

# Ewa Jarosz

---

## Nauczyciel a ochrona praw dziecka

---

Chowanna 2, 217-230

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



EWA JAROSZ

## Nauczyciel a ochrona praw dziecka

Nie sędzę, aby mój nauczyciel z czwartej klasy miał jakiegokolwiek pojęcie o tym, jaką ważną był dla mnie osobą i jaki miał wpływ na moje życie. Był całkowitym przeciwieństwem mojego ojca i to on pokazał mi, jaki człowiek może być i kim może się stać. On był uważny i zainteresowany moją osobą, podczas gdy mój ojciec był pijany i ignorował mnie. On mnie chwalił, gdy mój ojciec stale mnie krytykował. On cenił mój umysł i moje zdolności, a ojciec cenił jedynie znęcanie się nad moim ciałem. Od swego nauczyciela nauczyłem się, kim jestem i jak ważną jestem osobą. Myślę, że sam stałem się nauczycielem, aby być jak on i w ten sposób uczynić coś dla jakiegoś innego dziecka.

C. Crosson-Tower (2003, s. 57; tłum. — E.J.)

### **A teacher and children's rights protection**

**Abstract:** The article is an attempt to present the meaning of a teacher preventing child abuse in a family. The active role of a teacher in this field is due to law, on the one hand. In this matter the paper presents research showing the attitude of teachers to this responsibility. But on the other hand, the real range of possibilities is much more wider. The article shows some of them.

**Key words:** teacher, child rights, child abuse.

## Wprowadzenie

Rozwój procesów demokratyzacji i postępujące działania w zakresie zapewnienia poszanowania praw człowieka spowodowały, że w ostatniej dekadzie zwrócono szczególną uwagę na poszanowanie praw dziecka. Przeprowadzone analizy sytuacji dzieci i różnego rodzaju raporty lokalne, regionalne i globalne pokazały, iż w wielu regionach i miejscach, w których wychowują się dzieci, prawa dziecka zawarte w uchwalonej przez ONZ w 1989 roku Konwencji o Prawach Dziecka pozostają jedynie pobożnym życzeniem. Wielu animatorów demokratyzacji życia społecznego oraz badaczy i autorów podkreśla, że to właśnie dzieci pozostają współcześnie ostatnią z rozległych grup społecznych, których prawa są nierespektowane i często łamane, niejednokrotnie bezkarnie. Przewodzone analizy ukazują też różne środowiska życia dzieci, w których sytuacje łamania ich praw występują szczególnie często: rodzinę, szkołę, instytucje opiekuńcze, środowiska lokalne, media i inne. Dość zgodnie wskazuje się przy tym właśnie na rodzinę, jako to środowisko, w którym nader często prawa dzieci nie są przestrzegane, w którym doznają one przemocy, upokorzenia czy mają niewłaściwe warunki rozwoju. W roku 2006 opublikowano ogólnoswiatowy raport o przemocy wobec dzieci, z którego treści wynika, iż rodzina jest najbardziej prawdopodobnym miejscem doświadczania przemocy przez dzieci, a także, iż w tego typu sytuacjach szczególnie trudno jest zapewnić dziecku ochronę jego praw (Pinheiro, 2006, s. 47). Zgodnie ze współczesnym stanowiskiem naukowym (eksperckim) i politycznym (prezentowanym w różnego rodzaju międzynarodowych dokumentach i rekomendacjach na temat sytuacji dzieci i jej poprawy), zasadniczymi kierunkami działań poprawiających respektowanie i ochronę praw dzieci, w tym ich praw w rodzinie, są: reformy prawa (wprowadzenie całkowitego zakazu kar fizycznych), edukacja społeczna na temat praw dzieci i zjawiska ich łamania oraz jego konsekwencji, odpowiednia opieka nad matką i dzieckiem, wspieranie rodziny i pozytywnego rodzicielstwa odpowiednią polityką społeczną, działania korekcyjno-edukacyjne wobec rodziców, ale też prewencja zjawiska poprzez wczesne interwencje w rodzinach szczególnie zagrożonych łamaniem praw dzieci oraz określone działania (pomocowo-korekcyjne) w stosunku do rodzin, w których łamanie praw dziecka jest faktem, istniejącym już problemem (ibidem, 2006, s. 76—85; Krug et al., 2002, s. 70—80).

W wielu z wymienionych obszarów działań wymagane jest zaangażowanie różnych profesjonalistów, współczesnym paradygmatem działań na rzecz ochrony praw dzieci są bowiem tzw. działania wielosektorowe,

