

Katarzyna Ornacka

Uniwersytet Jagielloński

Elżbieta Mirewska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

O ZARZĄDZANIU DZIECIŃSTWEM W PRACY SOCJALNEJ W KONTEKŚCIE INSTYTUCJONALNYCH FORM OPIEKI NAD DZIECKIEM

Abstract

Managing childhood in social work in the context of institutional forms of childcare

The problem of childhood management focuses on the impact on the realm of life through direct care exercised over him by his guardians or by public institutions. In this context, the management of childhood concerns family policy, in which the child through their guardians and made their choices become the beneficiary of the rights guaranteed by the state, such as family benefits, relief for families, maternity, parental, etc., regardless of the level of family life and experienced difficulties. This perspective is a wider dimension to the management of childhood. While the narrower scope of the management of childhood comes at a time of an acquisition over the family and the child directly “control” of state institutions when the family itself is unable to independently perform its functions, care and education. This dimension is analyzed by the authors of this study. In their analysis they refer to the process of managing childhood in the structures of the care and educational institutions, indicating at the same time the individual and social consequences of this management for the development of the Little Man.

Key words: childhood, childhood management, child as subject, discourses on children’s needs and rights, institutional care, social work

Wprowadzenie

*Zobaczyć świat w ziarenku piasku, niebiosa w jednym kwiecie z lasu, w ściśniętej dłoni zamknąć bezmiar, w godzinie – nieskończoność czasu*¹.

Dziecko jest świadomym podmiotem w procesie własnego rozwoju. Przekonują o tym badacze, odwołując się do koncepcji nowej antropologii dziecka, sformułowanej w połowie lat 70. XX wieku (Ornacka 2013). Wprowadzają oni termin *kompetentne dziecko* (Brodén 1986; Juul 2011a, 2011b) oraz wskazują określone przestrzenie (psychiczną – wewnętrzną lub fizyczną – zewnętrzną), w obrębie których dziecko ma możliwość decydowania i ponoszenia odpowiedzialności, czyli według nich jest kompetentnym podmiotem (Jankowski 1980; Śliwerski 2007; Szczepka-Pustkowska 2011). Kiedy dorośli zawłaszczają dzieciństwo bądź starają się nim za wszelką cenę zarządzać, wówczas pozbawiają dzieci tego, co nadaje sens i charakter ich życiu – znalezienia własnej drogi i wolności bycia sobą.

Postrzeżenie dziecka jako jednostki niekompletnej, zależnej od woli dorosłych, stanowi istotną barierę w stosowaniu podejść umacniających, wspierających w rozwijaniu potencjału twórczego dziecka i traktowaniu go podmiotowo. Prowadzi to do zmniejszenia szansy zbudowania relacji opartej na dialogu, otwartości i autentyczności, tym samym utrudnia procesy ukierunkowane na prawidłowy rozwój struktury tożsamościowej. Wreszcie, zmniejsza poczucie wartości oraz ogranicza wolę i uznanie dziecka wobec samego siebie, a także innych osób (Ornacka, Mirewska 2015).

Dzieciństwo może być naznaczone piętnem oddziaływania instytucji w wyniku uwikłania rodziców w trudne sytuacje życiowe. W sposób pośredni dziecko przyjmuje na siebie konsekwencje decyzji swoich rodziców, braku ich kompetencji społecznych i personalnych. Często staje się ofiarą splotu wielu skomplikowanych okoliczności wypaczających prawidłowy bieg życia dorosłych. Można powiedzieć, że w sposób nieświadomy przejmuje za dorosłych odpowiedzialność (zjawisko parentyfikacji dzieci), zwłaszcza w sferze zaniedbań instytucjonalnych i środowiskowych. Warto jednak podkreślić, że ten rodzaj odpowiedzialności ma niewiele wspólnego z autonomią czy podmiotowym sprawstwem. Staje się on balastem dla dziecka, który w znacznym stopniu utrudnia mu rozwój i codzienne funkcjonowanie. W tym kontekście syndrom dziecka zarządzanego lub instytucjonalnie sterowanego ma wymiar destrukcyjny. Ogranicza on samodzielność małego człowieka, obniża jego poczucie własnej wartości, rani go emocjonalnie, wywołuje zaburzenia psychofizyczne, blokuje rozwój kompetencji społecznych, tak ważnych w dorosłym samodzielnym życiu. Następstwem tego jest „poranione dzieciństwo”. Aby móc mu przeciwdziałać, instytucje służb społecznych muszą uruchomić sprawne mechanizmy oraz instrumenty wzmacniające rodzinę w wypełnianiu przez nią podstawowych funkcji życiowych. Ponadto dynamicznie zachodzące zmiany w zakresie

¹ W. Blake (1991). *Wróżby niewinności*, tłum. Z. Kubiak. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, za: C. Honore (2008). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. Drzewo Babel, Warszawa: 18.

pracy socjalnej i pomocy społecznej muszą prowadzić do głębszej refleksji na temat roli dziecka w procesie zarządzania jego dzieciństwem.

Stąd w niniejszym opracowaniu pojawia się analiza zakresu dzieciństwa w wymiarze indywidualnym, po to by zwrócić uwagę instytucjonalnym opiekunom i decydentom odpowiedzialnym za procesy edukacji i wychowania na prawo dziecka do samodzielnego rozwoju oraz indywidualnej przestrzeni. Uwzględnianie potrzeb i praw dzieci, a także troska o jakość ich życia są związane ze stwarzaniem im możliwości uczestnictwa społecznego w ważnych dla nich przestrzeniach i sferach działania. Wzmacnia to ich autonomię, zwiększa poczucie sprawstwa i daje motywację do jeszcze większego zaangażowania. Ze strony dorosłych wymaga to jednak pewnej dojrzałości, otwartości i gotowości do zmiany. Czy instytucje opieki nad dzieckiem są gotowe na taką zmianę? W czym przejawia się zarządzanie dzieciństwem w ramach instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem? Jaki ma ono wymiar – negatywny czy pozytywny? Jaka jest rola dziecka w procesie zarządzania jego osobą – biernego konsumenta czy aktywnego współuczestnika? Odpowiedzi na powyższe pytania stanowią punkt wyjścia do dalszej analizy.

Zarządzanie dzieciństwem – sposoby rozumienia

Kwestia dziecięca w przestrzeni społecznej jest podejmowana przez wielu badaczy. Do jednej grupy można zaliczyć zwolenników tezy, zgodnie z którą dzieci ze względu na swoją niedojrzałość biologiczną, psychiczną i społeczną nie mogą być traktowane jako autonomiczne podmioty (Ornacka 2013; Corsaro 2011). Prowadzi to do instrumentalizacji dzieciństwa oraz podejmowania działań doraźnych ukierunkowanych na naprawę tych, którzy *de facto* nie są zdolni do „moralnej naprawy” i stanowią dla dorosłych ekonomiczne obciążenie. Do drugiej natomiast zaliczymy tych przedstawicieli socjologii dzieciństwa, którzy podkreślają podmiotowy wymiar dzieciństwa, zdolność do konstruowania przez najmłodszych własnej przestrzeni i wnoszenia twórczych elementów do systemu norm i wartości ważnych dla tej grupy (kultury dziecięce). W swoich badaniach odwołują się do analizy procesów socjalizacji pierwotnej i wtórnej, w których uspołecznienie i indywidualizacja konstytuują osobowość dziecka i przyczyniają się do tego, aby stało się ono podmiotem zdolnym do społecznego działania (Hurrelmann 1994; Roter 2005; Tillmann 2006).

