of social interventions by professionals who take actions to repair “neglected childhoods”. We may say that “childhood matters” appear along with some theoretical concepts, like domestic violence, street children or “infantilization of poverty”. They describe changes made in the contemporary family from the youngest perspective. The article provides reflection on the social phenomenon of childhood, its dimensions, as well as ways of analysis and description of childhoods from the perspective of those imposed on living out of the mainstream.

### **Wprowadzenie**

W ciągu ostatnich kilku lat w Polsce (częściowo za sprawą mediów, które systematycznie informują opinię publiczną o kolejnych przypadkach nieprzestrzegania czy też naruszania praw dziecka przez dorosłych) dziecko stało się obiektem masowych interwencji ze strony profesjonalistów

(pracowników socjalnych, pedagogów, psychologów, lekarzy, itp.), którzy za wszelką cenę starają się naprawić „zaniedbane dzieciństwo”. Powstają koncepcje „przemocy domowej wobec dzieci”, „dzieci ulicy” czy „infantylizacji ubóstwa”, które opisują przemiany w rodzinie współczesnej z punktu widzenia najmłodszego pokolenia. Można zaryzykować twierdzenie, że tworzy się swoistego rodzaju „kwestia dziecięca”, a funkcjonowanie rodziny oceniane jest przez pryzmat niezaspokojonych potrzeb tych najmłodszych.

Dzieci stają się kolejną grupą mniejszościową, w imieniu której profesjonaliści domagają się nowych lub dodatkowych środków publicznych na poprawę warunków życiowych. Na podstawie opinii, że dzieci należą do kategorii najbardziej poszkodowanej w rezultacie zmian ustrojowych, tworzona jest polityka społeczna oraz szczególne formy pracy socjalnej zorientowane na naprawę niekorzystnej sytuacji i przeciwdziałanie negatywnym czynnikom, takim jak deprivacja podstawowych potrzeb nieletnich, obojętność i zaniedbanie fizyczne oraz emocjonalne.

Problem w tym, że to rosnące zainteresowanie sytuacją dzieci wśród dorosłych oraz podejmowane przez nich działania na rzecz pomocy dzieciom koncentrują się na pomocy doraźnej. Dowodem na to są stale rosnące nierówności społeczne oraz zwiększający się poziom patologizacji wśród dzieci w coraz młodszym wieku. W rezultacie, w literaturze, mediach, debacie publicznej dorosłych, dzieci opisywane są jako grupa niezdolna do „moralnej naprawy”, jak też stanowiąca „społeczne i ekonomiczne obciążenie”, co prowadzi do przyjęcia strategii ścisłego nadzoru i kontroli zamiast rzeczywistej pomocy i wsparcia. Dodatkowego znaczenia nabiera coraz częściej koncepcja adolescencji E. Ericksona i związane z nią konstruowanie własnej tożsamości. Prowadzi ona do przyjęcia takiej perspektywy, w myśl której dzieci i młodzież jeszcze nie są „ludźmi”, lecz dopiero nimi się stają. W konsekwencji, dziecko traktowane jest jako przedmiot czy obiekt oddziaływań jednostek, grup społecznych i instytucji, a dzieciństwo rozumiane jest jako swego rodzaju świadczenie na rzecz dziecka i oddziaływanie dorosłych na dzieci, ma ono zatem charakter zewnętrzny wobec dziecka. Takie ujęcie dziecka i dzieciństwa koncentruje się ponadto na analizie i opisie warunków życia dzieci ze szczególnym uwzględnieniem czynników utrudniających ich rozwój. Bez wątplenia rozwój badań w obszarze socjografii dzieciństwa jest ważny i potrzebny, tyle że niewystarczający. Oddziaływania na rzecz dzieci (ujęcie przedmiotowe) ze strony dorosłych prowadzą do zubożenia dzieciństwa oraz zatracenia jego

niepowtarzalnego, indywidualnego, a przede wszystkim podmiotowego charakteru.

Pytanie o to, kim jest dziecko i jaka jest jego rola w przestrzeni społeczno-kulturowej, musi nawiązywać pośrednio lub bezpośrednio do pytania o rodzinę. Jest ona bowiem oczywistym, nawet naturalnym, zarówno biologicznym, ale także społeczno-kulturowym środowiskiem, w którym dziecko się pojawia i w którym dorasta (Matyjas 2008: 37-38). To najczęściej w rodzinie dziecko staje się dorosłym, a zatem bycie dzieckiem oznacza proces realizujący się w rodzinie, który kończy się w momencie wejścia dziecka w dorosłość. Punktem wyjścia dla refleksji nad dzieckiem musi być zatem kontekst rodziny nawet wówczas, gdy ta rodzina już realnie nie istnieje, ponieważ „jej ślad zawsze pozostaje w dziecku i ma wpływ na to, kim ono jest obecnie i kim będzie w przyszłości” (Kisiel 2009: 29). Bycie dzieckiem oznacza istnienie albo w rodzinie, albo w kontekście rodziny, a zatem równoczesne funkcjonowanie w wymiarze wzajemnych relacji i dystansów między wszystkimi członkami systemu rodzinnego. Nie należy zapominać o tym, iż to nowe, czy raczej nowoczesne, spojrzenie na dziecko i rodzinę wymaga uwzględnienia różnorodnych form życia małżeńsko-rodzinnego, kładzie nacisk na zrozumienie rodziny poprzez przebieg etapów cyklu życia w różnych kontekstach sytuacyjnych czy podkreśla istotną rolę komunikacji jako pewnego systemu znaczeń. Jednocześnie dziecko ma możliwość samorealizacji, ale również zmienia porządek w rodzinie i generuje konieczność przebudowy struktury rodziny opartej na egalitaryzmie. Niewątpliwie autonomizacja oraz indywidualizacja znacząco wpływają na zmianę sytuacji dzieci, wywołując tym samym daleko idące konsekwencje w zakresie pełnienia przez nie ról w rodzinie.

Dzieciństwo jest zatem nie tylko fazą życia, która trwa lub minęła, lecz stanowi „rdzeń” każdego z nas – tworzy ono w nas miejsce gromadzenia nowych doświadczeń, a także wyposaża nas w umiejętności współbycia i współdziałania z innymi. Ten społeczny wymiar dzieciństwa budzi coraz większe zainteresowanie wśród badaczy i reformatorów życia społecznego, tym bardziej, że w centrum uwagi znajdują się dzieci zagrożone marginalizacją. Wpisuje się on również w koncepcję makropracy socjalnej zogniskowanej na poszukiwaniu nowych form pomocy i wsparcia.

Niniejszy artykuł stanowi zatem refleksję na temat społecznego fenomenu dzieciństwa, jego wymiarów oraz sposobów analizy i opisu dzieciństwa z perspektywy dzieci narażonych na funkcjonowanie poza głównym nurtem życia społecznego.