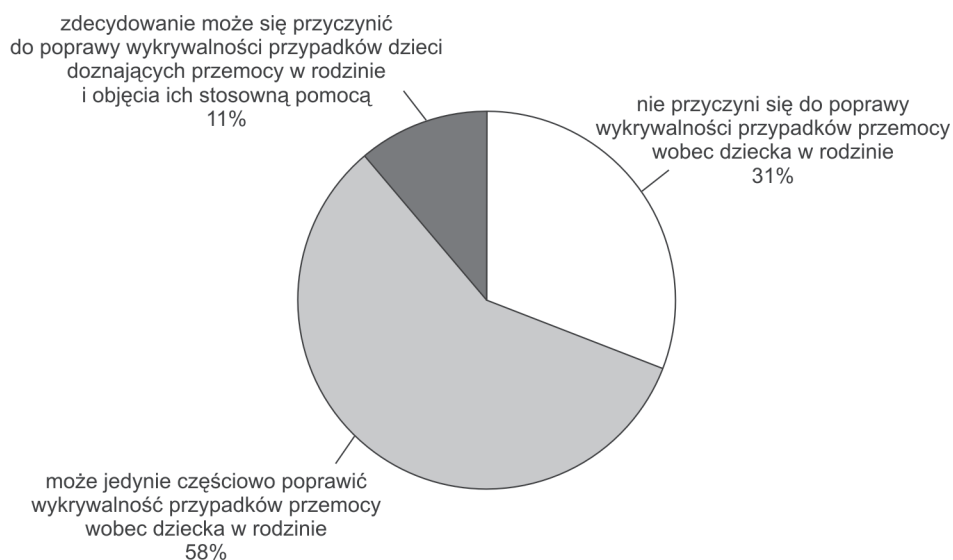
wskazuje się tu na znaczenie i potrzebę angażowania w działania ochrony praw dzieci zarówno przedstawicieli sektorów pomocy społecznej, prawa i wymiaru sprawiedliwości, zdrowia, edukacji, mediów, jak i osób z sektora politycznego i władz lokalnych, organizacji pozarządowych i stowarzyszeń, a także społeczności wyznaniowej i jej instytucji (Butchart et al., eds., 2006; Pinheiro, 2006; Krug et al., 2002). W niniejszym opracowaniu, być może wbrew oczekiwaniom, jakie może wywoływać jego tytuł, nie będę rozważała kwestii poszanowania praw dziecka w środowisku szkoły, przez nauczycieli. Osoby zainteresowane tą kwestią zachęcam do analizy istniejących tematycznych opracowań (np. Hart et al., 2006; Śliwerski, 1996; Kubiak-Szymborska, red., 1999). Zamierzam skoncentrować uwagę na obszarze, który raczej nie jest utożsamiany z rolą nauczyciela — na znaczeniu, odpowiedzialności i możliwościach oraz kompetencjach nauczyciela jako przedstawiciela sektora edukacji w zakresie ochrony praw dziecka w kontekście ich łamania w środowisku rodzinnym.

## Nauczyciele wobec ochrony praw dziecka w rodzinie jako wyznaczanej im formalnie roli

Możliwości działania nauczycieli w zakresie przeciwdziałania przemocy wobec dziecka w rodzinie w rzeczywistości wykraczają poza rolę i czynności wyznaczane nauczycielom w sensie formalnym różnego rodzaju przepisami. Ten wątek rozwijam w kolejnym fragmencie. W tym miejscu proponuję przyjrzeć się formalnie stanowionej roli nauczycieli w ochronie praw dzieci — w zakresie ochrony dzieci przed przemocą w rodzinie. Aktualne podstawy formalne działań w zakresie ochrony praw dzieci, jakimi w polskich warunkach są odpowiednie ustawy i przepisy prawne, w tym zwłaszcza *Ustawa o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw z 10 czerwca 2010 roku*, włączają nauczycieli do procedury „Niebieskie Karty”, określonej w przytoczonej ustawie jako podstawowa procedura, w której ramach podejmowana jest interwencja w rodzinę z problemem przemocy (art. 1, pkt 7 ustawy — Dz.U. 2010, nr 125, poz. 842). Procedura „Niebieskie Karty” określana jest jako ogół czynności podejmowanych i realizowanych przez przedstawicieli jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, policji, oświaty i ochrony zdrowia w związku z uzasadnionym podejrzeniem

zaistnienia przemocy w rodzinie (ibidem). Na mocy przytaczanej ustawy, oświata (a w praktyce nauczyciele) włączona została do procedury „Niebieskie Karty”; nauczyciele — wraz z innymi osobami — uznawani są za osoby realizujące działania formułowane w ustawie. W przepisach ustawy zobowiązano nauczycieli zarówno do zgłaszania za pomocą formularza „Niebieska Karta” przypadków przemocy w rodzinie, jak i do współpracy z pozostałymi wymienianymi w ustawie przedstawicielami w ramach interwencji (nauczyciele mogą być powołani do pracy w gminnych zespołach interdyscyplinarnych i grupach roboczych).

Wprowadzenie nowych rozwiązań prawnych zrodziło pytanie o gotowość nauczycieli do udziału w procedurze i ich kompetencje w tym względzie. W podjętych analizach, które chcę tu w skrócie zaprezentować, stanowiących fragment szerszych badań realizowanych w zakresie monitoringu funkcjonowania nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, zleconego mi przez Rzecznika Praw Dziecka, postanowiłam się przyjrzeć postawom nauczycieli wobec nowych rozwiązań wprowadzanych przez ustawę oraz kompetencjom nauczycieli do pełnienia wyznaczonej im roli. Badaniami o charakterze sondażowym objęto nauczycieli kilku losowo wybranych szkół z województw śląskiego i mazowieckiego z celowym doбором środowisk wiejskich i miejskich. Wypełnione anonimowo kwestionariusze (zawierające kilka pytań) zwróciło 94 nauczycieli. Badania zrealizowano w czerwcu 2011 roku.

