

A c t a Universitatis Lodziensis

FOLIA SOCIOLOGICA

49
2014

**Wykluczenie i marginalizacja
dzieci i młodzieży
– wyzwanie czy klęska
społeczeństwa obywatelskiego**

pod redakcją

**Agnieszki Golczyńskiej-Grondas
Marcjanny Nózki**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

A c t a
Universitatis
Lodziensis

FOLIA SOCIOLOGICA

49
2014



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodziensis

FOLIA SOCIOLOGICA

49
2014

**Wykluczenie i marginalizacja
dzieci i młodzieży
– wyzwanie czy klęska
społeczeństwa obywatelskiego**

pod redakcją

**Agnieszki Golczyńskiej-Grondas
Marcjanny Nózki**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA
„FOLIA SOCIOLOGICA”

Ewa Malinowska (redaktor naczelna), *Bogusław Sułkowski* (redaktor językowy)
Piotr Szukalski (redaktor statystyczny), *Marcin Kotras* (sekretarz redakcji)
Emilia Garncarek (asystent redakcji)

RADA NAUKOWA

Zbigniew Bokszański, Martina Endepohls-Ulpe, Christine Fontanini, Jolanta Grotowska-Leder
Irena Machaj, Claudia Quaiser-Pohl, Danuta Walczak-Duraj, Wojciech Świątkiewicz

RECENZENCI

Jarosław Barański, Franciszek Czech, Andrzej Kaleta, Kaja Kaźmierska, Stanisław Kosmynka
Konrad Kubala, Sylwia Michalska, Agnieszka Pawlak, Krzysztof Przybyszewski, Jakub Stempień
Iwona Taranowicz, Krzysztof Wielecki

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Bożena Tkacz

SKŁAD I ŁAMANIE

Oficyna Wydawnicza Edytor.org
Lidia Ciecierska

PROJEKT OKŁADKI

Łukasz Orzechowski

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja online: „Acta Universitatis Lodzensis”
Folia Sociologica 49

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06562.14.0.Z

ISSN 0208-600X (wersja papierowa)
ISSN 2353-4850 (wersja online)

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

WPROWADZENIE

Od wielu już lat wśród socjologów toczy się dyskusja związana z rozumieniem dzieciństwa i młodości jako zmiennej warunkującej szczególnie ogłód świata i funkcjonowania w nim, a także wpływającej na obszary wyłączenia i uprzywilejowania. Coraz wyraźniej też zarówno decydenci, jak i zwykli obywatele uświadamiają sobie, jak istotne dla rozwoju społeczeństw są kwestie dotyczące zapobiegania zaniedbaniom i przemocy wobec dzieci i młodzieży, wyrównywania szans najmłodszych oraz promowania dobrostanu i wysokiej jakości ich życia. Problemy dzieci i młodzieży stają się przedmiotem nie tylko rozważań teoretycznych i projektów badawczych, ale także praktycznych działań podejmowanych przez twórców i bezpośrednich realizatorów polityk społecznych. Wiodące dokumenty programowe Unii Europejskiej, w tym zarówno strategia „Europa 2020”, jak i różnego rodzaju dokumenty i raporty tworzone w wielu krajach członkowskich, zawierają hasła, cele i rekomendacje dotyczące *well-being of children* w obszarach, takich jak: przeciwdziałanie biedzie i wykluczeniu, bezpieczeństwo, zdrowie, edukacja. W niektórych państwach europejskich realizowane są krajowe programy ochrony interesów najmłodszych; przykłady chociażby Wielkiej Brytanii czy Skandynawii udowadniają, że programy takie przyczyniają się do ograniczenia skali najpoważniejszych zaniedbań i wpływają na wyrównywanie szans życiowych dzieci i młodzieży. Jednakże, mimo podejmowanych działań, wielu najmłodszych funkcjonuje w strefie ryzyka. Niektóre kraje UE odnotowały w ostatnich latach niepokojący wzrost udziału dzieci zagrożonych biedą i wykluczeniem społecznym i ciągle jeszcze, nawet w najbogatszych krajach, spotkać można dzieci i młodzież doświadczające skrajnego ubóstwa. Jednocześnie zarówno wobec badaczy „wykluczonego dzieciństwa”, jak i profesjonalistów zatrudnionych w instytucjach i organizacjach pomocowych formułowane są oskarżenia o tworzenie zbyt wyostrego obrazu rzeczywistości.

W kontekście zasygnalizowanej powyżej problematyki proponujemy przybliżenie poglądów na temat już rozpoznanych, jak również wyłaniających się obszarów analiz związanych z różnymi wymiarami partycypacji i wykluczeń dzieci i młodzieży. Pojawianie się nowych przestrzeni uczestnictwa i marginalizacji wiąże się m.in. ze zmieniającymi się ideologicznymi i legislacyjnymi uwarunkowaniami

determinującymi ogląd dzieciństwa. Zmiany te charakteryzują się dużą dynamiką, stając się przy tym drażliwym społecznie i publicznie dyskutowanym tematem. W polu zainteresowań autorów tekstów zamieszczonych w niniejszym zeszycie, w sposób szczególnie zaznacza się szeroko rozumiany problem partycypacji społecznej nieletnich jako wyzwania dla idei społecznego organizowania się, w tym tworzenia warunków dla świadomego i odpowiedzialnego uczestniczenia młodzieży w życiu społecznym. Co jednak – i z jakich powodów – może ograniczać społeczną partycypację młodych ludzi? Czy i w jakim zakresie dają się obserwować procesy automarginalizacji nieletnich? Jakie konsekwencje niosą ze sobą te zjawiska w wymiarach makro-, mezo- i mikrospołecznym? Autorzy, wskazując na przyczyny powstawania barier utrudniających uczestnictwo dzieci i młodzieży w różnych sferach życia, odnieśli się do postawionych w powyższych pytaniach kwestii.

Zróznicowane teksty, które na zaproszenie redakterek¹ tomu nadesłali badacze z różnych ośrodków akademickich, łączy wiele wspólnych cech. Przede wszystkim łączy je wątek społecznej partycypacji, która w artykułach Marty Smagacz-Poziemskiej, Blanki Serafin-Juszczak i Mariusza Zwarycza została opisana przez pryzmat własnej aktywności młodych ludzi, świadomości i podmiotowości, oczekiwań i obaw, jakie z tą aktywnością mogą się wiązać. Po drugie, kwestia włączenia w takich kontekstach, jak życie społeczności lokalnej, szkoła, dom, rodzina ujęta została z punktu widzenia dorosłych, tworzących mentalne, kulturowe, społeczne czy też prawne bariery blokujące szanse na korzystanie z pełni praw (także obywatelskich) młodych osób – zwracają na to uwagę m.in. Maja Brzozowska-Brywczyńska, Marta Zahorska, Katarzyna Ornacka, a także Bernadette Jonda w swoim artykule o bardziej publicystycznym charakterze. Po trzecie, szczególnie w artykułach Magdaleny Pokrzywy i Marcina Sińczucha, wyeksponowano – zasygnalizowane także w innych tekstach – okoliczności i sytuacje składające się na warunki życia młodych ludzi ograniczające ich możliwości uczestnictwa w tych sferach życia, do których dostęp uważany jest za kluczowy – edukacji, kulturze, pracy itd. Po czwarte, w tekstach wskazano na możliwe rozwiązania instytucjonalne, które przyczynić się mogą do zwiększenia zakresu uczestnictwa dzieci i młodzieży w istotnych sferach życia społecznego. Kwestię tę w odniesieniu do systemu edukacji najobszerniej omówiła w swoim tekście Małgorzata Potoczna. Należy jednocześnie podkreślić wielowątkowość spraw poruszanych w poszczególnych tekstach, przez co wymykają się one próbom zamknięcia ich w jakimś wąsko zdefiniowanym temacie, natomiast przenikają się

¹ Agnieszka Golczyńska-Grondas i Marcjanna Nózka pracują w ośrodkach socjologicznych, którym szczególnie bliska jest tematyka problemów społecznych, zwłaszcza związanych z biedą i wykluczeniem społecznym. Istotny element badań prowadzonych w Instytutach Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Łódzkiego stanowią szeroko rozumiane kwestie marginalizacji i partycypacji społecznej.

i składają na złożony obszar problemowy, za którym kryje się kwestia partycypacji dzieci i młodzieży i czynników umożliwiających lub blokujących ten proces. W pierwszej części tomu znalazły się także artykuły, w których podjęto dyskusję skoncentrowaną wokół problemów rodzicielstwa młodych ludzi, co szczegółowo omawia w swoim artykule Paulina Bunio-Mroczek, czy też szerzej rozumianych kwestii intymności i seksualności, a więc tematów pozostających w sferze tabu, nie zawsze oczywistych, a nawet drażliwych, w tle których lokuje się prawo do wolności, szacunku, bezpieczeństwa, a w praktyce mogących wywoływać dysonans, poczucie krzywdy lub wręcz tragedię – dyskusję na ten temat podejmują Ewa Banaszak i Robert Florkowski. W artykułach drugiej części opracowania znalazły się wyniki lokalnych i regionalnych badań poświęconych identyfikacji przyczyn, obszarów i konsekwencji wykluczenia młodych ludzi. Autorzy tych tekstów zastanawiają się także nad kwestią potencjalnych rozwiązań, które mogłyby stanowić odpowiedź na skalę i przejawy tego zjawiska, jakim jest ograniczony dostęp dzieci i młodzieży do uznanych społecznie dóbr i usług.

Wykluczenie młodzieży i dzieci nie jest związane jedynie z biedą i ograniczonym dostępem do zasobów. Wielu najmłodszych członków społeczeństwa, także tych funkcjonujących w wyższych jego warstwach, ponosi negatywne konsekwencje rozwoju cywilizacyjnego. W każdym kraju są dzieci i nastolatki, które bez względu na swoje pochodzenie społeczne doświadczają nasilonych problemów – nie potrafią nawiązać satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami i dorosłymi, doświadczają różnych form przemocy, sięgają po środki psychoaktywne, czują się bezradne. Dzieci takie często dotkliwie odczuwają swoje osamotnienie i odmiennność. Bez względu na rodzaj trudności, jakich dzieci doświadczają, oczywiste jest, że ich konsekwencje znajdą swoje odbicie w ich dorosłym życiu i skutkując dysfunkcją w różnych sferach życia staną się odczuwalne także dla całego społeczeństwa. Choć pojawiły się nowe programy i formy zapobiegania zaniedbaniom dzieci i młodzieży, to rodzice i profesjonaliści wciąż konfrontują się z poczuciem bezradności wobec trudności, jakich doświadczają najmłodsi. Konieczne są więc nieustanne poszukiwania rozwiązań – ich preludium stanowi wnikliwa i nie zawsze łatwa dyskusja wokół spraw dotyczących młodych ludzi, w której głos tych ostatnich powoli staje się coraz bardziej słyszalny. Mamy nadzieję, że zbiór zamieszczonych w tym tomie artykułów będzie kolejnym, z pewnością nie ostatnim, przyczynkiem do tej dyskusji.

Agnieszka Golczyńska-Grondas, Marcjanna Nózka

CZĘŚĆ I

DEFINIOWANIE OBSZARÓW PARTYCYPACJI I WYKLUCZEŃ A KWESTIA PODMIOTOWOŚCI DZIECI I MŁODZIEŻY

Maja Brzozowska-Brywczyńska*

DZIECIĘCE OBYWATELSTWO: KILKA REFLEKSJI NA MARGINESIE IDEI DZIECIĘCEJ PARTYCYPACJI

Abstrakt. W ramach analiz dzieciństwa oraz roli dziecka w sieci społecznych relacji zagadnienie dziecięcej partycypacji podnoszone jest coraz częściej jako warunek ugruntowania zainicjowanego przez tzw. *new sociology of childhood* (zob. np. James, Prout 1997) obrazu dziecka jako aktywnego i kompetentnego aktora społecznego. Rozwojowi dyskursu dziecięcego sprawstwa towarzyszy intensywny, dzięki wytworzonemu m.in. przez *Konwencję o Prawach Dziecka*, „klimatowi partycypacyjnemu”, rozwój inicjatyw, projektów, analiz i modeli dziecięcej partycypacji. Jednak wraz z rozbudowywaniem korpusu jej możliwych rozumień partycypacja dzieci wylania się nie jako rozwiązanie, ale raczej jako problem do rozwiązania. Problematyzacja partycypacji wiąże się z koniecznością gruntownego przemyślenia jej celu oraz kontekstu społeczno-kulturowych wyobrażeń na temat wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi, w jakim jest osadzona. Włączenie w dyskurs partycypacyjny pojęcia dziecięcego obywatelstwa – rozumianego głównie jako prawo do uznania, szacunku i aktywnego udziału w życiu społecznym – pozwala na wyprowadzenie pojęcia partycypacji z obszaru analiz dzieciństwa, ulokowanie go w ramach innych praw obywatelskich i analizowanie w szerszym planie relacji społecznych. Artykuł przybliża, jako preteksty do dalszej refleksji i eksploracji, trzy obszary myślenia o dziecięcym obywatelstwie, zaproponowane przez Johna Walla (2010, 2012), na podstawie analizy istniejących w literaturze ujęć, wykorzystujące pojęcia sprawstwa, współzależności i różnicy.

Słowa kluczowe: partycypacja, dziecięce obywatelstwo.

1. Wstęp

Dzieci i ryby głosu nie mają.
– Masz czas. Poczekaj, aż urośniesz.
(Korczak 2004: 57)

Hasło „dziecięce obywatelstwo” może zabrzmieć, jak oksymoron – wydaje się bowiem, że w powszechnym rozumieniu obraz dziecka i asocjowane z nim cechy oraz model obywatela, który funkcjonuje w publicznym dyskursie, nie

* Dr, Zakład Badań Kultury Wizualnej i Materialnej, Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89 C, 60-568 Poznań; bbmaja@gmail.com.

mają ze sobą nic wspólnego. Dziecko, w myśl wciąż dominującego w społecznej wyobraźni paradygmatu socjalizacyjnego, jest przecież niepełnym, nieuforowanym jeszcze członkiem społeczeństwa, nabiera dopiero kompetencji pozwalających mu w przyszłości uczestniczyć w życiu społecznym. Z kolei pojęcie obywatela zawiera w sobie zestaw cech i przymiotów składających się na idealny słownik dorosłości – dojrzałość emocjonalna, racjonalność, rozwinięty zmysł moralny, odpowiedzialność i samowystarczalność (zob. Cockburn 1999).

A jednak już na początku XX w. – inspirowana ideami Nowego Wychowania – pedagogika korczakowska silnie podkreślała wartość i doniosłość dziecięcej podmiotowości, autonomii, sprawstwa oraz współuczestniczenia w życiu społecznym zdominowanym przez dorosłych. Janusz Korczak dobitnie przestrzegał przed „ckliwą miłością” wobec dziecka, na pierwszym miejscu stawiając jego najważniejsze „prawo” – do szacunku (zob. Korczak 2004). Prawo do szacunku to inaczej prawo do wypowiedzania się w swoich sprawach, jak również w sprawach innych, do bycia traktowanym w sposób poważny i sprawiedliwy, do aktywnego działania w różnych obszarach życia społecznego, a także do protestu i do walki o swoje prawa. Prawo do szacunku, którego ważną składową jest dziecięce obywatelstwo, wynika z uznania wartości i godności dziecka, z założenia, że nie jest ono zadatkem na człowieka, ale człowiekiem tu i teraz.

Ten aspekt spuścizny korczakowskiej pobrzmiewa w artykułach *Konwencji o Prawach Dziecka* (KPD), uchwalonej przez ONZ w 1989, w której dziecko definiowane jest po raz pierwszy nie tylko jako przedmiot opieki i troski ze strony dorosłych, ale również jako podmiot praw i wolności. Prawo dziecka do partycypacji stanowi, obok zasady niedyskryminacji (art. 2), działania w najlepszym interesie dziecka (art. 3) oraz prawa dziecka do życia i warunków do rozwoju (art. 6) – jeden z głównych filarów Konwencji. Stawiany najczęściej jako punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat dziecięcej partycypacji, artykuł 12 KPD daje dziecku prawo do **formułowania poglądów i opinii** oraz **bycia wysłuchanym** w sposób **swobodny**, w odniesieniu do **spraw, które go dotyczą**, z **uwzględnieniem wieku i dojrzałości** dziecka.

Uchwalenie Konwencji przyczyniło się z pewnością do wytworzenia swobodnego „klimatu partycypacyjnego” – inicjując wzmożony międzynarodowy dyskurs dotyczący praw dziecka i dziecięcej partycypacji¹, rozwijający się równolegle do formułowania nowego paradygmatu studiów nad dzieciństwem (zob. np.:

¹ *Konwencja o Prawach Dziecka* nie jest jedynym dokumentem, w którym pojawia się idea partycypacyjnych praw dzieci i – pośrednio – zarys idei dziecięcego obywatelstwa, niemniej jednak – ponieważ stanowiła ona pierwszy tego rodzaju międzynarodowy dokument, podpisany i ratyfikowany przez większość państw na świecie – została uznana za punkt wyjścia w dyskusjach nad prawami dzieci jako obywateli. Konwencja zainspirowała powstanie takich dokumentów, jak *Afrykańska Karta Praw i Dobrobytu Dziecka* (1990) oraz *Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci*, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r. (2000) i stała się podstawą formułowania modeli dziecięcej partycypacji opartych na praktycznej interpretacji dziecięcego prawa do głosu (art. 12) – np. drabiny partycypacji Rogera H a r t a (1992).

Ariès 1995; Qvortrup i in., red. 1994; Jenks 1996; Alanen, Mayall, red. 2001; James, James 2004; Prout 2005), akcentującego społeczny konstruktoryzm dzieciństwa, wielość jego kulturowo zmiennych formatów, problematyzującego dziecięce sposoby doświadczania otaczającej rzeczywistości, sięgającego po te doświadczenia jako ważne źródła wiedzy oraz kreślącego obraz dziecka jako kompetentnego aktora społecznego. Próby praktycznej realizacji prawa dziecka do „głosu” (art. 12) zaowocowały lawinowym przyrostem liczby inicjatyw, projektów, a także będących ich pokłosiem raportów, analiz i modeli dziecięcej partycypacji.

Jednak po początkowym – przypadającym głównie na lata 90. XX w. – okresie wzmożonego entuzjazmu i optymizmu zaczęto coraz krytyczniej przyglądać się dotychczas wypracowanym rozumieniom dziecięcej partycypacji i formatom promowanych wizji dziecka–obywatela². Skonstatowana zachowawczość, naskórkowość, nieciągłość i „dorosłocentryczność” większości projektów partycypacyjnych wynikała – przynajmniej po części – z niedostatecznego urefleksyjnienia celu dziecięcej partycypacji³, jak również z deklaratywnego charakteru uprawomocniających ją „praw partycypacyjnych”, których rzeczywista realizacja nie zależy jedynie od uznania doniosłości Konwencji, ale od faktycznych warunków prawnych, strukturalnych, społecznych i kulturowych, w których miałyby być realizowane⁴.

Problem z ugruntowaniem partycypacji jako jednego ze sposobów dziecięcego „bycia w świecie” wiąże się jednak nie tylko z jej operacjonalizacją. Wynika

² Krytyka (zob. np. Thomas 2007) dotyczyła m.in. niedostatku realnych efektów włączania dzieci w procesy decyzyjne, zachowawczego (szczególnie w kontekście zachodnim i w odniesieniu do partycypacji publicznej), edukacyjnego charakteru projektów partycypacyjnych, ich „dorosłocentryzmu” (to dorośli kierują procesami, to oni włączają, zapraszają, wysłuchują dzieci). Komentatorzy wytykali również tokenizm i naskórkowy, nieciągły charakter wielu procesów partycypacyjnych z dziećmi, fetyszizm narzędzi, traktowanie partycypacji dzieci jako nagrody, co miałoby wzmacniać i podtrzymywać istniejące między dziećmi różnice, np. poprzez marginalizację dzieci najmłodszych, niepełnosprawnych czy przedstawicieli mniejszości bądź grup społecznie wykluczonych, a także prowadzić do rytualizacji i egzotyzacji samego udziału dzieci w procesach decyzyjnych.

³ Czy partycypacja miałaby być elementem edukacji obywatelskiej? Czy powinna aktywizować, czy facylitować już istniejące zaangażowanie najmłodszych obywateli? Czy ma promować obraz dzieci jako aktywnych obywateli? Czy mamy ją traktować po prostu jako metodę dotarcia do dziecięcej wiedzy i doświadczeń, konsultowania różnych grup dzieci w sprawach ich dotyczących? Czy miałaby być realizacją utopii dziecięcej merytokracji? Czy jesteśmy gotowi na faktyczne wysłuchanie dzieci i przyjęcie ich krytycznych głosów?

⁴ W polskim kontekście realizowanie przez dziecka jego praw zapisanych w Konwencji, w tym szczególnie prawa do aktywnego i sprawczego udziału w życiu społecznym (art. 12–16), „dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami, dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną”. W świetle specyficznego charakteru sformułowań, takich jak „władza rodzicielska” czy „polskie zwyczaje” oraz tradycyjnego miejsca dzieci w rodzinie i poza nią może okazać się, że nie istnieją *de facto* podstawy do uznania dziecięcego prawa do partycypacji.

również z faktu, że mimo obecności emancypacyjnych koncepcji dzieciństwa, w treści jego społecznych konstruktów wciąż dominuje wyobrażenie dzieci jako istot niesamodzielnych, niekompetentnych, wymagających opieki. Jedną z konsekwencji tego obrazu jest ustawiczne rzutowanie dziecięcego sprawstwa i autonomii w przyszłość, rozpatrywanie dzieciństwa z perspektywy skończonego projektu dorosłości, kontynuując tym samym tradycję wykluczania dzieci ze wspólnoty obywateli, niejednokrotnie legitymizowaną troską o dziecko i działaniami w jego najlepszym interesie. Kiedy postrzega się dzieci jako nieposiadające wystarczającego rozumu, autonomii i kompetencji do podejmowania decyzji, albo kiedy widzi się w nich jedynie przyszłych obywateli – możliwości realizowania przez nie ich obywatelskich praw (zwłaszcza zaś prawa do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, bo o taką operacjonalizację dziecięcego obywatelstwa najczęściej chodzi) pozostają mocno ograniczone⁵.

2. Między dyskursem troski i sprawstwem

Kontekst, w którym wyłania się dyskurs dziecięcej partycypacji i obywatelstwa, znaczy więc szczególna ambiwalencja – deklaratywnej doniosłości dziecięcej partycypacji towarzyszy ciągły brak zarówno operacyjnej przejrzystości (co wiąże się z niejednoznacznością pojęć służących jej uprawomocnieniu bądź wyjaśnieniu, takich jak: szacunek, dzieciństwo, dorosłość, sprawstwo, udział), jak i politycznego uprawomocnienia.

Zagadnienie praw dzieci, co wyraźnie widać na przykładzie polskiego dyskursu publicznego, ma przy tym w dużej mierze charakter interwencyjny, dotyczy głównie problemów ich niezaspokojonych potrzeb i niewystarczającej ochrony – niedożywienia, biedy i wynikającego z niej wykluczenia, doświadczanej przez nie przemocy. Na tak dramatycznie zarysowanym tle niełatwo jest podnosić kwestię dziecięcej partycypacji. Siłą rzeczy, w obliczu wielości przykładów nadużyć wobec dzieci ze strony dorosłych lokowanych częstokroć dodatkowo w dramaturgicznych ramach przekazów medialnych, dyskurs troski staje się moralnie słuszny i odsuwa na bok potrzebę wzmacniania dziecięcego sprawstwa⁶. Mniej lub bardziej świadome przeciwstawianie sobie tych dwóch aspektów dziecięcych praw – do ochrony i opieki oraz do partycypacji (rozpatrywanej często w kategoriach

⁵ Protekcyjnistycznemu paradygmatowi postrzegania praw dzieci towarzyszy paradoksalnie swoista „kultura” braku zaufania do dzieci, interpretowania ich sprawstwa głównie negatywnie, jako nieposłuszeństwa czy wandalizmu.

⁶ Priorytetyzowanie praw dzieci do aktywnego udziału w życiu publicznym jest również po części utrudnione przez diagnozowany w odniesieniu do obywatelskiego zaangażowania dorosłych „deficyt demokratyczny” (przejawiający się m.in. niskim zaangażowaniem w sprawy publiczne dorosłych obywateli) i brak kultury politycznej przyjaznej upowszechnianiu się narzędzi i praktyki partycypacji.

oddawania dzieciom władzy) przesłania jednak ich oczywistą współzależność – zabezpieczenie prawa dzieci do ochrony (ich praw) jest jedną z ważniejszych podstaw wypracowywania przez nie sprawstwa⁷. Joachim Theis (2010: 344) zauważa wprost: „odmawianie dzieciom praw obywatelskich sprawia, że stają się one bardziej podatne na nadużycia, wykorzystywanie i marginalizowanie w społeczeństwie”. Obywatelska marginalizacja dzieci to więc również rodzaj ich wykluczenia ze społeczeństwa istotny o tyle, że partycypacyjne prawo do zabierania głosu, do bycia członkiem społeczeństwa, który posiada swoje prawa, zna je i ma prawo o nie walczyć, egzekwować je i korzystać z nich, stanowi swoisty papierek lakmusowy skuteczności przestrzegania praw dziecka w ogóle (prawo głosu ma bowiem znaczenie nie tylko w kontekście politycznym, ale dotyczy również dziecka–pacjenta, członka rodziny, ucznia czy użytkownika przestrzeni publicznej).

W miarę więc, jak rosła świadomość problematyczności partycypacji jako uniwersalnego narzędzia społecznej inkluzji oraz tego, że wiele w jej rozumieniu i uznaniu zależy nie tylko od znalezienia skutecznych narzędzi włączania dzieci, ale również jego równie przekonujących uzasadnień i że w efekcie wymaga ona uważniejszego przyjrzenia się wzajemnym relacjom między dziećmi i dorosłymi oraz sposobowi postrzegania przez dorosłą część społeczeństwa roli dzieci w życiu społecznym i sieci społecznych relacji, zaczęto poszukiwać również innych niż tylko uznanie ważności dziecięcego prawa do głosu (choć jego skuteczna operacjonalizacja stanowić może dobry punkt wyjścia do „normalizacji” aktywnego udziału dzieci w życiu społecznym i politycznym) uzasadnień dziecięcej partycypacji. Jednym z najpłodniejszych obszarów ich formułowania okazało się zagadnienie dziecięcego obywatelstwa. Przesunięcie uwagi na zagadnienie obywatelstwa jako kontekst, warunek uprawomocnienia i efekt aktywnego udziału dzieci w życiu społecznym i politycznym pozwoliły wyprowadzić dyskusję na temat dziecięcej partycypacji z obszaru analiz dzieciństwa w stronę szerszej teorii społecznej, przyczyniając się nie tylko do dalszej problematyzacji samego dzieciństwa, ale również zrębów i logiki współczesnej demokracji, do namysłu nie tylko nad statusem społecznym dziecka, ale nad dotychczasowymi modelami obywatelstwa.

⁷ Logika połączenia tych dwóch elementów znajduje potwierdzenie w zapisanej w Konwencji zasadzie „rosnących możliwości” dzieci, zakładającej wsparcie dorosłych w realizowaniu przez dzieci swoich praw (zob. np. Lansdown 2009), jak również w założeniach wielu modeli partycypacji wskazujących stopniowe, zróżnicowane, mniej lub bardziej bezpośrednie uczestnictwo dzieci w procesach decyzyjnych (zob. np. Hart 1992; Treseder 1997; Shier 2001) i w sposobie myślenia o dziecięcym obywatelstwie inspirowanym tzw. *difference-centered citizenship* (Mossa-Mitha 2005), w ramach którego dzieci postrzega się jako kompetentne, wrażliwe i zaangażowane podmioty obywatelskie, które jednocześnie – podobnie, jak inne marginalizowane społecznie grupy – potrzebują wielu gwarantujących bezpieczeństwo praw odzwierciedlających ich specyficzną sytuację społeczną.

3. Obywatelstwo przeżywane

Zdaniem Jeremiego Roche (1999), wykreślenie wyobraźniowych ram dziecięcego obywatelstwa wymaga przede wszystkim rekonfiguracji i przemyślenia trzech kluczowych elementów: „dziecka” (chodzi tutaj przede wszystkim o wzięcie pod uwagę złożoności oraz kontekstualnego – społecznie, kulturowo i historycznie zmiennego – charakteru dzieciństwa; inspiracje płyną szerokim strumieniem z obszaru nowych studiów nad dzieciństwem), „dorosłego” (co przekłada się na relacyjne definiowanie dzieciństwa i dorosłości, zgodę na płynny charakter tych pojęć, na wzajemną zależność dzieci i dorosłych w społeczeństwie)⁸ i „obywatelstwa” (którego dominujące liberalne ujęcie, skupione na formalno-prawnych aspektach statusu obywatela, na jednostkowych prawach i zobowiązaniach, wymaga rozszerzenia o propozycje komunitarystyczne, akcentujące wagę partycypacji jako elementu składowego obywatelstwa, które stanowią bardziej płodne źródło inspiracji dla koncepcji dziecięcego obywatelstwa).

Dobrą ilustracją efektu tych koniecznych przesunięć jest propozycja „obywatelstwa przeżywanego” (*lived citizenship*) Ruth Lister (2007), według której kluczowym problemem w uznaniu dziecięcego obywatelstwa wydaje się dominujący obraz dorosłego obywatela w pełni obywatelskich praw, do którego wymagające opieki i ochrony, wciąż rozwijające swoje kompetencje i niemające dostępu do tradycyjnych narzędzi demokratycznego obywatelstwa dzieci po prostu nie pasują. Zauważa jednocześnie, że w większości przypadków wysiłek skierowany w stronę uznania dziecięcego obywatelstwa nie skupia się wcale na rozciąganiu dorosłych przywilejów, praw i obowiązków na dzieci (obywatelstwo *de iure*), ale raczej na uznaniu faktu, że podejmowane przez nie obywatelskie praktyki czynią z nich obywateli *de facto* (np. wolontariat, oddolne działania na rzecz lokalnych wspólnot, chęć i gotowość zaangażowania się w ważne dla społeczności sprawy) oraz na takim projektowaniu działań partycypacyjnych, by mogły one obejmować również dzieci. Obywatelstwo przeżywane jest więc obywatelstwem „procesualnym”, wykuwanym w procesie partycypacji. Rozumiane jest raczej jako praktyka społeczna i kulturowa niż formalny status. Chodzi w nim o to, w jaki sposób w konkretnych kontekstach dorośli przypisują dzieciom sprawstwo w różnych sferach życia, w jaki sposób ułatwiają bądź utrudniają ich publiczną partycypację, a mówiąc inaczej – jak interpretują możliwości i kompetencje dzieci i jak same dzieci w swoich codziennych kontekstach konceptualizują i praktykują własne obywatelstwo (James 2011: 172). J. Roche (1999: 479) przekonuje, że: „żą-

⁸ O ile pierwsze paradygmatyczne przesunięcie w nowym dyskursie dzieciństwa polegało na przejściu od traktowania dzieci jako niepełnych członków społeczeństwa w stronę kompetentnych aktorów społecznych (*becoming-being*), o tyle drugie, relacyjne przesunięcie, akcentuje procesualny charakter zarówno dzieciństwa, jak i dorosłości, podkreśla aspekt uczenia się przez całe życie – dotyczy to również obywatelskich kompetencji (*becoming-becoming*).

danie włączenia dzieci w ramy obywatelstwa to nic innego, jak prośba, by dzieci postrzegane były jako członkowie społeczeństwa, które posiadają prawomocny i wartościowy głos oraz perspektywę”. W ramach tak kreślonego dyskursu dziecięcego obywatelstwa, dzieci postrzegane są jako kompetentne, wrażliwe, posiadające prawa i zaangażowane podmioty, które jednocześnie – podobnie jak inne marginalizowane grupy – potrzebują wielu gwarantujących bezpieczeństwo praw, opieki i ochrony specyficznej dla swojej szczególnej sytuacji (określonej chociażby przez ekonomiczną czy polityczną zależność od dorosłych).

4. Dziecięce obywatelstwo między sprawstwem, współzależnością i różnicą

O ile nie ma w tym szkicu miejsca na przedstawienie całego wachlarza wyrastających z podobnych fundamentalnych założeń ujęć dziecięcego obywatelstwa, chciałabym – posiłkując się ustaleniami Johna Walla (2010, 2012) – zaproponować przyjrzenie się im z perspektywy trzech głównych, przewijających się przez różnorodne teoretyczne koncepcje dziecięcego obywatelstwa wątków: sprawstwa, współzależności i różnicy. Dla J. Walla (2012: 95) są one punktami wyjścia do wykreślenia idei „demokracji responsywnej”, opartej na levinasowskim ujęciu relacji z innym, w której głównym zadaniem przestrzeni politycznej jest otwarcie się na i inkluzja możliwie największej różnorodności doświadczeń różnych aktorów społecznych, postrzeganych jako swoisty dar w ciągłym procesie rekonstruowania wspólnoty *e pluribus unum*. Potraktować można je również, i taki jest ich status w niniejszym opracowaniu, po prostu jako pewną propozycję uporządkowania kierunków myślenia o dziecięcym obywatelstwie i dziecięcej partycypacji widzianych z perspektywy różnych rozumień relacji między dziećmi a innymi aktorami życia społecznego.

4.1. Sprawstwo

Perspektywa sprawstwa ugruntowuje pojęcie dziecięcego obywatelstwa w równym prawie obywateli do partycypacji i opiera się na założeniu, że jeśli tylko dać dzieciom szansę aktywnego udziału w życiu społecznym, okażą się w równym stopniu, co dorośli, zdolne do podejmowania wartościowych i kompetentnych decyzji. Kompetencje obywatelskie bowiem, na co zwracała uwagę Gerison Lansdown (2001), zależą nie tylko od osiągnięcia przez dzieci jakiegось uniwersalnego progu dojrzałości, ale również od możliwości angażowania się w obszary życia społecznego, które sprzyjają wypracowywaniu społecznych umiejętności składających się na słownik obywatelstwa. Dziecięca partycypacja oznacza więc tutaj dostęp do procesów decyzyjnych, wpływu na życie społeczne i jako taka stanowi zarówno warunek, jak i wyraz dziecięcego obywatelstwa.

Dziecięce sprawstwo jako właściwy punkt wyjścia do uznania dziecięcego obywatelstwa wyrasta z koronnego argumentu nowych studiów nad dzieciństwem – uznania, że dzieci nie są nie w pełni rozwiniętymi dorosłymi, członkami społeczeństwa *in statu nascendi*, ale aktywnymi aktorami społecznymi, którzy kształtują swoje życie społeczne, a także współkształtują życie osób dookoła i społeczeństw, w których żyją.

Kreślenie ram tak rozumianego obywatelstwa odwołuje się do praw partycypacyjnych dzieci (art. 12–17 KPD), które choć nie mają charakteru *stricto* politycznych praw oraz nie odnoszą się wprost do prawa do demokratycznej reprezentacji i głosowania, „mówią” o wyrażaniu własnych poglądów, byciu wysłuchanym, swobodzie wypowiedzi, myśli, sumienia i wyznania, swobodnego zrzeszania się i wolności pokojowych zgromadzeń, zgromadzeń, prywatności i dostępu do informacji.

O ile w wątku sprawstwa jako podstawy dziecięcego obywatelstwa pojawia się potencjalna szansa obywatelskiej inkluzji dzieci wynikająca z treści przypisanych im w Konwencji praw, o tyle przynajmniej z dwóch powodów jest ono problematyczne – po pierwsze z uwagi na deklaracyjny raczej niż faktyczny potencjał artykułów Konwencji (nabierają one mocy w zasadzie dopiero, jeśli zostaną przełożone na konkretny język ustaw, kodeksów, regulaminów, przepisów; nie pomaga tutaj obwarowanie realizacji zawartych w nich praw wieloma zastrzeżeniami, a także treść artykułów: 5 – o rosnących możliwościach i 3 – o działaniu w dobrym interesie dziecka, które można odczytywać nie tylko jako zachętę dla dorosłych do wspierania dzieci w ich obywatelskich wysiłkach, ale także jako powody hamowania ich aktywności). Uprawnomocnienie partycypacji, a co za tym idzie dziecięcego obywatelstwa, patrząc z perspektywy praw obywatelskich dzieci, musiałoby zatem skupić się na: operacjonalizacji dziecięcych praw obywatelskich, promowaniu tych praw i stojącego za nimi obrazu dziecka – prawomocnego aktora społecznego, wypracowanie ich rozumienia, a także monitorowanie praw obywatelskich i obywatelskiego zaangażowania dzieci. Po drugie, o czym wspomniałam już wcześniej, mając na uwadze nierówność dzieci i dorosłych w wielu innych aspektach (prawnych, politycznych, ekonomicznych, a także wynikających z tradycji kulturowych, relacji społecznych czy zwykłej przewagi siły i doświadczenia), kontekstem uprawnomocniania dziecięcej partycypacji okazuje się nie tyle obywatelska równość dzieci i dorosłych, ale raczej dysproporcja władzy między dziećmi i dorosłymi, która zamiast do emancypacyjnych efektów partycypacji dzieci w życiu społecznym i politycznym (branie pod uwagę ich głosów, włączanie ich w procesy decyzyjne) może skutkować tokenizmem i manipulacją, stając się kolejną formą socjalizacji „produkującą” dobrych, spinegliwych obywateli (Czy jesteśmy w stanie przyjąć i uwzględnić krytyczne, niezgodne z naszą wizją i interesami, głosy dzieci, którym dajemy przyzwolenie na uczestnictwo w życiu społecznym?).

Mówiąc jeszcze inaczej, lokowanie pojęcia sprawstwa w kontekście dziecięcego obywatelstwa wymaga przyjrzenia mu się dokładniej – czy ma charakter całkowitej autonomii (i czy taka autonomia byłaby w ogóle pożądana?) czy polega na umożliwieniu dzieciom podejmowania działań w przestrzeniach zdefiniowanych przez dorosłych (jak na przykład przestrzenie projektów partycypacyjnych?), czy możliwość bycia włączanym przekłada się na możliwość posiadania faktycznej społecznej władzy? Jak przekonuje Laura Lundy (2007), w dziecięcej partycypacji ważny jest zarówno „głos”, jak i „wpływ” – prawo dzieci do wyrażania swoich opinii jest prawem do głosu, ale też głos ten musi rozlegać się w przestrzeni, w której zostanie usłyszany. W kontekście sprawstwa jako podstawy dziecięcego obywatelstwa pojawia się więc problem „autentyczności” dziecięcej partycypacji i „proporcji” władzy, jaką dorośli dzielą się w jej ramach z dziećmi, który poruszany jest chociażby w koncepcji drabiny partycypacji Rogera Harta (1992)⁹ czy partycypacyjnym diagramie Harry’ego Shiera (2001)¹⁰, sygnalizującym wyraźnie, że nie istnieje „niewinna, prowadzona poza ramami istniejących układów politycznych, ograniczeń strukturalnych i uwarunkowań kulturowych, partycypacja”.

⁹ Pierwsze trzy stopnie drabiny nie są tak naprawdę formami partycypacji: manipulacja (dochodzi do niej w sytuacjach, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do popierania własnych projektów, udając jednocześnie, że są to projekty inspirowane przez dzieci), dekoracja (wykorzystywanie dzieci, aby wsparły jakiś projekt – najczęściej w formie zaproponowanej przez dorosłych, nie udając jednocześnie, że był on zainspirowany przez dzieci), tokenizm (do którego dochodzi wówczas, gdy dzieciom teoretycznie udziela się głosu, ale w rzeczywistości mają one niewielki bądź żaden wpływ na to, jak przebiega proces podejmowania decyzji, co się dzieje w jego trakcie, jaka jest ich rola w projekcie oraz jakie będą jego efekty). Pozostałe szczeble układają się w ciąg prowadzący od informowania dzieci o planowanych działaniach, bez włączania ich w same plany i przydzielania im zadań, przez konsultowanie z nimi projektów (nadal bez ich udziału; dzieci wyrażają opinie o projektach realizowanych przez dorosłych), projekty inicjowane przez dorosłych, w których dzieci biorą udział i wspólnie podejmują decyzje, następnie inicjowane i kierowane przez dzieci (dorośli pełnią jedynie funkcję wspierającą), projektowane oraz inicjowane przez dzieci i realizowane przy współudziale dorosłych. Model drabiny pokazuje coraz pełniejsze i autentyczniejsze (bo związane z faktycznym dzieleniem się władzą) formy angażowania dzieci w procesy podejmowania decyzji.

¹⁰ Proces włączania dzieci w procesy podejmowania decyzji ma postać diagramu, którym biega „partycypacyjne ścieżki”. Shier odnosi się do pięciu poziomów dziecięcego uczestnictwa: dzieci są wysłuchane, dzieci są wspierane w wyrażaniu swoich poglądów, poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji; dzieci są włączane w podejmowanie decyzji; dzieci współuczestniczą we władzy z dorosłymi i wspólnie z nimi ponoszą odpowiedzialność. W odniesieniu do każdego z tych poziomów dorośli uczestnicy/facylitatorzy projektów partycypacyjnych z udziałem dzieci powinni odpowiedzieć na pytania nadające kształt ich działaniom. Dotyczą one po pierwsze „otwarcie” – gotowości dorosłych do zaangażowania się na danym poziomie (np. „Czy jesteś gotów wziąć pod uwagę opinie dzieci?”). Po drugie, wymagają uwzględnienia „możliwości” – dostępności odpowiednich zasobów i procedur umożliwiających podjęcie działań (np. „Czy macie pomysły i propozycje działań, które pomogą dzieciom wyrazić swoje opinie?”). Po trzecie, odwołują się do systemowych „zobowiązań” – kwestii uprawnienia danych praktyk/działan (np. „Czy wspieranie dzieci w wyrażaniu opinii jest wymogiem obowiązującej polityki?”).

4.2. Współzależność

Drugi wątek problematyzujący dziecięce obywatelstwo zasadza się nie tyle na „włączaniu dzieci w świat dorosłych”, co na wzajemnej „współzależności dzieci oraz innych aktorów życia społecznego”. W punkcie wyjścia opiera się na bardziej „ekologicznym” niż uniwersalna równość prawa do partycypacji, założeniu dziecięcego sprawstwa, które dobrze ilustruje wprowadzone przez Williama A. Corsaro (1993) pojęcie „interpretatywnej reprodukcji” – dzieci są aktywnymi aktorami społecznymi biorącymi udział w tworzeniu ram życia społecznego i jednocześnie podlegają strukturalnym wpływom i ograniczeniom ze strony społeczeństwa umożliwiającego w mniejszym lub większym stopniu ich aktywne uczestnictwo. „Interpretatywna reprodukcja” Corsaro stanowi w pewnym sensie dziecięcą wersję strukturyzacji A. Giddensa. Marc Jans (2004), kreśląc obraz dziecięcego obywatelstwa nie tyle w przestrzeni relacji między dziećmi i dorosłymi, ale w kontekście społeczeństwa późnej nowoczesności, zauważa, że warunki życia dzieci podlegają analogicznym wpływom sił ekonomicznych, politycznych i społecznych, które kształtują życie dorosłych obywateli (siły indywidualizacji i globalizacji, kreślące nowe przestrzenie jednostkowej tożsamości i relacji społecznych, a także nowe zależności i definicje wspólnoty politycznej). Myśląc więc o dziecięcym obywatelstwie jako partycypacji, Jans odnosi jej logikę nie tyle do samego procesu „włączania” dzieci w życie polityczne, co raczej do specyfiki ponowoczesnego obywatelstwa w ogóle, rozumianego jako ciągły proces uczenia się (i wzajemnego uczenia się od siebie), jako praktykę, która nie mając jakiegoś punktu docelowego przestaje jednocześnie stanowić cezurę przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości. Pojęcie współzależności zmienia kształt dziecięcego obywatelstwa – to już nie tyle nadanie dzieciom jakiegoś niezwykłego dla nich statusu, ale w pewnym sensie „sprowadzenie dorosłych na ziemię”, wynikające z faktu, że otaczająca rzeczywistość zmienia się nieustannie, wymagając przemyślenia swoich kompetencji, że granice między dzieciństwem i dorosłością ulegają rozmaitym przesunięciom właściwym kulturze prefiguratywnej, że takie fundamentalne dla definiowania obywatela pojęcia, jak autonomia czy racjonalność są iluzoryczne (nie wszyscy dorośli mogą cieszyć się pełną autonomią i nie wszystkie dzieci zachowują się nieracjonalnie). Obywatelstwo dziecięce oparte na współzależności to obywatelstwo w działaniu, zakorzenione w kontekstach, możliwościach i konsekwencjach działań obywatelskich dzieci, ich aktywnego angażowania się w życie społeczności; partycypacja stanowi tutaj narzędzie facylitacji tych działań, dzięki którym dzieci mogą w praktyce uczyć się sensów obywatelstwa.

Pojęcie współzależności zajmuje również kluczowe miejsce w modelu dziecięcego obywatelstwa zaproponowanym przez Toma Cockburna (1998). Współzależność okazuje się naturalną przestrzenią myślenia o dziecięcej party-

cypacji i obywatelstwie, kierując uwagę zarówno na problematyczność założeń o „naturalnej” zależności dzieci od dorosłych (wspierając się na paradygmacie nowych studiów nad dzieciństwem), jak i iluzoryczność ujmowania obecności dzieci w procesach decyzyjnych i w przestrzeni obywatelskiej z perspektywy ich sprawstwa¹¹. Model współzależności wspiera się na wyobrażeniu przestrzeni życia publicznego, która – jak w modelu demokracji deliberatywnej J. Habermasa – ma charakter dialogiczny. Dzieci i dorośli są w niej postrzegani jako wzajemnie od siebie zależni na podstawie uznania współzależności wszystkich ludzi, a główny nacisk położony jest na związki łączące ludzi za pośrednictwem praw, obowiązków i zobowiązań (dzieci są zależne od dorosłych w wielu aspektach życia społecznego, ale też trwanie społeczeństwa, społeczna reprodukcja zależy od dzieci zarówno w bardzo dosłownym, jak i symbolicznym sensie). T. Cockburn proponuje praktykę obywatelską, w ramach której dzieci współpracują z dorosłymi (nie chodzi więc tutaj o wypracowanie osobnego obywatelstwa dla dzieci), dzieci postrzegane są jako aktorzy społeczni, a ich wkład w życie społeczne jest doceniany.

Ujęcie dziecięcego obywatelstwa w ramy współzależności pozwala na zaproponowanie bardziej inkluzywnej perspektywy myślenia o dziecięcym sprawstwie (dzieci nie dążą do dorosłego modelu obywatelstwa, ale razem z dorosłymi wypracowują w toku ciągłego procesu uczenia się i nabywania kompetencji jego praktyczne rozumienie), jednak z drugiej strony faktyczny układ społecznych sił sugeruje, że mimo zakładanej współzależności wszystkich członków życia społecznego, to dzieci są bardziej zależne od dorosłych niż na odwrót. Choć oczywiście nie umniejsza to ich wartości oraz wartości ich działań, które mogą wzbogacić nasze rozumienie społecznych procesów i udoskonalić podejmowanie politycznych decyzji, wymaga jednak radykalnego przemyślenia wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi. T. Cockburn (1998: 115) wierzy jednak, że jest to możliwe – „jeśli relacje społeczne są w stanie wytwarzać dzieci jako zależne i marginalizowane istoty, mogą również potencjalnie stworzyć dzieci dowartościowywane i szanowane”.

¹¹ Jednym z ważnych wyzwań w projektowaniu i realizowaniu dziecięcej partycypacji jest odpowiedź na pytanie, jak w praktyce rozumieć sformułowanie „w sprawach, które ich dotyczą” (art. 12) – czy chodziłoby tutaj o sprawy typowo dziecięce (zabawa!) czy o przestrzenie, w których interesy dzieci stoją *vis-a-vis* interesów innych aktorów społecznych (np. kwestia likwidacji stołówek w szkołach, decyzje o planowaniu przestrzennym, transporcie, służbie zdrowia *etc.*). Czy – idąc dalej – włączamy dzieci w partycypację w przestrzeniach specjalnie dla nich zaprojektowanych, dotyczących ich spraw, czy bierzemy pod uwagę ich udział również w „dorosłych” kontekstach. Projekty skupione wyłącznie na uczestnictwie dzieci, które można określić mianem obywatelskiej rekompensacji, pomijają wielorakie powiązania między dziećmi i dorosłymi, które są kluczem do zrozumienia obywatelstwa z perspektywy współzależności. Świadomość wagi tych relacji, dialogiczności partycypacji, ilustruje najwyższy szczebel wspominanej już drabiny partycypacji R. H a r t a (1992) – partycypację proaktywną, zakładającą nie tyle dziecięcą autonomię, co właśnie wspólne z dorosłymi wypracowywanie rozwiązań uwzględniających potrzeby każdej ze stron.

4.3. Różnica

Jednym z podstawowych haseł w tym ujęciu jest, obok samej różnicy, walka o uznanie. Jak pisze Robin Fitzgerald i in. (2010: 293), ujmowanie dziecięcego obywatelstwa w terminach walki o uznanie skupia się na inkluzji i partycypacji nie tyle jako na monologicznych mechanizmach, ale raczej negocjowanych przestrzeniach, co pełniej oddaje wewnętrznie złożoną i ułożoną w gęstej sieci innych relacji oraz współzależności logikę dziecięcej partycypacji. Uwypukla więc rozdzźwięk między tym, jak „myślana” jest partycypacja i jej konsekwencje (prowadzi do sprawniejszego podejmowania decyzji i wypracowywania lepszych rozwiązań, rozwija kompetencje i poczucie własnej wartości dzieci, zwiększa obywatelskie zaangażowanie, służy ochronie praw dzieci *etc.*), a kontekstem, w jakim jest realizowana – pełnym wielorakich napięć, charakteryzowanym przez społeczne i kulturowe uprzedzenia i paradoksy, które podkopują ten emancypacyjny potencjał; pokazuje, że partycypacja dzieci jest dialogiczną przestrzenią negocjacji.

Dziecięce obywatelstwo wykuwane jest więc w ramach walki z utartymi formatami władzy i społecznymi zależnościami w imię jak najpełniejszego włączenia w ramy obywatelskiej wspólnoty jak najbardziej zróżnicowanych grup¹². Obywatelstwo dziecięce możliwe jest więc o tyle, o ile obywatelstwo jako takie będzie zredefiniowane jako inkluzja różnicy. Inkluzja ta możliwa jest z kolei o tyle, o ile grupy marginalizowane – włączając w to dzieci – zyskają możliwość wyrażania swoich odmiennych perspektyw. Nie chodzi więc już tylko o głos, o udział w społecznym dialogu, ale możliwość dociekania swoich praw i różnic nawet wbrew innym. Inspiracją dla tych ujęć jest teoria feministyczna i postkolonialna, rozpatrujące zagadnienie politycznej władzy i reprezentacji z perspektywy tych, którzy są jej pozbawieni. Tak rozumiane obywatelstwo, odchodząc od jego dorosłych formatów, powinno brać pod uwagę przeżywane doświadczenia dzieci, ich subiektywne sposoby postrzegania rzeczywistości. Jak komentuje J. Wall (2010: 14): „bycie obywatelem nie polega więc na byciu niezależnym czy na współzależności, ale na byciu włączonym w całej swojej odmienności”. Perspektywa ta lokuje się blisko wizji demokracji agonistycznej Chantal Mouffe (2005).

Wartością podejścia skupionego na różnicy jest to, że – wykorzystane do problematyzacji dziecięcego obywatelstwa – odnosi się nie tylko do dzieci jako gene-

¹² Jednym z pojęć istotnych dla tego ujęcia jest „uniwersalizm różnicy” Ruth Lister (2007), w myśl którego wszyscy obywatele, członkowie społeczeństwa, nawet rekrutujący się z grup marginalizowanych, powinni mieć możliwość udziału w walce o uznanie. Uniwersalizm różnicy, podobnie jak idea przeżywanego obywatelstwa, kładzie nacisk na uznanie zobowiązań i działań dzieci w kontekstach obywatelskich (obywatelskość jako troska o środowisko naturalne, zaangażowanie w promowanie pokoju, a także w obronę swoich praw i opiekę/pomoc innym, np. rodzinie) oraz uważną analizę sposobu, w jaki zmieniają one zarówno podejście dorosłych do swoich obywatelskich zobowiązań, jak i poglądów na temat miejsca dzieci w sieci społecznych relacji.

ralnej kategorii (*vis-a-vis* dorosłych), ale każe przyjrzeć się z perspektywy różnicy i zróżnicowanych możliwości artikulacji praw również jej wewnętrznym podziałom, takim jak wiek, płeć, klasa, przynależność etniczna *etc.*, różnicując tym samym i kontekstualizując znaczenia dziecięcego sprawstwa. Obok podkreślania udziału dzieci w walce o uznanie, ważne jest jednak jednocześnie, aby przyglądając się dziecięcemu obywatelstwu z perspektywy różnicy mieć świadomość, że jedną z różnic, która konstytuuje szczególną pozycję dzieci w społeczeństwie jest ich generalna zależność od dorosłych – wiele w uznaniu dzieci zależy więc od wzajemnej współzależności obywateli w kontekście sprawowanej wobec innych społecznej władzy. Nie mniej istotne jest również uznanie różnicy nie tylko w odniesieniu do wielorakich sposobów dziecięcego udziału w życiu publicznym, ale także form ich walki o uznanie i gotowości do jej podjęcia, na co zwraca uwagę R. Lister (2007). Prawo dzieci do partycypacji nie może być traktowane jako ich obowiązek, obok szacunku dla ich obywatelskiej aktywności ważny jest także szacunek dla ich decyzji o niepartycypacji. Wyzwaniem idei dziecięcego obywatelstwa wyrastającego z pojęcia różnicy jest więc uszanowanie ich prawa zarówno do bycia obywatelami, jak i do bycia dziećmi, z całą ich (zakładaną) niewinnością, kruchością, niepoważnością i zależnością, a także poszukiwanie obywatelskości dzieci poza znajomymi formatami obywatelskiej aktywności dorosłych.

Inspirującym ujęciem dziecięcej partycypacji w tym kontekście jest propozycja dziecięcych „aktów obywatelskich” Cath Larkins (2013). Larkins, zgadzając się z wagą partycypacji jako elementu składowego społecznego obywatelstwa dzieci, zauważa jednocześnie, że niejednokrotnie realizowana jest ona w specjalnie w tym celu tworzonych formalnych przestrzeniach, a stosowany w jej ramach język inkluzji, zaangażowania i uczestnictwa wykorzystuje się często jako narzędzie osiągania celów systemowych, a rzadziej jako narzędzie inicjowania zmiany społecznej, której (współ)autorami byłyby dzieci. A przecież, jak argumentuje, dzieci angażują się w życie społeczne na wiele różnych sposobów, które wykraczają poza ramy projektów partycypacyjnych, będąc nie tylko formami dążenia do społecznej inkluzji, lecz również wyrazami obywatelskiego sprawstwa.

C. Larkins akcentuje wielorakie efekty aktywności obywatelskiej dzieci i ich partycypacji w życiu społecznym – nie tylko takie, które dobrze pasują do modelu „dobrego” obywatela, często zakładanego domyślnie jako efekt partycypacyjnych zabiegów. W swojej propozycji spojrzenia na dziecięcą partycypację opiera się na koncepcji aktów obywatelstwa Engina Isina, w centrum uwagi lokując takie działania dzieci, które można by określić mianem obywatelskiego nieposłuszeństwa (zdarza się bowiem, że dzieci partycypują na przekór, ujawniają sprawczą siłę wbrew intencjom dorosłych, strajkują, bojkotują, protestują, organizują się *etc.*) i mając na uwadze konstатовany przez Isina fakt, że obywatelstwo jest ciągłym procesem performatywnego potwierdzania i negocjowania statusu obywatela, że dotyczy nie tylko obszarów ściśle związanych z polityczną reprezentacją, co w kontekście dziecięcego obywatelstwa odgrywa niebagatelną rolę. Dziecię-

ce akty obywatelstwa są działaniami skierowanymi przeciwko ustalonym regułom społecznego współżycia, lecz ich celem nie jest zwykły wandalizm (choć ramy paniki moralnej często dziecięce nieposłuszeństwo w takim kontekście lokują), a jedynie podważanie społecznych zasad i norm, a czasami również łamanie prawa w imię sprawiedliwości (np. wyłamywanie się ze szkolnego regulaminu, żeby pokazać niesprawne funkcjonowanie szkolnego systemu)¹³. Prowokują dyskusję o granicach i treści praw oraz obowiązków, proponują/wymuszają nową redystrybucję zasobów lub tworzą nowych aktorów społecznych; związane są z koniecznością ponownego przemyślenia tego, jak kształtują się i przekształcają, jak przyjmowane są i odrzucane społeczne wartości i postawy. Larkins konstatuje:

Obywatelstwo nie jest udziałem tylko tych dzieci, które angażują się w formalnych partycypacyjnych procesach negocjowania zasad społecznego współistnienia – jak rady, komitety, fora czy procesy podejmowania decyzji. Dzieci odgrywają również role obywateli poprzez praktyki przynajmniej tak zróżnicowane, jak negocjowanie zasad społecznego współistnienia (jakkolwiek je rozumieć), wkład w rozwój społecznego dobra i wypełnianie swoich własnych indywidualnych praw (Larkins 2013: 12).

Dzieci mają prawo do bycia wysłuchanymi nie tylko wtedy, kiedy mówią w bezpiecznym języku partycypacyjnych projektów.

* *
*

Niezależnie od progresywizmu kolejnych propozycji ujmowania dziecięcego obywatelstwa, podstawowym problemem w jego ostatecznej konceptualizacji pozostaje, obok ciągłej ekskluzywności dorosłocentrycznej natury dominującego pojęcia obywatelstwa i obywatela – głęboko ugruntowana zarówno w korpusie wyobrażeń kulturowych, społecznych przyzwyczajęń, psychologii rozwojowej, jak i socjalizacji, zasadniczo dychotomiczna relacja między dziećmi i dorosłymi. Wciąż niedostateczna obecność dzieci w dyskursie obywatelskim wynika głównie z „prywatyzacji” dzieciństwa (przekonanie, że kwestię obecności społecznej dzieci rozwiązuje kontekst rodziny), jego „infantylizacji” (to wyobrażenia na temat zdolności i gotowości dzieci do partycypacji) oraz swoistej „futurologii” ujęć dziecięcego sprawstwa (skupianie uwagi na przyszłej wartości dzieci).

Przybliżone w tekście trzy wątki problematyzowania dziecięcego obywatelstwa – z perspektywy sprawstwa, współzależności i różnicy – stanowią możliwe punkty wyjścia do dalszych eksploracji wzajemnych relacji między dziećmi i statusem obywatela, pokazując, że do ich prześledzenia konieczne jest wzięcie pod

¹³ Warunkami brzegowymi aktów obywatelskich jest konieczność brania odpowiedzialności za te działania przed innymi oraz ich uzasadnienie płynące z chęci wypracowania/uzyskania sprawiedliwości.

uwagę zarówno kontekstu (dziecięcych) praw, definicji obywatelstwa, specyfiki partycypacji i związanego z nią sprawstwa, relacji między dziećmi i dorosłymi, unikalnych doświadczeń społecznych dzieci i wreszcie szerszego kontekstu ponowoczesnego społeczeństwa i kultury.

Bibliografia

- Afrykańska Karta Praw i Dobrobytu Dziecka* (1990), [w:] *Od Deklaracji Genewskiej do Konwencji o Prawach Dziecka (rys historyczny)*, http://www.brpd.gov.pl/uploadfiles/04str_20_lat_kopd_historia.pdf, <http://acerwc.org/the-african-charter-on-the-rights-and-welfare-of-the-child-acrwc/>, 17.06.2014.
- Alanen L., Mayall B. (eds.) (2001), *Conceptualising Child-Adult Relations*, Routledge, London.
- Ariès P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, [tłum. M. Ochab], Marabut, Gdańsk.
- Cockburn T. (1998), *Children and Citizenship in Britain. A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship*, „Childhood”, Vol. 5, No. 1, s. 97–114.
- Cockburn T. (1999), „Children, fools, and mad-men” *Children’s relationship to citizenship in Britain from Hobbes to Bernard Crick*, „The School Field”, Vol. X, No. 3/4, s. 65–84.
- Corsaro W. A. (1993), *Interpretive reproduction in children’s play*, „Childhood”, Vol. 2, No. 1, s. 64–74.
- Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r.* (2000), DzU, nr 107, poz. 1128, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU20001071128>, 17.06.2014.
- Fitzgerald R., Graham A., Smith A., Taylor N. (2010), *Children’s participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue*, [w:] B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People’s Participation. Perspectives for Theory and Practice*, Routledge, London – New York, s. 293–305.
- Hart R. (1992), *Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- James A. (2011), *To be (come) or not to be (come): Understanding children’s citizenship*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, Vol. 633, s. 167–179.
- James A., James A. (2004), *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*, Palgrave-Macmillan, London.
- James A., Prout A. (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, London.
- Jans M. (2004), *Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation*, „Childhood”, Vol. 11, No. 1, s. 27–44.
- Jenks Ch. (1996), *Childhood*, Routledge, London.
- Konwencja o Prawach Dziecka* (1989), <http://www.brpd.gov.pl/detail.php?recid=53>, 17.06.2014.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku* (1989), http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, 17.06.2014.
- Korczak J. (2004), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- Lansdown G. (2001), *Promoting Children’s Participation in Democratic Decision-Making*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

- Lansdown G. (2009), 'Evolving capacities' explained, „CRIN Review”, Vol. 23, s. 7–10.
- Larkins C. (2013), *Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves through actions and acts of citizenship*, „Childhood”, Vol. 21, No. 1, s. 1–15.
- Lister R. (2007), *Why citizenship: Where, when, and how children?*, „Theoretical Inquiries in Law”, Vol. 8, No. 2, s. 693–718.
- Lundy L. (2007), “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, „British Educational Research Journal”, Vol. 33, No. 6, s. 927–942.
- Moosa-Mitha M. (2005), *A Difference-Centered Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights*, „Citizenship Studies”, Vol. 9, No. 4, s. 369–388.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, [tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski], Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*, Routledge/Falmer, London.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G. B., Wintersberger H. (eds.) (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Avebury Press, Aldershot.
- Roche J. (1999), *Children: Rights, participation, and citizenship*, „Childhood”, Vol. 6, No. 4, s. 475–493.
- Shier H. (2001), *Pathways to participation: openings, opportunities, and obligations*, „Children and Society”, Vol. 15, No. 2, s. 107–117.
- Theis J. (2010), *Children as active citizens: an agenda for children's civic rights and civic engagement*, [w:] B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives for Theory and Practice*, Routledge, London–New York, s. 343–355.
- Thomas N. (2007), *Towards a theory of children's participation*, „International Journal of Children's Rights”, Vol. 5, s. 199–218.
- Treseder P. (1997), *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision-making*, Save the Children, London.
- Wall J. (2010), *Children and Political Representation: The Challenge of the Gift*, „Journal of Childhood and Religion”, Vol. 1, No. 5, s. 1–32.
- Wall J. (2012), *Can democracy represent children? Towards a politics of difference*, „Childhood”, Vol. 19, No. 1, s. 86–100.

Maja Brzozowska-Brywczyńska

CHILDREN'S CITIZENSHIP: A FEW REFLECTIONS ON THE MARGINS OF THE IDEA OF CHILDREN'S PARTICIPATION

Summary. The idea of children's participation gains currently ever more visibility within the body of childhood studies and analyses of children's role in social networks, where it is conceived as a prerequisite for grounding the new sociology of childhood's vision of a child as an active and competent social actor (see e.g. James, Prout 1997). The developing discourse of children's agency is accompanied by a growing number of initiatives, projects, analyses and models of children's participation, inspired at least partially by the “participatory climate” resulting from the formulation of the Convention on the Rights of the Child. Yet, the ongoing development of possi-

ble meanings of children's participation reveals not only its potential but also its problematic nature. To further problematize participation is to look deeper into its purposes and rationales as well as to scrutinize the context of socio-cultural ideas about child-adult relations it is anchored in. By turning to the idea of children's citizenship – as a right to respect, recognition and active participation – we can look at participation from the perspective of citizenship rights and move it from the field of childhood analyses to broader context of social relations. The article invites to explore these ideas further by presenting John W al l's (2010, 2012) three meanings of children's citizenship: as agency, as interdependence, and as difference.

Keywords: participation, children's citizenship.

Marta Smagacz-Poziemska*

WŁĄCZENI JAKO KONSUMENCI – WYŁĄCZENI JAKO OBYWATELE. NASTOLATKI W PRZESTRZENI MIASTA

Abstrakt. W artykule podjęto temat wykluczenia społecznego nastolatków w przestrzeni miejskiej, w tym możliwości korzystania z tej przestrzeni i wpływania na nią. Dane z badań empirycznych na temat postaw młodych mieszkańców wobec trzech rodzajów przestrzeni miasta (miejsca zamieszkania, centrum miasta i galerii handlowej) zostały przeanalizowane w kontekście koncepcji obywatelskości, konsumpcjonizmu oraz konstruktywistycznych teorii przestrzeni. Próbkę badawczą stanowiło 838 uczniów gimnazjów z Krakowa i Katowic – miast porównywalnych pod względem wielkości i funkcji metropolitarnych, ale odmiennych pod względem struktury urbanistycznej i symboliki przestrzeni. Analiza danych umożliwia sformułowanie wniosku, że specyfika przestrzeni miast ma związek z postrzeganiem i waloryzowaniem poszczególnych miejsc oraz sposobem ich „używania”, ale nie ma ona związku z poczuciem sprawstwa u nastolatków. Miasto jest mechanizmem generującym postawy konsumpcyjne, ale nie stymuluje postaw aktywnych i zorientowanych na sprawy publiczne.

Słowa kluczowe: nastolatki, obywatelskość, przestrzeń miejska, sąsiedztwo, centrum, galeria handlowa.

1. Wstęp

Zagadnienie wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży jest w polskiej praktyce badawczej i publikacyjnej ujmowane przede wszystkim w kontekście ekonomicznym, wprawdzie skorelowanym z niektórymi innymi zasobami jednostki, zwłaszcza edukacyjnymi i kulturowymi, ale jednak w analizach dominują wątki związane z materialnymi warunkami życia młodego człowieka, w tym zwłaszcza odnoszącymi się do kondycji jego rodziny. W artykule poruszono temat wykluczenia społecznego nastolatków definiowanego znacznie szerzej, bo w odniesieniu również do ich postaw wobec przestrzeni miejskiej, w tym wobec

* Dr, Zakład Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej, Instytut Socjologii, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński, ul. Grodzka 52, 30-962 Kraków; marta.smagacz-poziemska@uj.edu.pl.

klasycznego centrum miejskiego (jako swoistej emanacji miejskości i lokalnych wartości), wobec sąsiedztwa oraz galerii handlowej¹. Rozważania na ten temat rozpoczęto od zagadnienia wykluczenia ekonomicznego dzieci i młodzieży w Polsce, uznając je za podstawowy, ale nie jedyny wymiar wykluczenia społecznego, w związku z tym na początku znajduje się krótkie omówienie kategorii konsumpcjonizmu i obywatelskości, które nie tylko stanowią dwa oblicza późnej nowoczesności, ale też przenikają się (a raczej orientacja konsumpcyjna zaczyna determinować postawy wobec życia publicznego, wobec przestrzeni itd.). Kolejna część artykułu bezpośrednio odnosi się do badań empirycznych wśród gimnazjalistów w Krakowie i Katowicach – wyniki tych badań są podstawą wniosków o postawach wobec miasta odmiennych pod względem „używania przestrzeni”, ale niezróżnicowanych pod względem poczucia sprawstwa w przestrzeni.

2. Wykluczenie społeczne – a przede wszystkim ekonomiczne...

Akcentowanie w koncepcjach wykluczenia społecznego kryteriów materialno-socjalnych jest zasadne z teoretycznego i empirycznego punktu widzenia. Koncepcje zakorzenione w różnych paradygmatach teoretycznych są spójne w konstatacji, że występuje związek pomiędzy niedostatkami materialnymi oraz obniżonymi szansami i możliwościami człowieka w innych obszarach jego życia. W zasadzie modele teoretyczne różnicują się dopiero wtedy, gdy podejmowane są próby wyjaśnienia tego związku i pokazania siły wpływu różnych zmiennych (jednostkowych, środowiskowych, makrostrukturalnych) (por. Miś, Nózka, Smagacz-Poziemska 2011). Również gdy mowa jest o wykluczeniu dzieci i młodzieży, bada się i analizuje przede wszystkim ich sytuację ekonomiczną, ta zaś określana jest przez sytuację całej rodziny. Takie ujęcie jest potwierdzane rezultatami empirycznych badań nad mechanizmami wykluczenia społecznego, te zaś wyraźnie pokazują, że dzieci są grupą podwyższonego ryzyka popadnięcia w biedę oraz że środowisko rodzinne (jego zasoby i potencjały) jest głównym kompleksem zmiennych określających obecną i przyszłą, niejako dziedziczną, sytuację dziecka. Dane empiryczne są zaś alarmujące.

W 2012 r. UNICEF ogłosił raport *Ubóstwo dzieci...* (2012), w którym porównano sytuację dzieci w wybranych krajach Organization for Economic Co-operation and Development. Z raportu wynika, że problem deprywacji względnej dotyczy 20,9% polskich dzieci, co sytuuje Polskę na 24 miejscu (na 29 krajów)

¹ Artykuł odnosi się do badań przeprowadzonych w ramach projektu „Czy Miasto jest niepotrzebne. Nowe przestrzenie życiowe młodych mieszkańców miasta”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki na podstawie decyzji nr DEC-2011/01/D/HS6/00962.

Dziękuję dwóm recenzentom artykułu za cenne uwagi, które miały wpływ na ostateczny kształt tego tekstu.

– gorszą sytuację stwierdzono tylko w Portugalii, na Łotwie, Węgrzech, Bułgarii i Rumunii. Ostatnie analizy Głównego Urzędu Statystycznego potwierdzają powagę sytuacji, wskazując na istnienie kilkuprocentowej grupy dzieci, które doświadczają głodu i niedożywienia:

Zapewnienie co drugi dzień mięsa, ryb lub wegetariańskiego odpowiednika stanowi problem dla 1,9% rodzin z 1 dzieckiem i nieco więcej, bo dla 2,7% rodzin z 2 dziećmi, ale już w gospodarstwach rodzinnych z 3 dziećmi i więcej, problem ten był dużo większy i dotyczy aż 8,5% rodzin (*Warunki życia...* 2014: 42).

Jeszcze liczniejsza jest kategoria dzieci, których rodzice z powodów ekonomicznych rezygnują z zakupu książek, płatnych wizyt u specjalistów i zakupu leków, z uzupełniających zajęć, wycieczek i imprez szkolnych, relacji towarzyskich dzieci czy co najmniej tygodniowego wyjazdu dziecka na wypoczynek raz w roku. W sytuacji najtrudniejszej są dzieci z rodzin z co najmniej trójką dzieci oraz z rodzin monoparentalnych (przykładowo, rezygnację z tygodniowego wyjazdu dzieci deklaruje aż dwie trzecie takich rodzin) (*Warunki życia...* 2014: 129). Analiza uwzględniająca miejsce zamieszkania rodziny wskazuje, że najwięcej problemów ekonomicznych mają dzieci i rodziny z obszarów wiejskich (*Warunki życia...* 2014: 75) i z małych miejscowości, relatywnie w lepszej kondycji ekonomicznej są dzieci i rodziny z dużych miast, co ma związek z dostępnością miejsc pracy.

3. Dziecko – konsument – obywatel

Sytuacja ekonomiczna rodziny jest czynnikiem silnie determinującym obiektywne, materialne warunki życia młodego człowieka oraz bezpośrednio wpływającym na inne sfery jego życia, ale oczywiście nie jest jedynym elementem środowiska czy też polem, jak to określa Pierre B o u r d i e u (2009), kształtującym habitus dziecka i nastolatka. Obecni polscy gimnazjaliści są kategorią szczególną z tego powodu, że w zasadzie jako pierwsze pokolenie przeżywają swoje dzieciństwo w warunkach współtworzonych przez procesy globalizacji, a określanych ponowoczesnością czy późną nowoczesnością. Na ich życie, aspiracje, oczekiwania, możliwości i ograniczenia wpływają nowe technologie, zwłaszcza Internet, oraz miejsko-globalna kultura, oddziałująca również bezpośrednio poprzez przestrzeń, która staje się zarazem wytworem i „nośnikiem” kultury masowej (reprodukując tę kulturę). Komercjalizacja i orientacja na konsumpcję są uznawane za jedne z najistotniejszych cech współczesnego społeczeństwa (zob. np.: Barber 2008; Romaniszyn, red. 2011; Szlendak 2008). Według Zygmunta Baumana kategorią adekwatną do analizy postaw jednostek i zbiorowości jest syndrom konsumpcyjny, który determinuje postawy społeczne wobec niemal wszystkich fragmentów rzeczywistości. Stosunek konsumpcyjny

– zarówno w warstwie poznawczej, emotywniej, jak i w konkretnych działaniach i praktykach – to orientacja nie na wytwarzanie i odraczanie przyjemności, a konsumowanie i natychmiastowe zaspokojenie potrzeb. Bauman stwierdza rozciągnięcie tej postawy na większość dziedzin życia: relacje społeczne, stosunek do czasu, miejsca, a nawet siebie samego (zob. B a u m a n 2007, 2009). W tym ujęciu jednostka w kategoriach „konsumowania” ujmuję również relację z miejscem zamieszkania, co skutkuje ukształtowaniem się postawy obywatela–konsumenta: odczuwającego związek z miejscem zamieszkania (osiedlem, miastem, ale i innymi mieszkańcami) na tyle, na ile spełnia ono jego oczekiwania („płacę i konsumuję”). Niewątpliwy wpływ kultury konsumpcjonizmu nie oznacza jednak, że oddziałuje ona w stopniu i w sposób taki sam na wszystkich i wszędzie. Pomiędzy abstrakcyjnym globalnym układem i najbliższymi człowiekowi mikrogrupami (rodziną, grupą rówieśniczą) jest poziom mezo: miasta/gminy czy sąsiedztwa, które jako rzeczywistość lokalna podlega tym oddolnym oraz globalnym siłom, ale też jest swoistą strukturą ze względnie utrwalonymi wzorami działania i stylami praktykowania miejskiego życia. Miasto – Kraków, Katowice czy jakiegokolwiek inne miasto – jest tym konkretnym kontekstem życia, który współkształtuje habitus jednostki i zwrótnie jest przez jednostkę odtwarzany lub przekształcany. Praktyki spędzania czasu wolnego, aktywności obywatelskiej czy relacji społecznych są pod pewnym wpływem kultury globalnej, ale jest ona w dużym stopniu „filtrowana” przez lokalne wzory.