## **Dlaczego warto podejmować debatę na temat dzieciństwa?**

Spośród wielu opracowań i przedsięwzięć naukowych podejmowanych za granicą, ale również – choć w mniejszym stopniu – w kraju, wynika, że dzieciństwo jest społecznym fenomenem i stanowi rdzeń każdego z nas. Od chwili odkrycia dziecka przez kulturę mamy do czynienia z powstaniem i ewolucją kategorii dzieciństwa, przy czym dotychczasowe opisy badaczy oscylują wokół dychotomicznego podziału świata (świat dziecka i świat dorosłego), co w rezultacie prowadzi do jego segmentacji (Key 2005).

Badania przeprowadzane w Polsce potwierdzają, że procesy marginalizacji społecznej coraz bardziej dotyczą dzieci, przy czym badacze koncentrują się przede wszystkim na socjografii dzieciństwa, to znaczy rozpoznawaniu i opisie warunków życia dzieci pochodzących z rodzin „biednych” (por. m.in. Warzywoda-Kruszyńska 1999, 2006, 2008; Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder 2002; Tarkowska 2005; Wóycicka 2007). W dyskusjach nad biedą dominuje rodzinocentryzm, co sprawia, że status dziecka jest podporządkowany statusowi rodziny. Dzieci nie były dotąd w badaniach rozpatrywane jako samodzielny, autonomiczny podmiot, wyodrębniony od rodziny pochodzenia, a raczej analizowane w kontekście rodziny jako gospodarstwa domowego, czego najlepszym odzwierciedleniem są rozmaite statystyki. Warto podkreślić, że najczęściej jako zagrożone ryzykiem ubóstwa wymienia się gospodarstwa samotnych kobiet z dziećmi, rodziny wielodzietne, gospodarstwa domowe ludzi starszych czy bezrobotnych, a nie kategorie ich członków, jak dzieci, kobiety czy ludzi w wieku podeszłym (Ornacka 2007; Warzywoda-Kruszyńska 1999).

Coraz częściej w dokumentach unijnych pojęcie „bieda dzieci” jest zastępowana lub przynajmniej uzupełniana pojęciem „dobrostan dziecka”. Jedną z przyczyn takiej sytuacji wydaje się znacznie szerszy zakres znaczeniowy pojęcia dobrostan, który wykracza poza czysto monetarny aspekt zjawiska i podkreśla wielowymiarowość warunków życiowych dziecka oraz jego aktywną rolę w kształtowaniu i doświadczaniu własnego życia.

Zmiana w podejściu do analizowania biedy dzieci uwidacznia się m.in. w uzupełnianiu obrazu, który wynika z analizy zaspokojenia potrzeb podstawowych (związanych z przetrwaniem) innymi aspektami dobrego funkcjonowania dzieci; odchodzeniu od analizowania wyłącznie negatywnych aspektów życia dzieci na rzecz włączania aspektów pozytywnych (redefiniowania sytuacji problemowej; poszukiwania pozytywnych obszarów funkcjonowania społecznego jednostki); odchodzeniu od traktowania

dziecka z perspektywy osoby dorosłej na rzecz postrzegania go jako aktywnego członka danej społeczności i podmiotu „tu i teraz”; wreszcie, uwzględnianiu nowych wymiarów dobrostanu dziecka takich jak dobrostan duchowy i moralny, tożsamość i troska o własne interesy (Hanafin, Brooks, za: Warzywoda-Kruszyńska 2008).

Potwierdzenie tezy o wzrastającej liczbie dzieci zagrożonych marginalizacją można odnaleźć zarówno w badaniach Eurostatu (2010), jak również w Raporcie o Kapitale Intelktualnym Polski (2008). Z dokumentów tych wynika, że Polska ma najwyższy poziom zagrożenia ubóstwem wśród dzieci i młodzieży poniżej 15. roku życia w całej Unii Europejskiej (odpowiednio 27% oraz 26%). Autorzy Raportu zwracają ponadto uwagę na to, że wychowanie dzieci powinno być postrzegane jako inwestycja w kapitał ludzki, co oznacza pozytywne efekty zewnętrzne dla społeczeństwa. Jeśli tak, to konieczne jest uchwycenie obrazu dzieciństwa poprzez badania tej szczególnej kategorii dzieci ubogich, które już na „starcie” obarczone są stygmatem „swojego ubóstwa”. Taki stereotypowy wizerunek dziecka sprzyja utrwalaniu się nierówności społecznych, lecz nie przystaje do (po)nowoczesnego społeczeństwa, w którym kwestie poszanowania praw człowieka, praw mniejszości (w tym praw grup defaworyzowanych – za taką można uznać grupę dzieci „biednych”), sprawiedliwości, równości czy godności i samostanowienia są szeroko dyskutowane.

Jeśli przyjmiemy, że fakt bycia biednym (dzieckiem) oraz znajdowania się poza kategorią „ludzi niezbędnych” – posługując się określeniem Amartya Sena - jest skutkiem funkcjonowania społeczeństwa, a nie indywidualnego zaniedbania, wówczas działania profesjonalistów winny być skupione wokół zwiększenia kontroli jednostek nad własnym życiem, wyposażenia ich w większą wiarę w siebie, lepsze postrzeganie samych siebie oraz wzbogaconą wiedzę i umiejętności, co z kolei wpłynie na rozwój kapitału ludzkiego. Taka podmiotowa perspektywa ukierunkowana między innymi na znalezienie odpowiedzi na pytania, jak dzieci postrzegają otaczający je świat, jak radzą sobie z niesprzyjającymi sytuacjami, w których przyszło im żyć i funkcjonować w rodzinie, szkole, instytucjach wychowawczych, w jaki sposób pokonują braki w różnych obszarach otaczającego je świata, w jakich obszarach swojej aktywności mogą współdecydować o swoim życiu, itp.; oraz analiza wymiarów „empowermentu”, powinny przyczynić się do wypracowania bardziej skutecznych metod pracy z dziećmi jako grupą defaworyzowaną w obszarze pracy socjalnej oraz do wzbogacenia obrazu dziecka i badań nad dzieciństwem.

## **Społeczny fenomen dzieciństwa – na czym polega?**

Socjologiczne próby zrozumienia dziecka jako konstruktu społecznego, jako statusu osoby, na który składają się serie bardzo różnorodnych obrazów, reprezentacji, kodów i konstruktów, są podejmowane przez badaczy i stają się coraz bardziej popularne w obszarze współczesnych badań nad dzieciństwem (Jenks 1982; James, Prout 1990; Rogers 1991; Qvortrup 1993; Mayall 2002). Badania dotyczące społecznego konstruowania dzieciństwa, a tym samym rozwój socjologii dzieciństwa, prowadzone są na szerszą skalę w krajach zachodnich (m.in. Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Holandia, Dania, Norwegia) od końca lat 70. XX wieku (James, Prout 1997). Bogata literatura przedmiotu, badania porównawcze z udziałem szesnastu państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych na temat pozycji społecznej dziecka (Qvortrup 1991) nie tylko otworzyły przed badaczami nowe możliwości eksploracyjne (m.in. badania porównawcze nad zróżnicowanymi typami czy formami dzieciństwa, możliwościami i ograniczeniami konstruktywizmu społecznego, badania testujące teorie socjologiczne, itp.), ale również przyczyniły się do ugruntowania się i rozwoju tej subdyscypliny socjologii (zob. Jenks 1982; Qvortrup 2000; Prout 1997).