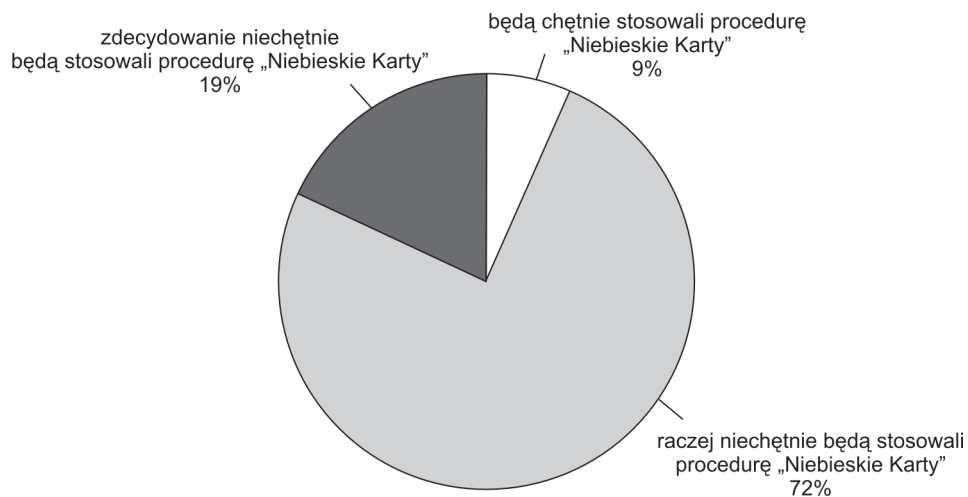


Rys. 1. Opinie nauczycieli na temat efektywności procedury „Niebieskie Karty” wprowadzonej do oświaty

Źródło: Badania własne.

Podstawową rozpatrywaną w badaniach kwestią było nastawienie nauczycieli do samej ustawy i wyznaczanego im przez nią aktywnego udziału w działaniach na rzecz ochrony dzieci przed przemocą w rodzinie. Wśród badanych nauczycieli ujawniła się dość umiarkowana akceptacja wprowadzenia procedury „Niebieskie Karty” do oświaty i raczej powściągliwa ocena jej przydatności w ochronie dziecka przed przemocą rodzinną. Jedynie 11% badanych zgodziło się z twierdzeniem, iż procedura „Niebieskie Karty” wprowadzona do oświaty zdecydowanie może przyczynić się do zwiększenia wykrywalności przypadków dzieci doznających przemocy w rodzinie i objęcia ich stosowną pomocą. Podczas gdy aż 89% badanych nauczycieli zdecydowanie negatywnie lub umiarkowanie negatywnie oceniło efektywność wprowadzenia „Niebieskich Kart” do oświaty (rys. 1).

Niską aprobatę nauczycieli wprowadzenia do oświaty procedury „Niebieskie Karty” potwierdzają wyniki w zakresie innego zadanego pytania, w którym sondowano opinie nauczycieli na temat gotowości osób z tej grupy zawodowej do stosowania procedury „Niebieskie Karty”. Z uzyskanych w tej mierze danych wynika bowiem, iż jedynie 9% badanych nauczycieli uważa, iż wykonujący ten zawód będą chętnie stosowali procedurę „Niebieskie Karty” (rys. 2).

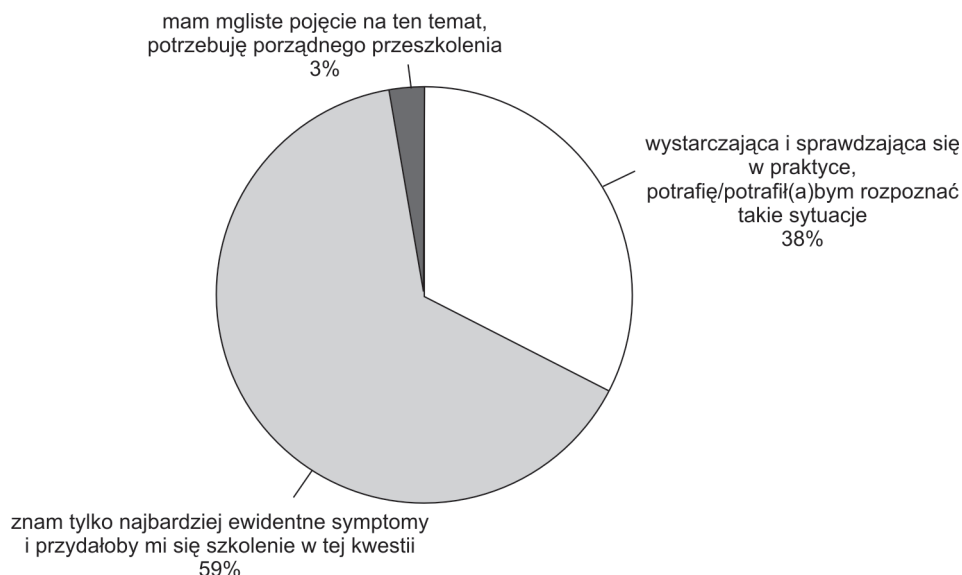


Rys. 2. Nastawienie nauczycieli do stosowania procedury „Niebieskie Karty” w oświacie

Źródło: Badania własne.