W refleksji o współczesnym społeczeństwie, obok narracji o konsumpcjonizmie, wyraźna jest narracja o obywatelskości rozważanej w kategoriach podmiotowości, rozumianej jako możliwość sprawstwa i wpływu na życie publiczne, choćby w skali najbardziej lokalnej, ale wykraczającej poza sferę prywatności. Takie ujęcie oznacza, że i wykluczenie społeczne odnoszone jest nie tylko do sytuacji, w której jednostka doświadcza ekonomicznej deprywacji, ale również gdy ma ograniczone szanse indywidualnego rozwoju, możliwości uczestnictwa w środowisku zamieszkania oraz wpływu na to środowisko. Pojęcie obywatelskości, odwołującej się do wartości, takich jak szacunek i uznanie godności każdej osoby, oraz jej zdolności do samostanowienia coraz częściej i nie tylko w dyskursie naukowym odnosi się również do dzieci (L i s t e r 2007). W coraz większej liczbie działań rozmaitych instytucji zauważalne jest dowartościowanie dzieci i młodzieży jako podmiotów życia społecznego; tworzone są rozmaite narzędzia dla wzmacniania ich partycypacji w życiu publicznym (np. rady młodzieży w lokalnych instytucjach publicznych), młodzi ludzie są zapraszani do współudziału w prociesie planowania rozwoju lokalnego itd.² Można zauważyć kilka głównych czynników takiej zmiany. Z jednej strony działają mechanizmy wolnorynkowe, *nota bene* wzmacniające orientację konsumpcyjną – dzieci i nastolatki (a wraz

² Takie inicjatywy podejmował np. Małopolski Instytut Kultury w Krakowie czy organizacja Napraw Sobie Miasto w Katowicach.

z nimi ich opiekunowie) są traktowani jako potencjalni klienci, do których powinna być skierowana specjalna oferta. Dostosowywanie przestrzeni do potrzeb najmłodszych rozpoczęło się od zaproponowania takiej właśnie oferty ze strony podmiotów komercyjnych (np. klubów, kawiarni), które kierowały się oczywistymi interesami własnymi, ale też liczyły się z pozytywnymi konsekwencjami w wyznaczaniu ogólnych standardów. Drugim źródłem były zmiany polityczno-ideologiczne przenikające do Polski w formie idei demokracji partycypacyjnej i deliberatywnej oraz koncepcji nowoczesnej obywatelskości, w której statyczne pojęcie obywatela zostało zastąpione pojęciem rozumianym w sposób dynamiczny i procesualny. W takim kontekście nie jest to pojęcie neutralne, gdyż zakłada się wartościowaną aksjologicznie korelację między uczestnictwem obywateli w życiu publicznym, dojrzałością aktorów społecznych i instytucji a jakością życia społecznego w mieście (por. P l u t a 2011: 224–227). W rozpowszechnianiu tej koncepcji kluczowe znaczenie miało włączenie Polski do Unii Europejskiej oraz realizacja rozmaitych programów społecznych bazujących na obywatelskim modelu zarządzania, włączającym do procesu współzarządzania (głównie na poziomie lokalnym) osób z różnych kategorii społecznych – zróżnicowanych płciowo, wiekowo, etnicznie itp., często wcześniej nieobecnych w życiu publicznym. Uznaje się, że każdy członek społeczności jest obywatelem posiadającym nie tylko szczególną perspektywę, ale też kompetencje i zasoby cenne dla wspólnoty. Taki obywatelski potencjał, jak wynika z zagranicznych oraz pionierskich badań prowadzonych przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego (R ö h r b o r n, Ż y l i c z 2013), posiadają już kilkuletnie dzieci, ponadto zauważa się, że

mechanizmy i narzędzia [partycypacji publicznej dzieci; M. S.-P.] mogą zostać wykorzystane zarówno przy rozwiązywaniu społecznych problemów dzieci oraz przeciwdziałaniu ich społecznemu wykluczeniu, jak i do redefiniowania relacji między dziećmi a dorosłymi; stanowią także ważny element edukacji obywatelskiej, umożliwiającej akumulację kapitału społecznego w polskim społeczeństwie i zwiększenie obywatelskiej aktywności przyszłych pokoleń (B r z o z o w s k a-B r y w c z y Ń s k a 2013: 5).

Jednak, jak podkreśla autorka cytowanego raportu,

[m]imo iż organizacje pozarządowe, badacze, nauczyciele, animatorzy społeczni, instytucje zajmujące się problematyką dziecięcą czy samorządy lokalne starają się na rozmaite sposoby promować aktywny udział dzieci w życiu społecznym [...] działaniom tym towarzyszy często brak systemowości, a przez niedostatek instytucjonalnych i prawnych rozwiązań pozwalających monitorować aktywność obywatelską dzieci trudno jest zarówno koordynować ich działania, jak i nakreślić generalny obraz dziecięcej partycypacji. W efekcie brakuje spójnej wizji oraz konsekwencji w realizacji prawa dzieci do udziału w życiu publicznym, merytorycznych uzasadnień podejmowania takich działań oraz standardów ich oceny (B r z o z o w s k a-B r y w c z y Ń s k a 2013: 3).

Zapewne wpływają na ten stan czynniki świadomościowe, wymienione przeze mnie jako czynnik trzeci, a które odnoszą się do bardzo złożonego zespołu wiedzy,

przekonań, reguł i kodów działania oraz umiejętności, jakie środowisko społeczne wykorzystuje w procesie socjalizacji młodych ludzi na poziomie życia codziennego, zwłaszcza w rodzinie i sąsiedztwie. W takim ujęciu obywatelskości czynniki ideologiczno-polityczne (np. tzw. klimat instytucji, proponowane narzędzia partycypacji mieszkańców) oraz mentalne (np. poziom zaufania, hierarchia wartości w społeczności) wzajemnie na siebie oddziałują, sprzyjając zmianom określany w kategoriach zrównoważonego rozwoju społecznego lub prowadząc do anomii, atrofii więzi lokalnych, kurczenia się zbiorowego potencjału.

4. Inspiracje i metodologia badań nad postawami nastolatków wobec przestrzeni miejskiej

Ogólne określenie „przestrzeń miasta” odnosi się do rzeczywistości bardzo zróżnicowanej, zwłaszcza pod względem funkcji i dostępności – z perspektywy jednostki (każdego mieszkańca) tylko niektóre przestrzenie są (mu) znane, (dla niego) istotne i (przez niego) wykorzystywane. W tekście wyróżniono trzy podstawowe typy przestrzeni miejskiej, które jako takie są znane wszystkim młodym ludziom: miejskie centrum, miejsce zamieszkania (osiedle, dzielnica) oraz galeria handlowa. Punktem wyjścia dla takiej typologii są koncepcje wywodzące się z konstruktywistycznego paradygmatu przestrzeni, w tym przede wszystkim propozycja Lyn H. Loflanda (1998), która przedstawia teorię trzech porządków czy też trzech układów (*realms*) miejskiego życia: prywatnego (*private*), sąsiedzkiego (*parochial*) i publicznego (*public*), jako niezależnych od przestrzeni fizycznej – „Realms as Social, Not Physical Territories”. Dla rozpoznania układu (*realm*) jako publicznego czy prywatnego, kluczowe jest rozpoznanie jakości i gęstości relacji społecznych, bowiem w praktyce często wytwarzamy prywatne „bańki przestrzenne” (*private realm bubble*) w miejscach, które są publiczne z formalnego punktu widzenia – rozmawiając z przyjaciółmi w parku, czytając książkę na dworcowej ławce (Lofland 1998: 12). Co więcej,

to, czy konkretny fragment przestrzeni jest uznawany za prywatny, sąsiedzki czy publiczny jest często przedmiotem konfliktu i/lub negocjacji. A przestrzenie mają historię. Nawet te, które kiedyś zostały zgodnie zdefiniowane, kiedy indziej mogą być zredefiniowane albo stać się przedmiotem sprzecznych definicji (Lofland 1998: 14).

Z kolei Ray Oldenburg (1997) akcentuje znaczenie „miejsc trzecich” w budowaniu lokalnej tożsamości i lokalnej społeczności: to miejsca, które poza domem (miejsca pierwsze) i pracą (miejsca drugie) są kluczowe dla realizacji potrzeb afiliacyjnych, towarzyskich, rekreacyjnych. „Miejsca trzecie” lokują się „pomiędzy” miejscami pierwszymi i drugimi – m.in. pod względem siły i jakości więzi społecznych, kontroli społecznej, ról społecznych realizowanych w ich

obrębie oraz sposobu oddziaływania tych miejsc na życie społeczne. Przestrzeń miejska ujmowana z perspektywy jej funkcji politycznej (publicznej) jest tym miejscem, w którym realizują się wzory życia obywatelskiego: wzory życia społecznego, w którym jednostka, poza sferą intymności i prywatności, jest członkiem (terytorialnej) wspólnoty.

Czynnikiem, który istotnie wpłynął na podjęcie przez mnie problematyki postaw nastolatków wobec przestrzeni miejskiej i jego conceptualizację, było pojawienie się w ostatniej dekadzie licznych galerii handlowych, które, jak wynikało z doniesień medialnych i dotychczasowych badań empirycznych, zaczęły być przez mieszkańców (w tym dzieci i młodzież) postrzegane i wykorzystywane jako miejska przestrzeń publiczna, rodzaj „nowej”, atrakcyjnej ulicy, która oprócz konsumpcyjnych zachęt generuje liczne zagrożenia i patologie (w tym handel narkotykami czy prostytucję). W Polsce ten rodzaj przestrzeni jest wciąż słabo zbadany³, choć stanowi dziś jeden z ważniejszych i ciekawych poznawczo obszarów życia społecznego. Z badań zrealizowanych w społeczeństwach zachodnich, w których centra handlowe pojawiły się znacznie wcześniej, wynikało zaś, że przestrzeń ta jest przez nastolatki traktowana jako „miejsce trzecie” (Anthony 1985); dość szybko pojawiły się też pierwsze próby typologizacji małoletnich użytkowników – jak ta używająca specyficznej metaforyki G. H. Lewisa (1989), który wyróżnia *rats and bunnies* (czyli „szczury i króliczki” – określając tak chłopców i dziewczęta przebywających w galeriach handlowych). Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych stwierdzały, że zachowania nastolatków w przestrzeniach centrów handlowych układają się we wzór typowo „miejski”, wcześniej charakterystyczny dla funkcjonowania na poziomie osiedla czy dzielnicy – są to włóczenie się i flaneryzm⁴ (Anthony 1985; Matthews i in. 2000; Vanderbeck, Johnson, Jr. 2000). Z badań w Kanadzie wynikały związki pomiędzy specyfiką organizacji środowiska materialnego, formami aktywności i wyborem konkretnej przestrzeni miejskiej a poczuciem bezpieczeństwa w różnych miejscach (Hobin i in. 2013), co potwierdzało wnioski z badań wśród 12–13-letnich dzieci pochodzących z deprywowanych grup etnicznych, a mieszkających w zaniedbanych dzielnicach amerykańskiego śródmieścia: *mall* (czyli wielkie centrum handlowe) jest dla nich bezpieczną przestrzenią, w której mogą realizować podstawowe potrzeby społeczne i towarzyskie, niemożliwe do spełnienia gdzie indziej (Vanderbeck, Johnson, Jr. 2000). Inni badacze podkreślali, że z formalnego punktu widzenia przestrzeń galerii handlowych nie

³ Lista publikacji odnoszących się do badań empirycznych w polskich galeriach handlowych to w zasadzie kilka pozycji, w tym: Makowski 2004, 2009; Smagacz 2009; Bierwiazzonek, Lewicka, Nawrocki 2012.

⁴ Pojęcie flaneryzmu, czyli włóczenia się, spacerowania po mieście, obserwowania i kontemplowania życia miejskiego, spopularyzowali Walter Benjamin (2005) i George Simmel (2006), uznając je za element mentalności mieszkańców dużego miasta.

działa na wszystkich włączając (atrakcyjny jest tylko potencjalny klient), a samo włączenie się nastolaków jest zjawiskiem postrzeganym przez władze obiektów jako niepożądane (Matthews i in. 2000; Stillerman, Salcedo 2010).

Wnioski z nielicznych badań jakościowych zrealizowanych w Polsce, wpisywały się w ten zarysowany powyżej obraz (por. Frysztacki, Nózka, Smagacz-Poziemska 2011), jednak nie dawały one żadnych informacji o skali zjawiska (badania terenowe „chwyciły” tylko te osoby i ich praktyki, które na terenie galerii przebywały) oraz o relacjach, w jakie nastolatki wchodziły z innymi przestrzeniami miasta. W trakcie badań własnych i analizy danych przekonałam się, że właśnie bez ujęcia relacyjnego – wobec innych przestrzeni w danym mieście – nie da się zrozumieć treści tych postaw wobec galerii handlowych. Aby sprawdzić, czy „treść postaw” nastolatków wobec przestrzeni miejskiej ma charakter ponadlokalny, czy też może istnieje związek ze specyfiką miasta, podjęłam badania porównawcze, międzymiejskie, w dwóch zróżnicowanych urbanistycznie i społecznie ośrodkach: Krakowie i Katowicach. W każdym z tych miast prowadziłam badania postaw młodych ludzi wobec trzech typów przestrzeni: miejsca zamieszkania (subiektywnie definiowanego), centrum miasta oraz galerii handlowej. W których miejscach młodzi mieszkańcy tych miast przebywają? Które miejsca traktują jako swoje? W których, poza domem i szkołą, dorastają? Czy istnieje dla nich to, co w dorosłym i naukowym dyskursie nazywane jest miejską sferą publiczną? Jednym z badanych aspektów był ten komponent postawy, który ściśle wiąże się z socjalizacją do roli obywatela/obywatelki: roli definiowanej w kontekście koncepcji podmiotowości jednostki, poczucia sprawstwa i bycia „częścią lokalnej wspólnoty”. Badania realizowane były w dwóch etapach. Pierwszy etap obejmował analizy danych zastanych, obserwacji i wywiadów z ekspertami, następnie w każdym mieście zrealizowane zostały badania ankietowe na dwóch próbach: jedną stanowili gimnazjaliści z I i II klas wylosowanych gimnazjów (422 osób z Krakowa i 416 osób z Katowic), drugą gimnazjaliści przebywający w trakcie tej fazy badań (marzec–kwiecień 2013) na terenie galerii handlowych. Niniejszy tekst bazuje na wynikach z badań prowadzonych wyłącznie w szkołach gimnazjalnych.

5. Profil społeczno-demograficzny badanych gimnazjalistów

Próba badawcza miała charakter celowo-losowy: z listy szkół gimnazjalnych (publicznych i niepublicznych) z Katowic i Krakowa losowano gimnazja i klasy, ankietowani byli wszyscy uczniowie wylosowanych klas obecni w dniu badań w szkole. Badania ankietowe przeprowadzano w klasach I i III, stąd największy był udział 14- i 16-latków. Choć dane dotyczące sytuacji rodzinnej wynikają z deklaracji uczniów (którzy mogli świadomie lub nieświadomie podać dane nie-

zgodne ze stanem faktycznym), to rozkład płci, informacje o sytuacji ekonomicznej i warunkach mieszkaniowych rodziny, wykształceniu rodziców i ich sytuacji zawodowej są spójne z danymi oficjalnymi, pochodzącymi np. z Głównego Urzędu Statystycznego (*Biuletyn Statystyczny...* 2013; *Rocznik Statystyczny...* 2013). Można powiedzieć, że badani gimnazjaliści – jako cała kategoria – reprezentują typowe dla społeczności wielkomiejskiej podobieństwa i różnice społeczne, kulturowe i ekonomiczne.

Badania ankietowe potwierdzają nieco bardziej inteligencki – niż w Katowicach – profil krakowskich rodzin gimnazjalistów: 50,4% deklaruje wyższe wykształcenie ojca, a prawie 53% wyższe wykształcenie matki (w Katowicach jest to odpowiednio 37% i 41%; w przypadku ojców najczęściej podawaną odpowiedzią jest wykształcenie średnie: 37%). Istotne różnice (mające związek z warunkami ekonomicznymi rodzin, ale też ogólniej z ich funkcjonowaniem) pojawiają się w odpowiedziach o sytuację zawodową rodziców: pracujący ojcowie to według deklaracji 94% ojców uczniów z Krakowa, w Katowicach to 85%; pracujące matki pojawiają się w deklaracjach 82% respondentów z Krakowa i 72% respondentów z Katowic. W obu miastach najpopularniejszym modelem rodziny jest rodzina 4-osobowa⁵ (nieco ponad 40% wskazań), gospodarstwa 3-osobowe deklarowała blisko jedna czwarta respondentów, a 5-osobowe prawie 20% badanych z Krakowa i 16% z Katowic. Znaczna większość z badanych (ośmiu na dziesięciu) ma rodzeństwo – w Katowicach to częściej starsze rodzeństwo, w Krakowie częściej młodsze od respondenta. Istotne różnice – odzwierciedlające urbanistyczną specyfikę obu miast i procesy, jakie się w nich dokonują – uwidaczniają się w odpowiedziach na pytania o rodzaj budynku, w którym respondent mieszka⁶. W przypadku Krakowa aż 41,5% respondentów deklaruje zamieszkiwanie domu jednorodzinnego, a ponad połowa zamieszkiwanie w budownictwie wielorodzinnym (27% w starszym bloku, 20% w nowym bloku, 8% w kamienicy) – w kontekście informacji uzyskanych na podstawie innego pytania (o zamieszkiwaną gminę⁷) wskazuje to na zmiany w sposobie życia miejskiego: coraz więcej „krakowskich” dzieci mieszka na przedmieściach, choć ich codzienność (szkoła, zajęcia dodatkowe) toczy się w mieście. W przypadku Katowic dwie trzecie respondentów deklaruje zamieszkiwanie w budownictwie wielorodzinnym (w tym aż 36% w bloku, 13% w nowym budownictwie wielorodzinnym, 12% w kamienicy), zaś 23% w domu jednorodzinnym – potwierdza to, że Katowice wciąż zachowują ukształtowany w XX w. charakter osiedlowej zabudowy mieszkaniowej.

⁵ Pytano o liczbę osób mieszkających w mieszkaniu.

⁶ Poniższe dane nie sumują się w odniesieniu do 100%, co wynika z pominięcia w analizie odpowiedzi „inne” oraz braków odpowiedzi.

⁷ 14% gimnazjalistów z Krakowa zadeklarowało zamieszkiwanie w gminie podkrakowskiej – na liście 36 podanych nazw miejscowości znalazły się i te bezpośrednio sąsiadujące z Krakowem, ale też gminy oddalone od granic administracyjnych miasta o 20–30 kilometrów. W Katowicach zamieszkiwanie poza tym miastem wskazało 3,5% badanych uczniów.

Jak respondenci oceniają sytuację ekonomiczną swojej rodziny? 5% gimnazjalistów z Krakowa i 8,6% z Katowic stwierdza, że stale lub zwykle pod koniec miesiąca brakuje pieniędzy na podstawowe potrzeby (tutaj zsumowano dwie skrajne kategorie wskazujące na problemy finansowe), większość (75% w Krakowie i 66% w Katowicach) ocenia, że rodzinę stać nie tylko na zaspokojenie podstawowych potrzeb, ale i na inne wydatki (łącznie wskazania na dwie kategorie odnoszące się do dobrej i dość dobrej sytuacji finansowej), a 7% w Krakowie i 9,5% w Katowicach stwierdza, że rodzina żyje na wysokim poziomie i w ogóle nie musi się liczyć z wydatkami. Na marginesie warto dodać, że analiza deklarowanej sytuacji ekonomicznej uwzględniającej podział według płci świadczy o tym, że dziewczęta częściej niż chłopcy oceniają sytuację jako trudną, chłopcy zaś częściej oceniają jako bardzo dobrą – takie tendencje trudno wyjaśniać jako zależność statystyczną, można raczej zastanawiać się nad *gender*-owymi uwarunkowaniami takich deklaracji. 68% z respondentów odpowiada twierdząco na pytanie o otrzymywanie kieszonkowego (łącznie deklaracje kieszonkowego do 50 zł i do 100 zł), ok. 25% deklaruje jego brak, dość liczne są też odmowy odpowiedzi (8 i 6% w poszczególnych miastach). Można powiedzieć, że sytuacja rodzinna badanych gimnazjalistów z Krakowa i Katowic jest pod wieloma względami podobna, a to, co ją różni, wynika z klasowej i urbanistycznej specyfiki miast.

Ten dosyć szczegółowy opis sytuacji rodzinnej respondentów stanowi kontekst analizy postaw wobec przestrzeni – jak bowiem wynika z badań, zmienne odnoszące się do kapitałów rodziny tylko częściowo wyjaśniają „postawy wobec przestrzeni miejskiej”, w tym sposoby spędzania czasu wolnego i opinie o przestrzeni.

6. Gimnazjaliści w rzeczywistości prywatnej, sąsiedzkiej i publicznej

Z uzyskanych w trakcie badań odpowiedzi wyłania się szczegółowy obraz tego, w jaki sposób gimnazjaliści spędzają czas wolny – z konieczności obraz ten zostanie tu zaledwie naszkicowany. Czas spędzany poza lekcjami spędzają przede wszystkim w domu, przed komputerem lub telewizorem (w obu miastach ponad 90% codziennie i kilka razy w tygodniu), niekiedy w towarzystwie rówieśnika, przebywając w mieszkaniu własnym lub kolegi/koleżanki (ok. 1/4 badanych w obu miastach deklaruje taki sposób jako codzienny i kilka razy w tygodniu). Dodajmy, że przebywanie w przestrzeni prywatnej (mieszkania) nie oznacza, że gimnazjaliści funkcjonują w rzeczywistości prywatnej, tak jak ją rozumie L. H. Lofland, ponieważ podejmowanie rozmaitych aktywności w sieci oznacza, że *de facto* „są” w rzeczywistości sąsiedzkiej lub publicznej. Gimnazjaliści z Katowic znacznie częściej niż ci z Krakowa przebywają na tzw. podwórku czy pod blokiem (56% deklaruje, że tam codziennie i kilka razy w tygodniu spędza wolny czas, w Krakowie to 38% wskazań), a podobny odsetek (ok. 20%) młodzieży z obu miast deklaruje, że z taką częstotliwością spędza wolny czas w centrum miasta. Istotne

międzymiejskie różnice ujawniają się we wskazaniach sposobów, które wiążą się z „wałęsaniem” w przestrzeni, do czego zaliczam zarówno chodzenie bez celu po ulicach, jak i przebywanie w galerii handlowej (choć nastolatki, pytane podczas badań na terenie galerii handlowej, racjonalizowały swoją obecność tam i odpowiadały, że codziennie oglądają ofertę sklepów, przygotowując się do zakupów). Przebywanie w galerii handlowej codziennie i kilka razy w tygodniu deklarują łącznie 8% badanych uczniów z Krakowa i 16,5% uczniów z Katowic, a „wałęsanie się” (chodzenie bez celu po ulicach, po osiedlu) – 5% respondentów z Krakowa i 11,5% z Katowic. Z analizy wynika, że te dwie przestrzenie miejskie w pewien sposób selekcionują gimnazjalistów: ci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (gorsza sytuacja finansowa, niższe wykształcenie rodziców) są częściej „wchłaniani” przez ulicę, zaś uczniowie z rodzin o „średnim” statusie społecznym przeważają wśród bywalców galerii handlowych. Częste korzystanie z zinstytucjonalizowanych form spędzania czasu wolnego (organizowanych przez domy kultury, świetlice itp.) deklaruje ok. 30% badanych w obu miastach. Formy te, z których nastolatki korzystają jako „beneficjenci” (od jazdy konnej, płatnych zajęć, po bezpłatne zajęcia świetlicowe), zależne są od kapitałów rodziny. Znacznie niższy jest poziom aktywności wolontariackiej i społecznej (w organizacji, stowarzyszeniu) – na częstą i bardzo częstą taką aktywność wskazuje 5% gimnazjalistów z Katowic i 3,6% z Krakowa, a większość gimnazjalistów stwierdza, że w ogóle nie uczestniczy w takich działaniach (60% w Krakowie, 74% w Katowicach). Świadczy to o ogromnej skali niewykorzystanego potencjału młodych ludzi. Badani uczniowie wolny czas spędzają głównie z koleżanką, kolegą, rodzicami czy rodzeństwem, ale również samotnie – tak deklaruje 20% badanych w Krakowie i 17% w Katowicach – co, jak można przypuszczać, jest pośrednią konsekwencją przemian modelu rodziny, i rozpowszechniania się zindywidualizowanych form spędzania czasu (np. przed komputerem).

Formy i miejsca czasu wolnego uzupełnione o obraz opinii o przestrzeni miejskiej tworzą logicznie powiązaną całość. Opinie o przestrzeni badane były poprzez użycie stwierdzeń (ze skalą Likerta) odnoszących się do różnych aspektów i funkcji przestrzeni (osobno dla sąsiedztwa, centrum miasta i galerii handlowej). Respondenci mieli więc za zadanie zaznaczyć, na ile zgadzają się z takimi stwierdzeniami, jak np.: „tam czuję się jak u siebie”, „znam to miejsce jak własną kieszeń”, „jak nie masz pieniędzy, to nie ma co tam robić”, „to miejsce dobre dla każdego, bez względu na to kim jest i jak wygląda”, „tam czuję, że jestem w Krakowie/Katowicach”, „jest tam ładnie, bez względu na to czy świeci słońce, czy pada deszcz”, „nie mam żadnego wpływu na to, co się tam dzieje”, „w takim miejscu każdy może robić to, na co ma ochotę”, „tam się chodzi, żeby się pokazać”.

Analiza częściowo potwierdza hipotezę, w której „miasto” (jako zmienna niezależna) jest skorelowane z opiniami odnoszącymi się do dostępności do przestrzeni oraz możliwości jej używania czy wręcz konsumowania. Widoczne są duże różnice w postrzeganiu atrakcyjności centrum i sąsiedztw w Krakowie

i Katowicach, ich wyjątkowości, ekonomicznej i symbolicznej inkluzyjności⁸. Jednakże opinie na temat możliwości wpływu na przestrzeń nie mają związku z tą zmienną – badani z obu miast podobnie (i nisko) oceniają swoje możliwości sprawstwa w mieście.

7. Moje miejsce, choć nie mam na nie wpływu...

Nie dziwi wynik, że dla większości badanych z obu miast „miejsce, w którym mieszkam”, jest najmocniej odczuwane jako „swojskie”, dobrze znane, codzienne. Ważkość miejsca zamieszkania jest jeszcze wyraźniejsza w badaniach w Katowicach, co widoczne jest nie tylko w częstościach odpowiedzi, ale też w odpowiedziach na inne pytania, na przykład o miejsce, które respondent odwiedziłby przed wyobrażonym wyjazdem na stałe z miasta lub które chciałby pokazać osobie po raz pierwszy przyjeżdżającej do tego miasta. Podawano miejsca prywatne i lokalne (dom rodziny, dom dziadków, osiedle, ławki, boisko), często używając potocznych, lokalnych określeń. Centrum Katowic chciałoby przed tym wyobrażonym wyjazdem zobaczyć tylko 9% badanych nastolatków, połowa stwierdza, że w centrum „nie czuje się u siebie”, dla niespełna jednej trzeciej jest ono ładne (ale 40% nie zgadza się z tą opinią)⁹. Pod wieloma względami galeria handlowa przejmuje funkcje centrum Katowic – przez połowę badanych oceniana jest jako wyjątkowa, ładna, a na liście „miejsc do pokazania osobie przyjeżdżającej do miasta” zajmuje pierwsze miejsce (23% wszystkich wskazań), wyprzedzając symbol modernistycznych Katowic – halę widowiskowo-sportową Spodek (16%). Kraków jest zdecydowanie „monocentryczny”, a symbolika i atrakcyjność centrum miasta jest najprawdopodobniej kontekstem oceny miejsca zamieszkania – osiedle i dzielnica są wprawdzie przez większość oceniane jako dobrze znane i „swojskie”, ale jednak, miejsca, które odwiedziliby przed wyjazdem z Krakowa znajdują się w obrębie Plant: Rynek i miejsca z jego otoczenia wskazało aż 59% nastolatków, Wawel – 14% respondentów. Dodajmy, że centralność Rynku Głównego ma wymiar przede wszystkim symboliczny i odświeżny, a nie praktyczno-funkcjonalny – przez 20% badanych centrum jest odwiedzane kilka razy w tygodniu (część z tych respondentów może w pobliżu mieszkać lub chodzić do szkoły), ale pozostali robią to znacznie rzadziej, a 20% – nigdy.

⁸ Zmienna „miasto” *de facto* odnosi się do tego, co (nawiązując do teorii P. Bourdieu) jest swoistą zinternalizowaną strukturą miasta.. Zmienna „miasto” traktowana jest jako niezależna, ale w rzeczywistości obiektywne różnice pomiędzy miastami są ważne o tyle, o ile konkretne cechy przestrzeni zostają uznane za istotne i znaczące przez samych mieszkańców (tu: nastolatki), czyli stają się elementem ich „miejskiego habitusu”, co z kolei zwrótnie wpływa na podejmowane praktyki społeczne.

⁹ Dla pełnego obrazu trzeba dodać, że badania były realizowane w okresie wielkiej przebudowy centrum Katowic – ogromny projekt zaczął być realizowany ok. 2010 r. (przygotowania i koncepcje od 2006), a ma się zakończyć w 2015 r.

Odnosząc się do problematyki tekstu bardziej szczegółowo, przeanalizuję wskaźniki ekluzywności/inluzyjności przestrzeni. Wyraźne tendencje widać w rozkładach odpowiedzi wobec opinii: „jak nie masz pieniędzy, nie ma co tam robić”. Dla większości respondentów w Krakowie (77%) i Katowicach (81%) miejsce zamieszkania jest najbardziej włączające, w którym aktywność nie jest determinowana warunkami finansowymi (ale też w obu miastach ok. 10% stwierdza, że bez pieniędzy nie ma co tam robić). W odniesieniu do galerii handlowej z taką opinią (zdecydowanie i raczej) zgadza się 59% respondentów z Krakowa i 49% z Katowic, a zdecydowanie i raczej się nie zgadza – 20% z Krakowa i 29% z Katowic. Te dane weryfikują stereotypowe przekonania o tym, że dla wszystkich czy też większości nastolatków galeria handlowa jest atrakcyjna i interesująca „sama w sobie”. Opinie dotyczące tradycyjnego centrum miasta nie są jednomyślne. Wskazują, że nie jest to wzorcowa przestrzeń publiczna i że młodzi ludzie wyczuwają komercjalizację tej przestrzeni: wprawdzie w Krakowie połowa respondentów zaprzecza, że bez pieniędzy nie ma co w nim robić, ale z taką opinią zgadza się blisko 1/3. W Katowicach odpowiedzi negujące i potwierdzające opinię niemal się równoważą (odpowiednio 41% wobec 43%).

Różnice w odpowiedziach nastolatków z obu miast w zasadzie znikają, kiedy są pytani o poczucie sprawstwa w przestrzeni (poczucie braku wpływu na to, co się w danym miejscu dzieje). 50% uczniów z Krakowa i 54% z Katowic deklaruje brak poczucia wpływu na przestrzeń centrum – co można byłoby tłumaczyć specyfiką tej przestrzeni publicznej, anonimowością jej dysponentów i użytkowników, ale w jaki sposób wyjaśnić, że brak poczucia sprawstwa jest mniejszy (47% i 43%) wobec galerii handlowej, będącej elementem znacznie większej i bardziej abstrakcyjnej globalnej struktury? Być może jest to przejaw kształtowania się postawy obywatela-konsumenta, świadomego, że jego preferencje i siła nabywcza określają ofertę takiego miejsca? Większe poczucie wpływu występuje w odniesieniu do miejsca zamieszkania (w Krakowie 38,5%, w Katowicach 38,8%), ale w kontekście wysokiego odsetka odpowiedzi ambiwalentnych (27% wskazań) i odpowiedzi o braku wpływu (33% w Katowicach i 36% w Krakowie) można powiedzieć, że dla niemal dwóch trzecich badanych poczucie sprawstwa we własnym sąsiedztwie jest po prostu obce.

8. Miejsca ważne czy miejsca „konsumowane”?

W refleksji nad przemianami współczesnych miast wiele uwagi poświęcono rozmywaniu się lokalnej tożsamości, dezintegracji społecznej i przestrzennej, zjawisk, które w konsekwencji prowadzą do przeobrażania się „miasta” w „obszar zurbanizowany”. Analiza wykluczenia społecznego, uwzględniająca podmiotowość mieszkańca jako obywatela: zainteresowanego sprawami swojej społeczności,

mającego poczucie wpływu na lokalne sprawy, pokazuje mały fragment tego szerszego procesu. Z badań przestrzeni miejskich – oczami gimnazjalistów – wyłania się obraz dwóch miast, z których jedno (Kraków) jest miastem symbolem i „wielkiej narracji”, a drugie (Katowice) jest miastem polifonicznym, z funkcjonalnie i symbolicznie słabym centrum. Każde z nich ma autentyczne i ważne dla mieszkańców miejsca. Jednak, jak zauważa S. Zukin:

Autentyczność zaczyna być kategorią estetyczną, ponieważ odwołuje się do konsumentów kultury, a dziś zwłaszcza do młodych ludzi. Ale ma to też wiele wspólnego z ekonomią i władzą. [...] Autentyczność musi być wykorzystana do kształtowania na nowo praw własności. Domaganie się autentyczności może wskazywać na domaganie się prawa do miasta, do praw człowieka, które są pielęgnowane przez zakorzenionych mieszkańców, praktyki i zwyczaje. Tak jak ikony – w oryginalnym, religijnym znaczeniu tego słowa – wywodzą swoje znaczenia z rytuałów, w których są zakorzenione, a więc tworzą sąsiedztwa, budynki i ulice (Zukin 2010: 244).

Krakowski Rynek już obecnie jest bardziej używany przez turystów i konsumentów niż przez mieszkańców–obywateli, a jego atrakcyjność – co pokazują badania gimnazjalistów – jest w dużej mierze definiowana w kategoriach estetycznych. Jednocześnie trudno znaleźć przykłady takich inwestycji w przestrzeni poza centrum miasta, które nie polegałyby na tworzeniu kolejnych galerii handlowych czy zamkniętych osiedli. Z kolei w polifonicznych Katowicach pojawiła się przestrzeń komercyjna, która jest oceniana jako przestrzeń dobra zarówno do praktykowania relacji publicznych, jak i bardziej pierwotnych, rówieśniczych i przyjacielskich, będąc alternatywą dla przestrzeni sąsiedztwa. Badania w tych dwóch odmiennych miastach pokazują, że struktura przestrzeni jest skorelowana z postrzeganiem i oceną miejsc pod względem dostępności, funkcjonalności, estetyki, co jednak nie ma związku z poczuciem sprawczości. Badania prowadzone były w dwóch tylko miastach polskich, więc końcowa konkluzja niesie ryzyko nieuzasadnionego pesymizmu – nabywany i utrwalany habitus młodych ludzi (przyszłych dorosłych obywateli) jest systemem trwałych i odtwarzających się dyspozycji w zakresie konsumowania miasta, ale nie stymuluje postaw aktywnych i zorientowanych na sprawy publiczne.

Bibliografia

- Anthony K. H. (1985), *The Shopping Mall: A Teenage Hangout*, „Adolescence”, Summer, Vol. XX, No. 78, (Libra Publishers, San Diego (CA)), s. 307–311.
- Barber B. (2008), *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Muza, Warszawa.
- Bauman Z. (2007), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2009), *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Benjamin W. (2005), *Pasaże*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

- Bierwiazczonek K., Lewicka B., Nawrocki T. (2012), *Rynki, malle i cmentarze. Przestrzeń publiczna miast śląskich w ujęciu socjologicznym*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Biuletyn Statystyczny Miasta Krakowa. Informacje i opracowania statystyczne (2013), Urząd Statystyczny w Krakowie, Kraków.
- Bourdieu P. (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2013), *Partycypacja publiczna dzieci*, ser. „Analizy i Opinie”, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Frysztański K., Nóżka M., Smagacz-Poziemska M. (2011), *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Hobin E. P., Leatherdale S., Manske S., Dubin J. A., Elliott S., Veugelers P. (2013), *Are Environmental Influences on Physical Activity Distinct for Urban, Suburban, and Rural Schools? A Multilevel Study Among Secondary School Students in Ontario, Canada*, „Journal of School Health”, Vol. 83, No. 5, s. 357–367.
- Lewis G. H. (1989), *Rats and Bunnies: Core Kids in an American Mall*, „Adolescence”, No. 24, s. 881–889.
- Lister R. (2007), *Inclusive Citizenship: Realizing the Potential*, „Citizenship Studies”, Vol. 11, Issue 1, pp. 49–61; Special Issue: *Celebrating Ten Years of Citizenship Studies*, Engin F. Isin, Peter Nyers, Bryan S. Turner (eds.), DOI: 10.1080/13621020601099856.
- Lofland L. H. (1998), *The Public Realm. Exploring the City's Quintessential Social Territory*, Aldine de Gruyter, New York.
- Makowski G. (2004), *Świątynia konsumpcji. Geneza i społeczne znaczenie centrum handlowego*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Makowski G. (2009), *Centrum handlowe – przestrzeń aktywna czy reaktywna?*, [w:] *Społeczeństwo i codzienność*, S. Rudnicki, J. Stypińska, K. Wojnicka (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 163–182.
- Matthews M. H., Taylor M., Percy-Smith B., Limb M. (2000), *The Unacceptable Flaneur: The Shopping Malls as a Teenage Hangout*, „Childhood”, No. 6, s. 279–294.
- Miś L., Nóżka M., Smagacz-Poziemska M. (2011), *Nasze problemy. Bezrobocie i bieda we współczesnym społeczeństwie polskim*, Universitas, Kraków.
- Nawrocki T. (2011), *Przestrzeń publiczna w krajobrazie śląskich miast*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. LX, nr 2-3, s. 229–254.
- Oldenburg R. (1997), *The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*, Da Capo Press, Chicago.
- Pluta J. (2011), *Jakość życia a kwestia społecznej partycypacji mieszkańców w sferze publicznej miasta*, [w:] M. Nowak, P. Pluciński (red.), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń*, Korporacja Ha!art, Kraków, s. 223–237.
- Rocznik Statystyczny Województwa Śląskiego (2013), Urząd Statystyczny w Katowicach, Katowice, http://www.stat.gov.pl/katow/69_848_PLK_HTML.htm, 20.01.2014.
- Röhrborn B., Żylicz P. (2013), *Dziecko ma głos! Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa.
- Romaniszyn K. (red.) (2011), *Nowa droga do zniewolenia? O życiu w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sennett R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Wydawnictwo MUZA, Warszawa.
- Simmel G. (2006), *Mentalność mieszkańców wielkich miast*, [w:] I. d. e. m., *Most i drzwi. Wybór esejów*, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 114–134.
- Smagacz M. (2009), *Upublicznianie komercyjnej przestrzeni miejskiej*, [w:] M. Dymnicka, A. Majer (red.), *Współczesne miasta. Szkice socjologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 91–102.

- Stillerman J., Salcedo R. (2010), *Es mucho más que comprar... Discursos y prácticas espaciales cotidianas en Malls de Santiago*, „Estudios Avanzados”, nú. 13, s. 79–103.
- Stillerman J., Salcedo R. (2012), *Transposing the Urban to the Mall: Routes, Relationships, Resistance in Two Santiago, Chile, Shopping Centers*, „Journal of Contemporary Ethnography”, Vol. 41, No. 3, DOI: 10.1177/0891241611434551, s. 309–336.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Szlendak T. (2008), *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych (2012), UNICEF, <http://www.unicef.pl/Co-robimy/Prawa-dziecka/Biezace-dzialania/Biezace-dzialania/Ubostwo-Dzieci-Raport-UNICEF>, 10.04.2014.
- Vanderbeck R. M., Johnson J. H., Jr. (2000), *That's the only place where you can hang out: Urban young people and the space of the mall*, „Urban Geography”, Vol. 21, No. 1, s. 5–25.
- Warunki życia rodzin w Polsce (2014), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Zukin S. (2010), *Naked City. The Death and Life of Authentic Urban Places*, Oxford University Press, Oxford.

Marta Smagacz-Poziemska

INCLUDED AS CONSUMERS – EXCLUDED AS CITIZENS. THE TEENAGERS IN URBAN SPACE

Summary. This article discusses the teenagers' social exclusion in the urban space, defined in the context of the citizenship what refers to the possibility to make use of the urban space and the impact on it. The empirical data on the young's' attitudes toward the three types of the urban space (the neighbourhood, city centre and the mall) had been analyzed in the terms of citizenship and the constructivist theories of space. The research sample were the 838 gymnasium students in Krakow and Katowice – the cities comparable in terms of their scale and metropolitan functions, but different structurally and symbolically. Concluding, the specificity of the urban space correlates with the perception of the places and their valorization but it doesn't correlates with the teenagers' sense of agency. The city is the mechanism which generates the consumer attitudes but the city doesn't stimulate the agency and the activity oriented to the public sphere.

Keywords: teenagers, citizenship, urban space, neighborhood, city center, commercial center (mall).

Blanka Serafin-Juszczak*

NEET – NOWA KATEGORIA MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM

Abstrakt. Zjawisko NEET (*not in employment, education or training*) stało się w ostatnich latach jednym z najpoważniejszych problemów społecznych, będących w centrum zainteresowania Unii Europejskiej. Problem ten dotyczy sytuacji młodzieży pozostającej poza sferą zatrudnienia i sferą edukacji. Dotychczas stosowane wskaźniki udziału ludzi młodych w rynku pracy, przede wszystkim dotyczące zatrudnienia i bezrobocia, okazują się niewystarczające dla analizy złożonej kondycji przedstawicieli młodego pokolenia. Stąd koncentracja na grupie NEET, która pozwala odnieść się do ogółu młodzieży, a nie tylko jej części aktywnej zawodowo. Należący do kategorii NEET to ludzie młodzi, którzy z różnych przyczyn jednocześnie nie uczą się, nie pracują, nie przygotowują do zawodu uczestnicząc w różnych formach samokształcenia. Odsetek osób będących w NEET przestał być marginalny, w niektórych państwach do tej grupy można zaliczyć aż połowę młodych obywateli do 29. roku życia. Nie ulega wątpliwości, że dla społeczeństwa jest to obciążenie i strata, zarówno w krótkiej, jak i w długiej perspektywie czasowej. Niniejszy artykuł dotyczy wstępnej charakterystyki kategorii NEET w Unii Europejskiej jako szczególnie narażonej na wykluczenie społeczne.

Słowa kluczowe: NEET, wykluczenie społeczne, młodzież, bezrobocie.

1. Wstęp

Zjawisko NEET (którego nazwa stanowi akronim angielskiego określenia *not in employment, education or training*) należy obecnie do jednego z najważniejszych problemów społecznych, które wymagają szybkiej i zdecydowanej interwencji w większości państw Unii Europejskiej). Jest to szczególna grupa współczesnej młodzieży, ogromnie niepokojąca i nie do końca rozpoznana, pozostająca poza sferą zatrudnienia i poza sferą edukacji. Dotychczas stosowane wskaźniki udziału ludzi młodych w rynku pracy, wskaźniki zatrudnienia i bezrobocia, wydają się niewystarczające do analizy kondycji przedstawicieli młodego pokolenia, zaczęto więc koncentrować uwagę na problematyce NEET, obejmującej

* Mgr, Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. POW 3/5, 90-255 Łódź; juszczak.blanka@gmail.com.

złożone uwarunkowania zagrożenia wykluczeniem z rynku pracy młodych ludzi. Zainicjowano poszukiwania genezy utrzymującej się złej sytuacji młodzieży na rynku pracy – dokumentowanej przez wysokie wskaźniki bezrobocia młodzieży w UE ogółem i w wielu krajach członkowskich – w odniesieniu do wszystkich młodych osób, a nie tylko tych aktywnych zawodowo.

Do kategorii NEET należy osoba młoda, która – z różnych przyczyn – jednocześnie nie uczy się, nie przygotowuje do zawodu, nie pracuje. Fundamentalną cechą tej kategorii jest więc brak zaangażowania w dwie podstawowe sfery życia społecznego, tzn. sferę edukacji i sferę pracy. W NEET bowiem znajduje się nie tylko osoba młoda, która spełnia kryteria osoby bezrobotnej, lecz także jednostka przedwcześnie kończąca edukację, nieszukająca pracy, pozostająca – czasem z wyboru, a czasem z konieczności – na utrzymaniu rodziców lub angażująca się w działalność nieakceptowaną społecznie.

Nie tylko z powyższych przyczyn zjawisko NEET jest ogromnie niepokojące. Odsetek osób należących do zbiorowości NEET przestał być marginalny i z tego względu kategoria ta wzbudza w ostatnich miesiącach coraz większe zainteresowanie w UE. Jeśli chodzi o skalę zjawiska, w 2012 r., w Polsce do NEET można było zaliczyć 11,8% młodych obywateli – nieznacznie poniżej unijnej średniej, gdyż stanowili oni aż 13,2% wszystkich Europejczyków w wieku 15–24 lat, mieszkających w 27 krajach UE. Według danych OECD z 2012 r. i oszacowań Banku Światowego na całym świecie poza sferą pracy i edukacji pozostawało 290 mln, czyli prawie 1/4 młodych ludzi (*Generation jobless*, 2013).

Istnieje zatem konieczność dokładniejszego rozpoznania kategorii NEET. Celem niniejszego artykułu będzie wstępna analiza aktualnej sytuacji tej kategorii młodych ludzi w Polsce na tle sytuacji w UE (próba określenia skali zjawiska, wyodrębnienie podkategorii i hipotez pozostawiania w kategorii NEET). Przedstawione zostaną także propozycje działań w sferze polityki społecznej (edukacyjnej, rynku pracy, socjalnej), adresowanej do różnych podgrup osób składających się na tę kategorię w kontekście ich specyficznych potrzeb.

2. NEET jako grupa młodzieży podatna na wykluczenie społeczne

Określenie NEET po raz pierwszy pojawiło się w polityce Wielkiej Brytanii dla sklasyfikowania części młodzieży po wprowadzeniu zmian w sferze zasiłków dla osób bezrobotnych. Od tego czasu zainteresowanie tym problemem rosło zarówno wśród polityków społecznych Wspólnoty Europejskiej, jak i niemalże wszystkich państw członkowskich (Kutsar, Kasearu, Trumm 2013: 207–208). W 1999 r. w Wielkiej Brytanii, w rządowym raporcie *Bridging the gap...* (1999: 6) po raz pierwszy opisywaną tu kategorię określono mianem NEET. W Polsce odnośnie do tej zbiorowości używa się także określenia „pokolenie ani-ani” (Szczesiński, Rondón 2011: 242). Literatura przedmiotu na temat zjawiska NEET wciąż jest uboga. Do nielicznych studiów opisujących to zagadnienie, zaliczyć

można międzynarodowe badania wartości (European Values Study, EVS) z 2008 r. oraz badania zrealizowane przez European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound) z 2012 r. (*NEETs – Young...* 2012).

Problematiczna jest kwestia przedziału wiekowego, w którym danego młodego człowieka można zakwalifikować do grona NEET. W UE kategoria ta obejmuje zazwyczaj osoby w wieku 15–24 lat, choć stosowane są także bardziej szczegółowe klasyfikacje ze względu na wiek, m.in. 16–18, 18–20 lat itd. Istnieją też rozszerzone statystyki Eurostatu odnoszące się do młodych ludzi w wieku 15–29 lat. W Wielkiej Brytanii uwagę koncentruje się na najmłodszej – ze wskazanych – grupie wiekowej. Poza kontynentem europejskim, np. w Japonii, kategorią NEET obejmuje się znacznie szerszą zbiorowość ludzi młodych – osoby pomiędzy 15. a 34. rokiem życia, wskazując jednocześnie, że są to nie tylko bezrobotni, nieposzukujący pracy i niekształcący się w jakikolwiek sposób, ale także ci, którzy nie są zaangażowani w obowiązki domowe (Furlong 2007: 109).

Z socjologicznego i ekonomicznego punktu widzenia omawianą kategorię stanowią osoby niezarabiające, żyjące „na koszt innych”, ale jest to niejednorodna zbiorowość. Jej wewnętrzne zróżnicowanie powoduje, że pochojna ocena tylko w kategoriach negatywnych jest dalece krzywdząca. Są wśród NEET-ów zarówno młodzi ludzie relatywnie wysoko wyedukowani, którzy nie mogą znaleźć pracy, stosownie do posiadanych kwalifikacji, jak i ci, którzy legitymują się niskim poziomem kwalifikacji, bo zbyt wcześnie przerwali naukę w trybie szkolnym. Wprawdzie z różnych powodów, ale przedstawiciele wskazanych wyżej dwóch grup młodzieży łączy brak motywacji dla kontynuowania formalnej edukacji lub zmiany kwalifikacji oraz brak zainteresowania aktywnością zawodową. Są wśród NEET-ów także osoby sięgające po nieakceptowane społecznie, alternatywne formy uzyskiwania dochodów, wchodzące w kolizję z prawem.

Nie można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, kim jest przeciętny przedstawiciel „pokolenia ani-ani”, gdyż grupa NEET nie jest homogeniczna. Wśród osób *not in employment education or training* znajdują się takie, które w sposób szczególny narażone są na marginalizację społeczną, jak i takie, które prawdopodobnie jej nie doświadczą ze względu na posiadany kapitał społeczny i kulturowy. Badania Eurofound ujawniły, że omawiana kategoria obejmuje przynajmniej pięć subgroup:

- bezrobotni (*the conventionally unemployed*) – grupa najliczniejsza, którą stanowią bezrobotni krótko- i długoterminowo;
- niezdolni z różnych przyczyn do podjęcia aktywności w sferze pracy lub nauki (*the unavailable*) – młodzi chorzy, niepełnosprawni i opiekunowie ze zobowiązaniami rodzinnymi;
- niezaangażowani (*the disengaged*) – zniechęceni byli pracownicy lub bezrobotni, ale także młodzi prowadzący społeczny tryb życia;
- poszukujący/oczekujący (*the opportunity-seekers*) – młodzi aktywnie poszukujący pracy lub szkoleń, nie jakichkolwiek, lecz odpowiadających ich pozycji, umiejętnościom, aspiracjom zawodowym itp.;

- dobrowolni NEET-si (*voluntary NEETs*) – ta szczególna grupa obejmuje osoby zaangażowane w inne aktywności (sztukę, muzykę, podróże, samodoskonalenie się) (*NEETs – Young... 2012: 24–25*).

Do grupy NEET należą zatem zarówno osoby, które nie pracują z własnej woli, jak i tacy, którzy nie pracują, bo pomimo starań nie udaje im się znaleźć zatrudnienia. Do tej niezwykle szerokiej kategorii można także zaliczyć osoby pozostające poza sferą aktywności edukacyjnej i zawodowej z powodu niepełnosprawności, choroby czy konieczności opieki nad niesamodzielnymi domownikami. Wśród NEET-ów są młodzi absolwenci, także szkół wyższych, którzy zakończyli edukację, nie mogą znaleźć pracy, a jednocześnie nie chcą odbywać bezpłatnych staży. Niektórzy z NEET-ów mają niewielki wpływ na swoje położenie, inni jednak w pełni kontrolują swoją sytuację – to osoby, które nie poszukują pracy i nie dążą do tego, żeby się kształcić, mimo że nie przeszkadzają im w tym żadne inne zobowiązania czy zły stan zdrowia (*NEETs – Young... 2012: 22*).

3. Charakterystyka zjawiska NEET w Polsce i w Unii Europejskiej

Bezrobocie osób młodych jest jednym z najpoważniejszych współczesnych problemów społecznych – według danych Eurostatu wśród ogółu młodych członków Wspólnoty Europejskiej na początku 2012 r. stopa bezrobocia wzrosła do blisko 23%. W Polsce sięgnęła ona 26,5%. Problem wydaje się tym dotkliwszy, że coraz więcej bezrobotnych Polaków to absolwenci wyższych uczelni. W wielu państwach UE sytuacja ludzi młodych na rynku pracy jest jeszcze bardziej napięta. Najpoważniej wygląda ona w Hiszpanii oraz w Grecji, gdzie odpowiednio 55,3% i 53,2% osób poniżej 25. roku życia nie ma pracy, niewiele lepiej jest w Portugalii, we Włoszech, Słowacji, Irlandii – gdzie przynajmniej co trzecia młoda osoba pozostaje bez pracy (Eurostat; *Bazy danych... 2013*).

Pomimo alarmujących przytoczonych powyżej danych dotyczących bezrobocia, przedstawiciele UE skłaniają się ku stwierdzeniu, że nie w pełni odzwierciedlają one złą sytuację młodych ludzi. W grupie pozostających bez pracy są m.in. studenci, których nie klasyfikuje się w kategoriach siły roboczej. Ponadto wielu młodych ludzi znajdujących się poza rynkiem pracy statystyki bezrobocia nie obejmują. Moc eksploracyjna tradycyjnych wskaźników udziału ludzi młodych w uniijnym rynku pracy jest zatem ograniczona. Nowym rozwiązaniem metodologicznym może być stopa NEET, ukazująca precyzyjniej skomplikowaną sytuację młodych roczników zagrożonych wykluczeniem z rynku pracy i szerzej wykluczeniem społecznym (*NEETs – Young... 2012: 23–24*).

Stopa bezrobocia odnosi się do odsetka osób młodych aktywnych zawodowo, które nie mogą znaleźć pracy. Innymi słowy obejmuje jedynie ludzi zainteresowanych podjęciem zatrudnienia, ale niemogących go uzyskać. Oznacza iloraz liczby młodych bezrobotnych i liczby młodych aktywnych ekonomicznie. Natomiast

wskaźnik NEET wyraża odsetek młodych osób, które jednocześnie nie pracują, nie uczą się i nie szkolą, tzn. obejmuje także ludzi niezainteresowanych pracą lub inną aktywnością ważną dla uczestnictwa w rynku pracy w przyszłości. Wskaźnik ten liczony jest w następujący sposób: iloraz liczby osób młodych będących NEET i liczby populacji młodych ludzi ogółem. Wartości mierzonych za pomocą tych dwóch wskaźników nie da się bezpośrednio ze sobą porównać, z uwagi na inne dane wykorzystywane do obliczeń (rys. 1).

Rysunek 1. Różnice między stopą bezrobocia a stopą NEET

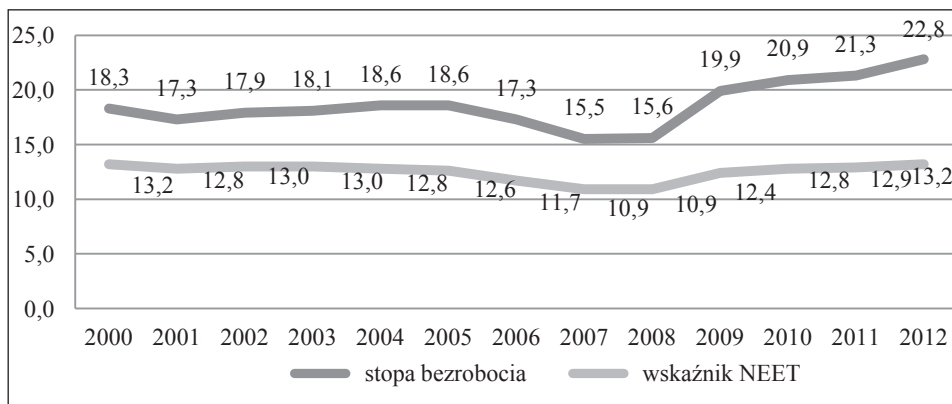
STOPA BEZROBOCIA MŁODYCH =	$\frac{\text{Liczba młodych bezrobotnych}}{\text{Liczba młodych aktywnych zawodowo}}$
WSKAŹNIK NEET =	$\frac{\text{Liczba młodych będących NEET}}{\text{Liczba populacji młodych ludzi ogółem}}$

Źródło: opracowanie własne.

Bez innych danych dotyczących aktywności na rynku pracy, przedziału wiekowego itp. trudno jest jednoznacznie określić, że np. 50-procentowa stopa bezrobocia młodych to poważny problem, a 15-procentowy wskaźnik NEET to wobec tego niewielka wartość. Nie każdy NEET jest osobą bezrobotną, tak jak nie każdą osobą bezrobotną możemy zaliczyć do grupy NEET. W grupie NEET nie znajdzie się np. bezrobotny student studiów niestacjonarnych zarejestrowany w urzędzie pracy. Podejmowanie nauki wyklucza z tej grupy i klasyfikuje młodego człowieka jako mniej narażonego na ekskluzję społeczną w przyszłości. Do NEET zostaną jednak zaliczeni ci, których nie można sklasyfikować jako bezrobotnych, bowiem nie wykazują gotowości do podjęcia pracy niezależnie od przyczyn – wskutek choroby, osobistych wyborów i postaw, zdarzeń losowych, działalności przestępczej itp. (są oni nieaktywni zawodowo). W rezultacie ogólna liczba NEET-ów jest znacząco większa niż ogólna liczba młodych bezrobotnych (ok. 7,5 mln wobec 5,2 mln osób w 2011 r.).

Z drugiej strony, mówiąc o kategorii NEET trudno zupełnie od problemu bezrobocia odejść. Bezskutecznie poszukujący zatrudnienia, którzy nie widzą sensu w dalszej nauce i podnoszeniu kwalifikacji, mają w niej bowiem swój duży udział. Analizy danych statystycznych wyraźnie ujawniają powiązanie trendów wskaźnika NEET oraz stopy bezrobocia młodych w wieku 15–24 lat i znaczący wzrost obu wskaźników od 2008 r., co można wiązać z kryzysem gospodarczym i gwałtownym wzrostem bezrobocia, w szczególności wśród osób do 24. roku życia (rys. 2). Zauważyć jednak należy, że skutki pogorszenia sytuacji finansowej i ekonomicznej w świecie są bardziej widoczne w sferze bezrobocia młodzieży niż jej szerzej ujmowanego wykluczenia z rynku pracy.

Rysunek 2. Stopa bezrobocia i stopa NEET ludzi młodych w wieku 15–24 lata, w Unii Europejskiej w latach 2000–2012

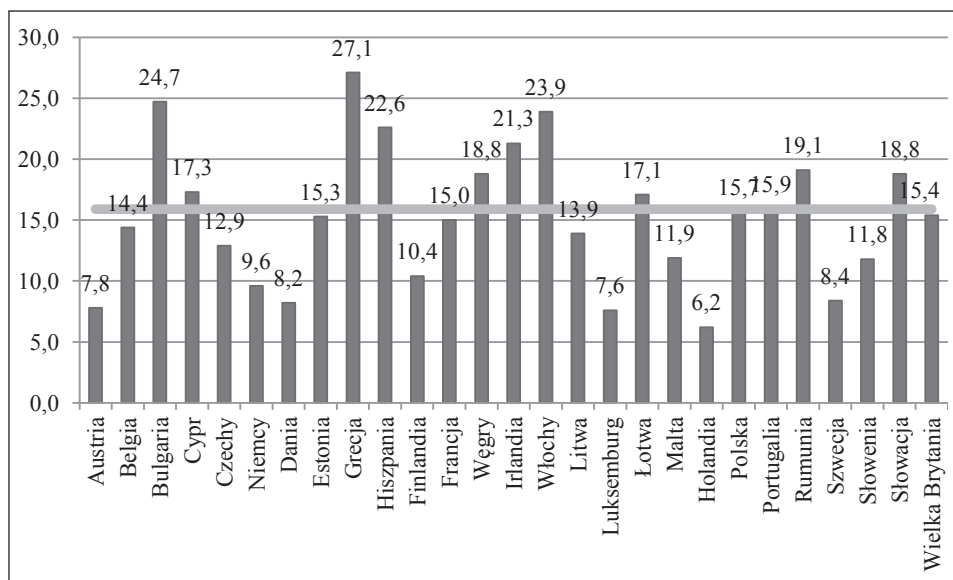


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu (*Bazy danych...* 2013, 15.07.2013).

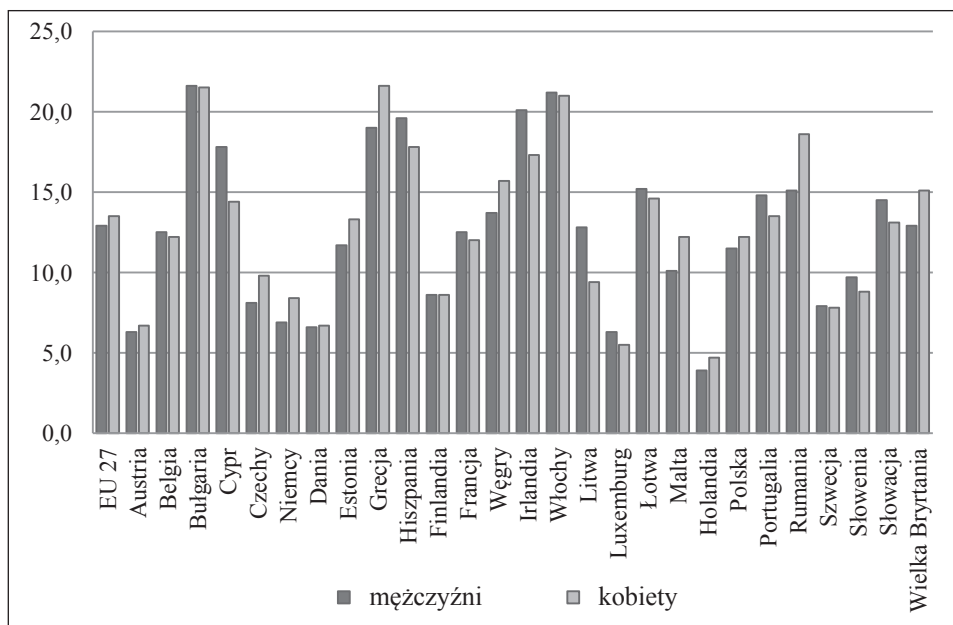
W państwach unijnych występuje wyraźne zróżnicowanie popularności NEET-ów wśród młodzieży w wieku 15–24 lat i według płci. Najniższy wskaźnik w 2012 r. cechował Holandię – 4,3%, a także Austrię, Danię oraz Luksemburg. Są jednak państwa, gdzie ponad 20% młodych obywateli należało do kategorii NEET – tak było w Bułgarii (21,5%), we Włoszech (21,1%) i w Grecji (20,3%). Polska w tym zestawieniu znajdowała się nieznacznie poniżej średniej unijnej (11,8%).

Biorąc pod uwagę rozszerzony przedział wiekowy 15–29, średnia unijna stopy NEET za 2012 r. kształtowała się na poziomie aż 15,9% (na rys. 3 – zaznaczono ją linią poziomą).

Ryzyko należenia do NEET w UE ogółem jest większe dla kobiet niż dla mężczyzn, co nie jest zaskakujące z uwagi na większe bariery zatrudnienia, których mimo unijnej polityki równouprawnienia nadal doświadczają kobiety. Dochodzi do tego trudność pogodzenia różnych ról społecznych – np. matki i pracownika; to wśród nich często znajdziemy podgrupę NEET *the unavailable*, czyli młodych opiekunów ze zobowiązaniami rodzinnymi, uniemożliwiającymi podjęcie pełnoetatowej, a często jakiegokolwiek pracy. Nie oznacza to jednak, że w każdym państwie członkowskim odsetek NEET będzie większy wśród kobiet. W państwach, takich jak: Czechy, Niemcy, Estonia, Grecja, Węgry, Malta, Holandia, Polska, Rumunia, Wielka Brytania, występuje, podobnie jak w całej UE, feminizacja zjawiska. Natomiast w Irlandii, Hiszpanii, Litwie, Portugalii, Słowenii, Słowacji, Cyprze, Luxemburgu i Francji większy odsetek osób o statusie NEET jest wśród młodych mężczyzn niż wśród młodych kobiet (co oznacza maskulinizację tego zjawiska). Należy podkreślić, że wyrównane proporcje w tym zakresie cechują takie kraje, jak: Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Finlandia, Szwecja i Włochy (rys. 4).

Rysunek 3. Wskaźnik NEET w przedziale wiekowym 15–29 w 2012 r.

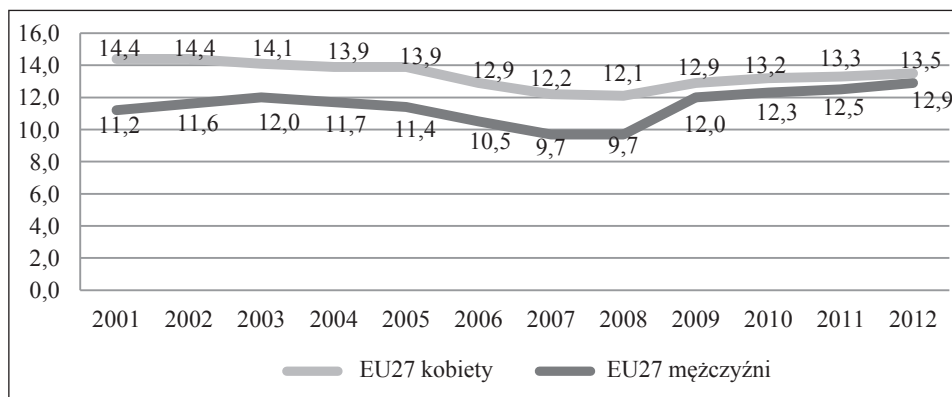
Źródło: jak do rys. 3 (20.07.2013).

Rysunek 4. Wskaźnik NEET w UE według płci ogółem i w poszczególnych państwach w 2012 r.

Źródło: jak do rys. 3 (20.07.2013).

W latach 2001–2008 dysproporcje wskaźnika NEET dla młodych kobiet i młodych mężczyzn utrzymywały się na zbliżonym poziomie. Od 2008 r. dynamika udziału NEET-ów wśród Europejczyków jest jednak zauważalnie większa niż wśród Europejek. W konsekwencji wartości stopy NEET dla mężczyzn i kobiet wyraźnie się zbliżyły – wyniosły odpowiednio 12,1 i 9,7% oraz 13,5 i 12,9% w 2012 r. (rys. 5).

Rysunek 5. Wskaźnik NEET według płci w UE

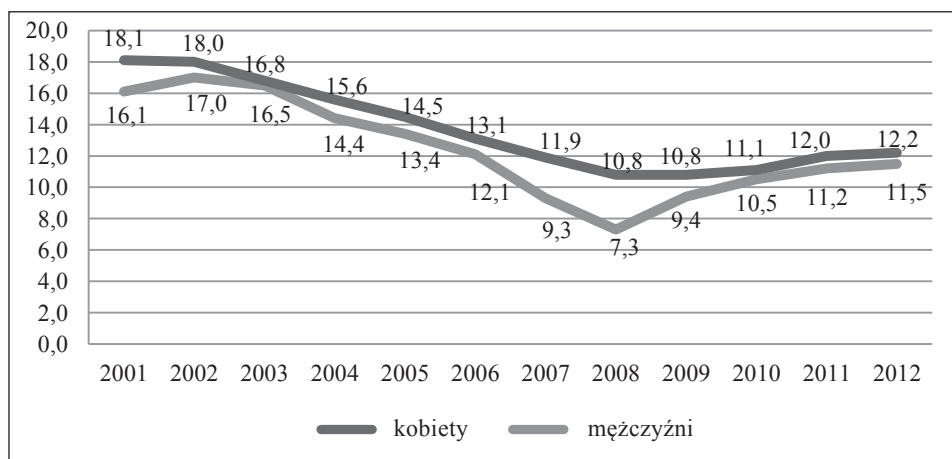


Źródło: jak do rys. 3 (20.05.2013).

W Polsce wskaźnik NEET kształtował się w tym czasie poniżej średniej unijnej – wynosząc odpowiednio 11,5 i 12,2%. Nasze państwo charakteryzuje feminizacja zjawiska (rys. 3). Największe dysproporcje na niekorzyść kobiet odnotowano w latach 2007–2008 (odpowiednio 2,6 i 3,5 pkt proc.), ale od tego czasu zaznaczyła się wyraźna tendencja zmniejszania różnicy – 0,7 pkt proc. w roku 2012 (rys. 6).

Poszukując możliwych uwarunkowań bycia NEET-em ustalono, że czynnikami ryzyka są m.in.: niski poziom wykształcenia młodej osoby i jej zła kondycja zdrowotna (np. niepełnosprawność), mieszkanie na obszarach peryferyjnych, w osiedlach oddalonych od centrum miast lub na wsiach, a także wychowywanie się w rodzinach niepełnych, z niskimi dochodami, niskim kapitałem edukacyjnym rodziców i ich wykluczeniem z rynku pracy, a także w środowiskach imigrantów (*Młodzi ludzie...* 2012: 3).

Charakterystyka NEET-ów wskazuje, że na skalę zjawiska może oddziaływać sytuacja na rynku pracy (w szczególności bezrobocie młodzieży), dostęp do edukacji, efekty procesu kształcenia, poziom życia oraz postawy prokreacyjne. Wykazano ponadto, że w poszczególnych państwach członkowskich UE wzory kształtowania się kategorii NEET są odmienne (tab. 1).

Rysunek 6. Wskaźnik NEET w Polsce

Źródło: jak do rys. 3 (07.05.2013).

Tabela 1. Wzory kształtowania się kategorii NEET w państwach Unii Europejskiej

Państwa UE, w których występuje dany wzór	Charakterystyka wzoru
Austria, Dania, Finlandia, Niemcy, Luksemburg, Szwecja, Wielka Brytania	niski wskaźnik NEET: nieaktywni zawodowo, z doświadczeniem zawodowym, nisko wykwalifikowani
Grecja, Polska, Słowacja, Węgry, Bułgaria, Włochy, Rumunia	wysoki wskaźnik NEET: kobiety, nieaktywni zawodowo, bez doświadczenia, wysoko wykwalifikowani, „zniechęceni pracownicy”
Estonia, Litwa, Łotwa, Irlandia, Hiszpania, Portugalia	wskaźnik poniżej średniej europejskiej: bezrobotni, z doświadczeniem zawodowym, średnio wykwalifikowani
Belgia, Cypr, Czechy, Francja, Słowenia	wysoki wskaźnik NEET: mężczyźni, bezrobotni, bez doświadczenia, wysoko wykwalifikowani, „zniechęceni pracownicy”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *NEETs – Young...* 2012.

Biorąc pod uwagę prowadzoną w poszczególnych państwach politykę aktywizacji ludzi młodych, skalę NEET oraz charakterystyczne cechy młodzieży, które w największej mierze konstytuują kategorię NEET, ujawniono cztery wzory jej kształtowania się. Niskie wskaźniki NEET charakteryzują państwa prowadzące politykę *flexicurity*, a w edukacji system dualny – Austrię, Danię, Finlandię, Niemcy, Luksemburg, Szwecję i Wielką Brytanię (wzór I). W tych krajach, wśród

osób pozostających poza rynkiem pracy i edukacji dominują nieaktywni zawodowo, nisko wykwalifikowani, ale już z pewnym doświadczeniem zawodowym. Wysokie wskaźniki NEET cechują natomiast państwa, w których aktywność młodych roczników napotyka na bariery strukturalne, a status NEET jest raczej przymusowy (wzór II). Do tej kategorii częściej wchodzi kobiety, osoby nieaktywne zawodowo i bez zawodowego doświadczenia, choć w wielu wypadkach wysoko wykwalifikowane. Obok Polski, jest to wzór występujący w Grecji, Słowacji, Bułgarii, Rumunii, na Węgrzech oraz we Włoszech.

W niektórych państwach znacznie osłabionych w wyniku ostatniego kryzysu gospodarczego, chociaż od 2008 r. stopa bezrobocia osób młodych zwiększyła się tam dwu- lub trzykrotnie, wskaźnik udziału NEET kształtuje się poniżej średniej unijnej. Sytuacja taka występuje m.in. w Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Portugalii, na Litwie i Łotwie, a przeciętnym NEET-em jest tam średnio wykwalifikowany bezrobotny z doświadczeniem zawodowym (wzór III). Relatywnie wysokie wskaźniki udziału NEET-ów wśród młodzieży występują natomiast w połączeniu z obecnością młodych bezrobotnych mężczyzn, zwykle wysoko wykwalifikowanych, ale bez doświadczenia zawodowego oraz osób zniechęconych poszukiwaniem pracy (wzór IV). Taka sytuacja występuje w Belgii, na Cyprze, w Czechach, Francji, Słowenii.

4. Koszty społeczne i ekonomiczne generowane przez młodzież NEET

Literatura przedmiotu ujawnia indywidualne oraz społeczne i ekonomiczne czynniki, zwiększające ryzyko przynależności do grupy NEET. Inne przyczyny i skutki bycia NEET-em (krótko- i długotrwałe) towarzyszą osobom, które przedwcześnie zakończyły edukację, inne zaś absolwentom studiów wyższych, którzy nie znajdują pracy. Nasilenie zjawiska NEET to dla każdego państwa UE ogromne obciążenie i strata, przynoszące niepożądane skutki dla społeczeństwa i gospodarki. Koszty kilkumilionowej rzeszy młodych NEET-ów możemy zaklasyfikować jako koszty ekonomiczne lub społeczne.

Młody człowiek nieaktywny zawodowo, z niskim poziomem edukacji, ale często także dobrze wykształcony, nie zarabia i nie płaci podatków, nie przynosi więc ani państwu, ani swoim bliskim dochodów. W ten sposób nie tylko nie zwracają się koszty inwestycji środków publicznych i rodzin w edukację młodego pokolenia, ale generowane są wysokie nakłady na świadczenia społeczne, utrzymanie urzędów pracy i innych instytucji zajmujących się wspieraniem osób wykluczonych. Obecność NEET-ów w społeczeństwie oznacza koszty ponoszone na zabezpieczenie socjalne i reaktywację zawodową młodych roczników, a ponadto na walkę z przestępczością oraz resocjalizację. Pozostawanie poza rynkiem pracy i wykluczenie z systemu oświatowego współwystępują bowiem z różnymi

formami dewiacji i dysfunkcji społecznych. Brak własnego źródła dochodu i niewielkie szanse na jego otrzymanie to podstawowe bariery w usamodzielnieniu się młodego człowieka, w tym w założeniu rodziny i posiadaniu dzieci.

Podjęto próbę oszacowania rocznych kosztów NEET uwzględniając tzw. koszty zasobowe, tj. utracone zyski zdefiniowane jako różnica między zyskami generowanymi przez NEET a zyskami generowanymi przez osoby pracujące, oraz koszty finansów publicznych, tzn. dodatkowo wypłacane środki zdefiniowane jako różnica między łączną kwotą świadczeń otrzymanych z różnych tytułów przez NEET-ów a kwotą świadczeń wypłaconych osobom pracującym. Oszacowano, że średni koszt NEET dla całej Wspólnoty w 2011 r. stanowił 1,21% jej PKB, wahając się w zależności od państwa członkowskiego. W dwóch krajach (Bułgarii i Grecji) jest najwyższy i przekracza 3% ich PKB, a w kilku krajach, m.in. Luksemburgu, Szwecji, Niemczech i Danii, nie przekracza 0,23–0,6%. Dla Polski koszt ten wyniósł 2,04% PKB (*Młodzi ludzie...* 2012: 5).