Jak wynika z przygotowanych raportów, badanie obrazów dzieciństwa oraz ich analiza mają sens jedynie wtedy, gdy uwzględniają kontekst społeczno-kulturowy, w jakim są przeprowadzane - warto zauważyć, że w procesie historycznym dzieciństwo jako pewna kategoria społeczna nie podlegało cechom stałości (por. Jenks 1982; Prout 1997), lecz było interpretowane przez pryzmat relatywizmu społeczno-kulturowego. Wspomniany kontekst również uległ zasadniczym zmianom na przestrzeni lat, co wiąże się m.in. z tym, że cechy dziecka postrzegane dotychczas jako uniwersalne i uwarunkowane biologicznie (np. niedojrzałość biologiczna ma charakter uniwersalny, lecz jej znaczenie jest nadawane społecznie) przestały pełnić swoją ponadczasową funkcję. W rezultacie, społeczeństwa (po)nowoczesne funkcjonują przez pryzmat niedopasowanych systemów interakcyjnego, organizacyjnego oraz społeczeństwa (by posłużyć się terminologią Niklasa Luhmanna). W wymiarze praktycznym może to oznaczać, że zwiększy się przepaść (także komunikacyjna) pomiędzy światem dzieci i światem dorosłych, chociaż przyjmując perspektywę podmiotową jeden i drugi świat są wobec siebie komplementarne. W tym świecie dzieciństwo jest tak samo potrzebne wszystkim i wszystkim

dotyczy, natomiast kategoria dzieciństwa obejmuje swoim zakresem całe *continuum* czasowe – od przeszłości po przyszłość.

Społeczny wymiar dzieciństwa odzwierciedlony jest w modelach specyficznych dla tradycji socjologicznej, takich jak: model społecznego rozwoju dziecka, model dziecka w perspektywie konstruktywizmu społecznego czy model dziecka w perspektywie strukturalizmu społecznego (Kehily 2008).

W modelu społecznego rozwoju dziecka punktem wyjścia refleksji socjologicznej jest założona koncepcja społeczeństwa oraz obraz reguł wpajanych potencjalnym uczestnikom (dzieciom). Kierunek wpływu jest oczywisty – społeczeństwo kształtuje jednostkę. Socjologowie świadomi biologicznego charakteru organizmu ludzkiego, koncentrują się na tych aspektach rozwoju ludzkiego, które mieszczą się w granicach kontekstu społecznego. Model ten opiera się na tym, czego społeczeństwo w naturalny sposób wymaga od dziecka, a nie na tym, czym dziecko jest z natury (dzieci nie powinny być widziane jako jednostki w pełni uzdolnione do udziału w złożonym świecie dorosłych, lecz jako istoty obdarzone potencjałem pozwalającym na stopniowe wprowadzanie ich w kontakty z ludźmi). Model ten jest ściśle związany z procesem socjalizacji.

Badacze zajmujący się problematyką socjalizacji utrzymują, że jest ona procesem złożonym i stale ewoluującym. W ujęciu tradycyjnym socjalizacja wywodzi się z socjologii strukturalnej i teorii systemów (m.in. modalność wzorca T. Parsonsa). Dziecko jest terminem abstrakcyjnym, opartym bardziej na strukturze, aniżeli wyrażone w działaniach, natomiast same badania nie koncentrują się na poznaniu „świata dziecka” i jego umiejętności interakcyjnych, a jedynie na aspektach, które umożliwiają diagnozę i leczenie. Ujęcie „mniej tradycyjne” socjalizacji wywodzi się z interakcjonizmu symbolicznego G. Meada i szkoły chicagowskiej, skupia się na psychologii społecznej dynamiki grupowej i odnosi przede wszystkim do socjalizacji dorosłych. W nowszych teoretycznych ujęciach socjalizacji zacierą się podział na jednostkę i społeczeństwo jako rzeczywistości i zbiory faktów opozycyjnych. W zamian badacze konstruują jednolitą koncepcję teoretyczną tego fragmentu rzeczywistości, który aktualizuje się we wzajemnych interakcjach: podmiotów i przedmiotów rzeczywistości psychospołecznej określanej też jako indywidualno-społeczna (Modrzewski 2004: 10). Oznacza to, że ramy procesu socjalizacji coraz częściej określane są przez biologiczny czas życia ludzkiego konkretnych jednostek albo ich kategorii. To „całozyciowe” podejście do badania procesów socjalizacji,

które koncentruje się na podmiotowym doświadczaniu życia w więzi i kontekście z innymi, widoczne jest w twórczości i badaniach między innymi A. Clausena, A.B. Sorensena czy L.R. Sherroda. Ta całościowa koncepcja socjalizacji podkreślająca społeczno-kulturowy aspekt życia ludzkiego jednocześnie opisuje i wyjaśnia formę i treść występowania w cyklu życia jednostki jego społecznej postaci. Pokazuje również, że życie ludzkie jest wartościowe o tyle, o ile poprzez nie jednostka spełnia związane z nią oczekiwane role społeczne, natomiast ocena jego jakości pozostaje w związku z jej uczestnictwem społecznym (Mead 2000). Socjalizacja staje się zatem procesem i mechanizmem, który „wyznacza dany typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym, umożliwia jej zaistnienie społeczne i stawanie się istotą społeczną, która przeżywa swoje biologiczne życie w typowej formie uczestnictwa społecznego” (Modrzewski 2004: 12).

Model dziecka w perspektywie konstruktywizmu społecznego opisuje dzieciństwo jako konstrukt społeczny. Dzieciństwo nie istnieje w skończonej i możliwej do zidentyfikowania formie, co potwierdziły badania wielokulturowe (Aries 1960; Mead i Wolfenstein 1954), a to oznacza, że mamy do czynienia z wieloraką koncepcją dzieciństwa, którą A. Schütz określiłby mianem koncepcji wielorakich rzeczywistości. Dzieciństwo jest zatem wielorakie, zmienne i intencjonalne. Jego sposób definiowania uzależniony jest od badacza i jego poziomu refleksyjności. Dzieci nie są kształtowane przez siły natury czy społeczne, ale zamieszkują świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi.