W dyskursie społecznym dotyczącym kwestii dziecięcej coraz częściej pojawia się określenie *zarządzanie dzieciństwem* rozumiane jako wszelkiego typu oddziaływania na sferę życia dziecka poprzez bezpośrednią troskę sprawowaną nad nim przez dorosłych (opiekunów, rodziców) lub instytucje publiczne, w tym instytucje pomocy społecznej. W tym szerokim ujęciu zarządzanie dzieciństwem odnosi się do bezpośredniej pracy z dzieckiem w sytuacji, kiedy rodzina przejawia trudności w wypełnieniu funkcji wychowawczej; do bezpośredniej pracy z dzieckiem i rodziną, kiedy stają się beneficjentem pomocy społecznej; oraz do działań pośrednich realizowanych na

rzecz dziecka i rodziny w sytuacji umieszczenia dziecka w instytucjonalnym systemie opieki (Mirewska 2011: 129).

Istotne znaczenie w prowadzonych analizach ma położenie akcentu – dla nas oznacza to z jednej strony perspektywę makropraktyki, w której skupiamy się na funkcjonowaniu instytucji jako takiej, systemie zarządzania i rządzenia zasobami ludzkimi, sposobach pracy i budowania relacji z dziećmi itp. Z drugiej natomiast perspektywę mikropraktyki, w której centrum znajduje się dziecko. Interesuje nas wówczas zarówno jego sposób przeżywania świata, rozumienia mechanizmów „bycia zarządzanym”, jak i punkt widzenia tych, którzy budują z dzieckiem bezpośrednią relację (np. wychowawcy). Niezależnie od tego, który wymiar zarządzania dzieciństwem – szerszy czy węższy – będzie przedmiotem analizy badaczy, dyskusje skupione są wokół wskazania pozytywnych i negatywnych konsekwencji tego procesu dla dziecka jako głównego aktora życia społecznego, choćby dlatego, że instytucje opieki nad dzieckiem są powołane do tego, aby taką opiekę zapewnić.

William A. Corsaro (2011) konstruuje dwa przeciwstawne modele, które – naszym zdaniem – mogą przybliżyć zrozumienie problematyki zarządzania dzieciństwem. Model normatywno-deterministyczny wiąże socjalizację z całkowitym przystosowaniem jednostki do systemu norm i wartości obowiązujących w społeczeństwie, którego jest lub ma być członkiem. Społeczeństwo w sensie dosłownym „przywłaszcza sobie dziecko” (*society appropriates the child*), które pozostaje całkowicie bierne (odgrywa rolę pasywną) w procesie przystosowawczym. W ramach tego modelu występuje: (1) ujęcie funkcjonalne, zgodnie z którym najważniejsze są porządek i równowaga w społeczeństwie oraz przygotowanie dziecka do funkcjonowania zgodnego z tym porządkiem oraz (2) ujęcie reprodukcyjne, które opiera się zarówno na konfliktach i nierównościach społecznych, jak i na założeniu, że dzieci mają nierówny dostęp do edukacji i innych zasobów społecznych (Corsaro 2011: 9–10). Model konstruktywistyczny (lub poznawczo-interakcyjny) przedstawia i analizuje proces socjalizacji przez pryzmat ciągłych interakcji, jakie podejmuje (czy – w które wchodzi) jednostka z otoczeniem, zachowując przy tym swoją indywidualność i zdolność do wnoszenia twórczych elementów do systemu norm i wartości ważnych dla grupy. Warto podkreślić, że tym razem to dziecko „przywłaszcza” sobie społeczeństwo (*the child appropriates society*). W procesie tym następuje autonomiczne i selektywne przyswajanie wartości i norm społecznych przez dziecko, które staje się poszukiwaczem informacji z otaczającego go środowiska. Wszystko po to, aby zbudować własny system interpretacji świata społecznego i znaleźć w nim miejsce dla siebie (Corsaro 2011: 12 i nast.; Borucka-Arctowa, Skąpska 1993: 13 i nast.).

Carl Honore, powołując się na liczne badania oraz literaturę przedmiotu, stwierdza, że żyjemy w epoce Dziecka Zarządzanego zgodnie z przesłanką, która mówi, że dzieciństwo jest zbyt cenne, by zostawić je dzieciom, a dzieci są zbyt cenne, żeby zostawić je samym sobie. Dodaje, że to nieustanne wtrącanie się tworzy nowy rodzaj dzieciństwa (Honore 2011: 7–13), który wzmacnia nierówności społeczne w grupach rówieśniczych, utrwała stereotypowy wizerunek „dziecka instytucjonalnego” i daje dorosłym przyzwolenie na podejmowanie działań w imieniu dziecka w myśl zasady dobra dziecka. Można powiedzieć, że sytuacja dzieci wychowywanych poza środowiskiem rodzinnym jest

znacznie trudniejsza, ponieważ są one bardziej narażone na brak społecznej akceptacji oraz uznania. Uniformizacja dzieci przebywających w instytucjach zgodnie z modelem danej instytucji jest zjawiskiem powszechnym, natomiast dom rodzinny stwarza dziecku możliwość do negocjowania własnej przestrzeni życiowej. Autosocjalizacja w grupach rówieśniczych oraz transmisja wiedzy i umiejętności ze strony dorosłych (trenerów, instruktorów, celebrytów itp.) poszerzają znacząco pole oddziaływań na dziecko, co w rezultacie daje mu większe szanse rozwojowe i edukacyjne.

„Przekształcanie” dziecka zgodnie z ideałem aktualnie uznawanym przez system społeczny, polityczny czy kulturowy oraz zinternalizowanie norm i wartości narzuconych przez instytucje socjalizujące (szkoła, rodzina) powodują, że dziecko staje się przedmiotem oddziaływań socjalizacyjnych, a zarazem produktem społeczeństwa, historycznie uwarunkowanych struktur i instytucji społecznych (Corsaro 2011: 9). W takim ujęciu zarządzanie dzieciństwem jest rodzajem stosowania władzy, nadzoru i kontroli nad ludzkim życiem – w tym przypadku życiem dziecka – który daje dorosłym poczucie bezpieczeństwa oraz dobrze rozumianej władzy rodzicielskiej, a w przypadku dzieci pozostających w placówkach władzy instytucjonalnej.

Bez względu jednak na to, czy analizowana kwestia odnosi się do dziecka włączonego w instytucjonalny system opieki, czy też nie, zarządzanie dzieciństwem oznacza pewien rodzaj asymetrycznej relacji – osoba zarządzająca i osoba zarządzana. Nieuważność ze strony dorosłego w budowaniu relacji z dzieckiem może prowadzić do stopniowego pozbawiania przestrzeni wpływu i autonomii osoby, która zajmuje w tej relacji niższą pozycję. Takie podejście jest również zgodne z coraz częściej dyskutowaną w naukach społecznych wizją dziecka jako projektu, który można nieustająco ulepszać zgodnie z wolą i potrzebami dorosłych. Warto zaznaczyć, że „kiedy dorośli zawłaszczają dzieciństwo, pozbawiają swoje dzieci rzeczy, które nadają ludzkiemu życiu charakter i sens – małych przygód, tajemnych wypraw, drobnych wpadek i komplikacji, rozkosznej anarchii, momentów samotności czy nawet nudy” (Honore 2011: 18).