Istnienie tak dużej liczby NEET-ów to także koszty, których nie da się wprost przeliczyć na euro lub inną walutę – przede wszystkim związane są one z marnowaniem potencjału młodych ludzi. Omawiane zjawisko, podobnie jak długotrwałe bezrobocie, niesie za sobą wiele niepożądanych konsekwencji o charakterze indywidualnym i globalnym. Długotrwała przynależność do grupy NEET może skutkować m.in. izolacją społeczną, niepewnym zatrudnieniem z zaniżonym wynagrodzeniem, zachowaniami niezgodnymi z prawem oraz problemami zdrowotnymi zarówno psychicznymi, jak i fizycznymi. Na przestrzeni ostatnich lat w państwach charakteryzujących się wysokim odsetkiem NEET-ów, takich jak Hiszpania, Portugalia i Włochy, zaobserwowano m.in. wzrost liczby brutalnych przestępstw (*Generation jobless*, 2013).

Wykluczenie z pracy i z edukacji sprzyja nadużywaniu substancji psychoaktywnych i innym uzależnieniom, frustracji i agresji, apatii i obojętności. Ma ono także wpływ na funkcjonowanie rodziny, sprzyja nasileniu przemocy wśród bliskich i procesom dezintegracyjnym, których przejawem są m.in. rozwody. Rodzi bierność i niesamodzielnność przedstawicieli młodego pokolenia, odracza moment ich usamodzielnienia ekonomicznego i zakładania rodzin, prokreacji (*EU Youth Report...* 2012: 7).

Brak pracy oraz perspektyw na jej zdobycie poprzez doszkalanie się ogranicza realizację zadań, jakie stoją przed młodym pokoleniem w okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości – osiągnięcie dojrzałości poprzez zatrudnienie, rozwój jednostkowy, stosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce. Dobrze wykształceni absolwenci, zmuszeni podejmować prace znacznie poniżej ich kwalifikacji, doświadczają frustracji i innych konsekwencji natury psychologicznej (Szczęśniak, Rondón 2011: 247). Bycie NEET-em (podobnie jak pozostawanie długotrwałe osobą bezrobotną) wpływa na sferę kontaktów społecznych jednostki, zmniejsza jej samodzielność i poczucie autonomii. Pozostający poza

rynkiem pracy i edukacji tracą zaufanie do instytucji publicznych, obwiniając je za swoje trudne życiowe położenie. Osoby te zazwyczaj mają niską samoocenę. Sytuacja taka niesie ze sobą wiele konsekwencji psychologicznych, zazwyczaj towarzyszą jej: stres, niepewność, agresja, stany depresyjne, apatia. Prawdopodobnie część osób z grupy NEET – bardziej niż inni – podatna jest na negatywne konsekwencje pozostawania bez pracy: mniejsze zadowolenie z życia, zewnętrzne umiejscowienie kontroli, skłonność do depresji i nadmiernego przeżywania stresu (Szczepaniak, Rondón 2011: 246). Jest zrozumiałe, że inne przyczyny i skutki bycia NEET-em (krótko- i długotrwale) dotyczą osób, które przedwcześnie zakończyły edukację (nie mają ukończonych 18 lat, zdanej matury, egzaminu zawodowego itp.), inne zaś absolwentom studiów wyższych, którzy nie znajdują pracy zgodnej z ich wykształcenia.

Status NEET wpływa dodatkowo na zaangażowanie obywatelskie jednostki. Wyniki badań dowodzą, że osoby należące do grupy NEET wykazują średnio niższy poziom zaufania do instytucji publicznych niż młodzież aktywna społecznie, mniej chętnie uczestniczą w wyborach, rzadziej angażują się w akcje społeczne oraz deklarują przynależność do różnych organizacji (*European Values...* 2008).

Ze względu na wszystkie przywołane wyżej konsekwencje, zasadne jest ustanowienie działań mających na celu ograniczenie rozmiarów zjawiska poprzez podejmowanie różnych inicjatyw, dostosowanych do rozmaitych potrzeb osób definiowanych jako *not in employment, education or training*. Ograniczona liczba wakatów w sposób oczywisty uniemożliwia aktywizację zawodową wszystkich osób z grupy NEET. Nie jest także możliwe wzbudzenie chęci do podjęcia pracy u każdej osoby. Według wstępnych prognoz możliwe są jednak oszczędności rzędu 10 mld euro rocznie, dzięki reintegracji z rynkiem pracy zaledwie 10% osób z tej grupy (*Młodzi ludzie...* 2012: 5). Konieczność większego niż dotychczas skoncentrowania się na kategorii NEET jest także związana z nowym zestawem zintegrowanych wytycznych dotyczących polityki gospodarczej i zatrudnienia, zaproponowanym w dokumencie „Europa 2020”.

5. Przeciwdziałanie problemowi NEET z perspektywy polityki Unii Europejskiej

Państwa europejskie stoją przed problemem reintegracji rzeszy młodych obywateli z rynkiem pracy i edukacji. W przypadku kategorii NEET podstawową trudnością jest jej niejednorodność. Kiedy po raz pierwszy zdefiniowano ją w Wielkiej Brytanii dla celów ustanowienia właściwej polityki społecznej, nie przewidywano, że kategoria ta w przyszłości tak bardzo rozszerzy się i obejmie osoby znacznie powyżej 18. roku życia. W obecnym brzmieniu definicji *not in employment, education or training* zrozumiałe jest, że zupełnie inne środki zarad-

cze powinny być dedykowane różnym podgrupom NEET-ów. Ogółem wyróżniono pięć głównych strategii, obejmujących środki:

- zapobiegające przedwczesnemu odpływowi z edukacji;
- reintegrujące młodych ludzi ze sferą edukacji po jej przedwczesnym opuszczeniu;
- wspomagające płynne przejście z systemu edukacji na rynek pracy;
- mające na celu zwiększanie zatrudnienia;
- dążące do redukcji barier zatrudnienia (*Recent policy...* 2012: 4).

Polityka w obszarze edukacji to przede wszystkim środki zapobiegające przedwczesnemu kończeniu nauki (np. pomoc uczniom w poprawie wyników w nauce) oraz środki reintegrujące osoby przedwcześnie kończące naukę z rynkiem kształcenia czy szkoleń. Dobre wzory praktyk państw europejskich w obszarze edukacji przedstawiono w tab. 2.

Tabela 2. Dobre wzory polityki w obszarze edukacji państw europejskich

Państwo	Dobre praktyki
Luksemburg	system <i>classes mosaïques</i>
Francja	szkoły drugiej szansy
Hiszpania	programy kształcenia zawodowego
Polska, Rumunia, Bułgaria	programy dożywiania, wyprawka szkolna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Młodzi ludzie...* 2012.

System *classes mosaïques* w Luksemburgu oznacza tymczasowe przeniesienia uczniów zagrożonych przedwczesnym ukończeniem nauki do tzw. „klas mozaikowych”, gdzie będą mieli zapewnioną indywidualną pomoc. Wśród dobrych praktyk wymienić można także hiszpańskie programy kształcenia zawodowego oraz francuskie szkoły „drugiej szansy” dla młodzieży w wieku 18–25 lat. Uczęszczający do nich młodzi ludzie, szkoleni są w zakresie podstawowych umiejętności (*basic skills*) niezbędnych na rynku pracy lub/i dalszym przygotowaniu zawodowym przez okres od 9 do 12 miesięcy. W państwach, gdzie przedwczesne kończenie nauki związane jest z ubóstwem rodzin dzieci uczęszczających do szkół (np. w Polsce, Rumunii, Bułgarii), realizowane są programy dożywiania oraz rozdawane są wyprawki szkolne (*Młodzi ludzie...* 2012: 7–8).

Szczególnie trudnym momentem dla młodych osób wydaje się przejście ze szkoły do życia zawodowego, o czym świadczy wysoki odsetek bezrobotnych absolwentów. W tej sferze dużą rolę odgrywa informacja, poradnictwo zawodowe, doradztwo w kwestii dalszego rozwoju zawodowego, pomoc w szukaniu zatrudnienia oraz usługi mające na celu dopasowanie kompetencji uczestników rynku pracy do jego wymogów (tab. 3).

Tabela 3. Programy przejścia ze szkoły w życie zawodowe – dobre praktyki w wybranych państwach europejskich

Państwo	Dobre praktyki
Wielka Brytania	„Flexible New Deal”
Szwecja, Irlandia	„Young Potentials, Gradlink”
Austria, Niemcy	systemy nauki zawodu

Źródło: jak do tab. 2.

Program „Flexible New Deal” w Wielkiej Brytanii dla młodzieży pobierającej świadczenia społeczne obejmuje zindywidualizowane osobiste doradztwo i poradnictwo, opracowanie planu działania wraz ze zdobyciem niezbędnego doświadczenia zawodowego. Państwa członkowskie mają coraz szerszą ofertę staży i praktyk zawodowych, w niektórych krajach są one oferowane również przez sektor prywatny (np. program „Young Potentials” w Szwecji), przez partnerów społecznych (program „Gradlink” w Irlandii). Środki zapewniające zdobycie doświadczenia zawodowego: praktyki zawodowe, staże i nauka zawodu, zwiększają skutecznie szanse na zatrudnienie młodzieży, tworząc pomost ułatwiający młodej osobie płynne wejście na rynek pracy. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w krajach, w których wprowadzono „naukę zawodu” (np. Austria i Niemcy), pomimo trwania kryzysu, zmniejszyło się bezrobocie młodzieży, co świadczy o dobrym funkcjonowaniu systemu dualnego.

Jako modelowy podaje się tu przykład kształcenia zawodowego w Niemczech, w którym zasadniczą rolę odgrywa powiązanie szkoły z przedsiębiorstwem. Nauka odbywa się przede wszystkim w zakładzie pracy, w czasie oddelegowania do szkoły zawodowej. Oznacza to, że jest się jednocześnie uczniem i pracownikiem danej firmy komercyjnej. Umiejętności praktyczne uczeń zdobywa więc bezpośrednio w środowisku pracy, nauka w szkole koncentruje się na teoretycznych zagadnieniach związanych z branżą oraz przedmiotach ogólnokształcących. System dualny pozwala na bliską współpracę oraz wymianę informacji między szkołą a przedsiębiorstwem, natomiast uczeń opuszczający szkołę posiada już doświadczenie zawodowe, tak cenione przez pracodawców. Potwierdzają to wyniki badania Eurobarometru, w którym 87% pracodawców przyznało, że w momencie rekrutacji nowych pracowników kluczowe znaczenie ma doświadczenie kandydata (*Zatrudnienie młodych...* 2011).

Kształcenie dualne umożliwia też uczniom szybkie skonfrontowanie oczekiwań związanych z pracą w wybranym zawodzie i realiami wykonywania obowiązków w przedsiębiorstwie. Pod tym względem przeniesienie zasadniczych elementów kształcenia zawodowego z pracowni zawodowej do zakładu pracy jest czymś więcej niż odbyciem praktyk zawodowych. Wiąże się to także z faktem, że pracodawca przyjmujący ucznia na naukę zawodu zleca mu do wykonania czynności realnie przekładające się na zysk firmy, lecz jest także zobowiązany

do wypłacania mu wynagrodzenia według ogólnie ustalonych dla danej branży stawek. W systemie dualnym zawiązywane jest partnerstwo między zakładami pracy, szkołami zawodowymi, izbami przemysłowo-handlowymi i rzemieślniczymi oraz urzędami pracy, a każdy z podmiotów jest współodpowiedzialny za funkcjonowanie systemu, także w sferze finansowania (Zahorska 2007: 14–17). Dualny system kształcenia zawodowego stanowi jeden z najskuteczniejszych sposobów dostosowania szkolnictwa do potrzeb rynku pracy. Jednocześnie, m.in. poprzez możliwości zarabiania przez uczniów, jest to system przeciwdziałający przedwczesnemu wypadaniu z systemu edukacyjnego, przyczyniający się tym samym do zwalczania problemu biedy i wykluczenia społecznego.

Polityka zatrudnienia w zakresie przeciwdziałania zjawisku NEET polegać powinna na stosowaniu zachęt dla przedsiębiorstw do zatrudniania i szkolenia młodzieży oraz do tworzenia nowych miejsc pracy dla młodych osób. Zachętę stanowić mogą ulgi podatkowe, dotacje, redukcja pozapłacowych kosztów pracy itd. Dobrymi praktykami w tym zakresie mogą wykazać się Węgry, które wprowadziły „kartę startową” na 2 lata dla osób wchodzących na rynek pracy. Pracodawcy zatrudniający osoby z taką kartą odprowadzają niższe składki na ubezpieczenie społeczne. Inne zachęty obejmują ulgi dla pracodawców przy zatrudnianiu osób niepełnosprawnych lub ze środowisk defaworyzowanych, ale także propagowanie wśród młodych ludzi przedsiębiorczości i pracy na własny rachunek, zapewniając specjalne usługi tym, którzy chcą otworzyć własną działalność gospodarczą. Większość państw wprowadziła także dotacje na mobilność geograficzną oraz inne specjalne środki dla młodych ludzi o szczególnych potrzebach (*Recent policy...* 2012: 20–22).

6. Podsumowanie

Wprowadzenie pojęcia NEET do analizy sytuacji współczesnej młodzieży ma na celu jej pełniejszą charakterystykę z perspektywy rynku pracy. Obejmuje ono bowiem wszystkich młodych ludzi, którzy nie uczestnicząc jednocześnie w rynku pracy i w systemie edukacji zagrożeni są wykluczeniem społecznym. Z uwagi na niepokojący zasięg zjawiska w UE za konieczne uznano przeciwdziałanie niekorzystnej sytuacji młodzieży. Program ewentualnych działań zaradczych nie jest oczywisty z uwagi na duże zróżnicowanie odsetka NEET w ramach UE oraz inne wzory kształtowania się tej kategorii młodzieży w poszczególnych państwach członkowskich.

Obok państw, które charakteryzuje wyrównane ryzyko bycia NEET-em wśród kobiet i mężczyzn, są kraje cechujące się feminizacją lub maskulinizacją tego zjawiska. Podobnie oprócz państw, w których problem dotyczy częściej osób lepiej edukowanych, np. bezrobotnych absolwentów wyższych uczelni, są państwa, w których kategorię NEET konstytuują w większym zakresie osoby o niższym

poziomie kwalifikacji. Zasadne wydają się dalsze studia podporządkowane temu problemowi z zastosowaniem nie tylko ogólnie dostępnych miar, lecz także danych wytworzonych, pozwalających na szczegółową charakterystykę sytuacji młodego pokolenia.

Oprócz danych demograficznych, dotyczących płci, wykształcenia, miejsca zamieszkania interesujące oraz celowe byłoby zbadanie, dlaczego niektórzy radzą sobie mimo niesprzyjającej koniunktury, jaką mają motywację do pracy lub nauki, a co stoi za jej brakiem. Innymi słowy, co odróżnia przedstawicieli EET (*in education employment or training*), a jakie są czynniki ryzyka stawania się NEET-em oraz długotrwałego pozostawania poza zatrudnieniem i edukacją. Warto ponadto rozważyć, jakie są rzeczywiste potrzeby takich młodych osób, jakiej ewentualnej pomocy wymagają ze strony państwa i jak na tym tle kształtuje się efektywność dotychczasowej polityki Unii Europejskiej. Z drugiej strony niezbędne jest zastanowienie się nad wadami i ewentualną użytecznością kategorii NEET – przykładowo trudno sobie wyobrazić, by jedynie kończenie kolejnych kursów do 29. roku życia bez podejmowania zatrudnienia miało zapewnić jednostce brak negatywnego zaetykietowania przynależnością do grupy NEET i być prostym sposobem na uniknięcie ekskluzji społecznej.

Unia Europejska i poszczególne państwa europejskie stoją zatem przed wyborem strategii zapobiegających przedwczesnemu odpływowi młodzieży ze szkół oraz reintegrujących ze sferą edukacji po jej przedwczesnym opuszczeniu. W zależności od specyfiki zjawiska w danym kraju i czynników ryzyka stawania się NEET-em polityka państw powinna wspomagać płynne przejście z systemu edukacji na rynek pracy m.in. poprzez wprowadzanie do kształcenia systemu dualnego, ocenianego jako najbardziej efektywny w przeciwdziałaniu wypadaniu z edukacji i rynku pracy, redukcję barier rynku pracy, zwiększanie zatrudnienia młodzieży oraz tworzenie nowych miejsc pracy.

Bibliografia

- Bazy danych Eurostat European Commission (2013), http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database, 23.07.2013.
- Bridging the gap: New opportunities for 16–18 year-olds not in education, employment or training* (1999), Stationery Office, Social Exclusion Unit, London.
- European Values Study* (2008), <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>, 15.07.2013.
- EU Youth Report. Commission staff working document. Status of the situation of young people in the European Union* (2012), European Commission, Brussels.
- Furlong A. (2007), *The zone of precarity and discourses of vulnerability: NEET in the UK*, „Journal of Social Sciences and Humanities”, No. 381, s. 101–121.
- Generation jobless* (2013), „The Economist”, April 27th, <http://www.economist.com/news/international/21576657-around-world-almost-300m-15-24-year-olds-are-not-working-what-has-caused>, 15.07.2013.
- Istance D., Rees G., Williamson H. (1994), *Young people not in education, training or employment in South Glamorgan*, South Glamorgan Training and Enterprise Council, Cardiff.

- Kutsar D., Kasearu K., Trumm A. (2013), *Involuntary outsiders or those just taking time off? Young people who are not in education, employment or training in Estonia*, [w:] J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Nowy ład? Dynamika struktur społecznych we współczesnych społeczeństwach. Księga pamiątkowa poświęcona Profesor Wielisławie Warzywodzie-Kruszyńskiej z okazji 45-lecia pracy naukowej i dydaktycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 207–218.
- Młodzi ludzie i młodzież bierna społecznie (tzw. Grupa NEET) w Europie: podstawowe ustalenia. Podsumowanie* (2012), Eurofound, Dublin.
- NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe* (2012), European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), Dublin–Brussels.
- Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs)* (2012), Eurofound, Dublin.
- Szcześniak M., Rondón G. (2011), *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna”, vol. 63, nr 18, s. 241–251.
- Zahorska M. (2007), *Reforma szkolnictwa zawodowego, czyli o wylewaniu dziecka z kąpielą*, „Polityka Społeczna”, nr 10, s. 14–17.
- Zatrudnienie młodych, umiejętności techniczne i mobilność. Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie zatrudnienia młodych, umiejętności technicznych i mobilności* (2011), Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny, Bruksela.

Blanka Serafin-Juszczak

NEET – YOUNG PEOPLE VULNERABLE TO SOCIAL EXCLUSION

Summary. NEET phenomenon is now one of the most important social issues that require quick and decisive intervention in the majority of countries and regions in the European Union. The problem concerns the situation of young people, who are outside the sphere of employment and education. The traditional indicators for labour market participation are frequently criticized for their limited relevance to young people and they appear to be no longer sufficient for the analysis of complex condition of the young generation. Indicators of the NEET group can explain the bad situation of young people in the labour market as they include an analysis not only of the active labour force, but also of the general youth population. Young people who belong to the category of NEET for various reasons at the same time do not learn, work and do not prepare for the profession in the form of training.

Not only the scale of the problem is alarming, but also a significant increase in the NEETS rate of the past few years. The percentage of people who are NEET is no longer negligible. In consequence, European Union has recently started to focus its attention on the NEET group. Being NEET has severe adverse consequences for the individual, society and the economy. It is an obvious waste of the potential of young people and may lead to a wide range of social disadvantages both in the short and in the long term. This article applies to understanding the NEET category as a social problem, describing its scale, dynamics and selected features. The category reveals a waste of energy and skills characterized by young people, which must arouse public concern from the perspective of the labour market.

Keywords: NEET, social exclusion, young people, unemployment.

Mariusz Zwarycz*

PROCES DEKOMPOZYCJI PODMIOTOWOŚCI SPRAWCZEJ MŁODZIEŻY

Abstrakt. W licznych medialnych i naukowych dyskusjach problematyka związana z asymilacją społeczną młodzieży wzbudza skrajne emocje. Wykrystalizowały się wokół tego zagadnienia stanowiska, zgodnie z którymi młodzi wnoszą twórczą energię do struktur społecznych, ale istnieją także diametralnie odmienne, gdzie młodzi postrzegani są w kategoriach destruktorów. Przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu stała się młodzież, ze szczególną koncentracją na kategorii wiekowej, w której kończy się młodzieńczy etap życia, a rozpoczyna dorosły. Znacznym oczekiwaniom społecznym kierowanym wobec tej warstwy wieku nie towarzyszą adekwatne warunki adaptacyjne. Mimo to młodzież nie przejawia aktywnych tendencji kontestacyjnych, raczej wykorzystuje pasywne strategie działania oparte na konformizmie, oportunizmie lub wycofaniu się – emigracji wewnętrznej lub znacznie częściej ukierunkowanej poza granice kraju. Teoria konstruktywistycznego strukturalizmu dostarcza narzędzia umożliwiające wskazanie i zdefiniowanie określonej konfiguracji przyczyn warunkujących istniejący stan rzeczy, co prowadzi bezpośrednio do analizy pojęcia podmiotu oraz redefinicji związanego z nim zagadnienia podmiotowości jako pewnego procesu. Kategorią diagnozy położenia i postaw młodych jest proces dekompozycji podmiotowości sprawczej omawianej kategorii, w którym uczestniczą oni sami, ale zasadniczo analiza ukierunkowana jest również na uwarunkowania kulturowe oraz ideologiczne, kształtujące instytucje socjofery. Głównym zamierzeniem autora jest zaproponowanie modelu teoretycznego podmiotowości sprawczej, który kwalifikować się może do dalszej analizy i empirycznej weryfikacji.

Słowa kluczowe: konstruktywistyczny strukturalizm, młodzież, podmiot, podmiotowość.

1. Wstęp

Aktualna sytuacja adaptacyjna młodzieży polskiej, znajdującej się w tzw. fazie liminalnej¹, wygląda mało optymistycznie. Rynek pracy w wersji krajowej, jak również w wersjach lokalnych (zapewne oczywiście z małymi wyjątkami) jawi

* Dr, Zakład Antropologii i Socjologii Kultury, Instytut Socjologii, Wydział Historyczno-Pedagogiczny, Uniwersytet Opolski, ul. Katowicka 89, 45-061 Opole; mzwarycz@uni.opole.pl.

¹ Faza życia młodzieży, która charakteryzuje się kończeniem etapu młodzieńczego i rozpoczynaniem dorosłego, stąd określenie *liminalna*, od łac. *limes* – granica.

się jako struktura spetryfikowana, dla nich nierzadko wprost zamknięta, w sporym wymiarze limitowana lub stygmatyzująca (spychająca młodych do funkcji podwykonawców). Zasoby ekonomiczne oraz materialne warunki egzystencji wymienionej warstwy także nie stanowią jej istotnego zaplecza. Młodzi Polacy są jedną z najuboższych grup wśród obywateli UE. Wybierana przez nich ścieżka kształcenia, poziom i jakość uzyskiwanego wykształcenia nie gwarantują poprawy ich sytuacji, ale stanowią praktycznie jedyną opcję rozwoju dla osób pozbawionych innego rodzaju zaplecza czy też możliwości realizowania siebie (oprócz ewentualnej emigracji) oraz inwestowania posiadanych zasobów, dodatkowo dając kilka lat nadziei na zmianę sytuacji i „na przeczekanie”, chociaż już na początku tej drogi młodzi zdają sobie sprawę, że gwarancji zatrudnienia i lepszego losu akademickie wykształcenie nie daje. Dodatkowo odczucie kompresji wzmaga powszechnie propagowany „dyskurs sukcesu” oraz „społeczeństwa otwartego”. Młodzi słyszą, że świat stoi przed nimi otworem i „jak się tylko przyłożą” czeka ich świetlana przyszłość – są nasycani tego rodzaju treściami choćby przez nośniki masowego przekazu. Rodzi się zatem dylemat iście mertonowski.

Dlatego w takiej sytuacji młodzież wyposażona w nowoczesne narzędzia komunikacji, edukowana lepiej od swych rodziców (biorąc pod uwagę wskaźniki scholaryzacji lub lata nauki), funkcjonująca w warunkach sprzyjających mediom, nie podejmuje form realnego zaangażowania, protestu, rewolucji (też o rewolucji jako możliwym sposobie rozwiązania problemów młodego pokolenia stawiane są co jakiś czas, w przybliżeniu co 10 lat) czy innych form kontestacji, ukierunkowanych na zmianę swego położenia? Ostatnie dwie akcje angażujące liczebnie dużą grupę młodych związane były z wyborami parlamentarnymi w 2007 r. oraz protestami w sprawie ACTA w roku 2012. W obydwu przypadkach działanie było spontaniczne, doraźne i nie przerodziło się w zorganizowane formy protestu lub ruchy reprezentujące interesy młodych. Parafrazując wypowiedź jednej z osób protestujących w sprawie ACTA można powiedzieć, że młodzi „igrzysk” nie pozwolili sobie odebrać, ale „chleb” już tak. Najczęściej stosowaną formą kontestacji staje się więc wycofanie.

Dysponując trudnym położeniem i ograniczonymi perspektywami, młodzi powinni przynajmniej być lepiej zorganizowani, bardziej aktywni w sferze politycznej lub społecznej. Wydaje się, że powinni poszukiwać możliwości artykułowania swoich interesów oraz bronięcia ich we wszelkich dostępnych formach. Tymczasem robią wrażenie bezideowych, zatomizowanych, zdanych na siebie „europejskich poszukiwaczy” (Wrzesień 2009) dryfujących w nurtach społeczeństwa. Gdzie tkwią przyczyny tych pasywnych postaw? Dlaczego energia młodych nie jest kierowana w stronę zmiany posiadanego statusu społecznego? Nasuwają się trzy obszary diagnozy, w których mogą być rozmieszczone przyczyny kształtujące bierne postawy młodych: struktury, zasoby młodych oraz łączące je reguły, według których funkcjonują określone przestrzenie społeczne.

2. Założenia teoretyczne

Wymienione obszary charakteryzują się sporym stopniem złożoności, co w przypadku analizy jakiegokolwiek problemu prowadzić może do jego relatywizacji. Liczbę zmiennych warunkujących trudno zdefiniować, wskutek czego występuje wysokie prawdopodobieństwo popełnienia błędu. Kontekst tworzony przez strukturę, podmioty i reguły w analizie działań jest na tyle istotny, że pominięcie go jest wykluczone. Uniknięcie zagrożenia polegającego na rozmyciu problemu ze względu na jego wysoki stopień złożoności jest możliwe przy przyjęciu odpowiedniego modelu teoretycznego. Jednym z bardziej wyrafinowanych, ale adekwatnych jest teoria konstruktywistycznego strukturalizmu Pierre'a Bourdieu (Elliot 2011: 151–172). Koncepcja nazywana przewrotnie przez samego autora „konstruktywistycznym strukturalizmem lub strukturalistycznym konstruktywizmem” zasadniczo stawia sobie za cel przezwycięzenie opozycji *agency and structure*. Wprowadza perspektywę, w której obydwie fenomeny współoddziałują na siebie konstruując określone konteksty działania (Sack 2003: 889–902). Bourdieu nazywa ową współzależność „relacjonalnością”, czyli myśleniem w kategoriach, że „tym, co naprawdę istnieje w świecie społecznym są relacje” (Bourdieu, Wacquant 2001: 77–78). W swoim modelu teoretycznym, przy całej jego rozbudowanej kompozycji, Bourdieu wprowadza do przytaczanego kontekstu kilka niewątpliwych zasad porządkujących. Po pierwsze, zakłada i uzasadnia, że rzeczywistość w najszerszym aspekcie rozkłada się na mniejsze jednostki – subuniwersa, a jeszcze bardziej detalicznie na pola tworzące wielowymiarowe, zhierarchizowane jednostki przestrzeni społecznej. Konstrukcja owa stwarza ramy teoretyczne pozwalające na eksplorowanie dotąd amorficznej rzeczywistości, jak też dostarcza empirycznych kryteriów służących jednostkom do zorientowania się i lokalizowania w swoich rzeczywistościach (mikroświatach). Przestrzeń ma charakter geograficzny, ale również społeczny. Jest jakąś strukturą. Stanowi jednocześnie podłoże performatywne dla aktorów, jak również staje się dla nich docelową egzystencjalnie i biologicznie strukturą. Za związek pomiędzy strukturą a „graczami” u Bourdieu odpowiada „habitus”. Z pierwszego założenia bezpośrednio wynika drugie: w ustrukturuowanej przestrzeni nie panuje chaos i przypadek. Nawet jeśli odnosi się takie wrażenie, wynika ono bardziej z nieznamośności reguł gry w danym polu niż z ich braku. Przestrzenią rządzą reguły przekładające się m.in. na sposoby myślenia i działania jednostek. Są na tyle silne, że przy ich wykorzystaniu następuje interpretowanie siebie w kontekście szans i planów życiowych. Trzecie założenie wskazuje, że jednostki oraz instytucje funkcjonują w swych aktualnych bądź docelowych światach jako aktywne, kreatywne, wolne podmioty. Koncepcja Bourdieu przyjmuje ponadto dynamiczny charakter. Świat społeczny posiada określoną konstrukcję, reguły oraz twórcze podmioty. To, jak funkcjonują pola, a w konsekwencji cała rzeczywistość, zależy wprawdzie w pewnym stopniu

od warunków ramowych, ale przede wszystkim od podmiotów, od stosowanych przez nich reguł, dysponowania kompetencjami, doświadczeniem, oraz wielu innych czynników. Nie ma miejsca dla przypadku, co najwyżej brakuje wiedzy.

Ostatecznie liczą się warunki, które są splotem elementów powstałych w wyniku działania tła historycznego, kulturowego i społecznego. Mają swoją przyczynę oraz tworzą określony wzór. Ponadto istnieją czytelne reguły, poprzez które różnorodni gracze przekształcają i usiłują podporządkować sobie otaczający świat oraz partnerów/konkurentów, jak również oczywiście same podmioty eksternalizujące się poprzez nabytą podmiotowość.

3. Warunki adaptacyjne młodzieży

Młodzież często traktowana była jako zagrożenie panującego ładu społecznego. Czasami wprost uznawano ją za główną warstwę generującą zmianę. Podejście takie związane było z kilkoma cechami charakteryzującymi tę zbiorowość: jej powszechność, gdyż występowała w każdym społeczeństwie, dynamizm, nierzadko bezkompromisowość, świeżość, witalność i optymizm. Początkowo do epoki industrialnej, m.in. ze względu na wymienione cechy, przysparzała różnym instytucjom odpowiedzialnym za porządek społeczny wielu problemów, trudno było ją umiejscowić w kanonie norm. W epoce przemysłowej narzucono jej gorset edukacji, co z jednej strony przyczyniło się do absorbowania tej grupy, z drugiej – wydłużyło i sformalizowało proces socjalizacji według adekwatnych reguł społecznych. Mimo wszystko, ambiwalencja w podejściu do młodzieży nadal jest cechą charakteryzującą wiele społeczeństw. W praktyce ciągle poszukiwana jest jakaś formuła inkubacyjna dla młodych, która pozwoliłaby uzyskać maksymalne korzyści przy minimalnych kosztach.

W tej warstwie, bardzo niejednoznacznie definiowanej, na szczególną uwagę zasługują osoby w wieku 20–24 oraz 25–29 lat. Z racji wieku są najstarszą i potencjalnie najbardziej dojrzałą frakcją młodzieży. Znajdują się w fazie krytycznej z tego powodu, że obliuguje ona młodych do przechodzenia z poziomu edukacji, spod kurateli i opieki domów rodzinnych na poziom życia na własny rachunek oraz do podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie oraz innych, powierzonych im osób. Wiąże się z tym cała sekwencja transgresyjnych wyzwań i trudności. Faza ta może być odroczone, ale całkowity odwrót od niej nie jest możliwy. Wyróżnieni młodzi w naturalny sposób stanowią zasoby kadrowe, które uzupełnią lub finalnie dokonają wymiany pokoleniowej w instytucjach społecznych.

Wobec omawianej grupy stosowane są różne ramy teoretyczne. Na użytek niniejszego opracowania młodzi charakteryzowani będą poprzez wspólne cechy oraz istotne, oczekiwane wobec nich funkcje. Definiując młodych poprzez posiadane cechy, zauważyć należy, że

łączy ich wspólny przedział wieku, poszukiwanie swojej tożsamości, kreowanie potrzeb, społecznych możliwości ich zaspokojenia oraz tworzenie się różnego rodzaju napięć emocjonal-

nych. W zakresie funkcji młodzi dla dorosłych stanowią siłę witalną i źródło odnowy danego społeczeństwa. Przepelnia ich wiara w przyszłość i młodzieńcze ideały. Chcą odkrywać ten świat dla siebie i tworzyć własne wartości. Powinni nabywać społeczne kompetencje i role, zdobywać coraz wyższe stopnie wykształcenia oraz dostosowywać się do wartości i norm tworzących pozycje społeczne. Mówi się wprost, że młodzież musi zdobyć kompetencje na szczeblu biologicznym (reprodukcja populacji), ekonomicznym (reprodukcja gospodarki), społecznym (reprodukcja struktur społecznych), kulturowym (reprodukcja symbolicznego wymiaru kultury) (S w a d ż b a 2007: 16–17).

Analizowani tutaj młodzi znajdują się na szczególnym etapie trajektorii biograficznej. Obarczeni wysokim poziomem oczekiwań społecznych nakierowanych na kontynuowanie rozpoczętych projektów, na podjęcie wyzwań, problemów oraz przejście obowiązków, które nie zostały zrealizowane lub są konieczne dla zapewnienia bezpiecznej oraz zrównoważonej przyszłości dla wszystkich. Ponadto zobowiązani są do podjęcia się reprodukcji biologicznej, podtrzymania sprawności ekonomicznej oraz utrzymania ładu społecznego. Czyli młodzi ludzie zapewnić powinni ciągłość, spójność, równowagę, dobrobyt oraz bezpieczeństwo pozostałym członkom społeczeństwa. Wymaga się, aby stopniowo przejęli ciężar zapewnienia rozwoju i ciągłości populacji. Z poziomem oczekiwań wiąże się jednak także bardziej intymnie odczuwane napięcia związane z poszukiwaniem tożsamości, swojego miejsca w życiu, z kształtowaniem własnej osobowości, emocjonalności i finalnie, zaspokojeniem bardzo rozbudowanych potrzeb. Najsilniejsza zdaje się potrzeba spokoju, bezpieczeństwa i równowagi. Cechy definiujące młodych oraz oczekiwane w stosunku do nich funkcje, z których zobowiązani są wywiązać się, pozostają ze sobą w jaskrawej sprzeczności. Rodzi się napięcie, wzrasta zapotrzebowanie na wsparcie, okazane w jakikolwiek sposób. Powstaje dysonans wywołany kontrastem na linii: oczekiwania środowiska – własne potrzeby.

Najistotniejsze jest wsparcie uzyskiwane w obszarach: pracy, zaplecza ekonomicznego oraz mieszkaniowego. Jaka jest w takim razie społeczna propozycja skierowana do grupy wysokich oczekiwań, jaką są młodzi, w aspektach fundamentalnych dla budowania stabilnej egzystencji?

Według raportu Fundacji Republikańskiej, w Polsce regulowany – czyli ograniczony – jest dostęp do 380 zawodów. Liczba ta jest najwyższa w Europie (W i p l e r 2011: 3). Certyfikowany dostęp do zawodów uderza przede wszystkim w osoby młode, które kończąc edukację nie są pewne płynących z niej profitów, a dodatkowo muszą podjąć trud dalszego konkurowania o uzyskanie promesy na wykonywanie wymarzonego zawodu. Sytuacja wygląda tak, że w znacznie bardziej uprzywilejowanej pozycji są osoby już wykonujące dane zawody, posiadające nierzadko wpływ na reguły rekrutacyjne. Jeżeli młodym powiedzie się i przejdą przez ten limitowany próg selekcji, mogą liczyć na bezpieczne warunki pracy. Jeżeli się to nie uda, patrząc algorytmicznie, ale mimo wszystko znajdują pracę, trafiają na znacznie poważniejsze utrudnienia w postaci warunków kontraktowania pracy – umowy o pracę.

Tabela 1. Typ umowy o pracę a grupa wieku (w %)

	Do 24 lat	25–34 lata	35–44 lata	45–59 lat	60–64 lata	65+ lat
Umowa na czas nieokreślony	20,0	52,8	58,3	59,9	48,1	28,3
Umowa na czas określony (≥ 1 rok)	42,2	27,0	15,7	11,2	12,0	14,8
Praca dorywcza (np. zastępstwo)	5,0	1,3	1,0	1,1	2,7	2,4
Inne umowy krótkie (umowa czasowa < 1 rok)	8,2	1,3	0,6	0,5	0,4	1,1
Praca na okres próbny	0,8	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0
Samozatrudniony	4,7	9,0	15,6	18,2	21,0	23,5
Pomagający bezpłatnie członek rodziny	5,9	2,4	1,8	2,7	4,5	11,9
Umowa o dzieło, zlecenie	8,2	2,0	1,3	1,4	4,8	9,9

Źródło: Strzelecki 2013.

Umowa o pracę na czas nieokreślony stwarza względne poczucie bezpieczeństwa, gwarantuje oczywiste świadczenia społeczne i socjalne, czego nie oferują pozostałe formy kontraktów. Młodzi w interesującej nas kategorii wiekowej (do 24 lat) pracują głównie na umowy czasowe powyżej roku lub równo rok (42,2%), zawierają także inne krótsze umowy, poniżej roku (8,2%) lub umowy o dzieło i zlecenia (8,2%). Tylko 1/5 spośród nich zawiera umowy na stałe. W powyższej charakterystyce istotne jest porównanie sytuacji grupy młodych do innych grup znajdujących się w wieku produkcyjnym. Sytuacja młodych w tym zestawieniu przedstawia się najslabiej. Około 1/4 osób dysponuje formalnym zabezpieczeniem warunków pracy.

Sytuacja aktualnie panującego kryzysu, oddziałującego na system ekonomiczny oraz rynek pracy, jest odczuwana przez wszystkich pracujących, ale 44% osób w grupie wiekowej 18–24 lata obawia się utraty pracy (*Oceny sytuacji...* 2013: 9). Wśród pracujących odnaleźć można bez trudu grupę pracujących ubogich, stanowiącą 11,8% wszystkich zatrudnionych, w niej najliczniej reprezentowane są osoby zatrudnione na czas określony (11,8%) (*Krajowy Program...* 2013: 15)². Ubóstwem zagrożonych jest dalsze 11,2% pracujących.

Dokonując próby ustabilizowania swej sytuacji młodzi natrafiają na wielorakie bariery, od sporej liczby zawodów limitowanych, przez umowy o pracę, niegwarantujące im w rzeczywistości żadnego zaplecza socjalnego, aż do pracy jakościowo spychającej ich na margines społeczeństwa, skazującej 1/10 z nich na ubóstwo. Młodzi odczuwają te napięcia, obawiają się, że są najłatwiejszą do zwolnienia grupą, sytuowaną przez pracodawców na poziomie robotników niewykwalifikowanych. Znajdują się jednak w radykalnie innej od nich sytuacji życiowej, inne są także kierowane do nich wymagania społeczne.

² Według danych ministerstwa wskaźnik ubóstwa wśród zatrudnionych na czas nieokreślony wynosi 5,5%.

Dotąd analizowana była sytuacja młodych pracujących. Niemalże 1/3 całej zbiorowości młodych nie pracuje. Dane przytaczane przez Eurostat są symptomatyczne. W Polsce bezrobocie wśród młodych w 2012 r. wynosiło 26,5% (*Unemployed persons...* 2014). Są to oczywiście oficjalne statystyki obejmujące osoby poszukujące pracy. Poza sferą pracy i zainteresowania tym zagadnieniem znajduje się 46,7% młodych, uznawanych tradycyjnie za biernych zawodowo (P a ń k ó w 2012: 8). Zbiorowość ta pracy nie poszukuje. Większy ciężar gatunkowy niesie ze sobą wyodrębnienie kategorii społecznej, tzw. NEET (*not in employment, education or training*), charakteryzowanej jako zbiór osób, które jednocześnie nie uczą się, nie pracują, nie doksztalcają się. Bardziej ogólnie – nie nabywają innych kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu. Pojęcie to w nomenklaturze teoretycznej jest stosunkowo nowe, stąd ciągle różne są sposoby nadawania ram wyznaczających przynależność ludzi młodych do tej kategorii. Eurostat w swoich statystykach uwzględnia osoby w wieku 15–29 lat, w innych przypadkach stosowane są miary bardziej szczegółowe. Stąd pewna rozbieżność w szacowaniu liczebności populacji NEET. Niemniej jednak European Monitoring Centre on Change (EMCC) podaje, że wielkość tej zbiorowości w Polsce, w 2012 r. wynosiła 15,5% młodych w wieku 15–29 lat (*NEETs – Young...* 2012: 29). W liczbach bezwzględnych szacuje się, że było to 1,36 mln osób (C i e ś l a 2012). Znaczące dla położenia tych ludzi jest to, że stanowią potencjalną grupę zagrożoną marginalizacją, a nawet wykluczeniem społecznym. Ich los jest nieporównanie trudniejszy od pracujących. Taki kierunek rozważań wskazuje, że wśród młodych istnieją silne obawy lub nawet poczucie niemożności czy bezradności wobec wyzwań, jakie stawiane są przed nimi w momencie wejścia w dorosłe życie. Z różnych powodów nie są w stanie lub nawet już nie chcą (możliwe, że pod wpływem mechanizmów autoselekcji) podejmować trudu budowania swej pozycji oraz wiążącego się z nim ryzyka zaangażowania. Charakterystyczne dla tego momentu wejścia w dorosłość jest kalkulowanie ryzyka. Młodzi nie są w stanie go ponosić, społeczeństwo nie chce, pozostają zatem rodziny i rodzice. Tezę powyższą wzmacniają dalsze argumenty. Otóż według danych publikowanych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej ok. 70% osób w wieku 18–29 lat mieszka z rodzicami, a ok. 25% spośród nich pozostanie z nimi dłużej (*Krajowy Program...* 2013: 19). Jednym z powodów podejmowania tego rodzaju decyzji bez wątplenia pozostają czynniki ekonomiczne oraz społeczne. Kapitał społeczny w Polsce, o którym możemy przeczytać w *Stanie społeczeństwa...* (C z a p i ń s k i 2013: 296–308) szacowany jest na niskim poziomie, a głównym korelatem jego wielkości jest sytuacja ekonomiczna, co pośrednio wiąże się z niskimi zasobami kapitału wśród młodych. Jedna z badaczek problematyki młodzieży, Krystyna Szafraniec, już od kilku lat przedstawia sprawę jasno: młodzi są uzależnieni od swoich rodziców. Dobrze mają się ci, których domy rodzinne są zasobne i usytuowane w mieście, źle ci, których rodzice nie są zasobni, a dodatkowo mieszkają na wsi (S z a f r a n i e c, red. 2011: 24–28). Zasadniczo skazani na strategię „zrób

to sam” (Szafraniec 2007: 218–219). Nie posiadając zaplecza, zasobów, świadomości posiadanego potencjału oraz swego znaczenia dla społeczeństwa, jak też adekwatnych kryteriów oceny rzeczywistości, młodzi ludzie atomizują się i rezygnują z walki o lepsze czy też niezależne życie. Hanna Świda-Ziemia wysunęła tezę, że nie tworzą nawet pokolenia w aspekcie wewnętrznym, czyli nie identyfikują się z niczym, co pozwoliłoby ich nazywać pokoleniem – są rozproszeni, zdezorientowani, a jednocześnie zmuszeni do podejmowania wyzwań. Kryteria te można przyjąć tylko w aspekcie zewnętrznym, opisowym (Świda-Ziemia 2005: 14). Patrząc na oczekiwania i warunki społeczne stworzone młodym, bez trudu można dostrzec kolejny dysonans. Występuje na linii warunki adaptacyjne – oczekiwania. Te dwie sfery są bardzo rozbieżne, a koszty przerzucone na młodych i ich rodziny, o ile są w stanie je ponosić.

Co wnosi do społeczeństwa definiowana grupa młodych? Być może jej zasoby nie są na tyle istotne, by je zbyt poważnie traktować? Egzystujemy w warunkach może jeszcze nie kryzysu demograficznego, ale wyzwań demograficznych bez wątpienia. Skorelowane są z nimi nieodłącznie problemy gospodarcze. Truizmem jest stwierdzenie, że społeczeństwa nowoczesne potrzebują przede wszystkim zasobów ludzkich i to takich, które będą w stanie się rozwijać oraz zdobywać nowe kwalifikacje. W tym względzie nie można zignorować charakteryzowanej grupy wiekowej, która z natury rzeczy stanowi najlepsze i najbardziej perspektywiczne zaplecze demograficzne. Ponadto spośród wszystkich grup wiekowych jest ona najlepiej wykształcona (niezależnie od oceny jakości procesu kształcenia) (*Ludność. Stan...* 2013: 107) oraz liczy sobie 5,8 mln osób, co w liczbach względnych stanowi 15,2% całej populacji (*Stan i struktura...* 2013: 15). Z racji powyższych argumentów młodzi zasługują na uwagę, co uzasadnia się dążeniem do dobrostanu społecznego (niezaprzeczalnie są przyszłością tego społeczeństwa). Tymczasem funkcjonują w realiach ambitnych oczekiwań i nieadekwatnych warunków – zablokowani, wycofani lub schowani za swymi rodzicami.

Koncepcja konstruktywistycznego strukturalizmu narzuca założenie, że świat nie „dzieje się sam”, ktoś go kreuje, istnieją jakieś podmioty ponoszące odpowiedzialność za istniejący porządek rzeczywistości, że usiłują wpłynąć na jego kształt i cechy. W odniesieniu do warunków adaptacyjnych, w jakich funkcjonują młodzi, wyraźnie zarysowuje się kontrast pomiędzy ich jakością, ofertą instytucji społecznych a oczekiwaniami kierowanymi do młodej generacji. Używając optyki modelu Bourdieu zaznaczyć należy, że sytuacja młodych jest pochodną warunków makrospołecznych, ale główna przyczyna trudności adaptacyjnych tkwi w instytucjach społecznych. Na tym poziomie dochodzi do interpretowania warunków, wprowadzania reguł oraz habitualizowania młodych. Postawy analizowanej kategorii społecznej zależą od rodzaju oferty środowiska, w którym przyszło jej żyć. Naturalnie rodzaj owej oferty stanowi istotną zmienną dywersyfikującą postawy młodych, powodując, że nie wszyscy reagują identycznie na sygnały płynące z otoczenia. Ustrukturowana przestrzeń determinuje warunki dla

pól instytucjonalnych, w których dochodzi do kreowania reguł gry dla uczestników. Jakie jest miejsce młodych w tej grze? Dlaczego znaczna część z nich pozwoliła się zepchnąć do defensywy, zbuforować? Czy młodzi mogą, zgodnie ze szcзыtnym wezwaniem, „stać się twórcami własnej historii”?

4. Podmiot społeczny i podmiotowość

Kluczowy w tym momencie staje się fenomen socjologicznego pojmowania podmiotu. Do klasyki dziedziny należą poszukiwania takich źródeł i kryteriów, które pozwalałyby na wyjaśnianie zjawisk zachodzących w sferze społecznej po części w celu ich zrozumienia, a po części legitymizowania w ten sposób naukowego statusu dyscypliny. Gdyby możliwe było ustalenie przyczyn zmian, łatwiejsze byłoby sformułowanie praw, dzięki czemu odwieczne marzenie o przewidywaniu przyszłości stałoby się ziszczalne.

Zygmunt Bauman w zbliżonym tonie interpretuje poszukiwania czynione przez Emila Durkheima, Maxa Webera, Talcotta Parsonsa, Jürgena Habermasa, Floriana Znanieckiego, Herberta Blumera czy bardziej współczesnych Anthony’ego Giddensa, oraz Norberta Eliasa. Zasadniczo w interpretacji Baumana dociekania koncentrowały się na zagadnieniu: kto działa? Odpowiedzi odnosiły się do „systemu, woli, komunikacji, kultury, konfiguracji” (Bauman 1998: 158–164). Zawsze w kontekst angażowane były siły społeczne oraz jednostki ludzkie. Starano się odnaleźć formułę współpracy pomiędzy nimi. Najbardziej zaawansowaną koncepcją w tym nurcie stała się propozycja Giddensa, odwołująca się do złożonej sytuacji uwarunkowań działających zwrotnie pomiędzy strukturą a aktorem (strukturacja). Giddens ukierunkował swą intuicję w stronę aktora, nieoddzielając jego działania od kontekstu społecznego, ale nadając aktorowi także pewien stopień sprawstwa. Podobnie od determinizmu struktury uwalnia jednostki Bourdieu. Człowiek jest nierozzerwalnie związany ze strukturami, ale poprzez swoją świadomość może się emancypować w stopniu, który umożliwi mu zmianę swego położenia społecznego (Bourdieu, Wacquant 2001: 124–125). Jednostka ludzka zyskuje podmiotowość poprzez przyznanie jej sprawczości, woli, refleksyjności i świadomości. Powyższe ujęcie wskazuje, że w myśli społecznej problem podmiotu zawsze był żywy, a w obecnej dobie znów odzyskuje należne mu zainteresowanie.

Piotr Sztompka regularnie podejmuje wyzwanie analizy omawianego problemu. W swej klasycznej pracy (Sztompka 2005) rozpatrywał podmiotowość pod kątem czynnika generującego zmiany społeczne. Stwierdził, że ludzkość od zawsze poszukiwała przyczyn zmian, najpierw lokując je poza światem naturalnym, później kolejno w siłach natury, w autorytetach, przywódcach, by wreszcie ją usocjalizować i obdarzyć siłą sprawczą społeczeństwo, przy czym jednakowoż ostatecznie zdehumanizować źródła zmiany, odmawiając jednostce możliwości jej

wywoływania. W proces ewolucyjnego rozwoju i pogłębiania tego zagadnienia zaangażowani byli już w „nowoczesności”: Walter Buckley, Amitai Etzioni, Alain Touraine, Michael Crozier, Tom Burns, Margaret Archer (S z t o m p k a 2005: 183–191). Charakterystyczna dla tej optyki analizy jest droga nie tylko ku poszukiwaniu przyczyn zmiany społecznej, ale także ku konstruowaniu modelu działania podmiotowości oraz jej konstrukcji wewnętrznej. Dla Margaret Archer cechami składowymi podmiotowości są refleksyjność, celowość, sprawstwo oraz innowacyjność. Rozwija także koncepcję trójstopniowego modelu łączącego strukturę i działanie (A r c h e r 2007: 17). Agata Krasowska dokonuje teoretycznej syntezy podmiotowości w ramach socjologii, uznając, że zasadniczo jej poszukiwania mieściły się w przeciwstawnych kierunkach determinizmu lub konstruktywizmu, przy czym konstruktywizm koncentrował się na działającej jednostce. Jeżeli z kolei uwzględni się wyraźnie akcentowane w polskiej literaturze sprawstwo i konotujące z nim ukierunkowanie na cel, to nurty analizy podmiotowości dają się uporządkować w typologii aksjologicznej i analitycznej (K r a s o w s k a 2012: 47–48).

Najbardziej dojrzałą perspektywą funkcjonalną a zarazem pragmatyczną w odniesieniu do podmiotowości dysponuje Edmund Wnuk-Lipiński. Postrzega ją przede wszystkim jako kategorię złożoną. Przyjmując wskazany paradygmat, opiera się na dokonaniach twórców, którzy przeprowadzili analityczną dekonstrukcję podmiotowości. A w tym powołuje się na model Fuchsa i wyróżnione przez niego takie cechy podmiotowości, jak: świadomość, wolną wolę, refleksyjność. W dalszej kolejności przytacza stanowisko Mustafy Emirbayera i Ann Mische, według których dla podmiotowości decydujący jest charakter czasu. W innym modelu istotna jest „intencjonalność działania, wolny wybór, inicjatywa, twórczość, poczucie sprawstwa, poczucie kontroli nad własnym postępowaniem” (W n u k - L i p i ń s k i 2005: 85). Rdzeniem wymienionych koncepcji jest podmiotowość indywidualna. Model Wnuka-Lipińskiego obejmuje także aspekt społeczny. Ramy funkcjonowania podmiotowości stanowi bez wątpienia społeczeństwo obywatelskie, pluralistyczne, demokratyczne z ustrojem wolnorynkowym. Syntezą jest stwierdzenie, że „podmiotowość istnieje jedynie na tyle, na ile jest egzekwowana” (W n u k - L i p i ń s k i 2005: 88).

Do jakich wniosków prowadzi ten – z konieczności ogólny – przegląd koncepcji podmiotowości? Otóż podmiotowość jest fenomenem złożonym, zależnie od perspektywy reprezentowanej przez autora obejmuje pewną sekwencję elementów. Ponadto zasadniczo przypisywana jest formom zbiorowości lub bardziej konstruktywistycznie jednostkom ludzkim. Kanon interpretacji ewoluje ku odszukiwaniu elementów istotnych dla konstruowania podmiotowości jednostki. Analizy koncentrują się na kontekście działania lub na budowaniu jego modeli teoretycznych.

Wydaje się, że dla uchwycenia funkcjonalnej istoty podmiotowości niezbędne jest wprowadzenie kilku założeń. Po pierwsze, podmiot – niezależnie od jego wielkości – istnieje, a podmiotowość się nabywa. Po drugie, nabywanie podmiotowości to proces. Po trzecie, jeżeli jest to proces, to zaangażowani są weń

różni aktorzy egzystujący w określonych ramach (teoria konstruktywistycznego strukturalizmu). Po czwarte, w tym procesie nabywa się i kształtuje określone dyspozycje i zasoby legitymizujące do korzystania ze swych praw. Jeżeli proces ten przebiega poprawnie, to członkowie danej zbiorowości zyskują swoje miejsce w rzeczywistości oraz wpływają na swoje otoczenie, aktywując oraz aktywizując swoją podmiotowość. Zasadniczo jest to jednak stan idealny, w praktyce realizowany z różnymi „obocznościami”.

Od początku w niniejszej pracy przywoływane są problemy młodzieży, a główny problem stanowią jej trudności adaptacyjne. W odczuciu autora wiążą się one: po pierwsze z procesem nabywania podmiotowości, po drugie – z trudnościami w jej realizacji. Nabywanie podmiotowości jest biograficznym procesem przechodzenia przez sekwencję instytucji socjalizujących, w wyniku czego uzyskuje się od nich adekwatne kompetencje. Realizacja podmiotowości wiąże się z możliwościami oferowanymi przez wymienione instytucje, z pozostawieniem pewnej swobodnej przestrzeni do działania i w pewnym sensie eksperymentowania. Proces dekompozycji podmiotowości wiąże się z dysfunkcjami instytucji socjalizacyjno-wychowawczych na dwóch poziomach: braku kształtowania pewnych postaw podmiotu (co wynika z obowiązków statutowych omawianych instytucji) oraz ograniczaniu sfery realizowania podmiotowości (choćby poprzez limitowanie partycypowania we władzy). Wobec powyższego, poszczególne komponenty podmiotowości nie mogą się osadzić w osobowości, trudno je zwerfikować i utrwalić w działaniu.

Tabela 2. Komponenty podmiotowości

I Elementy podmiotowości	II Główna cecha definiująca elementy	III Skutki deprywacji
1	2	3
1. Odpowiedzialność	wola do podjęcia i ponoszenia konsekwencji własnych działań	eskapizm
2. Tożsamość	poczucie bycia „u siebie”, „na swoim” (środowisko, miejsce, przestrzeń)	poczucie wykorzenienia
3. Refleksyjność/ Świadomość	zdolność do pogłębionej analizy swego położenia oraz jego ewentualnej zmiany	automatyczna reprodukcja habitusu
4. Wiedza	instrumenty światopoglądowej weryfikacji i porządkowania rzeczywistości (warstwa sapiencjalna)	pasywność, podatność na manipulację
5. Umiejętności	kumulacja doświadczenia umożliwiająca rozwiązywanie rutynowych oraz nowych zadań	pasywność, lęk, niska samoocena (skutkuje m.in. akceptowaniem zaniżonej oceny, wynagrodzenia)

Tabela 2 (cd.)

1	2	3
6. Sprawstwo	świadoma i celowa aktywność ukierunkowana na osiągnięcie określonego skutku	poczucie bezradności
7. Kapitał ekonomiczny, społeczny, kulturowy	różnorodne środki umożliwiające podejmowanie inicjatyw rozwijających jednostki w powyższych wymiarach, zestaw elementarnych narzędzi	ograniczenie lub redukcja możliwości skutecznego działania

Źródło: opracowanie własne.

W tab. 2 zsyntetyzowano elementy podmiotowości, które zintegrowane w osobowości budują kategorię podmiotowości sprawczej, tj. takiej podmiotowości, która odczuwa odpowiedzialność za podejmowane działania oraz wynikające z nich skutki, zarówno te dobre, jak i ewentualne niepowodzenia. Niezbędnym elementem działania jest głębokie poczucie sensu uzyskiwane w drodze negocjacji z otoczeniem, z odbieraniem sygnałów i zyskiwaniem poczucia, że to, co się robi, służy komuś, ale także samemu podmiotowi, że osadza się we własnym mikroświecie i konstruuje jego przyszłościowy, teleologiczny wymiar. Podjęcie tych wysiłków możliwe jest po wykorzystaniu zdolności dokonywania refleksji nad uświadamianymi danymi płynącymi z otoczenia, środowiska. Do skutecznego funkcjonowania i kreowania swoich działań konieczna jest wiedza praktyczna (nie tylko jednak techniczna, bardziej chodzi o mądrość życiową, której efektem jest np. intuicja oraz empatia, ułatwiające powstawanie więzi społecznych) oraz kumulowanie się umiejętności. Suma powyższych elementów, zastosowana w praktyce, może dać satysfakcję twórcy, dopełniając poczucie podmiotowości sprawczej. Satysfakcja płynąca z poczucia sprawstwa buduje osobowość oraz kształtuje motywację.

Dla młodych osób istotne jest, by – przechodząc przez różne instytucje (rodziny, przedszkola, szkoły, uczelnie, miejsca pracy oraz inne środowiska wychowawcze i socjalizacyjne) – nabywać kolejno i stopniowo predyspozycje do tego, aby stać się podmiotem oraz tworzyć swoją historię. Konieczne jest, by osoby te nauczyły się odpowiedzialności, zdolności do ponoszenia konsekwencji swych działań. Ważne jest, aby miały poczucie, że to, co robią, robią dla siebie. Kompetencje, wiedza, umiejętności wzmacniają poczucie pewności siebie i samoocenę, co bezpośrednio przekłada się na poczucie sprawstwa. Co ważne, jeżeli młodzi będą odsuwani od możliwości podejmowania działań, nie nabędą ani umiejętności, ani poczucia sprawstwa. Elementem o istotnym znaczeniu w tej koncepcji są zasoby kapitału, gdyż z jednej strony stoją u podłoża działań, z drugiej są ich efektem i owocem.

Nabywanie tego rodzaju podmiotowości to proces sekwencyjny, długotrwały, za przebieg którego odpowiedzialne są różne podmioty społeczne, które powinny częściowo partycypować w ryzyku ewentualnych niepowodzeń. Jeżeli któryś z komponentów nie zostanie wprowadzony i przetestowany na odpowiednim etapie socjalizacji, może pojawić się stan deprywacji np. w postaci wyuczonej bezradności, automatyzmu (tab. 2, kol. III).

5. Proces dekompozycji podmiotowości – próba redefinicji

Sytuacja opisywanej młodzieży wskazuje na to, że podmiotowość sprawcza nie jest jej szczególnie istotnym atrybutem, mimo że warunki ramowe w naszym społeczeństwie (demokracja, wolny rynek *etc.*) zostały spełnione. Młodzi są podmiotem, ale podmiotowości sprawczej w powyższym rozumieniu nie posiadają. Potencjał omawianej generacji w teoretycznie sprzyjających warunkach nie znajduje jednak przełożenia na praktyczne działanie. Przyczyn jest bez wątpienia wiele. W analizowanych okolicznościach koncentrujemy się na procesie dekompozycji podmiotowości. Trwa on wiele lat, dotyczy instytucji socjalizacyjno-wychowawczych. Oddziałuje na młodych w ten sposób, że nie mają oni poczucia bycia kimś (ani dla siebie, ani dla kogoś), bycia u siebie, ani bycia dla jakiegoś ważkiego społecznego powodu. Proces dekompozycji wynika z uwarunkowań ideologicznych oraz kulturowych, które determinują mniej świadome podmioty instytucjonalne do koncentrowania się na własnym przetrwaniu, czemu służy przyjęcie *dictum* parametrów i wskaźników oraz przedmiotowe podejście zarówno do pracowników, jak i wychowanków. Odwrócenie się od realizacji funkcji zewnętrznych, świadczonych na rzecz partnerów społecznych, ku własnym wewnętrznym celom, zasadniczo skoncentrowanym na przetrwaniu, może prowadzić do implozji, pozbawiając równocześnie możliwości współpracy i partnerstwa pomiędzy instytucjami, które nominalnie powinny kooperować (integrowanie celów oświatowych), tworząc klimat braku koherencji na poziomie praktycznym. Jako dosadny przykład można podać aktualny system oświaty, na który składa się zasadniczo pięć trzyletnich i jeden dwuletni etap (szkoła podstawowa: nauczanie początkowe plus trzy następne lata, gimnazjum, liceum, licencjat, oraz studia uzupełniające). Na żadnym z nich nie wystarcza czasu, by zintegrować grupę wokół treści podmiotowości. W tym miejscu konieczne jest wprowadzenie zastrzeżenia, że powyższe ustalenia są zbiorem teoretycznych intuicji autora, dotyczących interpretacji procesu wycofania się młodzieży. Generacja młodych stanowi bardzo zróżnicowaną zbiorowość, zatem wiele środowisk może funkcjonować w innych warunkach lub je inaczej postrzegać. Proponowany poniżej model uwarunkowań stanowi propozycję ukierunkowaną na wzbudzenie refleksji wśród osób pełniących określone, najlepiej decyzyjne, funkcje w instytucjach otaczających omawianą generację.

Tabela 3. Uwarunkowania procesu dekompozycji podmiotowości sprawczej

I Proces	II Przykład	III Dekomponowany obszar podmiotowości
Koncentracja instytucji na własnym przetrwaniu pod wpływem presji zewnętrznej kosztem zadań statutowych (implozja)	rodzina, placówki oświatowe poszukują środków niezbędnych do funkcjonowania, pozostawiając swe główne zadania na planie dalszym; brak czasu, pośpiech, osłabienie relacji partnerskich, brak autorytetów, eksperymenty, poszukiwanie formuły	– kapitał kulturowy – refleksyjność/świadomość – tożsamość – wiedza – umiejętności
Materializm, konsumpcjonizm	skupienie treści przekazu na materialnej stronie podmiotowości	– kapitał społeczny
Brak koherencji pomiędzy instytucjami partnerskimi	brak ciągłości i niespójność socjalizująco-wychowawcza; fragmentaryczność przekazu treści i podejścia do osobowości młodych	– kapitał społeczny i kulturowy – odpowiedzialność – tożsamość – wiedza – umiejętności
Postępujące tendencje merkantylne	podejście do podopiecznych, jak do „projektu”, „inwestycji”; reizacja podmiotu	– sprawstwo – odpowiedzialność – tożsamość
Odnawianie się form alienacji, dehumanizacja pracy, ideologia korporacjonizmu	pozbawienie pracowników owoców pracy, deregulacja czasu wolnego, uniformizacja pracowników; praca za minimalne wynagrodzenie, niepozwalające na rozwój i stabilizację	– kapitał ekonomiczny – sprawstwo – tożsamość – wiedza – odpowiedzialność – umiejętności

Źródło: opracowanie własne.

W kol. I umieszczono procesy, z którymi borykają się instytucje partnerskie (socjalizująco-wychowawcze) młodzieży. Problemy, które ich dotyczą, wynikają ze sfery idei, ideologii (to np. materializm, konsumpcjonizm), sprzyjając reizacji, alienacji, atomizacji i pozbawienia podmiotowości oraz godności jednostek ludzkich, wiążąc się bezpośrednio ze sferą funkcjonalną (implozja instytucji, brak koherencji). Skutkiem tego procesu jest stopniowa dekompozycja elementów podmiotowości wykazana w kol. III. Młodzież, przechodząc trajektorię socjalizacyjną, indywidualnie nie nabywa elementów, które kształtować powinny jej podmiotowość sprawczą. Młodzi, nie posiadając ukształtowanego habitusu społecznego, nie interesują się sprawami swego otoczenia, nie dostrzegają związku pomiędzy swym ewentualnym zaangażowaniem a zmianą rzeczywistości, *de facto* rzadko ten związek dostrzegają dorośli, w ten sposób nie ufają prawie niko-

mu oprócz rodziny i nie podejmują działań stowarzyszeniowych, integrujących. Podejmują się realizowania strategii obliczonych na własny sukces życiowy, który często jest połowiczny w istniejących warunkach. Młodzi ludzie stają się stosunkowo łatwym podmiotem do różnego rodzaju obietnic. Istnieją właśnie jako podmiot bez podmiotowości. Powstaje nieuchronne skojarzenie z kategorią „ludzi zbędnych” Stefana Czarnowskiego. Sekwencja działań instytucji, w tym rodziny działającej w postrodzinnym świecie, często w nieuświadomiony sposób osłabia elementy składające się na podmiotowość sprawczą, m.in. wiedzę, umiejętności, poczucie wpływu, tożsamości.

Przyjęty w niniejszej pracy sekwencyjny, funkcjonalny model podmiotowości oparty jest na założeniu, że podmiotowość to atrybut, który kształtuje się lub jest kształtowany przez określone środowiska, tworzące socjosferę, tkwiące w ramowych uwarunkowaniach i oddziałujące na konkretne podmioty. Model ten dobrze odwzorowuje koncepcja konstruktywistycznego strukturalizmu. Przyjęta do analizy kategoria wiekowa młodzieży, ukazana wstępnie przez jej problemy egzystencjalne, adaptacyjne oraz wykazująca defensywne, zachowawcze, ale też skrajnie zindywidualizowane (egoistyczne) strategie życiowe, poddana jest procesowi niespójnego kształtowania ich podmiotowości. Problem głównie usytuowany jest w mezosferze społecznej, przy czym nie należy zapominać o jej szerszych dyskursywnych uwarunkowaniach. Warunki brzegowe sprzyjają podmiotowości obywatelskiej, przedsiębiorczej, zintegrowanej, zorganizowanej i aktywnej. W praktyce stan taki występuje rzadko, a jeśli już, to jest wynikiem czerpania z zasobów rodzinnych. Przyczyna asynchronii tkwi w sferze funkcjonowania instytucji. Pozostawione w ramach bardzo wysokich standardów ekonomicznych („ekonomania” – podporządkowanie działań kryteriom wydajności ekonomicznej) dążą do maksymalizowania zysków kosztem swych funkcji statutowych. Realnie brakuje podmiotów oświatowych, które wzięłyby na siebie ciężar kształtowania tożsamości młodych (może nie mają na to czasu w systemie „pięciu trójków”). Funkcjonowanie rynku pracy oraz systemu ekonomicznego społeczeństwa zmusza decydentów do minimalizowania strat, niestety najbardziej podatni na ten rodzaj działań są młodzi. Przechodząc w ciągu swojego życia przez różne instytucje nie uzyskują pełnej świadomości dotyczącej mechanizmów funkcjonowania otoczenia społecznego, jak też własnych możliwości, wiedzy, refleksyjności i umiejętności niezbędnych do zmiany swojego położenia. Proces koncentracji instytucji na własnych celach różnorako uwarunkowany i różnie się przejawiający wywołuje z kolei proces dekompozycji podmiotowości sprawczej młodych. Wyjaśnia on w znacznym stopniu akceptację trudnych warunków i brak zorganizowanej reakcji na przypisane role zbuforowanych poszukiwaczy, ulokowanych w poczekalni społecznej. Jest wiele sfer, w których podmiotowości młodych się nie dostrzega lub traktuje instrumentalnie. Stymuluje się podczas wyborów lub używa kategorii, które absolutnie nie zawierają minimalnej dozy szacunku: „pokolenie kłapka (kłapki), Milenalsi, cyfrowi autochtoni, pokolenie ja, ja, ja,

lub pokolenie X, Y, Z” (Krzyżaniak-Gumowska 2013: 16). Świadczy to bardziej o braku zrozumienia i przejawach amnezji dorosłych niż o alienacji młodych. Poza tym jacy mają być, skoro nie nadaliśmy im treści? Wyłącznie formę.

Bibliografia

- Archer M. (2007), *Making our Way through the World, Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bauman Z. (1998), *Działanie społeczne*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 158–164.
- Bourdieu P., Wacquant L. J. D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Cieśla J. (2012), *Milion zawieszonych*, <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1532473,1,neetsi-bez-pracy-bez-zainteresowan.read>, 20.01.2014.
- Czapliński J. (2013), *Stan społeczeństwa obywatelskiego. Kapitał społeczny. Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków – Raport*, Contemporary Economics, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Elliott A. (2011), *Współczesna teoria społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020. Nowy wymiar aktywnej integracji* (2013), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/programy/krajowy-program-przeciwdzialania-wykluczeniu-spoecznemu-2020/>, 20.01.2014.
- Krasowska A. (2012), *Socjologiczne konstruowanie kategorii podmiotowości*, [w:] M. Zuber (red.), *Wiedza – nauka – poznanie naukowe. Forum socjologiczne*, vol. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 47–60.
- Krzyżaniak-Gumowska A. (2013), *Pokolenie klapki*, „Neewswiek”, nr 22, s. 16–19.
- Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011* (2013), GUS, Warszawa.
- NEETs – *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe* (2012), European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound), Dublin–Brussels.
- Oceny sytuacji na rynku pracy i poczucie zagrożenia bezrobociem* (2013), „CBOS. Komunikat z Badań”, BS/43/2013, (Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa).
- Pańków M. (2012), *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2012 r.* (2013), GUS, Warszawa.
- Strzelecki P. (2013), *Diagnoza społeczna 2013*, Toruń, (konferencja prasowa, 26.06.2013, materiały).
- Swadźba U. (2007), *Obraz Niemców w oczach młodzieży pogranicza kulturowego. Studium dynamiki zmian na przykładzie Głogówka*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Katowice–Opole.
- Szacki J. (2003), *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szafraniec K. (2007), *Polska młodzież: między apatią, partycypacją a buntem*, [w:] A. Kojder (red.), *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, Wydawnictwo WAM, Polska Akademia Nauk, Kraków, s. 207–235.
- Szafraniec K. (red.) (2011), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.

- S z t o m p k a P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Ś w i d a - Z i e m b a H. (2005), *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Unemployed persons long term youth unemployment, 2012* (2014), [w:] Eurostat. *Statistics Explained*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Unemployed_persons_long_term_youth_unemployment,_2012.png&filetimestamp=2013023151501, 20.01.2014.
- W i p l e r P. (2011), *Zawody regulowane. Aktualny stan prawny i propozycje zmian*, Fundacja Republikańska, Warszawa.
- W n u k - L i p i ń s k i E. (2005), *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- W r z e s i e ń W. (2009), *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Mariusz Zwarycz

THE PROCESS OF CAUSATIVE SUBJECTIVITY DECOMPOSITION OF THE YOUTH

Summary. The subject of the article analysis is the youth *i.e.* a category, which ends the youth stage and begins the adult one. Appreciable social expectations addressed to this age do not accompany adequate adaptation circumstances. Despite this fact, the young do not show any active contestation tendency, they rather use passive strategies such as non – active waiting, opportunism or withdrawal *i.e.* emigration. The theory of constructivist structuralism provides the tools, which make it possible to state that this situation has its own cause configuration, that leads to the subject notion analysis directly together with the related thought – redefinition of subjectivity as a certain process. The decomposition process of causative subjectivity of the young, in which they are the subject, constitutes the diagnosis category of the position and attitude of the youth. However, the most significant in the idea is the background *i.e.* the sociosphere and ideological – cultural conditions which effect on the conscious or unconscious processes of forming passive positions of the youth.

Keywords: constructivist structuralism, the youth, subject, subjectivity.

Katarzyna Ornacka*

CHILDREN OF “VULNERABLE IDENTITY”¹ – DO THEY HAVE TO BE EXCLUDED? SOME REFLECTIONS BASED ON EMPIRICAL RESEARCH

Abstract. Childhood is a unique period of life, and it has a fundamental influence on human being's process of development. Knowledge and experience gathered by a child has a great impact on his/her behaviour and relations with others. Identity(ies) of the child, especially its social aspect, is shaped through the acting process, in a specific social space. It is the key to understanding mechanisms taking place between an individual and society. Its form and shape are determined by a society as well as an individual depending on his/her position in the social structure. What are the commonalities and differences between the world of children of vulnerable identity and those who are brought up in “healthy” family systems? They form a separate social group and are present in various types of discourse. However, their social situation is different, much more difficult – their life stories are complicated, and their firsthand experience is much bigger. What are their chances of being included in the mainstream? The purpose of the article is to find the answer to the question.

Keywords: childhood, vulnerable identity, empowerment.

1. Introduction

According to Aristotelian doctrine of the four causes – material, formal, efficient and final – a child is one of the human being form. The child is incomplete and unready entity, full of imperfections and shortcomings, in its essence. However, it has the potency of a transformation into a perfect specimen of an adult human, who is equipped with the structure, form and functions of a normal, typical human person (more broadly: Szczeńska-Pustkowska 2011: 22 and subs.). This change, or rather transformation of a child into a full-fledged adult is conditioned

* Ph.D., Department of Applied Sociology and Social Work, Institute of Sociology, Faculty of Philosophy, Jagiellonian University in Kraków, 52 Grodzka St., 31-044 Kraków; katarzyna.ornacka@uj.edu.pl.

¹ This concept was introduced by the author in the monograph entitled *From sociology to social work. The social phenomenon of childhood* (Ornacka 2013).

by its participation in the so-called future adulthood (Matthews 2006: 8; see also Szczepńska-Pustkowska 2011: 25), which involves the necessity of a transition through the particular developmental stages of the early adulthood period. Hence, the childhood is an extremely important phase in the biography of each person. The knowledge and experience gathered by a child at the time have a significant impact on events occurring after that period (of childhood). According to R. Guardini the most important are the processes of inheritance – from a number of reasons for such state of affairs.