Z punktu widzenia charakterystyki kompetencji nauczycieli w zakresie działań, jakie mają oni realizować wobec problemu przemocy w rodzinie, określanych w ustawie z 10 czerwca 2010 roku, najważniejsze (choć nie wyłącznie) są te kompetencje, które mają znaczenie w identyfikowa-

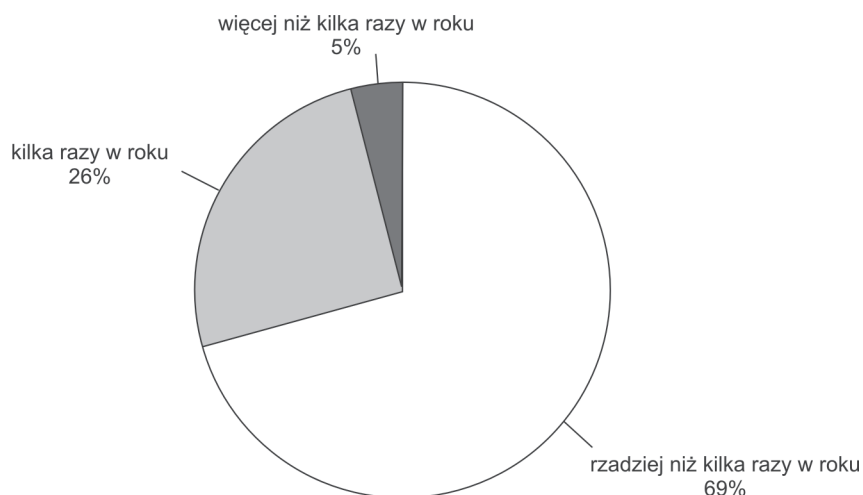
niu występowania przypadków dzieci ofiar przemocy w rodzinie w praktyce. Z tego względu badanych nauczycieli poproszono o ocenę własnej wiedzy w tym zakresie. Uzyskany obraz odpowiedzi badanych nauczycieli jest mało zadowalający. Jedynie nieco ponad jedna trzecia badanych nauczycieli (38%) oceniła własną wiedzę na temat identyfikowania dzieci — ofiar przemocy w rodzinie jako wystarczającą i sprawdzającą się w praktyce; podczas gdy zdecydowanie więcej niż połowa nauczycieli (59%) uznała potrzebę własnego gruntownego przeszkolenia w tym temacie (rys. 3).



Rys. 3. Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) swoją wiedzę na temat symptomów świadczących o tym, że dziecko może być ofiarą przemocy w rodzinie?”

Źródło: Badania własne.

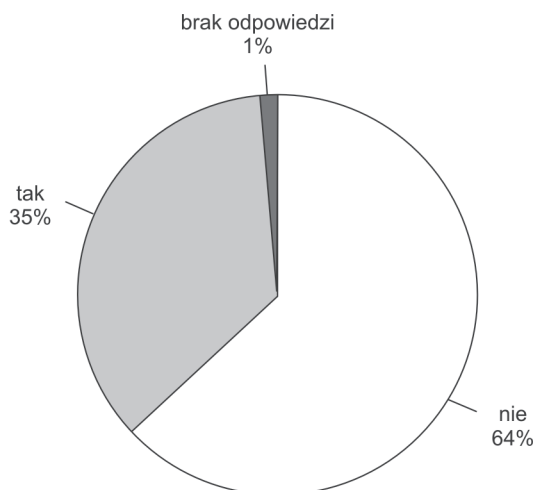
Uzupełnieniem obrazu nie najlepszych kompetencji badanych nauczycieli w zakresie identyfikowania sytuacji przemocy wobec dziecka w rodzinie jest rzeczywistość w tej mierze, to znaczy częstotliwość identyfikowania takich przypadków przez nauczycieli w praktyce szkolnej (przy przyjęciu określonego założenia na temat rozmiarów zjawiska i jego form). Rozkład deklaracji badanych na temat styczności z przypadkami dzieci doświadczających przemocy w rodzinie pokazuje, iż dominująca większość nauczycieli (niemal 70%) uważa, iż spotyka się z takimi sytuacjami rzadziej niż kilka razy w roku (rys. 4). Wynik ten interpretować można po części (przy wymienionych zastrzeżeniach) jako wskaźnik niskich kompetencji nauczycieli do rozpoznawania przedmiotowych przypadków.



Rys. 4. Odpowiedzi na pytanie: „Jak często w swojej praktyce styka się Pan(i) z przypadkami dzieci doznających przemocy w rodzinie?”