Z kolei zarządzanie dzieciństwem – w pozytywnym sensie – jest rodzajem mikrozarządzania, które dorośli stosują dla dobra dziecka, traktując je jako inwestycję. W takim rozumieniu istotnego znaczenia nabiera uznanie przez dorosłych dziecka za osobę kompetentną. W procesie budowania relacji prowadzi to nie tylko do przeniesienia akcentu na podmiot i jego sprawstwo, ale także do zmiany kierunku działania ze strony dorosłych. Ich troska o dzieci skupiona jest zarówno wokół rozpoznawania dziecięcych potrzeb, realizowania praw obywatelskich, jak i uwzględniania systemów wartości i kontekstów funkcjonowania dzieci.

Dyskurs potrzeb dzieci, który pojawia się w procesie mikrozarządzania dzieciństwem, jest oparty na przekonaniu, że etap rozwojowy dziecka warunkuje jego specyficzne potrzeby, które dorośli powinni zidentyfikować, a następnie zaspokoić. Jest to szczególnie istotne ze względu na procesualny charakter dzieciństwa związany ze „stawianiem się” osoby. Dziecko posiada status osoby „rozwijającej się” i dlatego zaspokojenie określonych potrzeb jest konieczne do zakończenia procesu „pełnego i harmonijnego rozwoju” (Rogers 2008). W ramach tego dyskursu badacze koncentrują się na teoriach rozwoju dziecka,

przy czym ramy odniesienia stanowią trzy zakresy teoretyczne: rozwoju ewolucyjnego, rozwoju psychodynamicznego oraz rozwoju poznawczego. Spoiwem łączącym teorie rozwojowe jest sposób postrzegania dziecka jako istoty, która jest pozbawiona cech właściwych dorosłym, takich jak autonomia, racjonalność oraz odpowiedzialność. Cechy przypisane dorosłym warunkują psychologiczne i emocjonalne uzależnienie dziecka od dorosłych. Stymulują pojawienie się określonych doświadczeń przesądzających o prawidłowym rozwoju dziecka oraz w sytuacji nadopiekuńczości generują bezradność w zaspokajaniu dziecięcych potrzeb (Ornacka, Miś 2016).

Dyskurs praw dzieci skupiony jest wokół tezy, że dzieci posiadają własne troski, priorytety oraz aspiracje, stąd należy je traktować jako mających swoje prawa obywateli. Wiąże się to z postrzeganiem dziecka jako aktora społecznego, który jest zdolny do działania na własny rachunek i z tego powodu powinien mieć prawo do zabierania głosu na temat jego samego oraz otaczającej go rzeczywistości. Badacze są zgodni co do tego, że dzieciństwo – w porównaniu z dorosłością – jest szczególnym okresem, w którym mamy do czynienia z intensywnym wzrostem i dojrzewaniem intelektualnym, nie oznacza to jednak, że można traktować dzieci jako „niekompletny, niższy i gorszy gatunek” człowieka, któremu prawa się nie należą (Rogers 2008: 185–188). Taki paternalistyczny stosunek do dziecka, w którego centrum znajdują się „dobro dziecka” oraz „najlepiej pojęty interes dziecka”, ma swoje konsekwencje praktyczne. Ich przejawem jest nadużywanie władzy przez dorosłych i ochrona ich praw między innymi w zakresie: świadczenia opieki nad dzieckiem, udzielania informacji o jego biologicznym pochodzeniu czy stanie zdrowia, wyrażenie zgody na rekonstruowanie ciała dziecka w celu zaspokojenia oczekiwań dorosłych (Szczepska-Pustkowska 2011: 54).

Dyskurs jakości życia dziecka stanowi alternatywę dla dyskursu potrzeb i praw dziecka ze względu na to, że w działaniach na rzecz dziecka bierze się pod uwagę zarówno zmienność systemów wartości, jak i kontekst, w którym dzieci są wychowywane i otaczane opieką. Ferran Casas, który wprowadził do badań nad dzieciństwem dyskurs tego rodzaju, uznał, że pojęcie dobrobytu nie powinno odnosić się jedynie do materialnych warunków życia, ale również do sposobów doświadczania życia przez samych ludzi oraz do czynników, które uważają oni za stanowiące o jego jakości. Oznacza to, że w analizie dyskursu powinno się uwzględniać dorosłych, dzieci oraz zachodzące między nimi relacje konstruujące role społeczne, status w rodzinie i w społeczności lokalnej. W obrębie tego dyskursu należy zwrócić uwagę na dwa pojęcia: elastyczność rozumianą jako zdolność do radzenia sobie z trudnościami rozwojowymi oraz dziecięcy punkt widzenia. Powszechne rozumienie tych terminów może zapewnić dzieciom poczucie satysfakcji oraz sensu życia, zwiększyć ich możliwości radzenia sobie z trudnościami, a także pozwala wzmocnić potencjał personalny dziecka, rozwój jego możliwości i talentów. W rezultacie może nastąpić wzrost wzajemnego zaangażowania dzieci i dorosłych oraz ich motywacji do współpracy, czego odzwierciedleniem będzie realna poprawa jakości życia dzieci i osiągnięcie poziomu dobrostanu.

Proces zarządzania dzieciństwem stanowi dla dorosłych wyzwanie, zwłaszcza w sytuacji kiedy dotyczy on dzieci pozostających poza rodziną, przebywających w instytucjonalnym

systemie opieki i wychowania, a zatem „obcych dzieci”. W takim przypadku zdecydowanie trudniejsze są działania ukierunkowane na poprawę jakości życia dzieci w pieczy zastępczej, niemniej ważne jest, by uwrażliwiając opinię publiczną na te kwestie, mocno akcentować negatywne konsekwencje sprawowanej instytucjonalnej opieki.

Zarządzanie dzieciństwem w ramach opieki instytucjonalnej – wzmacnia czy osłabia wizerunek dziecka?

Opieka instytucjonalna ze swej natury charakteryzuje się pewnymi właściwościami typowymi dla instytucji totalnych opisanych przez Ervinga Goffmana (2011). W instytucjach tych traktuje się zbiorowość ludzką w zbiurokratyzowany sposób. Podlegają one regułom wyznaczonym przez te instytucje. Dominuje w nich system nakazowo-zakazowy wyznaczający normy biegu czynności życiowych (spanie, praca i odpoczynek w ramach tej samej instytucji), kontaktu ze światem zewnętrznym (zamknięte drzwi, wysokie mury, zasieki z drutu kolczastego, strome brzegi lub woda, otwarta przestrzeń), zadań realizowanych na rzecz placówki typu sprzątanie, dbanie o dobro wspólne i innych, przygotowywanie posiłków (Goffman 2006: 316).

W instytucjach totalnych (ograniczających) zachodzi stopniowy proces degradacji człowieka, który przejawia się między innymi w standaryzacji i depersonalizacji, instytucjonalnym sposobie zaspokajania potrzeb (posiłki o określonej porze, brak wpływu na menu, wyznaczone godziny przyjmowania gości czy oglądania telewizji), ograniczonej przestrzeni prywatnej (kiluosobowe pokoje, przypadkowy dobór współlokatorów), doborze personelu (zatrudnienie specjalistów, atmosfera panująca w instytucji, cechy charakteru ułatwiające bądź utrudniające codzienne przebywanie itp.). Dziecko, które potrzebuje wsparcia w instytucji, traci własną indywidualność poprzez ograniczanie możliwości „bycia sobą” w warunkach kontrolowanych. Nie tylko funkcjonuje ono według ustalonych procedur, ale bywa manipulowane przez personel czy współlokatorów. Traci energię, zapał i radość życia, zamyka się we własnym świecie. Trudno mu w tej wielkiej przestrzeni znaleźć miejsce na prywatność, intymność, refleksję. Irena Obuchowska zwraca uwagę na utratę podmiotowości, która wiąże się z pojawieniem się syndromu instytucjonalizacji. Powstaje on wtedy, gdy jednostka przez dłuższy czas przebywa w „zamkniętym zakładzie, o ograniczonej psychologicznie i społecznie stymulacji” (Obuchowska 1994: 5). Dochodzi do zatracenia ciekawości, obniżenia spostrzegawczości i sprawności ruchowej czy zaniku dążeń eksploracyjnych.