[...] young person inherits the legacy of his/her childhood, adult inherits what lived in his/her youth, and the old man bears the heritage of the whole of his/her life, which taken together shows the beautiful mosaic that we call human life (Guardini 1953: 24 and subs., see: Segiet 2011: 38).

What unites and what differentiates the world of children of “vulnerable identity” from the world of children brought up in a “healthy” family systems? They form a separate social group and are made present by various forms of discourse, and each of the narratives represents their life in a different manner. However, their situation is much more difficult, life stories are more complex and baggage of experience significantly larger. What are the chances of these children for inclusion in the mainstream of social life? Finding an answer to this question will be the article’s object of reflection.

2. Identity(ies) of child and experiencing childhood

The childhood is an exceptional and unrepeatable (irretrievably transient) period in the development of every individual, and its impact on functioning in the further life is fundamental. This is confirmed by numerous studies carried out, inter alia, in the field of child psychology (Schaffer 1994, 2005, 2008; Piaget 1993, 2003; Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1985, Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). It is a period of increased growth during which, child develops a lot of substantial qualities and skills (see: Vasta, Haith, Miller 2004). The experiences gained and the events that have occurred in the childhood, are characterized by long-lasting effect. This implies that who we are now, to a large degree, depends on our development and childhood experiences. The researchers point out as well, that it is easier to understand complex behaviors when there is an opportunity to study them at a time when they are created. Focus on child and intention to discover (and explore) its skills and talents at particular stages of its growth prove to be extremely useful in understanding the behavior of adults, as well as, solving the problems of childhood and better adaptation to the environment (see: Segiet 2011).

In accordance with the personalistic perspective the child is an individual and represents an unconditional value. The child cannot be treated as an object, instrumentally, due to the fact that it has inalienable rights inherent in human nature (Homplewicz 1996; Ruba 1993; Bilicki 2000). Therefore being a child is a period having a value in itself, it is associated to a process (as well as a need) of upbringing and becoming oneself by participation in personal relationships whereby "[...] entities interact with each other in their reality, unity, separateness, truth, goodness and beauty (i.e. transcendental properties), adapt to one another, converge, mutually make present to themselves" (Gogacz 1985: 60). In childhood, a young man builds with adults relationships of love, hope and faith through the experience of the act of meeting. These relationships are oriented to significant others and role models, i.e., parents, carers and teachers. A child deprived of personal relations in the family does not have an opportunity to become human fully. By a contact of the child with the parent – and thus the existence of a another person beside us – the confidence in the world is born, a family bond is created, as well as the system of values and beliefs, which are highly important in the people's social life. Mieczysław Albert Krąpiec (2001: 20; see also 2003: 23) points out that "[...] no one survives without faith, no one comes to any success, life is miserable without hope, and without love, there is no life at all".

Identity(ies) of the child, especially its social aspect, is shaped in acting process, in a specific social space. It constitutes a key to understanding the mechanisms occurring between the individual and society, because its form and shape are largely conditional on what society gives permission to, and what the individual is able to negotiate by virtue of its position in the social structure. In brief, it can be said that the social world is divided into two coexisting and interdependent parts. One is occupied by privileged groups, whereas the other by the disadvantaged. The privileged groups affect considerably the shaping of the dominant image of the other individuals, resulting in a specific "macro narrative, which influences the social expectations regarding certain issues, as well as crystallizes individual, group and environmental attitudes" (Frysztacki, Kaszyński 2009: 101 and subs.). According to the authors this

complex entanglement of expectations, expert statements and definitions, political diagnoses, recommendations and strategies becomes a realistic being, narrative field, where also function people categorized as individuals marked by certain problematic characteristics (Frysztacki, Kaszyński 2009: 110).

The social structure within which the privileged groups operate, affects individuals, however simultaneously the actions taken by individuals are able to shape it, provided of course that the narrative field permits it by "indicating a potential and available solutions" (Frysztacki, Kaszyński 2009: 111–114).

The identity is combined with the concept of man (child) as the entity, which manifests itself in a particular manner of its treatment. As noted by Bożena Gulla (2009: 64) it consists of

[...] respect, assigning authorship of its own actions, retaining the ability to make decisions, recognition of the right to develop in the not imposed direction, accepting a person despite the lack of acceptance of some of his/her behavior, finally of abandonment of activities related to humiliation, devaluation, ridicule and ignoring in relationships.

Tadeusz Tomaszewski concludes that there are three basic definition components in the conception of man as a subject. One of them is the specific identity, which includes a certain manner of the individual's internal organization.

The second is the individuality that distinguishes the entity from other people and defines its place in the social world, demonstrates capacity of the situation interpretation and the circumstances under which the individual is. While the third is own human activity, that is extensively dependent on him/her, which in turn is reflected in operations performed by him/her and performed tasks (Tomaszewski 1985: 70–76 as cited in: Nikitorowicz 2005: 82).

Many researchers (inter alia Łaciak 1998; Izdebska 2003, 2006; Matyjas 2008; Segiet 2011) concentrating on the issue of childhood draw attention to its various images². Bożena Matyjas suggests a division into childhood of excess, global, television, at risk, lonely, wounded and poorer opportunities (Matyjas 2008: 40). Matyjas also focuses on childhood of new development opportunities and at risk, childhood in subjective and objective terms, as well as television, media, computer and network childhood. Looking into this divisions – without thorough analysis – it can be concluded that only in images oriented to the media and multimedia some positive features can be found. Other – already at the level of language – have negative connotations. If consider also families struggling with problems (among other things alcoholism, unemployment, violence, drug addiction, crisis), the picture of the subjects or objects of social work impacts and various professional social services is complete.

Hence, the emerging childhood images can be defined through the prism of identity of the child as a recipient of social work, especially that – as stated by B. Matyjas (2008: 40)– the images are filled with diverse content of experiences, values, behaviors, as well as the scope and aspect of the relationships and the level of needs perception. Due to the scope of this paper, I will only indicate images related to at risk, lonely, wounded and poorer opportunities childhood.

Childhood at risk is related to both, lack of parental care, periodic deprivation of natural family environment, and with an orphanhood – the natural and social (Matyjas 2008: 41–48). Lonely childhood is a special form of social

² See: “global childhood”, “lonely childhood” in: P il c h, ed. 2003.

orphanhood, in which we are dealing with a subjective feeling of children loneliness. It refers to children who live with their families and are under their care, as well as children who remain under the total supervision of people outside the family, but maintain contact with the family of origin (M a t y j a s 2008: 48). Based on the studies performed Jadwiga Izdebska concludes that loneliness is not the choice of the child, however always has negative consequences in its development, contacts with others and its psyche (I z d e b s k a 2004: 29; M a t y j a s 2008: 48). In terms of creating the identity of the child it is essential to divide the loneliness into emotional and social. The first focuses on the weakening of the emotional bond with an adult, what results in reducing the level of self-esteem, meaning of life and also being needed and loved. Whereas the second usually refers to abandoned, unloved, unwanted children, who are determined to (re)gain the acceptance and love of adults (I z d e b s k a 2004: 29; M a t y j a s 2008: 49). Wounded childhood is defined from the perspective of phenomenon of child abuse, which is manifested in the neglect, physical, emotional and sexual violence. According to research conducted by the Nobody's Children Foundation (S a j k o w s k a, ed. 2011) the scale of the problem in Poland is large, and trend is upward. In turn, childhood of poorer opportunities concerns children from rural areas, sick and disabled, street children, and these from multi-child and unemployed families (M a t y j a s 2008: 56; see also G ł o w a c k a, P i l c h, eds. 2001). These are the kids of "poverty environments" (W a r z y w o d a - K r u s z y ń s k a 1999). Poorer opportunities are focused around areas such as health care, culture, upbringing, education and care (M a t y j a s 2008: 56).

Childhood in images outlined above is neither subjectively – by a child, nor more objectively – by the environment outside the family, considered as a time of carefree and fun. Quite the opposite, in individual and social perception appears as a difficult period, often dramatic, to which return in the memories is reluctant. Building the identity of a child rejected by significant others – as of the situation we face in the cases described – is a difficult and full of internal contradictions process. It is very difficult for a child to understand the reasons of emotional coldness of adults, who are the only source of support and safety in the first years of its life. Living in a constant fear and threat has a destructive influence on shaping personality of a child, who ceases to interact with others, withdraws from social life and forms a wall around itself, unconsciously starting the process of self-stigmatization. At the same time in the presence of "adult" problems and tasks confronted by child, it loses its child space and joins a group of people "redundant" to the society. Taking action aimed at getting out of its situation, the most frequently chooses shortcuts which leads him/her straight to various types of social welfare institutions and support. As a consequence, it becomes a beneficiary of social welfare and the subject, or rather the object of social work impact.

3. Children of “vulnerable identity” – selected aspects of qualitative analysis of own research

Considerations on childhood and its social character constituted the major part of the empirical research conducted over the period 2010–2012³ among the two groups of respondents: 1) children who functioned as key experts in defining the problem of childhood and related determinants, and 2) adults who have been the implementers of the family policy towards a child (including the directors and managers of institutions, educators, social workers or psychologists) or were preparing to provide direct assistance and support for children from multi-problem families in the context of higher education. The study involved more than five hundred children aged 10–15 years, attending educational care centers in the Malopolska region⁴ and five hundred adults between the ages of 19–51 years involved in the support and care of the “children of wounded identity” (Ornacka 2013), who represented different positions and institutions⁵.

Based on the assumption that social reality is constructed by interactions made by its participants, their perception of reality and speaking about it – it was decided to examine what image of the child and childhood emerges from the narratives of those who constitute the main group of experts – children directly experiencing the phenomenon examined. Multidimensionality of childhood enables to explore the world of the child as imagined by it based on its own experiences. In this experiencing the world – as Bogusław Śliwerski (2007: 119) notes – experiencing subject is included as something that appears to him/her with obvious certainty that experiencing is the experiencing of Its and experiencing something.

Methodology used in the study had a complementary character – included both qualitative and quantitative research methods and techniques. This resulted from the objectives of research, the nature and availability of knowledge and the specificity of the respondents. As a result, obtaining empirical data was held by use of the technique in-depth interviews, survey techniques and collective case study. In addition, analysis also covered complex desk research (study reports, institutions statistical data, publications and journals discussing the studied phenomenon of childhood with a national and international range)⁶. As mentioned, the primary

³ Empirical studies were conducted by the author within the framework of the habilitation research project NN 116 013339 from the funds of Ministry of Science and Higher Education for the period 2010–2012.

⁴ Children from examined group stayed in or attended day care centers (these included daily social therapy centers, sociotherapeutic centers of TPD (Towarzystwo Przyjaciół Dzieci), prevention and social education centers) and twenty four hour day child care centres (orphanages, family children's homes, foster families, emergency shelters for children).

⁵ In the group of respondents there were students of pedagogics, social work and sociology, first-and second-degree, full-time and part-time.

⁶ A detailed analysis of methodological assumptions of own research is included in the author's monograph (Ornacka 2013).

tool used during the interviews with the respondent was the interview scenario divided into research areas, around which the respondents created their social worlds. Among the many themes discussed were: childhood as a social status, child in a relationship with oneself (for example, the world of values, competencies, skills), child in relationship with others – adults (for example, a communication system, coping with problem situations, support, a sense of connectedness, autonomy), privileges of childhood/adulthood (rights and obligations), child in the context of change, and the child and its message for adults. Explored areas concerned generally the socially created and directly experienced childhood, and thus, what is taking place "here and now"⁷. The conducted research made it possible to gather an extensive empirical material that demonstrates the complexity and multi-dimensionality of the analyzed phenomenon. During the analysis and interpretation, it was necessary to focus on how children construct their childhood, and if in the process they treat each other as agents of own actions, increasing the opportunity to participate in social life, to what extent and in what size is the perspective of the child subjectivity accepted in institutions, as well as how this perspective can contribute to implementation of new solutions and working methods in the field of assistance and child care, including social work, in Poland.

Thus, may the children entangled in their still unformed identities, dependent on adults, carrying the baggage of their traumatic experiences, struggling with a double stigma (internal – associated with low self-esteem and sense of life: "how do I define myself?", and external – related to social stigmatizing: "how do others define me?") be considered as subjects? From a theoretical point of view, the answer regarding the treatment of the child as a subject is positive, starting point, however, is conditioned by the specific context of wounding. Their identity(ies) are shaped through the prism of problems faced by their parents, as well as those that directly affect the youngest and are the result of pathological relationships with significant others. In practice (as confirmed by numerous studies) the label given to the child by others causes, however, that the scope of its treatment as a subject is highly restricted. This is due to several reasons.

First of all, children from multi-problem families, who have already been (or are about to be) incorporated in the institutional framework of social welfare, receive label of "the other" and thereby become members of a minority group. In the course of interactions undertaken children perceive a clear division into Outsiders (strangers) and Insiders while own people are always regarded in a protectionist manner – with a certain amount of respect, recognition and superiority, while Outsiders defined as "inferior" form a group marked by the stigma. According to Kamila S z l a c h t a (2012: 30–31) this division affects the entire course of the interactions, since it contributes to the beginning of prejudices and stereotypes

⁷ The analysis of adults (social workers, pedagogues, sociologists, psychologists, educators, managers and directors of institutions) opinions complemented the studied image of childhood from the perspective of a little person (author's note).

– attitudes leading to the social degradation of the referred categories – Outsiders. The stigma as a discreditable sign facilitating categorization, even enabling justifying it, appears as a result of interaction, in which individuals define the surrounding reality, and then reflexively affect these processes. Thus, the stigma is profoundly discreditable feature, disqualifying the individual in the eyes of others. It is socially constructed and assigned to those who differ from the “canon of normality” approved by a particular social group.

Secondly, the child, watching itself, infer about others, their attitudes and ways of acting. The diagnosis of stigma in the course of interaction (most frequently by language) causes the appearance of the entire spectrum of negative emotions. A child is considered to be socially inferior. As a result, once started mechanism of pejorative stigma designation often plays more important role than rational justification, and, as pointed out by Ewa Czykwin, “begin to live as legitimate in its obviousness” (2007: 96; see also Szlachta 2012: 31).

Thirdly, the stigmatized child is usually perceived through the prism of stereotypes, that provide justification for treating it as an individual of an inferior category. By interacting, the child realizes that its actual identity is not consistent with the expected image of a person, which leads to stigmatization. As a result, stereotyping plays an important role in the formation, justification, sustaining and the stigma consolidation.

Fourthly, the child who has a characteristic undesirable by a group (for example, comes from a poor family), is being excluded from the active and full-fledged participation in social life. Thus begins the process of child marginalization, which even less connects to subjective treatment.

The analysis of the stigma, which is being a child “poorer opportunities” shows its three main aspects. Firstly, the family tribal stigma – where the child is perceived through the prism of their parents, that is dysfunctional environment in which they live, which starts stereotyped evaluation and prejudiced attitudes. This stigma is also related to children not staying in the institutions, but residing in a dysfunctional family environments. Secondly, the institutional tribal stigma – as a subjective sense of injustice associated with the status of a child from educational care center, that is, the worse. The stigma of being a child “from the institution” involves assigning to a young person characteristics, attributes (stereotypical content being component of the stigma) connected with belonging to this category, having certain qualities. Thirdly, the parasitic stigma – as nobody, “social” children, maintained for public money (Ornacka 2013; see also Szlachta 2012).

It is worth emphasizing that the specificity of the stigmatization consists as well in the fact that, as a social process, is considered not only from the perspective of stigmatizing, but also, and perhaps above all, from the perspective of stigmatized. In this aspect, it is related to the consequences of the stigma for the individual having an identity devalued by stigma, manifested mainly in the subjec-

tive perception of the person's *I*. The child – by self-esteem – confirms or rejects the thesis regarding itself, and this affects its individual identity. The ultimate consequence of stigmatization for stigmatized person's *I* is self-stigmatization, that is a subjective belief in the rightness of carried stigma. Recognizing that will never meet the social expectations, an individual accepts stigma as the center/core of its identity. Then focuses his thoughts, beliefs and judgments of itself as someone inferior around it (see: Szlachta 2012: 32–33).

Children, as a specific social category, are especially vulnerable to stigmatization. This is because adults define the status of its childhood, according to the position occupied by child in the social structure. Hence being a stigmatized child of poorer opportunities is connected with the malfunctioning of the family, which shapes the child's social “here and now” position. For example, in economic sphere – children are at risk of exclusion, stigmatization due to family poverty, making it impossible to meet the needs, and also minimizes full participation in various spheres of social life (limited access to the culture and education), not performing the function of care and educational may lead to the placement of a child in a care educational centre, which is the orphanage. Child raised in a dysfunctional family systems, which are often the beneficiaries of social welfare, is neglected for various reasons. As a result, its social, emotional development and social skills building are highly disrupted.

4. Summary

As illustrated above, there are many identity(ies) of children as subjects of social work. Shaping young people is based on images that have some common attributes distinguishing them from others, so that they are low-valued in the society. Children, because of their dissimilarity develop their identity in the context of wounding, which significantly contributes to treating them more as an object of impacts of professional social services, and less as actively acting agents. The position of the child in the social structure is designed to be peripheral, which may contribute to throwing it out of the social life's margin. The consequence of such process would then be depriving the child of public goods and equal rights, which in practical terms will mean: depriving them of power, poorer opportunities, fewer choices and smaller range of entitlements, greater vulnerability to crisis and stigma. Answers to the question “Who am I?”, therefore what constitutes the core of my identity – are obtained from the interaction partners. The feedback significantly affects what the child thinks about itself. If “Others” identify in an entity attributes socially discrediting, they categorize and define it through the prism of this quality. As indicated by Erikson, such processes of organizing are particularly apparent among younger and older children. They throw beyond the marginal those who do not meet the criteria of normality – stigmatize.

The answer to the question whether the children of the “wounded identities” have to be excluded is: of course not. Numerous examples demonstrate, however, that in the past few years in Poland (partially due to media that systematically inform the public of further cases of non-compliance or violation of the rights of children by adults), the child became an object of massive intervention of the professionals who are striving to fix the “neglected childhood”. This “different” treatment of children by adults results from the principle of child’s welfare implemented by them, which justifies these interventions, but at the same time leads to the subordination of children to adults both at school and at home. The child becomes the object of adults impacts, and is completely excluded from the public space as an independent social actor. Whereas childhood is understood as a sort of benefit for the child, and the impact of adults has an external character to the child. With regard to the children of wounded identity it can be concluded that they are even more afraid of exclusion, abandonment, rejection or boycott (B a u m a n 2007: 87). They are afraid of loneliness, the feeling they are useless, unwanted, hence the most important approach in action taken to help and support children is empowerment (S m i t h 2008; H o w a r t h 2010; H u t c h b y, M o r a n - E l l i s 2005).

The concept of empowerment is the opposite of powerlessness and appears in several dimensions, which not only connect to each other, but also mutually overlap. The individual dimension refers to the activities and processes, by which the entity increases the control of its own life, confidence, its capabilities or knowledge, competencies and skills. Whereas the structural dimension relates to the social structures, barriers and relations of influences that sustain social diversity and reduce the chances of taking control over own life. Therefore this approach involves the empowerment, increasing the scope of the impact, thanks to which an individual becomes more engaged in the process of changing reality and begins to connect with other entities, groups or wider communities (F r y s z t a c k i, K a s z y ń s k i 2009; O r n a c k a, Ż u r a w 2013).

The empowerment (A n c z e w s k a, W c i ó r k a, eds. 2007) emphasizes the treatment of a child as a partner in a relationship with an adult. Partnership as well as the subjectivity may take various forms and range(s), however, in the case of a child, who the adults treat as “not-a-person”, it is primarily about respecting, the autonomy and own opinion restoration, shaping and defining the limits of freedom, the democratic realization of rights. It also is associated with the treatment of children “as people”, who due to their age are in a privileged position. In practice this means the adults adaptation to the world of a child, adjusting to the way of experiencing this world by it, as well as to the emotions and feelings accompanying the child, in such a manner so that not to offend or hurt its shaping identity (see: O r n a c k a, Ż u r a w 2013: 22–39, O r n a c k a, W a ł e k 2013).

In the process of empowering the child is being “equipped” in the crucial help in understanding the world of adults that in its experience is filled with traumatic events, and to which – especially during adolescence – young man’s negative emotions are born – rebellion, anger and aggression. Assistance and support in

what is for it difficult and confusing help minimize anti-social behaviors and those that could dramatically change the direction of its social development. Assisting in the transition through the critical (potentially dangerous) events occurring at different stages of their development increases the chance of a positive change in the life of children. Equally important is the acquisition of emotional maturity by the youngest through working together with carers and peers. The possibility to cope with something completely different and ask questions, to which they find answers, constitute signals of readiness of a child to take on new challenges. Effective child's development is possible provided a holistic view of the little man and “instilling” in him/her motivation to act, commitment, building positive relationships with others. One might even say that development and learning are characterized by reciprocity and bidirectionality – adults explore the world of a child, but also children learn the rules prevailing in the adults' world. This reciprocity allows to function efficiently and benefit from available resources of individual and social (see: Ornacka, Żuraw 2013: 25–29).

What are the chances of these children for inclusion in the mainstream of social life? In view of such adults policies, their use of stigmatizing language narration with regard to children in public debates or various – more dark – images of the child and childhood, which appear in the field of social actions, child's chances of being included as an actor of social life are small. The changes are required in the approach of adults to broadly understood world of the child and childhood. Their introduction starts with a difficult but necessary social education directed toward adults, who – in the words of Janusz Korczak – **think** that know us (children) well (author's note).

A key role in the process of children of “vulnerable identity” “disenchantment” (i.e. “removing the stigma”, restoring subjectivity and authorship ability), which is the foundation of social education directed towards adults, will be played by non-governmental organizations. Firstly, because the combination of systemic, institutional and individualistic circumstances creates and recreates the groups of “strangers” in the aid institutions, often leading professionals to focus on the child's deficits and work on them, instead of concentrating on the individual's internal resources and its potential. As a result, a negative image of a child of “vulnerable identity” is being consolidated, which in turn contributes to its acceptance of the role of marginalized in the future. Secondly, the perception of the child through the prism of its shortcomings connected to its different behavior which goes beyond the socially accepted norms and principles make closer contact with it difficult. Thirdly, building a relationship requires time and a lot of patience, since often anxiety and aggressive behavior destroy the seeds of bond that is formed between a small man and his carer. Meanwhile, social welfare institutions are aimed at achieving results in increasingly shorter period of time, the use of a quantitative approach based on statistics, illustrating, among others, the number of “respondents” who participated in projects and their level of satisfaction with the offer. This leads to minimizing the presence of the youngest

as autonomous agent of the actions, stabilization of adults' demanding attitudes and a short-term solution of the problematic situation. Fourth, social welfare institutions rarely implement the policy of disadvantaged groups' inclusion to (co) create change, since it requires building a reflective partnership with the child. It is based on trust, the involvement of a little man in actions, listening to the voice of his/her and (re)cognition of his/her perspective, use of his/her internal and external resources, mutual understanding, respect, complying his/her boundaries and clear definition of his/her position in the institutional structure (see: Ornacka, Żuraw 2013: 22–39; Ornacka, Szlachta 2013).

In contrast to social welfare institutions, NGOs acting on behalf of children from disadvantaged environment, of which an excellent example is the association CPES Parasol in Cracow, implement the policy of inclusion, which is based on application of the approach “together with you” that is accompanying an individual throughout the whole process of introducing the changes in its life. The high efficiency of such approach is guaranteed, because all of social initiatives are a response to specific needs of individuals, groups or communities and are always preceded by a thorough and accurate diagnosis. (Re)cognition of problems and difficulties encountered by the youngest makes it possible to both provide an adequate support as well as meet their needs.

The actions undertaken by NGOs within the policy of inclusion are characterized by multi subjectivity and multidimensionality. While multi subjectivity applies to partners, who are involved and actively participate in efforts to improve the situation of a child; so much multidimensionality refers to listening to the voice and needs of the youngest, carrying out a comprehensive diagnosis and referring to the latent decisiveness of a person, who must be previously properly “revive”. Therefore these processes are dynamic, flexible and thus most suitable for the needs of children of “vulnerable identity”. The difficulty in activating young people and their closest lies in the fact that dependence on social welfare contributes to the appearance of syndrome of learned helplessness and the adoption of a passive attitude towards others. In addition, has a significant effect on inhibition and blocking potential as well as “closure” in own world of living and experiencing reality. As a result, the work with such people and particularly establishing appropriate (open) relationship, are very difficult and require considerably more time for the appearance of concrete results.

Natural part of the work of NGOs with children of “vulnerable identity” is to respect the right of individual to make own choices in life, encouragement to express their own opinion and views on the issues that can contribute to the improvement of their social functioning. Regardless of whether the child views are rational or not, it has the opportunity to express them, and then work through, together with professionals. A child can always count on the support of carers, as well as the group with which it (co)works, which is particularly important at the stage of adolescence and shaping of individual and social identity. Hence including a child means genuine cooperation with it as partner of interaction, empowering at each stage of making choices and decisions, searching for resources

and mutual finding various, sometimes surprising solutions. The competencies acquisition by a child through teaching it other behavioral patterns, different from those which have been inculcated by parents, thereby building self-esteem is directed towards maintaining a balance between resources and capabilities of a child, a manner it is defined by parents (among others "I'm the coolest in the world"), and the actual characteristics which possesses and manifests in its behavior towards others. Entering direct relationships with children reveals adopted by them, most often extreme attitudes, in which either dominates dismissive attitude and lack of respect for others or total lack of self-esteem, which is associated with susceptibility to being vulnerable. In the process of working with the child, awareness of its psychosocial development and knowledge which enables to look at the little man from the perspective of processes and changes that are occurring at the moment of going through the particular phases of this development, are essential. It is worth remembering that the experience gained from the family home is the cornerstone that shapes the identity of the child in its present and later life, substantially affects its attitude toward himself and the world, starts the processes for responding to problem situations, and also gives direction to development of key competencies (see: Ornaćka, Żuraw 2013: 22–39).

Non-governmental organizations in general and those acting on behalf of children from disadvantaged environment in particular, therefore constitute a crucial link in the process of social education directed toward adults, who represent institutions of social welfare, as well as to adults – parents and carers, who have not discovered in themselves resources that allow them to treat others with respect and dignity. Social work implemented in non-governmental organizations, as this specific area of professional action oriented to change, increasingly approaches a little man and equips him/her with such tools with which (s)he is capable of full and most optimal development in all areas of life. It might be worth that social welfare institutions benefit from the experience of non-governmental organizations and engage in the process of building the civil society – become more open, sensitive to the "voice" of the youngest, and consequently, ready for a change.

References

- Anczewska M., Wciórka J. (red.) (2007), *Umacnianie – nadzieja czy uprzedzenia*, "Biblioteka Psychiatrii", nr 8, (Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa), pp. 45–82.
- Bauman Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk.
- Bilicki T. (2000), *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Frysztański K., Kaszyński H. (2009), *Socjologia – makropraca socjalna. Teoria dla podejścia socjalnego*, [w:] A. Karwacki, H. Kaszyński (red.), *Polityka aktywizacji w Polsce*, Wydawnictwo UMK, Toruń, pp. 101–116.
- Głowacka B., Pilch T. (red.) (2001), *Dzieci gorszych szans*, Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, Warszawa.

- Gogacz M. (1985), *Człowiek i jego relacje*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Guardini R. (1953), *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Topos, Wurzburg.
- Gulla B. (2009), *Wolność a zależność dziecka*, [w:] B. Gulla, M. Duda (red.), *Dziecko a świat dorosłych*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków, pp. 64–74.
- Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Howarth J. (2010), *The Child's World. The Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*, Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia.
- Hutchby I., Moran-Ellis J. (2005), *Children and Social Competence. Arenas of Action*, Routledge Falmer, London – New York.
- Izdebska J. (2003), *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, Trans Humana, Białystok.
- Izdebska J. (2004), *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Trans Humana, Białystok.
- Izdebska J. (2006), *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci w kontekście społeczno-kulturowych różnicowań współczesnej rodziny*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Jenks Ch. (2005), *Constituting Childhood*, [w:] Ch. Jenks (red.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Routledge, Nowy Jork, pp. 30–56.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M. J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków, pp. 111–134.
- Krąpiec M. A. (2001), *Dzieciństwo jako forma życia ludzkiego*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin, pp. 17–21.
- Krąpiec M. A. (2003), *Dziecko osobą dojrzewającą*, [w:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, vol. 1, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin, pp. 19–24.
- Laciak B. (1998), *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwa Akademickie “Żak”, Warszawa.
- Matthews G. B. (2006), *A Philosophy of Childhood*, The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions, Indiana University, Bloomington.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwa Akademickie “Żak”, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ornacka K. (2011), *Społeczny fenomen dzieciństwa – na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci*, [w:] K. Frysztański, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, ser. “Zeszyty Pracy Socjalnej”, vol. 16, Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, pp. 7–28.
- Ornacka K. (2013), *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ornacka K., Szlachta K. (2013), *O dzieciństwie (nie)równych szans z perspektywy młodzieży gimnazjalnej oraz wychowanków domu dziecka*, [w:] J. Matejek, R. Spyрка-Chlipała (red.), *Dziecko i rodzina w różnych obszarach wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego*, Wydawnictwo Koło Kwadratu, Kraków, pp. 93–110.
- Ornacka K., Wałek I. (2013), *O dziecięcej filozofii wartości i wsparciu dla rodziny – na przykładzie badań wśród młodzieży*, [w:] J. Matejek, R. Spyрка-Chlipała (red.), *Dziecko i rodzina w różnych obszarach wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego*, Wydawnictwo Koło Kwadratu, Kraków, pp. 179–196.
- Ornacka K., Żuraw K. (2013), *O umacnianiu dzieci w organizacjach pozarządowych – na przykładzie stowarzyszenia Parasol*, [w:] J. Matejek, R. Spyрка-Chlipała (red.), *Dziecko i rodzina w różnych obszarach wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego*, Wydawnictwo Koło Kwadratu, Kraków, pp. 22–39.
- Piaget J. (1993), *Psychologia dziecka*, [tłum. Z. Zakrzewska], Siedmiogród, Wrocław.
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*, [tłum. T. Kołakowska], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Pilch T. (red.) (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1, Wydawnictwa Akademickie "Żak", Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, vol. 1: *Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ruba M. (1993), *Osoba a akt moralny. Maxa Schelera personalizm etyczny*, [w:] M. Filipiak, M. Szulakiewicz (red.), *Człowiek drogi – poszukiwań. Studia z antropologii i etyki*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów, pp. 81–91.
- Sajkowska M. (red.) (2011), *Dzieci się liczą. Informacje o stanie zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, "Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka", vol. 36, nr 3, (Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa), pp. 1–184.
- Schaffer H. R. (1994), *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zys i S-ka, Poznań, pp. 125–149.
- Schaffer H. R. (2005), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Schaffer H. R. (2008), *Psychologia dziecka*, [tłum. A. Wojciechowski], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Smith R. (2008), *Social Work and Power*, Palgrave-Macmillan, Basingstoke.
- Szczepka-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, 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, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Socjologii, Kraków, (niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ornackiej).
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tomaszewski T. (1985), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] K. Obuchowski, J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Ossolineum, Wrocław, pp. 59–74.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (2004), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (1999), *Kwestia biedy dzieci (na przykładzie Łodzi)*, "Problemy Polityki Społecznej", Studia i Dyskusje, vol. 1, pp. 139–153.

Katarzyna Ornacka

DZIECI O „ZRANIONEJ TOŻSAMOŚCI” – CZY MUSZĄ BYĆ WYKLUCZONE? REFLEKSJE NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH

Streszczenie. Dzieciństwo jest wyjątkowym i niepowtarzalnym (bezpowrotnie przemijającym) okresem w rozwoju każdego człowieka, a jego wpływ na funkcjonowanie w dalszym życiu jest fundamentalny. Zgromadzona w tym czasie przez dziecko wiedza oraz doświadczenie w istotny

sposób wpływają na występujące po nim (okresie dzieciństwa) wydarzenia. Tożsamość dziecka, zwłaszcza jej społeczny wymiar, jest kształtowana w działaniu, w konkretnej społecznej przestrzeni. Stanowi ona klucz do zrozumienia mechanizmów zachodzących pomiędzy jednostką a społeczeństwem, jej forma i kształt w znacznej mierze są bowiem uwarunkowane tym, na co daje przyzwolenie społeczeństwo, oraz tym, co potrafi wynegocjować jednostka z racji zajmowanej pozycji w strukturze społecznej. Co łączy, a co odróżnia świat dzieci o „zranionej tożsamości” od świata dzieci wychowujących się w zdrowo funkcjonujących rodzinach? Tworzą one odrębną grupę społeczną, uobecnianą są przez rozmaite formy dyskursu, a każda z narracji w odmienny sposób przedstawia życie dzieci. Jednak ich sytuacja jest znacznie trudniejsza, historie życia zawile, a „bagaż” doświadczenia znacznie większy. Jakie są szanse tych dzieci na włączenie w główny nurt życia społecznego? Odpowiedź na to pytanie jest przedmiotem refleksji niniejszego artykułu.

Słowa kluczowe: dzieciństwo, umacnianie, zraniona tożsamość.

Paulina Bunio-Mroczek*

**NASTOLETNI MACIERZYŃSTWO
– ZAGROŻENIE WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM
CZY SZANSA NA INTEGRACJĘ SPOŁECZNĄ?
KONTROWERSJE TEORETYCZNE
I PODEJŚCIA PRAKTYCZNE**

Abstrakt. Nastoletnie macierzyństwo jest z punktu widzenia liczby i udziału urodzeń przez kobiety nastoletnie problemem marginalnym w krajach rozwiniętych, w tym w Polsce. Dotyczy bowiem relatywnie niewielkiej części członków współczesnych społeczeństw. Jednakże zainteresowanie tym zagadnieniem wynika z faktu, że rodzenie dzieci przez nastolatki nie zdarza się „równomiernie” w całym społeczeństwie. Występuje ono przede wszystkim wśród kobiet ze zmarginalizowanych środowisk i społeczności. Z tego względu studia prowadzone wśród kobiet, które w młodym wieku zostały matkami, dostarczają wiedzy na temat procesów wykluczenia społecznego, ubóstwa, nierówności społecznych, systemu pomocy społecznej oraz na temat działań podejmowanych przez podmioty polityki społecznej i same kobiety, prowadzących do ich społecznej integracji.

Celem artykułu jest ukazanie na podstawie anglosaskiej literatury przedmiotu niejednoznacznych związków wczesnego macierzyństwa z wykluczeniem społecznym i społeczną integracją. Wyniki badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, gdzie zjawisko nastoletniego rodzicielstwa jest relatywnie częste, wskazują na zagrożenia oraz na szanse, jakie niesie ze sobą fakt wczesnego macierzyństwa. W artykule zostaną przedstawione odmienne podejścia do nastoletniego macierzyństwa: pierwsze – utożsamiające wczesne macierzyństwo z zagrożeniem, społecznym problemem, czynnikiem przyspieszającym proces dziedziczenia biedy i wykluczenia społecznego; drugie – stanowiące krytyczną odpowiedź na przypisywanie wczesnemu macierzyństwu wyłącznie negatywnego znaczenia. Opisane zostaną koncepcje wykluczenia społecznego i integracji oraz rekomendacje badaczy dotyczące rozwiązań z zakresu polityki społecznej wobec młodych matek wynikające z badań nad nastoletnim macierzyństwem.

Słowa kluczowe: wykluczenie społeczne, integracja społeczna, nastoletnie macierzyństwo.

* Mgr, Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43, 90-214 Łódź; pauli-nabunio@uni.lodz.pl.

1. Wprowadzenie – nastoletnie macierzyństwo a wykluczenie społeczne

W licznie prowadzonych badaniach wczesnego rodzicielstwa w krajach anglosaskich zagadnienie nastoletniego macierzyństwa najczęściej powiązane jest z problemem wykluczenia społecznego. W literaturze naukowej panuje właściwie powszechna zgoda co do tego, że wykluczenie społeczne stanowi tło i „kontekst” nastoletniego macierzyństwa. Wskazuje się, że wykluczenie społeczne i bieda w okresie dzieciństwa są częstym doświadczeniem przyszłych nastoletnich matek oraz całych społeczności, w których dorastają. Natomiast przedmiotem kontrowersji jest wpływ wczesnego posiadania dziecka na utrwalenie wykluczenia społecznego bardzo młodych matek w dalszych fazach ich życia.

W Polsce naukowe zainteresowanie sytuacją życiową i społeczną kobiet, które zostały matkami jako nastolatki, jest relatywnie słabe. Wynika to zapewne z małego zasięgu zjawiska¹. Za potrzebą zajęcia się tym zjawiskiem przemawia jednak fakt, że dotyczy ono, podobnie jak w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, zmarginalizowanych sąsiedztw i społeczności. Nastoletnie macierzyństwo znacznie częściej zdaje się doświadczeniem młodzieży pochodzącej z ekonomicznie i społecznie zdegradowanych, zaniedbanych i defaworyzowanych środowisk niż z klasy średniej. Zatem badania nad wczesnym macierzyństwem w Polsce mogą, podobnie jak w USA i Wielkiej Brytanii, przyczynić się do powiększenia stanu naukowej wiedzy na temat biedy i wykluczenia społecznego (marginalizacji), a także nierówności społecznych, wyrównywania szans, inkluzji społecznej (integracji), polityki społecznej, pomocy społecznej².

Celem artykułu jest ukazanie niejednoznacznego związku wczesnego macierzyństwa z wykluczeniem społecznym po urodzeniu dziecka na podstawie głównie anglosaskiej literatury przedmiotu. Na początku tekstu zrekonstruowana zostanie charakterystyka (przyszłych) nastoletnich matek jako specyficznej grupy zagrożonej wykluczeniem społecznym. Następnie przedstawione zostaną dwa wyraźnie odmienne nurty w badaniach nastoletniego macierzyństwa, inaczej traktujące zarówno kwestię przyczyn, jak i konsekwencji wczesnego rodzicielstwa. Pierwszy z nich, chronologicznie wcześniejszy, wiąże się z postrzeganiem wczesnego macierzyństwa jako zagrożenia, społecznego problemu, czynnika przyspieszającego proces dziedziczenia biedy i wykluczenia społecznego, utrwalającego nierówności społeczne. Reprezentanci tego podejścia stosują przede wszystkim

¹ W Polsce udział nastolatek w płodności ogółem wynosi ok. 5% (S z u k a l s k i 2010).

² Badanie poszukujące związków wczesnego posiadania dziecka z procesami wykluczenia i/lub integracji społecznej („Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym”) zrealizowała autorka niniejszego tekstu w ramach projektu „Wzmocnić szansę i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego WZLOT” (2008–2010, Europejski Fundusz Społeczny – Program operacyjny „Kapitał ludzki”), koordynowanego przez prof. Wielisławę Warzywodę-Kruszyńską.

ilościowe metody badań i koncentrują się na indywidualnych deficytach oraz okolicznościach życiowych badanych dziewcząt. Drugi nurt, późniejszy, stanowi krytyczną odpowiedź na przypisywanie wczesnemu macierzyństwu wyłącznie negatywnego wymiaru nie tylko przez naukowców, ale również media masowe i polityków. Jego reprezentanci odwołują się w badaniach przede wszystkim do metod jakościowych, ukazują pozytywny wymiar nastoletniego macierzyństwa oraz jego strukturalne uwarunkowania. Na zakończenie artykułu przedstawiona zostanie koncepcja wykluczenia społecznego i integracji wynikająca z badań nad nastoletnim rodzicielstwem, a także rekomendacje badaczy dotyczące rozwiązań z zakresu polityki społecznej wobec młodych rodziców.

2. Przyczyny i okoliczności sprzyjające wczesnemu zajściu w ciążę i urodzenia dziecka w młodym wieku

W badaniach nad nastoletnim macierzyństwem jednym z najistotniejszych wątków jest poszukiwanie „przyczyn” i „konsekwencji” wcześniejszego niż to przyjęte w danym społeczeństwie urodzenia dziecka. Na przykład cytowany w niemalże każdej angielskiej publikacji na temat nastoletniego macierzyństwa raport *Teenage Pregnancy* (1999) brytyjskiego Zespołu do spraw Wykluczenia Społecznego (Social Exclusion Unit), utworzonego przez premiera Tony’ego Blaira w 1997 r., zawiera następujące trzy kategorie przyczyn nastoletnich ciąż i urodzeń: 1) strukturalne (związane z niskim poziomem ambicji i aspiracji młodych ludzi z klas niższych), 2) techniczno-edukacyjne (związane z niewiedzą i brakiem umiejętności kontrolowania płodności oraz brakiem świadomości rzeczywistego ciężaru rodzicielstwa), 3) społeczno-kulturowe (związane z treściami przekazów medialnych i elementami publicznego dyskursu na temat seksu, dzieci, rodzicielstwa) (Arai 2009a; por. Duncan 2007).

Prawdopodobnie w odpowiedzi na falę krytyki wobec dyskursu nastoletniego macierzyństwa, jaki upowszechnił się w latach 90. XX w., w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, obecnie niechętnie pisze się o zależności przyczynowo-skutkowej między czynnikami uznawanymi powszechnie za „powody” oraz „konsekwencje” nastoletniego rodzicielstwa i faktem wczesnego zajścia w ciążę i/lub posiadania dziecka (np. Ermisch 2003; Duncan 2007; Arai 2009a). Autorzy wolą pisać o „czynnikach” (*factors*) lub zmiennych wiążących się (*associated with*) z nastoletnim rodzicielstwem, indywidualnych charakterystykach (*individual characteristics*) nastoletnich rodziców i społecznych okolicznościach „otaczających” (*social circumstances surrounding*) nastoletnie rodzicielstwo (Imamura *et al.* 2006: 1)³. Rezultaty badań wskazują, że okolicznościami

³ Czynniki te grupuje się w różne kategorie, np. społeczno-demograficzne, rodzinne, związane z wiedzą na temat seksualności, zachowaniami seksualnymi i postawami wobec seksu, związane

i cechami wskazującymi na zwiększone prawdopodobieństwo zajścia w ciążę w wieku 15–19 lat przez mieszkankę kraju o zaawansowanym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego są: wychowanie się w rodzinie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, w ubogiej, zaniedbanej okolicy, doświadczanie w dzieciństwie długotrwałych deficytów materialnych, dorastanie w rodzinie monoparentalnej (prawdopodobieństwo wczesnego macierzyństwa wzrasta jeszcze, jeśli głową rodziny jest samotny ojciec), rozpad rodziny przed ukończeniem przez dziewczynkę 5. roku życia, bycie najstarszą córką nastoletniej matki, nadużywanie przez rodziców alkoholu, doświadczenie przemocy seksualnej, brak zainteresowania karierą edukacyjną córki ze strony rodziców, niewielkie osiągnięcia edukacyjne, niski poziom wykształcenia i małe aspiracje związane z nauką, występowanie problemów emocjonalnych, zaburzeń zachowania oraz problemów z funkcjonowaniem w szkole, wczesne rozpoczęcie palenia papierosów, wczesna inicjacja seksualna (I m a m u r a *et al.* 2006⁴). Ojcowie nastoletnich matek często wykonują pracę o małym prestiżu, przynoszącą niewielkie dochody (E r m i s c h 2003⁵). Rodzice nastoletnich matek na ogół znajdują zatrudnienie jako wykwalifikowani lub niewykwalifikowani pracownicy fizyczni, zamieszkują w lokalach socjalnych (A r a i 2009a⁶). Nastoletnie matki częściej niż ich rówieśniczki doświadczają w szkole prześladowania ze strony kolegów i koleżanek, doświadczają różnych form przemocy, w tym zaniedbywania w wieloetnicznych społeczeństwach krajów zachodnioeuropejskich częściej należą do mniejszości rasowych/etnicznych, mają ograniczony dostęp do usług medycznych (A r a i 2009a). Przyszłe nastoletnie matki charakteryzuje niskie poczucie własnej wartości, zewnątrzsterowność, skłonność do nadużywania alkoholu i/lub narkotyków oraz do zachowań agresywnych, niski poziom ambicji i motywacji, poczucie braku szans i orientacja na teraźniejszość (A r a i 2009a), „kruchosc” emocjonalna, poszukiwanie aprobaty u innych, emocjonalna zależność od innych (M u s i c 1993). Przyszłe nastoletnie matki częściej niż ich rówieśniczki nie umieją dbać o swoje bezpieczeństwo (nie są asertywne, nie stawiają granic, nie wycofują się w porę z ryzykownych relacji); ze względu na deficyty emocjonalne mające źródło w stosunkach panujących w domu rodzinnym, przede wszystkim w braku (fizycznym lub emocjonalnym) ojca, są „nadmiernie zależne”

z dostępnością i poziomem akceptacji usług z zakresu zdrowia reprodukcyjnego (I m a m u r a *et al.* 2006: 15), lub strukturalne, demograficzne i psychospołeczne (A r a i 2009a).

⁴ Na podstawie analizy 57 badań z udziałem nastoletnich matek prowadzonych w krajach Unii Europejskiej, wymienione czynniki wpływają zdaniem autorów na urodzenie przez nastolatkę dziecka, a nie jedynie na zajście przez nią w ciążę.

⁵ Na podstawie panelowych badań brytyjskich gospodarstw domowych „The British Household Panel Study” z udziałem reprezentatywnej próby, w której łącznie 18,8% kobiet było nastoletnimi matkami.

⁶ Na podstawie analizy wyników kilkudziesięciu badań dotyczących wczesnego macierzyństwa.

(*overdependence*) od mężczyzn (Music 1993). W dzieciństwie były obciążane zadaniami wykraczającymi poza ich wiek rozwojowy, takimi jak opieka nad młodszym rodzeństwem, opieka nad dorosłymi członkami rodziny, zdobywanie środków na przeżycie (Music 1993).

3. Konsekwencje wczesnego macierzyństwa

Oprócz poszukiwania przyczyn, badania nad nastoletnim macierzyństwem skupiają się również na identyfikowaniu następstw wczesnego rodzenia dzieci przez kobiety w krajach rozwiniętych. Jak już zasygnalizowano, w zagranicznej literaturze przedmiotu zarysowują się dwa nurty odmiennie oceniające konsekwencje wczesnego macierzyństwa, a także inne znaczenie przypisujące czynnikom indywidualnym i strukturalnym, uważanym za przyczyny nastoletniego rodzicielstwa. Typowe dla nurtu „zagrożenia wykluczeniem społecznym” jest zdanie otwierające jeden z najczęściej cytowanych w anglojęzycznej literaturze przedmiotu raport Innocenti Research Centre z 2001 r.:

Urodzenie dziecka przez nastolatkę jest ściśle związane z doświadczaniem przez nią zagrożeń w późniejszym życiu. Zmniejszenie częstotliwości nastoletnich urodzeń zmniejsza zagrożenie biedą oraz jej przekazywaniem z pokolenia na pokolenie (*A league table...* 2001: 2; tłum. P. B.-M.).

Charakterystyczne dla nurtu „krytycznego” jest z kolei następujące twierdzenie, pochodzące z artykułu zamieszczonego w czasopiśmie naukowym „Critical Social Policy” w 2007 r.:

Przegląd wyników badań wskazuje, że wiek urodzenia dziecka ma mały wpływ na pozycję społeczną [jego i jego rodziców]. Wiele nastoletnich matek twierdzi, że macierzyństwo uczyniło je silniejszymi i stało się przyczyną zmiany na lepsze w ich życiu. Wielu [nastoletnich] ojców pozostaje w relacji ze swoimi dziećmi. Dla jednych i drugich rodzicielstwo stanowi bodziec do podjęcia nauki, stażów, zatrudnienia (Duncan 2007: 307; tłum. P. B.-M.).

4. Nastoletnie macierzyństwo jako zagrożenie wykluczeniem społecznym

W raporcie Innocenti Research Centre na temat nastoletniego macierzyństwa w krajach rozwiniętych (*A league table...* 2001) czytamy, że zjawisko to musi być uznawane za niekorzystne w świecie, w którym wciąż wzrasta zapotrzebowanie na coraz dłuższą edukację, a normą stało się opóźnianie narodzin pierwszego dziecka, małe rodziny, gospodarstwa domowe opierające się na dwóch docho-

dach, kariery zawodowe kobiet (*A league table...* 2001: 5–6). Zainteresowanie nastoletnim macierzyństwem ze strony badaczy pierwotnie wzięło się przede wszystkim z przekonania o „problemowości” tego zjawiska oraz z chęci zbadania jego negatywnych konsekwencji.

O następstwach wczesnego macierzyństwa pisze się zazwyczaj sytuując je w jednym z trzech następujących obszarów: 1) doświadczeń samych nastoletnich matek, 2) doświadczeń ich dzieci, 3) kosztów ponoszonych w związku z nastoletnim macierzyństwem przez innych obywateli, przez społeczeństwo.

Za negatywne następstwa wczesnego rodzicielstwa, dotykające same nastoletnie matki, uważa się przede wszystkim: w wymiarze zdrowia – częstsze powikłania w czasie ciąży, częstsze problemy podczas porodu (Fraser, Brockert, Ward 1995; Strobino 1992; Cunningham 2001, za: Berthoud, Robson 2001: 1), częstsze depresje (*A league table...* 2001), a także „uzależnienie się” od dziecka, które dla wyizolowanej społecznie kobiety stanowi jedyny „łącznik” z rzeczywistością (Music 1993); w wymiarze społeczno-ekonomicznym – gorsze osiągnięcia edukacyjne, gorsze warunki mieszkaniowe, niższy poziom zatrudnienia, niższe dochody (indywidualne i rodziny) (Hoffman *et al.* 1993; Ribar 1999; Wellings *et al.* 1999, za: Berthoud, Robson 2001: 1), mniejsze prawdopodobieństwo zawarcia związku małżeńskiego, częstszy brak lub niskie kwalifikacje zawodowe, częstsze zatrudnienie w najgorzej opłacanych sektorach rynku pracy, większe prawdopodobieństwo bycia klientem pomocy społecznej (*A league table...* 2001).

[P]osiadanie dziecka przez nastolatkę uniemożliwia jej inwestowanie w kapitał ludzki poprzez ograniczenie jej udziału w formalnej edukacji oraz czasowe uniemożliwienie podjęcia zatrudnienia, przez co zostaje ona pozbawiona cennego doświadczenia zawodowego (Ermisch 2003: 1; tłum. P. B.-M.).

Wśród negatywnych następstw wczesnego macierzyństwa dotyczących dzieci nastoletnich matek wymienia się: ich gorszy stan zdrowia (Berthoud, Robson 2001), częstsze doświadczanie biedy, częstsze zaniedbywanie i krzywdzenie, częstsze dorastanie w rodzinie niepełnej, częstsze zaangażowanie w działalność o charakterze przestępczym, gorsze osiągnięcia edukacyjne, zwiększone prawdopodobieństwo zostania nastoletnim rodzicem (Berthoud, Robson 2001; *A league table...* 2001). Z punktu widzenia społeczeństwa i współobywateli wczesne macierzyństwo uznaje się za obciążenie dla podatników i budżetu państwa ze względu na konieczność finansowego wspierania nastoletnich matek i ich rodzin, a także za zagrożenie intensyfikacją zachowań dewiacyjnych, takich jak nadużywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość, przynależność do gangów, przemoc (Hollgate, Evans, 2006: 7; *A league table...* 2001: 2). Nastoletnie macierzyństwo bywa też uważane za barierę dla pełnego rozwoju młodych matek (Music 1993).

5. Nastoletnie macierzyństwo jako szansa na integrację społeczną

Reprezentujący drugi z wymienionych wcześniej nurtów, badacze nastoletniego macierzyństwa zorientowani krytycznie uważają, że naukowe, polityczne i medialne praktyki wobec nastoletniego rodzicielstwa powodują jego patologizację. Przedstawiciele tego nurtu uznają nastoletnie macierzyństwo za społecznie konstruowany problem, analizują dyskursy nastoletniego macierzyństwa, odwołują się do pojęcia paniki moralnej, „kozłów ofiarnych” oraz do koncepcji *issue-attention cycle* (D o w n s 1972, za: A r a i 2009a). Poddają również krytyce konkretne rozstrzygnięcia z zakresu polityki społecznej, wprowadzane i realizowane w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Pragnąc zdekonstruować znaczenie zjawiska nastoletniego macierzyństwa w społeczeństwach amerykańskim i brytyjskim, poszukują odpowiedzi na pytanie, dlaczego wczesne macierzyństwo stało się przedmiotem tak dużego zainteresowania polityków, urzędników, naukowców, mediów i obywateli w tych krajach. Ich zdaniem, zjawisko to zostało uznane za istotny problem społeczny w momencie dokonywania się znacznych przemian ekonomicznych i kulturowo-społecznych. Z chwilą, kiedy jeden dochód przestał wystarczać na utrzymanie całej rodziny i kobiety masowo zasiły rynek pracy, powstały nowe wzory płodności – macierzyństwo późniejsze, poprzedzone okresem edukacji i zdobywania pozycji zawodowej (S h i e l d s, P i e r c e 2006: 130). Tego uwarunkowanego względami ekonomicznymi wzoru nastoletnie matki nie realizują. Jeszcze w latach 50. i 60. XX w. nastoletnie macierzyństwo najczęściej wiązało się z małżeństwem (były to tzw. *shotgun marriage* – związki małżeńskie zawierane pod presją, a nawet przymusem ze strony rodziny), prowadziło więc do nieco wcześniejszego utworzenia nuklearnej rodziny (S h i e l d s, P i e r c e 2006; por. D u n c a n 2007). Te nastolatki, które nie mogły lub nie chciały wyjść za mąż raczej decydowały się na przekazanie dziecka do adopcji – w latach 50. i 60. XX w. dotyczyło to prawdopodobnie ok. 20% nastoletnich matek w Wielkiej Brytanii (D u n c a n 2007). W latach 70. XX w., kiedy gwałtownie rosła liczba i udział pozamałżeńskich urodzeń przez nastolatki, nastoletnie ciążę w Stanach Zjednoczonych zaczęto określać mianem „epidemii” (S h i e l d s, P i e r c e 2006: 130). W 2000 r., w Wielkiej Brytanii niemal żaden nastoletni rodzic nie decydował się na zawarcie związku małżeńskiego, połowa nastoletnich matek pozostawała w nieformalnym związku z ojcem dziecka, zamieszkując z nim, 1/4 nastoletnich rodziców wspólnie rejestrowała dziecko, a 1/4 nastoletnich matek pozostawała „samotna”. Przekazywanie dziecka do adopcji przez nastoletnie matki zdarza się obecnie sporadycznie (D u n c a n 2007: 311). Strach przed zagrożeniami związanymi z nastoletnim rodzicielstwem wynika z lęku przed „rozpadem rodziny”, nietradycyjnymi formami życia małżeńsko-rodzinnego, „upadkiem tradycyjnych wartości”, a publiczna debata na temat nastoletniego rodzicielstwa wpisuje się w szerszą debatę na temat zagrożenia społecznego, jakie ma stanowić „kryzys ro-

dziny” (Duncan 2007). Jak twierdzi L. Arai (2009a), do przełomu lat 60. i 70. XX w. w Stanach Zjednoczonych i nieco później w Wielkiej Brytanii to nie nastoletnie, a niezamężne matki, spotykały się ze społecznym ostracyzmem i potępieniem (społeczności musiały bowiem ponosić koszty utrzymania ich rodzin; Arai 2009a: 3). Zmiana w stosunku do bardzo młodych matek nastąpiła wtedy, gdy kohabitacja i monoparentalne rodziny zaczęły upowszechniać się wśród reprezentantów klasy średniej, a jednocześnie strukturalne zmiany gospodarcze wymusiły nowe podejście do edukacji, zatrudnienia i zakładania rodziny (dłuższa edukacja lub doszkalanie się, późniejsze osiągnięcie niezależności finansowej od rodziny pochodzenia, rosnące koszty usamodzielnienia się, stąd odkładanie momentu urodzenia pierwszego dziecka, które jest postrzegane jako bariera udanego przejścia w dorosłość) (Arai 2009a: 4). Nastoletnie matki zajęły więc miejsce samotnych matek jako te, które nadmiernie obciążają budżety państw i nie są w stanie samodzielnie utrzymać siebie i rodziny, a także nie przyczyniają się do rozwoju gospodarki. Nastoletnia matka, jak nikt inny, zaprzecza ideałowi nowoczesnego młodego człowieka–pracownika, dyspozycyjnego, elastycznego, wyposażonego w długo zdobywaną wiedzę, zawsze gotowego do uczenia się nowych umiejętności, zdolnego poradzić sobie w płynnym, ponowoczesnym świecie ryzyka i ciągłych szybkich zmian (Arai 2009a: 120).

W ramach omawianego, „krytycznego” nurtu prowadzi się przede wszystkim badania o charakterze jakościowym, z zastosowaniem małych prób. Relatywnie często badaniami obejmuje się również mężczyzn – nastoletnich ojców lub partnerów nastoletnich matek. Rezultaty tych badań wskazują, że wczesne rodzicielstwo, w tym macierzyństwo, jest zjawiskiem wielowymiarowym i niejednoznacznym, które obok zagrożenia pogorszeniem warunków materialnych i wykluczeniem społecznym oferuje również szansę na społeczną integrację.

Za pozytywne zjawiska wywołane u młodych rodziców przez wczesne posiadanie dziecka uważa się: zwiększenie kompetencji, umiejętności, wiary w swoje siły, poczucia sprawczości, poczucia podmiotowości; możliwość doświadczenia pierwszego w życiu sukcesu, wzbudzenie/wzmocnienie poczucia własnej wartości; ogólna poprawa jakości życia; wyjście z uzależnień; ponowne podjęcie porzuconej wcześniej edukacji; podjęcie pracy; poszukiwanie możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych; wyjście z niekorzystnie oddziałującego środowiska (zerwanie kontaktów towarzyskich z osobami przejawiającymi zachowania ryzykowne); zdobycie poczucia sensu w życiu; zmiana poziomu aspiracji (w tym ekonomicznych); poprawa relacji z członkami rodziny (w tym przede wszystkim z rodzicami, dziadkami, rodzeństwem); podwyższenie pozycji społecznej, utworzenie pozytywnej tożsamości; osiągnięcie dojrzałości, dorosłości (Musić 1993; Duncan 2007).

Jako korzystne aspekty nastoletniego rodzicielstwa z punktu widzenia społeczeństwa jako całości wymienia się: stworzenie i realizację alternatywnego

wobec rodzicielstwa „hypermateralnego” i/lub rodzicielstwa nastawionego na rywalizację (*competitive parenthood*) modelu rodzicielstwa (Shields, Pierce 2006: 141), stworzenie i realizacja alternatywnego wobec modelu budowania tożsamości i poczucia własnej wartości wokół pozycji zawodowej modelu koncentrującego się na rodzicielstwie i rodzinie (Duncan 2007).

Z badań L. Arai (2009b) wynika, że nastoletnie matki doświadczają „łagodnego przejścia do macierzyństwa”, które często bywa szokiem i bardzo trudnym momentem w życiu „starszych” (np. ok. 30-letnich) kobiet z klasy średniej. Dziewczynki i nastolatki z defaworyzowanych środowisk często uczestniczą w opiece nad małymi dziećmi w swoich rodzinach pochodzenia (zajmują się młodszym rodzeństwem, dziećmi sióstr, kuzynek, sąsiadek), a więc obowiązki i obciążenia związane z posiadaniem własnego dziecka nie są dla nich zaskakujące ani nowe. Co więcej, dla nastoletnich matek urodzenie dziecka często umożliwia zbliżenie z członkami rodziny pochodzenia, jeśli stosunki między nimi były wcześniej napięte lub wręcz zostały zerwane. Szczególnie matka jest osobą, która w ciąży i po urodzeniu dziecka staje się nastoletniej matce bardzo bliska. Według S. Macintyre i S. Cunningham-Burley (1993, za: Arai 2009b), to matki z klasy średniej, dorosłe, zamężne, niemieszkające z członkami swojej rodziny pochodzenia doświadczają poczucia opuszczenia i osamotnienia w macierzyństwie, podczas gdy nastoletnie matki otrzymują znaczące wsparcie ze strony bliskich. Zatem w przeciwieństwie do obrazu nastoletniego macierzyństwa utrwalanego w ramach dominującego dyskursu naukowo-polityczno-medialnego jakościowe badania przedstawiają wizję nastoletniego macierzyństwa wiążącego się nie tylko z zagrożeniami i ograniczeniami, lecz z korzyściami, nie tylko o charakterze materialnym (jak zasiłki, świadczenia, pomoc rzeczowa), ale i innymi, takimi jak odbudowanie więzi rodzinnych, scalenie rodziny pochodzenia, otrzymywanie znacznego wsparcia, dzięki któremu młode matki często mogą pracować na część etatu i/lub uczyć się (Arai 2009b).

6. Teoretyczne i praktyczne przesłanki badań nastoletniego macierzyństwa w obszarze wykluczenia społecznego i integracji

Rezultaty badań nastoletniego macierzyństwa prowadzą ich autorów do formułowania postulatów o charakterze teoretycznym (dotyczących rozumienia pojęcia wykluczenia społecznego i integracji społecznej) oraz praktycznym (rekomendacji dla polityki społecznej).

Badacze nastoletniego macierzyństwa, opisujący wczesne rodzicielstwo w kategoriach zagrożenia, stosujący podejście ilościowe, wydają się rozumieć wykluczenie społeczne jako brak lub niewystarczający poziom uczestnictwa w głównym nurcie społeczeństwa i ograniczenie dostępu jednostek i grup do naj-

ważniejszych systemów społecznych (takich jak rynek pracy, edukacja, opieka medyczna, zabezpieczenie społeczne; por. *Wykluczenie i integracja...* 2006), przy czym kluczową rolę dla procesów wykluczenia i integracji odgrywa uczestnictwo w rynku pracy, a pośrednio jako czynnik warunkujący dostęp do rynku pracy – udział w edukacji i kształceniu zawodowym.

Z prowadzonych w ramach nurtu „krytycznego” badań jakościowych wyłania się odmienny obraz procesów wykluczenia i integracji. O związkach nastoletniego macierzyństwa i wykluczenia społecznego piszą reprezentujące to podejście brytyjskie autorki H. Graham i E. McDermott. Zwracają one uwagę na stopniowość i wielowymiarowość wykluczenia społecznego i społecznej integracji, które nie są prostymi pojęciami o wartości „0” lub „1”. Zdaniem autorek, w Wielkiej Brytanii przyjęło się uważać, że nastoletnie macierzyństwo z jednej strony stanowi ucieleśnienie społecznego wykluczenia, z drugiej – wytwarza społeczne wykluczenie. Jednak wczesne macierzyństwo w pewien sposób pełni też włączającą/włączającą/integrującą rolę. Nastoletnie matki starają się radzić sobie z ograniczeniami i trudnościami poprzez wypracowywanie pozytywnej tożsamości i tworzenie (lub umacnianie) relacji społecznych, które tę pozytywną tożsamość podtrzymują. W ten sposób, w procesie wykluczenia, którego nastoletnie matki bez wątpienia doświadczają, zawarty jest też element inkluzji, manifestujący się poprzez zwiększony udział w życiu rodzinnym i tworzenie swojej własnej rodziny, która jest dla młodych matek najważniejsza. Autorki zwracają uwagę, że społeczne wykluczenie i inkluzja nie są kategoriami binarnymi. Młode matki stają się odpowiedzialnymi i „włączonymi” jednostkami, będąc jednocześnie częścią wspólnot doświadczających wielowymiarowej depriwacji. Takie dynamiczne rozumienie wykluczenia i inkluzji należy rozpatrywać równolegle z rozwiązaniami z zakresu polityki społecznej, która w przypadku Wielkiej Brytanii miała prowadzić do społecznego włączenia nastoletnich rodziców (i innych kategorii wykluczonych) głównie poprzez edukację i szkolenia zawodowe, skutkując zwiększeniem ich udziału w rynku płatnej pracy. Badania jakościowe na temat wczesnego macierzyństwa prezentują odmienną wizję społecznej integracji niż ta zawarta w rządowych dokumentach – dla młodych kobiet ze środowisk nieuprzywilejowanych centralną kategorią jest tożsamość matki, nie pracowniczki, oraz relacja z dzieckiem, nie z rynkiem pracy (Graham, McDermott 2006). Ekskludując nastoletnich matek pogłębiają wykluczające praktyki *welfare state*, czyli stygmatyzowanie młodych matek przez osoby i instytucje świadczące pomoc społeczną i usługi socjalne (Graham, McDermott 2006: 33–34).

Badania nastoletniego rodzicielstwa zdaniem H. Graham i E. McDermott (2006) dostarczają nam informacji na temat preferowanych w danym społeczeństwie modeli tranzycji do dorosłości (*transition to adulthood*), która w społeczeństwach zachodnich (w tym w analizowanym przez autorki przypadku Wielkiej Brytanii) od lat 60. XX w. ulega coraz silniejszej polaryzacji, tworząc

dwie drogi ku dorosłości: dłuższą i powolniejszą, charakterystyczną dla uprzywilejowanej społecznie klasy średniej, oraz krótką i szybką, która staje się udziałem reprezentantów społecznie defaworyzowanych klas niższych. Ścieżka wydłużona (*slow lane to adulthood*) wciąż zakłada linearny proces zdobywania wykształcenia, budowania i umacniania swojej pozycji zawodowej w ramach często pełnoetatowego, stabilnego zatrudnienia, który może (choć nie musi) prowadzić do założenia rodziny. Ze względu na różnorodne uwarunkowania, takie jak wymagania edukacyjne i specyfika dzisiejszego rynku pracy, proces ten przebiega znacznie wolniej niż kilkadziesiąt lat temu, a więc moment zawarcia małżeństwa (lub niesformalizowanego, lecz trwałego związku partnerskiego) i ewentualnego urodzenia dzieci bardzo się opóźnia. Skrócona ścieżka do dorosłości (*fast lane to adulthood*), model tranzykcji typowy dla przedstawicieli klas niższych, nie przebiega według linearnego wzoru w kierunku wzrostu (poprawy, postępu, podwyższenia standardu życia, pozycji społecznej i zarobków, gromadzenia majątku), lecz stanowi raczej cykle obejmujące okresy szkolenia zawodowego, pracy w niepełnym wymiarze, pracy w pełnym wymiarze, bezrobocia, związane z niepewnością zatrudnienia i niskimi dochodami nawet w sytuacji posiadania stałej posady i podnoszenia kwalifikacji. Pas „powolnej tranzykcji” (do dorosłości, oraz do rodzicielstwa) jest ścieżką „zarezerwowaną” dla osób wyposażonych w kapitał kulturowy, społeczny i ekonomiczny. Pas „szybkiej tranzykcji” jest drogą do społecznego wykluczenia (Graham, McDermott 2006: 25). Nastoletnie rodzicielstwo jest więc przejawem szerszego zjawiska: postępującej polaryzacji modeli tranzykcji do dorosłości (Graham, McDermott 2006: 26), a jako realizacja modelu „skróconej drogi” ku dorosłości może okazać się ścieżką prowadzącą do społecznego wykluczenia.

Analizując konkretne rozstrzygnięcia z zakresu polityki społecznej wobec „problemu” nastoletniego rodzicielstwa, autorzy brytyjscy reprezentujący „krytyczny” nurt badań nad nastoletnim rodzicielstwem często formułują zarzut koncentracji działań państwa na „technicznym” wymiarze nastoletniego rodzicielstwa, a więc na zapobieganiu wczesnym, nieplanowanym ciążom poprzez zwiększenie dostępności edukacji seksualnej, środków antykoncepcyjnych oraz usług z zakresu planowania i kontroli urodzeń. Jak zauważa L. Arai (2009a), w opisie problemu oraz zastosowanych w latach 90. XX w. rozwiązaniach widać dominację wyjaśnień związanych z brakiem edukacji i znajomości technik planowania rodziny (bo zdaniem autorki są relatywnie tanie i najłatwiej je wprowadzić). Od lat 70. XX w., kiedy upowszechniały się środki antykoncepcyjne, popularyzuje się postrzeganie problemu wczesnego macierzyństwa jako „technicznego”, którego rozwiązaniem będzie dostarczenie odpowiedniej wiedzy (edukacji seksualnej) i środków (antykoncepcyjnych) (Arai 2009a: 66). Dominacja tego rodzaju wyjaśnień marginalizuje pozostałe, np. na temat wartości macierzyństwa wśród przedstawicielek najuboższych wspólnot i ich prawdziwej chęci doświadczenia

macierzyństwa na wczesnym etapie życia (Arai 2009a). H. Graham i E. McDermott (2006), powołując się na zbiór istniejących badań na temat efektywności zajęć edukacji seksualnej (ukazujących, czy poprzez udział w nich zmniejszyły się wskaźniki małych ciąż u dziewcząt w wieku 11–18 lat) zwracają uwagę, że tego typu działania raczej nie przynoszą efektów. Również L. Arai (2009a) powołuje się na badania, które dowodzą, że chociaż edukacja seksualna stanowi ważny element przygotowania do dorosłego życia, sama w sobie nie stanowi efektywnej strategii przekonywania nastolatków do opóźnienia zakładania rodziny.

Biorąc pod uwagę, jak małymi dowodami na to, że edukacja seksualna rzeczywiście zmienia zachowania reprodukcyjne, dysponujemy, zadziwiające jest, jak często edukacja seksualna przywoływana jest jako złoty środek mogący zaradzić problemowi nastoletnich ciąż (Arai 2009: 96; tłum. P. B.-M.).

Anglojęzyczni autorzy, reprezentujący nurt „krytyczny”, oskarżają twórców i realizatorów polityki społecznej w swoich państwach o ignorowanie strukturalnych, a nadmierne eksponowanie indywidualnych, uwarunkowań nastoletniego rodzicielstwa. Proponowane rozwiązania z zakresu polityki społecznej odnoszą się najczęściej do poziomu poszczególnych jednostek, podczas gdy zmniejszenie zasięgu nastoletniego rodzicielstwa nie jest możliwe bez redukcji nierówności społecznych (Arai 2009a: 142). Działania polityków podkreślają wagę indywidualnych zachowań, decyzji, wyborów, motywacji, odwracając uwagę od czynników strukturalnych wpływających na indywidualne zachowania i decyzje, takich jak np. wielowymiarowa deprivacja (Duncan 2007: 313). Działania ze strony polityki społecznej powinny być nastawione na generalną poprawę możliwości i jakości zatrudnienia młodych ludzi na upadającym rynku pracy oraz na regenerację zaniedbanych sąsiedztw, a nie bezpośrednio na nastoletnich rodziców (Duncan 2007: 329). Zamiast koncentrować się na indywidualnych losach nastoletnich matek i ojców, politycy powinni zająć się makrostrukturalnymi czynnikami wywołującymi społeczne nierówności (Arai 2009a: 142). Inne postulaty formułowane wobec działań z zakresu polityki społecznej wobec „problemu” nastoletniego rodzicielstwa obejmują: wzmacnianie pozytywnej tożsamości nastoletnich matek (Graham, McDermott 2006), zachowanie rozwagi i dystansu w określaniu jakiegoś zjawiska mianem problemu społecznego i budowaniu politycznych programów i strategii wokół niego, dostrzeżenie klasowego wymiaru zjawiska nastoletniego rodzicielstwa, uwzględnianie wyników badań jakościowych przy okazji tworzenia strategii rozwiązywania problemów społecznych, a także przyzwolenie na prezentowanie pozytywnych wymiarów nastoletniego macierzyństwa oraz akceptacja różnic w interpretowaniu zjawisk przez przedstawicieli różnych klas społecznych (Arai 2009a).

7. Podsumowanie

Polskie realia tworzą oczywiście odmienny kontekst dla zjawiska nastoletniego macierzyństwa niż ma to miejsce w krajach anglosaskich. Różnice dotyczą wielu obszarów, m.in.: uwarunkowań historycznych, poziomu rozwoju ekonomicznego, charakterystyki procesów demograficznych, w tym migracji, rasowo-etnicznego zróżnicowania społeczeństw, stopnia zaawansowania przemian w sferze obyczajowości, rodziny, płci kulturowej, tradycji polityki społecznej, organizacji systemów ochrony zdrowia, edukacji i pomocy społecznej, oferowanych i preferowanych wzorów przechodzenia w dorosłość, wreszcie samej skali zjawiska nastoletniego macierzyństwa (znacznie wyższe współczynniki dzietności nastolatków, znacznie wyższy udział nastoletnich matek wśród rodzących ogółem w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych niż w Polsce; *A league table...* 2001). Jednakże zastępowanie *welfare state* modelem *workfare state* i upowszechnianie się w Polsce idei aktywnej polityki społecznej, według której państwo, zamiast zapewniać bezpieczeństwo socjalne, koncentruje się na umożliwianiu osobom i grupom zmarginalizowanym „pełnego uczestnictwa w życiu społecznym” przy założeniu, że podstawowym obszarem aktywności społecznej jest rynek pracy (Rymśza 2004: 117–118), nakazuje z uwagą przyglądać się wnioskowi i rekomendacjom płynącym z anglojęzycznej literatury na temat wykluczenia społecznego. Następstwem przyjęcia podejścia utożsamiającego wcześnie macierzyństwo z problemem społecznym jest próba wyeliminowania owego problemu za pomocą standardowych, dostępnych środków: edukacji seksualnej (efektywność, która pozostaje w tym kontekście dyskusyjna) oraz programów integracji społecznej poprzez aktywizację zawodową, będących podstawowym narzędziem walki z wykluczeniem społecznym (których efektywność również poddawana jest w wątpliwość, np. Frieske 2008). Krytyczny nurt badań nastoletniego macierzyństwa uzmysławia nam niedoskonałość zawartych w unijnych dokumentach założeń, utożsamiających społeczne włączenie z wykonywaniem jakiegokolwiek płatnej pracy (bez względu na jej zakres, wymiar, wysokość wynagrodzenia, stabilność zatrudnienia, którą oferuje), oraz uznających pracę za centralną kategorię, wokół której organizowane jest życie i budowana tożsamość członkiń i członków europejskich społeczeństw (Levitas 2008). Anglosaskie studia nad nastoletnim macierzyństwem pozwalają bardziej kompleksowo spojrzeć na koncepcje wykluczenia społecznego i integracji społecznej, z uwzględnieniem ich wielowymiarowości i niejednoznaczności. Jakościowe badania z udziałem nastoletnich matek ukazują, że z perspektywy młodych kobiet z defaworyzowanych środowisk nie ma powodów, by opóźniać moment założenia rodziny. Urodzenie dziecka nie jest dla nich życiową tragedią, a przeciwnie – może stanowić czynnik wzmacniający ich społeczne funkcjonowanie. Przesłanki badań nad nastoletnim macierzyństwem, wobec ogromnej skali nakładów finansowych

oraz szerokiego zakresu działań podejmowanych na rzecz walki z wykluczeniem społecznym w krajach Unii Europejskiej, nawet w odmiennym od anglosaskiego, polskim kontekście, nie pozostają bez znaczenia.