Źródło: Badania własne.

Najbardziej bezpośrednią przesłanką wnioskowania o kompetencjach nauczycieli do aktywnego udziału w działaniach na rzecz ochrony dziecka przed przemocą w rodzinie jest uczestnictwo nauczycieli w tematycznych szkoleniach. Badani nauczyciele zapytani o udział w szkoleniach, kursach itp. na temat przemocy wobec dziecka w rodzinie w zdecydowanej większości (64%) ujawnili brak takich aktywności (rys. 5).



Rys. 5. Odpowiedź na pytanie: „Czy brał(a) Pan(i) udział w jakichś szkoleniach, kursach, studiach, których tematyka dotyczyła problemu przemocy wobec dziecka w rodzinie?”

Źródło: Badania własne.



Uzyskany obraz odpowiedzi nauczycieli pozwala oszacować ich kompetencje w zakresie udziału w działaniach wobec przemocy w rodzinie na mocy ustawy nowelizującej jako wymagające pilnej poprawy. Wydaje się, iż środowiska nauczycieli powinny być objęte stosownymi merytorycznie aktualnymi szkoleniami na temat problemu przemocy wobec dziecka i łamania praw dziecka w rodzinie oraz na temat problemów identyfikowania tych zjawisk, jak też racjonalnego charakteru działań nauczycieli w obliczu takich przypadków. Wydaje się, iż edukacja nauczycieli w tej właśnie kwestii powinna uwzględniać szersze niż formalne stanowiska.

### Nauczyciele a działania na rzecz ochrony praw dziecka w rodzinie — rzeczywiste możliwości

Wielość i różnorodność działań, jakie mogą być realizowane przez nauczycieli w zakresie ochrony praw dzieci w rodzinie, daleko przekracza popularne wyobrażenia na ten temat, które ograniczają rolę nauczycieli i wychowawców do wychwytywania i zgłaszania przypadków dzieci krzywdzonych odpowiednim instytucjom (zob. Tite, 1993; Crosson-Tower, 2003; Jarosz, 1998, 2008; Czyżewska, 2010). Jeśli uwzględnimy różne rekomendacje oraz propozycje autorów i badaczy czy też wskazania podręcznikowo-metodyczne, to okazuje się, iż wachlarz możliwych działań nauczycieli w reakcji na problem łamania praw dziecka w rodzinie (przemocy wobec dziecka w rodzinie) przedstawia się dość okazale. Opierając się na różnych źródłach (Crosson-Tower, 2003; DePanfilis, Salus, 2003; Goldman et al., 2003; Jarosz, 2001, 2003), zaprezentuję zakres działań możliwych i sugerowanych nauczycielom, ze względu na ich możliwości związane z charakterem ich pracy, wiedzą i umiejętnościami, oraz zobowiązań wynikających z odpowiedzialności zawodowej i etycznej.

Powszechnie rolę nauczycieli w przeciwdziałaniu przemocy wobec dzieci w rodzinie postrzega się w kategoriach **detekcji** występowania takich sytuacji (przypadków dzieci doznających przemocy w rodzinie) poprzez wczesną identyfikację przypadków we własnej praktyce zawodowej, a następnie **zgłaszanie** tego typu sytuacji odpowiednim instytucjom czy podmiotom (obecnie na przykład gminnemu zespołowi interdyscyplinarnemu). Nauczycieli spostrzega także się jako tych, którzy mogą **do-**  
**starzyć** (odpowiednim instytucjom) **ważnych informacji** o dziecku,

jego kondycji i problemach jego funkcjonowania, jak też wielu cennych informacji o samej rodzinie i sytuacji dziecka w niej. Te informacje mogą być następnie efektywnie wykorzystane przez profesjonalistów podejmujących działania wobec rodziny.