Model dziecka w perspektywie strukturalizmu społecznego przedstawia dzieci jako stałą cechę wszystkich światów społecznych. Będąc członkami wszystkich społeczeństw dzieci są typowe, faktyczne, stałe i normalne, przedstawiają bowiem wszystkie elementy charakterystyki faktów społecznych. W obrębie konkretnego społeczeństwa są one jednolite – stanowią formatywny składnik wszystkich struktur społecznych. Elementem różnicującym dzieci może być sposób, w jaki objawia się ich specyfika. Zgodnie z tym modelem dzieci nie są ani patologiczne, ani niekompletne, tworzą grupę społecznych aktorów i jak wszyscy obywatele mają swoje prawa i potrzeby.

O ile w modelu społecznego rozwoju dziecka zarówno struktura społeczna, jak i społeczeństwo tworzone były przez racjonalnych dorosłych, w którym dzieci oczekują na ukształtowanie (przejście z dzieciństwa do dorosłości poprzez procesy socjalizacji), a stałość uznana była za cechę



esencjalną, o tyle w modelu strukturalnym dzieci stanowią uniwersalną kategorię. Oczekuje się od nich aktywności, dzięki której wyłonią się one „z ograniczeń i przymusów zaoferowanych im przez partykularną strukturę społeczną” (Qvortrup 1994: 5-6). Dzieci są podmiotami, jednak ich subiektywność jest określana przez społeczeństwo.

W badaniach porównawczych przeprowadzonych pod kierunkiem J. Qvortupa potwierdzono tezę, zgodnie z którą społecznie konstruowane dzieciństwo posiada pewnego rodzaju uniwersalne charakterystyki, które są szczególnie związane z instytucjonalną strukturą społeczeństw w ogóle i nie są podporządkowane zmieniającej się naturze dyskursów dotyczących dzieci, ani też przypadkowym zbieżnościami w przebiegu procesów historycznych (Jenks 2008: 133). Mamy zatem z jednej strony do czynienia z uniwersalnymi, globalnymi parametrami (ekonomiczne, polityczne, społeczne, środowiskowe), które stanowią ramy odniesienia w badaniach nad dzieckiem; z drugiej natomiast z lokalnymi, specyficznymi uwarunkowaniami, w których istnieją różne sposoby bycia dzieckiem oraz różne rodzaje dzieciństwa.

### **Zrozumieć dzieciństwo – kilka uwag z perspektywy dorosłego**

Dzieciństwo to pojęcie ogólne i bardziej abstrakcyjne, które nie odnosi się do indywidualnego dziecka, a raczej sugeruje istnienie oddzielnej i fundamentalnie odmiennej grupy lub kategorii społecznej. Termin dzieciństwo posiada znaczenie jedynie w kontekście binarnej relacji z dorosłością i zawartej w nim idei o charakterze uniwersalnym. Odnosi się do statusu przypisywanego przez dorosłych tym, których określono jako niedorosłych. Sposoby tworzenia tego statusu przez dorosłych różnią się i zmieniają: niekiedy status jest określany przez fizyczną i/lub seksualną dojrzałość, czasem przez status prawny, a czasem przez sam wiek chronologiczny.

Dzieciństwo związane jest ze stanem bycia dzieckiem. Rodząc się dziecko wchodzi w świat społeczny, językowy, w świat określony płciowością, w świat dorosłych wypełniony dyskursami o złożonych i przeciwstawnych znaczeniach. To dorośli – znaczący inni – definiują sytuację jednostki (dziecka), nadając jej znaczenie osadzone w szerszym kontekście kulturowym stosownie do swojej pozycji w strukturze społecznej oraz własnej indywidualności wynikającej z ich biografii. W tym okresie – w trakcie socjalizacji pierwotnej – tworzy się pierwszy świat jednostki,

która przejmując role i postawy znaczących innych i w ten sposób jest zdolna do identyfikacji samej siebie. Warto dodać, że chociaż jednostka nie pozostaje całkowicie bierna w procesie socjalizacji, to jednak tymi, którzy ustanawiają reguły gry, są rodzice. Oznacza to, że identyfikacja dziecka z rodzicami jest quasi-automatyczna, a internalizacja konkretnej *reality* jest quasi-nieunikniona (Berger, Luckmann 2010: 188 i n.).

W historii rozwoju badań nad rodziną można zaobserwować wiele znaczących przeobrażeń, które dotyczą zarówno samej instytucji małżeństwa i rodziny, jak również roli i pozycji dziecka. Jak zauważa L. Kocik (2006: 314) przez wieki małżeństwo i rodzina były bezpośrednimi parametrami ładu i porządku społecznego. Wymogi ról stawianych obu płciom zdefiniowane były w najdrobniejszych szczegółach i dotyczyły rozmaitych wymiarów życia codziennego. Z biegiem czasu okazało się jednak, że rodzina budowana na zobowiązaniach religijnych, oparta na podstawach ekonomicznych i określonym społecznie podziale pracy nie gwarantowała poczucia jednostkowego szczęścia. Z rozwojem nowoczesności pojawił się trend zmierzający w kierunku indywidualizacji (także w relacji pomiędzy członkami rodziny), oraz przesunięcie uwagi z „całości” na jednostkę. We współczesnych rozważaniach nad rodziną większą wagę przykładana się do znaczenia rodziny dla jednostki, ponieważ „dobra rodzina” tworzy najlepsze środowisko dla pierwotnej, najgłębszej socjalizacji. Stanowi ona niezastąpione dla jednostki źródło poczucia bezpieczeństwa i stabilności, inspiracji do rozwoju i samorealizacji. Rodzina „uspołecznia” w sensie budowania zrębów osobowości, stwarza ludzi pełnych i szczęśliwych albo rozbitych, nieszczęśliwych. Okazuje się, że nie ma złych dzieci – są natomiast niekompetentni rodzice, niezdolni do stworzenia właściwego dla rozwoju „dobrej” osobowości środowiska (Marody, Giza-Poleszczuk 2004: 214 i n.; Kocik 2006: 180 i n.). Dokonujące się w rodzinie przemiany jakościowe dotyczą także dzieci (oraz przeżywanego i doświadczanego przez nie dzieciństwa). Autonomizacja jednostki, a co za tym idzie egalitaryzm i partnerstwo w stosunkach rodzinnych czy uwalnianie się dzieci od arbitralnej władzy rodziców, powodują, że najmłodszy stają przed koniecznością dokonywania wyborów, kreowania i zarządzania nie tylko własną biografią, ale także więzami i sieciami, które ich otaczają. Problem jednak w tym, że posiadający niewystarczające kompetencje dorośli przejmują nad dziećmi kontrolę, pozbawiają je możliwości decydowania o własnym życiu czy samorealizacji i, w rezultacie, przyczyniają się do przyjęcia przez nie postawy bierności (bezradności, niezaradności, itp.). Indywidualizacja, jak pisze

Lucjan Kocik (2006: 182), kreowanie jednostkowej tożsamości, dążenie do bycia autorem/autorką własnego życia wymagają aktywnego wkładu i zaangażowania jednostek, planowania, dopasowywania się do zmiany, inicjatywy, zdecydowania, elastyczności i odporności na frustrację.