Instytucjonalizacja stanowi zagrożenie dla społeczeństwa jako całości. Jak czytamy w raporcie UNICEF:

Zaczynamy sobie uświadamiać, jakie szkody wyrządza instytucjonalizacja naszym społeczeństwom. Utrwała dyskryminację, stanowiąc wyraz milczącej akceptacji poglądu, że niektóre grupy dzieci – dzieci osierocone, niepełnosprawne, pochodzące z rodzin dotkniętych AIDS albo żyjących w nędzy

– powinny dorastać na marginesie społeczeństwa. [...] Opieka instytucjonalna zaburza zdrowy rozwój społeczności lokalnych i całego społeczeństwa (UNICEF 2003: VI–VII).

Prowadzone w krajach europejskich badania dotyczące dzieci zagrożonych instytucjonalizacją lub przebywających w placówkach opiekuńczych wykazały, że większość dzieci narażonych na ryzyko instytucjonalizacji to ofiary: złych warunków społecznych i destrukcji rodziny (jej rozpadu, ubóstwa, nałogów, braku umiejętności wychowawczych, zaburzeń psychicznych, problemów z zachowaniem oraz przemocy, krzywdzenia i zaniedbywania członków rodziny, w tym dzieci) (Gudbrandsson 2006; Bilson, Harwin 2003; Blatt 1992). W rezultacie mamy do czynienia z powstaniem kultury dziecięcej „sierot społecznych”, która obejmuje dzieci wychowywane poza rodziną, dzieci zaniedbywane, dzieci opuszczone lub przeżywające poczucie osamotnienia, wychowanków domów dziecka i rodzin zastępczych.

Jak wiadomo, dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia. Natomiast dzieci, które są pozbawione czasowo lub na stałe swego środowiska rodzinnego, oraz te, które ze względu na swoje dobro nie mogą pozostawać w tym środowisku, mają prawo do specjalnej ochrony i pomocy ze strony państwa. Taka opieka może oznaczać adopcję lub polegać na umieszczeniu w rodzinie zastępczej albo też, gdy jest to niezbędne, w odpowiedniej instytucji (Konwencja o Prawach Dziecka 1991; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej. Dz.U. Nr 292).

Proces wzrastania dziecka w instytucji przebiega inaczej niż w domu rodzinnym. Te dwa środowiska naturalne (rodzina) i instytucjonalne determinują rozwój. Różnice pogłębiają się także w sferze linii życia dziecka umieszczanego w opiece instytucjonalnej. Na uwagę zasługują takie czynniki, jak staż doświadczania niekorzystnych warunków życia domowego, charakter kontaktu z bliższą i dalszą rodziną, indywidualne cechy adaptacji do reżimu instytucji, stopień przyswojenia i wdrożenia zasad oraz obowiązków, respektowanie harmonogramu dnia narzuconego przez placówkę opiekuńczą itp. Nawet jeśli placówka funkcjonuje prawidłowo, gdy wszyscy pracownicy kierują się dobrem dzieci, pozostaje instytucją różniącą się w zasadniczy sposób od rodziny, choć pod wieloma względami warunki w niej są lepsze niż w niejednym domu (Kądziołka 2008: 52).

Bez wątpienia dzieci są tą kategorią klienta sieci instytucji pomocy społecznej oraz pieczy zastępczej, która jest najbardziej narażona na stygmatyzację, naznaczenie (a przez to na wykluczenie społeczne). Dzieci szybko wchodzą w rolę outsidera. Rola ta jest pochodną spostrzegania dziecka jako jednostki niekompetentnej, zależnej od woli dorosłych, a także jest rezultatem zaburzenia zdolności funkcjonowania dorosłych w wypełnianiu ich funkcji społecznych, w tym rodzicielskich. Dzieci „gorszych szans” mogą liczyć tylko na to, co zaoferuje im system pomocowy i pieczy zastępczej, a nie rynek gospodarczy i społeczny, do którego mają szeroki dostęp inni rówieśnicy. Dystans, jaki powstaje, oddziela ich od grona rówieśników. Tworzy barierę dostępu do zasobów społecznych. Gorzej rozwija się indywidualny potencjał dzieci zranionych. Bezpowrotnie

zostają u nich utracone i niewykorzystane szanse, jakie mogłyby się pojawić, gdyby te dzieci rosły i rozwijały się we właściwym środowisku rodzinnym i społecznym (Mirewska, Ornacka 2014: 190).

Negatywny wpływ instytucjonalizacji został potwierdzony również w badaniach przeprowadzonych w wielu krajach europejskich (Kang'ethe, Makuyana 2014; Holm-Hansen, Kristofersen, Myrvold Trine 2003; Ewijk 2002; Kolankiewicz 1998). Wynika z nich, że instytucje opiekuńcze mogą przyczyniać się do stygmatyzacji, alienacji i marginalizacji społecznej, uniemożliwiając aktywne uczestnictwo w życiu społecznym zarówno w dzieciństwie, jak i w okresie dorosłości. Długotrwałe przebywanie w środowisku instytucjonalnym pozbawia dzieci niezbędnych więzi emocjonalnych i zaburza rozwój umiejętności społecznych, a także wiąże się ze zwiększonym ryzykiem zarówno w trakcie pobytu dziecka w placówce, jak i później. Może zakłócać rozwój intelektualny i poznawczy oraz utrudniać dzieciom nawiązywanie trwałych relacji z innymi (Gudbrandsson 2006: 2–3). W raporcie przygotowanym przez organizację Save the Children (2009) można przeczytać o lekceważeniu, a nawet bezpośrednim naruszeniu praw dziecka, co może „pociągać za sobą długotrwałe skutki, utrzymujące się także w dorosłym życiu” (www.savethechildren.net).

Z danych statystycznych pochodzących z Rosji wynika, że jedna piąta osieroconych dzieci, które opuszczają rosyjskie domy dziecka, wchodzi na drogę przestępstwa, jedna siódma zaczyna uprawiać prostytucję, a jedna dziesiąta popełnia samobójstwo (Holm-Hansen, Kristofersen, Myrvold Trine 2003). Dzieci objęte opieką instytucjonalną są narażone na przemoc ze strony osób, którym powierzono opiekę nad nimi, ale także ze strony innych wychowanków (Mulheir, Cavanagh 2016).