Bibliografia

- Arai L. (2009a), *Teenage pregnancy. The making and unmaking of a problem*, The Policy Press, Bristol–Portland.
- Arai L. (2009b), *What a Difference a Decade Makes: Rethinking Teenage Pregnancy as a Problem*, „Social Policy and Society”, Vol. 8, s. 171–183.
- Berthoud R., Robson K. (2001), *The Outcomes of Teenage Motherhood in Europe*, „Innocenti Working Paper”, No. 86, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja.
- Cunnington A. J. (2001), *What's so bad about teenage pregnancy?*, „Journal of Family Planning and Reproductive Health Care”, Vol. 27, No. 1, s. 36–41.
- Downs A. (1972), *Up and down with ecology. The "issue-attention Cycle"*, <http://www.anthonydowns.com/upanddown.htm>, 16.04.2009.
- Duncan S. (2007), *What's the problem with teenage parents? And what's the problem with policy?*, „Critical Social Policy”, Vol. 27, No. 3, s. 307–334.
- Ermisch J. (2003), *Does a 'teen-birth' have longer-term impacts on the mother? Suggestive evidence from the British Household Panel Study*, „Working Papers. Institute for Social and Economic Research”, No. 32, University of Essex, Colchester.
- Fraser A. M., Brockert J. E., Ward R. H. (1995), *Association of young maternal age with adverse reproductive outcomes*, „New England Journal of Medicine”, Vol. 332, No. 17, s. 1113–1117.
- Frieske K. W. (2008), *Spoleczna marginalność jako koszt systemowy*, [w:] J. Maria (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, ISP PAN, Warszawa, s. 19–41.
- Graham H., McDermott E. (2006), *Qualitative Research and the Evidence Base of Policy: Insights from Studies of Teenage Mothers in the UK*, „Journal of Social Policy”, Vol. 35, s. 21–37.
- Hoffman Saul D., Foster E., Furstenberg M., Jr., Frank F. (1993), *Reevaluating the costs of teenage childbearing*, „Demography”, Vol. 30, No. 1, s. 1–13.
- Holgate H., Evans R. (2006), *Sexuality and young motherhood: discourses and definitions*, [w:] H. S. Holgate, R. Evans, K. Francis, O. Yuen (eds.), *Teenage Pregnancy and Parenthood. Global Perspectives, Issues and Interventions*, Routledge, New York, s. 7–24.
- Imamura M., Tucker J., Hannaford P., Astin M., Oliveira da Silva M., Bloemenkap K. W. M., Karro H., Olsen J., Temmerman M. (2006), *REPROSTAT 2: A systematic review of factors associated with teenage pregnancy in the European Union. Final report*, University of Aberdeen, Aberdeen.
- A league table of teenage births in rich nations* (2001), „UNICEF Innocenti Report Card”, No. 3, (UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja).
- Levitas R. (2008), *The concept of social exclusion and the new durkheimian hegemony*, [w:] D. Byrne (ed.), *Social exclusion – the history and use of a concept*, Routledge, London–New York, s. 314–332.
- Macintyre S., Cunningham-Burley S. (1993), *Teenage pregnancy as a social problem: A perspective from the United Kingdom*, [w:] A. Lawson, D. L. Rhode (eds.), *The politics of pregnancy: Adolescent sexuality and public policy*, Yale University Press, New Haven – London, s. 59–73.

- MUSIC J. S. (1993), *Young, Poor and Pregnant. The Psychology of Teenage Motherhood*, Yale University, Yale.
- RIBAR David C. (1999), *The socioeconomic consequences of young women's childbearing: reconciling disparate evidence*, „Journal of Population Economics”, Vol. 12, s. 547–565.
- RYMSZA M. (2004), *Praca socjalna i pracownicy socjalni w modelu aktywnej polityki społecznej*, [w:] K. Wódcz, K. Piątek (red.), *Socjologia i polityka społeczna a aktualne problemy pracy socjalnej: dylematy teorii i praktyki społecznej*, Akapit, Toruń, s. 119–131.
- SHIELDS N., PIERCE L. (2006), *Controversial issues surrounding teen pregnancy: A feminist perspective*, [w:] H. S. Holgate, R. Evans, K. Francis, O. Yuen (eds.), *Teenage Pregnancy and Parenthood. Global Perspectives, Issues and Interventions*, Routledge, New York, s. 129–148.
- STROBINO D. M. (1992), *Young motherhood and infant hospitalisation during the first year of birth*, „Journal of Adolescent Health”, Vol. 13, No. 7, s. 553–560.
- SZUKALSKI P. (2010), *Nastoletnie macierzyństwo w Polsce – ujęcie regionalne*, „Praca Socjalna”, lipiec–sierpień, numer specjalny, s. 135–157.
- TEENAGE PREGNANCY (1999), Social Exclusion Unit, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20091212133529/http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/_download/?id=3228, 12.10.2013.
- WELLINGS K., WADSWORTH J., JOHNSON A., FIELD J., MACDOWALL W. (1999), *Teenage fertility and life chances*, „Reviews of Reproduction”, No. 4, s. 184–190.
- Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe* (2006), UNDP, MPiPS, Warszawa.

Paulina Bunio-Mroczek

TEENAGE PARENTHOOD: A ROUTE TO SOCIAL EXCLUSION OR AN OPPORTUNITY FOR SOCIAL INTEGRATION? THEORETICAL CONTROVERSIES AND PRACTICAL APPROACHES

Summary. Taking into account the numbers and the share of teenage births, teenage motherhood is today a marginal problem in developed countries, Poland among them, as it concerns relatively small groups of members of modern societies. Academic interest in teenage parenthood is motivated by the fact that teenage births are not equally distributed among populations. Teenage motherhood is most of all experienced by women from marginalized environments and communities. Therefore, studies among women who became mothers early provide knowledge on processes of social exclusion, poverty, social inequalities, social welfare systems and social policy initiatives as well as actions taken by women themselves in order to strengthen their social integration.

The aim of the article is to describe ambiguous relations between early motherhood and social exclusion and social integration in reference to the British and American literature on the subject. Results of research projects on teenage parenthood carried in the United Kingdom and the United States, where teenage motherhood is relatively frequent, present risks as well as opportunities related to early parenting. In the article, two approaches in social research on teenage parenthood will be presented: one perceiving early motherhood as a social problem, social threat and a factor strengthening the process of intergenerational inheritance of poverty and social exclusion; the other – critically responding to the negative connotations of teenage motherhood. Theoretical implications for the concepts of social exclusion and social integration as well as social policy recommendations drawn from studies on teenage motherhood will be revealed.

Keywords: social exclusion, social integration, teenage motherhood.

Ewa Banaszak*, Robert Florkowski**

ARE THE LIPS FOR SPEAKING? *MODUS OPERANDI* OF EXCLUSION OF UNDERAGE SEX ENCOUNTERS¹

Abstract. The article takes up an issue that is currently part of a subject matter which is very sensitive and complicated in social terms. It is also an attempt to comprehend the bewilderment that we, not only sociologists, feel when we observe how the – familiar to us – social world is constructed with its allowed, restricted, or forbidden meanings and actions, with the necessities and sanctions, with the transgressions and anomalies. During the lifetime of the generation that the authors belong to, there has been an essential change in the attitude towards sex and sexuality. Taboos surrounding private life and sex has been debunked. The seal of silence has been opened. We have decided that “the lips are for speaking”. However, as some of the previous prohibitions have been abolished, the new ones have been created and some of the already existing have been strengthened. Among the latter, there is a children’s sexuality taboo and the prolongation of the sexual neutrality of a child even beyond the period of sexual maturation and in the situation of sexual acceleration. Sexual activity of certain age categories is a subject of specific perception and interpretation. This matrix results in an exclusion of this sphere of life. It reserves all forms of sexual activity only for those who are thought to be adults in social terms. We have made an attempt to show the assumptions which are the fundamentals of this matrix and to show some of its consequences. We are joining to the voices of those who see a threat not in the exclusion but in the uncritical use of the negative matrix of perception and interpretation of sexual activity before the age of consent and in the consequences that follow.

Keywords: exclusion, negative matrix of perception and interpretation, sexual neutrality of a child, taboo.

1. Equal sexual rights?

The generations that became adult in the second half of the 20th century have participated in the changes, which are already occurring on the substantial scale, in the relationships between men and women. These changes have involved

* Ph.D., Department of Sociology of Science, Knowledge and Culture, Institute of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Wrocław, address of the Faculty and the Institute: 3 Koszarowa St., 51-149 Wrocław; ebanaszak@wns.uni.wroc.pl.

** Ph.D., Faculty of Tourism and Recreation, Chair of Pedagogy of Leisure and Recreation, Department of Theory of Leisure and Recreation, University School of Physical Education in Poznań, 27/39 Królowej Jadwigi St., 61-871 Poznań; rob.florek@poczta.onet.pl.

¹ The authors would like to thank Patrycja Karpińska for the translation of the article.

a considerable number of the inhabitants of West in “everyday social experiments” (Giddens 1992: 8). They have caused a transformation of marriage, family, and sexuality. For many of us, gender relationships ceased to be something natural, and based on the conventional division of the roles. They revealed their construction and lost the stability they earlier had. Anthony Giddens claims that relationships “[are] a complex series of interactions that have to be constantly negotiated and ‘worked through’” (Giddens 1992: 8). Sex has been recognized as the subject of conversations and negotiations, and also has been connected with closeness and commitment, with intimacy understood, “as a transactional negotiation of personal ties by equals” (Giddens 1992: 3). Therefore, it has been connected with values which are of a much importance in modern world and that demand, as it is thought, emotional and social maturity. It resulted in the transformation of reality in which young people are now construing their own experiences. This article considers only one issue: the treatment of the sexuality of very young people (after the period of infancy and before reaching the maturity, especially before the age of consent) by the part of social institutions in the situation when the biological adolescence takes place much earlier than the recognized social adolescence and the perception of the boundaries of sexual experiments has changed. The ethics of a male conquest and the notion of reputation referring to the women did not disappear completely from the social landscape. However, the teenagers of both sexes believe that age is not the criteria which excludes them from the sexual activity. Therefore, it is even more interesting how some of the adults, performing the representative role in different institutions, speak about the sexual experiences of teenagers. The juxtaposition of these two diametrically opposed discourses reveals social mechanisms that are characterized by structural contradictions.

2. About *modus operandi* of specific exclusion

Categories such as childhood, teenagers and youth have a relatively short history. Phillippe Aries (1995) estimates that the social construction of childhood, as it is defined and understood today, took place in the 18th century. Either way, the child has become a protected good. Even though there is much dispute concerning Aries’ findings, we agree with what follows: that with the prolonging life expectancy, the generational exchange has slowed down, and that in the complex societies, the time of preparation for the adulthood has also prolonged. The careers offered by the society are extending in time and stepping into social roles is postponed as the demographic dynamics slow down. The societies grow and become complicated, and the roles of adults (especially professional ones) become specialized and complex. Norbert Elias wrote that “for a long and still lengthening period children and young people are isolated from adult circles... Biologically

mature people remain socially immature” (E l i a s 2001: 123). Therefore, they lead their own life which is socially and culturally separate, and mostly focused on the indirect preparations connected with intensive and constant development of knowledge and technology². After early and later childhood, individuals who are not children anymore, not men and women yet, are forced to experiment with others in relationships with them or with themselves in the relationships with others. Their field of experiment does not share much in common with the life usually associated with the adulthood (E l i a s 2001: 123–124). As a proof of this, we could point out not only social changes but also the legal ones. In the area of our interest, there is legally regulated age of consent, marriageable age, child labour age, and other regulations concerning the protection of the child’s corporality. It was bound to happen because not only the number of children is decreasing, but also, as Michel F o u c a u l t (1978: 30) writes in his *The history of sexuality*, “[t]he sex of children and adolescents has become, since the eighteen century, an important area of contention around which innumerable institutional devices and discursive strategies have been deployed”. And so, the idea of dual character of sex started to move to the foreground: as a *sine qua non* condition for personal fulfilment and as an experience, at least potentially, devastating. It is the second, demonic appearance that is the base for exclusion of the immature part of population from the sexual activity. Judith L e v i n e (2002) points out that the lack of consent for the sexual activity of under-aged is a new tendency and closely related to the social birth of childhood. According to Levine, “the concept that sex poses an almost existential peril to children, that it robs them of their very childhood, was born only about 150 years ago”. Levine sympathizes with the Aries’s approach in this aspect and considers the prolonged childhood not only to be a mor-

² In a sense, children are again deprived of childhood. In the USA and Europe, children do not die in a battle, do not slog away in the plants, do not take early difficult parental responsibilities; however, still prolonging and intensifying period of preparation, connected with the development of knowledge, technology and caused by other social factors, made them get up every morning, go to school with a bag full of books, and sit in front of the desk for hours, like a clerk from gloomy stories written by Kafka. No one gives them ha’penny for their hard work. Childhood as a time of joyful, uninhibited fun, contact with one’s own body happens more often in the idealized plays and in social imaginarium. In reality, it is closer to hard and intensive work, emotional complications, making diagnosis, or therapy. Children who do not fit in oppressive social corset are often eagerly pathologized. Such point of view is represented, e.g. by these experts who perceive diagnosis like ADD and ADHD as result of horrific, mainly educational, restraint imposed on natural emotional and behavioral needs of youngsters. They evaluate therapeutic behavioral modification, often backed up by pharmacological interventions, as violation of personal freedom legitimized by agents of social control (B r e g g i n 1993, 1998; S z a s z 1970, 1974). We believe that empty playgrounds are not only an indicator of the time that young people spend in front of the computer or an outcome of paradoxical sedation achieved after dispensation of stimulants prescribed for actions classified as hyperkinetic. It is also not irrelevant that if the playgrounds are full, they are “taken over” by children belonging to specific social classes, those which are not so efficiently controlled, for instance, by closely cooperating institutions of education and medicalization.

atorium on the immediate entrance into all social roles but also to be involved in the specific perception and interpretation of the signs of sexuality (Levine (2002: xxvii). Such a matrix functions within the frame of reference. Its characteristic features are extreme one-sidedness and negativism. It is the matrix of negative perception and interpretation. Let us take a look on the elements of the frame of reference and features of the treatment of the sexuality in the case of individuals before the age of consent. One of the parts of this specific way of perception and interpretation is what one could call the discourse of asexuality. It introduces, scientifically legitimized, the dormancy of sex drive. The latency period is treated as a part of the cycle of human psychosexual development which is characterized by the calming of sexual tendencies and needs, when the libido is not connected with any sphere of the body and the energy is directed onto gaining cultural and social skills. The view on the latency has become closely integrated into common discourse. Many people have adopted the view assuming that the sex drive of boys and girls before the period of adolescence falls into the winter sleep. Keeping this concept alive and pointing at its psychoanalytic provenance³ allows maintaining the myth of asexuality of specific age category. Topicality of the Freud's distorted statement is puzzling, for instance, because there are straightforward practical evidences of the intensive sexual activity of children which appears in the form of ipsation. It would be difficult to prove that the discourse of asexuality in certain age categories is harmful itself. On the contrary, it could be and it is in the societies, which are so demanding for the adapting individuals, a way of legitimization

³ It is commonly believed that Sigmund Freud was the author of the thesis considering the latency period on the human's sexual development. However, it is one of the interpretations which is in opposition to the original intention of the author who clearly wrote: "From about sixth or eighth year onwards a standstill or retrogression is observed in the sexual development, which in those cases reaching a high cultural standard deserves to be called latency period. This latency period, however, may be absent; nor does it necessarily entail an interruption of sexual activities and sexual interests over the whole field. Most of the sexual experiences and excitations occurring before the latency period then succumb to the infantile amnesia, already discussed, which veils our earliest childhood from us and estranges us from it. It is the task of every psycho-analysis to bring this forgotten period of life back into recollection; one cannot resist the supposition that the beginnings of sexual life belonging to this period are the motive for this forgetting, that is, that this oblivion is an effect of repression" (Freud 1933: 274). As it can be seen in the quote, Freud claims that the latency period could appear in the specific context of high cultural standards which is characterized by the oppression of children's sexuality. For Freud, latency could be present but does not have to. Fascination and the sexual activity could be stopped, yet it is not an imperative. Finally, according to the author, the fact that we do not remember sexual activity during the latency period does not mean that there was not any, but it comes from repression, which results in infantile amnesia.

Let us quote this astute researcher once more: "That children should have no sexual life – sexual excitement, needs, and gratifications of a sort – but they suddenly acquire these things in the years between twelve and fourteen would be, apart from any observations at all, biologically just improbable, indeed, nonsensical, as to suppose that they are born without genital organs which first begin to sprout at the age of puberty" (Freud 1933: 262).

of the model which demarcates following life stages in accordance to the norms and requirements of social institutions; that was already pointed out by Sigmund Freud⁴. More puzzling is the occurring prolongation of child's sexual neutrality beyond the puberty in the situation of sexual acceleration (I m i e l i ń s k i 1995: 261). This process, which is quite recent and triggering opposing tendencies⁵, contributed to the social awareness that there is no clear and distinctive difference between the sex drive (which affects a human being much earlier than before puberty), physical maturity and social maturity. However, to understand the attitude towards the sexual activity of individuals near the age of consent, we should indicate few other significant assumptions, which are of more ambiguous and implied character. Firstly, there is an assumption that women and children are reluctant to sexual activity by nature and therefore, they require a, connected with this issue, protection. We also assume that they are the most exposed to hurting. These statements operate on a large quantifier which includes whole social categories and they allow avoiding the examination of individual cases. The sources that contribute to these beliefs and that make them politically and socially meaningful are some of the feministic and religious currents⁶ (see also L e v i n e 2002). Secondly, we are operating on the Janus-faced arrangements concerning human sexual inter-

⁴ Freud referred to these issues and, among others, he pointed at the system of education. He wrote that: "For it is indeed on of the most important social tasks of education to restrain, confine, and subject to an individual control (itself identical with the demands of society) the sexual instinct when it breaks forth in the form of reproductive function. In its own interests, accordingly, society would postpone child's full development until it has attained a certain stage of intellectual maturity, since educability practically ceases with the full onset of sexual instinct. [...] Not is the task of restraining it ever an easy one; success in this direction is often poor and, sometimes, only to great. [...] Experience must have been taught educators that the task of moulding the sexual will of the next generation can only be carried out by beginning to impose their influence very early, and intervening in the sexual life of children before puberty, instead of waiting till the storm bursts. Consequently almost all infantile sexual activities are forbidden or made disagreeable to the child; the ideal has been to make the child's life asexual, and in course of time it has to come to this that it is really believed to be asexual, and it is given out as such, even at the hands of science. [...] The little child is supposed to be pure and innocent; he who says otherwise shall be condemned as hardened blasphemer against humanity's tenderest and most sacred feelings" (F r e u d 1933: 262–263).

⁵ For a while now, in some European countries, there are demands, which are justified by the earlier sexual maturation, to decrease the age of consent. Irrespective of favorable treatment of such postulates, in some of these countries, we deal with an unofficial decrease of the age of consent, for in some cases (e.g. the under-aged is close to the age of consent, there is only little difference of age between the partners, *etc.*) an inquiry is not opened. On one hand, the facts show contradictory tendencies which take place in Western culture. On the other, they show how some of the institutions connected with the formal social control deal with those contradictions, which are a part of their functioning.

⁶ Feminism and religion are internally very differentiated and we often forget about it. It is easier for us to think about them as coherent and counter to each other movements (moreover, sometimes they think as such about themselves and they present themselves in such a way), which is not always true to their factual state.

course: one can be sexually abused or molested independently of the age; however, sex is treated as nearly an existential threat in the case of individual below certain age. It is almost always thought to be an abuse or departure from the norm, anomaly – and it is presented as such. This schema of interpretation is especially active when there is an age difference between the partners. It might also be the reason why we know only so little about the sexual experience between the peers. The former assumption of the latency is in great favour of absence, lack of communication (and in the result, inaccessibility of reflection) of this sphere of life. However, the assertion about the damaging capabilities of sex is accompanied by two other assumptions. Firstly, the early sexual experiences shape the latter preferences (and it does not have to be accompanied by molestation or any other kind of abuse). It is assumed that an early initiation is a source of, for example, promiscuity, inability to get involved in the heterosexual relationship or homosexuality (see also Tripp 1977). Therefore, all these consequences are negative; they lead to non-normative sexual behaviours and socio-psychological impairment. It is better to be safe than sorry. Especially because (and this is the second of the mentioned earlier assumptions) the younger the child is (the lower age of taking up sexual activity), the vaster and more serious are the effects (see also Paris 1998). However, it should be highlighted that even though such is a judicial practice (in the cases of abuse and seduction, the younger is the victim, the higher is the sentence) and there are studies which confirm this relation, there are also as many reports that confirm the same extent of damage and harm in the latter age (Pospiszyl 2009: 53). Moreover, most of these studies share the same restriction: they investigate the harmfulness of an early or too early engagement in the sexual practices in the circumstances of seduction and molestation.

Matrix constructed in such a way provides enough support for the discourse that accelerates the “monstrualization” of sexualisation: contacting a child or an adolescent (especially if the contact is initiated by an adult) with anything that could trigger sexual arousal is similar to waking up a bear in the middle of the winter – it is dangerous, harmful or at least nonsensical. Sexual activity is only for the adults, and it is perfectly reflected by the quote from one of the interviews: “[...] and so he introduced me into the adult world” (Friday 1992: 147). It was not pointless to describe the matrix as negative since it results in the pathologization and stigmatization of the manifestation of sexuality by certain age categories. At the same time, the controlling, stigmatizing and pathologizing approach exists in the context of certain (and, in this case, significant) quality of the modern Western culture, i.e. a body that is very young and lacks the signs of sexual maturity is presented as sexually attractive⁷.

⁷ This contradiction is sometimes named under the term of paedophilization of culture. One may talk about such trend and refer to multiple issues. Firstly, the paedophile concept did not exist in

The signs of negative perception and interpretation can be noticed on the web pages, in press and on the TV, but also in the scholar works. From time to time, the events related to the sexuality of young people are in the news or are a topic of television feature programmes. Invited experts establish the reasons why teenagers have sex:

their peers pressure them or pedophiles [adults] manipulate them; they drink or drug too much, listen to rap, or download porn; they are under too much pressure or aren't challenged enough; they are abused or abusive or feel immoral or suicidal; they're rich and spoiled or poor and demoralized, raised too strictly or too permissively; they are ignorant or oversophisticated (Levine 2002: xxv–xxvi).

This list could be possibly expanded; however, it is puzzling that all of the enlisted reasons omit biological processes and they refer to some kind of evil, they are connected with the pathological behaviours. The context and tone of this type of performances – the atmosphere of indignation and scandal – also play significant role in the widespread and consolidation of the analyzed matrix. It is not concerned only with the media, but sometimes also with the works claiming to be the scholar ones. Moreover, on the one hand, the individuals appearing in the media are presented as the experts in the field who change its character by the manner of their speaking (unambiguity and temporality of the scholar findings 'evaporates' from these voices; premises that were the fundamentals for the conclusions drew from the studies disappear; conclusions are no longer hypotheses or opinions but they are the truth delivered by the author-

mainstream discourse until late XX century – then its popularity started to rise rapidly. At the present moment, paedophilia is well established as an icon of deviation. Some researchers indicate that social perception and responses evoked by this type of sexual behaviour meet the criteria of moral panic. It implicates, inter alia, the emergence of such processes as sensitization, diffusion, escalation, innovation, exaggeration, negative symbolization or overestimation of the deviance. All of these phenomena are described by Stanley Cohen (2002: 81–161). Mainstream society is suffused with notions and evaluations of underage sex. Extraordinarily intensive cognitive and affective reactions are present on individual and societal level. Shortly speaking, one could say that some of the mentioned above components of large and complex social phenomenon may be called paedophilization of Western culture.

As another paradoxical example of this phenomenon, we could point out depilation. At present, hair are routinely removed not only from armpits and legs, but also from genital area. It is almost compulsory regarding women and, day after day, it is becoming more popular among men. Since hairless intimate areas are biologically connected with immaturity, modern fashion for depilation leads to socially accepted disguise; mature individual removes signs of maturity and pretends to be immature. One could say that such individual impersonates preadolescent child – but impersonation serves an adult as exciting fetish. Such intimate game seems to contradict the concept of paedophile as "another species" reacting with excitement to unusual stimulus, because it indicates that normal adults respond in paedophilic manner.

Furthermore, modern Western culture seems obsessed with youthful appearance in general. Media often use the images directly or indirectly related to preadolescent bodies.

ity). On the other, there is no analysis of established assumptions, no anthropological reflection (its relativism and criticism treated as the working tools), no fundamental elements of constructivist approach towards social reality (e.g. taking into account context and meanings) not only in the media, in the statements given by the representatives of different institutions, but also in the guides, popular and scientific literature or therapy. Yet there is emotional and appraising language (Tripp 1977; Paris 1998). Instead of relativism, criticism, and constructivism (treated not as moral attitudes but the tools of scientific studies), objectification of the study's subject and the development of balanced approach in therapy, there is an exchange of social constructions for natural phenomena, classification of behaviours, generation of the mechanism of labelling, which is not necessarily conscious, demonization of phenomenon and its results, over-estimation, and sensitization. The classification detecting the sexualisation of behaviours has been drawn up, detailed lists of symptoms have been created and the methodologies have been developed which are applied with the seriousness and legal consequences. Yet they omit the knowledge concerned with unintentional psycho-manipulation that could take place during the meetings related to diagnosis and therapy (especially in the case of children). They forget that there is no way to distinguish real story from the implanted memories (Draheim 2003; Gujska 2008). We suppose that the practice of some specialists involves such unconscious and unintentional manipulations. The mechanism of retrospective interpretation and negotiation of the reality, which is too often used in the popular psychological literature, is apparent to anyone who knows, even casually, the accomplishments of the social reaction theory. These are the mechanisms "that cause an individual to 'enter' the imposed social role or which cause an individual to be unable to free oneself from such a role" (Siemaszko 1993: 348). In the result, we do not judge the act but person, one's identity, e.g.: one can have flu, but one is sexualized. In the case of the first mentioned above mechanism, the earlier behaviours, which until the diagnosis were neutral or unambiguous, are reinterpreted through the prism of the information, which is collected later, concerned with deviation (Siemaszko 1993: 356). Therefore, being single in the case of young women who could not enter long term relationship, even though they tried multiple times, appears to be a result of an early sexual initiation or an early lesbian relationship, although there is no premise during the interview (surely, the words of the patient are quoted in the book) that would allow to come to such conclusion or to acknowledge the traumatic influence of previous relationships. The second term draws attention to the fact of negotiations of the character of an event and behaviours, during widely understood interactions. An individual who breaks a norm is not only a victim of a public opinion and can influence on the manner of his or her perception and qualification. However, the negotiations depend on the bargaining power. In this case, an individual who presents himself or herself as a specialist

and therapist possesses more bargaining power in the social negotiations. It is extremely difficult to bargain a smaller label in such a situation. The terminology used in many of these works refers to catchy metaphors and colourful metonymy: “bad touch”, “predator in the human skin”, “shark circling its potential victim”, “bite of the rattlesnake”. In a very specific way, they sensitize parents and public opinion to a number of everyday parental and educational practices. These are not the only rhetorical figures which are applied in such works. There are also exclamations and hyperboles, which result in a very emotional interpretation of the text. It is difficult to have unambiguous approach towards rhetorical figures used in scientific or pop-scientific works. The language should be precise, neutral, and objective. If we follow these rules absolutely, especially the rule about emotional neutrality, the text may sometimes lack “life and colours”. However, in this case, it is about omitting or blurring the definitional problems (e.g. concerned with harassment, sexual abuse, difficulties to determine what is hiding behind the term “bad touch”), and definitely about creating a convincing, unambiguous emotional climate, condemnation and moral indignation, which is close to the phenomenon that, in the sociological literature, is connoted by the term of moral panics (Cohen 2002). It is about a demonization of phenomenon (there are phrases such as “condemnation”, “Satan’s work”, “time bomb” but there is also an attribution of the wide spectrum of very serious consequences, from behavioural disorders, through psychological results and sexual disorders to symptoms of PTSD) and these efforts are accompanied by an over-estimation of the scale (“epidemics”, “infection”) and generalization of the threats (“alarming truth”, “trashing that has weakened our souls”⁸).

It is not only media (with their specific cropping of the reality, such as sensation and scandal, over-estimation and sensitization in the case of the acts of deviance), therapy and psychiatry that participate in the process of propagation and legitimization of negative matrix. There is also, maybe unexpected, support from the parents and schools. Within the framework of this approach, the responsibility is taken for the educational failure of these institutions – whatever it is (watching pornography, irresponsible behaviour of the adults, excessive sexualisation of cultural contents, premature sexual activity), it is an external factor for these institutions. It allows to camouflage the tensions between physical maturation (its individual character and unpredictability) and social maturation (encompassed in fixed frames, predictability is here required), and the overlapping of these issues with other conflicts and shortages (these are much more often the basis for the non-normative behaviours, including the sexual ones). It also makes expiation (and it brings relieve: if it was not for this... everything would be fine). The act of

⁸ All of the terms mentioned here as examples are in quotation marks as they were taken from the works available on the Polish market (e.g. S a l t e r 2005).

pathologization of certain behaviours is experienced by the individuals engaged in those institutions as the grace of expiation.

3. Are the lips for speaking?

Deprivation of psycho-socio-political reflection in three important areas – consequences that come with the negative matrix of perception and interpretation, nature of our reactions and their intensity – is not only puzzling, but also symptomatic. Firstly, let us ask what is happening. Does the frame of reference not result in significant expenses? Or maybe we do not want to notice them? We believe that such a way of conceptualization and treatment of sexuality results in real consequences for a certain amount of social practices and involved roles, and therefore, in some degree, for each and one of us. Let us point out few of them. Parents have quite difficult role: they are between the risk of traumatisa-tion by the “bad touch” and the preparation of their teenage offspring, which lacks of any tools, for a responsible sexual activity. Conscious parenthood and parental love, which according to the social ideology should be an arcadia, is more or less marked by fear of different practices: bathing, changing clothes, sleeping together, caressing (for example, the exposition of a naked body, which is a part of these practices, may be treated as a sexualizing behaviour). Being accused of an inappropriate touch is equal to serious trouble, regardless of the role: the one who guards (parent, teacher, tutor, and therapist) or the one who is guarded (child, student, pupil, patient). One may receive a huge bill for a simple, human, yet impulsive, gesture (see *Kelly Wallace... 2013*). Actions of parents, teachers and other people are not only streaked with fear of the sexualisation of behaviours (this is why, for example, the teachers of physical education do not introduce safety measures based on direct touch, manual support to protect their teenage students during classes anymore – they delegate this task to the peers; one could create a whole catalogue of stratagems used by adults working with children and teenagers in order to protect themselves from the suspicions and accusations⁹). This fear and an asymmetry coded in the matrix co-contribute to the loss of authority of these roles (it is symptomatic that teachers are accused by students of such behaviours when they are not satisfied by the received mark or that the difficulties to confirm the existence of sexual abuse are used by mothers in divorce cases). Media panics entail smaller or bigger social panics. The hysterias which surround dating rapes, bad touch,

⁹ For example, we have heard about a therapist who, each time he had an appointment with a child or teenager, left the doors to his office opened, so that the receptionist could see him for the whole time. It is a kind of a professional policy – a word of a child against the word of two adults, where one of them is not engaged in the relationship.

paedophilia attacks, or teenager's obscene behaviour result in the growing fear of interactions with strangers. At the first glance, it does not seem to be important. Yet it prevents us from rendering and receiving help, undermines confidence which is necessary to start any new interpersonal relationship (at the same time, we are not able to function in our societies and interact only with the people that we have previously known), monstrualizes and blurs certain types of behaviours, so that we are more and more frequently accompanied by the feeling of uncertainty, confusion, and anxiety. Let us add here, to the list of examples of changes within the social relations, the widely known social effects of medicalization, pathologization and stigmatization, which can be partly observed and experienced (Banaszak, Florkowski 2010; Critcher, ed. 2006; Goffman 2005; Good, Ben-Yehuda 1999; Jenkins 1992) and the use of the definition of sexual abuse in the police practice (e.g. if the child is missing, the assumption about sexual abuse determines the search for the child, while the child simply ran away from home).

The character of our reactions proves that sex per se is not such a potent taboo anymore, but the sexuality of children and very young people is. As Brian McNair states,

[s]ex is not an embarrassing or bashful topic [...] It is the driving force behind our culture. [...] It is the catchphrase of modern life. There is a new generation growing up that [...] [wants to] discuss it, explore it and celebrate it (McNair 2004: 99).

This is what thinks the liberal part of Western culture. It is not relevant if we fully approve of, as the author of the quote, certain processes in a culture, or if we present an opposing attitude. We are still reluctant to think in taboo categories. Several dozen years ago, our culture announced a definite end of taboo, finding any kind of violence repulsive (Bakhtin 1998: 193). The taboo is, on the one hand, "a form of participation in the social life", and on the other, "it offers the language of coercion, which allows people to control each other" (Tokarska-Bakir 2007: 12, 32]. However, the manner in which we are dealing with something that does not fit into the category of cultural schema (it is an anomaly) and/or it is ambiguous (therefore, it cannot be definitely assigned anywhere by the schema) says something completely different. Paedophile, among others, is an anomaly forced by the analyzed normative change. Out of five possibilities of dealing with the phenomena that does not fit the cultural schema, which are enlisted by Mary Douglas (2007: 80–81), four of them are applied by the late modernity societies in the cases of paedophilia or other banned sexual behaviours: physical control of the anomaly (sentence to prison, chemical castration, blackmail, humiliation, and harassment), steering clear of the anomaly through the introduction of taboo (children sexuality taboo and the prolongation of the sexual neutrality of a child beyond the period of sexual maturation), ideological control of the anomaly through the associations with danger (e.g. a ban on the positive voices on

the cross-generational sexual relationships, ostracism of the labelled, associations with an illness and the indication of the possibility of pharmacological treatment and/or teaching to control the threatening behaviour), or re-classification consisting of the disqualification of anomaly (equalling sexual interest in teenagers to, on the one hand, sexual abuse of the child, and on the other, to zoophilia, necrophilia or dangerous ideologies that materialized themselves as the movements destroying civilized world). New taboo was established in the place of the old one. As Joanna Tokarska-Bakir (2007: 26) claims, “ban on taboo and its reverse, a dictate to invalidate taboo, are both functioning in an explicit order and they perfectly fit into the hidden game of real tabooing and obediently establish repulsion towards the rebellions – transgressors”.

Taboo provides protection. Ban is to keep us away from things that violate a given vision of order and its realization. Thus, the division into actions and things that are a subject of restrictions and that are not becomes apparent (Douglas 2007). Taboo, repulsion, and shame do not have to be an imperfection or be associated with psychopathological reactions. Such a depiction is our cultural heritage after the series of binary oppositions established in anthropology and reinforced by the series of psychoanalytical publications in order to differ as from the savages (Douglas 2007). However, it does not explain the intensity of observed reactions¹⁰. Several or several dozen years ago, the term ‘paedophile’ was known only to the group of specialists, today it is in common use. Certain manners of speaking of children’s, teenagers’, or adults’ behaviour were allowed even in the public discourse. Ambiguous behaviours were thought to be part of the initiation ceremony, e.g. hazing. Currently, the imperceptions of this dynamic social change end always the same. Why? Maybe the answer is the Michael Polanyi’s theory of the moral inversion (Tokarska-Bakir 2007: 36). By the means of the dynamic shift of condemnation, once aimed at certain actions, now aimed at people, who still express disapproval towards these actions, we – the society – protect ourselves from the guilt; the guilt that hunts us down since we have changed our views and we understood that these views and actions which were based on them could have contributed to harm. It is not only evil and harm that took place and that we could not have stopped, but also that we did not react in time. We want to appease our conscience and tightly encapsulate our guilt and shame by the means of

¹⁰ Part of the fierce reactions to these events which contain some elements of eroticism or sex could be probably explained by the claim that weak cultures are the “copies” of dominating cultures. Judging from what is happening in the media and part of the public space, Poland is on the position of a weak culture. Other reactions, e.g. that violence and aggression lack of such a characteristic as sex and eroticism – they are not labeled with strong response and so many prohibitions (movies containing erotic scenes are labeled with higher age categories, yet these labels are not applied in the same way in the case of violent scenes) – could be explained by the mechanisms controlling opinions which are reflecting the relations of power.

the intensification of reactions. We want to do it so badly that, there is no knowing when, we have changed our indignation into fetish and we do not notice that our behaviours and way of thinking are too often characterized by significant incoherence and that they can be as harmful as our previous actions.

References

- Aries Ph. (1995), *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Marabut, Gdańsk.
- Banaszak E., Florkowski R. (2010), *Medykalizacja jako forma dyskursu o ciele* [Medicalization as form of the body discourse], "Fizjoterapia", vol. 18, nr 3, pp. 25–33.
- Bauman Z. (1998), *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Breggin P. R. (1993), *Toxic Psychiatry*, Harper Collins Publishers, London.
- Breggin P. R. (1998), *Talking Back to Ritalin. What doctors aren't telling you about stimulants for children*, Common Courage Press, Monroe.
- Cohen S. (2002), *Folk Devils and Moral Panics. The creation of the Mods and Rockers*, Routledge Classics, London – New York.
- Critcher Ch. (ed.) (2006), *Critical Reading: moral panics and the media*, Open University Press, Maidenhead.
- Douglas M. (2007), *Czystość i zmyślenie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Draheim S. E. (2003), *O wszczepianiu dzieciom pseudopamięci, czyli o manipulacji w dobrej wierze*, [in:] E. Zdzankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski (red.), *Wokół psycho-manipulacji*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, Warszawa, pp. 45–55.
- Elias N. (2001), *The society of individuals*, Continuum, New York.
- Elias N. (2008), *Społeczeństwo jednostek*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M. (1978), *The history of sexuality*, Pantheon Books, New York.
- Foucault M. (2000), *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa.
- Freud S. (1933), *Introductory lectures on psycho-analysis. A course of twenty-eight lectures delivered at the University of Vienna*, George Allen & Unwin, London.
- Friday N. (1992), *Woman on top*, Arrow, Westville (South Africa).
- Giddens A. (1992), *The transformation of intimacy. Sexuality, love and erotism in modern societies*, Blackwell, Oxford.
- Giddens A. (2006), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości* [Stigma], Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Good E., Ben-Yehuda N. (1999), *Moral panics. The social constructions of deviance*, Blackwell, Oxford.
- Gujśka B. B. (2008), *Molestowanie pamięci. Rzecz o nowym fenomenie psychologicznym i jego skutkach społecznych*, FRONDA PL, Warszawa.
- Imieliński K. (1995), *Seksuologia: zarys encyklopedyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jenkins Ph. (1992), *Intimate enemies. Moral panics in contemporary Great Britain*, Aldine de Gruyter, New York.
- Kelly Wallace CNN, *Student suspended for sexual harassment after hugging teacher* (2013), <http://edition.cnn.com/2013/12/17/living/parents-student-suspended-sexual-harassment-hugging-teacher/>, 20.01.2014.

- Levine J. (2002), *Harmful to minors: the perils of protecting children from sex*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- McNair B. (2004), *Seks, demokratyzacja pożądania i media, czyli kultura obnażania*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa.
- Paris J. (1998), *Does Childhood Trauma Cause Personality Disorders in Adults?*, "Canadian Journal of Psychiatry", March, Vol. 43, http://www1.cpa-apc.org/Publications/Archives/CJP/1998/Mar/mar98_rev2.htm, 16.06.2014.
- Pospiszyl K. (2009), *Przestępstwa seksualne: geneza, postacie, resocjalizacja oraz zabezpieczenia przed powrotnością*, Wydawnictwo ASP, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rubin L. (1990), *Erotic Wars*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Salter A. C. (2005), *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni*, Media Rodzina, Poznań.
- Siemaszko A. (1993), *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szasz T. (1970), *The Manufacture of Madness: A Comparative Study of the Inquisition and the Mental Health Movement*, Harper & Row, New York.
- Szasz T. (1974), *The Myth of Mental Illness. Foundations of a Theory of Personal Conduct*, Harper & Row, New York.
- Tokarska-Bakir J. (2007), *Energia odpadków*, [in:] M. Douglas, *Czystość i zmaza*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, pp. 7–49.
- Tripp C. A. (1977), *The Homosexual Matrix*, Quartet Books, London.

Ewa Banaszak, Robert Florkowski

CZY USTA SĄ DO MÓWIENIA? MODUS OPERANDI SEKSUALNEJ EKSKLUZJI OSÓB PONIŻEJ WIEKU PRYZWOLENIA

Streszczenie. W artykule opisano zagadnienie, które obecnie jest tematem społecznie bardzo „wrażliwym” i trudnym. Niniejszy tekst jest też próbą poradzenia sobie z często odczuwanym nie tylko przez socjologów doznawaniem społecznego świata, z jego dozwolonymi, ograniczonymi lub zakazanymi znaczeniami i działaniami, z koniecznościami i sankcjami, z przekroczeniami i anomaliami. W trakcie życia pokolenia, którego autorzy są częścią, uległ zasadniczej zmianie stosunek do seksu i seksualności. Zostały obalone niektóre tabu otaczające życie prywatne i seks. Zdjęto z tych sfer pieczęć milczenia. Uznano, że usta są do mówienia. Tyle tylko, że wraz ze zniesieniem poprzednich zakazów zostały utworzone nowe i wzmocnione niektóre już istniejące. Do nich należy tabu seksualności dzieci i prolongacja seksualnej neutralności dziecka, aż poza okres dojrzewania seksualnego w sytuacji seksualnej akceleracji. Seksualna aktywność określonych kategorii wiekowych jest objęta specyficznym postrzeganiem i interpretowaniem. Jest to matryca negatywnej percepcji i interpretacji, za pomocą której dokonywana jest ekskluzja z tej sfery życia. Wszelkie formy aktywności seksualnej zarezerwowane są tylko dla tych, którzy zostali społecznie uznani za dorosłych. Podjęto próbę wskazania założeń, na jakich jest ufundowana wspomniana wcześniej matryca, i niektórych jej konsekwencji. Autorzy artykułu przyłączyli się do tych głosów, które dostrzegają zagrożenie nie w samym wykluczeniu, ale w bezkrytycznym używaniu negatywnej matrycy postrzegania i interpretowania aktywności seksualnej przed wiekiem przyzwolenia i w konsekwencjach, jakie to za sobą pociąga.

Słowa kluczowe: ekskluzja, negatywna matryca postrzegania i interpretowania, seksualna neutralność dziecka, tabu.

CZĘŚĆ II

WYZWANIA SYSTEMU EDUKACJI I POMOCY SPOŁECZNEJ: WYRÓWNYWANIE SZANS I KREOWANIE MOŻLIWOŚCI

Marta Zahorska*

NOT WILLING TO OR NOT ABLE TO? TEACHERS ON THEIR ROLE IN ADDRESSING SOCIAL INEQUALITIES IN EDUCATION

Abstract. Sociologists of education are often divided into those who are interested in ‘macro’ and those interested in ‘micro’ theories. This paper is an attempt to show how it is difficult to explain what is taking place in schools by concentrating only on the micro (school) level. Explanation should be sought in school system, educational politics, *etc.* My paper presents the initial conclusions of my research on educational inequalities, which is being conducted at primary and middle schools in several towns and villages in Poland. It is not an article on educational inequalities *per se*; the purpose of this paper is much more limited.

The aim of the project is to present the opinions of teachers with regard to the possibilities of schools to reduce inequalities. The statements made by teachers of various classes and schools, located in both small and big towns, will be compared. The particular feature of this research lies in its methodology. We used qualitative and not quantitative methods, the latter of which are the most popular in analyzing educational inequalities. We were interested in the mechanisms involved in the categorization of ‘good’ and ‘bad’ students. Our study is based on the observation of selected classes, interviews (IDI) with teachers, school principals and school counsellors. We also talked with representatives of local governments, who were responsible for education, and representatives of social care institutions, but this paper focuses only on the interviews conducted in the schools.

Keywords: teachers, school, educational inequalities.

1. Introduction

Social inequality in education can be defined in various ways, and the term is operationalised differently in different research projects. For the purpose of this analysis, I assume that social inequality in education is indicated by correlation between the status of the parents and the school results of the child, meaning that better grades are more often earned by students from well-educated, wealthy

* Ph.D., Associate Professor, Institute of Sociology, Warsaw University, 18 Karowa St., 00-927 Warszawa; martazahorska@wp.pl.

families, and poor grades – by less educated and poor families¹. The division of students into ‘better’ and ‘worse’ depending on the local environment exerts an obvious impact upon their school careers, and consequently on their future positions on the labour market. This type of inequality is very common. In every country, every class, and every school there are better and worse students, and their achievements are often determined by the level of cultural and material capital of their parents. It is difficult to determine whether the ‘worse’ students get poorer grades because of lesser capabilities, i.e. a lower intelligence level, or because of their comparatively poorer conditions of development. Biological and social factors intertwine, forming a knot that can hardly be disentangled.

However, there are countries, schools and classes in which these inequalities are less visible². On the “macro” scale, i.e. at the national and regional levels, two factors are usually put forth as exerting a strong impact on students’ school careers. These are: 1) social inequalities, in particular income differences, and 2) the schooling system in a given country. At the classroom level, which is the ‘micro’ scale, apart from the social background of students a very significant role is played by interpersonal relations between the students and the teachers, as well as between the students themselves³. In Poland, an examination of educational inequalities on the ‘macro’ scale yields particularly interesting results. The two key factors – income differences and the schooling system – act in opposite directions. The large – and increasing – income inequality obviously contributes to an unequal start for children, exerting an impact upon their school careers, and creating more favourable conditions for children from families with a higher social status. On the other hand, low enrolment requirements for subsequent education stages and a more open, i.e. less rigorous, promotion process allow for educational advancement of a broad group of young people, including those from families with low social status. The result, however, is diversification and segmentation of the education system, which results in horizontal inequality (Zahorska 2007; Zawistowska 2012). Better and worse schools have emerged, which, in turn, has led to the recognition of ‘better’ and ‘worse’ school diplomas, depending on the school and program completed. The consequences include new divisions in education: it is no longer important how many people have obtained secondary

¹ Apart from differences rooted in the social status of the parents, there are other reasons for the diversification in the school careers of children. These include: health condition, disability, level of intelligence, gender and race. Their impact, however, is strengthened substantially by the social origin of the student. I am of opinion that – at least in Poland – the social component is the most significant factor influencing the inequalities in education.

² Cf. Conditions that must be established by the school to equalize the chances in education, in: Mortimore 1997.

³ For more on the externalist (external to the education system) and internalist (internal) theories explaining the functioning of the school, cf. Moore 2006.

or university education, but which secondary school or university they have completed. Thus, research at the school level becomes all the more important, as it allows us to see “on the micro level” the divisions between students, and the factors which determine the school’s level and culture.

2. Research characteristics

In the research project⁴, which was carried out in the years 2012 and 2013 in selected schools of the Mazowieckie province (voivodeship in Polish), it turned out that the ‘macro’ and ‘micro’ levels were strongly correlated. Despite the fact that our research was focused on relations between students and teachers and the attitudes of teachers, it would not have been possible to explain what was taking place in schools without a broader social context, in particular the effects of education policy or the impact of the dominant ideology. Thus, the two levels are intertwined and it is difficult to focus only on the ‘macro’ level while ignoring the ‘micro’ perspective, and vice versa.

The objective of the research project was to gain familiarity with the opinions of teachers on the significance of equal education opportunities, as well as possibilities of providing students with such opportunities. The project was implemented at four primary and four middle schools in one of the districts of Mazowieckie province. Two primary and two lower secondary schools were located in rural areas, and the remaining four schools in a city with county rights. Two of the schools in the city – one primary and one lower secondary school – were “integration” schools, accepting children with various disabilities, e.g. impaired vision or hearing, on wheelchairs, autistic children, students with ADHD or slightly reduced intellectual skills. There were about five students with such disabilities in every class; the rest were regular students. In these classes, apart from regular teachers there were also guardians who took care of the disabled children. Each of these schools is also obliged to register children from the district. Within the district of each of the integration schools examined, there are many streets where unemployment and poverty prevails, and many of the inhabitants tend to commit legal offences. There is also a high level of alcoholism. These are the so-called “bad areas”, inhabited by students who create many problems, both in terms of discipline and learning. The remaining two schools in the city – a primary and lower second-

⁴ Research financed by the NCN grant No. N N116 639240. The research project co-authors were doctoral students of the Institute of Sociology – Magda Smak-Wójcicka, M.Sc., of the Institute of Sociology of Warsaw University, and Ilona Matysiak, M.Sc., of the Institute of Social Studies of Warsaw University. Some of the field research was carried out by the SMG-KRC company, some by students of sociology of the Institute of Sociology of Warsaw University, and the remaining interviews were conducted by the authors of the research project.

ary school – reflected a slightly better environment, although they still had many students from “bad families”. The schools themselves were assessed as being very good at preparing students for further education. The rural schools differed somewhat in terms of size and type of the local community. Two of the schools were larger: the primary school and the lower secondary school in the village in which the commune offices were located, and the other two were smaller – in a small village. In both schools some of the results achieved were good and some were poor, which depended mostly on the social profile of the students. In classes attended by children with a slightly higher social status, the results were better; where no such child ‘leaders’ were present, the education level tended to be lower.

Our research was aimed at answering two questions: the importance attached by teachers to equal educational opportunities as one of their objectives for working with the students; and the problems encountered and the teachers’ perceptions of ways to achieve the best results. By examining schools located in both rural areas and cities, we sought to learn the extent to which the answers to these questions differ between regions, as well as whether the attitudes of teachers towards the problem examined would be different among teachers of younger and of older children.

The basic research tool consisted of interviews in the schools. These were conducted with school principals, school counsellors and the supervisors of selected classes. We decided to meet the teachers who supervise the classes in the crucial moments of pupils’ school careers, which meant the teachers of the first, fourth and sixth classes/grades at the primary schools, and of the first and third classes/years in the lower secondary schools⁵. Our conversations were recorded and transcribed.

The interviews were conducted as non-structured conversations on the work of the teachers. We wanted to recreate their way of thinking and evaluating, to make sure that the issues we found interesting would appear in the context of the weight assigned to them by the respondents. Despite the differences between schools, many similarities were observed in the interviews with the teachers⁶. Most of the answers of the examined staff fit into a single pattern, hence I felt empowered to construct a model of sorts which reflected their way of thinking. Having said that, of course there were some differences as well, depending on the characteristics of the school, position of the respondent in the school, or age of the students, and these differences will be discussed in a later part of this paper.

⁵ Except for two principals, all the school employees encountered by us in this research were females.

⁶ Interviews were conducted not only with teachers, but also with principals and school counsellors; however, the principals and sometimes also the counsellors had lessons with the students. While their perspective of various problems obviously differed somewhat from that of “ordinary” teachers, nevertheless their basic set of views was similar and thus, in general, these can be referred to jointly.

3. The teachers' most frequent teachers answers on educational inequalities in their schools

Our first, very general question to the teachers was about their work objectives. It's obvious that in interviews about their work, the teachers want to make a good impression and emphasize their strengths as both good persons and competent professionals. They underlined their concern for the welfare of the children, indicating they aimed at the children's overall development, wanted to prepare their pupils for adult life, and raise them to become good and honest citizens. They also often mentioned the importance of grades and the educational level of the students⁷. On the other hand, these noble causes failed to include the concept of equal opportunities and helping the poor students. It would appear that this kind of activity is not something about which a teacher flatters oneself. Nor was it mentioned in the school documents specifying the objectives and modes of activities of the schools. At the level of "ideology" and the values promoted, the concept of providing equal opportunities and the elimination of inequalities did not appear to exist.

The teachers spoke of their classes (mostly the ones in which they were supervisors – it should be noted that in Poland 'supervisors' are assigned a class to supervise for three years) and shared with us their successes with their students, as well as the problems encountered. These descriptions included characteristics of behaviour of 'good' and 'poor' students. Asked about the causes of poor grades, they usually gave two answers: either that the student was unable to catch up with others due to limited intellectual capabilities, or unwilling to do so. The teachers' opinions of the "unwilling" students were mostly negative. Usually, these students also caused the most significant problems, missed classes, quarrelled, and tended to be aggressive towards other students and teachers⁸.

Most often, the parents were blamed for the poor behaviour of the students. The profiles presented of the parents of "difficult students" consisted of them often being poorly educated, blue collar workers, who used to cause problems at school themselves⁹. As parents who do not appreciate or understand the significance of learning, they are unable to help their children with their homework and often their attitude towards their children lacks consistency. Some cases were also mentioned in which one or both of the parents left the country to look for jobs, leaving the children under the care of their older siblings, relatives, or simply

⁷ Only one teacher told us she would "speak frankly" and confessed that she cared most about her students passing their exams with good grades.

⁸ Teachers in primary schools, particularly in the city, underlined that most problems were caused nowadays by girls, and not – like previously – by boys. This confirms suggestions that have emerged in other research projects.

⁹ Of course, other reasons for bad behaviour and poor grades were also cited. For instance, the teachers referred to the trauma experienced by children due to divorce of their parents or the illness or death of one parent, which was reflected in their attitude towards learning.

neighbours. Thus, the teachers recognized the problem of children whose parents were unable to help them, or at least encourage them to study.

When asked how these students could be helped, the teacher referred to the existing procedures. There is a system in place to support children having trouble with learning at the schools. In the first place, the children are directed to free additional classes. Every teacher is obliged to provide two additional teaching hours in form of either 'remedial classes' or 'special interest groups' i.e. thematically based. Students are directed to remedial classes by teachers, while they choose to participate voluntarily in the special interest groups if they are interested in the theme of such an activity. If the students are problematic or show some traits that may be a cause of concern, they are sent to the school counsellor and/or psychologist. Every school has a counsellor¹⁰ and in many schools, particularly the large ones in larger towns and cities, there is a psychologist as well. If the remarks communicated to the student do not lead to changes in their behaviour, the parents are informed of the child's problems and the corrective actions that need to be undertaken. They are asked to come to the school together with the child and a so-called "contract" is signed with them, often in the presence of the principal, in which the student undertakes to improve their behaviour, and the parents to control their progress. In the most dramatic cases, for example if the student has been truant for long periods or committed an offence at school – there is a court hearing. On the other hand, if the opinions of the teachers and the counsellor/psychologist indicate developmental or personality disorders, the parents are directed to a Counselling and Psychological Consulting Clinic, which can be found in every city with county rights. If any dysfunctions are found, the child is referred to a specialist (e.g. a speech therapist), and the teachers receive recommendations on how to deal with the student. In many cases, such recommendations include lowering of the school requirements.

Is this system effective? Most respondents declared it was not! First of all, the students who do not like to learn and do not care about their grades treat remedial classes as an additional waste of time. It's very difficult to motivate or force these students to participate in such lessons. Most often, such classes are attended by hard-working pupils who failed to understand something during the regular lessons or missed classes due to an illness and are willing to do some extra work to catch up with the others. Secondly, students who are referred to counselling do not always attend the sessions recommended. For the parents, particularly in the rural areas, the necessity to go to the clinic means having to travel to the city, which consumes time and money. Even greater problems are encountered when they have to get to a psychologist. Reluctance to visit the counselling centre is

¹⁰ Although, unfortunately, sometimes in the rural, poorer schools, the counsellor is only employed part-time and combines this job with the function of the common room supervisor or teacher, or works in several schools.

also associated with their concern that the child might be diagnosed with a mental illness, which in some communities – particularly in the rural areas – results in social stigmatization. Hence the parents, fearful of such a diagnosis, tend to avoid psychological assessments of their child. Sometimes, even after they have obtained the official opinion and recommendations on how to treat the child – they fail to deliver such documentation to the school. In such a case the teacher, even if aware of the problems encountered by the child, is unable to lower the requirements without the appropriate documentation.

Thus it may be said that although the support system exists, its effectiveness is low. The teachers emphasize that the basic cause of these difficulties is a lack of willingness of the parents to cooperate with the school. They fail to follow the recommendations of the teachers and the school counsellor. In addition in some cases they accuse the teachers of groundless criticism, and/or repeatedly justify the absence of their children or tend to speak of the teachers in a disrespectful manner to their children, thus undermining their authority. Even after signing a ‘contract’, the parents often fail to follow through with its provisions. Lack of appreciation of the significance of learning and the parents’ inconsistent approach are the main causes of the inefficiency of the support provided to children.

What do the teachers propose? In this regard, their attitudes were to some extent diversified, although the differences were mainly due to the weight assigned to the various proposals, and not visible differences of opinions. Hence most of the views quoted below were repeated by many teachers, although the order of their significance varied, which can be taken as a reflection of existing differences.

According to the most radical teachers, the poor, problematic students should be disregarded. Too much is being said about the poor ones and too little about the talented ones. The time dedicated to the poor students is often lost, and it should be dedicated to those who want to learn and who will achieve good results. It is necessary to perform an early selection process: those who do not want to learn and/or who lack the necessary intellectual abilities should be sent to vocational schools already after the sixth grade. Forcing all students to graduate from a lower secondary school is perceived as a nuisance by both students and by teachers.

There is another group of teachers whose views are less radical – they rather tend to propose various adjustments, particularly in the curricula. They believe the curricula are overloaded, overly theoretical and abstract, and far from useful in everyday practical life. The students often fail to perceive such learning as reasonable or necessary. What is needed are practical activities, offered outside the schools as frequently as possible. Some of the official requirements do not make sense at all – for instance, learning two foreign languages, even though the majority of students are not able to master even one. Only children attending paid language courses are able to cope with the requirements.

Another group was of the opinion that, above all, what is most needed at schools is greater discipline. At present, the teachers have no power over the students.

They cannot even throw out of class those students who prevent the teachers from performing their duties. It is not possible to have the students removed from the school, even if they pose a threat to other children or even the teachers. The only means of discipline at the disposal of teachers, such as reprimands or lowering of marks, are only effective in the case of those students who care about their evaluations and grades, who of course are not the problem students. For a significant group of pupils, however, punishment of this kind at all has no influence or effect on their behaviour. The present practice, enforced by the Ministry and the education authorities and providing the students with plenty of opportunities to improve their grades, forces the teachers to promote poor students, which weakens their motivation even more. The students are convinced (and they are often right) that they will get promoted regardless of their efforts, and thus they do not have to make any effort¹¹. As a corollary result, they serve as a negative example for other students. Even the poorest students are able to graduate from the lower secondary schools and continue their education at secondary schools. Thus, the schools do not prevent such students from graduation, which fails to motivate them to make any effort to get a better education. Therefore, it is necessary to impose stricter discipline and selectivity in the process of promotion to subsequent classes or schools.

A large group of teachers indicated that the source of failure in their work with “difficult” students was the negative attitude of the parents, which was both inconsistent and demanding. They thus proposed that the children should stay for longer at the school or in the common room to make sure they spend more time in a proper environment. This would help them prepare better for their lessons.

When asked for any tried and tested methods for motivating the reluctant students to learn, some positive examples of projects financed by the Ministry of Education were provided. One of the rural schools, which received such financing, provided additional lessons on Saturdays for poor students from low-income families. These followed special scenarios, combining learning and recreation. Moreover, one Saturday per month was dedicated to swimming pool activity. The teachers received additional remuneration for their work. They assessed the project as being very effective; the children were eager to attend. Unfortunately, after the project was ended, the activity was discontinued. Another school used the financing to make sure the students attended theatre performances, movies, and museums. They indicated that this type of exposure, particularly in the case of students who had never visited a large city, art theatre or museum, had great educational advantages.

Why can such lessons not be continued or expanded? The emphasis upon strict implementation of the curriculum and preparing the children for tests pre-

¹¹ An important feature of our system is low selectivity (in terms of promotion). Only those students who have missed more than half of all class hours without justification are not promoted. Those who have poor grades are allowed to improve their grades during the summer vacation, and most of them are promoted.

vents activities of any kind other than the typical, classroom–conducted activities. Trips cost money and can be attended only by those students who can afford them; for whom, in fact, they are not particularly attractive.

In summarizing the opinions of teachers, it may be said that:

1. There is the problem of students who often “inherit” poor school grades following the footsteps of their older generations. They often come from communities characterized by low education levels, which are usually rather poor.

2. Activities on behalf of these students are of limited effectiveness due to their lack of motivation to study and the lack of control by the parents. The students do not want to learn because they lack the appropriate role models at home and their parents fail to cooperate with the school. In this way, a vicious circle is created: schools are attended by students not prepared to study because they come from families in which their parents are unable or unwilling to help them; the existing methods of supporting such students are not efficient as they require cooperation with the parents; and the parents are unwilling or unable to help them.

3. Is it possible to work more effectively? Yes, but subject to fulfilling several conditions:

- 1) the schools need to receive better financing, for the following reasons:
 - a) for additional classes. The present system, in which these activities are included in the teacher’s salary, does not motivate the teachers to put in any extra effort;
 - b) for trips, to make sure that financial barriers do not prevent the children from attendance;
 - c) For better school equipment, such as interactive boards – to make the class activities more interesting;
 - and d) for reducing of the number of children in classes (this is especially demanded by the teachers in the cities – in the rural areas the classes are usually much smaller);
- 2) changes in the teaching methods and exam forms are required, including the following:
 - a) reform of the curricula and textbooks, so less “learning by heart” is required;
 - b) decreasing the role of tests. The demands associated with tests require the teachers to dedicate a lot of time to resolving test exercises during lessons, which prevents teachers from organizing classes in a more interesting manner and motivating the students more effectively. Instead of this, the teachers are pressured to keep concentrating on the tests;
- 3) the teachers should have more tools for disciplining the students and their parents. At present, they feel helpless.

Many of the remarks expressed by the teachers during interviews can be justified by their professional experience. It is striking, however, that they tend to shift the responsibility to ‘others’. The ones to blame are the parents, the bad legislative framework for education, and the lack of funds. Of course it is difficult to disagree that some parents tend to disregard their children and that the schooling system in our country is far from perfect, or to deny that the schools could benefit from better

financing. Nevertheless, given the great extent to which these reasons were cited, they seem to serve as a justification for the teachers for their own helplessness and a proof of their frustration. In some interviews, the school is depicted as a 'last bastion', attacked by demanding parents, aggressive students and the media, while the work of the teachers is undermined by the absurdities of bureaucracy.

4. Three types of schools examined. Different attitudes of the teachers

Among the schools examined, three groups can be distinguished, each containing primary and lower secondary schools. One group consists of urban schools, another consists of urban schools of a specific type, i.e. integration schools, and the third group encompasses rural schools – two in a larger village and two in a small village in the same commune¹². In these three groups of schools, the working conditions for teachers and their views on the issue germane to this paper were somewhat different. Any standardization of the attitudes of teachers in the distinguished groups of school was largely due to the fact that they made up complexes, i.e. under a single management. Only the integration schools were independent units. At all schools, the attitudes of the teachers reflected the patterns depicted above; however, the conditions in which they functioned resulted in a diversification in the emphasis put on issues.

Integration schools: primary and lower secondary. The class supervisors interviewed by us put great emphasis on integration of the student team to make sure no students are rejected or mistreated. They did their best to develop principles of cooperation and mutual support among the students. However, at the schools examined, commitment to the protection of disabled children was most visible, while children diagnosed as "threatened with marginalization" or from families with low cultural – and often material – capital, were rather perceived as a "burden" on the school. The school equipment and personnel, including the specialists (psychologists, speech therapists, rehabilitation specialist, re-educators, *etc.*), are aimed mainly at the needs of the disabled children. On the other hand, in relation to the so-called "difficult students" – not encouraged to study at home – the modes of action employed by schools are rather typical, consisting mainly of remedial classes. Primary school teachers, however, stated that attendance is not a problem in these classes. At the school there are many children who need support, and the activities offered by specialists are so numerous that attendance does not cause stigmatization, disqualifying the children in the eyes of their peers. Due to

¹² Designations next to quotations from interviews with teachers indicate the school type: primary or lower secondary; the integration lower secondary school was marked as LS, school complexes – as SC, grade: I, III, IV or VI, type of community: T – town; V – village, Vad – village serving as the administrative center of the commune.

the small number of students in each class (no more than 20) and the care provided by the additional teacher/guardian, integration schools provide more favourable conditions also for children from families unable to support children in the learning process.

Teachers at integration schools, more often than teachers from other schools, expressed their understanding of the difficult situations of the parents, whether due to the disability of the child or their difficult financial situation. At the integration lower secondary school, attempts were made to organize meetings for the parents to help them establish better communication with their children.

Both integration schools have an impressive number of free additional activities and long working hours of the common rooms. It is also significant that it was assumed that no students would leave the school hungry. Therefore, the school kitchen offers at least soup to everyone willing to take advantage of a free meal.

Another integration-oriented activity is comprised of frequent trips. In order to enable more children to participate, the teachers at both schools established associations and they organize trips without resorting to the offers of travel bureaus, which are associated with high prices. While usually only about half of the children are able to attend such trips, nevertheless this is still interpreted as a success. The teachers do their best to make sure the maximum number of children participate in the trips, go to the movies, *etc.* The poorer students receive additional financing from the school, and some of the costs are even often covered by the teachers themselves. According to one of the lower secondary school teachers we interviewed:

It is our custom that we enter the teachers' office with, e.g., a cap, and everyone puts a small amount of money in it [LS, III, T].

At the lower secondary school, those students who find it difficult to implement the program and tend to avoid lessons are still often willing to help in many works outside the school. According to the principal, the teachers are obliged to search for the strengths of their students, even if these are not associated with learning demands. The school is supposed to be a safe place, where the students like to be and where they feel accepted.

The problems encountered by children at this school result in frequent conflicts with the teachers. The students are unable to control their emotions and behaviours, and they find it difficult to focus. In such situations, the class supervisors do their best to mediate between the students and the teachers, attempting not to accuse the students, which results in tensions between the two groups of teachers:

[...] to make sure the child is not humiliated, to find some positive traits about the children, to rely upon these positive traits, because every child has the potential that should be developed [LS, III, T]. First of all, we should analyze the emotional problems of the students, find out what makes them suffer and then we can start teaching them [LS, III, T].

Both integration schools (particularly the lower secondary school) are “unconventional” in terms of their atmosphere, as well as their activity-oriented approach to the students. It also seems that those teachers who are willing to treat students individually and respond to the need for ensuring equal chances can be found mainly at the integration schools.

It would appear that these differences in attitudes, particularly among the class supervisors, can be explained by different attitudes of those teachers responsible for children with developmental deficits, and it is also worth underlining that they are not evaluated on the basis of test results. One could say that they “can afford to be caring”.

Teachers at rural schools did not depart much from the pattern earlier described. Perhaps they are a bit more critical about most of the parents of their pupils in comparison to teachers in the city. They describe them as being not interested in studying and school, and doing little to control their children’s lessons, and note with concern that:

The school is not able to motivate as effectively as the family [P, VI, SC, Vad].

Due to the poor results of the students, one of the school principals planned monthly meetings to analyze the progress of the children, together with the parents, students and teachers. Since the parents were reluctant, the plan failed. One of the parents supposedly said that “my son will become a farmer anyway, so why does he need any of this?”.

In most classes, however, there are small groups of ambitious children who are willing to learn and supported by their parents. It was underlined that these were mainly children of doctors, teachers and officials. In the classes, they contrasted with the children from extremely poor families, who often come to school uncared-for and dirty. The teachers listed the numerous developmental deficits of this latter group of students: very limited vocabulary, inability to use a pencil, crayon or scissors. In some cases, these children were unable to communicate with strangers and were sometimes very much afraid of the new surroundings. Typically, this group was mentioned more often by class supervisors of the youngest children, as these were the students with the most such problems¹³.

Another issue sharply criticized by these teachers was the curricula – too theoretical and abstract, not perceived of as reasonable by the children. The teachers explained their inability to raise the education level, particularly among the poorest students, as arising from the lack of support from the parents and the ill-con-

¹³ Teachers from rural schools most strongly opposed the concept of sending 6-year-olds to school. The children they had encountered of such age were completely unable to cope with the first grade. They emphasized that, before going to school, these children should definitely attend a kindergarten – and there are no kindergartens in the rural areas.

ceived requirements of the curricula. Like in other schools, these schools have remedial classes, however these are not popular among the students:

The problem is that the students have to be willing to do it [P, VI, SC, V].

I organized an interest group to repeat the curriculum, and it is attended by the best students; the rest, they don't even make the effort [P, IV, SC, Vad].

Students who are not doing well are not just those who are extremely neglected or with special educational needs. This group also includes children from "average" families, who simply are not willing to study. In classes, in particular those dominated by boys, hard-working students are mocked and abused, which makes the work of teachers all the more difficult.

A distinguishing feature of the rural schools is the necessity to provide children with transport. The buses determine the school's functioning schedules, which hinders, and sometimes even prevents, the organization of extracurricular activities. In reality, a normal day at a rural school usually ends around 2.00 p.m.

In one of the schools examined, it was noted that classes marked as A usually earned better grades in comparison with the classes marked as B. It turned out that classes marked as A were attended by children transported from villages north of the town in which the school was located, and classes marked as B – by children from the south. Villages in the south were poorer, and the ones in the north – more wealthy. In the "southern" classes, the children encountered more educational and behavioural, as well as social, problems. Yet this division of classes was perceived as unavoidable due to the necessity to coordinate bus transport.

At the rural schools, the social problems of students were more emphasized. The local rural communities are small, and their inhabitants know each other well – information on random events reaches the school quickly, and the class supervisors and school counsellors do their best to help the victims. If it is not possible to provide assistance due to legal provisions implemented by the Commune Social Assistance Centre, the schools attempt to provide support on their own – the children receive meals from the "principal funds", food and clothes are gathered, and Christmas gifts are provided. As was emphasized, an illness, accident or family tragedy usually mobilizes the local community to help. On the other hand, in the case of mental illness not only the parents but also the children are ostracized, particularly if they display any behavioural disorders or their appearance is perceived as "different" in any way.

The work of the teachers at rural schools has its advantages (small classes, less behavioural problems in comparison with the cities) and disadvantages (poor equipment, failure of the local community to appreciate the role of learning, transport problems, *etc.*). The teachers more often focused on the disadvantages of their work, underscoring how little they could do and how much they were expected to do. According to one of the teachers, "we are not wizards". The school

is not able to force the students to learn in any way. Mainly they blamed the educational failures on the parents, who were described as “unwilling to follow our recommendations” or “coming, listening and doing nothing”.

Teachers from the urban schools best fit the pattern depicted above of ‘typical teachers’ views’. The examined school complex enjoyed a very good reputation in the city. The school was attended by many “children from good families”. The positive opinion of the school, as safe and able to prepare its students well to sit for exams, attracted students from other areas as well. In addition, only those students from these other areas who achieved very good results were enrolled.

A specific trait of this school was the visible division into “good” and “poor” classes, although the teachers would not admit the students were selected intentionally. First grades of primary schools are divided on the basis of whether the children attended the kindergarten or only the reception class. According to the teachers, such a division is enforced by the parents. Kindergartens are attended mostly by children of working parents, who most often have at least a secondary, or even university education. Children who only attended the reception class came mainly from the nearby housing settlement and from the city suburbs, from the poorer and less-educated families. At primary school, the children study Russian or German. Students from the Russian language class usually earn poorer grades in most subjects. At the lower secondary school, the first year is attended by children from other primary schools; those with better diplomas usually select classes with the German language, while the poorer students join those with the Russian language. Most financial, educational and behavioural problems are encountered among the children from the “Russian classes”.

A class supervisor from a lower secondary school compared his present class – consisting of very good students from wealthy families – with the one he had supervised two years earlier. Today, his pupils come from “intelligentsia and doctor families”, which attach great importance to the development of their children. On the other hand, the previous class consisted of children from lower status social groups. The students lacked the basic skills, such as using a knife and fork. The two classes – according to the teacher – represented two different worlds. These worlds, in fact, existed in the same school, but they were separated. Students from the “Russian” classes usually go to vocational schools, while those from “German” classes attend good secondary schools.

The teachers’ statements demonstrated a great concern for talented students. Already in the first year, one of the teachers proudly declared that she spent extra time with the best students. The school organizes trips, which cannot be attended by some students for financial reasons. They are quite costly, organized by a travel

bureau. When describing the situation of neglected children, often missing classes and earning poor grades, the class supervisors underlined their helplessness. There were similar stories such as the one about a mother of one student who failed to come when called, and also failed to follow the teachers' recommendations. According to the teachers, nothing else could be done. The only way to support poorer students are remedial classes. At the same time, as indicated above all the teachers uniformly indicated that these were ineffective in assisting poorer students. First of all, the students failed to attend these classes; secondly, the classes were forced upon the teachers, who received no additional remuneration for them. It would be difficult to get more commitment in such a situation, our respondents stated.

Most teachers emphasized that the behaviours of the children were determined by the attitudes of their parents. In the case of "problematic" and/or neglected children, the teachers stated that "schools for the parents" should be established to make sure they start caring about their child. Development is also limited in some cases by the intellectual capabilities of the children, which are inherited from the parents. According to one first year supervisor, she recognized the level of intelligence by looking into the eyes of the children; after only two months she was able to guess their grades at graduation. Factors determining the abilities of the child, rooted in the family and biological aspects, are beyond the control of the school.

When the children of our former students come, sometimes they are like "copies". They have or lack the same abilities... To me, it all starts in the brain. I don't know if these are only the genes or the structure of the brain... As a teacher, I should say that every child is a diamond that will shine one day. But it's not like that. The talented ones – I don't know why – but there are few of those [P, I, SC, T].

I can see that, in some cases, it's like a vicious circle. Talking to the parents, I get the impression the child will be exactly the same [LS, I, SC, T].

The teachers are not able to do anything about this. The school does its best, but the students "either do not want to or cannot" work harder.

What can you do about a fifteen-year-old who has different priorities, a different concept of life? [LS, III, SC, T].

In general, it seems that although the task of providing equal opportunities was undertaken by the school through remedial classes or the activity of school counsellors, nevertheless the objective of the facility was mainly to get recognition for the high grades of the students of the local middle class, and not caring much about the poorest ones.

5. Conclusions

The starting point for the research was the assumption that the teacher's views and actions were of great weight and importance for the education and learning process. Regardless of how wonderful or how poor a school is, the teachers' attitude is of decisive importance for the delivery of the school material. Of course it is easier to teach in a nice, well-equipped school; however, in such schools we also encountered frustrated, discouraged teachers. And vice-versa, in a poor school, the teachers can be committed to their work. Regardless of the reforms proposed by the Ministry, if these are not accepted by the teachers, they will either not be implemented or they will be implemented only superficially¹⁴. Thus, the main task of our research is to shape the way of thinking and evaluation of the issues associated with the provision of equal education opportunities by teachers.

The research conducted leads to the following observations and conclusions.

The concept of providing of equal educational opportunities is not popular. It does not serve as a basis of motivation for the teachers. The model of a teacher making sacrifices for the poorer students is no longer applicable, despite the fact that it was very important for many decades and popularized by both the positivist and neo-romantic literature, as well as by the communist ideology.