Jednak poza wskazanymi aktywnościami nauczyciele mogą realizować także inne, ważne w kontekście ograniczania występowania problemu naruszania praw dziecka w rodzinie i skutków tego problemu. Jedną z takich aktywności jest **zapewnienie wsparcia dziecku i rodzinie po ujawnieniu się problemu przemocy**. Emocjonalne wsparcie, jakie nauczyciel może okazywać dziecku, ale też jego rodzicom, stanowi cenny element w całości działań mających na celu poprawę sytuacji dziecka w rodzinie. Innym typem działania możliwym do realizacji przez nauczyciela jest **organizowanie i prowadzenie specjalnych działań reedukacyjnych, naprawczych** w stosunku do zaburzeń i deficytów dziecka wynikających z jego doświadczeń przemocy rodzinnej. Działania te mogą dotyczyć dokładnego rozpoznania i oceny występujących u dziecka deficytów i zaburzeń, jakie w takich sytuacjach często pojawiają się w obszarach osiągnięć szkolnych dziecka, jego uczenia się, zachowania, zdrowia i społecznego przystosowywania się. Nauczyciel czy pedagog szkolny może też konstruować indywidualny, acz realny w warunkach szkoły program korekcyjno-terapeutyczny, który przyczyniałby się do redukcji niektórych występujących u dziecka zaburzeń, wynikłych z jego doświadczeń przemocy domowej. Jeszcze inny typ działania możliwy do realizowania przez nauczyciela (lub pedagoga szkolnego) stanowi **monitorowanie sytuacji i kondycji dziecka** w trakcie realizowania interwencji w rodzinie z problemem łamania praw dziecka. W tym rodzaju działań chodzi o monitorowanie postępów terapii i działań korekcyjnych, jakie podjęto w ramach interwencji wobec problemu. Nauczyciele mogą więc obserwować i kontrolować, na ile poprawia się kondycja dziecka w wyniku pracy z rodziną i udzielanej jej pomocy oraz innych działań. Co więcej, jak wskazują eksperci, nauczyciele mogą w zasadzie **sami prowadzić niektóre formy pracy korekcyjnej z rodzicami** łamiącymi prawa dziecka, lub w wymiarze ogólniejszym — profilaktyki uniwersalnej, w stosunku do ogółu rodziców uczniów. Działania tego typu mogą przybierać różną postać. Może to być inicjowanie grup samopomocowych dla rodziców z problemem łamania praw dzieci lub z problemami w relacjach z dziećmi, działania w postaci różnych form edukacji rodziców w zakresie niezbędnych umiejętności rodzicielskich czy też edukacji na temat prawidłowości rozwojowych występujących u dzieci, również na temat realistycznych oczekiwań wobec dzieci w określonym wieku. Ocenia się też, iż nauczyciele mogą realizować pewne formy poradnictwa w zakresie radzenia sobie przez rodziców z trudnościami wychowawczymi czy w za-

kresie stosowania bezprzemocowych sposobów dyscyplinowania dzieci. Wskazuje się też na możliwości podejmowania przez nauczycieli działań w zakresie realizowania poradnictwa i pomocy dla rodziców; działania te miałyby na celu poprawę podstawowych kompetencji życiowych rodziców (zob. np. Crosson-Tower, 2003, s. 69).

Innym typem aktywności, która może być podejmowana przez nauczycieli, jest **prowadzenie działań prewencyjnych** wobec dzieci i rodzin podwyższonego ryzyka krzywdzenia. Ten rodzaj działań oznacza przede wszystkim wspieranie rodziców w opiece nad dziećmi. Przykładowym działaniem nauczycieli (dokładniej: szkoły jako takiej) w tym obszarze może być organizowanie form (czasu) opieki nad dziećmi z rodzin tzw. ryzyka, a przez to danie rodzicom możliwości dysponowania większą ilością czasu potrzebnego im czy to na zarobienie pieniędzy, czy po prostu na „wytchnienie” od opieki nad dziećmi.

Kolejna propozycja działań nauczycieli to **realizowanie różnych programów wspierających i prewencyjnych** dla dzieci określanych jako dzieci podwyższonego ryzyka doznawania przemocy w rodzinie (dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niepełnosprawnych, z niekorzystnymi parametrami socjalno-ekonomicznymi, z rodzin wielodzietnych, z problemami zachowania, a nawet szczególnie uzdolnionych). W obszarze działań prewencyjnych możliwych do prowadzenia przez nauczycieli wymienia się również obejmowanie szczególną opieką i programami dorastających uczniów, którzy sami stali się nieletnimi rodzicami. Nieletni rodzice bowiem wymieniani są jako szczególnie podatni na stosowanie przemocy wobec własnych dzieci lub zaniedbywanie ich z powodu kumulacji w życiu tych młodych ludzi wielu problemów socjalno-sytuacyjnych: ekonomicznych, mieszkaniowych, problemów bezpośrednio związanych z opieką nad małym dzieckiem oraz jednoczesnego kształcenia się, a nade wszystko z powodu niedojrzałości emocjonalnej nieletnich rodziców. W praktyce pracy nauczyciela stosowane mogą być różne rozwiązania: indywidualizacja w realizacji programu szkolnego, ale też organizowanie grup wsparcia dla uczniów-rodziców, prowadzenie treningów umiejętności rodzicielskich czy prowadzenie specjalnego doradztwa i ustanawianie nadzoru nad młodocianymi rodzinami (Crosson-Tower, 2003).

Bez wątpienia może być też przez nauczycieli prowadzona **ogólna profilaktyka** zjawiska łamania praw dziecka w rodzinie. Profilaktyka może mieć formę edukacji poznawczej czy rozwijania umiejętności, które zapobiegają występowaniu tego problemu. Edukacja tego typu może obejmować nie tylko rodziców, lecz także uczniów i mieć różne aspekty: wyjaśnianie charakteru zjawiska i jego szkodliwości, uczenie konstruktywnych sposobów i środków oddziaływania na dziecko. Działanie tego rodzaju może mieć również postać informowania o możliwościach szuka-

nia pomocy, jeśli problem krzywdzenia dzieci występuje, oraz uświadamiania konieczności takiego działania.