W obszarze rozwoju badań nad dzieckiem i dzieciństwem także można zaobserwować znaczące przeobrażenia dotyczące m.in. pozycji dziecka, jego zasobów i możliwości rozwoju, sposobu myślenia i kreowania rzeczywistości. Dziecko znalazło się w centrum zainteresowania przedstawicieli pedagogiki, psychologii, a z biegiem czasu również socjologii historycznej (Smolińska-Theiss 2010: 13 i n.). Dziecko zyskało człowieczeństwo, stało się wartością istotną tu i teraz. Jak twierdzi Barbara Smolińska-Theiss (2010: 17) dziecko stało się ważne. Zyskało prawo by być tym, kim jest, prawo do szacunku dla jego trudów biologicznego rozwoju, wysiłków poznawania świata. Nabrało realnych kształtów i zaistniało w przestrzeni publicznej wraz z różnorodnymi atrybutami dziecięcego świata. Odkrywanie dziecka i dzieciństwa spowodowało przeniesienie uwagi z analiz psychologiczno-pedagogicznych na społeczno-kulturowe i historyczne. W wieku XVIII odkryto dziecko (Postman 1983), w wieku XIX przypisano je do rodziny i szkoły, natomiast w XX wieku - przywołując myśl Korczaka - „tego dziecka raptem zrobiło się pełno”. Z badań przeprowadzonych przez Philippe Ariesa wynika, że to nie dziecko się zmieniało, lecz jego kulturowy obraz i miejsce w rodzinie, w szkole, w Kościele, w społeczeństwie. Dzieciństwo jest zatem tworem kultury, która zmieniając się odkryła i wykreowała obraz dziecka. Dzieciństwo jest nie tylko wpisane w czas historyczny i biograficzny, ale również w przestrzeń domu, szkoły, miasta, społeczeństwa. Posiada ono swoje ramy, ale jednocześnie jest kategorią zmienną, dynamiczną, tworzoną przez same dzieci. Wreszcie, jest społecznym światem dzieci, któremu nadają określone znaczenie. Oznacza to, że dzieci stają się podmiotami aktywnie działającymi w przestrzeni społecznej, budującymi swoją biografię, a tym samym tworzącymi swój świat społeczny.

(Wszech)obecność dziecka w życiu społecznym miała także negatywne strony. Ujawniła bowiem coraz liczniejsze przypadki stosowania przemocy, krzywdzenia i zaniedbania oraz wykorzystywania seksualnego dzieci przez dorosłych. W rezultacie, konieczna stała się refleksja dotycząca wartości, godności dziecka, jego człowieczeństwa, prawa do szacunku i do tego, aby było tym, kim jest. Istotnym jej wyznacznikiem był wymiar teoretyczno-praktyczny. Dalsze badania nad dzieckiem i dzieciństwem ukierunkowane były (i być powinny) na kreowanie zmian o charakterze

wielowymiarowym i kompleksowym. Jednym z obszarów wprowadzania zmian oraz poszukiwania rozwiązań systemowych w pracy z dziećmi jest praca socjalna. W jej polu zainteresowań znajdują się m.in. rozwiązywanie problemów we wzajemnych ludzkich relacjach oraz wzmocnienie i wyzwolenie ludzi dla osiągnięcia przez nich dobrostanu. Dzieci stanowią „specjalną populację” nie tylko dlatego, że funkcjonują (są obecne) w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych, które są beneficjentami pomocy społecznej; ale dlatego, że ich (niska) pozycja w strukturze społecznej sprawia, iż są bardziej narażone na działanie negatywnych czynników, tj. deprywacji podstawowych potrzeb, obojętności i zaniedbania fizycznego oraz emocjonalnego.

Praca socjalna oraz dzieci/dzieciństwo wymagają więc nowego spojrzenia i analizy. Szczególny nacisk powinien zostać położony na społeczne konstruowanie dzieciństwa przez dzieci zagrożone marginalizacją, czyli takie, które już na starcie mają utrudniony dostęp do dóbr społeczno-kulturowych, a z racji swoich deficytów (mniejsze kompetencje społeczne, kapitał ludzki) także „pełne uczestnictwo” w życiu społecznym. Poznanie i zrozumienie mechanizmów, które rządzą społecznymi światami dzieci, może przyczynić się do zmian modelu pracy z dzieckiem w bezpośredniej praktyce pracy socjalnej.

### **Zrozumieć dzieciństwo – kilka uwag z perspektywy małego człowieka – na podstawie przeprowadzonych badań**

Jedno z zasadniczych pytań, na które podjęto próbę odpowiedzi, brzmiało: w jakim stopniu obraz dzieciństwa skonstruowany przez dzieci zagrożone marginalizacją może przyczynić się do zmiany w zakresie: a/ dotychczasowej polityki rodzinnej wobec tej grupy społecznej, b/ stosowanych metod pracy socjalnej z dzieckiem, oraz c/ zwiększenia udziału dzieci w życiu społecznym (tzw. partycypacji społecznej)? Pogłębiona refleksja nad dzieckiem jako podmiotem i twórcą własnego rozwoju (perspektywa podmiotowa), w oparciu o (re)konstrukcję obrazu/ów dzieciństwa z perspektywy dzieci przebywających w placówkach opieki stacjonarnej i/lub uczęszczających do placówek wsparcia dziennego wydaje się szczególnie ważna z punktu widzenia pracy socjalnej. Wizja dziecka jako aktora życia społecznego oraz jego aktywnego obserwatora pozwala nie tylko uchwycić świat dziecięcy przeżyć obejmujących rozmaite przestrzenie (ekonomiczną, społeczno-polityczną, kulturową, etyczną czy teologiczną), ale również bariery i ograniczenia związane z uczestnictwem

w życiu społecznym.

Badania pilotażowe przeprowadzono<sup>1</sup> wśród 60 dzieci w wieku 10-15 lat uczęszczających do placówek opiekuńczo-wychowawczych w Krakowie. Na ich podstawie zgromadzono wiedzę, która została wykorzystana do opracowania założeń realizowanych w ramach kolejnego projektu badawczego<sup>2</sup>.

Perspektywa podmiotowa w badaniach z udziałem dzieci jest ściśle związana z podejściem *empowerment*, które w ograniczonym zakresie (ze względu na zakres badania) zostało poddane analizie w wymiarze indywidualnym i strukturalnym. W rezultacie, sformułowano obszary badawcze, wokół których badani kreowali swoje społeczne światy. Wśród wielu omawianych wątków znalazły się: dzieciństwo jako status społeczny, dziecko w relacji z sobą (świat wartości, kompetencje, umiejętności, itp.), dziecko w relacji z innymi (dorosłymi) (system komunikacji, radzenia sobie w sytuacjach problemowych, wsparcie, poczucie więzi, autonomii, itp.), przywileje dzieciństwa/dorosłości (prawa i obowiązki), dziecko w kontekście zmiany oraz dziecko i jego przesłanie dla dorosłych.