Obecnie funkcjonujący system opieki nad dzieckiem w formule instytucjonalnej pieczy zastępczej zapewnia umieszczonym w nim dzieciom potrzeby socjalno-bytowe, opiekuńcze, emocjonalne, zdrowotne, społeczne, rozwojowe, edukacyjne i wspierające. W placówkach opiekuńczo-wychowawczych i w regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej ustawowo zapewnia się dzieciom schronienie zgodnie z przyjętymi standardami, wyżywienie uwzględniające dietę, potrzeby religijne, stan zdrowia i przyjęte przez dziecko wzorce kulturowe. Placówki gwarantują dzieciom bezpłatny dostęp do opieki zdrowotnej, produktów oraz wyrobów leczniczych. Odpowiadają również za bezpłatną dystrybucję odzieży i obuwia stosownych do wieku dziecka, pory roku i jego indywidualnych potrzeb. Kadra placówki organizuje proces edukacyjny i wychowawczy wraz z zabezpieczeniem dzieciom dostępu do zajęć terapeutycznych, kompensacyjnych i, jeśli to wynika ze wskazań, także do zajęć rewalidacyjnych. W ramach pobytu w placówce dzieci otrzymują nie tylko wsparcie finansowe w formie „kieszonkowego”, lecz także podręczniki i przybory szkolne niezbędne w procesie edukacyjnym. Mają też prawo do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, sportowych i rekreacyjnych. Mimo iż instytucjonalny system pieczy zastępczej – przynajmniej w założeniach – personalizuje opiekę nad dzieckiem, to jednak poprzez kanon procedur, regulaminów, planów pracy wychowawców, pedagogów, psychologów steruje rozwojem dziecka, wypaczając jednocześnie swobodny rozwój jednostki.

Niewątpliwie najistotniejszą potrzebą jest potrzeba bezpieczeństwa, jaką stwarza instytucja wraz z kadrą osób w niej zatrudnionych. Dopełnieniem tej potrzeby jest realizacja indywidualnego podejścia i pracy wychowawców z dzieckiem. Aby to było możliwe, każdy podmiot organizujący instytucjonalną pieczę zobligowany jest do opracowania diagnozy psychofizycznej dziecka. Diagnoza ta uwzględnia takie elementy, jak potrzeby dziecka, jego stan zdrowia, potencjał rozwojowy, przyczyny kryzysu rodzinnego i jego wpływ na rozwój dziecka, relacje dziecka z najbliższymi oraz perspektywę likwidacji jego trudności życiowych. Wskazania zawarte w diagnozie wyznaczają kierunki pracy pedagogiczno-terapeutycznej z dzieckiem oraz metody i formy pracy z rodziną. Uwzględniają również zakres zadań przygotowujących dziecko do umieszczenia w innej instytucji typu rodzina zastępcza lub rodzinny dom dziecka. Opracowana diagnoza psychologiczno-pedagogiczna jest podstawą do nakreślenia planu pomocy dziecku. Plan wyznacza cele i działania krótko- i długoterminowe nastawione na powrót dziecka do środowiska rodzinnego, jego usamodzielnienie lub umieszczenie w rodzinie zastępczej (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej. Dz.U. Nr 292).

Z powyższych rozważań wynika, że instytucjonalny system zarządzania dzieciństwem niesie z sobą więcej negatywnych konsekwencji dla dziecka i jego rozwoju niż korzyści. Mimo to że opieka instytucjonalna zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka w zakresie schronienia, ubrania, opieki oraz edukacji, ich realizacja jest oparta na narzuconych z zewnątrz schematach i procedurach, obejmujących wszystkie dzieci przebywające w danej placówce. Podejmowane działania w kierunku zbliżenia się do świata dziecka, zrozumienia go i wspierania są niewystarczające. Dominuje podejście oparte na realizacji celów, które jest powierzchowne i skuteczne w pewnych aspektach funkcjonowania człowieka. Rzadko uwzględnia głęboko ukryte – za zasłoną traumatycznych doświadczeń z wczesnego dzieciństwa – kapitały i zasoby dziecka, dzięki którym buduje ono wewnętrzny system motywacyjny, nabiera zaufania do siebie jako osoby wartościowej, ma możliwość przepracowania własnych doświadczeń i potrafi tę wiedzę wykorzystać w swoim rozwoju.

Wśród dorosłych pracujących z dziećmi w kontekście instytucjonalnym istotne znaczenie ma świadomość, że w każdym okresie życia dziecko realizuje określone zadania rozwojowe. Zgodnie z triadą Arystotelesa, są one ściśle powiązane z trzema sferami: sferą *soma* (natura biologiczna), która odpowiada za sprawność fizyczną; sferą *polis* (natura społeczna) skupioną na rozwijaniu kompetencji społecznych oraz sferą *psyche* (natura psychologiczna), która odpowiada za kompetencje osobiste – poznawcze i emocjonalno-motywacyjne. Wraz z wiekiem i rozwojem dziecka zmienia się w sposób dynamiczny jego uczestnictwo w świecie. Pojawia się nowa sytuacja psychologiczna, która wymaga opanowania nowych kompetencji. Wszelkie zdarzenia niepunktualne i traumatyczne w życiu dziecka wywołują u niego stres związany z koniecznością wyjścia poza sferę komfortu i wymagają od dorosłego kompetencji terapeutycznych, które umożliwiłyby powrót dziecka do stanu równowagi – emocjonalnej, społecznej, psychicznej i behawioralnej. Z prowadzonych w Polsce i za granicą badań wynika, że

takie terapeutyczne działania zdarzają się bardzo rzadko (Kądziołka 2008; Olchawa 2009; Szlachta 2012; Mulheir, Cavanagh 2016), co wynika z tego, że system instytucjonalny zakłada podejście technokratyczne.

Dezynstytucjonalizacja czy zarządzanie dzieciństwem w instytucji – w kierunku upodmiotowienia?

Dostrzeżenie dziecka jako osoby wartościowej powoduje, że chętniej podejmuje ono współpracę z dorosłymi. Wzrasta w nim świadomość własnego potencjału, budzi się pewność siebie oraz poziom zadowolenia i poczucie harmonii w życiu. W rezultacie następuje poprawa jego społecznego funkcjonowania. Najważniejsza dla rozwoju podmiotowego podejścia do dziecka interesariusza jest świadomość, że

[...] nie możesz za kogoś rozwiązywać jego problemów, niezależnie od tego, jak bardzo jesteś pewny, że wiesz, co powinien zrobić, co jest dla niego dobre, a co złe. Z twoją pomocą – udręczony, zagubiony człowiek winien lepiej zrozumieć siebie, realniej ocenić sytuację, w której się znalazł, a przede wszystkim nabrać wiary we własne siły (Rogers 2008: 9).

Traktowanie dziecka jako autonomicznej jednostki i uznanie go za osobę kompetentną wzmacnia charakter relacji w ogóle i pokazuje, że nie tylko dzieci w relacji z dorosłymi zyskują większe korzyści ze spotkania ich własnych światów, ale również dorośli mają możliwość nabywania umiejętności ukierunkowanych na poznanie i zrozumienie mechanizmów rządzących w sferze rzeczywistości dziecięcej. Ma to swoje odzwierciedlenie (i potwierdzenie) w doświadczeniu potocznym – w sytuacji pojawienia się dziecka w uporządkowanym i jasno zdefiniowanym świecie dorosłych. W rezultacie dorośli uczą się nowych ról społecznych, sposobów rozwiązywania problemów, typów odpowiedzialności, ponieważ dziecko swoją obecnością wymusza niejako na dorosłych przemianę i rozwój. Niewątpliwie, spotkanie wychowawców, rodziców i dziecka ma ogromną wartość edukacyjną dla obu stron – jedna przejmuje świat, druga natomiast zmienia perspektywę przeżywania i tworzenia świata oraz podejmowania w nim określonych działań.