This way of thinking became obsolete in Poland at the end of the 20th century, when communism fell and capitalism emerged. The concepts enforced in the communist years (albeit not always implemented) were harshly criticized, even when they had some social value. The issues of poverty and its consequences, as well as the inequality of opportunities for children from lower class families, has disappeared from the literature and sociological research. The dominant ideology puts emphasis on individual responsibility for one's fate, the limitations of social assistance, and acceptance of social and income inequalities. Nevertheless in the official documents, theoretically aimed at providing everyone with an equal start, opportunities are still emphasized.

Poor results of students were not treated by the teachers as a serious problem, and the fact that the children of parents who had been poor students follow in their footsteps was not seen as a reason to reflect upon the effectiveness of the impact made by the school. It is taken as a fact that there have always been better and poorer students, i.e. those willing to study and those who are reluctant. The social consequences of marginalization, exclusion and inheritance of low social positions were not mentioned, neither by the teachers, principals or school counsellors. The problem was perceived from the perspective of the guilt and the responsibility of individuals. But other issues, as for example patriotic feel-

¹⁴ Having worked in a school for five years, I had the opportunity to observe the avoidance strategies of teachers who were forced to introduce various changes by the administrative authorities. This phenomenon is universal and it has been referred to in various studies on education. However, it has not been subjected to a separate research project, although undoubtedly it is deserving of one.

ings, were perceived from a different dimension. Lack of a proper attitude towards these led to a serious reflection on the part of the school. Similarly, the emergence of youth cultures was perceived as a big social problem, while the “inheritance of poor school results” was not.

The mission to help poor students is not a momentous one for teachers. Remedial classes require remuneration; otherwise they are conducted without great commitment. It is much more “profitable” to be engaged in working with good students than with poor students. A teacher is assessed on the basis of exam and test results, and it is much more difficult to obtain good grades from those students who do not care, than from those who hope to continue their education at high-quality schools. More attention to poor students was paid by teachers of early grades in the primary schools and those working at integration schools, neither of whom are assessed on the basis of test results.

Another component which weakens the commitment of teachers is the formalization and growing recourse to legal interventions at schools. Educational and social problems have been “handed over” to school counsellors. Some class supervisors are not even familiar with the family problems of their pupils. The teachers are no longer informed of the professions of the parents of their students (in order to make sure they do not favour the children of parents enjoying a higher social status). While they can make assumptions on the basis of clothes, equipment and behaviours of the children, they are not entitled to visit their students at home. If a student poses serious problems, and the parent(s) fail(s) to come to the school, it is possible to intervene through the police.

It seems that the overlap of the neo-liberal concepts and solutions for the functioning of schools (curricula, standards, tests) is largely responsible for the elimination of the concept of equal opportunities from the teachers’ way of thinking. This is all the more serious due to the fact that social inequality is growing in Poland (and not only in Poland). Social divisions are becoming permanent. Yet a school which no longer offers opportunities for social promotion may become a part of the image of an unjust society, perceived with reluctance and aggression.

References

- Moore R. (2006), *Socjologia edukacji*, [in:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, vol. 2, B. Śliwierski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, pp. 315–459.
- Mortimore P. (1997), *Can Effective Schools Compensate for Society*, [in:] *Education. Culture, Economy and Society*, A. H. Halsey et al. (eds.), Oxford University Press, Oxford–New York, pp. 382–393.
- Zahorska M. (2007), *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [in:] M. Małroda (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, pp. 93–115.
- Zawistowska A. (2012), *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Marta Zahorska

NIE CHCĄ CZY NIE MOGĄ? NAUCZYCIELE O SWOJEJ ROLI W REDUKOWANIU SPOŁECZNYCH NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNYCH

Streszczenie. Socjologowie edukacji dzielą się na ogół na tych, których interesują zagadnienia i teorie na poziomie „makro”, i tych zainteresowanych poziomem „mikro”. Ten tekst pokazuje, jak trudno jest wyjaśnić, co dzieje się w szkole, jedynie koncentrując się na poziomie „mikro”. Wyjaśnień często trzeba szukać w systemie szkolnym, polityce itp. W opracowaniu przedstawiono wstępne wyniki badań prowadzonych nad problemem nierówności edukacyjnych w szkołach podstawowych i gimnazjach w kilku miastach i wioskach w Polsce. Nie jest to artykuł, w którym wszechstronnie omówiono nierówności edukacyjne, jego cel jest o wiele skromniejszy. Ma za zadanie przedstawienie poglądów nauczycieli na możliwości, jakie przejawia szkoła w zmniejszaniu tych nierówności. Porównywaliśmy wypowiedzi nauczycieli z różnych klas i szkół, z całkiem małych i nieco większych miejscowości. Cechą wyróżniającą te badania jest metodologia. Zastosowano jakościowe, a nie ilościowe metody badań, które są bardziej popularne w badaniu nierówności edukacyjnych. W celu zainteresowania znalazł się mechanizm pozwalający na kategoryzowanie uczniów na „dobrych” i „słabych”. W badaniach wykorzystywano obserwacje wybranych klas, indywidualne, pogłębione wywiady z nauczycielami, dyrektorami szkół i szkolnymi pedagogami. Także wyniki rozmów z przedstawicielami władz samorządowych odpowiedzialnych za edukację, urzędnikami w ośrodkach opieki społecznej. Jednak w opracowaniu tym skoncentrowano się jedynie na wnioskach z wywiadów przeprowadzonych w szkołach.

Słowa kluczowe: nauczanie, szkoła, nierówności edukacyjne.

Małgorzata Potoczna*

ROLA PAŃSTWOWEJ LOKALNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ W PROCESIE PRZELAMYWANIA EKSKLUZJI SPOŁECZNEJ MŁODZIEŻY Z WIEJSKICH ŚRODOWISK I MAŁYCH MIASTECZEK NA PRZYKŁADZIE PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W SKIERNIEWICACH

Abstrakt. Zawarta w artykule charakterystyka wybranych aspektów funkcjonowania Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (PWSZ) w Skierniewicach ma na celu wskazanie roli, jaką w procesie przełamywania ekskluzji społecznej młodzieży regionu skierniewickiego (mieszkającej w małych miejscowościach lub na obszarach wiejskich) odgrywa uczelnia. Funkcjonuje ona od 1 października 2005 r. Została utworzona w środowisku niedużego miasta, otoczonego obszarami wiejskimi¹ z potrzeby wzmocnienia potencjału edukacyjnego i stworzenia młodzieży mniej zamkniętej, dla której studiowanie w dużych aglomeracjach miejskich jest zbyt kosztowne, możliwości zdobycia wyższego wykształcenia w uczelni państwowej w miejscu zamieszkania (lub w jego pobliżu). W roku akademickim 2005/2006, w pierwszym roku działalności uczelni, naukę rozpoczęło 270 studentów studiów stacjonarnych i 87 studiów niestacjonarnych. Obecnie w uczelni studiuje 1272 studentów, w tym 700 to studenci studiów stacjonarnych, a 572 studiów – niestacjonarnych. Dyplom ukończenia studiów otrzymało dotychczas łącznie 1228 absolwentów.

Słowa kluczowe: system edukacji, szkolnictwo wyższe, wykluczenie społeczne.

1. Wprowadzenie

W Polskim systemie szkolnictwa wyższego publiczne wyższe uczelnie zawodowe rozpoczęły działalność w 1998 r. na mocy *Ustawy z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych*². Zgodnie z nią uczelnie zawodowe powołane

* Dr, Instytut Nauk Społecznych, Wydział Ekonomii i Administracji, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, ul. Batorego 64c, 96-100 Skierniewice; matmalmar@poczta.onet.pl.

¹ Skierniewice leżą we wschodniej części województwa łódzkiego, między dwiema aglomeracjami: warszawską i łódzką. Miasto liczy ok. 50 tys. mieszkańców. W wyniku reformy ustrojowej i administracyjnej Skierniewice z dniem 1 stycznia 1999 r. utraciły status miasta wojewódzkiego. Obecnie są miastem na prawach powiatu. Skierniewice uznawane są za stolicę nauk ogrodniczych. Na terenie miasta znajduje się Instytut Ogrodnictwa oraz Stacja Doświadczalna im. Emila Chroboczka Wydziału Rolnictwa i Biologii Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.

² Od 2005 r. wyższe szkoły zawodowe działają w formule prawnej zgodnej z *Ustawą z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, która aktualnie stanowi jednolity akt prawny regu-

zostały jako uczelnie o charakterze lokalnym, z prawem do zachowania własnej autonomii i elastycznego kształtowania oferty edukacyjnej dostosowywanej do potrzeb lokalnego rynku pracy (uczelnie mogły prowadzić kształcenie w ramach kierunków i/lub specjalności zawodowych przy jednoczesnym zagwarantowaniu możliwości podejmowania przez absolwentów uzupełniających studiów magisterskich) oraz współdziałania z uczelniami akademickimi w kraju poprzez zawieranie umów o współpracy czy umów patronackich, a także podejmowania współpracy międzynarodowej. Idea powołania wyższych uczelni typu zawodowego zrodziła się z trzech zasadniczych powodów.

Po pierwsze, z potrzeby niwelowania różnic terytorialnych i wyrównywania szans w dostępie do edukacji na poziomie studiów wyższych dla młodzieży z miejscowości na ogół oddalonych od dużych ośrodków akademickich, pochodzącej najczęściej z rodzin uboższych, dla której ośrodki te z różnych względów (głównie ekonomicznych) były niedostępne. Co prawda rozwój uczelni niepublicznych w latach 90. ułatwiał dostęp do studiów wyższych, to jednak z uwagi na postępujący równocześnie proces ich komercjalizacji uczestnictwo w procesie kształcenia na poziomie wyższym młodzieży ze środowisk wiejskich czy małych miast miało ograniczony charakter (D e n e k 2005: 48). Po drugie, oczekiwano, że powołanie do życia państwowych uczelni zawodowych ograniczy wyraźnie zauważalny już w początkowym okresie transformacji systemowej brak kadry wchodzącej na rynek pracy z dobrym, praktycznym przygotowaniem zawodowym bezpośrednio po ukończeniu studiów. Po trzecie, idea osadzenia wyższych szkół zawodowych jako uczelni „głęboko zakorzenionych w środowisku lokalnym” znalazła swoje uzasadnienie w poszukiwaniu potencjalnych możliwości rozwoju społeczności lokalnych, których rozwój hamował niski współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym oraz na zdynamizowanie rozwoju miast, z których wiele w wyniku reformy administracyjnej państwa w 1999 r. utraciło status miasta wojewódzkiego. Wśród aktualnie działających 36 publicznych wyższych uczelni zawodowych, zlokalizowanych w 15 (z 16) województw³, 23 uczelnie znalazły siedzibę w dawnych miastach wojewódzkich, 9 uczelni zostało utworzonych w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców, pozostałe – w miastach liczących ok. 60 tys. mieszkańców⁴.

lujący cały system szkolnictwa wyższego w Polsce, określając tym samym takie same standardy nauczania w zakresie studiów I stopnia zarówno w uczelniach zawodowych, jak i akademickich.

³ W 1998 powołane zostały: PWSZ w Elblągu, PWSZ w Tarnowie, PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim, PWSZ w Koninie, PWSZ w Legnicy, PWSZ w Nowym Sączu, PWSZ w Jarosławiu, PWSZ w Sulechowie, Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze. W 1999 powołano: PWSZ w Krośnie, PWSZ w Lesznie, PWSZ w Płocku, PWSZ w Wałbrzychu, PWSZ w Kaliszu. W roku 2000: PWSZ w Pile i PWSZ w Białej Podlaskiej. W roku 2001: PWSZ w Sanoku, PWSZ w Przemyśle, PWSZ w Tarnobrzegu, PWSZ w Nysie, PWSZ w Chełmie, PWSZ w Ciechanowie, PWSZ w Nowym Targu. W roku 2002 PWSZ w Raciborzu, PWSZ w Włocławku. W roku 2003: PWSZ w Opolu. W 2004 r.: PWSZ w Łomży, PWSZ w Gnieźnie, PWSZ w Wałcu. W roku 2005: PWSZ w Zamościu, PWSZ w Suwałkach, PWSZ w Skierniewicach. W 2007 – PWSZ w Sandomierzu.

⁴ Najmniejszym ośrodkiem, w których działa wyższa szkoła zawodowa jest Sulechów liczący 18 tys. mieszkańców.

Państwowe wyższe szkoły zawodowe (PWSZ) posiadają łącznie 330 uprawnień do kształcenia na studiach I stopnia (licencjackich i inżynierskich) oraz 14 uprawnień (9 uczelni) do kształcenia na studiach II stopnia (magisterskich). Jak wynika z raportu podsumowującego 15 lat ich działalności, połowę wszystkich kierunków, w ramach których realizowany jest proces kształcenia, stanowią kierunki humanistyczne, 42% to kierunki techniczne (studia inżynierskie) i 8% kierunki medyczne (pielęgniarskie), co w dużej mierze w sposób rzeczywisty odpowiada realnym potrzebom i możliwościom lokalnych rynków pracy (Jastrębska 2013). W uczelniach zawodowych studiuje aktualnie ponad 78 tys. studentów, w tym 56 tys. w trybie stacjonarnym. Na studiach II stopnia studiuje 2,4 tys. (1,4 tys. na studiach stacjonarnych). W roku akademickim 2011/2012 studenci PWSZ stanowili 4,4% ogółu studentów w Polsce. Ponad 23 tys. studentów otrzymuje stypendia, w tym 6 tys. osób za wyniki w nauce. W PWSZ studiują także studenci zagraniczni, aktualnie jest to 923 osób (co 30 student z zagranicy jest studentem uczelni zawodowej). Studenci tych szkół uczestniczą w wymianie międzyuczelnianej, w roku 2011/2012 na studia zagraniczne wyjechało 556 studentów (do polskich PWSZ przyjechało 248 młodych ludzi). Od początku swojej działalności mury uczelni opuściło 210 tys. absolwentów, w tym 143 tys. osób ukończyło studia stacjonarne. Kadre naukowo-dydaktyczną PWSZ stanowi ok. 5 tys. nauczycieli akademickich (Jastrębska 2013).

2. Rola uczelni wyższej w procesie przełamывania wykluczenia społecznego

W społeczeństwie opartym na wiedzy wykształcenie, jakie w toku formalnej edukacji uzyskuje jednostka, traktować należy jako jeden ze znaczących czynników przełamujących procesy trwałego wykluczenia społecznego (Kozarzewski 2008: 138). Odpowiedni poziom wykształcenia, wiedzy, kompetencji w istotnym stopniu decyduje o pozycji, jaką jednostka osiąga na rynku pracy, pozycji społecznej, jak również warunkuje jej zdolność do uczestniczenia w ważnych aspektach życia społecznego, gospodarczego, politycznego, chroni, co potwierdzają prowadzone w tym zakresie od wielu lat badania, przed ryzykiem znalezienia się w sferze ubóstwa (Paniek, Czapiński 2013: 355).

Znaczenie, jakie współcześnie przypisuje się edukacji w procesie zapobiegania wykluczeniu społecznemu jest podkreślane wielokrotnie w wyraźny sposób. Jak stwierdza Tadeusz Pilch, „edukacja ma zdolność wyposażenia człowieka w skuteczne mechanizmy przewycięzania bezradności i osamotnienia neutralizujące skutki procesów marginalizowania” (Pilch 2004: 62).

Marginalność niemal we wszystkich postaciach, w jakich się objawia, pozostaje w bliskim związku z poziomem wiedzy i umiejętności osób nią dotkniętych. Oznacza to, że kluczem

do złagodzenia, nie mówiąc o likwidacji marginalizacji osób i grup społecznych jest edukacja (K o w a ł a k 1998: 206)⁵.

Edukacja na poziomie wyższym stanowi kluczowy czynnik rozwoju społecznego, gospodarczego, cywilizacyjnego społeczeństwa (B u c h n e r-J e z i o r s k a 2011: 19).

Przełamywanie procesów ekskluzji społecznej poprzez edukację w znaczącym stopniu zależy jednak od tego, na ile funkcjonujący system edukacji usuwa w sposób efektywny bariery ograniczające zdobywanie wyższych poziomów edukacji, tym samym zapewnia równy dostęp do edukacji wszystkim grupom społecznym, niezależnie od poziomu dochodów, miejsca zamieszkania, sprzyja podnoszeniu aspiracji edukacyjnych czy wreszcie podnoszeniu jakości niższych poziomów edukacji, dopasowaniu ich do potrzeb krajowego rynku pracy i możliwości kontynuowania nauki (K o z a r z e w s k i 2008: 176)⁶.

Zadaniem współcześnie realizowanych procesów edukacyjnych jest przygotowanie młodzieży do aktywnej partycypacji w dynamicznie dokonujących się przemianach cywilizacyjnych oraz do radzenia sobie z wyzwaniami społeczeństwa informacyjnego. Edukacja na poziomie wyższym, pełniąc trzy zasadnicze funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną (N o w a k-D z i e m i a n o w i c z 2012: 9), ma za zadanie wyposażać jednostkę w wiele uniwersalnych, zdefiniowanych także jako kluczowe, kompetencji chroniących ją przed zagrożeniem wykluczeniem społecznym. Należą do nich przede wszystkim kompetencje adaptacyjne (techniczne), wyposażające w zawansowany poziom wiedzy teoretycznej i praktyczne umiejętności zawodowe, dzięki którym absolwent studiów wyższych jest przygotowany do wypełniania roli zawodowej (w sposób efektywny i skuteczny

⁵ Oczywiście pozostaje pytanie, czy wyższe wykształcenie to najskuteczniejszy mechanizm przełamywania zagrożenia wykluczeniem społecznym? Z jednej strony trudno zaprzeczyć, że wykształcenie wyższe i odpowiedni poziom kwalifikacji zawodowych stanowią swoisty rodzaj kapitału, który decyduje o społecznym zakorzenieniu jednostki, chroniąc ją przed wykluczeniem z rynku pracy, a w konsekwencji także z innych obszarów życia społecznego, z drugiej – trudno nie zauważyć, że aktualnie, w dobie kryzysu gospodarczego, nie daje pełnej gwarancji sukcesu na rynku pracy, o czym świadczą chociażby rosnące wskaźniki bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych w większości krajów europejskich, także w Polsce (B u c h n e r-J e z i o r s k a 2011: 22–24, S z a f r a n i e c 2011).

⁶ W Polsce od początku lat 90. nie słabnie zainteresowanie młodzieży zdobyciem wyższego wykształcenia. Ogólny wzrost liczby młodych ludzi uczestniczących w procesie edukacyjnym potwierdzają badania. Nadal jednak jedną z podstawowych barier w dostępie do edukacji na poziomie wyższym jest mniej korzystne miejsce zamieszkania. Mimo że wzrósł z 1,8% w 1988 do 8,1% w 2008 r. odsetek mieszkańców wsi z wyższym poziomem wykształcenia, dystans edukacyjny między miastem a wsią ma charakter trwały (S z a f r a n i e c 2011: 94). Jak wskazują wyniki „Diagnozy społecznej 2013”, w procesie edukacyjnym uczestniczy ponad 3/4 młodych (w wieku 19–24 lat) mieszkańców miast liczących od 200 tys. do 500 tys. i powyżej, podczas gdy na wsi jest to niespełna połowa, tj. 48% (G r a b o w s k a i in. 2013: 87–90). Utrzymują się także różnice w wyposażeniu w kompetencje składające się na kapitał ludzki (G r a b o w s k a i in. 2013: 100).

może działać i konkurować na rynku pracy), społecznej i kulturowej. Do zestawu ważnych kluczowych kompetencji adaptacyjnych należy zaliczyć także umiejętność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) oraz szeroko rozumiane kompetencje językowe, w tym znajomość języków obcych (przede wszystkim znajomość języka angielskiego).

Znajomość i umiejętność korzystania z urządzeń i technologii informacyjno-komunikacyjnych (Information and Communication Technologies, ICT) należą do podstawowych kompetencji niezbędnych w radzeniu sobie z wymogami współczesnej rzeczywistości, pozwalają młodym ludziom być aktywnymi uczestnikami społeczeństwa informacyjnego, należą do kompetencji

bez których nie można sobie wyobrazić społeczeństwa wiedzy. Komputery i Internet sprawiają, że można zgłębiać i poznawać świat nie wychodząc z domu. W ten sposób można zwiększyć przestrzeń własnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze. Posiadanie odpowiednich umiejętności posługiwania się komputerem i korzystanie z Internetu traktowane są jako kluczowe kwalifikacje mogące przyczyniać się do powodzenia życiowego we współczesnym społeczeństwie. Są to nie tylko umiejętności techniczne, lecz także interdyscyplinarne, poznawcze, dotyczące rozwiązywania problemów i rozmienia podstawowych strategii komunikacyjnych. Brak takich umiejętności może zwiększać ryzyko wykluczenia (S z a f r a n i e c 2011: 122).

Kompetencje językowe (a raczej ich brak) stanowią znaczącą przyczynę ograniczonych możliwości uczestnictwa we współczesnej wielokulturowej rzeczywistości społecznej. Dlatego uczelnie wyższe w miarę możliwości rozbudowują ofertę studiów i kursów realizowanych w języku obcym (głównie w języku angielskim). Doskonałą okazją dla kształtowania kompetencji językowych, wymiany i zdobywania nowych doświadczeń, doskonalenia wiedzy i umiejętności praktycznych stanowi umiędzynarodowienie procesu kształcenia.

Ważną kompetencją niezbędną w procesie przełamywania wykluczania społecznego jest gotowość jednostki do udziału w kształceniu ustawicznym. Sprostanie wymogom dynamicznie zachodzących zmian na runku pracy wymaga stałej aktualizacji wiedzy, umiejętności i kompetencji. Stąd ważnym zadaniem edukacji realizowanej w szkole wyższej jest przygotowanie do uczestnictwa w procesie edukacji w sposób permanentny, rozwijanie świadomości i umiejętności korzystania z edukacji jako narzędzia zapewniającego szansę na realizację celów życiowych.

Wyzwaniem dla współcześnie realizowanych procesów edukacji w szkole wyższej jest kształtowanie kompetencji emancypacyjnych. Ten rodzaj kompetencji pozwala na rozumienie otaczającej rzeczywistości, w jakiej funkcjonuje jednostka, rozumienie samego siebie, swoich możliwości, barier i ograniczeń, konstruowanie ścieżki kariery zawodowej, przewidywanie następstw podejmowanych działań i dokonywanych wyborów czy umiejętności komunikowania się z innymi. W ramach kompetencji emancypacyjnych, szczególną uwagę należy zwrócić na kompetencje społeczne. Wyposażanie jednostek w umiejętność podejmowania

współpracy, kształtowanie poczucia wpływu na bieg zdarzeń, zwiększenie partycypacji w trzecim sektorze, kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość, kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych w dłuższej perspektywie sprzyjać mogą rozwiązywaniu wielu zagrożeń, jakie dostrzec można we współczesnej rzeczywistości społecznej, takich jak anomia, deficyt zaufania i demokracji partycypacyjnej, konflikt między tradycją a nowoczesnością, orientacji emocjonalnej orientacja pragmatycznych, falsyfikowanie rzeczywistości jako podstawowy mechanizm kształtowania opinii społecznej (Nowak-Dziemiałowicz 2012: 6–8).

Trzecią, nie mniej ważną kategorię kompetencji, stanowią kompetencje krytyczne, które pozwalają na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie, interpretację rzeczywistości, dostrzeganie niejawnych mechanizmów jednostkowych, grupowych i instytucjonalnych zachowań i działań, pozwalają dostrzec opresję, przemoc symboliczną, nierówności społeczne oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne (Nowak-Dziemiałowicz 2012: 10).

3. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach w procesie przełamывania wykluczenia społecznego młodzieży regionu skierniewickiego

Realizując ideę uczelni środowiskowej, PWSZ w Skierniewicach do najważniejszych swoich zadań zalicza wypracowanie adekwatnej do potrzeb lokalnego rynku pracy oferty edukacyjnej oraz optymalne przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

Obecnie uczelnia oferuje kształcenie na ośmiu kierunkach studiów licencjackich pierwszego stopnia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym (pedagogika, informatyka, ekonomia, finanse i rachunkowość, ogrodnictwo, bezpieczeństwo wewnętrzne, dietetyka, kosmetologia). Na każdym z kierunków proces kształcenia realizowany jest w ramach co najmniej dwóch specjalności. Ofertę edukacyjną uzupełniają także studia podyplomowe. Mając na uwadze potrzebę dostosowania oferty i programów kształcenia do potrzeb lokalnego i regionalnego rynku pracy tak, aby proponowane kierunki i specjalności były adekwatne do potrzeb pracodawców i zarazem atrakcyjne dla potencjalnych studentów, uczelnia prowadzi monitoring zmian zachodzących na lokalnym rynku pracy. Ponadto w 2012 r. zrealizowany został projekt badawczy „Wszechnica Skierniewicka” współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego. Działania merytoryczne projektu dotyczyły m.in. rozpoznania środowiska subregionu skierniewickiego rynku pracy w kontekście potrzeb edukacyjnych oraz oceny własnej infrastruktury i priorytetów strategicznych programu edukacji. Zrealizowany program badawczy obejmował badanie potrzeb edukacyjnych i szkoleniowych mieszkańców subregionu, analizę dostępną w subregionie oferty szkoleniowej z zakresu ustawicznego kształcenia, analizę ofert pracy zgłaszanych przez pracodawców oraz analizę

kierunków rozwoju gmin subregionu.

Aby w sposób optymalny przygotować absolwentów do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej w PWSZ w Skierniewicach, począwszy od roku akademickiego 2013/2014 na wszystkich kierunkach studiów realizowane są programy kształcenia oparte na efektach kształcenia dla profilu praktycznego. W celu wypracowania, atrakcyjnych z punktu widzenia potrzeb rynku pracy i studiującej młodzieży, praktycznych aspektów zakładanych efektów kształcenia, proces budowania oferty programowej zrealizowano przy aktywnym współudziale przedstawicieli samorządu studentów oraz interesariuszy zewnętrznych, przedstawicieli samorządu terytorialnego, pracodawców i organizacji pozarządowych.

Szansę na zbudowanie ścisłej współpracy z szerszym gronem interesariuszy zewnętrznych otworzył projekt „Program rozwojowy PWSZ w Skierniewicach”, który należy potraktować jako pionierskie działanie w zakresie angażowania interesariuszy zewnętrznych poprzez staże, praktyki, prowadzone przez zewnętrznych trenerów szkolenia, *work-tours* oraz spotkania z ludźmi sukcesu delegującymi się spośród otoczenia przedsiębiorców PWSZ w Skierniewicach. Ważną rolę w procesie budowania oferty programowej odgrywa wdrażanie innowacyjnych programów nauczania oraz praca dydaktyczna prowadzona z wykorzystaniem innowacyjnych metod nauczania.

Ponieważ realizowany przez uczelnię proces edukacyjny ukierunkowany jest na wszechstronne przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy, w ramach programów kształcenia na każdym z kierunków studiów realizowane są także obowiązkowe warsztaty z planowania i budowania kariery zawodowej prowadzone przez trenerów aktywizacji zawodowej. Celem tych zajęć jest uzyskanie przez studentów efektów kształcenia na poziomie wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych świadczących o świadomym podejściu do planowania własnej ścieżki zawodowej i kierunków rozwoju (edukacyjnego, zawodowego).

Z tego punktu widzenia niezwykle ważne są także dodatkowe formy aktywizowania studentów, dzięki którym mają oni szansę pogłębiać zarówno profesjonalną wiedzę teoretyczną, kompetencje, jak i cenione przez pracodawców umiejętności praktyczne. Należą do nich zrealizowane dotychczas dwa projekty edukacyjne. Pierwszy z nich to projekt „Pewny start na rynek pracy – wsparcie Biura Karier PWSZ w Skierniewicach w aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów”⁷. Projekt był realizowany przez okres dwóch lat, tj. od 1 marca 2009 do 28 lutego 2011. Wsparciem w ramach projektu objęci zostali studenci i absolwenci wszystkich kierunków kształcenia PWSZ w Skierniewicach. Jego celem

⁷ Projekt współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w ramach programu operacyjnego „Kapitał ludzki”; Priorytet IV: Szkolnictwo wyższe i nauka. Działanie 4.1: Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy. Poddziałanie 4.1.1: Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni.

było wyposażenie studentów i absolwentów PWSZ w Skierniewicach w wiedzę i praktyczne umiejętności efektywnego poruszania się po rynku pracy, zapoznanie z wymogami i specyfiką lokalnego rynku pracy przez bezpośredni kontakt z przedstawicielami instytucji i potencjalnymi pracodawcami lokalnego rynku pracy. W ramach projektu studenci korzystali z indywidualnego poradnictwa doradcy zawodowego oraz wielu szkoleń z zakresu rozwoju osobistego, metod poszukiwania pracy i skutecznej autoprezentacji. Zdobyli wiedzę na temat samozatrudnienia. Uczestniczyli w płatnych stażach zawodowych, które umożliwiły bezpośrednie nawiązanie kontaktu z pracodawcami. Realizacja projektu pozwoliła na zbudowanie platformy porozumienia pomiędzy środowiskiem akademickim a lokalnym rynkiem pracy poprzez organizację targów pracy, podczas których pracodawcy w sposób bezpośredni mogli zaprezentować swoją ofertę studentom i absolwentom.

Od stycznia 2013 r. realizowany jest projekt „Program rozwojowy PWSZ w Skierniewicach”⁸ (okres realizacji upłynie w grudniu 2015 r.). Jego celem jest wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni na kierunkach kluczowych dla realizacji strategii „Europa 2020” poprzez wykonanie założeń programu rozwojowego obejmującego wieloaspektowe wsparcie procesu kształcenia. Projekt finalizowany jest na trzech kierunkach: tj. dietetyce, informatyce, kosmologii, i umożliwia studentom nabycie wiedzy, doświadczenia i umiejętności praktycznych niezbędnych zarówno do kontynuowania nauki, jak i na rynku pracy. W jego ramach realizowane są m.in. zajęcia wyrównawcze z matematyki, chemii i biologii umożliwiające studentom I roku uzupełnienie wiedzy, przyczyniające się do wzrostu kompetencji przydatnych w kontynuowaniu nauki i korzystaniu z pełnej oferty edukacyjnej⁹. Absolwenci i studenci III roku uczestniczą w 3-miesięcznych płatnych stażach, a studenci II roku – w płatnych praktykach zawodowych ułatwiających zdobycie cennego doświadczenia w renomowanych firmach szeroko rozumianego subregionu. Wyjazdy studyjne do pracodawców umożliwiają studentom: zapoznanie się z czołowymi firmami z branży związanej z kierunkiem kształcenia, wymianę doświadczeń oraz nawiązanie kontaktów zawodowych. Profesjonalne szkolenia specjalistyczne zgodne z profilem kształcenia umożliwiają nabycie praktycznych umiejętności potwierdzonych certyfikatem. Szkolenia mają charakter uzupełniający program podstawowy studiów. Warsztaty z budowania i planowania kariery zawodowej, szkolenia z ochrony środowiska naturalnego i rozwiązań proekologicznych ułatwiają zdobycie praktycznych umiejętności wspierających postawy proekologiczne studentów. Szkolenia z przedsiębiorczości prowadzone przez ekspertów i praktyków rynku pracy wspierają studentów

⁸ Projekt współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w ramach programu operacyjnego „Kapitał ludzki”; Priorytet IV: Szkolnictwo wyższe i nauka. Działanie 4.3: Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni w obszarach kluczowych w kontekście celów strategii „Europa 2020”.

⁹ Z zajęć wyrównawczych skorzystało 87% studentów I roku studiów stacjonarnych.

chcących otworzyć własną firmę. Spotkania z ludźmi sukcesu – z branż powiązanych z kierunkami kształcenia, którzy zdradzają tajemnice swojego sukcesu, opowiadają o ważnych aspektach, na które warto zwrócić uwagę, budując swoją ścieżkę kariery – są szansą na spotkanie ludzi, którzy osiągnęli sukces w określonej branży (związanej z kierunkami kształcenia objętymi w projekcie) ze studentami szukającymi inspiracji wiedzy i świadomości, jak wygląda start na rynku pracy¹⁰. Warsztaty z budowania i planowania kariery zawodowej, podczas których studenci zapoznają się z wymogami rynku pracy, metodami i narzędziami poszukiwania pracy oraz skuteczną autoprezentacją. *Job coaching* – spotkania indywidualne z *coach*-em dają wsparcie studentom chcącym kształtować swoją karierę zawodową¹¹.

4. Działalność Biura Karier

Niezwykle istotną rolę w procesie wyposażania studentów w wiele praktycznych umiejętności niezbędnych na rynku pracy odgrywa działalność Biura Karier. Biuro działa od 2007 r. Jego celem jest przygotowanie studentów i absolwentów PWSZ w Skierniewicach do wejścia i efektywnego funkcjonowania na rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb rynku regionalnego. Biuro Karier, poprzez różne formy wsparcia (takie, jak warsztaty i szkolenia m.in. z zakresu aktywnego wejścia na rynek pracy, poradnictwo indywidualne, rozmowy doradcze, pomoc w przygotowaniu się do kontaktów z pracodawcą), pomaga studentom i absolwentom w wyborze drogi rozwoju zawodowego, wskazuje dalsze możliwości samodoskonalenia się oraz ułatwia im znalezienie zatrudnienia odpowiadającego ich kwalifikacjom i aspiracjom. Biuro prowadzi i na bieżąco aktualizuje bazę potencjalnych pracodawców z terenu Skierniewic i okolicy oraz bazę ofert pracy. Gromadzi, opracowuje i udostępnia informacje o rynku pracy, o ofertach pracy, stażach i praktykach zawodowych oraz o możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych (kursach zawodowych, szkoleniach, stypendiach, stażach i praktykach zawodowych). Współpracuje z Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Skierniewicach, Powiatowym Urzędem Pracy w Skierniewicach, Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP w Skierniewicach oraz z innymi biurami pośrednictwa pracy. Organizuje targi pracy oraz serie spotkań studentów z pracodawcami, którzy przedstawiają swoje wymagania i oczekiwa-

¹⁰ Na każde spotkanie z człowiekiem sukcesu z branży zbieżnej z kierunkiem kształcenia przychodzi ok. 80 zainteresowanych studentów.

¹¹ Na koniec 2013 r. z projektu skorzystało już 216 uczestników, z *coaching*-u skorzystało 8 osób, z doradztwa 5 osób, na praktykach miesięcznych płatnych w 2013 r. było łącznie 18 osób, ze szkoleń specjalistycznych skorzystało ok. 100 osób.

nia wobec przyszłych pracowników¹².

W PWSZ w Skierniewicach realizację procesu kształcenia w znaczącym stopniu wspomaga nowoczesna baza dydaktyczna¹³ oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii komputerowych. Sale wykładowe i ćwiczeniowe wyposażone są w nowoczesny sprzęt multimedialny, ułatwiający prowadzenie zajęć dydaktycznych. Studenci rozwijają swoje umiejętności informatyczne wykorzystując odpowiednio przygotowane pracownie komputerowe. Dostęp do Internetu zapewniają studentom wszystkie pomieszczenia dydaktyczne oraz tzw. strefy bezprzewodowego Internetu. Biblioteka uczelni zapewnia dostęp *on-line* m.in. do: zasobów książkowych, czasopism anglojęzycznych („The Economic Journal”, „The Journal of Sociology”), oraz innych placówek. Od roku 2010 zapewnia bezpłatny dostęp do zasobów baz danych zgromadzonych w ramach Wirtualnej Biblioteki Nauki, tj.: Elsevier, Wiley-Blackwell, Nature, Web of Knowledge, Springer, Ebsco, Science, Scopus, Polskie zasoby wydawnicze i bibliograficzne.

5. Wsparcie dla studentów niepełnosprawnych w PWSZ

Ważna rola, jaką dziś pełnią uczelnie wyższe, polega na zwiększeniu dostępności studiów dla młodzieży niepełnosprawnej oraz zapewnienie im niezbędnej pomocy w trakcie studiowania. Podejmowanie działań w tym zakresie w PWSZ w Skierniewicach należy do głównych zadań pełnomocnika rektora ds. osób niepełnosprawnych. Osoby niepełnosprawne mogą kształcić się na wszystkich kierunkach i specjalnościach. Aktualnie na uczelni studiuje 32 osoby niepełno-

¹² Pierwsze takie spotkanie odbyło się już w maju 2008 r. i dotyczyło oferty płatnych praktyk zawodowych dla studentów ogrodnictwa w gospodarstwie ogrodniczym.

¹³ Baza dydaktyczna Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach jest rezultatem intensywnego procesu inwestycyjnego prowadzonego od chwili jej powstania. Uczelnia została umiejscowiona w budynkach po byłej jednostce wojskowej, które są sukcesywnie modernizowane. W ramach „Regionalnego programu operacyjnego województwa łódzkiego 2007–2013”, zgodnie z indykatywnym planem inwestycyjnym, realizowany jest przez miasto Skierniewice projekt „Ożywienie społeczno-gospodarcze w północno-wschodniej części województwa łódzkiego poprzez rewitalizację terenów powojсковych w Skierniewicach”. Do dyspozycji studentów pozostaje baza lokalowa Ośrodka Sportu i Rekreacji w Skierniewicach. Dopełnieniem obiektów uczelni jest oddany do użytku w roku akademickim 2013/2014 dom studencki o łącznej liczbie 48 miejsc noclegowych.

W uczelni funkcjonuje system pomocy materialnej obejmujący wszystkich studentów bez względu na tryb studiów, który jest realizowany poprzez: stypendia socjalne, stypendia na wyżywienie, stypendia specjalne dla osób niepełnosprawnych, zapomogi, stypendia mieszkaniowe, stypendia za wyniki w nauce. W roku akademickim 2012/2013 ogółem przyznano 333 stypendia na studiach stacjonarnych, w tym 131 stanowiły stypendia socjalne, 32 stypendia socjalne dla osób niepełnosprawnych, 16 zapomóg i 54 stypendia rektora dla najlepszych studentów, odpowiednio na studiach niestacjonarnych przyznano 137 stypendiów, w tym: 66 stanowiły stypendia socjalne, 22 – socjalne dla osób niepełnosprawnych, 47 – za dobre wyniki w nauce, 2 – zapomogi.

sprawne. W całym procesie dydaktycznym uwzględniane są ich specyficzne potrzeby (osoby te w przypadku zgłoszenia takiej konieczności mogą realizować studia w formie indywidualnej organizacji studiów, weryfikacja osiągniętych efektów kształcenia ma charakter zindywidualizowany). Obiekty dydaktyczne uczelni są dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych. Wyposażone zostały w podjazdy dla wózków oraz windy. Dla potrzeb osób niepełnosprawnych wydzielone zostały również ergonomiczne toalety z systemem uchwytów. W salach wykładowych osoby niepełnosprawne mają możliwość korzystania z pulpitów uchylnych. Aby zagwarantować studentom niepełnosprawnym pełny udział w procesie kształcenia, integrację i wyrównywanie szans edukacyjnych w ramach „Programu rozwojowego PWSZ w Skierniewicach”, finansowanego ze środków EFS, uczelnia zakupiła i udostępniła dla studentom słabowidzącym i niedowidzącym sprzęt specjalistyczny. Ważną i cieszącą się dużym zainteresowaniem formą wsparcia są wyjazdy szkoleniowe organizowane w przerwie międzysemestralnej dla studentów niepełnosprawnych. Dotychczas zostały zorganizowane trzy wyjazdy, w roku akademickim 2011/2012 do Jastrzębiej Góry, w roku akademickim 2012/2013 – Poronina, 2013/2014 – Giżycka. W ramach tygodniowego pobytu studenci uczestniczą w różnego rodzaju zajęciach turystyczno-rekreacyjnych oraz grupowych warsztatach rozwoju osobistego i indywidualnych sesjach *coach*-ingowych. Obie formy wsparcia ukierunkowane są na budowanie poczucia własnej wartości, wypracowanie umiejętności planowania własnej przyszłości, życia w zgodzie ze sobą i identyfikację ze swoją niepełnosprawnością. W uczelni podejmowane są także działania mające na celu uwrażliwienie społeczności akademickiej na potrzeby osób niepełnosprawnych. W kwietniu 2013 zorganizowane zostały po raz pierwszy „Dni studenta niepełnosprawnego”. W ramach imprezy zorganizowano m.in. warsztaty interaktywne pod nazwą „Niepełnosprawny, czyli kto?”, których celem było przybliżenie studentom pełnosprawnym definicji osoby niepełnosprawnej, postrzeganie osób niepełnosprawnych przez osoby pełnosprawne oraz wyrażenie obaw związanych z kontaktem z osobą niepełnosprawną. Warsztaty miały charakter praktyczny. Uczestnicy po wysłuchaniu prezentacji trenerskiej i krótkiego wykładu brali udział w ćwiczeniach indywidualnych oraz grupowych, odgrywali role (osoby pełnosprawne wcielały się w osoby niepełnosprawne), podejmowali także aktywne formy rozwiązywania problemów m.in. poprzez zastosowanie techniki „burzy mózgów”. Również w roku 2013 odbyły się warsztaty „Niepełnosprawni są wśród nas, czyli jak nawiązać kontakt i wesprzeć osobę niepełnosprawną”. W 2013 r. odbyło się także po raz pierwszy „Forum dyskusyjne” poświęcone edukacji i sytuacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy.

6. Działalność studencka

Warto podkreślić, że studenci PWSZ w Skierniewicach mają możliwość rozwijania własnych zainteresowań. Na większości kierunków działają aktywnie studenckie koła naukowe. Aktywnie działa Uczelniana Rada Samorządu Studentów (URSS) rozwiązując bieżące problemy studentów, koordynując działania organizacji studenckich, w tym kół naukowych. URSS współuczestniczy w zarządzaniu uczelnią, współdecyduje lub opiniuje decyzje podejmowane w sprawach dotyczących studentów. Reprezentuje społeczność studencką na zewnątrz, współpracuje z samorządami państwowych wyższych szkół zawodowych z terenu całego kraju, a także z Parlamentem Studentów Rzeczypospolitej Polskiej. Samorząd studencki zajmuje się także organizacją przedsięwzięć naukowych oraz kulturalnych, takich jak: „Fuksówka”, „Andrzejki”, „Wigilia”, „Juwenalia”. W sposób cykliczny samorząd studencki organizuje akcje krwiodawstwa – „Wampiriady”. Organizuje ponadto akcje charytatywne (od roku akademickiego 2006/2007 w ramach akcji „Student dzieciom” jest organizowana zbiórka pieniędzy, które przeznaczają się na upominki dla dzieci z Domu Dziecka w Strobowie).

Prężnie działa Klub Uczelniany AZS (Akademicki Związek Sportowy). AZS, który powstał w czerwcu 2006 r., od samego początku cieszył się dużym zainteresowaniem wśród studentów uczelni. Od początku istnienia w ramach AZS funkcjonowało 5 sekcje sportowych: aerobiku, piłki siatkowej, piłki nożnej, pływacka, kulturystyki (sekcja podnoszenia ciężarów). Szczególnym zainteresowaniem studentów cieszy się sekcja piłki nożnej. Sekcja aerobiku powstała z myślą o wspieraniu i motywowaniu studentów do zdrowego trybu życia poprzez ćwiczenia sportowe. Sekcja złożona jest wyłącznie ze studentek uczelni, które regularnie ćwiczą i wspierają upowszechnianie kultury fizycznej i sportu wśród młodzieży akademickiej. Wszystkie sekcje sportowe Klubu Uczelnianego posiadają swych opiekunów lub trenerów. Uczelnia finansuje koszty treningów, wyjazdy na mecze ligowe, jak również pucharowe, zakupuje niezbędny sprzęt sportowy. Członkowie AZS biorą regularny udział w licznych imprezach i zawodach sportowych, m.in. takich jak: rozgrywki Amatorskiej Piłki Siatkowej w Skierniewicach, Akademickie Mistrzostwa Województwa Łódzkiego w piłce siatkowej studentów, rozgrywkach 4 ligi halowej piłki nożnej, eliminacje Mistrzostw Polski Szkół Wyższych w piłce nożnej.

7. Aktywność PWSZ w Skierniewicach w środowisku społecznym

Ważnym aspektem funkcjonowania PWSZ w Skierniewicach jest aktywne uczestnictwo uczelni w gospodarczym i społecznym życiu miasta i regionu. Od 2009 uczelnia jest głównym organizatorem Festiwalu Nauki¹⁴. Ma on cha-

¹⁴ Dotychczas odbyło się sześć edycji imprezy festiwalowej, 2009 – I: „Edukacja szansą na integrację społeczną”, 2010 – II: „Ochrona przyrody – szansą rozwoju regionalnego”, 2011 – III:

rakter otwarty, a jednym z jego głównych celów jest promowanie idei kształcenia ustawicznego oraz integracja lokalnego środowiska społecznego na rzecz podejmowania efektywnych działań wspierających procesy edukacyjne. Dlatego też każdego roku uczelnia podejmuje wysiłek, aby zainteresować możliwie dużą grupę odbiorców, przygotowuje szeroką ofertę programową Festiwalu, a także podejmuje działania promocyjne obejmujące swoim zasięgiem miasto Skierniewice oraz powiaty subregionu. Idea Festiwalu Nauki, cieszy się coraz większą popularnością w środowisku lokalnym, czego wyrazem jest m.in. fakt, że każdego roku w organizację imprezy aktywnie włącza się zarówno Urząd Miasta Skierniewice oraz wiele instytucji lokalnych (Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, dyrekcja Bolimowskiego Parku Krajobrazowego, Liga Ochrony Przyrody w Skierniewicach, Skierniewicka Izba Gospodarcza). Oferta imprez festiwalowych kierowana jest zarówno do studentów i nauczycieli akademickich, jak i słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku, uczniów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, przedstawicieli biznesu, władz samorządowych, instytucji społecznych i organizacji pozarządowych działających na terenie Skierniewic oraz powiatów wchodzących w skład subregionu skierniewickiego. W festiwalu uczestniczą nie tylko przedstawiciele środowisk naukowo-akademickich, ale także przedstawiciele biznesu, instytucji społecznych i samorządowych, reprezentanci świata kultury, członkowie organizacji pozarządowych oraz coraz liczniej mieszkańcy subregionu skierniewickiego. Oferta programowa uwzględnia m.in.: wykłady otwarte dla wszystkich chętnych, warsztaty laboratoryjne, kosmetyczne, dietetyczne, florystyczne, warsztaty szeroko rozumianych kompetencji społecznych i kompetencji zawodowych, konkursy plastyczne, literackie, fotograficzne, ekonomiczne, taneczne dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów, wyjazdy studyjne dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, warsztaty i seminaria dla nauczycieli, seminarium przedstawicieli biznesu, władz samorządowych, instytucji społecznych i organizacji pozarządowych. W ofercie imprez znajdują się ponadto także takie propozycje, jak: przedstawienia teatralne, koncerty muzyczne, wystawy fotograficzne. W ramach każdej edycji festiwalu do wszystkich mieszkańców Skierniewic i subregionu kierowana jest impreza plenerowa pod nazwą „Piknik rodzinny”, która jako jedna z imprez festiwalowych związana jest z propagowaniem aktywnych form spędzania czasu wolnego poprzez edukację oraz z kształtowaniem postaw społecznych ukierunkowanych na rozwój lokalny. Uczestnicy imprezy biorą udział w licznych konkursach z nagrodami, warsztatach i pokazach tanecznych. W trakcie imprezy mogą dokonać degustacji regionalnych potraw oraz nabyć produkty charakterystyczne dla lokalnego rynku.

„Globalizacja szansą rozwoju regionalnego”, 2012 – IV: „Zrozumieć współczesność”, 2013 – V: „Zmiany klimatu, klimat zmian”. VI edycja festiwalu pod hasłem: „Energia, pasja, człowiek” odbyła się w maju 2014 r.

8. Zakończenie

Działalność Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach w sposób znaczący wpisuje się ideę wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży, dla której często jedyną szansą na zdobycie wykształcenia wyższego jest bezpłatne studiowanie blisko domu. Uczelnia kształci w kierunkach i specjalnościach, które osadzają absolwentów na lokalnym rynku pracy (i nie tylko). W trakcie realizowanego procesu dydaktycznego studenci nabywają szeroko rozumiane kompetencje niezbędne do podjęcia pracy zawodowej. Mają możliwość rozwijania indywidualnych zainteresowań. W środowisku lokalnym uczelnia jest postrzegana jako realny partner działań na rzecz aktywizacji społeczności.

Pomimo dość krótkiego okresu funkcjonowania, spełnia nadzieje, jakie towarzyszyły koncepcji roli publicznych wyższych uczelni zawodowych, jako miejsca przełamywania zagrożenia wykluczeniem społecznym młodzieży ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych.

Bibliografia

- Buchner-Jeziorska A. (2011), *Studia wyższe – bez szans na sukces?!*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Sociologica, nr 39, s. 17–31.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.
- Grabowska I., Węziak-Białowolska D., Kotowska I. E., Panek T. (2013), *Warunki życia gospodarstw domowych. Edukacja i kapitał Ludzki*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, „Contemporary Economics”, vol. 7, s. 84–101.
- Jastrzębska L. (2013), *Uczelnie przyszłości. Raport 15-lecia*, „Perspektywy”, nr 3, (Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe), s. 18–28.
- Kowalak T. (1998), *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.
- Kozarzewski P. (2008), *Wykluczenie edukacyjne*, [w:] M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa, s. 137–176.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308, 7.03.2014.
- Panek T., Czapiński J. (2013), *Wykluczenie społeczne*, [w:] *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, „Contemporary Economics”, vol. 7, s. 342–375.
- Pilch T. (2004), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Marginalizacja społeczna a edukacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011. Raport*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych* (1997), DzU, nr 96, poz. 590.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (2005), DzU, nr 164, poz. 1365.

Małgorzata Potoczna

**THE ROLE OF A LOCAL PUBLIC INSTITUTION OF HIGHER LEARNING
IN THE PROCESS OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION OF THE YOUTH
FROM RURAL AREAS AND SMALL TOWNS USING THE EXAMPLE
OF PUBLIC HIGHER VOCATIONAL SCHOOL IN SKIERNIEWICE**

Summary. Characteristics of selected aspects of functioning of Public Higher Vocational School in Skierniewice (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa; PWSZ) contained in the article aims at outlining the role played by the school in the process of overcoming social exclusion of the youth of the Skierniewice region (residing in small towns or rural areas). Public Higher Vocational School in Skierniewice has been in operation since October 1, 2005. It was established in the milieu of a small town surrounded by rural areas in order to strengthen the educational potential of the town and offer to the less well-off youth, who cannot afford studying in large conurbations, a possibility to attain higher education in a public institution in their place of residence or nearby. In 2005/2006, during the first year of operation of the school, 270 full-time students and 87 extramural students commenced their education. Currently 1272 students attend the school: 700 full-time students and 572 extramural students. So far, 1228 graduates in total have received a university degree.

Keywords: system of education, tertiary education, social exclusion.

Magdalena Pokrzywa*

ZAGROŻENIE WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM DZIECI I MŁODZIEŻY Z RODZIN UBOGICH W WOJEWÓDZTWIE PODKARPACKIM

Abstrakt. Ubóstwo i wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży to jeden z najpoważniejszych problemów społecznych we współczesnej Polsce. Wykluczenie społeczne negatywnie oddziałuje na jakość kapitału ludzkiego, ogranicza aktywność, przedsiębiorczość i innowacyjność oraz podnosi koszty funkcjonowania państwa. Doświadczanie ubóstwa w dzieciństwie to większe prawdopodobieństwo życia w ubóstwie w dorosłym życiu. Dzieci z rodzin ubogich doświadczają wielu problemów związanych z koniecznością ograniczania swoich potrzeb do minimum. Ubóstwo stanowi często barierę w rozwoju edukacyjnym dzieci. Istotnym elementem jest także doświadczanie przykrości ze strony innych osób przez dzieci klientów pomocy społecznej i poczucie odrzucenia przez grupę rówieśniczą ze względu na nieposiadanie odpowiedniego ubrania, nowszego telefonu itp. W niniejszym artykule analizie poddano sytuację dzieci i młodzieży w rodzinach korzystających z pomocy społecznej, z powodu ubóstwa. Dane, do których odwołuje się autorka, pochodzą z badania regionalnego dotyczącego wykluczenia społecznego w województwie podkarpackim, przeprowadzonego w 2010 r.

Słowa kluczowe: wykluczenie społeczne, ubóstwo, dzieci i młodzież, dziedziczenie ubóstwa i wykluczenia społecznego.

1. Wprowadzenie

Wykluczenie społeczne jest najczęściej definiowane w kategoriach braku uczestnictwa bądź niezdolności do uczestnictwa w ważnych sferach życia zbiorowego: społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturowych oraz w normalnych aktywnościach charakterystycznych dla danego społeczeństwa (Frąckiewicz 2005: 13). Negatywnie oddziałuje na jakość kapitału ludzkiego, ogranicza aktywność, przedsiębiorczość i innowacyjność oraz podnosi koszty

* Dr, Zakład Polityki Społecznej i Pracy Socjalnej, Instytut Socjologii, Wydział Socjologiczno-Historyczny, Uniwersytet Rzeszowski, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów; pokrzywa@univ.rzeszow.pl.

funkcjonowania państwa. Ubóstwo i wykluczenie społeczne to niezwykle istotne, strukturalne problemy współczesnych społeczeństw. Świadczyć o tym może choćby znaczenie, jakie tym zjawiskom przypisuje Unia Europejska, w której polityce tzw. strategia integracji, mająca na celu zwalczanie ubóstwa i wykluczenia społecznego, jest jednym z najważniejszych elementów polityki społecznej realizowanej przez kraje Wspólnoty. Wykluczenie społeczne jest uznawane za problem społeczny, gdyż stanowi zagrożenie dla wartości, norm społecznych, reguł instytucjonalnych, ogólnego porządku społecznego czy szczególnych interesów, w skrajnych przypadkach – dla trwania społeczeństwa jako takiego (F r y s z t a c - k i 2000: 26).

W Polsce znaczny wzrost poziomu ubóstwa związany był z transformacją systemową, która spowodowała nasilenie bezrobocia oraz spadek dochodów wielu rodzin. Współczesne ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce są zjawiskami złożonymi i zróżnicowanymi. Nie ma „jednej biedy” i „jednego wykluczenia”, jest wiele ich postaci, odmiennych pod różnymi względami m.in.: charakterystyki ludzi nimi objętych, głębokości, źródeł, czasu trwania, sposobów radzenia sobie z tymi zjawiskami. Znaczne zróżnicowanie ubóstwa i innych przyczyn składających się na realne zagrożenie wykluczeniem społecznym występuje także w układzie regionalnym. Zasięg tych zjawisk, ich geneza, skutki oraz cechy charakterystyczne mogą być zarówno odmienne w różnych częściach Polski, jak i wewnątrz zróżnicowane w ramach poszczególnych województw. Na terenie każdego województwa istnieje również wewnętrzne zróżnicowanie zasięgu ubóstwa i wykluczenia społecznego, na ogół w przekroju miasto/wieś i w poszczególnych klasach wielkości miast oraz w zależności od stopnia zurbanizowania i uprzemysłowienia obszarów. Analiza danych Głównego Urzędu Statystycznego wskazuje, że województwo podkarpackie należy do regionów o szerokim zasięgu ubóstwa. Podkarpacie jest województwem peryferyjnym zarówno ze względu na swoje geograficzne położenie, jak i stopień rozwoju gospodarczego. Posiada głównie wiejski charakter, gdzie według danych obiektywnych zagrożenie ubóstwem i wykluczeniem społecznym jest większe niż na obszarach miejskich (*Ubóstwo w Polsce...* 2013).

Na szczególną uwagę zasługuje ubóstwo i wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży zarówno ze względu na szeroki zakres tych zjawisk, jak i ich konsekwencje. Ubóstwo dzieci i młodzieży to nie tylko dzieciństwo i dorastanie w biedzie, ale i zagrożone ubóstwem dorosłe życie. To także niebezpieczeństwo międzypokoleniowego przekazywania warunków wykluczających jednostki i całe rodziny z różnych form uczestnictwa w życiu zbiorowym (T a r k o w s k a 2007b: 8). Kumulacja wielu negatywnych zjawisk, takich jak towarzyszące ubóstwu bezrobocie, niski poziom wykształcenia, brak kwalifikacji, brak perspektyw dla młodzieży, trudności w dostępie do instytucji edukacyjnych, ograniczone możliwości mobilności przestrzennej mogą prowadzić do wykluczenia z wielu

istotnych sfer życia społecznego oraz odtworzenia się tej sytuacji w następnych pokoleniach (T a r k o w s k a 2000: 58).

W tekście analizie poddano sytuację dzieci i młodzieży wychowujących się w rodzinach korzystających ze wsparcia z pomocy społecznej z powodu ubóstwa. Podane dane pochodzą z badania regionalnego dotyczącego wykluczenia społecznego w województwie podkarpackim, przeprowadzonego w 2010 r. Przedsięwzięcie to zostało zrealizowane z Europejskiego Funduszu Społecznego znajdującego się w strukturach Unii Europejskiej¹. W trakcie prac badawczych przeprowadzono 300 wywiadów kwestionariuszowych oraz 96 indywidualnych wywiadów pogłębianych z klientami pomocy społecznej, a także zogniskowane wywiady grupowe z 48 przedstawicielami ośrodków pomocy społecznej (pracownikami socjalnymi) oraz 24 partnerami społeczno-gospodarczymi (organizacje pozarządowe, związki zawodowe, organizacje przedsiębiorców i pracodawców, jednostki naukowe itp.). Badania obejmowały kilka bloków tematycznych dotyczących wykluczenia społecznego. W niniejszym artykule przedstawiono wyniki analiz jednego z bloków tematycznych, dotyczącego sytuacji dzieci i młodzieży w rodzinach korzystających ze wsparcia ośrodków pomocy społecznej.

2. Zaspokajanie podstawowych potrzeb dzieci w życiu codziennym

W rodzinach ubogich znacznym problemem staje się zaspokojenie podstawowych potrzeb życia codziennego: zapewnienia odpowiedniego pożywienia, ubrania czy też warunków mieszkaniowych. Trudności finansowe, z jakimi borykają się rodziny korzystające z pomocy społecznej, zmuszają często do minimalizowania wydatków gospodarstwa domowego oraz do ograniczania potrzeb tego typu (w tym i potrzeb dzieci). Podczas badania respondenci deklarowali, że znacznym ograniczeniom podlegają zakupy żywności. Wskazywali, że często świadomie rezygnują z żywności dobrej jakości, ale droższej, na rzecz żywności gorszego gatunku, która jest tańsza. Zakupy spożywcze zazwyczaj ograniczają się do podstawowych produktów; żywność nie jest urozmaicona. Taki sposób odżywiania powoduje, że organizmowi dostarczana jest niewystarczająca ilość substancji odżywczych i witamin, co może wpływać negatywnie na stan zdrowia dzieci i dorosłych. Nieodpowiednie żywienie może prowadzić zarówno do zaburzeń rozwoju

¹ Projekt „Badanie wykluczenia społecznego w województwie podkarpackim” został zrealizowany przez Uniwersytet Rzeszowski, a współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach programu operacyjnego „Kapitał ludzki” (Poddziałanie 7.2.1: Aktywizacja zawodowa i społeczna osób zagrożonych wykluczeniem społecznym). Termin realizacji: 01.01.2010–31.05.2011. Badanie zostało przeprowadzone w sześciu powiatach województwa podkarpackiego reprezentujących trzy główne profile społeczno-gospodarcze o charakterze: przemysłowo-usługowym, rolniczym i turystycznym.

intelektualnego, jak i zaburzeń układu odpornościowego, czyli większej podatności na choroby i infekcje (B l u m s z t a j n 2004: 8). Jak podkreśla 39-letnia matka dwójki dzieci z powiatu rolniczego: „W sumie to nie wiem, z czego zrezygnować, bo wszystko to, co dostajemy z opieki, idzie na jedzenie cały czas. Dzieciom cokolwiek kupić to ciężko. Kupuje się takie byle co, najtańsze” (w63 – kobieta, zamężna, wykształcenie zasadnicze zawodowe). Znaczna część respondentów (41%) podkreślała, że ma problem z codziennym zapewnieniem pożywienia swojej rodzinie. Niektórzy rodzice rezygnują z własnych porcji posiłków na rzecz swoich dzieci:

Nieraz tak jest, że tylko postny chleb jem, bo nie mam za co se kupić nawet tego pomidora. Także nieraz ja mięso gotowałam, to tylko dla syna, a ja już nie jadłam, bo dla mnie już nie było po prostu. To Piotrek się pytał: „Ty mamó jadłaś?”, ja mówię: „Ja szybciej jadła, jak ty spałeś”. A ja w ogóle nie jadła, bo mnie nie stać było dla siebie kupić, tylko żeby dziecku, bo chłopak rośnie (w75 – kobieta, 57 lat, zamężna / nie żyje razem z mężem, trójka dzieci, wykształcenie podstawowe).

Należy jednak zaznaczyć, że większość dzieci (90%) w wieku szkolnym z rodzin korzystających ze wsparcia pomocy społecznej uczestniczyła w rządowym programie „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”, który ma na celu poprawę stanu zdrowia dzieci i młodzieży poprzez ograniczanie zjawiska niedożywienia. Program ten jest realizowany za pośrednictwem ośrodków pomocy społecznej zazwyczaj w placówkach edukacyjnych. Wsparcie udzielane jest w formie posiłku lub świadczenia rzeczowego w postaci produktów żywnościowych: „Dzieci mają obiady na stołówce. Nie wiem, czy by mnie było stać na wykupienie obiadów” (w35 – kobieta, 45 lat, zamężna, szóstka dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe). Znaczna część respondentów podkreślała, że pomoc w postaci dożywiania dzieci stanowi ważny element wsparcia, gwarantuje bowiem, że dzieci choć raz dziennie zjedzą ciepły, pełnowartościowy posiłek:

Teraz trafiają mi się takie sytuacje, że czasami, jak dzieci idą do szkoły, to nie mam nic. Nie mam chleba, a to szczególnie, jak przychodzi ten okres właśnie zimowy. No i np. gdyby nie ciepły posiłek z MOPS-u w szkole, to by praktycznie też nie bardzo miały tam co zjeść (w92 – kobieta, 41 lat, zamężna, trójka dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

Znaczna część badanych podczas wywiadów pogłębionych wskazała, że jest zmuszona do rezygnacji z zakupów odzieży i obuwia w zwykłych sklepach. Kupując ubrania dla dorosłych i dzieci korzysta ze sklepów oferujących odzież używaną, określaną przez respondentów mianem „ciucholandów” lub „szmateksów”.

Dzieci z rodzin ubogich zamieszkują bardzo często lokale, które nie spełniają minimalnych standardów. Częściej niż w co piątym badanym gospodarstwie do-

mowym respondenci deklarowali brak instalacji, które uznawali za podstawowe, przede wszystkim brak instalacji wodociągowej. Podczas wywiadów pogłębionych respondenci wskazywali na codzienne niedogodności związane z warunkami mieszkaniowymi, które dotyczą także dzieci:

Sama wychowuję pięcioro dzieci. Najstarszy będzie miał 18 lat, najmłodszy 4,5. Utrzymujemy się tylko z alimentów, zasiłków i rodzinnego. Wynajmuję sobie taki domek drewniany, bo nie miałam gdzie się podziać. Wcześniej byliśmy przez 4 lata w takim ośrodku dla samotnych matek. Gmina mi zapewniła lokum na rok czasu tylko. Po roku znowu chcieli mnie umieścić w ośrodku, ale już dzieci miały dość tych przeprowadzek [...] No i na własną rękę udało mi się wynająć ten domek. Mieszkam tu już w sumie 4 lata [...] A w jakich warunkach ja tu jestem, ani ubikacji, a przecież, jak dzieci, to potrzebna. Kapiemy się w wanience dla niemowląt. A jak ktoś usłyszy, że masz piątkę dzieci, to ci nie wynajmie lepszego mieszkania. Mam ściany powygryzane przez szczury i myszy, wilgoć taka, że grzyby (w02 – kobieta, 35 lat, wykształcenie podstawowe).

Posiadanie takich standardowych instalacji w gospodarstwie domowym, jak np. bieżąca woda, to dla niektórych respondentów marzenie, które nie może zostać zrealizowane przez ograniczone środki finansowe:

Ja bym dużo chciała, np. łazienkę. Wiadomo dla dzieci lepiej, jak już woda w kranie. No zlew mamy, ale wody nie mamy bieżącej. Dla mnie by było lepiej, czy dzieci wykapać, czy co umyć, a tak biegać z wiaderkami po wodę (w04 – kobieta, 23 lata, niezamężna, dwoje dzieci w wieku 2 i 4 lata, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

W wielu przypadkach zamieszkiwane przez respondentów budynki wymagały remontu, posiadały przeciekające dachy, były zawilgocone, przez co na ścianach i sufitach pojawiała się pleśń i grzyb. Znaczna część badanych wskazywała, że ich dzieci chorują na astmę i cierpią na różnego rodzaju alergię. Respondenci podkreślali, że mimo złej kondycji zdrowotnej dzieci, nie stać ich na zapewnienie odpowiednich warunków zalecanych przez lekarzy: „Córka chorowała od małego. Jest alergikiem i lekarz stwierdził, że musi mieć osobne pomieszczenie sterylne, a ciężko, wiadomo, bo nas jest sześcioro” (w03 – kobieta, 41 lat, zamężna, czworo dzieci, wykształcenie średnie).

Życie w biedzie w okresie dzieciństwa jest szczególnie zagrażające, ponieważ bieda stanowi barierę dla indywidualnego rozwoju człowieka, co równocześnie ogranicza możliwości wykorzystania jego potencjału w przyszłości. Biedne dziecko ma duże „szanse” pozostać ubogim dorosłym. Dzieci żyjące w biedzie doświadczają wielu deficytów: są gorzej odżywiane, mieszkają w złych warunkach, przez co częściej chorują na przewlekłe choroby i mają trudności szkolne. Deficyty te powodują, że młode pokolenie narażone jest na gorszą pracę w przyszłości lub całkowity jej brak. Zjawisko to z kolei może być przyczyną trwałego wykluczenia z rynku pracy i sfery konsumpcji oraz uzależnienia od pomocy społecznej (W a r z y w o d a - K r u s z y ń s k a 2001: 67).

3. Edukacja szkolna dzieci z rodzin ubogich

Status społeczny, co pokazują rozmaite badania empiryczne (por. np.: Domański 1996; Warzywoda-Kruszyńska 2011), jest w znacznym stopniu dziedziczony z pokolenia na pokolenie. Pozycja zawodowa i wykształcenie dzieci są w dużym zakresie determinowane przez zawód i wykształcenie rodziców. Jest to prawidłowość uniwersalna, choć w rozmaitych społeczeństwach wskaźnik dziedziczenia pozycji społecznej może być statystycznie rzecz biorąc różny. W społeczeństwach zróżnicowane są także takie elementy, jak otwartość struktury społecznej i szanse społecznego awansu młodego pokolenia. Na postawy i aspiracje młodego pokolenia wpływają w znacznym stopniu zachowania rodziców, które są determinowane przez ich pozycję zawodową i są związane z ich statusem społecznym. Nie bez znaczenia pozostają również warunki nauki wyznaczane przez możliwości, jakie daje system i dostępność edukacji (Póławski 1999: 21). Jednym z korelatów ubóstwa we współczesnej Polsce jest niski poziom wykształcenia, dlatego bardzo istotną rolę w przeciwdziałaniu ubóstwu odgrywa dostępność do systemu edukacji i możliwość uzyskania odpowiedniego wykształcenia. Dzieci z rodzin ubogich napotykają wiele barier edukacyjnych. Są to bariery społeczne i kulturowe, takie jak: „wyniesione z domu” niedoceniające wartości edukacji, wzory wczesnej samodzielności i szybkiego rozpoczęcia drogi zawodowej, w których nie ma miejsca na naukę. Są to też bariery psychologiczne, np. niska samoocena, brak pewności siebie i wiary we własne możliwości. Niemniej jednak kluczową rolę odgrywają bariery ekonomiczne powodujące problemy z zakupem podręczników, brakiem możliwości uczestniczenia w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych czy też uczestniczenia w wycieczkach szkolnych (Górnjak 2007: 15).

W badaniu w województwie podkarpackim zwrócono szczególną uwagę na dzieci i młodzież w wieku, który obliuguje do realizacji obowiązku szkolnego. Dzieci w wieku szkolnym (od 7 do 18 lat) znajdowały się w większości ankietowanych gospodarstw domowych (60%). Co trzeci respondent posiadający dzieci w wieku szkolnym wskazywał, że w związku z trudną sytuacją materialną rodziny dzieciom brakuje podręczników szkolnych. Podczas wywiadów pogłębionych znaczna część badanych także podkreślała duże trudności związane z zakupem wszystkich podręczników szkolnych dla dzieci. Uzyskiwane wsparcie z instytucji pomocy społecznej (w postaci zasiłku celowego) na rzecz zakupów materiałów szkolnych było ich zdaniem niewystarczające, ponieważ pozwalało na pokrycie jedynie części wydatków z tym związanych:

Troje dzieci. Najstarszy chłopak do technikum chodzi. Sześćset złotych same podręczniki. I to nie kupuje się w jednym miesiącu, tylko się kupuje już wcześniej po dwie, po trzy książki, żeby wystarczyło na całą trójkę [...] No w ciągu roku też przecież się coś dokupuje [...]. Jeżeli trzech chłopaków teraz idzie do szkoły, to ja obliczyłam, że tysiąc dwieście złotych trzeba dać na te same przybory. No to, jak mówiłam, sześćset złotych za same książki dla Łukasza, a dla tych dwóch, to nie wiem skąd wezmę (w64 – kobieta, 50 lat, zamężna, troje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

Edukacja dzieci związana jest także bardzo często z dojazdami do szkół (zwłaszcza ponadgimnazjalnych), które generują koszty finansowe i czasowe. Samo dotarcie do szkoły wymaga czasem od dzieci pokonywania znacznych odległości. Tak położenie w tym zakresie przedstawia 35-letnia matka dwójki dzieci z powiatu rolniczego, której dom znajduje się na stromej górze ok. 500 metrów od drogi asfaltowej (dojście do gospodarstwa polną drogą):

Mam dwóch chłopaków, co chodzą do szkoły. Przecież powinny być książki chociaż na to wyposażenie, no książki. Jeden będzie mi teraz do Przemyśla dojeżdżał, bo zdał. Na bilet miesięczny też teraz trzeba będzie, co miesiąc. No i też książki się liczą. Ubranie, ten, no wiadomo, nie? No najważniejsza ta szkoła [...]. A książki nie są takie tanie, 4 miliony, i to nie wszystkie kupię za 4 miliony. Ile ćwiczeń jeszcze idzie. A gdzie reszta? Jeszcze tak o u nas, tak z góry na dół zejść, jak przyjdzie deszcz czy zima, to buty, wiadomo też i obuwie trzeba zmieniać bez przerwy. Buty się niszczą po tych rosach. Drogi takiej specjalnej nie mamy tutaj (w79 – kobieta, zamężna, wykształcenie podstawowe)².

Większość rodziców (88%) posiadających dzieci w wieku szkolnym wskazywała, że ich dzieci nie biorą udziału w dodatkowych, płatnych zajęciach związanych z podejmowaną edukacją. Większość rodziców (71%) wskazywała jednak, że ich dzieci uczestniczą w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych oferowanych bezpłatnie przez szkołę lub inne instytucje. Na ogół były to różnego rodzaju tzw. „kółka szkolne” i zajęcia o charakterze sportowym. Znaczna część respondentów (47%) posiadająca dzieci w wieku szkolnym deklarowała, że przynajmniej jedno z ich dzieci uzyskało różnego rodzaju wyróżnienia za osiągnięcia w sporcie lub nauce (świadectwa szkolne z wyróżnieniem, tzw. „czerwonym paskiem”, dyplomy). Niemniej jednak częściej niż co piąty respondent, posiadający dzieci w wieku szkolnym, deklarował, że któreś z jego dzieci nie otrzymało promocji do następnej klasy (tzw. powtarzanie klasy). Niemal co trzeci badany rodzic przyznawał, że był wzywany przez wychowawców do szkoły w sprawie dzieci. Sytuacje takie wiązały się z problemami edukacyjnymi dzieci lub ich nieodpowiednim zachowaniem.

Dzieci i ich edukacja w większości badanych rodzin są traktowane priorytetowo. Kobiety deklarowały, że ograniczają swoje potrzeby, by lepiej zaspakajać potrzeby własnych dzieci. Podczas wywiadów pogłębionych respondenci na ogół podkreślali, że starają się przeznaczać znaczną część swojego czasu na zabawę z dziećmi. Spędzają z nimi czas na świeżym powietrzu, wybierają się na piesze i rowerowe wycieczki, odwiedzają znajomych, czytają im bajki. Respondentki deklarowały również, że starają się pomagać dzieciom, w miarę własnych możliwości, w odrabianiu zadań domowych. Życie wielu rodzin ubogich w dużym stopniu skupia się na wychowaniu dzieci i zaspokojeniu ich potrzeb przynajmniej w podstawowym zakresie.

² Respondentka w trakcie wywiadu posługiwała się kwotami sprzed denominacji złotego (przeprowadzonej w 1995 r.); 4 miliony złotych to równowartość 400 złotych.

4. Szkoła jako środowisko wykluczające i naznaczające

Braki finansowe wpływają na postrzeganie społeczne dzieci z rodzin ubogich przez szkolne środowisko rówieśnicze, a nawet nauczycieli. Niemal co ósmy respondent korzystający ze wsparcia z pomocy społecznej i posiadający dzieci w wieku szkolnym deklarował, że w związku z trudną sytuacją rodziny ich dzieci doznawały różnego rodzaju przykrości ze strony innych osób. Osobami sprawiającymi przykrość byli na ogół rówieśnicy, którzy wyśmiewali i poniżali dzieci z ubogich rodzin nazywając je „biedakami”. Część z rodziców wskazała, że powodem szyderstw ze strony innych dzieci było skromne ubranie ich dzieci, bardzo często zakupione w sklepach z używaną odzieżą. Część dzieci, zdaniem rodziców, była odręczana przez grupę rówieśniczą, ze względu na brak uczestnictwa w wycieczkach szkolnych (spowodowany problemami finansowymi). Niektórzy respondenci wskazywali, że powodem drwin była również wielodzietność rodzin – posiadane liczne rodzeństwo. W takich sytuacjach rodzice na ogół starali się rozmawiać ze swoimi dziećmi, prosząc je, by nie przejmowały się uszczypliwościami i by starały się nie reagować na słowne zaczepki. Część rodziców wskazała, że w związku z takimi sytuacjami rozmawiała z wychowawcą klasy lub pedagogiem szkolnym oraz rodzicami dzieci, które sprawiały swoim kolegom i koleżankom przykrość. Na ten problem zwrócili również uwagę uczestnicy zogniskowanych wywiadów grupowych. Tak przedstawiciel organizacji Caritas Archidiecezji Przemyskiej II charakteryzuje poczucie naznaczenia społecznego dzieci wychowujących się w rodzinach ubogich:

I te dzieci rzeczywiście to odczuwają, bo jeżeli spotykają się ze swoimi rówieśnikami w szkole i widzą to, że rówieśnicy mają czy lepsze ciuchy, czy lepsze podręczniki, czy lepszy tornister... To są detale, o których my nie myślimy, prawda? A dzieci to zauważają, bo kredka lepsza, lepiej maluje, lepsze kolory, bo lepszy tornister, bo lepszy piórniki. Jakies wyjazdy gdzieś, jakieś wakacje, prawda, są wspomnienia. Nauczyciele mają w programie wspomnienia z wakacji, więc ktoś, kto jest z takiej rodziny, to co powspomina? No nic nie wspomni, wstyd mu wspomnieć. Natomiast przychodzą dzieci i jak mówią o tym, gdzie były, gdzie jeździły, co widziały. I tutaj te dzieci naprawdę już od początku mają zakodowane, że chyba tak musi być, że taką skorupę mają, że ciężko im będzie się przebić przez takie coś (FGI Instytucje, Caritas Archidiecezji Przemyskiej).