Nauczycieli spostrzega się też jako tych, którzy mogą **rozwijać u dzieci „umiejętności samoobrony”**, uczyć je obrony przed łamaniem ich praw oraz ich rezyliencji. Z wielu względów uznaje się bowiem, iż istotne dla ochrony praw dzieci jest uczenie dzieci odpowiedniego interpretowania określonych zachowań dorosłych wobec dzieci jako działań niewłaściwych lub bezprawnych oraz uczenie tego, jak radzić sobie w takich sytuacjach, w tym także tego, gdzie i w jaki sposób szukać pomocy, gdy doświadcza się niewłaściwego traktowania przez rodziców — kiedy łamią oni wyraźnie prawa dziecka.

Istotnym obszarem aktywności nauczycieli w zakresie ochrony praw dzieci jest **rozwijanie pozytywnego rodzicielstwa ich uczniów**. Nauczyciele mogą pełnić niezastąpioną rolę w kształtowaniu pozytywnego przyszłego rodzicielstwa własnych uczniów. Działalność ta może być realizowana poprzez kształcenie u uczniów określonych umiejętności społecznych, które sprzyjają pozytywnemu rodzicielstwu, oraz przez przygotowanie uczniów do ich rodzicielstwa w przyszłości. Wśród umiejętności społecznych sprzyjających pozytywnemu rodzicielstwu wymienia się między innymi: zaspokajanie swych potrzeb w sposób satysfakcjonujący indywidualnie i aprobowany społecznie, wyrażanie swych potrzeb w sposób społecznie aprobowany, umiejętność szukania pomocy w trudnych sytuacjach, określanie uczuć i ich wyrażanie oraz oddzielanie uczuć od zachowań, ponoszenie odpowiedzialności za swoje zachowania, podejmowanie decyzji. W pozytywnym bezprzemocowym rodzicielstwie ważne są również umiejętności rozwiązywania problemów i określania priorytetów oraz umiejętności organizacyjne, na przykład budżetowanie i rozporządzanie pieniędzmi, a także umiejętne gospodarowanie czasem. Wykształcanie takich kompetencji u uczniów przez nauczycieli może chronić w przyszłości młodych ludzi przed poczuciem przeciążenia różnymi rolami i obowiązkami oraz sfrustrowaniem, które często prowadzą do przemocy wobec własnych dzieci. Rozwijanie tych kompetencji u dzieci i młodzieży ma — zdaniem ekspertów — wysoką wartość profilaktyczną i prewencyjną w stosunku do zjawiska przemocy w rodzinie (Crosson-Tower, 2003; Goldman et al., 2003).

Kreowanie przez nauczycieli przyszłego pozytywnego rodzicielstwa uczniów polegać może również na przygotowaniu uczniów do roli rodziców poprzez właściwą ich edukację w zakresie seksualności. Sprzyja to rozwijaniu umiejętności nawiązywania przez młodzież zdrowych relacji seksualnych i pomaga dokonać właściwego wyboru partnera. To — jak się okazuje — obniża ryzyko wystąpienia w przyszłości stresów i konfliktów małżeńskich, które same w sobie sprzyjają przemocy wobec dzieci. Przy-

gotowanie uczniów do pozytywnego rodzicielstwa dotyczy ponadto rozwijania ich wiedzy o prawidłowościach i potrzebach rozwojowych małych dzieci, o tym, jak dzieci zachowują się i czego potrzebują na poszczególnych etapach swego rozwoju, oraz uzmysławiania uczniom rzeczywistego wizerunku rodzicielstwa. Młodzi ludzie często mają mało realistyczne wizje i wyobrażenia o tym, na czym polega rodzicielstwo, i w efekcie boleśnie zderzają się z rzeczywistym obrazem rodzicielstwa, co indukuje zachowania przemocy i agresji w stosunku do własnych dzieci.

## Zakończenie

Na zakończenie — poza wszystkimi przedstawionymi wcześniej aspektami działań, jakie nauczyciele mogą realizować w ramach przeciwdziałania zjawisku i przypadkom przemocy wobec dziecka w rodzinie jako sytuacjom łamania praw dzieci: chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt tego problemu: na osobiste relacje nauczycieli z uczniami i ich rodzicami. Te postawy nauczycieli wobec uczniów i rodziców mogą bowiem mieć nieocenione znaczenie w kwestii znaczenia doświadczeń przemocy rodzinnej u dzieci (zob. Jarosz, 2001; Crosson-Tower, 2003). Mam tu na myśli między innymi takie kwestie, jak sposób postępowania przez nauczycieli z uczniami czy styl komunikowania się z uczniami i ich rodzicami, które mogą — jeśli są we właściwej postaci realizowane — ograniczać występowanie zachowań przemocy w stosunku do dziecka (na przykład przysłowiowe „łanie” po wywiadówce) lub wręcz w wymiarze emocjonalnym pełnić rolę kompensującą istniejące już doświadczenia przemocy u dzieci.