Jeśli zatem zarządzanie dzieciństwem w ramach opieki instytucjonalnej osłabia dziecko w znaczeniu budowania i rozwijania jego podmiotowości, to co może wzmocnić? W jakim stopniu odpowiedzią jest proces dezynstytucjonalizacji, a w jakim zmiana systemu zarządzania instytucją poprzez wprowadzenie modelu „turkusowego”? Dezynstytucjonalizacja jest ukierunkowana na przejście od opieki instytucjonalnej do usług świadczonych w lokalnej społeczności oraz stopniowego rozwoju tych usług przy jednoczesnym ograniczaniu tych świadczonych w ramach opieki instytucjonalnej².

² Proces ten jest realizowany zgodnie z „Ogólnoeuropejskimi wytycznymi dotyczącymi przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności”. Wytyczne w zakresie

Integralnym elementem tego procesu jest prewencja, mająca zapobiegać umieszczeniu osób w opiece instytucjonalnej, a w przypadku dzieci – rozdzieleniu dziecka z rodziną i umieszczeniu w pieczy zastępczej. Z prawnego punktu widzenia proces dezinstytucjonalizacji może zostać rozpoczęty z chwilą pojawienia się określonych przesłanek, to znaczy wówczas, gdy usługi w ramach opieki instytucjonalnej są świadczone: (a) w placówce opiekuńczo-pobytowej, czyli placówce wieloosobowego całodobowego pobytu i opieki, w której liczba mieszkańców jest większa niż 30 osób oraz w której: (i) usługi nie są świadczone w sposób zindywidualizowany (dostosowany do potrzeb i możliwości danej osoby); (ii) wymagania organizacyjne mają pierwszeństwo przed indywidualnymi potrzebami mieszkańców; (iii) mieszkańcy nie mają wystarczającej kontroli nad swoim życiem i nad decyzjami, które ich dotyczą w zakresie funkcjonowania w ramach placówki; (iv) mieszkańcy są odizolowani od ogółu społeczności lub zmuszeni do mieszkania razem; (b) w placówce opiekuńczo-wychowawczej w rozumieniu ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2015 r. poz. 332) dla więcej niż 14 osób.

Jedną z form przeciwdziałania instytucjonalizacji jest prowadzenie polityki otwartości całodobowych placówek opiekuńczych na kontakt z najbliższym środowiskiem lokalnym przy pełnym i optymalnym wykorzystaniu jego potencjału. To podejście łatwego dostępu dzieci i młodzieży do lokalnego systemu usług i ofert ogranicza zjawisko stygmatyzacji, przeciwdziała wykluczeniu społecznemu i marginalizacji. Daje jednocześnie okazję do budowania właściwych relacji i nawiązywania wzajemnej współpracy z rówieśnikami oraz osobami w najbliższym otoczeniu.

Na gruncie zarządzania placówką postuluje się zwrócenie większej uwagi na personalne potrzeby dzieci i ich rodzin poprzez większe ich angażowanie w działania wychowawcze (np. współtworzenie indywidualnych planów opieki i wsparcia) przy jednoczesnym wykorzystaniu idei, metody i formy samorządności oraz partycypacji społecznej. Natomiast w organizacji pracy opiekuńczo-wychowawczej placówki powinno się dążyć do utrzymania małych grup wychowawczych. Blokują to rozwój zjawiska osamotnienia w tłumie, stwarza warunki do budowania więzi i relacji rówieśniczych. Wychowankowie mają wtedy lepsze szanse rozwoju zdolności odpowiadających za dokonywane wybory i podejmowane decyzje. W pracy z rodzinami wychowanków rekomenduje się natomiast te formy współpracy, które wzmacniają więź rodziną, rozwijają u nich indywidualny potencjał do radzenia sobie z trudnościami życiowymi.

Inną propozycją wartą rozważenia jest zmiana dotychczasowego stylu zarządzania instytucją poprzez stopniowe wprowadzanie modelu „turkusowej” organizacji. Jest to model funkcjonowania organizacji „bez szefa”. Frederic Laloux (2016) dokonał analizy i opisu pięciu modeli zarządzania, z których cztery – ze względu na ramy niniejszego

realizacji przedsięwzięć w obszarze włączenia społecznego i zwalczania ubóstwa z wykorzystaniem środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego na lata 2014–2020, Warszawa, 28 maja 2015 r.; www.deinstitutionalisationguide.eu.

opracowania – nie zostaną przedstawione³. Podstawowe zasady zarządzania w myśl „turkusowej” organizacji oparte są na wartościach – prostych, jasnych i zrozumiałych dla wszystkich. Każda osoba (pracownik danej organizacji) jest odpowiedzialna za działania, jakie realizuje, co ma związek z pełną niezależnością i swobodą w podejmowaniu decyzji. Pracownicy zorganizowani są w zespoły i w dowolnej chwili mogą skorzystać ze wsparcia coacha mediatora. Duże znaczenie odgrywają procesy koordynacji i organizacji przestrzeni pracy, czyli odpowiedniego przystosowania firmy i jej organizacji wewnętrznej wraz z tak zwaną kulturą firmy w swobodnym wyzwaniu kreatywności każdego pracownika. W takiej sytuacji energia i potencjał pracowników mogą być w pełni wykorzystane do realizowania nadrzędnego celu organizacji, czyli do usatysfakcjonowania klientów (użytkowników, odbiorców, beneficjentów) swoją ofertą oraz usługą/obsługą. Wprowadzenie i stosowanie powyższych zasad stanowi o przejrzystości, transparentności, która przejawia się w pełnym dostępie do informacji dla każdego pracownika firmy. Warto zaznaczyć, że przestrzeganie tych reguł (odpowiedzialność za działania, delegowanie decyzyjności, możliwość konsultowania wyboru działań, sprawna koordynacja działań ogniw struktury organizacyjnej, organizacja przestrzeni pracy) obejmuje wszystkich pracowników, dzięki czemu instytucja może szybciej reagować na zmiany, sprawnie odpowiadać na potrzeby osób (klientów) i dostosowywać się do nowych warunków. Ten sposób współdziałania zaspokaja potrzebę samorozwoju oraz poczucie sprawczości u pracowników, tym bardziej że dodatkowo łączy ich zaufanie, integralność i autentyczność w relacjach. Buduje to tożsamość zawodową pracowników, daje im poczucie wpływu i sprawstwa na procesy istniejące w firmie (instytucji).