Przedstawiciel innej, pozarządowej organizacji zajmującej się problematyką rodzin wielodzietnych wskazywał także na ekskluzję ze względu na naznaczenie społeczne oraz stereotypy związane z wielodzietnością:

Jest stereotyp tutaj. Jednak tych rodzin wielodzietnych nie tolerują. Bardzo się uskarżają nie-rar mamy, że na podwórku nie są akceptowane ich dzieci, bo są gorzej ubrane, nie ma komórki, nie ma pieniędzy tyle, co dziecko z rodziny, gdzie jest jedno czy dwoje dzieci (FGI Instytucje, Rada Organizacji Pozarządowych).

Nieliczni rodzice wskazywali, że ich dzieci doznały gorszego traktowania ze strony nauczycieli, np. w związku z brakiem wymaganych podręczników lub nieuczestniczeniem w wycieczkach szkolnych. Rodzice reagowali na te przykrości poczuciem wstydu lub starali się wytłumaczyć nauczycielom sytuację materialną rodziny.

5. Dojazdy i znaczne odległości jako czynnik wykluczenia społecznego dzieci z rodzin ubogich

Kluczową kategorią przy definiowaniu wykluczenia społecznego jest dostęp do powszechnych zasobów społecznych oraz odpowiednich instytucji pozwalających na wyposażenie jednostek w kapitał życiowy (G o l i n o w s k a, B r o d a - W y - s o c k i 2005: 46). Miejsce zamieszkania ma ogromne znaczenie w przypadku dostępu do określonych instytucji, np. edukacyjnych, ochrony zdrowia, rynku pracy. Ostatnich kilkanaście lat było okresem ograniczania transportu i usług publicznych na terenach peryferyjnych. Masowa likwidacja szkół, ośrodków zdrowia, placówek pocztowych, punktów aptecznych i innych instytucji w małych miejscowościach pogorszyła dostęp do usług publicznych ich mieszkańców. W Polsce mamy także do czynienia z zamykaniem połączeń komunikacyjnych ze względu na ich deficytowość. Dotyczy to na ogół połączeń z ośrodkami będącymi na niższym poziomie rozwoju gospodarczego i biedniejszymi. W ich miejsce co prawda pojawiają się połączenia prywatne (autobusowe i samochodowe), brak w nich jednak często systemu biletów ulgowych. Utrudniony dostęp do środków komunikacji publicznej lub prywatnej, długi czas dojazdu do większych ośrodków miejskich, w których zlokalizowanych jest większość instytucji (np. szkoły ponadgimnazjalne i wyższe), mogą być przyczyną ograniczonych szans życiowych młodych ludzi. Badani, zamieszkujący powiaty o charakterze wiejskim oddalone znacznie od ośrodków miejskich, wskazywali na problem związany z małą częstotliwością kursów środków komunikacji publicznej i/lub prywatnej. Częściej niż co trzeci badany z tych powiatów podkreślał, że takie kursy do najbliższego miasta odbywają się nie częściej niż co trzy godziny. Ponadto samorządy lokalne z powodu dużych kosztów utrzymania placówek edukacyjnych w małych miejscowościach zamykają nawet szkoły podstawowe. Brak dostępu do placówek edukacyjnych może być przyczyną szybszego zakończenia kariery edukacyjnej i związanych z tym mniejszych szans na rynku pracy. Problem z dostępem do komunikacji publicznej to także ograniczone szanse edukacyjne młodego pokolenia:

Jeżeli mówimy o dostępności komunikacyjnej, to jeżeli w Bieszczadach są jeszcze wioski, w których trzeba dzieci do szkoły wieźć koniem, bo nie ma innego środka lokomocji, ewentualnie dzieci muszą iść daleko pieszo, to dostępność komunikacyjna tutaj jest słaba. I to jest bardzo duża trudność. Bieda powoduje, że nie bardzo sobie radzą samorządy z utrzymaniem szkół w małych miejscowościach, więc się robi daleko do szkoły dzieciom no i to wszystko

potem napędza taką spiralę tego wykluczenia. Bo wiadomo, że to, jak później człowiek sobie radzi w życiu, to w dużej mierze zależy od tego, jaki ma start i dostęp do edukacji (FGI Instytucje, Rada Organizacji Pozarządowych).

Znaczące przeszkody w dostępie do odpowiednich instytucji powodowane mogą być w takich warunkach również przez obciążenia finansowe – wysokie koszty dojazdu, generowane przez znaczne odległości oraz słabo rozwiniętą infrastrukturę komunikacyjną. Zamieszkiwanie na terenach peryferyjnych, oddalonych od ośrodków miejskich, w których najczęściej zlokalizowane są szkoły ponadgimnazjalne, bardzo często powoduje znaczne utrudnienia w podejmowaniu edukacji oraz ogranicza wybór szkoły (dzieci mogą być zmuszone do wyboru szkoły, która znajduje się najbliżej miejsca zamieszkania). Dodatkowe problemy związane są nie tylko z ponoszeniem kosztów dojazdów, ale także opłacaniem internatu: „Syn dojeżdża do szkoły, bo nie stać nas na internat” (w21 – kobieta, 43 lata, zamężna, pięcioro dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

Również uzyskanie wykształcenia wyższego młodych osób z terenów peryferyjnych łączy się zazwyczaj z dużymi kosztami, wymuszonymi koniecznością zmiany miejsca zamieszkania lub dojazdami do większych ośrodków miejskich. Niektórzy respondenci wręcz obawiali się tego, że ich dzieci będą chciały podjąć studia wyższe, bowiem wiedzieli, że nie będą w stanie zagwarantować im wsparcia finansowego:

Dziecko chodzi do szkoły. Skończy szkołę, może mi coś tam pomoże. No, ale jeśli będzie chciała iść na studia, to z czego ja ją utrzymam na studiach (w90 – kobieta, 49 lat, wdowa, dwoje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe);

Córka na studia się wybiera, tylko mówię, z czym i za co też tam do Rzeszowa (w11 – kobieta, 42 lata, zamężna, czworo dzieci, wykształcenie podstawowe).

Część respondentów podkreślała jednak, że ich dzieci pobierają naukę na uczelniach wyższych. Na ogół środki finansowe na ten cel młodzież uzyskuje z pracy za granicą, podejmowanej w okresie wakacyjnym.

6. Zagrożenie wykluczeniem cyfrowym dzieci z rodzin ubogich

Technologie informacyjno-komunikacyjne stały się ważną częścią naszego codziennego życia i aktywności ekonomicznej. Wkraczają one wciąż w nowe obszary życia społecznego (edukacja, zdrowie, praca, kultura itp.), a umiejętność ich wykorzystania w coraz większym stopniu warunkuje szanse życiowe jednostek oraz uczestnictwo w szybko zmieniającym się społeczeństwie, w którym informacja staje się wysoko cenionym dobrem. Potencjalnie technologie informacyjno-komunikacyjne niosą ze sobą możliwości rozwoju wielu sfer życia społecznego, jednak w sytuacji braku dostępu do nich lub braku umiejętności ich wykorzystania mogą stać się przyczyną podziałów społecznych i wykluczenia. Wykluczenie

cyfrowe (określane również mianem podziału cyfrowego) związane jest na ogół z dostępem do Internetu, jego jakością, umiejętnością korzystania ze światowej sieci i docierania do informacji, a także zdolnościami komunikowania się z innymi ludźmi (B a t o r s k i 2008: 2).

Wśród badanych na Podkarpaciu gospodarstw domowych, korzystających ze wsparcia pomocy społecznej, dostęp do Internetu posiadało jedynie 39% domostw³. Większość respondentów (77%), którzy nie posiadali w swoim domu dostępu do Internetu, wskazywała na fakt, że koszty jego podłączenia są zbyt wysokie. Znaczna część osób podczas wywiadów pogłębionych podkreślała, że dostęp do Internetu związany jest z ponoszeniem kolejnych comiesięcznych opłat, których ich gospodarstwo nie jest w stanie sfinansować. Należy jednak zaznaczyć, że w co drugim gospodarstwie domowym, w którym były dzieci uczęszczające do szkoły, znajdował się komputer z dostępem do Internetu. Funkcjonowanie w gospodarstwie domowych osób uczących się wydaje się niezwykle istotnym czynnikiem decydującym o posiadaniu komputera z dostępem do Internetu lub o rozważaniu takiego zakupu. Świadczą o tym także liczne wypowiedzi badanych podczas wywiadów pogłębionych. Respondenci wskazywali, że mimo ograniczonych dochodów zdecydowali się na zakup komputera i podłączenie go do sieci właśnie ze względu na dzieci i ich potrzeby edukacyjne:

Internet założyliśmy tylko ze względu na dzieci, bo zawsze coś tam było na lekcjach zadawane, to coś tam wyszukać w Internecie albo w encyklopedii. W encyklopedii nie wszystko można znaleźć. Obecnie są wakacje, to dzieci siedzą tam na grach, a tak to Internet służy, żeby jakąś wiedzę zdobywać (w62 – kobieta, 35 lat, zamężna, troje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe, powiat rolniczy).

Rodzice podkreślali, że Internet jest niemalże niezbędnym elementem służącym procesowi kształcenia ich dzieci i ze względu na ich dobro zdecydowali się na jego podłączenie:

Ja nie korzystam z Internetu, bo do niczego mi to jest niepotrzebne, ale dzieciom jest potrzebny Internet, bo chodzą do szkoły i dlatego mają [...] Wszystko się robi dla dzieci. Wszystko dzieciom. Przecież ja się mogę bez tego obejść, a dziecku jest do szkoły wszystko potrzebne i dlatego mają ten Internet, ale słaby, najtańszy, bo na droższy nas nie stać (w64 – kobieta, 50 lat, zamężna, troje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

Część rodziców, mając na uwadze rozwój i zaspokojenie edukacyjnych potrzeb swoich dzieci, decydowała się nawet, mimo trudnej sytuacji finansowej, na zaciągnięcie kredytu na zakup komputera i podłączenie go do Internetu:

³ Według danych GUS w analogicznym okresie (*Spoleczeństwo informacyjne...* 2010) 63,4% gospodarstw domowych w Polsce posiadało dostęp do Internetu w domu. Dostęp do Internetu był zróżnicowany pomiędzy klasami miejsca zamieszkania. W dużych miastach 68,8% gospodarstw domowych posiadało dostęp do Internetu, natomiast na obszarach wiejskich odsetek ten wyniósł 56,2% (*Spoleczeństwo informacyjne...* 2010: 81).

Tak, mam Internet. Córka potrzebuje do szkoły, bo ma Technikum Informatyczne. Wie Pani, dzieci też mają w szkole kółka te informatyczne. Mają szóstki i są orłami. No i dzisiaj w najbardziej ubogim domu jest ten Internet. No ja wzięłam na raty i pytałam się pani z MOPS-u, czy by nie dało rady, żeby jakoś to zafinansowała no, bo o dziecko chodzi. No, ale powiedziała, że nie. To wzięłam na raty. 24 raty, po 124 złote, bo jak dziecko w tym wieku będzie prosperowało bez Internetu (w90 – kobieta, 49 lat, wdowa, dwoje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

W wielu gospodarstwach domowych, w których nie było komputera z dostępem do Internetu, zauważana jest potrzeba posiadania takiego sprzętu ze względu na potrzeby edukacyjne dzieci. W związku z wysokimi kosztami, decyzja ta jest jednak odkładana na przyszłość, jeśli pojawią się dodatkowe środki finansowe. Część badanych posiadających dzieci w wieku szkolnym wskazywała, że coraz większa liczba zadań domowych wymaga użycia Internetu, dlatego byłby on istotnym elementem wyposażenia ich gospodarstwa: „Jak by się brało, to praktycznie na pomoc dzieciom do szkoły. Bo to zawsze mają jakieś referaty, to trzeba z Internetu właśnie ściągnąć. A jak jest potrzeba, to idę do sąsiada, mają też Internet, to sąsiad pomaga” (w67 – kobieta, 29 lat, rozwiedziona, troje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe). Niektórzy respondenci podkreślali, że mimo braku dostępu do Internetu w gospodarstwie domowym dzieci korzystają z niego wyszukując informacje potrzebne do szkoły np. u sąsiadów lub kogoś z rodziny: „Jakby były pieniążki, to by bardzo było pomocne dzieciom w nauce. Gdy coś im potrzebne do szkoły, to idą, proszą sąsiada. Nas na razie nie stać” (w02 – kobieta, 35 lat, pięcioro dzieci, wykształcenie podstawowe). Korzystanie z Internetu u znajomych lub rodziny jest jednak obarczone wieloma wadami, takimi jak np. strata czasu na dojazd do osoby posiadającej dostęp do Internetu lub konieczność poproszenia o użyczenie komputera:

Dzieciom by się do szkoły przydał. Bo dużo czasu tracą korzystając z komputera po sąsiadach. Jak mają tam jakieś koleżanki, to ile ona czasu musi na dojazd gdzieś tam, żeby skorzystać. Nieraz mówię, nie mogą pracy odrobić, ponieważ coraz częściej zadają prace, które są związane z komputerem, z Internetem (w91 – kobieta, 42 lata, zamężna, pięcioro dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

7. Alkoholizm w rodzinie a ubóstwo dzieci

Problem alkoholizmu dotyczy nie tylko osób uzależnionych, ale całych rodzin. Niemal co trzeci uczestnik badania za pomocą kwestionariusza wywiadu przyznawał, że w jego najbliższym otoczeniu znajdują się osoby nadużywające alkoholu. Część badanych wskazywała, że problem związany z tym nałogiem występuje w środowisku sąsiedzkim. Inni respondenci podkreślali, że problem ten dotyczy kogoś z ich rodziny (na ogół męża, ojca, syna lub brata). Nadużywanie

alkoholu przez współmałżonka lub konkubenta było głównym powodem rozwodów i samotnego macierzyństwa: „Mój były mąż był alkoholikiem i dlatego rozpadło się nasze małżeństwo” (w69 – kobieta, 33 lata, rozwiedziona, dwoje dzieci, wykształcenie średnie). Część badanych wskazywała, że nadużywanie alkoholu przez męża jest powodem trudnej sytuacji materialnej i rodzinnej:

Mój mąż jest alkoholikiem i był alkoholikiem i on nie mieszka z nami. On nie dodaje mi pieniędzy do niczego tak, że sama muszę sobie z tym wszystkim radzić (w49 – kobieta, 44 lat, zamężna, czworo dzieci, wykształcenie podstawowe);

Jak utraciłam pracę, mąż był bezrobotny. Lubił wypić i miał kłopoty z poszukiwaniem pracy. Pracował dorywczo. Wychowywałam dziecko i nikt mi nie pomagał (w27 – kobieta, 55 lat, zamężna, dwoje dzieci, wykształcenie średnie).

Niektóre respondentki podawały w trakcie wywiadu, że problem nałogu alkoholowego dotyczył ich ojców. Doświadczenie to zdecydowanie wpłynęło na ich psychikę i zachowania. Na przykład jedna z respondentek w wieku 15 lat musiała przerwać szkołę ze względu na napady padaczkowe na tle nerwowym. Obecnie posiada dwójkę dzieci i prowadzi gospodarstwo domowe z 60-letnim konkubentem. Ze względu na przewlekłe choroby otrzymuje zasiłek pielęgnacyjny:

Bardzo źle pamiętam dom rodzinny. Ojciec był pijak, matkę wykończył psychicznie. Mam 12 siostr i żadna nie chce ojca znać [...] Ja mam zaniki pamięci, blokuje się [...] Teraz mi się dobrze żyje. Z Władkiem dobrze, nie bije mnie (w19 – kobieta, 38 lat, wykształcenie podstawowe).

Najbardziej narażone na negatywne konsekwencje uzależnienia od alkoholu któregoś z członków rodziny są dzieci, ponieważ „przeżywają w dawce zdecydowanie większej niż inne dzieci zakłócenia w stanie poczucia własnego bezpieczeństwa. Doświadczają więcej napięć, lęku, dezorientacji i samotności” (Sztander 2006: 4). Dzieci wychowujące się w domu z problemem alkoholowym mogą transmitować w dorosłe życie wiele problemów o charakterze psychologicznym, zdrowotnym, społecznym i prawnym. Niektóre respondentki podkreślały, że rozwiódł się z mężem właśnie ze względu na potrzebę ochrony dzieci i własnej osoby, gdyż małżonek pod wpływem alkoholu wszczynał awantury, a nawet stosował przemoc fizyczną. Badane wskazywały, że w związku z alkoholizmem współmałżonka lub partnera dzieci nie miały „spokojnego dzieciństwa”. Część badanych kobiet, które posiadały uzależnionych od alkoholu partnerów, zdecydowała się na rozwód lub opuszczenie gospodarstwa domowego wraz z dziećmi, inne rozważają taką możliwość obecnie. Decyzja o separacji lub rozwodzie z nadużywającym alkoholu małżonkiem, zdaniem badanych, pozytywnie wpłynęła na zdrowie psychiczne ich dzieci i pozwoliła na uzyskanie poczucia bezpieczeństwa: „Jest dobrze, bo nie ma już byłego męża. Bo on przede wszystkim się znęcał nad nami” (w88 – kobieta, 41 lat, rozwiedziona, czworo dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe);

Trochę się zmieniło, jak rozstałam się z mężem. Dzieci się zmieniły, są spokojniejsze. I jakoś inaczej nam się żyje, bo ja mam pieniądze i wiem, ile mogę wydać. Jak byłam jeszcze mężatką, to on zarabiał i brał pieniądze. To była taka niepewność, czy przyniesie. Odkąd jestem sama, to jest mi lepiej, jak kiedyś (w46 – kobieta, 43 lata, rozwiedziona, sześcioro dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

Jedna z badanych podkreśliła, że w związku ze znęcaniem się męża nad dziećmi skierowała sprawę do sądu i doprowadziła do jego skazania oraz wymierzenia mu kary pozbawienia wolności:

Mąż poszedł na 2 lata siedzieć. Po prostu nic się nie interesował dziećmi, chociaż dom był. Tylko wódka go interesowała [...] Po prostu, jak on takie rzeczy wygadywał, to na dzieci, to na mnie. Już nie miałam po prostu sił z nim. Ja już chodziłam na posterunek i powiedziałam, że albo go zabiję i pójdę siedzieć, albo on pójdzie siedzieć. Bo nie mogłam wytrzymać (w74 – kobieta, 42 lata, zamężna, sześcioro dzieci, wykształcenie podstawowe).

Inna podkreśliła, że w związku z alkoholizmem konkubenta była zmuszona opuścić swoje mieszkanie i na jakiś czas udało się jej zamieszkać w domu dla samotnych matek, ale przeprowadzanie się z ośrodka do ośrodka negatywnie wpływało na poczucie bezpieczeństwa pięciorga jej dzieci:

Po roku znowu chcieli mnie umieścić w ośrodku, ale już dzieci miały dość tych przeprowadzek. To też się na nich psychicznie odbijało, bo to, co chwilę zmiana szkoły i miejsca zamieszkania itd. [...] Jest ciężko, mając tyle dzieci, to trzeba myśleć o szkole, o tym, żeby miały co zjeść. No ciężko jest, tym bardziej jak są takie warunki, jak tutaj (w02 – kobieta, 35 lat, pięcioro dzieci, wykształcenie podstawowe).

Kolejna respondentka w trakcie wywiadu pogłębionego wskazała na bardzo trudną sytuację jej i dzieci w związku z alkoholizmem męża i stosowaniem przez niego przemocy:

Środkowa ma teraz 16 lat [...] Tylko słyszy, czy tato już, np. przyjechał i jest pod wpływem, czy coś tam, to już serce jej dududu... I mi się zdaje, że już trochę takiej nerwicy ma lękowej, taka przestraszona jest [...]. Są sytuacje czasami, że jest w domu bardzo nieprzyjemnie i sytuacja napięta [...] Tak czy tak, w obronie dzieci będę zawsze stawać. Także żeby nie wiem co było, żebym jak to się mówi ja miała sama oberwać, to za dziećmi będę stawać [...]. Mam tego serdecznie dość, ale jak tu mieć dość, jak tu 20 lat się jest żonatym, jest troje dzieci. Tym bardziej że też tak, jak mówię, może jestem z deka uzależniona od męża finansowo, dlatego że ja nie mam żadnych swoich środków [...]. Najbardziej dzieci szkoda i tyle, ale tak, jak mówię, ja jestem za bardzo uzależniona w tym momencie od męża, bo nigdy nie pracowałam na swój rachunek (w92 – kobieta, 41 lat, zamężna, troje dzieci, wykształcenie zasadnicze zawodowe).

Respondentka dostrzega problem w rodzinie, niestety czuje się bezsilna w związku z uzależnieniem finansowym od współmałżonka.

8. Trudny start w dorosłość – między dziedziczeniem ubóstwa a samodzielnością

Jednym z problemów społecznych, który został zauważony w województwie podkarpackim przez uczestniczących w wywiadach fokusowych przedstawicieli ośrodków pomocy społecznej było dziedziczenie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Zjawisko to potwierdzone zostało także w innych polskich badaniach (por. np.: Tarkowska 2002, 2007a; Warzywoda-Kruszyńska 2010, 2011). Młode pokolenie klientów pomocy społecznej powiela negatywne wzorce zachowań swoich rodziców związane z wycofaniem się z rynku pracy, słabą motywacją edukacyjną (uzyskiwanie niskiego poziomu wykształcenia) oraz przyzwyczajeniem się do korzystania ze wsparcia z pomocy społecznej, które staje się sposobem na społeczne funkcjonowanie:

Ta wyuczona taka bezradność przekazywana z pokolenia na pokolenie się tutaj właśnie potwierdza na naszym rejonie. Takie pokoleniowe rodziny właśnie, które właśnie korzystają z pomocy: dziadek, ojciec, matka, córka (FGI Instytucje, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie).

Pracownicy socjalni podkreślają, że klientami pomocy społecznej stają się coraz młodsze osoby. Osoby te nie podejmują działań na rzecz własnej poprawy ze względu na fakt, że nikt w nich takiej postawy nie wykształcił. Pracownicy socjalni z długoletnim stażem zauważają, że klientami pomocy społecznej stają się nowe pokolenie, których rodzice również korzystali ze wsparcia. Podkreślają oni, że często np. matka z córką przychodzą razem ubiegać się o wsparcie. Matka w ten sposób uczy córkę, jak powinna się zachowywać w kontaktach z instytucjami pomocowymi, jak wygląda procedura przyznawania świadczeń. Wskazuje w ten sposób, że korzystanie z pomocy społecznej nie jest niczym wyjątkowym, jest codziennością, z którą należy się oswoić. Uzyskiwane wsparcie z instytucji pomocowych staje się zatem sposobem na życie dla młodego pokolenia, które obserwowało, że w ich domu rodzinnym osoby dorosłe nie podejmowały zatrudnienia, a praca nie stanowiła dla nich istotnej wartości:

To bycie nieaktywnym zawodowo, to ono jest często właśnie takie pokoleniowe, że rodzice nie pracowali, to i ja nie pracuję. Nie ma tych pozytywnych wzorców (FGI Instytucje, Powiatowy Urząd Pracy I);

U nas w urzędzie też są przykłady osób, gdzie rodzice są długotrwale bezrobotni i dzieci się już też rejestrują. Bo nie mają tego wzorca i jakiejś motywacji do poszukiwania pracy. Ewentualnie właśnie jakieś wsparcie z urzędu typu szkolenie, staż, za które też mają zapłacone. I to takim stylem życia się staje w pewnym momencie. Nie ma wzorca, nie ma przykładu (FGI Instytucje, Powiatowy Urząd Pracy II).

Niektórzy pracownicy socjalni podkreślali, że dziedziczenie ubóstwa i wykluczenia społecznego oraz bierniej postawy życiowej jest szczególnie widoczne na terenach byłych PGR-ów. Starsze pokolenie było przyzwyczajone do (nad)opiekuńczej

roli państwa, które gwarantowało zatrudnienie i mieszkanie. Osoby te nie potrafiły się odnaleźć w nowej sytuacji społeczno-gospodarczej. Nie przekazały również swoim dzieciom aktywnych wzorców zachowania:

W naszej gminie – jest na przykład problem budynków i ludności po byłych PGR-ach. Było ich dosyć dużo na naszym terenie i osoby przyzwyczyły się do tego, że państwo dawało im wszystko. Później nie mogli sobie poradzić z tym, że teraz sami muszą sobie ze wszystkim radzić. I tam najwięcej jest takich patologii, takiego dziedziczenia biedy z pokolenia na pokolenie, niezaradności (FGI Instytucje, Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej IV).

Problem dziedziczenia biernych zachowań jest znaczący, ponieważ bardzo trudno zmienić postawy nowego pokolenia zasiłkobiorców nieznającego innych wzorców:

U nas chyba w pomocy społecznej to jest najwięcej takich rodzin, które są z pokolenia na pokolenie, że tak powiem. Czyli jak matka korzystała, to korzysta automatycznie dziecko, więc takie rodziny trudno jest wyrwać z tego kręgu (FGI Instytucje, Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej II).

Brak pozytywnych wzorów awansu społecznego przyczynia się do trwania w biedzie i powielania jej w następnym pokoleniu. Oczywiście, jak podkreślali pracownicy socjalni, zachowań tych nie należy generalizować. Wśród klientów pomocy społecznej zdarzają się zarówno tacy, którzy uczą swoje dzieci społecznej bezradności i bierności (zwłaszcza na rynku pracy), jak i ci, którzy podejmują różne działania na rzecz poprawy sytuacji materialnej swoich rodzin i dla których edukacja dzieci i ich przyszłość jest sprawą priorytetową. Osoby te deklarują, że chcą, by ich dzieci nie musiały korzystać z pomocy społecznej, dlatego ponoszą trud finansowy związany z zapewnieniem wysokiego poziomu edukacji swoim dzieciom i motywują je do działań aktywnych. Jednak niektóre dzieci doświadczają mogącej presji w kierunku jak najszybszego, ekonomicznego usamodzielnienia się. Część rodziców oczekuje, że ich dzieci szybko się usamodzielnią, a dodatkowo, że będą finansowo wspomagać pozostałych członków gospodarstwa domowego. Nadzieja na przyszłą pomoc finansową ze strony dzieci była bardzo często wyrażana przez respondentów wywiadów pogłębionych. W związku z poczuciem takiego obowiązku młodzi mogą być bardziej skłonni do rezygnacji z dalszej edukacji na rzecz podejmowania szybkiego zatrudnienia. Niektórzy rodzice podkreślali, że nawet osoby z wyższym wykształceniem mają problemy ze znalezieniem pracy na lokalnym rynku, nie zachęcali więc swoich dzieci do ponoszenia dalszego trudu edukacyjnego.

9. Podsumowanie

Dzieci w rodzinach ubogich doświadczają wielu problemów związanych z koniecznością ograniczania swoich potrzeb (w tym i potrzeb edukacyjnych) do minimum. Są bardzo często nieodpowiednio żywione, mieszkają w warunkach

utrudniających prawidłowe funkcjonowanie w różnych sferach życia. Ubóstwo stanowi często barierę w rozwoju edukacyjnym dzieci. Problemem staje się nawet zakup podstawowych podręczników szkolnych. Dzieci z obszarów peryferyjnych zmuszone są do pokonywania znacznych odległości do szkoły, co może również wpływać na czas możliwy do poświęcenia na naukę. Dzieci są często zmuszone do wyboru szkoły znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania, by nie generować znacznych kosztów związanych z dojazdem lub zmianą miejsca zamieszkania. Istotnym elementem jest także doświadczanie przykrości ze strony innych osób przez dzieci klientów pomocy społecznej. Poczucie odrzucenia ze względu na nieposiadanie odpowiedniego (modnego) ubrania, nowszego telefonu lub rezygnację z wycieczek szkolnych jest przejawem wykluczenia przez grupę rówieśniczą. Dzieci w rodzinach ubogich doświadczają także braku poczucia bezpieczeństwa w związku z zachowaniami patologicznymi niektórych członków ich rodzin (na ogół ojców), sytuacja ta wpływa na ich zdrowie psychiczne i fizyczne oraz dalsze losy. Mimo że znaczna część rodziców zachęca dzieci do podejmowania edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym, to jednak nie są oni często w stanie zapewnić optymalnych warunków do nauki. Dodatkowo, presja odczuwana przez dzieci, by jak najszybciej usamodzielnili się ekonomicznie i pomogły rodzicom utrzymać gospodarstwo domowe, może wpływać na ich wybory edukacyjne. Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia motywacji dzieci ze strony rodziców, by te podejmowały trud dalszej edukacji.

Bibliografia

- Batorski D. (2008), *Relacja wykluczenia społecznego z wykluczeniem informacyjnym*, http://biblioteka.mwi.pl/index.php?option=com_k2&view=item&id=32:relacja-wykluczenia-spo%C5%82ecznego-z-wykluczeniem-informacyjnym&Itemid=3, 03.02.2014.
- Blumsztajn A. (2004), *Niedożywienie dzieci w Polsce: korelat ubóstwa czy problem zdrowia publicznego*, „Polityka Społeczna”, nr 9, (Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa), s. 5–9.
- Domanski H. (1996), *Na progu konwergencji. Stratyfikacja społeczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Frąckiewicz L. (2005), *Wykluczenie społeczne w skali makro i mikroregionalnej*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice, s. 11–26.
- Frysztański K. (2000), *Problem społeczny*, [w:] *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 205–208.
- Golinowska S., Broda-Wysocki P. (2005), *Kategorie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Przegląd ujęć*, [w:] S. Golinowska, E. Tarkowska, I. Topińska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 17–54.
- Górnika K. (2007), *System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 11–107.
- Poławski P. (1999), *Marginalność społeczna i wychowanie*, „Polityka Społeczna”, nr 11–12, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 19–23.

- Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2006–2010* (2010), GUS, Warszawa, http://biblioteka.mwi.pl/index.php?option=com_k2&view=item&id=32:relacja-wykluczenia-spo%C5%82ecznego-z-wykluczeniem-informacyjnym&Itemid=3, 3.02.2014.
- Sztander W. (2006), *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa.
- Tarkowska E. (2000), *O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Typografia, Warszawa, s. 49–60.
- Tarkowska E. (2002), *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec*, [w:] K. Korzeniewska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste, lata chude... Spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa, s. 161–185.
- Tarkowska E. (2007a), *Dziedziczenie biedy i wychodzenie z biedy w rodzinach byłych pracowników PGR-ów*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 108–146.
- Tarkowska E. (2007b), *Wprowadzenie*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 8–10.
- Ubóstwo w Polsce w świetle badań GUS* (2013), Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2001), *Dorastać w biedzie – obrazy z życia różnych pokoleń Łódzian*, [w:] W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź, s. 67–81.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2010), *Od badań nad biedą do badań nad procesem dziedziczenia biedy – łódzka szkoła badań nad biedą i pomocą społeczną i jej rezultaty*, „Praca Socjalna”, nr specjalny, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, s. 5–20.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2011), *Badania nad ekologią i dziedziczeniem biedy w wielkim mieście*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

Magdalena Pokrzywa

SOCIAL EXCLUSION AMONG CHILDREN AND YOUTH AS A RESULT OF POVERTY IN PODKARPACKIE PROVINCE

Summary. Poverty and social exclusion among children and youth constitutes in contemporary Poland a very serious social problem. Social exclusion has negative effects on the quality of human capital, reduces the activity, entrepreneurship and innovation and increases the cost of the state. Individuals who grow up in poor families are much more likely to be poor in early adulthood. Children from poor families have to restrict their needs (including educational needs) to a minimum. Poverty and related disadvantages involve many aspects of children's lives that affects both the educational opportunities that children will have and the educational outcomes that they will likely experience. This article attempts to analyze the situation of children from poor families. Data that were used in this article come from the regional study on social exclusion in Podkarpacie region, which was conducted in 2010.

Keywords: social exclusion, poverty, children and young people, transmission of poverty and social exclusion.

Marcin Sińczuch*

DIALOG NA MARGINESIE? O RELACJACH, NIE TYLKO ZAWODOWYCH, PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM

Abstrakt. W niniejszym artykule przedstawione zostały wybrane wyniki badań dotyczących postrzegania problemów społecznych i funkcjonowania w środowisku lokalnym zrealizowanych z udziałem pracowników socjalnych i zagrożonej wykluczeniem społecznym młodzieży z województwa warmińsko-mazurskiego. Życie tej grupy młodych ludzi koncentruje się wokół domu rodzinnego. Doświadczają oni silnego deficytu zarówno możliwości, jak i wzorów skutecznego działania. Ich stosunek do rzeczywistości jest nacechowany silnymi, negatywnymi emocjami, a więzi z rówieśnikami są słabe i oparte na konkutowaniu o zasoby. Mimo to młodzi ludzie nie postrzegają własnej grupy jako szczególnie dotkniętej społecznymi problemami. Z kolei udziałem pracowników socjalnych są napięcia wynikające z pracy i funkcjonowania w środowisku w znacznym stopniu dotkniętym ubóstwem, bezrobociem i innymi problemami społecznymi. Wyniki badań ukazują, że w opiniach pracowników socjalnych na temat młodzieży istotną rolę odgrywają stereotypy i negatywne emocje. Prowadzenie skutecznej pracy socjalnej z młodymi klientami wymaga wyjścia poza schematy i rutynowe działania. Szczególnie ważna jest właściwa diagnoza potrzeb młodych ludzi oraz tworzenie lokalnych sieci wsparcia dla inicjatyw na rzecz młodzieży zagrożonej społeczną marginalizacją.

Słowa kluczowe: praca socjalna, młodzież, ubóstwo i wykluczenie społeczne, Warmia i Mazury, badania.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie refleksji związanych z wynikami badań prowadzonych latem 2012 r. wśród zagrożonej wykluczeniem społecznym młodzieży województwa warmińsko-mazurskiego. Badania zostały

* Dr, Zakład Metod Badania Kultury, Instytut Stosowanych, Nauk Społecznych, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, ul. Nowy Świat 69, 00-927 Warszawa; m.sinczuch@uw.edu.pl.

przeprowadzone wśród młodych osób w wieku 15–24 lata, które przez co najmniej dwa lata miały status lub faktycznie były bezrobotne i/lub pozostawały poza systemem edukacji formalnej. Celem przedsięwzięcia było zebranie informacji na rzecz innowacyjnego projektu „Pomosty”, mającego stworzyć zestaw narzędzi ułatwiających pracownikom socjalnym pracę ze specyficzną grupą klientów, jakimi są młodzi ludzie. W ramach projektu badawczego zrealizowano wywiady pogłębione (w miejscu zamieszkania) i badania kwestionariuszowe z młodymi ludźmi, a także zogniskowane wywiady grupowe oraz badania ankietowe z pracownikami socjalnymi. W rezultacie wyniki badań pozwoliły na uzyskanie wiedzy dotyczącej obrazu świata życia codziennego młodych ludzi dotkniętych wykluczeniem społecznym, odtworzenia „sąsiedztwa” i społecznego kontekstu wykluczenia, a także procesów i trajektorii związanych z marginalizacją, wykluczeniem i wychodzeniem z trudnej sytuacji materialnej. Najcenniejszym wynikiem badań wydaje się jednak porównanie perspektyw młodych klientów systemu pomocy społecznej i pracowników socjalnych obejmującej język, stereotypy oraz strategię działań.

2. Wchodzenie w dorosłość w województwie warmińsko-mazurskim. Uwarunkowania ekonomiczne i społeczne

Młodzi ludzie z województwa warmińsko-mazurskiego żyją w trudnych warunkach. Składają się na nie relatywnie niskie uprzemysłowienie regionu, słaba sieć komunikacyjna i peryferyjność wielu miejscowości, brak jest również silnych ośrodków o charakterze aglomeracyjnym, pełniących rolę centrów ekonomiczno-kulturowych. W konsekwencji województwo wypada na tle kraju niekorzystnie pod względem wielu wskaźników ekonomiczno-społecznych, takich jak stopa bezrobocia, odsetek mieszkańców utrzymujących się wyłącznie ze świadczeń pomocy społecznej czy stosunku rozwodów do liczby zawieranych małżeństw (*Ludność, ruch...* 2010: 18)¹. Według statystyk Regionalnego Ośrodka Pomocy Społecznej w Olsztynie pomocą społeczną w województwie objętych jest ponad 78 tys. rodzin, w których żyje ponad 212 tys. osób (*Analiza problemów...* 2012: 3). Oznacza to, że co siódmy mieszkaniec warmińsko-mazurskiego jest klientem jakiejś instytucji bądź placówki pomocy społecznej, przy czym należy podkreślić, że w niektórych gminach udział osób korzystających z pomocy społecznej zbliża się do 50%². Warto podkreślić, że odsetek

¹ Warmińsko-mazurskie jest jednym z województw o najwyższym odsetku rozwodów w kraju (*Ludność, ruch...* 2011: 18).

² Wśród gmin wstępnie rozpatrywanych jako miejsca realizacji projektu odsetek osób korzystających ze świadczeń pomocy społecznej wahał się od 25 do 45% (dane za rok 2011).

osób żyjących w gospodarstwach wspieranych przez pomoc społeczną w województwie warmińsko-mazurskim w 2011 r. (14,65%) był blisko dwukrotnie wyższy od średniej krajowej (8,1%) (*Beneficjenci środowiskowej...* 2012). Struktura powodów korzystania z pomocy społecznej przez mieszkańców województwa odzwierciedla najczęściej występujące na jego terenie problemów społecznych. Blisko 2/3 klientów pomocy społecznej (62,5%) zostało zakwalifikowanych do udzielenia pomocy ze względu na bezrobocie, w przypadku 1/4 były to niepełnosprawność (24%) lub bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych lub prowadzeniu gospodarstwa domowego (23%). W przypadku ponad połowy świadczeniobiorców (55%) dodatkową okolicznością decydującą o udzieleniu świadczeń i innych form pomocy było ubóstwo (*Analiza problemów...* 2012: 4). Stopa bezrobocia według badania aktywności ekonomicznej ludności w województwie warmińsko-mazurskim wynosiła w III kwartale 2013 r. 11,9% (średnia dla kraju 9,8%), natomiast wśród osób w wieku 18–24 lata była ponad dwukrotnie wyższa (27%) (*Aktywność ekonomiczna...* 2013: 2–3). W wielu przypadkach bezrobocie w województwie ma charakter długotrwały i przybiera formę patologii społecznej. Ponad połowa bezrobotnych w województwie (52% w 2011 r.) to osoby długotrwale pozostające bez pracy (średnia krajowa – 34%), mieszkańcy wsi (49%), co piąty bezrobotny (21%) to osoba poniżej 25. roku życia, a blisko 30% nie posiada żadnych kwalifikacji (*Regionalny plan...* 2012: 13). Bezrobocie i ubóstwo w rodzinach powodują, że znaczny odsetek dzieci żyje w warunkach utrudniających prawidłowy przebieg procesów socjalizacji (*Analiza problemów...* 2012: 4). Województwo warmińsko-mazurskie charakteryzuje się również ujemnym saldem migracji. Do innych regionów kraju bądź za granicę wyjeżdżają głównie osoby młode, wykształcone oraz wykwalifikowane. Ponad 90% emigrantów ma mniej niż 45 lat. W okresie poakcesyjnym w warmińsko-mazurskim zaobserwowano obniżanie się wieku migrantów, zwiększenie częstości migracji osób z wyższym wykształceniem oraz zmniejszenie częstości migracji rodzin z dziećmi (Mioduszevska 2008: 28–36).

Kolejnym wskaźnikiem poziomu rozwoju społecznego regionu jest efektywność systemu edukacji. Nie wchodząc w socjologiczną dyskusję dotyczącą determinant osiągnięć edukacyjnych, warto odnotować, że w ciągu ostatniej dekady, średnie wyniki egzaminów gimnazjalnych uczniów z warmińsko-mazurskiego były jednymi z najniższych w Polsce. W roku 2012 gimnazjaliści z województwa warmińsko-mazurskiego mieli najniższe średnie wyniki testów gimnazjalnych ze wszystkich przedmiotów w całym kraju (tab. 1). Pokazuje to nie tylko utrzymywanie się negatywnej tendencji, ale wręcz pogłębianie wykluczenia edukacyjnego młodzieży z tego regionu.

Tabela 1. Wyniki testu gimnazjalnego w województwie warmińsko-mazurskim na tle kraju (w %)

Testy przedmiotowe	Średni wynik procentowy w województwie warmińsko-mazurskim	Średni wynik procentowy w kraju	Średni najlepszy wynik procentowy wśród 16 województw
Język polski	61,8	65	68
Historia i wiedza o społeczeństwie	58,3	61	63
Matematyka	44,5	47	51
Przedmioty przyrodnicze	48,5	50	52
Język angielski	59,4	63	66
Język niemiecki	53,6	57	69,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Egzamin gimnazjalny...* 2012.

Reasumowując, województwo warmińsko-mazurskie jest regionem, w którym kumuluje się kilka negatywnych procesów społecznych i gospodarczych. Brak oferujących możliwości zatrudnienia i kariery dużych ośrodków miejskich lub/i przemysłowych sprzyja emigracji osób najbardziej zaradnych, najlepiej wykształconych. Wpływa to z kolei na brak w lokalnych społecznościach jednostek mogących stać się przykładami i wzorami do naśladowania dla młodzieży. W tej sytuacji jedynym pozytywnym wzorem skutecznego radzenia sobie z wykluczeniem jawi się emigracja. Nie jest to jednak możliwość dostępna dla wszystkich. Duża powierzchnia województwa przy relatywnie słabo rozwiniętej sieci komunikacyjnej i braku – poza Olsztynem i Elblągiem – większych ośrodków przemysłowych, akademickich, kulturalnych sprzyja izolacji ludzi młodych, zwłaszcza tych mieszkających na terenach wiejskich. W rezultacie mamy do czynienia z synergią czynników ekonomicznych i kulturowych powodujących społeczne wykluczenie młodzieży.

3. Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodzieży

Wykluczenie dotyka szczególnie młodzież z regionów wiejskich, mieszkającą na wsi i w małych miastach. Dane z pomiarów biometrycznych pokazują, że kryzys ekonomiczny z lat 80. ubiegłego wieku w istotny sposób wpłynął negatywnie na dobrostan fizyczny jedynie młodych ludzi ze wsi i małych miast, nie oddziałując w widoczny sposób na ich rówieśników wychowujących się w większych ośrodkach miejskich (Bielicki 2000). Młodzież wiejska narażona jest na stygmatyzację edukacyjną, widoczny jest w jej przypadku niedostatek kapitału kulturowego (Szafrańiec 1991; Papież 2006).

Negatywne charakterystyki młodzieży wiejskiej i pochodzącej z małych miast obejmują: niskie wykształcenie, gorsze funkcjonowanie w życiu społecznym, marginalizację społeczną, ograniczone możliwości awansu społeczno-zawodowego i niewielkie szanse na wyrwanie się z obszaru biedy, częste doświadczanie kryzysów i porażek biograficznych, postawy roszczeniowe wobec instytucji władzy, częste używanie substancji psychoaktywnych, ale także obciążenie pracą i obowiązkami domowymi od najmłodszych lat (Szymańczak 2002: 126; Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, Kruszyński 2003: 100; Szot 2010: 267).

Następuje dezintegracja lokalnych systemów kulturowych i wyparcie ich przez ubogą, płytki przekaz kultury masowej, skupiający się na kreowaniu iluzorycznych celów z pominięciem obszaru środków, działań, norm. Osłabienie lojalności, więzi w grupach rówieśniczych i sąsiedzkich prowadzi do pojawienia się postaw opartych na wartościach aspołecznych, premiujących cynizm, manipulację i obojętność wobec cudzej krzywdy i dobra ogółu (Szot 2010: 270).

Zagrożenie wykluczeniem społecznym i marginalizacją stają się szczególnie groźne w momentach zwrotnych biografii, tam gdzie dochodzi do istotnych przejść i tranzytów. Kluczowy jest tu czas zakończenia nauki i wejścia na rynek pracy. Dopóki młodzi ludzie systematycznie pobierają naukę, dopóty są w orbicie zinstytucjonalizowanej opieki, co się wiąże m.in. z dostępem do wielu świadczeń (zniżki, programy edukacyjne itd.), systemu poradnictwa i pomocy, jak również objęciem dozorem i interwencją. Ukończenie szkoły, zwłaszcza przez osoby żyjące w społecznie izolowanych środowiskach, gdzie brakuje wzorców różnicujących strategie zachowań w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, skutkuje pogłębieniem alienacji i wykluczenia, zerwaniem więzi z często jedyną instytucją będącą pośrednikiem w kontakcie ze światem „na zewnątrz” i lokalną „agorą”, dzięki której młodzież nawiązuje kontakty i znajomości. Wypełnienie instytucjonalnej próżni w środowisku, w którym znalezienie stałej pracy po ukończeniu edukacji jest raczej wyjątkiem niż regułą, stanowi klucz do przerwania łańcucha reprodukcji biedy, wykluczenia i społecznej marginalizacji (Tarkowska 2011). Czy jest to zadanie dla systemu pomocy społecznej, czyli dla pracowników gminnych ośrodków pomocy społecznej, a może raczej dla asystentów rodzinnych i powiatowych centrów pomocy rodzinie? Jak powinna wyglądać praca socjalna z ludźmi stojącymi u progu dorosłego życia, kto powinien ją prowadzić, za pomocą jakich metod? Kto powinien zająć się jej koordynacją? Jak dotrzeć do najbardziej potrzebujących? Jak motywować aktorów tego procesu? To jedynie niektóre z pytań, jakie można zadać w tej sytuacji. Wyniki przedstawionych badań mogą rzucić nieco światła na sygnalizowane powyżej kwestie, jednak są one już obecne w debacie zarówno w kraju, jak i za granicą.

Nie sposób wyobrazić sobie pracy socjalnej, która nie obejmuje młodzieży, jednak nie każdy młody człowiek znajduje się w obszarze zainteresowania

pomocy społecznej, co więcej – i co należy podkreślić – nie wszystkie istotne potrzeby młodych ludzi, nawet tych objętych pomocą, mogą być zaspokojone przez interwencję socjalną. Czy pracownicy socjalni są przygotowani do pracy z młodymi ludźmi, czy powinni jedynie uzupełniać autonomiczny system pracy z młodzieżą, tzw. *youth work*? Analiza przeprowadzona przez Magdalenę Dudkiewicz (Dudkiewicz, Sińczuch, Michalski 2012: 5–22) pokazuje, że młodzież w systemie pomocy społecznej nie funkcjonuje jako kategoria autonomiczna. Ustawa o pomocy społecznej na młodych ludzi wskazuje w ściśle określonych kontekstach. Są to: korzystanie z różnych form opieki zastępczej przez nieletnich zarówno rodzin zastępczych, jak i wszelakich instytucji powołanych do sprawowania opieki nad różnymi kategoriami dzieci i młodzieży, korzystanie z pomocy adresowanej do opuszczających te instytucje wychowanków w formie mieszkań chronionych, świadczeń na kontynuację nauki itp., będących elementem planu usamodzielnienia realizowanego przez wyznaczonego przez powiatowe centrum pomocy rodzinie opiekuna usamodzielnienia, czy też pomoc w formie zakupu posiłków w szkole (Dudkiewicz, Sińczuch, Michalski 2012: 6).

W literaturze fachowej, adresowanej do pracowników socjalnych, młodzież jako odbiorca pomocy społecznej pojawia się głównie w kontekście przeciwdziałania różnego rodzaju patologiom, zdecydowanie rzadziej występuje podejście podkreślające konieczność aktywnego wspierania młodych ludzi poprzez rozwój ich zasobów. O ile nie ma problemu z powszechną akceptacją tezy o konieczności realizowania pracy socjalnej z młodymi podopiecznymi poprzez angażowanie ich społecznego otoczenia, to realizacja tego celu w praktyce napotyka na trudności. Podstawowymi barierami występującymi w środowisku pracowników socjalnych, ograniczającymi efektywność ich pracy z młodymi ludźmi, są brak wiedzy dotyczącej budowania kontaktu i oddziaływania na młodzież, która obejmowałaby także diagnozę sytuacji, indywidualizację podejścia, formułowanie celów, konflikt ról, u osoby wspierającej rozwój i socjalizację, i urzędnika pomocy społecznej oraz brak umiejętności i praktycznych możliwości realizacji długofalowych działań środowiskowych.

W Polsce impulsem do dyskusji nad rolą pracownika socjalnego w procesie – *nomen omen* – socjalizacji młodzieży i młodych dorosłych była nowelizacja ustawy o pomocy społecznej przeprowadzona w roku 2004 (*Ustawa z dnia 12 marca... 2004: dział II, rozdz. 4*). W zmienionej ustawie jeszcze wyraźniej zaznaczony został preferowany model socjalizacji dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych (wielodzietnych, specjalistycznych bądź o charakterze pogotowia wychowawczego). W tekście aktu określono ogólne zarysy procedury usamodzielniania się wychowanków wszelkich form opieki zastępczej po ukończeniu przez nich 18. roku życia. Równocześnie pracownicy socjalni często zostali w praktyce obciążeni podwójną rolą – administrowania procesem usamodzielniania się wychowanków i pełnienia funkcji opiekuna usamodzielnienia – osoby

odpowiedzialnej za stworzenie planu wchodzenia w dorosłość, mającej służyć także radą i wsparciem. Badania dotyczące procesu usamodzielniania się wychowanków różnych form opieki zastępczej przyniosły wiedzę na temat tego, jak pracownicy socjalni odnaleźli się w nowej dla nich sytuacji prawnoformalnej i jak poradziili sobie z bezpośrednią pracą z młodymi ludźmi. Pracownicy socjalni, pracujący z usamodzielniającymi się wychowankami, działają w ramach dwóch systemów odniesień. Z jednej strony jest to środowisko wewnętrzne systemu pomocy społecznej (personel, kierownicy, podwładni, procedury działań itp.), z drugiej – jego nieformalne (rodzina, grupy rówieśnicze) i formalne (szkoła, organizacje pozarządowe, organy samorządu lokalnego, wymiar sprawiedliwości, organy bezpieczeństwa publicznego) otoczenie społeczne. Pracownicy socjalni dostrzegają konieczność i efektywność pracy środowiskowej, mają świadomość jej wysokiej skuteczności w przypadku ludzi młodych, jednak w praktyce nie są do niej przygotowani, nie mają na nią czasu i w konsekwencji łatwo im wejść w bezpieczne koleiny „administrowania” przypadkiem, czy oddziaływać ograniczających się do indywidualnego instruowania podopiecznego i „pilnowania”, czy aby przestrzegać on wynikających z zapisów ustawy reguł postępowania. W efekcie większość pracowników chciałaby być animatorami, doradcami, a może nawet mistrzami, a w praktyce realizuje role administracyjne i nadzorcze (Kwaśnik 2006; Giermanowska, Racław-Markowska 2007).

Praca socjalna prowadzona z usamodzielniającymi się wychowankami opieki zastępczej może służyć jako model dla wszystkich innych form pracy socjalnej z młodzieżą. Przemawia za tym – z jednej strony – jej umocowanie prawne, z drugiej – praktyka i doświadczenie realizujących ją pracowników. Oznacza to, że w przypadku pracy z młodymi ludźmi funkcjonującymi w tzw. normalnych, czyli naturalnych rodzinach, poza opieką zastępczą, pokusa ograniczenia oddziaływań do niezbędnego minimum może być jeszcze silniejsza. Powstaje pytanie, czy to pracownicy socjalni powinni być aktywni i podejmować różnego rodzaju interwencję wobec chodzących w dorosłość młodych ludzi, którzy są potencjalnie zagrożeni społecznym wykluczeniem? Z jednej strony odpowiedź jest prosta – nie ma innej instytucji, która dysponowałaby zapleczem organizacyjnym i ludźmi do realizacji tego typu zadania, z drugiej – system pomocy społecznej jest przeciążony zadaniami i wyraźnie widać, że w wielu przypadkach wykazuje tendencję obronną, skłaniając się w obliczu nadmiaru zadań i oczekiwań – wysuwanych z różnych stron – ku automatyzmowi i biurokratycznym mechanizmom obronnym (Giermanowska, Racław-Markowska 2007).

W wielu krajach UE funkcjonują rozbudowane systemy pracy z młodzieżą, (*youth work*). Posiadają one zaplecze prawne (np. uregulowany prawnie status pracownika młodzieżowego), organizacyjne, finansowe, a także tradycję i rozbudowaną metodykę działania. W Polsce do tej pory nie udało się stworzyć podobnego

zintegrowanego systemu ani na poziomie lokalnym, ani krajowym. Jego niektóre zadania realizują głównie organizacje pozarządowe o rozmaitej proveniencji, różnych tradycjach i afiliacjach, istnieją także elementy pracy z młodzieżą wplecione w działania samorządowe czy ogólnokrajowe. Choć zarówno praca socjalna, jak i praca z młodzieżą występują w licznych odmianach i wersjach, a jej realizatorzy posługują się wieloma formami i metodami, można wyodrębnić ich „typy idealne”, umożliwiające porównanie obu tych form interwencji społecznej. Zestawienie takie zawarto w tab. 2.

Tabela 2. Praca socjalna a praca z młodzieżą. Porównanie typów idealnych

Praca socjalna	Elementy wspólne	Praca z młodzieżą
– definicja grupy docelowej poprzez problemy społeczne; – silny i wyraźnie wyartykułowany obraz normatywny udanej pracy/interwencji; – selekcja odbiorców, połączona ze stygmatyzacją społeczną (klient pomocy społecznej); – systematyczna formuła interwencji – możliwość śledzenia zmian w czasie; – łączenie roli wspierającej z rolą kontrolującego – dysponenta zasobów finansowych; – praca środowiskowa raczej wykorzystująca otoczenie i oddziaływania instytucjonalne (policja, szkoła, urząd pracy, kuratorzy itp.) niż grupy sąsiedzkie, rówieśnicze; – wyraźne granice i status pracownika socjalnego; – mała liczba aktywności o charakterze animacyjnym; – wiodąca rola systemu samorządowego; – stabilne, ale mało elastyczne finansowanie.	– logika działania oparta na diagnozie potrzeb i możliwości świadczeniobiorców; – mierzalne (obiektywne) wyniki powodzenia interwencji. – działanie na rzecz poprawy sytuacji młodych ludzi w ich środowisku; – konieczność współpracy ze środowiskiem lokalnym (zarówno z aktorami instytucjonalnymi, jak i nieformalnymi). – tradycja pedagogiki społecznej.	– definicja grupy docelowej, jako grupy wiekowej (rozwojowej); – brak zróżnicowania odbiorców – brak stygmatyzacji; – brak docelowego, jednorodnego i precyzyjnie określonego obrazu udanej interwencji/pracy. – doraźna formuła interwencji, systematyczność oddziaływania zależy od lokalnego, indywidualnego kontekstu; – szerokie wykorzystanie sieci zasobów lokalnych (zasoby społeczne, kulturalne); – koncentracja na działaniach animacyjnych, integrujących lokalną społeczność; – zacieranie formalnych granic między pracownikiem a klientem, możliwe dzięki braku wyraźnego aspektu formalnego interwencji; – wiodąca rola organizacji pozarządowych; – brak długofalowych ram finansowych – działania oparte na metodzie projektowej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dudkiewicz, Sińczuch, Michalski 2012: 198.

4. Badania młodzieży i pracowników socjalnych z województwa warmińsko-mazurskiego

Przedstawione w niniejszym artykule badania zostały przeprowadzone w ramach pierwszej fazy projektu „Pomosty” (*Pomosty...* 2013). Idea jednoczesnego badania pracowników socjalnych i klientów pomocy społecznej nie jest czymś nowym, ale też nie zawsze obie grupy badanych pochodzą z tych samych regionów czy miejscowości³. W ramach projektu eksploracyjno-zasięgowym badaniem ilościowym objęto dwie równoliczne grupy młodych ludzi i pracowników socjalnych z województwa warmińsko-mazurskiego⁴. Wszystkie próby zrealizowane w omawianych badaniach mają charakter tzw. nieprobabilistycznych prób celowo-kwotowych, inaczej zwanych próbami *ad hoc* lub okolicznościowymi. Są one w socjologii wykorzystywane m.in. w celu badania zjawisk o charakterze incydentalnym, pojawiających się okresowo i generalnie trudno uchwytnych. Rozwiązanie to wiąże się z ograniczonymi możliwościami uogólnienia wyników na jakąkolwiek populację inną niż badana (F a t y g a i in. 2012: 5). W ramach badań jakościowych przeprowadzono 20 indywidualnych wywiadów pogłębionych⁵ z młodymi ludźmi w wieku od 15 do 24 lat, bezrobotnymi lub pozostającymi co najmniej od dwóch lat poza systemem edukacji. Pracujący w większości, w tych samych gminach, z których pochodzili młodzi respondenci, pracownicy socjalni wzięli udział w dwóch dyskusjach grupowych przeprowadzonych techniką zogniskowanego wywiadu grupowego⁶.

W socjologii co najmniej od czasów szkoły chicagowskiej podkreśla się ścisły związek między strukturą i funkcjonowaniem grup społecznych a ich terytorium, miejscem w przestrzeni i otoczeniem materialnym. Przestrzeń, w której zachodzą

³ Przykładem dużych badań, w których porównywano opinie pracowników i klientów systemu pomocy społecznej jest przedsięwzięcie zrealizowane w ramach projektu „Twoja szansa” (K r z y s z k o w s k i, S k r z y ń s k i, K u t y ł o 2006). O potrzebie porównywania perspektyw tych dwu grup jako koniecznym warunku diagnozy kierunków, planowania, a następnie ewaluacji pracy socjalnej piszą m.in. A. H r y n i e w i c k a (2008: 73), E. T a r k o w s k a (2008), pogłębione badania jakościowe dotyczące postrzeganiu odbiorców świadczeń pomocowych przez pracowników społecznych przeprowadziła też Agnieszka G o l c z y ń s k a-G r o n d a s (1998).

⁴ W obu przypadkach liczebność prób wynosiła 180 osób. Badanie młodzieży i pracowników socjalnych realizowano w tych samych gminach, jednak w przypadku pracowników do uzyskania zakładanej liczby ankiet niezbędna okazała się realizacja badań w dodatkowych lokalizacjach. Podstawowym kryterium doboru gmin był wysoki odsetek osób korzystających z pomocy społecznej. W sumie badanie ilościowe zrealizowano w 43 gminach (młodzież – 20 gmin, pracownicy socjalni – 43), wywiady indywidualne z młodzieżą – odpowiednio w 11, natomiast w dwóch sesjach zogniskowanych wywiadów grupowych brali udział pracownicy socjalni reprezentujący 9 różnych gmin.

⁵ Z elementami biograficznymi.

⁶ Szczegółowe wyniki badań zostały opisane w dostępnych w Internecie raportach (F a t y g a i in. 2012; F a t y g a 2012; D u d k i e w i c z, C h w i e d u k 2012; S i ń c z u c h, C h w i e d u k 2012).

interakcje społeczne, ma olbrzymie znaczenie. Może ona determinować charakter i siłę więzi, osłabiać lub wzmacniać podziały społeczne, kształtować sieci komunikacji, a poprzez to determinować zakres możliwych działań podejmowanych przez jednostki. Obserwując przestrzeń w kontekście działań i zachowań, można stworzyć typologie kręgów życia społecznego powiązane z przebiegiem procesu socjalizacji oraz charakterystycznymi formami interakcji i społecznego funkcjonowania jednostek (Pióro 1999; Wallis 1990).

Ideą przewodnią realizowanego badania było ukazanie środowiska społecznego jako integralnej, współzależnej całości osadzonej w lokalnym kontekście. Składają się nań różne, przenikające się wzajemnie światy⁷. Pierwszy to świat „domowy” młodych ludzi, bezpieczny, znany i w pełni oswojony. W jego skład wchodzi rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, chłopak, dziewczyna, czasem już życiowi partnerzy, żona, mąż, a nawet dzieci. Po zakończeniu edukacji stanowi on dla młodych ludzi główne środowisko i źródło zasobów: wiedzy, wsparcia ekonomicznego i społecznego. Współtworzą go przyjaciele, czasem sąsiedzi i dalsi krewni. Drugi świat to rzeczywistość systemu instytucjonalnego, czyli szkoły, urzędy pracy, instytucje kultury, a zwłaszcza sieć placówek pomocy społecznej obejmująca formalne definicje osób i sytuacji, decyzje i wdrażane działania oraz ich dokumentację, ale również wymiar nieformalny, tworzony przez nie zawsze komunikowaną, a nawet czasem niedostępną poznawczo sferę interpretacji, negocjowania znaczeń i ustalania faktycznej pozycji różnych aktorów w lokalnych interakcjach. Trzeci świat to strefa biograficznych peryferii, zdominowana przez luźne, epizodyczne relacje. Obejmuje ona zarówno relacje z rówieśnikami, jak i próby podejmowania aktywności zawodowej: kursy, szkolenia, poszukiwanie pracy czy wyjazdy do większych miejscowości.

5. Dom rodzinny – podstawowe środowisko funkcjonowania społecznego młodzieży

Dom rodzinny, mimo swoich dysfunkcji, które ukazuje szczególnie wyraźnie badanie jakościowe, jest centrum świata społecznego badanej młodzieży. Jest on podstawową przestrzenią ekologiczną badanych, a członkowie rodziny stanowią główne środowisko społeczne codziennych interakcji. Szczególną rolę pełnią

⁷ Interesująca jest koncepcja ekologiczna Dietera Baacke. Wyróżnia on cztery przestrzenie ekologiczne, wedle których można uporządkować świat przeżywany młodego człowieka. Są to a) ekologiczne centrum – obszar związków rodzinnych, dom rodzinny, relacje przyjacielskie, związane z uczuciami i emocjami, intymne b) ekologiczna przestrzeń ościenna – sfera „sąsiedztwa” – miejscowość, ulica, dzielnica, kluby, boiska, parki, dyskoteki – przestrzeń spędzania czasu wolnego, c) strefa odcinków ekologicznych – definiowana przez instytucjonalne role społeczne (szkoła, zakład pracy, urzędy itp.) oraz d) ekologiczne peryferia – rzadko odwiedzane czy zamieszkiwane, ale mogące mieć istotne znaczenie jako punkty odniesienia (za: G r i e s e 1996: 195–208).

rodzice. Mimo stosunkowo niekorzystnego „bilansu kompetencji i osiągnięć”⁸, rodzice występują jako cenieni partnerzy w komunikacji i często wskazywani są jako autorytety. Stanowią również drugie, najczęściej wskazywane źródło informacji o ważnych i przydatnych sprawach, ustępując tu jedynie Internetowi, a wyprzedzając rówieśników⁹. Prawie 60% badanych deklaruje, że rozmawia w domu o swoich planach na przyszłość, a blisko połowa wskazań odnośnie do osób cennionych i szanowanych dotyczy rodziny pochodzenia¹⁰. Jednocześnie dom i jego najbliższe otoczenie w sensie przestrzennym (podwórze, obejście, ogród itp.) są obszarem, w którym młodzi ludzie mogą zaimplementować swoje kompetencje i umiejętności. Dotyczy to zwłaszcza bezrobotnych kobiet, w szczególności tych, które posiadają małe dzieci. Prace domowe: sprzątanie, gotowanie, naprawy, prace w ogrodzie wypełniają czas respondentów. Jednocześnie związana z nimi biegłość, „radzenie sobie”, pomysłowość, kreatywność stanowią powód do dumy i pozytywny kontekst odniesienia przy formułowaniu samoocen.

Jakie są źródła tak silnej pozycji rodziny? Po prostu często nie ma dla niej alternatywy. Jest to jedyne nieobojętne środowisko społeczne młodych ludzi. Rówieśnicy często są postrzegani w kategoriach dystansu i niechęci, inni młodzi ludzie to „oni”, źródło potencjalnego zagrożenia lub konkurencji w rywalizacji o ograniczone zasoby. Często w małych miejscowościach po prostu nie ma innych młodych ludzi, z którymi warto się spotykać – ci „bardziej sensowni”, atrakcyjni, dysponujący wiedzą, umiejętnościami, wyjechali, a sami badani nie są w stanie aktywnie nawiązać satysfakcjonujących kontaktów (F a t y g a 2012: 68–71; Sińc zuch, Chwieduk 2012: 18). Po ukończeniu edukacji badani młodzi ludzie znajdują się w społecznej próżni. Oczywiście znajdują się w kręgu oddziaływania takich instytucji, jak Ośrodek Pomocy Społecznej, Urząd Pracy, czasem policja czy kurator sądowy, ale poza tym nie są podmiotami w żadnej trwałej sieci społecznej, mogącej być źródłem choćby informacji zwrotnych czy odniesień, nie mówiąc o wzorach skutecznych strategii czy wsparciu.

Rodziny pochodzenia badanych są często zdeintegrowane – rodzice nie mieszkają razem, występują konflikty, których źródłem bądź kontekstem jest nadużywanie alkoholu, przemoc, skrajna niezaradność. Zatem choć dom rodzinny jest najbardziej „zamieszkałą”, najbliższą i jednocześnie najbardziej (mimo wszystko)

⁸ Rodzice badanych legitymowali się relatywnie niskim wykształceniem (zawodowym i niższym), odpowiednio 59% (ojcowie) i 65% (matki), w dużej części były to również osoby bezrobotne, odpowiednio 24% (ojcowie) i 43% (matki).

⁹ Ta wyjątkowo ważna rola rodziców jako kompetentnego źródła informacji jest cechą szczególną badanej grupy młodzieży. W badaniach ogólnopolskich z 2005 r. rodzice jako źródło informacji byli wskazywani o wiele rzadziej.

¹⁰ Badani młodzi ludzie zapytani o osoby, o których mogą powiedzieć, że je szanują, cenią, wskazywali głównie na rodzinę – w tym rodzinę pochodzenia – 48% ogółu wskazań, na własną rodzinę (męża, żonę, ale też chłopaka, dziewczynę) – 12%. Dla porównania odsetek wskazań na rówieśników (kolegów, przyjaciół) wyniósł ponad 21%, a na osoby publiczne – zaledwie 3,4%.

przyjazną sferą ekologiczną, to trudno doszukać się w nim impulsów, które motywowałyby i wspierały badanych do zmiany ich sytuacji życiowej. Widoczne jest natomiast wyraźnie pozytywne oddziaływanie małżeństwa lub stałych związków badanych. Ci z nich, którzy tworzą własne rodziny, przynajmniej w deklaracjach wyrażają większą determinację i mimo wszystko optymizm, co do poprawy swojej sytuacji życiowej.

Jednocześnie rodzice i rodzina to osoby najczęściej świadczące pomoc młodzieży – wyprzedzają pod tym względem zarówno kategorie znajomych oraz sąsiadów, jak i organy władzy i ośrodki pomocy społecznej. Jakkolwiek znaczna część badanych deklaruje, że nie otrzymuje znikąd pomocy, to rodzina jest jej jednym z najważniejszych „dostawców” zwłaszcza w obszarach pomocy finansowej, sytuacyjnej (wsparcie w trudnych chwilach, doradztwo itp.) czy opieki nad dziećmi i pomocy w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Co drugi badany młody człowiek ceni w swoich rodzicach to, że może na nich liczyć, że dają wsparcie i poświęcają się dla dobra dzieci. Z kolei najczęściej powtarzana grupa zarzutów dotyczy – paradoksalnie – nadmiernej opiekuńczości, chęci kontrolowania i „wtrącania się”, czyli zamiaru aktywności wychowawczej, a nie – jak można byłoby sądzić – zaniedbań.

Uzyskany obraz roli rodziców i rodziny oraz relacji rodzinnych zagrożonej wykluczeniem młodzieży z województwa warmińsko-mazurskiego zwraca uwagę poprzez swoją dwoistą naturę. Oto rodzice, którzy często sami mają problemy z odnalezieniem się na rynku pracy i ogólnie funkcjonowaniem w społeczeństwie, stanowią ważne źródło wsparcia, także w zakresie wiedzy i kompetencji. Są partnerami dla młodych ludzi, a rodziny badanych wydają się stosunkowo silnie zintegrowane i zżyte. Teza o dysfunkcyjności rodziny jako środowiska reprodukcji negatywnych, pasywnych i roszczeniowych wzorców musi zostać uzupełniona w postaci obserwacji jej pozytywnego oddziaływania jako środowiska wsparcia i integracji społecznej młodych ludzi.

6. Relacje rówieśnicze

Badania jakościowe zrealizowane w ramach projektu ukazują proces zaawansowanego rozpadu grup rówieśniczych w środowisku lokalnym. Składa się nań kilka procesów. Po pierwsze, wraz z przechodzeniem z młodości do wczesnej dorosłości słabnie znaczenie i więzi w grupie rówieśniczej. Towarzyszy temu migracja osób lepiej wykształconych, sytuowanych lub/ oraz aktywnych społecznie i zaradnych. W efekcie negatywna selekcja i migracje prowadzą to tego, że w małych miejscowościach zostają osoby o największych deficytach. W rezultacie więzi z rówieśnikami są stosunkowo słabe, młodzi badani mają co najwyżej jedną, dwie osoby, które określają jako przyjaciół, często są to osoby, które wyjechały w poszukiwaniu pracy za granicę czy do większego miasta.

W optyce badanych środowisko starszej młodzieży w ich miejscowościach lokalnych można w zasadzie sprowadzić do trzech typów: 1) domatorów i domatorek, spędzających czas w domach, będących centrum świata życia codziennego, rzadko wychodzących do Urzędu Pracy, gminnej biblioteki (Internet), klubu czy świetlicy; 2) rozrabiaków i rozrabiaczki, spędzających czas głównie w miejscach publicznych: klubach, remizach OSP, pubach, ale też na boiskach i przystankach, często palących papierosy, pijących alkohol, zachowujących się hałaśliwie i agresywnie. Charakteryzujących się większą – choć nie zawsze umiejętnie pożytkowaną – odwagą i energią od domatorów i domatorek; 3) migrantów i migrantek, tych którym się udało i wyjechali choćby do miasta wojewódzkiego, kontynuując edukację i/lub pracując. Są oni jednak stale obecni w pejzażu społecznym – stanowią wzór, punkt odniesienia i źródło pomocy i kapitału społecznego (Sińcuch, Chwieduk 2012: 20–21).

Sytuacja, w której o pomoc i radę można zwrócić się do rówieśników na stałe mieszkających w tej samej miejscowości czy w najbliższym sąsiedztwie, jest raczej wyjątkiem. Najczęściej w środowisku lokalnym wyraźna jest atrofia więzi i kontaktów w ramach grup rówieśniczych. Stosunkowo rzadkie są przyjaźnie i relacje bazujące na zaufaniu. Dominuje perspektywa rywalizacji i współzawodnictwa o ograniczone zasoby (praca, miejsce na kursie, dofinansowanie nauki, dostęp do atrakcyjnego partnera, partnerki i innych trudno dostępnych zasobów) albo zagrożenia (związana z agresją, alkoholem, wulgarnością). Jeśli nawet „inny” młody jest postrzegany pozytywnie, to i tak jest w tak samo „kiepskiej” sytuacji i co najwyżej może być partnerem do zabawy lub wspólnego „zabijania” czasu (Fatyga 2012: 70). Porównując tę sytuację z realiami sprzed ponad dekady (Sińcuch 2002: 124–140), można zauważyć, że obecnie wśród zagrożonych wykluczeniem młodych ludzi z małych miejscowości województwa warmińsko-mazurskiego bardzo rzadko źródłem pomocy w znalezieniu pracy są znajomości, kontakty czy wiedza rodziców.

7. Relacje młodzież – pracownicy socjalni w kontekście postrzegania i definiowania problemów społecznych

Wyniki badań ukazują złożony obraz relacji między młodymi ludźmi a pracownikami socjalnymi w środowisku sprzyjającym wykluczeniu i utrudniającemu integrację społeczną młodzieży. Po pierwsze, zaobserwować można istotne różnice w procesach poznawczych. Dotyczą one postrzegania środowiska lokalnego, występujących w nim problemów i barier, zwłaszcza dotyczących młodzieży, ale również określania przyczyn wykluczenia i efektywnych metod pracy socjalnej. Po drugie, relacje między obiema grupami oparte na dosyć dużym dystansie zakorzenione są w języku opisu, budującym i umacniającym wzajemne stereotypy

w obu grupach. Po trzecie, na relacje obu grup wpływa ich usytuowanie instytucjonalne, a zwłaszcza zależność bezrobotnej młodzieży od systemu pomocy socjalnej.

Z realizowanych badań jakościowych wynika, że miejscowości, w których mieszkają i pracują uczestnicy badania, są postrzegane jako środowisko sprzyjające procesom wykluczenia społecznego. Występuje w nich cała gama zjawisk dysfunkcyjnych. Począwszy od podstawowych problemów infrastrukturalnych – brak połączeń komunikacyjnych i możliwości dojazdu do większych miast, przez brak możliwości zatrudnienia, niesprawność instytucji i organizacji (władz samorządowych, pomocy społecznej, urzędów pracy) – na patologiach i atrofii więzi społecznych kończąc. Młodzi ludzie nie mogą się wydostać ze swoich wsi – nie stać ich, albo nie mają możliwości wyjazdu w celu poszukiwania pracy, spotkania się z pracownikiem socjalnym, nie mówiąc o wizycie w kinie, klubie czy dyskotecie. Pracownicy socjalni skarżą się na brak funduszy umożliwiających wyjście poza schematyczne działania, zastosowanie metod dostosowanych do pracy z młodymi ludźmi, a często nawet na brak zaplecza lokalowego w OPS-ach (Dudkiewicz, Chwieduk 2012: 43).