Wśród wielu możliwości w tym względzie zwrócić chcę uwagę na poważne, przemyślane rozwiązania, jakie nauczyciele powinni stosować w zakresie działań, które potencjalnie mogą zwiększać ryzyko wystąpienia ze strony rodziców zachowań przemocy wobec dziecka (zob. Tite, 1993). Prowokujące do stosowania przemocy okazują się niektóre sposoby komunikowania rodzicom przez nauczycieli problemów szkolnych dziecka, na przykład stosowanie lapidarnych pisemnych notatek na temat złego zachowania się dziecka w szkole czy przekazywanie wykazu ocen ze złymi notami dziecka. W perspektywie profilaktyki przemocy domowej wobec dzieci nauczyciel powinien wybierać takie formy informowania rodziców, które nie będą zwiększały prawdopodobieństwa zastosowania represji wobec dziecka oraz które nie będą wpływały na zwiększanie tzw. stresu życia, w jakim — być może — znajduje się rodzic czy cała rodzi-

na. Zdecydowanie lepszym sposobem komunikowania przez nauczyciela informacji o dziecku jest akcentowanie przy różnych okazjach kontaktu zarówno z rodzicami (ale też z samym dzieckiem) pozytywnych aspektów funkcjonowania dziecka w szkole, podkreślanie jego umiejętności, mocnych stron i potencjału. Skupianie się przez nauczyciela na błędach i niepowodzeniach dziecka jedynie wzmacnia negatywną ocenę dziecka przez rodzica, nasila też poczucie rozczarowania dzieckiem, potwierdza również i wzmacnia negatywny stosunek do dziecka, jaki *nota bene* mają zazwyczaj rodzice stosujący przemoc.

Innym aspektem prewencyjnej roli bezpośrednich relacji nauczyciela z uczniami jest jego osobiste zachowywanie się w stosunku do uczniów (uczniów), zwłaszcza umiejętności bezprzemocowego rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych. Te kompetencje i postawy nauczyciela mogą mieć ogromne znaczenie w zapobieganiu zjawisku, ale też w rehabilitacji psychiki dzieci doświadczających przemocy w domu. Wymiar profilaktyczny oznacza, iż tego typu zachowania nauczyciela mogą kompensować braki socjalizacyjne i kompetencyjne dzieci z doświadczeniami przemocy i mogą modelować umiejętności dzieci w zakresie stosowania przez nie bezprzemocowych i nieagresywnych sposobów rozwiązywania problemów w ich życiu. Takie postawy osobistej życzliwości i braku przemocowego stosunku do dzieci są niejednokrotnie wsparciem psychicznym dla tych, którzy wychowują się w atmosferze przemocy domowej, pod presją strachu. Silne pozytywne więzi nauczyciela z uczniem (uczniami), podmiotowy profil relacji między nimi, będąc bezcennym wsparciem emocjonalnym, mogą mieć niemal życiowe znaczenie dla dzieci krzywdzonych w rodzinie. Podmiotowy stosunek do ucznia, jako podstawowa cecha relacji nauczyciela z uczniami, może stanowić fundamentalną sferę wpływu na dziecko krzywdzone. W aspekcie profilaktyki zjawiska to podmiotowe podejście nauczyciela do ucznia było dotychczas stosunkowo słabo akcentowane. Dlatego też wielu nauczycieli i pedagogów nie jest świadomych swojego indywidualnego wpływu, swojego pozytywnego, często krytycznego znaczenia dla dzieci, które są ofiarami domowej przemocy. Tego typu aspekty roli nauczycieli należy więc im wyraźnie uświadamiać.

## Bibliografia

- Butchart A. et al., eds., 2006: *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva. Quoted on: [www.ispcan.org/members](http://www.ispcan.org/members). Accessed: 11.11.2006.

- Crosson-Tower C., 2003: *The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*. Washington.
- Czyżewska M., 2010: „Efekt widza” — nieudzielanie pomocy dzieciom krzywdzonym a środowisko szkoły. „Chowanna”, T. 1, s. 139—151.
- DePanfilis D., Salus M.K., 2003: *Child Protective Services: A guide for caseworkers*. Washington.
- Goldman J. et al., 2003: *A coordinated response to child abuse and neglect: A foundation for practice*. Washington.
- Hart S. et al., 2006: *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk.
- Jarosz E., 1998: *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*. Katowice.
- Jarosz E., 2001: *Dom, który krzywdzi*. Katowice.
- Jarosz E., 2002: *Rola szkoły w profilaktyce rodzinnej przemocy*. „Życie Szkoły”, nr 7, s. 394—401.
- Jarosz E., 2003: *Szkoła wobec zagrożenia dziecka krzywdzeniem w rodzinie — współczesne oczekiwania i możliwości*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław.
- Jarosz E., 2008: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice.
- Krug E.G. et al., 2002: *World report on violence and health*. Geneva.
- Kubiak-Szymborska E., red., 1999: *Podmiotowość w wychowaniu między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz.
- Pinheiro P.S., 2006: *World report on violence against children*. Lisbona. Quoted on: [www.violencestudy.org](http://www.violencestudy.org). Accessed: 11.04.2013.
- Śliwerski B., 1996: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków.
- Tite R., 1993: *How teachers define and respond to child abuse: The distinction between theoretical and reportable cases*. „Child Abuse & Neglect”, vol. 17, issue 5, s. 591—603.