„Turkusowe” zarządzanie dzieciństwem w instytucji można rozszerzyć również na najmłodszych, dla których powołane zostały instytucje, albowiem to od jakości współpracy pomiędzy wychowawcami i dziećmi zależy funkcjonowanie poszczególnych jej członków. Taki rodzaj współuczestniczenia w życiu społecznym i wzajemnego oddziaływania przypomina podejście systemowe bądź ekologiczne, które wyraźnie akcentują współzależności i powiązania oraz ich wpływ na zachowanie bądź przywrócenie równowagi w systemie. W modelu „turkusowym” mamy do czynienia z wykorzystaniem podejścia umacniającego, które wiąże się ze zwiększeniem zakresu wpływu jednostki poprzez udzielanie jej wsparcia. W praktyce takie działania mają doprowadzić do tego, aby dziecko bardziej angażowało się w proces zmiany rzeczywistości i łatwiej połączyło się z innymi jednostkami bądź grupami na rzecz dobra wspólnotowego. Praca na zasobach i oparta na kapitałach małego człowieka w istotny sposób przyczynia się do znalezienia sposobów radzenia sobie z trudnościami dnia codziennego. Brak wsparcia ze strony dorosłych, niewystarczające „sieciovanie” w instytucji prowadzi do osamotnienia dziecka i utraty poczucia sensu. Warto dodać, że praca oparta na

³ Laloux wymienia model impulsywnej czerwieni – oparty na przemocy w relacjach interpersonalnych; konformistyczny bursztyń – oparty na paradygmacie behawioralnym; pomarańczowy paradygmat osiągnięć – oparty na innowacji, odpowiedzialności i merytokracji; paradygmat zieleni – oparty m.in. na upełnomocnieniu, wspólnych wartościach, empatii oraz relacji uczeń–nauczyciel.

zasobach wiąże się z koncepcją *resilience*, która wyjaśnia mechanizmy pozytywnej adaptacji jednostek w nieprzystających warunkach życia, tak zwany fenomen dobrego przystosowania (Ciczowska-Giedziun 2011: 214; Ornacka 2013). Pracując z dzieckiem na podstawie modelu „turkusowego”, który znosi hierarchię, profesjonalista odwołuje się do jego zdolności pozytywnej adaptacji poprzez poszukiwanie i wzmocnianie tych procesów interakcji, które pozwalają mu przetrwać trudne, kryzysowe sytuacje. Punktem skupienia są wyzwania oraz zaangażowanie dziecka we wspólnotę powstałą w instytucji (idealnie byłoby w miejsce wspólnoty włączyć rodzinę), połączoną siecią wzajemnych relacji, która dzięki wspólnemu wysiłkowi może przetrwać, a regeneracja i wzmocnienie mogą pojawić się nawet w szczególnie trudnych momentach. Poszukiwanie zasobów u dziecka, we wspólnocie, otwieranie możliwości rozwojowych oraz zdolności adaptacyjnych stanowi wyzwanie zarówno dla wychowawcy, dla dziecka, jak i dla wszystkich członków jego systemu. Wszystko jednak po to, aby zmobilizować ten system do bardziej świadomego działania i w konsekwencji przezwyciężenia trudnej sytuacji (Compton, Galaway 2005). Takie wartości, jak zaufanie, zaangażowanie, autentyczność, dialog, relacja, wczucie, godność i podmiotowość, stanowią nie tylko filary architektury umacniania (Ornacka, Mirewska 2017) czy są bliskie założeniom modelu „turkusowego”, lecz przede wszystkim są zaproszeniem na spotkanie dwóch różnych światów – dziecka i dorosłego oraz przestrzeni wspólnego poszukiwania sensu w drodze do rozwoju. Wydaje się, że zakres wykorzystania takiego podejścia do pracy z dzieckiem w procesie zarządzania dzieciństwem jest uwarunkowany dojrzałością „instytucji”, jej gotowością do zmiany, a także stopniem niezaspokojenia potrzeb oraz złożonością problemów, jakich doświadczają dzieci znajdujące się w sytuacji wymagającej wsparcia.

Zamiast zakończenia

Niewątpliwie, akcentowanie roli dziecka jako interesariusza w pomocy społecznej i pieczy zastępczej w ujęciu podmiotowym stanowi nowy rozdział w myśleniu o pracy socjalnej. Generatywna troska w przestrzeni instytucjonalnej – w myśl koncepcji Anny Kwak – wymaga rozwijania specyficznej właściwości postaw dorosłych, jaką jest „plastyczność pozwalająca na zmiany w zakresie form kontaktu, zakresu swobody i kontroli z uwzględnieniem wieku i rozwoju dziecka” (Kwak 2012: 35). Kluczowymi pojęciami stają się wówczas dialog, relacja, rozmowa, które budują nową jakość w kontaktach z dzieckiem. Są doskonałą okazją dla dziecka jako partnera zarówno do wyrażania własnego zdania, uczenia się akceptowanych społecznie form przekazywania swoich spostrzeżeń, kształtowania własnych ocen, zgody na oczekiwania dorosłych, jak i nauki tolerancji, szacunku do rozmówcy zwłaszcza wtedy, gdy jego zdanie jest odmienne (Kwak 2012: 35). Ze strony dorosłego oznacza to przyjęcie (w znaczeniu akceptacji), że dziecko jest kompetentne oraz że ten rodzaj inwestycji jest zawsze inwestycją w dziecko, a nie w dorosłego.

Zarządzanie dzieciństwem w kontekście instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem może mieć pozytywny wpływ na jego funkcjonowanie w przestrzeni społecznej, jednak tylko wówczas, kiedy będzie ono traktowane przez dorosłych poważnie. W przeciwnym razie, uruchomi syndrom bezradności i bezsilności u dziecka, a z czasem przyczyni się do pogorszenia się jego zdrowia psychicznego. Z badań przeprowadzonych przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2016 roku wynika, że co piąte dziecko cierpi na zaburzenia psychiczne, natomiast Światowa Organizacja Zdrowia szacuje, że do roku 2020 choroby umysłowe znajdą się wśród pięciu głównych przyczyn śmierci lub inwalidztwa u młodych ludzi. Innymi negatywnymi konsekwencjami (mikro) zarządzania dziećmi są depresja, samookaleczenia, zaburzenia odżywiania oraz choroby wywołane stresem – bóle brzucha, głowy, chroniczne zmęczenie. Nie wspominając o samobójstwach popełnianych przez nastolatków, o nowym zjawisku hikikomori, czyli neopustelnikach, czy o zabójstwach wśród nastolatków, będących skutkiem trudności w budowaniu relacji z innymi (Palmer 2007; Levine 2006; Furedi 2002).

Czy można zatrzymać ten proces depersonalizacji dziecka w kontekście zarządzania nim przez instytucję? Zawsze jest wyjście. W tym przypadku będzie to powrót do wartości, odbudowanie przestrzeni aksjologicznej przy wykorzystaniu zasobów tkwiących w modelu organizacji „turkusowej” oraz przy wsparciu uważnych, mądrych i otwartych na innych dorosłych, którzy zawsze będą traktować dziecko poważnie i z należyтым szacunkiem (Konwencja o Prawach Dziecka). Bez wątpienia dopełnieniem tych pozytywnych zmian jest dezinstytucjonalizacja rozumiana jako proces stopniowego uwalniania jednostek spod rygorów instytucji w kierunku poszerzania ich pola wolności oraz współdecydowania i samostanowienia o sobie.

W zarządzaniu dzieciństwem jest wpisane ryzyko związane z kierunkiem zmian oraz zachowaniem granic. W podejmowanych przez dorosłych działaniach wobec dzieci zamiast skupiać się na minimalizowaniu tego ryzyka, warto poszukiwać sposobów umacniania zasobów dziecka i budować z nim refleksyjne partnerstwo, którego fundamentem jest zaufanie oraz dialog. To trudne zadanie, ponieważ podążanie dorosłych „za dzieckiem” w jego rozwoju wymaga zmiany dotychczasowych wzorców postępowania, kompetencji terapeutycznych, a także zgody na odmienność poglądów i zachowań. Warto jednak podjąć to wyzwanie, mając świadomość, że nikt nie może cofnąć się w czasie i napisać nowego początku, ale każdy może zacząć od dzisiaj, by dopisać nowe zakończenie. I jak powiedziała Vivien Greene, „w życiu nie chodzi o czekanie, aż burza minie [...]. Chodzi o to, by nauczyć się tańczyć w deszczu” (*Life isn't about waiting for the storm to pass... It's about learning to dance in the rain!*; <http://www.viviangreene.com/>).