Jak wynika z badań, dzieci są grupą lub kategorią społeczną, która w określonej przestrzeni międzyludzkiej podejmuje działania i tworzy swoją biografię. Doświadczenie dzieciństwa jest procesem zachodzącym w polu wzajemnych relacji, któremu dzieci nadają szczególne (charakterystyczne dla siebie) znaczenie. Dzieciństwo jest związane ze stanem bycia dzieckiem, jednak w wypowiedziach dzieci występuje jako pojęcie bardziej abstrakcyjne i głównie w relacji do dorosłości.

Dziecko jest to *mały człowiek*, który podejmuje rozmaite działania ukierunkowane na rozwój we wszystkich możliwych wymiarach życia indywidualnego i społecznego.

*dziecko to jest mały człowiek który się rozwija, uczy się... uczy się wszystkiego, uczy się, jak być... jak przeżyć na świecie i w ogóle, i wybiera sobie cele, dąży do nich, szkołę robi, (...) żeby zdobyć jakiś dobry zawód, żeby się bawić. (Dawid 13)*

Niewątpliwie zakres działań uzależniony jest od relacji z dorosłymi, ich elastyczności, zaangażowania, umiejętności aktywnego słuchania oraz zrozumienia potrzeb i problemów, które pojawiają się na drodze do realizacji

1 Badanie empiryczne będące podstawą tej publikacji zostało w części sfinansowane ze środków na badania własne Instytutu Socjologii UJ w 2010 roku.

2 Badania te są przeprowadzane w ramach projektu badawczego habilitacyjnego ze środków MNiSW na lata 2010-2012.

celów. Okres dzieciństwa oraz stan bycia dzieckiem wywołuje wśród badanych pozytywne oraz negatywne skojarzenia. Z jednej strony, to czas swobody (życie bez stresu), zabawy, bez troski, radości, rozpieszczania, przyzwolenia ze strony dorosłych na dziecinne zachowania oraz unikanie konsekwencji; to czas przygotowania do „bycia dorosłym” związany ze stanem niewiedzy.

*dziecko to jest taka osoba, która jest, nie wie takich pewnych rzeczy i ona rośnie i się tych rzeczy uczy. No i też czasami na błędach uczy się. (Grześ 12)*

*dziecko to młody osobnik, niemający jakby świadomości jeszcze, w jakim świecie żyje. (Kinga 14).*

Z drugiej strony, dzieciństwo to okres, w którym dzieci mają obowiązek słuchać dorosłych (swoich najbliższych, rodziców, opiekunów), odpowiednio się zachowywać (zgodnie z oczekiwaniami dorosłych), aby nie sprawiać trudności czy przykrości najbliższym. Nie mogą same podejmować decyzji i dokonywać wyborów w takim zakresie, w jakim by chciały (zarówno te pierwsze, jak i drugie są mocno ograniczone do zaspokajania podstawowych potrzeb). To również okres, kiedy dorośli zaangażowani są w opiekę nad młodszym rodzeństwem, co w rezultacie powoduje, że nie znajdują czasu dla tych najstarszych.

*Plusy są takie, że masz dużo wolnego czasu i za dużo konsekwencji z tego, co zrobisz nie wyciągną ludzie, a minusami no to, że trzeba podlegać swoim rodzicom, trzeba ich słuchać, trzeba w ogóle się dostosować do starszych ludzi (...). (Dawid 13)*

*No plusy to jest, że praktycznie wszystko wychodzi na sucho [zadowolenie] i można robić, co się chce, bez praktycznie żadnych konsekwencji. A minusy to, że mało się po (...). Mało można robić i... na przykład nie zostaje się nigdy samemu w domu jak się jest małym. (Kaja 13)*

Dzieciństwo jest niewątpliwie czasem zabawy, przygotowaniem do dorosłości, tyle że całkowita zależność od dorosłych oraz brak możliwości podejmowania decyzji, dyskusowania o problemach czy negocjowania zasad utrudniają (a czasem nawet uniemożliwiają) nabywanie kompetencji społecznych, obniżają szanse objęcia kontroli nad własnym życiem. W rezultacie, przyczyniają się do pogłębienia zróżnicowania w strukturze i wypadnięcia poza główny nurt życia społecznego. Z drugiej strony,

zwiększenie czy wzmocnienie kontroli ze strony dorosłych pozbawia dzieci możliwości sprawczych i wpływa na przedmiotowe ich traktowanie (dziecko jako własność dorosłych). Dziecko nie jest rozpatrywane jako autonomiczny podmiot posiadający określone zasoby, na których można by budować oraz rozwijać kapitał ludzki.

Z badań wynika, że dzieci potrzebują uwagi ze strony dorosłych, wsparcia, życzliwości oraz „poważnego traktowania”. Rzecz w tym, że mając świadomość swojego wieku oraz praw i przywilejów w rodzinie (choć nie zawsze potrafią o nich opowiadać otwarcie i precyzyjnie), tym bardziej oczekują w kontaktach z dorosłymi, w codziennej komunikacji, że ich sprawy, trudności czy problemy będą zauważane i dyskutowane. Niskie kompetencje społeczne oraz umiejętności komunikacyjne dorosłych sprawiają jednak, że czas na rozmowę (jeśli w ogóle go znajdują) zamieniają na telewizję, komputer lub naukę (odrabianie lekcji). Warunkiem koniecznym i zarazem wystarczającym dla skutecznej komunikacji i wychowania jest równoczesne występowanie triady postaw, a mianowicie: a) empatii - czyli zdolności wczuwania się w uczucia i sposób rozumowania drugiej osoby, b) akceptacji - czyli szacunku dla osoby i przyjęcia jej bez stawiania dodatkowych warunków, bez względu na jej aktualne zachowanie, oraz c) kongruencji - czyli zgodności reakcji terapeuty/wychowawcy z tym, co rzeczywiście czuje, bez ukrywania, udawania, maskowania się (Rogers 1991). Jeśli zachowanie dorosłych jest rzeczywiście spontanicznym wyrażeniem ich autentycznej postawy, a nie tylko techniczną „sztuczką”, to druga osoba czuje się w tej relacji bezpieczna i może w pełni rozwijać własne możliwości. Wielka szkoda, że dorośli nie przywiązują (u)wagi do jakości kontaktów z własnymi dziećmi.

Na pytanie, co dzieci chciałyby przekazać dorosłym pojawiło się wiele różnorodnych odpowiedzi. Były wśród nich takie, które nawiązywały do fundamentalnych wartości etycznych (szacunek, godność), jak również takie, w których dzieci zwracały uwagę na asymetrię w relacji (nie-realizowanie zasady partnerstwa), postawy rodzicielskie, sposoby komunikowania z dorosłymi, zasady współżycia społecznego, doświadczane trudności wynikające z (dys)funkcjonalności systemu rodzinnego, itp.