W percepcji środowiska lokalnego przez młodzież i pracowników socjalnych widać różnice. Zdaniem tych ostatnich jest ono dotknięte przede wszystkim bezrobociem, patologiami społecznymi, takimi jak alkoholizm, przemoc w rodzinach, narkomania, oraz brakami infrastrukturalnymi (Sińczuch, Chwieduk 2012: 27). Młodzi ludzie na pierwszym miejscu zwracają natomiast uwagę na występujące w ich rodzinnych miejscowościach braki oferty spędzania wolnego czasu i inne niedostatki infrastrukturalne, dopiero na kolejnych miejscach wskazują na bezrobocie i problemy społeczne, w tym brak zaufania, który w opiniach pracowników socjalnych nie pojawia się wcale¹¹ (Sińczuch, Chwieduk 2012: 28).

Pracownicy socjalni i młodzież pisząc i mówiąc o problemach młodzieży w małych miejscowościach Warmii i Mazur wymieniają: bezrobocie (pracownicy – 76%, młodzież – 26%), uzależnienia (pracownicy – 37%, młodzież – 17%) oraz niedostatki infrastruktury kulturalnej i innej (pracownicy – 38%, młodzież – 27%). Jednak pracownicy socjalni wskazują stosunkowo często na brak kompetencji i motywacji ludzi młodych (45%). Sama młodzież ten problem wskazuje stosunkowo rzadko (9%) (Sińczuch, Chwieduk 2012: 29–34). Magdalena Dudkiewicz, pisząc o deficytach młodzieży wskazywanych przez pracowników socjalnych, wymienia pięć podstawowych obszarów:

1. dotyczące konkretnych umiejętności, tzw. twardych: znajomość języków, umiejętność obsługi komputera, prawo jazdy, uprawnienia, umiejętności cenione na rynku pracy;
2. dotyczące zdolności do świadomego panowania nad własnym losem: myślenia na dłuższy dystans, budowania strategii, wyznaczania celów długoterminowych, odporności na niepowodzenia, gotowości do bycia odpowiedzialnym za swoje decyzje i wybory;

¹¹ Badani udzielali odpowiedzi na pytanie otwarte. Wymienione odsetki odnoszą się do kategorii kodowych.

3. dotyczące praktycznego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie: poruszania się w urzędach, planowania budżetu, poprawnego wysławiania, dobierania ubioru, autoprezentacji; podkreślano, że w znacznym stopniu jest to pochodna braku pozytywnych i realistycznych wzorów do naśladowania, zwłaszcza wśród dorosłych, przede wszystkim rodziców;
4. dotyczące budowania prawidłowych relacji, zwłaszcza pogłębionych, trwałych: tolerancji, zdolności do przyjmowania perspektywy „innego”; ciekawości świata, otwartości na innych i na zmiany świadomości własnej wartości;
5. dotyczące braku dostępu do infrastruktury: możliwości przemieszczania się, korzystania z Internetu, korzystania z miejsca spotkań z odpowiednią ofertą lub w ogóle jakiegokolwiek (Dudkiewicz, Chwieduk 2012: 34).

Analizując powyższe wyniki badań, można postawić tezę, że pracownicy socjalni skłaniają się raczej ku „psychologizującej” koncepcji deficytu, w myśl której to cechy jednostek są główną przyczyną ich trudnej sytuacji. Natomiast młodzi badani główne źródło barier społecznych widzą w niedostatkach infrastrukturalnych, czyli czynnikach zewnętrznych. Z różnych przyczyn taka różnica nie powinna dziwić, jednak niepokój budzi fakt, że zarówno pracownicy socjalni, jak i młodzież podzielają przekonanie o braku możliwości poprawy sytuacji młodych ludzi w lokalnej społeczności. Co znamienne, wśród podmiotów działających lokalnie na rzecz młodzieży pracownicy socjalni wskazują głównie na siebie¹², natomiast młodzi ludzie na pytanie o to, kto pomaga młodzieży, najczęściej odpowiadają: „nikt” (26%), a dopiero na dalszych miejscach wskazywane są: rodzina (23%), władze lokalne, pracownicy socjalni (18%) czy znajomi, sąsiedzi (17%) (Sińczuch, Chwieduk 2012: 7).

Jak zauważa M. Dudkiewicz, relacje między pracownikami socjalnymi a młodzieżą więzną w stereotypach, wynikających z czynników społeczno-kulturowych. Pracownicy socjalni postrzegają młodych ludzi jako dziedziczących biedę i związane z nią roszczeniowe podejście do rzeczywistości. W ich opinii konsekwencją takiego stanu rzeczy jest z jednej strony socjalizacja w kierunku (nad)używania systemu wsparcia, a z drugiej – niechęć, a nawet wrogość wobec pracownika socjalnego, reprezentującego „system”, nieufny, kontrolujący, który jest jednocześnie głównym źródłem dochodów (Dudkiewicz, Chwieduk 2012: 33). Badania młodzieży nie potwierdzają silnie funkcjonującego negatywnego stereotypu pracownika socjalnego. Młodzi ludzie raczej nie zauważają pracowników socjalnych niż traktują ich wrogo. Obojętność przeważa nad niechęcią.

Bezdiskusyjnie na kształt relacji między pracownikami socjalnymi a młodzieżą zagrożoną wykluczeniem mają wpływ realia, w jakich dochodzi do spotkań obu badanych grup. Pracownik socjalny spotyka się z młodzieżą w dwojakich okolicznościach. Pierwsza z nich to okoliczności związane ze sferą zawodową, w których młodzi ludzie wchodzą w krąg oddziaływania systemu pomocy społecznej. O ile młodzi dorośli jako odbiorcy standardowych form pomocy społecznej nie wyróżniają się spośród innych grup, to ich specyficzne miejsce jest związane

¹² Czyli na pracowników socjalnych, OPS, także na władze lokalne.

z udziałem w specjalnych projektach organizowanych i/lub prowadzonych przez lokalne OPS-y. Są to ograniczone czasowo, temporalne przedsięwzięcia, głównie o charakterze edukacyjnym oraz szkoleniowym. Najczęściej są finansowane poprzez granty czy innego rodzaju jednorazowe, bądź ograniczone w czasie dotacje. Przedsięwzięcia tego typu często mają charakter „grantocentryczny”, czyli są efektem dopasowania projektu do wymogów konkursu, sponsora, a nie do rzeczywistych potrzeb lokalnego środowiska młodzieży. W ich ramach młodzież często uczy się niepotrzebnych czy nie do końca rozumianych umiejętności, nieprzekazywana jest wiedza na temat możliwości i sposobów ich wykorzystania w praktyce (Dudkiewicz, Chwieduk 2012: 36–37).

Wynikająca z udziału w takich projektach frustracja dotyczy zarówno młodzieży, jak i część pracowników. Młodzi ludzie czują się oszukani – poświęcili swój czas, nauczyli się czegoś, co kompletnie nie zmienia ich sytuacji np. na rynku pracy, a wraz z zakończeniem projektu wracają do znanego sobie środowiska, w którym stopniowo wchodzą w krąg dawnych praktyk i przyzwyczajęń, zogniskowanych wokół pasywności, niemocy i roszczeniowości. Pracownicy zaangażowani w tego typu działania mówią o poczuciu zażenowania wobec młodzieży, widząc rozbudzone oczekiwania, którym nie sposób sprostać.

Pracownicy socjalni wnikliwie oceniają kompetencje młodzieży, ale również są stosunkowo obiektywnymi obserwatorami własnych możliwości, jeśli chodzi o specyfikę pracy z młodymi ludźmi. Zatem kim chcą być pracownicy socjalni wobec młodzieży, a kim mogą być? Generalnie najczęściej wskazywane role, w jakich pracownicy socjalni chcieliby występować w stosunku do ludzi młodych to role: mentorska (63% – wskazujący cele, określający drogę do ich realizacji, korygujący zachowania, działania), wspierająca (46% – doradca, przyjaciel, opiekun) oraz trenerska (33% – przekazujący konkretne umiejętności, wiedzę, nauczyciel, instruktor). Jednocześnie większość badanych pracowników socjalnych ocenia swoje przygotowanie do pracy z młodymi ludźmi jako niewystarczające i wskazuje na konieczność profesjonalnego wsparcia z zewnątrz – animatorów, psychologów, *streetworker*-ów, trenerów czy pracowników młodzieżowych (*youth worker*) (Dudkiewicz, Chwieduk 2012: 38). Wyniki badań pozwalają na przedstawienie propozycji typologii placówek pomocy społecznej ze względu na ich aktywność skierowaną do młodzieży. Można wskazać tu trzy grupy. Pierwsza, najmniej liczna, to ośrodki działające na rzecz młodzieży, realizujące różne formy szkoleń, projektów, a także, co jest szczególnie rzadkie, bardziej systematycznej, długofalowej działalności. Bardzo często inicjatorami tego typu działań są pracownicy socjalni w przeszłości pracujący w organizacjach młodzieżowych, takich jak harcerstwo, organizacje sportowe i posiadający doświadczenia związane z animacją. Druga grupa to głównie PCPR-y zajmujące się statutowo tzw. „usamodzielniającymi się wychowankami”. Ich działanie na rzecz młodych polega jednak bardziej na „administracji wychowankami” niż na

aktywizacji i dążeniu do zmiany sytuacji młodych. Wreszcie najliczniejsza grupa trzecia to ośrodki pomocy społecznej niewykazujące żadnej specyficznej aktywności na rzecz młodzieży, których personel nawet nie jest świadom możliwości jej podjęcia (D u d k i e w i c z, C h w i e d u k 2012: 35–36).

8. Podsumowanie, czyli o warunkach skutecznej pracy socjalnej z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym

W podsumowaniu chciałbym się odnieść do trzech kluczowych dla całego artykułu kwestii. Po pierwsze, spróbować określić, jak wygląda faktyczna sytuacja młodzieży żyjącej na peryferiach jednego z najbardziej peryferyjnych województw. Jakie są mocne strony tej grupy, gdzie jest jej kapitał, a gdzie źródła porażek i dysfunkcji? Druga kwestia to próba analogicznego opisu sytuacji pracowników socjalnych, potrzebna po to, by zmierzyć się z kwestią trzecią, czyli próbą odpowiedzi na pytanie: jak może i powinna wyglądać praca socjalna z młodymi ludźmi? A bardziej precyzyjnie: jakie początkowe założenia powinny przyświecać wszystkim, którzy próbują aktywizować system pomocy społecznej i włączać go w działania na rzecz młodzieży?

Próbując odpowiedzieć na pytanie o cechy młodych, zagrożonych wykluczeniem ludzi z województwa warmińsko-mazurskiego, warto podkreślić ich izolację. W środowisku społecznym, z którego trudno się wyrwać (w sensie mentalnym, ekonomicznym, ale też fizycznym), łatwo przeoczyć moment, gdy jest to jeszcze możliwe. Później świat społeczny młodych ludzi zostaje zredukowany do domu, rodziny i – cechującego się niską jakością więzi – środowiska rówieśniczego. Potencjał kreatywności, umiejętność rozwiązywania trudnych zadań i innowacyjność, którą w dużym stopniu posiada młodzież, zostają zagospodarowane do poszukiwania prowizorycznych rozwiązań i „radzenia sobie” w silnie naznaczonym deprivacją środowisku. Kreatywność jest wykorzystywana do swoistej renowacji strategii wytyczonych przez wzory wyniesione z domu rodzinnego, często charakteryzujące się logiką „błędnego koła”. Przy czym, stosunkowo wysokiej kreatywności towarzyszą niskie kompetencje poznawcze oraz sztywność i zachowawczość w obliczu nowych, nietypowych zadań (F a t y g a i in. 2012: 12). Tak więc młodzi ludzie uczą się, jak poszukiwać nowych zasilków, jak aplikować w urzędach w poszukiwaniu nowych form pomocy, jak „kreatywnie” korzystać z szerszej gamy „beneficjów” oferowanych przez szeroko rozumiany system pomocy społecznej. Z jednej strony mamy zatem zatomizowany świat młodych ludzi, samotnych, z konieczności zamykających się w czterech ścianach, tęskniących za wyjazdem, ale jednocześnie nie wierzących w siebie i nieufnych, często cierpiących na deficyt umiejętności nawiązania podstawowych relacji społecznych, bazujących na wzajemności i zaufaniu. Z drugiej strony, w tym samym

otoczeniu pracują, a często i mieszkają pracownicy socjalni. Czy ich świat jest diametralnie różny od świata młodych ludzi?

Z pewnością wartością przeprowadzonych badań jest możliwość spojrzenia z pewnego dystansu na skomplikowane relacje między ludźmi funkcjonującymi w rolach klientów pomocy społecznej i pracownikami socjalnymi. Biorący udział w badaniu pracownicy socjalni w większości byli zatrudnieni w gminnych ośrodkach pomocy społecznej, często żyli w tym samym środowisku, co ich podopieczni. W lokalizacjach, w których realizowane było badanie, znaczna część dochodów ludności pochodzi z różnego rodzaju świadczeń pomocowych, wśród których środki pozyskiwane z systemu pomocy społecznej stanowią znaczący odsetek. W tej sytuacji od decyzji pracownika socjalnego zależy bardzo wiele. W rezultacie posiada on dużą władzę, ale też poddany jest ogromnej presji. Sytuacja taka skutkuje pojawieniem się mechanizmów obronnych. W realizowanym badaniu manifestują się one głównie na poziomie przekonań i języka pracowników socjalnych. Język pracowników socjalnych ma podwładnych ujarzmić i jednocześnie podtrzymać przekonanie o własnej inności, „lepszości”. Pod warstwą formalną jest on silnie nacechowany emocjonalnie, widać wyraźnie, że klienci są opisywani w kategoriach negatywnych stereotypów. Jednocześnie badanie pokazuje, że klienci pomocy społecznej i pracownicy socjalni mają wiele cech wspólnych czy, jak zauważają autorzy raportu, „różnią się mniej niż im się wydaje” (F a t y g a i in. 2012: 7). Pracując i często mieszkając w środowisku, w którym wykluczenie i problemy bytowe są normą, naznaczonym deficytami kulturowymi, społecznymi, kompetencyjnymi i ekonomicznymi, pracownikom socjalnym trudno jest uniknąć konsekwencji tego stanu rzeczy. Pracownicy socjalni często za sukces uznają samo utrzymanie się w pracy czy zawodzie, uważają, że są nadmiernie obciążeni zadaniami i jednocześnie nie mają niezbędnych zasobów do ich realizacji oraz że są nękani przez różnego rodzaju problemy (D u d k i e w i c z, C h w i e d u k 2012: 15–23).

Wyniki badania, prowadzonego za pomocą inwentarza JA-MY-ONI¹³, pokazują, że do percepcji i opisu świata zewnętrznego¹⁴ wszyscy badani – zarówno młodzież, jak i pracownicy socjalni – używają określeń nacechowanych negatywnie i emocjonalnie zarazem. Pośrednio wskazywać to może na ukryte czy wręcz nieuświadomione poczucie braku bezpieczeństwa, komfortu czy braku

¹³ Jest to opracowana przez Barbarę Fatygę technika analityczna, w ramach której wypowiedzi respondentów są analizowane pod kątem wystąpienia odniesień do trzech kategorii – „ja” (informacje o samym badanym, autorefleksja, autoidentyfikacja itp.), „my” (osoby, grupy, z którymi zachodzi proces identyfikacji) oraz „oni” (nazwy osób, grup). Kategorie te odpowiadają poziomom dystansu społecznego. Uzyskany materiał można analizować pod kątem zawartości każdej kategorii (np.: osoby, grupy, cechy), jak również jej charakteru (np.: emocjonalność, racjonalność, natężenie i kierunek emocji). Dokładny opis techniki znajduje się w cytowanych raportach z badań (F a t y g a 2012: 22; zob. też F a t y g a 2000).

¹⁴ Reprezentowanego przez kategorię „ONI”.

umiejętności „radzenia sobie” z zawodowym (i prywatnym) funkcjonowaniem w stosunkowo silnie społecznie zdegradowanym środowisku (F a t y g a 2012: 57–60). Przy projektowaniu skutecznej interwencji społecznej nie wolno zapominać, że przedstawiciele lokalnie działających instytucji również współtworzą środowisko społeczne i że są oni wystawieni na jego oddziaływanie.

Jak zatem pracownicy socjalni działający w ramach swojego „tu i teraz” mogą prowadzić projekty adresowane do młodych ludzi? Jak ich wesprzeć, jak sprawić, by tego typu przedsięwzięcia przynosiły realne – i korzystne (ewentualnie pożądane) – rezultaty dla wszystkich zaangażowanych osób i grup? Literatura dotycząca warunków i założeń, które powinny spełniać działania na rzecz zagrożonych wykluczeniem młodych ludzi, jest stosunkowo bogata¹⁵. Jednocześnie większość z nich sytuuje młodzież w pozycji biernego odbiorcy działań i milcząco zakłada, że podmioty oddziaływujące na młodych ludzi posiadają swojego rodzaju kompetencję absolutną, a ich funkcjonowanie jest, jak *deus ex machina*, wolne od wpływu lokalnego kontekstu. Wydaje się, że takie rozumowanie nie znajduje potwierdzenia w empirii.

Aby oddziaływanie na tak złożoną i skomplikowaną sferę, jaką jest *de facto* zmiana życiowych przyzwyczajeń i nawyków młodych ludzi, było efektywne, należy stworzyć szerokie wsparcie środowiskowe (K a s p r z a k 2008). Środowisko musi utrzymywać i wzmacniać nabywane umiejętności, nowatorskie podejście do „starych” problemów, a także ambicję i kreatywność. Stworzenie takiego środowiska jest zadaniem niezwykle trudnym. Jednak aby można było w ogóle rozpocząć jego konstytuowanie, konieczne jest zdiagnozowanie środowiska młodych ludzi, ich potrzeb, problemów, ale też mocnych stron. To poszukiwanie już istniejących umiejętności, kompetencji, zasobów, wymaga od pracowników socjalnych porzucenia nawykowego myślenia, w ramach którego klient jest postrzegany przede wszystkim przez pryzmat niedostatków, problemów i dysfunkcji. Animator lokalnego środowiska młodzieżowego musi posiadać antropologiczną wrażliwość, poświęcić czas na nauczanie się języka i logiki jego użytkowników. Dla wielu pracowników socjalnych taka perspektywa może nie być łatwa do zaakceptowania i odbiegać od realizowanych wzorów (choć już niekoniecznie od związanych z etosem zawodowym wzorców), stąd wydaje się konieczne wyposażenie ich w niezbędną wiedzę i umiejętności i kształtowanie odpowiednich postaw, ale także pokazanie korzyści, jakie mogą wynieść z uczestnictwa w tego typu działaniach.

Projekt realizowany z młodymi ludźmi powinien spełniać również warunek ich zaangażowania. Muszą oni uczestniczyć w samym procesie projektowania i brać zań odpowiedzialność od samego początku¹⁶. W przeciwnym razie – jak to

¹⁵ Wybrane pozycje to m.in.: *Innowacyjne metody...* 2008; *Skuteczna praca...* 2008; G a ś, red. 2008; C h w a s z c z, J a s k o t 2010, s. 237–264.

¹⁶ Oczywiście młodzi ludzie nie zawsze będą wiedzieć, w jaki sposób mogliby zdobyć wiedzę i umiejętności, nie zawsze będą je również w stanie nazwać, chodzi raczej o to, żeby uruchomić

opisywali uczestnicy samego badania, zarówno młodzież, jak i pracownicy socjalni – pozostaje wrażenie robienia czegoś na pokaz, działań pozornych aktywności dla samej aktywności, straty czasu, lub co gorsze – pojawia się uczucie frustracji, wynikającej z braku możliwości jakiegokolwiek wykorzystania nabytych umiejętności w realiach, w jakich żyją na co dzień młodzi ludzie. Warunek stworzenia wspierającego środowiska, które wymaga otwarcia się pracownika socjalnego na głos i potrzeby młodych ludzi, ich aktywnego włączenia się w projektowanie przedsięwzięć aktywizujących i budujących kompetencje, nie może zostać zrealizowany bez wsparcia instytucjonalnego. Ośrodki Pomocy Społecznej, podobnie jak Centra Pomocy Rodzinie, nie zawsze dysponują odpowiednim wsparciem, infrastrukturą i specjalistami. Pracownicy socjalni chcący efektywnie pracować z zagrożonymi wykluczeniem społecznym młodymi ludźmi powinni mieć świadomość, że ich działania muszą polegać również na współpracy międzyinstytucjonalnej, budowaniu lokalnych koalicji i synchronizacji oraz koordynacji działań w środowisku lokalnym. Można i należy tu wykorzystać szerokie doświadczenia współdziałania systemu pomocy społecznej z instytucjami rządowymi i samorządowymi na szczeblu lokalnym, ale niezbędne będzie otwarcie się na nowych partnerów, zwłaszcza organizacje pozarządowe.

Bibliografia

- Bielicki T. (2000), *Spółczesność bezklasowa w oczach antropologa: utopia czy stan osiągalny?*, „Kultura Fizyczna”, nr 11-12, s. 1–3.
- Chwaszcz J., Jaskół A. (2010), *Zasoby adaptacyjne nieletnich*, [w:] M. Kalinowski, I. Niewiadomska (red.), *Skazani na wykluczenie? Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 237–264.
- Egzamin gimnazjalny. Materiał informacyjny (2012), Kuratorium Oświaty w Poznaniu, Poznań.
- Fatyga B. (2000), *Biografia jako obszar kultury. Metodologia pracy z tekstami*, [w:] S. Bednarek, K. Łukasiewicz (red.), *Wiedza o kulturze polskiej u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Silesia DTSK, Wrocław, s. 76–81.
- Gaś Z. B. (red.) (2008), *Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”, Lublin.
- Giermanowska E., Racław-Markowska M. (2007), *Losy usamodzielnianych wychowanków domów dziecka*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży. Raport z badań*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, s. 147–189.
- Golczyńska-Grondas A. (1998), *Postawy pracowników instytucji społecznych wobec klientów z enklaw*, [w:] W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Życie i praca w enklawach biedy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 140–152.
- Griese H. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Impuls, Kraków.
- Hryniewicka A. (2008), *Ewaluacja w pomocy społecznej – badania własne Instytutu Rozwoju Służb Społecznych*, [w:] J. Staręga-Piasek, A. Hryniewicka (red.), *O potrzebie ewaluacji w pomocy społecznej*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, s. 64–73.

proces dzielenia się doświadczeniem i wykorzystywania realnych doświadczeń młodzieży do budowania mapy kompetencji, pozwalającej również na precyzyjne wskazanie braków (MS).

- Innowacyjne metody aktywizacji zawodowej grup skrajnie wykluczonych testowane przez Partnerstwa realizujące Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL* (2008), Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa.
- Kasprzak T. (2008), *Ewaluacja działań podejmowanych przez instytucje pomocy społecznej na rzecz młodzieży. Przykład badań prowadzonych w Warszawie*, [w:] J. Staręga-Piasek, A. Hryniewicka (red.), *O potrzebie ewaluacji w pomocy społecznej*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, s. 74–85.
- Krzyszkowski J., Skrzyński M., Kutyło Ł. (2006), *Pomoc społeczna wobec zagrożenia wykluczeniem społecznym. Badania w województwie łódzkim*, ASM – Centrum Badań i Analiz Rynku, Kutno.
- Kwak A. (2006), *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Mioduszevska M. (2008), *Najnowsze migracje z Polski w świetle danych Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności*, „CMR Working Papers”, vol. 94, nr 36, (Centre of Migration Research, Warsaw University, Warsaw).
- Papież J. (2006), *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pińo Z. (1999), *Ekologia społeczna – nauka o strukturach i zachowaniach przestrzennych*, [w:] M. Malikowski, S. Solecki (red.), *Socjologia miasta. Wybór tekstów*, Mana, Rzeszów, s. 411–423.
- Sińczuch M. (2002), *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Instytut Socjologii UW, Warszawa.
- Szafraniec K. (1991), *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicznej: między lokalizmem a totalizmem*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.
- Szot L. (2010), *Zasoby adaptacyjne młodzieży wiejskiej zagrożonej nadmiernym spożyciem alkoholu*, [w:] M. Kalinowski, I. Niewiadomska (red.), *Skazani na wykluczenie? Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 265–288.
- Szymańczak J. (2002), *Pogodzenia z losem, czyli o młodzieży okresu przemian*, [w:] A. Kojder (red.), *Dawne i nowe problemy społeczne. Szkice do obrazu społeczeństwa polskiego u progu XXI stulecia*, Kancelaria Sejmu, Warszawa, s. 110–130.
- Tarkowska E. (2008), *Pracownicy socjalni i ich podopieczni: przyczynek do ewaluacji*, [w:] J. Staręga-Piasek, A. Hryniewicka (red.), *O potrzebie ewaluacji w pomocy społecznej*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, s. 54–73.
- Tarkowska E. (2011), *Młode pokolenie dorastające w warunkach ubóstwa a pomoc instytucji*, [w:] A. Hryniewicka (red.), *Różne wymiary skuteczności w pomocy społecznej*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, s. 149–169.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej* (2004), DzU, nr 64, poz. 593 z późn. zm.
- Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J., Kruszyński K. (2003), *Łokalna polityka wobec biedy. Bieda poza granicami wielkiego miasta*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź.

Źródła internetowe

- Aktywność ekonomiczna ludności w województwie warmińsko-mazurskim w III kwartale 2013 r. Informacja sygnałowa* (2013), Urząd Statystyczny w Olsztynie, Olsztyn, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/olsz/ASSETS_BAEL_III_kw_2013.pdf, 29.12.2013.
- Analiza problemów społecznych województwa warmińsko-mazurskiego w ujęciu pomocy społecznej za rok 2011* (2012), Biuro ds. Pomocy i Integracji Społecznej, Regionalny Ośrodek Polity-

- ki Społecznej, Urząd Marszałkowski Województwa Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, http://wrota.Warmia.Mazury.pl/archiwum/images/stories/stories_2011/ROPS/Pliki/rops_1/w_artykolach/2012/analiza/czesc_opisowa_2011-ostateczna.doc, 4.02.2014.
- Beneficjenci środowiskowej pomocy społecznej w 2011 r. Opracowanie sygnałne* (2012), Urząd Statystyczny w Krakowie, Kraków, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/W_Sygnaalna_Pomoc_spoeczna.pdf, 28.12.2013.
- Dudkiewicz M., Chwieduk K. (2012), *Działania na rzecz młodzieży z perspektywy systemu pomocy społecznej i pracownika socjalnego. Raport z badań*, Instytut Badawczo-Szkoleniowy, Stowarzyszenie „Tratwa”, Olsztyn, <http://pomosty.org.pl/pliki/dzialania%20na%20rzecz%20mlodziezy.pdf>, 15.12.2013.
- Dudkiewicz M., Sińczuch M., Michalski R. (2012), *Analiza założeń i efektywności aktualnie stosowanej metodyki pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym*, Instytut Badawczo-Szkoleniowy, Stowarzyszenie „Tratwa”, Olsztyn, <http://pomosty.org.pl/pliki/analiza%20zalozen.pdf>, 15.12.2013.
- Fatyg B. (2012), *Kompetencje i kapitały kulturowe w świecie niedoboru i resentymentu. Analiza i interpretacja wyników badań ilościowych i jakościowych pracowników socjalnych oraz młodzieży w wieku 15–24 lata z wybranych gmin na Warmii i Mazurach*, Instytut Badawczo-Szkoleniowy, Stowarzyszenie „Tratwa”, Olsztyn, <http://pomosty.org.pl/pliki/kompetencje%20i%20kapitaly.pdf>, 15.12.2013.
- Fatyg B., Dudkiewicz M., Sińczuch M., Michalski R., Chwieduk K. (2012), *Raport zbiorczy z badań jakościowych i ilościowych w projekcie „Pomosty”. Budowanie kapitału społecznego młodzieży ze środowisk wiejskich Warmii i Mazur*, Instytut Badawczo-Szkoleniowy, Stowarzyszeniem „Tratwa”, Olsztyn, <http://pomosty.org.pl/pliki/raport%20zbiorczy.pdf>, 15.12.2013.
- Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie warmińsko-mazurskim w 2010 r.* (2011), Urząd Statystyczny w Olsztynie, Olsztyn, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/olsz/ASSETS_ludnosc_2010_pl.pdf, 7.02.2014.
- Pomosty. Bo liczą się wspólne cele* [2013], http://pomosty.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=99, 31.12.2013.
- Regionalny plan działań na rzecz zatrudnienia w województwie warmińsko-mazurskim w roku 2012* (2012), Zarząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, http://www.up.gov.pl/fileadmin/tresc/Strategia_rynk_pracy/RPD_2012.pdf, 28.12.2013.
- Sińczuch M., Chwieduk K. (2012), *Młodzież w środowisku lokalnym. Charakterystyki społeczne i psychologiczne*, Instytut Badawczo-Szkoleniowy, Stowarzyszenie „Tratwa”, Olsztyn, <http://pomosty.org.pl/pliki/mlodziez%20w%20srodowisku%20lokalnym.pdf>, 15.12.2013.
- Skuteczna praca z młodzieżą. Przewodnik po partycypacji młodzieży* [2008], [Working effectively with young people. A guide to youth participation, tłum. S. Tekiel], Pracownia Badań i Innowacji Społecznych STOCZNIA, Warszawa, http://partycypacjaobywatelska.pl/bundles/partycypacjamain/uploads/pdf/Skuteczna_praca_z_mlodziem.pdf, http://solidarniaweurope.dlaczorowa.pl/_DO-KUMENTY/Skuteczna_praca_z_mlodziem.pdf, 20.05.2014.

DIALOGUE ON THE MARGINS? ABOUT THE RELATIONS, NOT ONLY PROFESSIONAL, OF SOCIAL WORKERS AND YOUTH THREATENED BY SOCIAL EXCLUSION

Summary. Article presents selected outcomes of quantitative and qualitative research focused on the perception of social problems conducted with the groups social workers and young people living in the disadvantaged neighbourhood of Warmia and Mazury region. The presented research

is the first step of youth supporting and activation programme "Pomosty" (for more details see: www.pomosty.org.pl). The results show the serious deficits of social and cultural capital among young people and stereotyping of perception of local youth communities present in the opinions of social workers. Author argues that efficient and successful social work addressed to the young clients must be forwarded by professional preparation of social workers and should be both: organized around young people's real needs and engaging different types of local institutions and individual actors.

Keywords: social work, youth, social exclusion, poverty, Warmia and Mazury region, research.

Bernadette Jonda*

GRANICE INSTYTUCJONALNEJ INTERWENCJI WOBEC RODZINY. DIAGNOZA SYNDROMU ZASTĘPCZEGO ZESPOŁU MÜNCHHAUSENA W NIEMCZACH – PREZENTACJA PRZYPADKÓW¹

Abstrakt. Artykuł nawiązuje do kontrowersyjnych i stosunkowo częstych decyzji niemieckich sądów pozbawiających obywateli praw rodzicielskich, a przez to odbierających dzieciom szansę na życie we własnej rodzinie. Nie dotyczy to sytuacji, w których rozłąka z rodzicami z powodu ich winy jest konieczna (np. w związku z zaniedbaniami, znęcaniem się), lecz sytuacji, które powstają w wyniku błędnych diagnoz lekarskich. W artykule szczególną uwagę zwrócono na decyzje sądowe, które opierają się na diagnozie lekarskiej określonej terminem Münchhausen-by-proxy-Syndrom (MSBP). Wyjaśniając to zjawisko, autorka przytacza przykłady ilustrujące los dzieci, które niemieckie urzędy do spraw młodzieży (Jugendamt) i sądy rodzinne pozbawiły dzieciństwa z rodzicami, oraz pokazuje, jak istotne jest społeczne wsparcie dla ludzi dotkniętych tym losem. Przykładem obywatelskiej samoorganizacji na rzecz ochrony rodziny i interesów dzieci jest działalność stowarzyszenia Aktion Rechte für Kinder e.V.

Słowa kluczowe: dzieci pozbawione rodziców, Münchhausen-by-proxy-Syndrom, Aktion Rechte für Kinder e.V., Jugendamt.

1. Wprowadzenie

W połowie stycznia 2014 r. polskie media rozpowszechniały informację o śmierci 6-miesięcznej dziewczynki o imieniu Basia. Najpierw medialne teksty zdominowały debaty o tym, kto zawinił: szpital w K., do którego zwrócili się rodzice z ciężko chorym dzieckiem, w którym lekarz dyżurny zdecydował, żeby przetransportować je do specjalistycznego szpitala dziecięcego w oddalonym

* Dr, Institut für Soziologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Adam-Kuckhoff-Str. 39-41, 06108 Halle (Saale) (Niemcy); Ośrodek Etnologii i Antropologii Współczesności, Instytut Archeologii i Etnologii PAN, ul. Rubież 46, 61-612 Poznań (Polska); bernadette.jonda@gmail.com

¹ Niniejszy tekst poświęcam Judith na pamiątkę 16.02.2004.

o ok. 65 km mieście Ł., czy też Wojewódzka Stacja Ratownictwa Medycznego, która co prawda wysłała po dziewczynkę karetkę, ale ta przyjechała do szpitala w K. dopiero po trzech godzinach od wezwania. Dziecko zmarło. Po paru dniach w dyskusji na temat śmierci Basi pojawił się nowy wątek – informacja, że dziecko dwa dni wcześniej, zanim rodzice zgłosili się z nim do szpitala, otrzymało zintegrowaną szczepionkę przeciwko chorobom zakaźnym (tzw. hexavalent vaccine, a więc 6 w 1), po czym stan zdrowia dziecka zaczął się gwałtownie pogarszać.

Rozpoczynając pisanie niniejszego tekstu, z dwóch powodów nawiązuję do powyższego zdarzenia. Po pierwsze, opisana historia przypomniła mi los rodziny K. mieszkającej w Niemczech, w której córka Melanie podobną sytuację szczęśliwie jednak przeżyła. Po drugie, czytając o tragedii rodziców Basi nie mogłam uchronić się przed myślą: „Mimo wszystko mają szczęście, że nikt ich nie oskarżył o spowodowanie śmierci własnego dziecka”. Obiektywnie rzecz ujmując, taka myśl może wydawać się absurdalna, niemniej jednak czasami tak właśnie się dzieje. Bywa bowiem, że lekarze nie potrafiąc wyjaśnić przyczyn zachorowania dziecka sięgają po diagnozę Münchhausen-by-proxy-Syndrom, czyli „syndrom zastępczy zespołu Münchhausena” (MSBP)², w Polsce znany również jako zespół Münchhausena *per procura*, który w wielu wypadkach implikuje właśnie oskarżenie rodzica o działanie zagrażające zdrowiu dziecka, a nawet prowadzące do jego śmierci. Niniejszy tekst bazuje m.in. na wywiadach z osobami, którym taką diagnozę postawiono, na analizie wybranych dokumentów, np. opinii biegłych i akt sądowych w sprawach opierających się na diagnozie MSBP. Nawiążę również do historii rodziny – wspomnianej wyżej – dziewczynki, Melanie. U jej rodziców co prawda nie zdiagnozowano syndromu Münchhausen-by-proxy, ale skutki były podobne do tych, jakie pociąga za sobą taka diagnoza: zostały im odebrane prawa rodzicielskie.

Przytoczone przykłady mają na celu ukazanie problemu polegającego na tym, że w Niemczech coraz częściej dochodzi do sytuacji, w których dzieci są pozbawiane możliwości dorastania w swojej rodzinie. Oficjalnym i scalającym różne – podawane przez urzędników – argumenty na rzecz takich działań, jest „troska o dobro dziecka”. Niestety nierzadko decyzje te wydawane są na podstawie niesłusznych, błędnych diagnoz lekarskich, co zostanie zilustrowane właśnie w nawiązaniu do diagnozy MSBP. W związku z tym nasuwa się pytanie: czy to też służy „dobru dziecka”? Egzemplifikacje zagadnienia mają również na celu ukazanie, jak wspomniane okoliczności inicjują obywatelską aktywność na rzecz powrotu do domu dzieci, które niesłusznie – i zwykle też ze szkodą dla nich – wyrwano z ich rodziny.

² W literaturze angielskojęzycznej używane jest określenia Münchhausen Syndrome by Proxy, stąd skrót MSBP; w języku niemieckim istnieją następujące alternatywne określenia: Münchhausen-Stellvertretersyndrom lub erweitertes Münchhausen-Syndrom.

2. Sytuacja prawna *versus* działalność instytucji państwowych

Tekst art. 6 ustawy zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* 2012; GG) jest jednoznaczny: „(2) Opieka nad dziećmi i wychowanie dzieci są naturalnym prawem rodziców oraz przede wszystkim im przynależnym obowiązkiem”. Jednakże już następny punkt tego artykułu przewiduje możliwość oddzielenia dzieci od rodziny „wbrew woli osób uprawnionych do wychowania”. Co prawda jest to możliwe tylko na podstawie orzeczenia sądowego, „jeśli osoby uprawnione do wychowania nie stoją na wysokości zadania” (art. 6.3 GG), ale nikt nie jest w stanie wykluczyć, że zdarzają się przypadki, kiedy decyzja sądu jest błędna.

Tabela 1. Liczba dzieci w Niemczech, których rodzice zostali pozbawieni praw rodzicielskich, w latach 2000–2011

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Liczba dzieci	7 505	8 099	8 123	8 104	8 060	8 686	9 572	10 789	12 244	12 164	12 681	12 723

Źródło: Federal Statistical Office of Germany, Statistisches Bundesamt [Destatis] 2012.

Jak wynika z danych przedstawionych w tab. 1, w okresie 12 lat znacznie wzrosła liczba dzieci (o prawie 70%), których rodzice zostali pozbawieni praw rodzicielskich. Wpływ na to miały różne czynniki, m.in. fakt, że częste doniesienia w mediach o śmierci dziecka w wyniku złego traktowania niewątpliwie wstrząsnęły niemiecką opinią publiczną oraz zmusiły polityków i urzędników do podjęcia pewnych kroków. Równolegle do tego typu działań urzędów do spraw młodzieży, tzw. Jugendamt, nasiliły się w niemieckim społeczeństwie opinie o „najgorszej formie krzywdzenia dzieci”, a mianowicie o Münchhausen Syndrome by Proxy.

3. MSBP – nowe zagrożenie dla dzieci?

Zespół Münchhausena *per procura*, nazywany w Niemczech także zastępczym zespołem Münchhausena (Münchhausen-Stellvertretersyndrom) (Kleemann 2003) lub rozszerzonym zespołem Münchhausena (erweitertes Münchhausen-Syndrom) (Rosenberg 2002), przedstawiany jest w literaturze (również medycznej) jako niezwykle poważne zaburzenie osobowości³. Po raz pierwszy syndrom został opisany w 1977 r. przez angielskiego lekarza Roya Meadowa.

³ Na ten temat pisałam również w artykule *Internet jako pole walki o powrót dziecka do rodziny* (Jonda 2010).

Pojęcie to oznacza „osobliwą formę znęcania się” (Rosenberg 2002: 615), polegającą na tym, że osoby sprawujące opiekę nad dzieckiem (głównie matki) – jak twierdzi utarty opis w medycznej literaturze fachowej – wymyślają choroby dziecka i następnie je fingują lub sztucznie wywołują przy użyciu aktywnych działań fizycznych (np. poprzez blokowanie dostępu powietrza) lub podając dziecku trudne do zidentyfikowania leki czy inne środki chemiczne. Albo też dążą umyślnie do pogorszenia już istniejących problemów zdrowotnych dziecka. Działaniom tym towarzyszą wielokrotne wizyty u lekarza, częste badania lekarskie i związane z tym pobyty z dzieckiem w szpitalach. Zdaniem psychiatrów, wszystko to ma na celu zwrócenie na siebie uwagi, uzyskanie współczucia ze strony pracowników opieki medycznej i bycia postrzeganą jako „ofiarna matka”, nie zwracając uwagi na fakt, że dzieje się to kosztem fizycznego i psychicznego zdrowia dziecka.

Na całym świecie dostępnych jest wiele publikacji (np. Southall i in. 1997; Eminson 2001; Rosenberg 2002), w których dowodzi się, że ta choroba nie jest wcale tak rzadka, jak może się wydawać w pierwszej chwili. Z czasem ten „ukuty” w Anglii termin, został spopularyzowany w wielu krajach i sam fenomen staje się coraz bardziej znany. W Niemczech ma to miejsce za sprawą filmów fabularnych, artykułów w gazetach, czasopismach i żurnalach. Przykładowo film o tytule *Schattenkinder (Dzieci cienie)*⁴ z 2006 r. otrzymał uznanie jako „cenny wkład w pracę uświadamiającą” (Fetscher 2008) i tylko w okresie od 23 stycznia 2008 do 24 stycznia 2009 r. był emitowany 11 razy na różnych kanałach telewizyjnych (np. ARD, EinFestival, WRD). Kwestia MSBP poruszana była już wcześniej – w maju 2003 r., w filmie *Der schwarze Troll*.

Brakuje dokładnych danych dotyczących skali występowania tej choroby w Niemczech. Psychiatra Martin Krupiński przeprowadził badania, które swoim zasięgiem objęły 50% wszystkich niemieckich klinik. Na ich podstawie podał, że na przestrzeni 11 lat zaobserwowano 91 udokumentowanych przypadków wystąpienia MSBP i 99 przypadków, w których kobiety były jedynie podejrzane o posiadanie tego syndromu (Stolpe-Krüger 2008), co znajdowało swój wyraz np. w umyślnym zadawaniu cierpienia swoim dzieciom poprzez głodzenie ich, podawanie środków przeczyszczających i nawet trucizny.

Upublicznianie takich opinii wygłaszanych przez lekarzy i poruszanie tematu w mediach sprzyja powstawaniu wrażenia, że chodzi tutaj o zjawisko mające duży zasięg. Zarówno m.in. z tych przyczyn, jak i w obliczu faktu, że w Niem-

⁴ Fabuła filmu koncentruje się wokół samotnie wychowującej matki i jej dwóch córek. Trwające problemy zdrowotne najmłodszej córki, Agnes, spotykają się z głęboką troską matki. W czasie spektaklu w szkole Agnes upada na scenie, a następnie umiera w szpitalu od nagłego zatrzymania oddechu. Ani lekarze, ani sekcja zwłok nie może ustalić jednoznacznie przyczyny śmierci. Lekarze są bezradni, rodzina jest w szoku, a matka oskarża lekarkę, która zajmowała się bezpośrednio dzieckiem. Ta jednak zaczęła twierdzić, że Agnes była poza szpitalem nieodpowiednio leczona. Kiedy wkrótce po tym starsza córka Teresa zachoruje z podobnymi objawami, powstaje podejrzenie, że to matka jest odpowiedzialna za choroby swoich córek.

czech od paru lat co pewien czas w mediach nagłaśniane są informacje, że znowu znęcanie się nad dzieckiem doprowadziło do jego śmierci, szybka interwencja państwa w celu ochrony dzieci wydaje się zupełnie zrozumiała. Postawiona przez lekarza diagnoza syndromu zespołu Münchhausena *per procura* wprawia w ruch prawie natychmiast cały sądowo-administracyjny aparat – poinformowany zostaje sędzia i urząd do spraw młodzieży, w ciągu paru godzin dziecko zostaje zabrane od rodziny i umieszczone w miejscu, które z reguły nie jest matce znane, zwykle jest to placówka opieki dla dzieci lub przejściowa zastępcza rodzina, matka zostaje skierowana do psychiatry, rodzicom zostaje odebrane prawo do opieki nad dzieckiem.

Jeżeli decyzja taka jest uzasadniona, to można przypuszczać, że jej konsekwencje będą bardziej korzystne dla dziecka aniżeli pozostawienie go w stwarzającej niebezpieczeństwo rodzinie. Natomiast w momencie, w którym działania sądu bazują na błędnej diagnozie lekarza, a stan zdrowia dziecka nie pogarszał się w związku z zachowaniami rodziców, wówczas możemy mieć do czynienia z tragedią, która dotyka nie tylko samych rodziców, ale także, a nawet przede wszystkim dziecko. A we wszystkich znanych mi przypadkach w Niemczech⁵, w których dziecko (dzieci) zostało odłączone od rodziny z powodu diagnozy Münchhausen-by-proxy-Syndrom istnieją uzasadnione wątpliwości, co do jej trafności. Taką opinię formułuję na podstawie badań własnych.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, że od roku 2003 w Anglii, w kraju, w którym żyje Roy Meadow, pediatra, który w 1977 r. wykreował określenie MSBP, zaczęto ponownie rozpatrywać 258 rzekomych przypadków tego syndromu, gdyż orzeczenia Meadowa okazały się błędne (por. J o n d a 2010). Niewinnym matkom nie tylko odebrano dzieci, ale także skazano je na mocy sądowego wyroku na wiele lat więzienia, w niektórych wypadkach na dożywocie. W międzyczasie kobiety zostały zrehabilitowane i zwolnione z więzień. Zarówno Meadowi, jak i jego koledze, D. P. Southallowi odebrano uprawnienia do wystawiania lekarskich orzeczeń, ale nadal mogą pracować jako lekarze pediatrii (*Profile: Sir Roy...* 2006).

Dyskusja, która ponad 10 lat temu rozgorzała w Anglii, nie wpłynęła niestety na zmianę faktu, że zdiagnozowanie u rodzica MSBP w Niemczech nadal należy do najskuteczniejszych „metod” odebrania dziecka z rodziny. W jednym ze znanych mi przypadków wystarczył anonimowy telefon do kliniki, w której matka była ze swoim chorym dzieckiem, by skierować uwagę lekarzy na MSBP.

⁵ Po raz pierwszy natknęłam się na MSBP w 2002 r. i od tego czasu zbieram sukcesywnie związane z tym zjawiskiem informacje. W niektórych przypadkach przygotowywałam ekspertyzy na życzenie kobiet, którym odebrano dziecko z powodu diagnozy MSBP. Dzięki temu miałam wgląd zarówno do dokumentów z klinik lub do oświadczeń biegłych, jak i do akt sądowych. Oprócz tego jestem w kontakcie z organizacjami, które oferują wszelaką pomoc kobietom, które niesłusznie zostały zdiagnozowane jako „nosicielki” MSBP. Dlatego przypadki, w których diagnoza MSBP byłaby trafna, są mi znane jedynie z literatury.

Diagnozę „potwierdził” lekarz z innej kliniki, który na oczy nie widział ani matki ani dziecka. Mimo to jego pisemna wypowiedź miała charakter ekspertyzy w rozprawie sądowej.

Jak dzieci reagują na sytuację, kiedy ich matkę oskarży się o MSBP? Zazwyczaj są to niemowlęta, które mają ograniczone możliwości komunikowania się, ale znane są mi różne opisy sytuacji i zachowań tych dzieci po odcięciu ich od rodziny, jednoznacznie wskazują, że jest to dla nich traumatyczne przeżycie. Sytuacja, w której następuje rozłąka dziecka z matką, jest w większości wypadków podobna: chorujące dziecko, niepewna diagnoza albo jej brak, zrozpaczona matka pełna lęku o życie dziecka i nadziei, że opiekujący się nim lekarz znajdzie drogę ratunku. Lecz ów lekarz (albo pracownik z urzędu do spraw młodzieży) pewnego dnia informuje, że zgodnie z przyspieszonym wyrokiem sądu matka natychmiastowo zostaje pozbawiona prawa do dalszego kontaktu z dzieckiem bez względu na to, czy jest ono jeszcze karmione piersią, czy też nie. Ale dramatyczne rozstanie z rodziną, z powodu diagnozy MSBP są udziałem również starszych dzieci. Na jeden taki przypadek pragnę zwrócić szczególną uwagę.

4. Los Aeneasa

3 sierpnia 2004 r., 9-letni Aeneas – bez żadnego ostrzeżenia ze strony władz – został zabrany z domu rodzinnego (według relacji matki pod eskortą ok. 10 policjantów i pracowników urzędu do spraw młodzieży), a jego matkę odwieziono do zakładu psychiatrycznego. Postawiono jej zarzut, że ma MSBP; symuluje własną chorobę i poddaje dziecko niepotrzebnie zabiegom medycznym z użyciem leków. Dziecko nie powróciło do domu, mimo że matka mogła udowodnić na podstawie różnych orzeczeń lekarskich, że podczas ciąży została ukąszona przez kleszcza, co wywołało u niej boreliozę, a więc zakażenie prowadzące do kłopotów ze stawami, silnych bólów i pogłębiających się zmian neurologicznych. Z tego powodu kobieta przejściowo skazana była na wózek inwalidzki. Syn Aeneas zaraził się boreliozą już w łonie matki i od początku występowały u niego objawy tej choroby, mimo zastosowania przez lekarza różnych metod leczenia. Jednakże jedna z nauczycielek w szkole, do której uczęszczał mały Aeneas, uznała chłopca za symulanta. Kiedy matka zażądała od nauczycielki okazania dziecku większej uwagi ze względu na jego stan zdrowia, szkoła skontaktowała się z urzędem do spraw młodzieży. W orzeczeniu psychologicznym urzędu do spraw zdrowia stwierdzono (pomijając bezpośredni kontakt i zbadanie matki oraz chłopca), że matka celowo szkodzi dziecku poprzez pozorowanie choroby i jej złe leczenie⁶.

Po ponad trzech latach, we wrześniu 2007 r. matka Aeneasa została uniewin-

⁶ Historia chłopca jest szczegółowo opisana na stronie internetowej (*Medienberichte* 2007). Prawdziwość tych informacji jest potwierdzana przez wiele postronnych osób.

niona przez Wyższy Sąd Krajowy (*Oberlandesgericht*) w Bambergu, oczyszczono ją ze wszystkich zarzutów. Mimo to miejski urząd do spraw młodzieży i sądy niższego szczebla w Bambergu nadal odmawiały dziecku możliwości powrotu do matki. Ponieważ ta historia wydawać się może nieprawdopodobna, matka umieściła na swojej stronie internetowej kopie wszystkich uwierzytelniających ją dokumentów. Sama – w obawie przed ponownym skierowaniem jej do psychiatry – mimo swojej choroby, żyła przez lata w ukryciu, przez co nie mogła regularnie korzystać z koniecznej pomocy medycznej. Najważniejszym medium w kontaktach ze światem – oprócz adwokata, który reprezentował ją przed sądem – i najważniejszą platformą dla prezentowania własnej postawy był dla niej Internet. Swoje publiczne starania w walce o odzyskanie syna Petra Heller tłumaczyła na stronie internetowej następująco:

W uzupełnieniu chciałabym wyjaśnić, że tylko dlatego informuję opinię publiczną, gdyż urzędy i sądy nie chcą mnie słuchać na drodze prawnej. Ignorują one wszystkie orzeczenia lekarskie i wyniki badań laboratoryjnych, dowodzące, że Aeneas naprawdę cierpiał na boreliozę, a także wszystkie złożone pod przysięgą zeznania pana P. i innych osób.

Na moje propozycje kompromisu nikt nie zwraca uwagi. Tak było w przypadku propozycji, że opieka medyczna pozostanie nadal w ręku urzędu do spraw młodzieży, kiedy Aeneas wróci do domu, tak było w przypadku mojej prośby o możliwość kontaktu z dzieckiem pod nadzorem w dniu jego urodzin i kiedy pan L. z grupy Aktion Rechte für Kinder [Akcja Prawa dla Dzieci] zaproponował spotkanie w małej grupie i rozmowę na temat kompromisu – urząd do spraw młodzieży albo wcale nie reagował, albo nie wyrażał zgody. Ja jestem gotowa do kompromisów.

Ja także chętnie trzymałabym Aeneasa z dala od uwagi publicznej. Wiem jednak od innych osób, które miały do czynienia z tym samym problemem, że to właśnie dzięki obecności w mediach udało się, że dzieci często po wieloletniej walce wreszcie mogły wrócić do rodziny. Dla mnie jako śpiewaczki solistki jest to z punktu widzenia zawodowej kariery szkodliwe, aby opowiadać o moim problemie publicznie. W gazetach powinno się czytać o mnie jako o artystce, a nie, jako o matce, która potencjalnie może maltretować dziecko. Robię to jednak dla Aeneasa, aby zapobiec, żeby przez całkowitą izolację od rodziny nabawił się psychicznych szkód. Moje dobre imię jako śpiewaczki nie odgrywa dla mnie żadnej roli. Po 18-stu miesiącach ciągle jeszcze nie wiem, gdzie jest mój syn. Nie wiem, jak mu się naprawdę powodzi [...] (*Umfassende Dokumentation...* 2010).

Przez długi czas syn Petry Heller nie miał więc z matką żadnego kontaktu. Potem otrzymała ona pozwolenie listownego komunikowania się z synem. Jej listy jednak były cenzurowane przez urząd do spraw młodzieży (Jugendamt).

Nie można wykluczyć, że pełna determinacji walka o swoje dziecko, którą matka prowadziła za pośrednictwem mediów – przede wszystkim w Internecie – przeszkadzała w powrocie dziecka do domu. Podwójną niejako tragedią tej rodziny było to, że wkrótce po osiągnięciu przez Aeneasa pełnoletniości, a zatem kiedy mógł on już sam decydować o kontaktach z matką, ona – w wieku 50 lat – zmarła. Powodem jej śmierci były skutki boreliozy, choroby, którą zdaniem Jugendamtu wymyśliła sobie.

Pozbawiona jakiegokolwiek pomocy ze strony państwowych instytucji, zmu-

szona do ukrywania się, bez środków do życia, Petra Heller otrzymywała wsparcie osób od prywatnych i organizacji, jak np. społecznej organizacji Aktion Rechte für Kinder e.V. (ARK) (*Profile: Sir Roy...* 2006). Niestety nie pomogły one pokonać uporu decydentów.

5. Judith

Judith została odebrana rodzicom w 2000 r., gdy miała pięć miesięcy. Urodziła się już z oznakami dystrofii: była mała, źle przyjmowała pokarm. Po trzech tygodniach mogła opuścić szpital, ale kłopoty z przyjmowaniem pokarmu pozostały. Miesiąc później dziecko zostało skierowane do kliniki dziecięcej, gdyż za mało piło. Parę dni później wystąpiła biegunka i Judith przestała w ogóle pić. Jako że w klinice dziecięcej nie udało się biegunki zatrzymać, już prawie trzymiesięczne dziecko skierowano do Kliniki Uniwersyteckiej w B., która dysponowała gastroenterologicznym oddziałem dla dzieci. Niestety lekarze nie mogli niczego wykryć, a biegunki nie udawało się zatrzymać. Ignorowano diagnozę, sugerowaną przez lekarzy z kliniki dziecięcej, że problem może być związany z wirusem (*adenovirus*). Rodzice towarzyszyli dziecku niemalże bez przerwy, ale po dwóch miesiącach pobytu w klinice w B. poinformowano ich, że nie wolno im przebywać w pobliżu dziecka, bowiem za stan zdrowia Judith odpowiedzialność ponosi jej matka, którą podejrzewają o MSBP. Nie prowadząc wcześniej żadnej rozmowy z rodzicami lekarz oddziałowy miał już przygotowaną decyzję sądu rodzinnego, która pozwalała na oddzielenie dziecka od matki. W wypadku sprzeciwu rodziców dopuszczalna była interwencja policji. Po 3-tygodniowym pobycie na oddziale intensywnej terapii Judith została przekazana rodzinie zastępczej. Zgodnie z decyzją sądu i bez sprawdzania opinii lekarza w B.

Rodzina zastępcza zapewniła nie tylko Judith doskonałą opiekę, ale i umożliwiała jej prawie codzienny kontakt z rodzicami. Jednak informacja o tym, że dziecko czasami na spacerach jest tylko w towarzystwie matki lub z ojcem dotarła do Jugendamtu i po ok. 1,5 roku ponownie zostało ono wyrwane z zaufanego mu otoczenia i umieszczone w tzw. anonimowym zakwaterowaniu („anonyme Unterbringung”). To, co decyzją sądu rodzinnego, przedstawicieli Caritas i pracowników Jugendamtu miało być „najlepszym rozwiązaniem dla dobra Judith” oznaczało umieszczenie jej na dwa miesiące w domu dziecka, następnie na prawie rok w nowej rodzinie zastępczej, skąd przeniesiono ją do następnego domu dziecka. Wszystkie decyzje sądów wskazywały na to, że ma nastąpić trwała rozłąka. Rodzice początkowo nie mieli otrzymywać nawet zdjęć Judith, gdyż one mogłyby zdradzić, gdzie znajduje się owe „anonimowe” miejsce. Rodzice nie zaprzestali walki o powrót dziecka i sprawą zajmowały się kolejne instancje. Jeden z sędziów w tzw. Oberlandesgericht, zniósł w 2003 r.

nakaz całkowitej rozłąki, ale prawo do widzenia otrzymali tylko ojciec i dziadkowie. Zaangażowanie w los rodziny Judith było niezwykle duże. Zarówno ARK, jak i Kinderschutzbund Kreis- und Ortsverband Leer e.V. wspierały starania rodziny. W rezultacie 16 lutego 2004 r. Judith mogła wrócić do domu, po prawie 45 miesiącach rozłąki. Świadomie rezygnuję w tym miejscu z rozważań na temat tego, jak ta niestabilna sytuacja życiowa wpłynęła na życie dziecka. Pragnę jednak wyrazić przekonanie, że Judith nigdy nie wróciłaby do domu rodzinnego, gdyby jej rodzice nie otrzymali wsparcia ze strony społecznych organizacji. Sądy rodzinne i Jugendamt zazwyczaj bowiem nie są skłonne do rewizji raz podjętych decyzji⁷.

Także w świadomości rodziców Judith to szerokie wsparcie, jakie otrzymali od innych ludzi, przyczyniło się do jej powrotu – po ponad trzech i pół roku – do rodziny. Świadczy o tym m.in. ich wpis na stronie internetowej Judith:

16 lutego 2004 wreszcie tak się stało: po ponad czterdziestu ciągnących się w nieskończoność miesiącach mogłam nareszcie wrócić do domu!!! Od tej pory nie przeszkadza mi już żadne postanowienie sądowe, aby być razem z mamą i tatą, aby bawić się z moimi kuzynami i kuzynkami albo spędzać urodziny i inne święta z moimi przyjaciółmi. I właśnie to zrobiliśmy. Z okazji mojego powrotu zaprosiliśmy wszystkich przyjaciół i sojuszników na sobotę 13 marca 2004 do kościoła, aby uczcili z nami to wydarzenie. Przyszło ponad 200 osób.

Zrobiło się z tego wielkie przyjęcie dla dzieci i my, dzieci, mieliśmy wielką frajdę dokazując, bawiąc się, chodząc na szczudłach, szminkując się i malując.

Ale także dorośli mieli wiele przyjemności: przy ciastkach i kawie mogli jeszcze raz przypomnieć sobie krok po kroku wszystko, co się stało... Na koniec tej wspaniałej uroczystości odbyła się msza rodzinna [...] (*Judith's Homepage* 2011).

Jedna z prośb w czasie mszy brzmiała: „Panie, spraw, aby wszystkie dzieci na świecie, które spotka niesprawiedliwość, znalazły zawsze ludzi, którzy im pomogą odzyskać swoje prawa”. Strona internetowa związana z tą sprawą nadal istnieje, mimo że od momentu powrotu dziecka minęło dziesięć lat. Matka Judith w rozmowie ze mną uzasadniła to w następujący sposób:

Wiemy, jak ważne były dla nas wszystkich strony internetowe innych osób. I chcemy świadomie dodać odwagi i służyć pomocą przez naszą stronę internetową ludziom, którzy znajdują się w takiej sytuacji.

W Internecie nie pojawiają się już jednak żadne aktualne informacje ani zdję-

⁷ Na stronie internetowej Judith (*Judith's Homepage* 2011) można zapoznać się z całą historią dziecka. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że na forach dyskusyjnych w Internecie wypowiedzi osób dotkniętych danym problemem pojawiają się z reguły anonimowo. Jednakże osoby, którym zarzuca się MSBP, często rezygnują z anonimowości, gdyż ich celem jest publiczne przedstawienie własnego losu i zwrócenie uwagi na doznaną niesprawiedliwość. Takie wystąpienie jest czasami niezwykle szczegółowe, jak np. na stronie Petry Heller (*Medienberichte* 2007), gdzie przedstawione są dokładnie i z wieloma szczegółami przeżyte kolejne wypadki w historii rodzinnej.

cia z życia dziecka i jego rodziny.

6. Melanie

Trzeci i ostatni przykład, który pragnę przytoczyć dotyczy obecnie 9-letniej dziewczynki o imieniu Melanie. To ją i jej sprawę przypomniał mi przedstawiony na początku tekstu tragiczny los Basi z K., która zmarła najprawdopodobniej w wyniku otrzymania szczepionki. Sytuacja Melanie jest szczególnie nie dlatego, że w grę wchodziłaby diagnoza MSBP, lecz dlatego, że jej ojciec jest niewidomy, a matka ma poważną wadę wzroku. Obydwoje jednak są bardzo zaradni, pracują zawodowo, są niezależni i mobilni. Melanie urodziła się w 2005 r. i była dzieckiem bardzo oczekiwanym przez rodziców. Mimo trudności ze wzrokiem małżeństwo radziło sobie dobrze z opieką nad niemowlakiem, odwiedzając co parę dni pediatrę. Dziecko zostało pomyślnie wyleczone z infekcji przewodu pokarmowego, wykonane zostały wszystkie konieczne badania, lekarz zakwalifikował je jako zdrowe i dobrze się rozwijające.

W trosce o prawidłowy rozwój miednicy rodzice zgłosili się z dzieckiem do ortopedy, przy okazji zwracając mu uwagę na dwa guzki, które wyczuli u córki po prawej i lewej stronie żeber, ale lekarz uspokoił ich twierdząc, że nie ma w tym żadnych nieprawidłowości. Gdy Melanie miała dwa miesiące, pediatra zalecił wykonanie szczepienia. Dziecko otrzymało m.in. szczepionkę kombi („sześć w jednym plus 1”) i jeszcze tego samego dnia wystąpił u niego stan gorączkowy, a z każdym kolejnym dniem zaczął się pogarszać ogólny stan zdrowia. Po dwóch dniach rodzice udali się z dzieckiem do szpitala, nie reagowało bowiem na bodźce zewnętrzne, wymiotywało. Jeden z lekarzy twierdził, że rodzice obawiając się tego, co dzieje się z dzieckiem, przenoszą na nie swoje lęki i dlatego przestało ono pić. Inny lekarz chciał rodzinę odesłać do domu. Natomiast na informację rodziców, że dwa dni wcześniej dziecko zostało zaszczepione, odpowiadano, że szczepionka nie może wywołać takich objawów.

Podczas dalszych badań stwierdzono, że Melanie posiada zbyt dużo płynu mózgowo-rdzeniowego i przez to ma zwiększone ciśnienie śródczaszkowe. Dziecko zostało zatem poddane odpowiedniej operacji. Bezpośrednio po zabiegu poinformowano rodziców, że przyczyną retencji wody w mózgu może być ewentualnie łagodne wstrząsanie dzieckiem i że w związku z tym będzie poinformowana medycyna sądowa. Zapewnienia rodziców, że nikt dzieckiem nie potrząsał, zostały zignorowane. Natomiast dwa guzy zgłoszone wcześniej lekarzowi zdiagnozowano jako gojące się złamanie żeber. W obecności rodziców został poinformowany Jugendamt, przy tej okazji dobitnie podkreślono fakt ich niepełnosprawności. W rezultacie tej „interwencji” Melanie do tej pory (rok 2014) znajduje się w rodzinie zastępczej, a jej rodzice mają jedynie prawo

spotykać się z nią raz w miesiącu przez godzinę. Czasami słyszą oni opinie, że powinno im być to obojętne, gdzie ich córka się wychowuje, ważne jest to, że jest zdrowa⁸. Dodam na końcu, że sądownie nie stwierdzono niewłaściwego zachowania rodziców wobec dziecka.

W przedstawionych powyżej trzech sytuacjach dzieci – aczkolwiek w szczególności istotnie się od siebie różniących – jest parę elementów wspólnych. Oprócz faktu, że łączy je doświadczenie rozłąki od swoich rodziców i rodzin, należy zwrócić uwagę na to, że w każdym z tych przypadków ważną rolę odgrywały zrzeszenia i organizacje, które swoją działalnością usiłowały nie tylko złagodzić skutki postępowania sądów i urzędów do spraw młodzieży, ale również doprowadzić do zrewidowania decyzji sądowych. Co prawda – w opisanych trzech sytuacjach – udało się to (do tej pory) jedynie w przypadku Judith, która po prawie czterech latach rozłąki mogła wrócić (10 lat temu) do swoich rodziców. Ale również w przypadku Melanie czy Aneasa warto wspomnieć przynajmniej działalność stowarzyszenia Aktion Rechte für Kinder e.V. (Akcja Prawa dla Dzieci).

7. Aktion Rechte für Kinder e.V.

Stowarzyszenie Aktion Rechte für Kinder e.V. (ARK) działa na zasadzie wolontariatu na rzecz dzieci, które znajdują się w sytuacji, w której wymagana jest konkretna pomoc czy ingerencja. O pomoc zazwyczaj zwracają się rodzice tych dzieci, ich krewni lub znajomi rodziny. Ludzie ci wychodzą z założenia, że instytucje państwowe wyrządzają dziecku krzywdę odbierając je rodzicom. Stowarzyszenie skupia wokół siebie przedstawicieli różnych profesji (np. lekarzy, prawników, pedagogów), którzy są w stanie ocenić konkretną sytuację i pomóc w kontakcie z sądami i urzędami do spraw młodzieży. Pomoc jest bezpłatna, często udzielane jest nawet wsparcie finansowe (z darowizn), aby np. opłacić prawnika.

Osoby, które spotkały się z zarzutem MSBP, są w Niemczech małą grupą, która (niestety) z każdym dniem może się powiększyć i która stanowi podgrupę w liczącej kilkaset osób zbiorowości żyjącej ze świadomością, że niesłusznie odebrano im prawo do opieki nad dzieckiem/dziećmi. Dla tych osób takie stowarzyszenia, jak Aktion Rechte für Kinder e.V., odgrywają istotną rolę w staraniach o zmianę tego stanu rzeczy. Najistotniejsze jest moralne wsparcie dla rodzin, które nierzadko czują się bezsilnie wobec – w ich odczuciu – potężnego aparatu państwowego. Życzliwe zainteresowanie pozwala zredukować psychiczne napięcie i uzyskać słowa otuchy. Równie ważna jest pomoc w artykulacji żądań wobec

⁸ Szczegóły historii Melanie można znaleźć w Internecie (*Elternsehnsucht...* 2014).

sądów lub urzędów do spraw młodzieży⁹.

8. Zamiast podsumowania

W niemieckich środkach masowego przekazu stosunkowo często pojawia się krytyka wobec urzędów do spraw młodzieży (Jugendamt) oraz innych placówek zajmujących się opieką nad dziećmi, że zbyt późno reagują, kiedy dzieci są zagrożone. Niestety problem ten ma również „drugą stronę medalu”. Coraz częściej zdarza się, że reakcje urzędów są nieadekwatne do sytuacji. Zamiast np. starać się o wyjaśnienie sprawy lub zaproponować konkretną pomoc (np. opłacić pomoc domową lub opiekunkę dla dziecka) sięga się po drastyczne rozwiązania i wyrwa się dzieci z ich naturalnego środowiska, jakim jest rodzina. Niniejszy tekst nie został napisany z myślą, by postawić instytucje w Niemczech pod pręgierzem, lecz by zwrócić uwagę na fakt, że niestety często kierując się dobrą intencją (troską o dobro dziecka) można popełnić – brzemienne w skutkach – błędy, których ofiarami są przede wszystkim dzieci. W takich sytuacjach niezwykle ważna jest odpowiednia i zdecydowana społeczna reakcja.

Bibliografia

- Eminson M. (2001), *Background*, [w:] M. Eminson, R. J. Postlethwaite (eds.), *Münchhausen Syndrome by Proxy Abuse. A Practical Approach*, Arnold, London, s. 17–70.
- Fetscher C. (2008), *Im Schatten der Mutter*, <http://www.tagesspiegel.de/medien/fernsehen-im-schatten-der-mutter/1147392.html>, 21.02.2014.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (2012), <http://www.bundestag.de/dokumente-rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html>, 21.02.2014.
- Jonda B. (2010), *Internet jako pole walki o powrót dziecka do rodziny*, [w:] Ł. Kaprańska, B. Pactwa (red.), *Agora czy Hyde Park? Internet jako przestrzeń społeczna grup mniejszościowych*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, s. 179–187.
- Kleemann W. J. (2003), *Das Münchhausen-Stellvertreter-Syndrom aus rechtsmedizinischer Sicht*, Abstract eines Vortrags, http://www.kinderumweltgesundheit.de/KUG/index2/pdf/aktuelles/10037_1.pdf, 21.02.2014.
- Rosenberg D. A. (2002), *Das Münchhausen-by-proxy-Syndrom: Falsches Spiel mit der Krankheit*, [w:] M. E. Helfer, R. S. Kempe, R. D. Krugman (Hrsg.), *Das mißhandelte Kind*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, s. 615–642.
- Southall D. P., Plunkett C. B., Banks M. W., Falkov A. F., Samuels M. P. (1997), *Covert video recordings of life-threatening child abuse: Lessons for child protection*, „Pediatrics”, Vol. 100, s. 735–760.
- Statistisches Bundesamt* [Destatis; Federal Statistical Office of Germany] (2012), <https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>, 21.02.2014.
- Stolpe-Krüger J. (2008), *Das Münchhausen-by-proxy-Syndrom*, TV Westdeutscher Rundfunk Köln, Date of Broadcast: 2008-02-13, <https://www.bibliographie.ub.rub.de/entry/f5825055->

⁹ Podobną działalność prowadzi stowarzyszenie Kinderschutzbund Kreis- und Ortsverband Leer e.V.

ab57-4e81-9154-db8247c24463, 21.02.2014.

Źródła on-line

- Elternsehnsucht* (2014), <http://www.elternsehnsucht.de>, 19.02.2014.
Judith's Homepage (2011), <http://www.judith-schaefer.com>, 14.02.2014.
Medienberichte (2007), <http://www.petra-heller.com/MEDIENBERICHTE.148.0.html>, 12.02.2014.
Petra Heller. Nekrolog (2013), http://www.karin-jaeckel.de/medien/pdf/Memoriament_Heller_Petra.pdf, 21.02.2014.
Profile: Sir Roy Meadow (2006), <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/4432273.stm>, 12.02.2014.
Tod einer Mutter: Petra Heller und das unfassbare Verhalten deutscher Justiz Weiterlesen (2013), http://german.ruvr.ru/2013_11_18/Tod-einer-Mutter-Petra-Heller-und-das-unfassbare-Verhalten-der-deutschen-Justiz-0307/, 21.02.2014.
Umfassende Dokumentation der Fallgeschichte Heller (2010), <http://www.petra-heller.com>, 12.02.2014.

Bernadette Jonda

THE LIMITS OF INSTITUTIONAL INTERFERENCE AGAINST FAMILIES. THE DIAGNOSE OF MÜNCHHAUSEN SYNDROME BY PROXY IN GERMANY – CASE STUDIES PRESENTATION

Summary. The article deals with the relatively frequent controversial decisions of German courts to deny some citizens their parental rights, and thereby deny their children the perspective of a life within their own family. These are not separations necessary for reasons of clearly bad parenting (e.g. neglect or any kind of child abuse), but rather those resulting from faulty physician diagnoses, particularly, court decisions based on the medical diagnosis of Münchhausen Syndrome by Proxy (MSBP). The author illustrates the phenomenon with examples of children whom German juvenile affairs departments (Jugendamt) or family courts have forbidden to live with their parents, and shows how important for such children is the support of civil society, particularly the activity of the organization Aktion Rechte für Kinder e.V. (Movement for Children's Rights).

Keywords: children without parents, Münchhausen-by-proxy-Syndrom, Aktion Rechte für Kinder e.V. (Movement for Children's Rights), Jugendamt.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
Część I. Definiowanie obszarów partycypacji i wykluczeń a kwestia podmiotowości dzieci i młodzieży	
Maja Brzozowska-Brywczyńska – Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie idei dziecięcej partycypacji	11
– Children’s Citizenship: A Few Reflections on the Margins of the Idea of Children’s Participation	26
Marta Smagacz-Poziemska – Włączeni jako konsumenci – wyłączeni jako obywatele. Nastolatki w przestrzeni miasta	29
– Included as Consumers – Excluded as Citizens. The Teenagers in Urban Space	44
Blanka Serafin-Juszczak – NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym	45
– NEET – Young People Vulnerable to Social Exclusion	61
Mariusz Zwarycz – Proces dekompozycji podmiotowości sprawczej młodzieży	63
– The Process of Causative Subjectivity Decomposition of the Youth	79
Katarzyna Ornacka – Children of “Vulnerable Identity” – Do They Have To Be Excluded? Some Reflections Based on Empirical Research	81
– Dzieci o „zranionej tożsamości” – czy muszą być wykluczone? Refleksje na podstawie badań własnych	95
Paulina Bunio-Mroczek – Nastoletnie macierzyństwo – zagrożenie wykluczeniem społecznym czy szansa na integrację społeczną? Kontrowersje teoretyczne i podejścia praktyczne	97
– Teenage Parenthood: A Route to Social Exclusion or an Opportunity for Social Integration? Theoretical Controversies and Practical Approaches	111
Ewa Banaszak, Robert Florkowski – Are the Lips for Speaking? <i>Modus Operandi</i> of Exclusion of Underage Sex Encounters	113
– Czy usta są do mówienia? <i>Modus operandi</i> seksualnej ekskluzji osób poniżej wieku przyzwolenia	126

Część II. Wyzwania systemu edukacji i pomocy społecznej: wyrównywanie szans i kreowanie możliwości

Marta Zahorska – Not Willing To or Not Able To? Teachers and Their Role in Equalizing Social Inequalities in Education	129
– Nie chcą czy nie mogą? Nauczyciele o swojej roli w redukowaniu społecznych nierówności edukacyjnych	146
Małgorzata Potoczna – Rola państwowej lokalnej szkoły wyższej w procesie przełamywania ekskluzji społecznej młodzieży z wiejskich środowisk i małych miasteczek na przykładzie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach	147
– The Role of a Local Public Institution of Higher Learning in the Process of Overcoming Social Exclusion of the Youth from Rural Areas and Small Towns Using the Example of Public Higher Vocational School in Skierniewice	161
Magdalena Pokrzywa – Zagrożenie wykluczeniem społecznym dzieci i młodzieży z rodzin ubogich w województwie podkarpackim	163
– Social Exclusion Among Children and Youth as a Result of Poverty in Podkarpackie Province	180
Marcin Sińczuch – Dialog na marginesie? O relacjach, nie tylko zawodowych, pracowników socjalnych i młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym	181
– Dialogue on the Margins? About the Relations, Not Only Professional, of Social Workers and Youth Threatened by Social Exclusion	202
Bernadette Jonda – Granice instytucjonalnej interwencji wobec rodziny. Diagnoza syndromu zastępczego zespołu Münchhausena w Niemczech – prezentacja przypadków	205
– The Limits of Institutional Interference Against Families. The Diagnose of Münchhausen Syndrome by Proxy in Germany – Case Studies Presentation	217