Bibliografia

- Bilson A., Harwin J. (2003). *Changing minds, policies and lives improving protection of children in Eastern Europe and Central Asia. Gatekeeping Services for Vulnerable Children and Families*, UNICEF; <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/gatekeeping.pdf> (dostęp: 12.09.2017).
- Blake W. (1991). *Wróżby niewinności*, tłum. Z. Kubiak. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, za: C. Honore (2008), *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. Drzewo Babel, Warszawa 2008: 18.
- Blatt E.R. (1992). *Factors associated with child abuse and neglect in residential care settings*, „Children and Youth Services Review”, 16 (6): 493–517.
- Borucka-Arctowa M., Skąpska G. (1993). *Teoretyczne problemy socjalizacji prawnej*, w: M. Borucka-Arctowa, Ch. Kourilsky (red.), *Socjalizacja prawna*. Scholar, Warszawa: 11–27.
- Brodén M.B. (1986). *Therapeutic Treatment of Early Disturbances in the Mother-Child Interaction*. Distributed by ERIC Clearinghouse, Washington, D.C.
- Ciczkowska-Giedziun, M. (2011). *Praca socjalna z rodziną oparta na zasobach*. „Dysfunkcje Rodziny. Roczniki Socjologii Rodziny”, XXI: 213–228. Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Compton B., Galaway B. (2005). *Social Work Processes*. 7th ed. Brooks/Cole-Thomson Learning, Belmont, California.
- Corsaro W. (2011). *The Sociology of Childhood*. California, Pine Press.
- Ewijk H. van et al. (2002). *Care work in Europe: Current understanding and future directions*, w: P. Moss (red.), *Mapping Care Services and Care Workforce*, Thomas Coram Research Unit, University of London, London.
- Furedi F. (2002). *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for your child*. A Capella Books, Nowy Jork.
- Goffman E. (2006). *Charakterystyka instytucji totalnych*, tłum. Z. Zwoliński, w: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Goffman E. (2011). *Instytucje totalne*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Greene V.; <http://www.viviangreene.com/> (dostęp: 12.12.2017).
- Gudbrandsson B. (2006). *Dzieci w instytucjach opiekuńczych: zapobieganie instytucjonalizacji i alternatywne formy opieki w krajach europejskich*, tłum. A. Nowak, „Fundacja Dzieci Niczyje”, 2 (17): 36–67.
- Holm-Hansen J., Kristofersen L.B., Myrvold Trine M. (red.) (2003). *Orphans in Russia. Policies for family-like alternatives*. NIBR-rapport, Oslo: 1.
- Honore C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*. Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa.
- Hurrelmann K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- International Save the Children Alliance, *Last Resort – The Growing Concern of Children in Residential Care*; www.savethechildren.net (dostęp: 10.10.2017).
- Jankowski K. (1980). *Nie tylko dla rodziców*. Nasza Księgarnia, Warszawa.

- Juul J. (2011a). *Twoja kompetentna rodzina*. Seria Nowe Drogi Wychowania. MiND Dariusz Syska, Podkowa Leśna.
- Juul J. (2011b). *Twoje kompetentne dziecko*. Seria Nowe Drogi Wychowania. MiND Dariusz Syska, Podkowa Leśna.
- Kądziołka E. (2008). *Sieroctwo społeczne a proces socjalizacji wychowanków domu dziecka w opiniach wychowawców na przykładzie placówek w Krakowie, Radocy i Żywcu*. Niepublikowana praca magisterska, Kraków.
- Kangethe S.M., Makuyana A. (2014). *Orphans and Vulnerable Children (OVC) Care Institutions: Exploring Their Possible Damage to Children in a Few Countries of the Developing World*. „Journal of Social Sciences”, 38 (2): 117–124.
- Kolankiewicz M. (red.) (1998). *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*. WSiP, Warszawa.
- Konwencja o Prawach Dziecka (Dz.U. 1991 Nr 120).
- Kwak A. (2012). *Rodzicielstwo – inwestycja w przyszłość. Czy zawsze udana?*, w: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Laloux F. (2016). *Pracować inaczej*, tłum. M. Konieczniak. Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
- Levine M. (2006). *The Price of Privilege: How Parental Pressure and Material Advantage are Creating a Generation of Disconnected and Unhappy Kids*. Harper Collins, Nowy Jork.
- Mirewska E. (2011). *Sylwetka zawodowa asystenta rodzinnego w perspektywie założeń ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem*, w: A. Żukiewicz (red.), *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Seria Problemy Pracy Socjalnej, Toruń: 127–135.
- Mirewska E., Ornacka K. (2014). *O przemocy instytucjonalnej wobec dzieci i młodzieży w systemie instytucjonalnej pieczy zastępczej jako wyzwaniu dla pracy socjalnej*, w: S. Lovašová (red.), *Rizikové správanie v teorii a praxi sociálnej prace*, 3. ročník Košických dní sociálnej prace. Wyd. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Koszyce.
- Mulheir G., Cavanagh M. (2016). *Orphanage Entrepreneurs: The Trafficking of Haiti's Invisible Children*. Lumos Foundation; https://wearelumos.org/sites/default/files/Haiti%20Trafficking%20Report_ENG_web_20EP16.pdf (dostęp: 10.11.2017).
- Obuchowska I. (1994). *Instytucjonalizacja a podmiotowość*. „Praca Socjalna”, 1994, 4: 5–15.
- Olchawa M. (2009). *Dom Dziecka w Jasieniu – placówka zastępująca naturalne środowisko rodzinne*. Niepublikowana praca magisterska, Kraków.
- Ornacka K. (2013). *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ornacka K., Mirewska E. (2015). *O roli dziecka jako interesariusza w systemie pomocy społecznej – wyzwania dla pracy socjalnej*, w: J. Matejek, E. Zdebska (red. nauk.), *Wielowymiarowość działań pomocowych w obszarze wsparcia rodziny*. Wyd. I. Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków.
- Ornacka K., Mirewska E. (2017). *O architekturze umacniania w opiece hospicyjnej nad dzieckiem jako wyzwaniu dla pracy socjalnej*. Publikacja w druku.
- Ornacka K., Miś L. (2016). *Dziecięcy „zwrot” w socjologii i polityce społecznej*. „Przegląd Socjologiczny”, LXV (2): 33–56.

- Palmer S. (2007). *Toksyczne dzieciństwo*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Rogers W.S. (2008). *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, w: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. ks. M. Kościelniak. Wydawnictwo WAM, Kraków: 185–188.
- Roter A. (2005). *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej. Dz.U. Nr 292; https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Polityka%20rodzinnarodziny%20zastepcze/Prawo/rozp%20instyt%20piecza%20zast%2001.01.2012.pdf (dostęp: 10.10.2017).
- Save the Children (2009). *Keeping Children out of Harmful Institutions. Why we should be Investing in Family-based Care* by Corinna Csáky. Londyn.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Szlachta K. (2012). „Kim jestem dla siebie i dla innych?”, czyli wpływ stygmatu sieroty społecznej na konstruowanie indywidualnej tożsamości na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci z Domu Dziecka w Zakopanem. Niepublikowana praca magisterska, Kraków.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tillmann K.J. (2006). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. PWN, Warszawa.
- UNICEF (2003). *Children in Institutions: The Beginning of the End. The cases of Italy, Spain, Argentina, Chile and Uruguay*; <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight8e.pdf> (dostęp: 12.11.2017).