*Żeby szanowali swoje dzieci, żeby nie oddawali ich do domu dziecka...  
Nie popełniali zbrodni...Byli mili (...)* (Agnieszka 11)

*Żeby mi pomogli (...) że jak mam jakieś kłopoty, to mi coś pomogą.  
(Grześ 12)*

*(...) No żeby mnie szanowali i... żeby mi pomagali. (Dawid 13)*

*Powinni być dla mnie mili, szczerzy, sprawiedliwi... i tyle. (Natalia 11)*

*Żeby... no np. przestali pić, bo to szkodzi im i dzieciom...mogą też tak trafić do placówki jakiegś... że jak jakiś dorosły coś mówi, to ja słucham, a jak ja coś mówię, to żeby on słuchał. (Daniel 13)*

*Chciałabym im przekazać, żeby nie uważali, że dzieci są małe, dlatego one nic nie umieją, to znaczy umieją, tylko żeby nie myśleli, że **dzieci są gorsze przez to, że są mniejsze**. No i żeby się tak nie szczyli. Powinni być mili, sympatyczni, powinni być uprzejmi też, tak jak my musimy być dla dorosłych uprzejmi, no i powinni np. nauczyciele w szkole nie krzyczeć na nas, tylko nam to normalnie wytłumaczyć, a nie krzyczeć. (Ola 11)*

Analiza dzieciństwa przez pryzmat dziecka („jego oczami”), jego relacji z innymi, sposobów komunikacji stanowi doskonałą lekcję dla dorosłych. To lekcja pokory, szacunku, wzajemnego zrozumienia, zaufania i poznania, akceptacji, ciepła i sympatii, uważnego słuchania i wnikliwej obserwacji. To także lekcja spotkania, które wywiera istotny wpływ na jego uczestników. Martin Buber (1992) określa warunki, jakie muszą być spełnione w kontakcie dwóch osób, aby ten kontakt miał charakter prawdziwie międzyludzkiego spotkania. Są to: a/ spostrzeganie siebie i partnera w perspektywie osobowej (nie-bycia obiektem), b/ uczestniczenie w rozmowie takim, jakim się jest, c/traktowanie partnera jako tego właśnie niepowtarzalnego obiektu. Oczywiście warunki te mogą zaistnieć jedynie w relacji typu poziomego „ja-ty”, nigdy zaś typu „ja-to”. Dorosły, który nie jest świadomy swoich uczuć i reakcji, nie może ich zakomunikować innej osobie. Człowiek, który tych uczuć i reakcji nie akceptuje, będzie starał się je ukryć. Z przeprowadzonych badań wynika, że warto pochylić się nad małym człowiekiem i wsłuchać w to, co ma do powiedzenia. Ma to bowiem niebagatelny wpływ na rozwój i funkcjonowanie dziecka w świecie społecznym.

## **Podsumowanie**

Co łączy, a co dzieli świat „dzieci ulicy” ze światem dzieci uczęszczających do placówek opiekuńczo-wychowawczych? Wydaje się, że pod pewnymi względami te dwa światy są do siebie podobne.



Po pierwsze, w obu przypadkach mamy do czynienia z fenomenem społecznym. Dzieciństwo stanowi stały element (cechę) w strukturze społecznego świata, a tym samym wzbogaca pejzaż społeczno-kulturowy. Dzieciństwo jest pewną społecznie (s)konstruowaną, podlegającą kontekstualizacji kategorią, zmieniającą się w czasie, przestrzeni i języku. Analiza obrazu(ów) dzieciństwa z uwzględnieniem perspektywy małego człowieka jest ważna, ponieważ dzieci nie są zawsze i wszędzie rozumiane jednakowo. Jak każdy człowiek mają prawo do „szacunku dla swojej indywidualności, troskliwej opieki i poważnego traktowania jako odrębnej, pełnoprawnej osoby” (Prawa Dziecka w UE). Jak dowodził J. Korczak - nie ma dziecka, jest człowiek.

Po drugie, w obu przypadkach w procesie dojrzewania i dorastania jednostka działając w określonej przestrzeni podejmuje działania, decyzje i wybory, przy czym ich zakres (teoretycznie) wzrasta wraz upływem czasu (wiek). Można przyjąć, że im starsze dzieci, tym większe możliwości (współ) uczestnictwa w życiu społecznym oraz kompetencje społeczne. Te ostatnie - zgodnie z teorią Neila Fligsteina - odzwierciedlone są w podmiotowym sprawstwie i definiowane jako zdolność do angażowania innych w ramach działania zbiorowego, co z kolei ma istotne znaczenie dla konstruowania i reprodukcji lokalnych porządków społecznych. W praktyce odnosi się to do pogłębionej refleksji nad dzieckiem jako podmiotem i twórcą własnego rozwoju (perspektywa podmiotowa), w oparciu o (re)konstrukcję obrazu/ów dzieciństwa z perspektywy dzieci ulicy, dzieci „biednych”, przebywających w placówkach opieki stacjonarnej i/lub uczęszczających do placówek wsparcia dziennego. Wizja dziecka jako aktora życia społecznego oraz jego aktywnego obserwatora pozwala nie tylko uchwycić świat dziecięcych przeżyć obejmujących rozmaite przestrzenie (ekonomiczną, społeczno-polityczną, kulturową, etyczną czy teologiczną), ale również bariery i ograniczenia związane z uczestnictwem w życiu społecznym.

Po trzecie, dzieci tworzą odrębną grupę społeczną (czy kategorię społeczną), a co za tym idzie dziecięce relacje interpersonalne i kultury dziecięce wymagają rozpatrywania w obrębie perspektywy badawczej wyznaczonej ich własną specyfiką, odrębnej od perspektyw zakładających punkt widzenia dorosłych.

Po czwarte, dziecko oraz inne formy ludzkiego bycia w obrębie danej kultury, uobecniane jest przez rozmaite formy dyskursu, które nie są ani konkurencyjne, ani też komplementarne, a holistyczny (całościowy) obraz dziecka nie stanowi prostej sumy dowolnych sensów generowanych przez

rozmaitość interpretacji czy wielorakość rzeczywistości (Kehily 2008: 111 i n.). Tożsamość dzieci zmienia się w granicach politycznych kontekstów różnych form dyskursu, natomiast każda z narracji w odmienny sposób przedstawia życie dzieci.

Co zatem odróżnia świat dzieci ulicy od innych światów dzieci? To, że sytuacja, w jakiej się znajdują, wydaje się znacznie trudniejsza, bardziej skomplikowana zarówno w sensie rodzinnym, prawnym, jak i społecznym. Historie ich życia są zawiłe, a „bagaż” doświadczenia znacznie większy. Ich świat uległ przewartościowaniu, a może nie ma w nim miejsca na wartości? Czują się zagubieni? Być może tak, lecz z pewnością nie pozostawieni samym sobie, o czym świadczy dynamicznie rozwijająca się pedagogika ulicy, streetworking oraz sieć instytucji (m.in. CPES PARASOL), w których pracują autentycznie zaangażowani ludzie.

Jak uczy Bruno Schulz: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w jakimś sensie uniwersalnym” (2002: 25). Czy istnieje coś bardziej racjonalnego, jak poszukiwanie sensu życia ludzkiego? Wyraża go świat wartości. Co konstytuuje wartość życia człowieka, czy też - prościej mówiąc - po co człowiek żyje? Tadeusz Czeżowski, próbując rozstrzygnąć tę kwestię, wprowadza termin „cel godny życia”, pisząc: „(...) mówimy zatem o życiu wartościowym, gdy człowiek koncentruje się na działaniach realizujących wartościowe cele; im bardziej są one wartościowe, tym bardziej wartościowe życie, które im poświęca” (1989: 172). O zależności, jaka istnieje między sensem życia i jego wartością, wypowiada się następująco: „(...) sens życia jest warunkiem koniecznym jego wartości, jakkolwiek nie jest warunkiem wystarczającym - życie bez sensu byłoby życiem bez wartości, odwrotnie zatem, życie, które posiada wartość, posiada także sens” (1989: 178). Sens życia rozumiany jako dążenie do realizowania celów wartościowych, jest czymś, co zależy wyłącznie od człowieka; człowiek bowiem może nadawać sens swojemu życiu poprzez odniesienie własnych działań do konkretnych wartości wyznaczających kierunek postępowania. Można zatem stwierdzić, że będąc procesem, dążeniem, osiaganiem, sens życia jawi się jako relacja, która wiążąc człowieka z jego celami, stopniowo wnosi w jego doświadczenie skutki realizacji tych celów. „Z tego względu sens życia przenika psychikę człowieka, jego myślenie i decyzje, scala jego działanie, przejawia się w dokonanych dziełach, a przez nie w tworzonej z nich kulturze, będącej życiem duchowym człowieka i zarazem zapisem tego życia w wytworach dostępnych innym ludziom” (Gogacz 1981: 110).

Włączenie dzieci do debaty w obszarze socjologicznej pracy socjalnej ma głęboki sens. Pozwoli to nie tylko zrozumieć na czym polega i w czym przejawia się (współ)uczestnictwo dzieci w życiu społeczno-kulturowym. Umożliwi weryfikację dotychczasowych form i metod pracy socjalnej stosowanych w instytucjach opieki nad dzieckiem. Pozwoli również odpowiedzieć na pytanie czy wyposażenie dzieci w kompetencje potrzebne im do dokonywania zaplanowanych zmian w otaczającym je świecie, a tym samym przywrócenie im zdolności do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (metoda *empowerment*) przyczyni się do poprawy jakości ich funkcjonowania społecznego oraz do tego, że tworzone programy pomocy społecznej będą chociaż w minimalnym stopniu współtworzone przez ich potencjalnych odbiorców.

## **Bibliografia**

- Aries P. (1960). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Harmondsworth: Penguin.
- Berger P., Luckmann Th. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (tłum. Józef Niżnik), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,
- Boni M. (red.) (2008). *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Warszawa: Instytut Wiedzy i Innowacji.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty* (przekł. Jan Doktor), Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Czeżowski T. (1989). *Pisma z etyki i teorii wartości*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Eurostat 2010, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- Gogacz M. (1981). „Sens życia i wspólnota”, *Studia Filozoficzne*, nr 4, s.110.
- James A., Prout A. (1990) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, wyd. I i II, Londyn: Falmer.
- Jenks C. (1982). *The sociology of childhood: essential readings*, London: Batsford.

- Jenks Ch. (2008). „Socjologiczne konstrukty dzieciństwa”, [w:] M.J. Kehily (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (przekł. ks. Marek Kościelniak), Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kehily M. J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (przekł. ks. Marek Kościelniak), Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Key E. (2005). *Stulecie dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kisiel P. (2009). „Kulturowe obrazy współczesnego dziecka”, [w:] M. Duda, B. Gulla (red.), *Dziecko a świat wartości*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Kocik L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Matyjas B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mayall B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's lives*, Buckingham: Open University Press.
- Mead M., Wolfenstein M. (1954). *Childhood in Contemporary Cultures*, Chicago: Chicago University Press.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu między pokoleniowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Modrzewski J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ornacka K. (red.) (2007). *Cracow-Berlin debate on children, families and poverty, Zeszyty Pracy Socjalnej, Zeszyt 12*, Kraków: Instytut Socjologii UJ.
- Postman N. (1983). *The Disappearance of Childhood*, Londyn: W.H.Allen.
- Prout A., James A. (1997). „A new paradigm of the sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems”, [w:] A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing Childhood*, 2<sup>nd</sup> ed., London: Falmer.
- Qvortrup J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon – An introduction to a series of National Reports*, Eurosocial Report 36/1991, Vienna: European Centre.

- Qvortrup J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project* (Eurosocial report 47), Vienna: European Centre.
- Qvortrup J. (1994). „Childhood matters: an introduction”, [w:] J. Qvortrup, M. Bardy (eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury.
- Qvortrup J. (2000). „Macro-analysis of childhood”, [w:] P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children: perspectives and practices*, London: Falmer.
- Rogers C. (2002). *O stawaniu się osobą*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogers C. (2002). *Sposób bycia*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogers C. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław: Thesaurus-Press.
- Schulz B. (2002). *Mityzacja rzeczywistości. Bruno Schulz 1892-1942*, Poznań: UMCS.
- Smolińska-Theiss B. (2010). „Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia”, [w:] E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, „Chowanna”, tom 1(34), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tarkowska E. (2005). „Polska bieda”, *Academia*, nr 4(4): 26-27.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (1999). „Kwestia ubóstwa dzieci (na przykładzie Łodzi)”, *Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje*, Vol. 1:139-153.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2006). *Zjawisko biedy dzieci a zagrożenie wykluczeniem społecznym w przyszłości. Mapa biedy - rozmieszczenie i zakres biedy wśród dzieci na terenie województwa łódzkiego*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2008). „Bieda dzieci w polu zainteresowania Unii europejskiej. Raport: Child Poverty and Well-Being in the EU”, *Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje*, nr 11/2008, s.177-197.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J. (2002). „Bieda wśród dzieci (diagnoza na poziomie globalnym i lokalnym)”, [w:] *Prawo dziecka do godziwych warunków życia*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.

Wóycicka I. (2007). *Tackling child poverty and promoting the social inclusion of children. A study of national policies*, Gdańsk ([www.peer-review-social-inclusion.eu/network-of-.../poland\\_1\\_07](http://www.peer-review-social-inclusion.eu/network-of-.../poland_1_07)).