

Jolanta Sokołowska*

Zadania pedagogiki ulicy w świetle badań biograficznych nad tożsamością dzieci ulicy

W Polsce od kilku lat próbuje się tworzyć partnerstwo na rzecz dzieci. Celem podejmowanych w tym kierunku inicjatyw jest wyrównywanie szans dzieci zagrożonych marginalizacją społeczną i wykluczeniem poprzez działania skierowane bezpośrednio do dzieci oraz wzmacnianie istniejącego systemu opieki dzięki tworzeniu lokalnych koalicji i upowszechnianiu pedagogiki ulicy. Fundacja Wspólna Droga realizuje, sprawdzony w wielu krajach świata, model działania oparty na współpracy trzech sektorów: władz samorządowych, biznesu, organizacji pozarządowych przy wsparciu środowisk naukowych i mediów¹. Nadal jednak wiedza na ten temat jest niewystarczająca, a fenomen dzieci ulicy często kojarzony jest z problemami krajów Trzeciego Świata. Zdaniem Pawła Jarosa „[d]iagnoza problemu dzieci ulicy jest wciąż niewystarczająca, stąd wiele programów [na rzecz dzieci] walczy nie z przyczynami problemów, ale tylko z najbardziej widocznymi skutkami”². Projekty pracy ulicznej prowadzone wśród dzieci i młodzieży są w Polsce stosunkowo mało popularną metodą pracy, choć – jak twierdzą animatorzy skupieni w Stowarzyszeniu GPAS (Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej) – jest to jedyny sposób na dotarcie do grup dzieci, które nie pasują do żadnej innej formy opieki środowiskowej³.

Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób działania podejmowane przez pedagogów ulicy odpowiadają na problemy dzieci żyjących w rodzinach dysfunkcyjnych. W pierwszej części tekstu przedstawię wyniki badań na temat tożsamości dzieci ulicy, ich sposobu rozumienia świata, przyjmowane na jego temat założenia oraz budowane na tej podstawie strategie

* Dr Jolanta Sokołowska, Uniwersytet Gdański.

¹ *Partnerstwo dla dzieci. Przykład współpracy międzysektorowej*. Materiał z I Konferencji Merytorycznej zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w Urzędzie Dzielnicy Praga Północ Miasta Stołecznego Warszawy 30 listopada 2007 r., Warszawa 2007.

² D. Cuff, *Dziecko na ulicy. Europejski projekt DAPHNE: Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny*, <http://www.gpas.org.pl/indexfl.html> (dostęp: 15.03.2011 r.).

³ *Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej*, materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008 r., Warszawa 2009.

działania. W drugiej części spróbuję zastanowić się nad adekwatnością i skutecznością kierowanych do tej grupy młodzieży form pomocy, poddając szczegółowej analizie podstawowe założenia pedagogiki ulicy.

Zarówno analiza literatury przedmiotu, jak i wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wskazują, iż proces kształtowania tożsamości dzieci ulicy przebiega w sposób specyficzny. Rodziny, w których się wychowują, nie radzą sobie w nowej rzeczywistości i dlatego nie są w stanie opiekować się swoimi dziećmi. Dominującym elementem ich świata jest brak perspektywy na lepsze życie, bieda, konflikty, alkohol, czasami przemoc. Wśród strategii działania przyjmowanych przez rodziców badanych chłopców przeważają strategie skoncentrowane na przetrwaniu lub ucieczce od rzeczywistości. Są to strategie mało konstruktywne, powodujące powolny proces ich degradacji oraz wypadania na margines życia społecznego⁴. Rodziny, w których się wychowują badani przeze mnie chłopcy, to najczęściej rodziny wieloproblemowe, następuje w nich sprzężenie niekorzystnych indywidualnie i społecznie zjawisk. Bez pomocy z zewnątrz rodziny te nie potrafią same zaspokoić potrzeb dzieci, dlatego też pomoc powinna zostać skierowana zarówno do samych dzieci, jak i do ich rodziców.

Dom, który jest symbolem bezpieczeństwa, ciepła i równowagi, dla moich respondentów jest miejscem mało bezpiecznym. Bezrobocie, niski status społeczny i ekonomiczny, alkohol, konflikty rodzinne, pełna brutalności atmosfera powodują, że w takim domu dzieci uczą się agresji, wrogości i innych niepożądanych zachowań. Często wykorzystywane, narażone na przemoc, są ofiarami nieumiejącymi się bronić. Uciekając od przykrych realiów, w wyobraźni budują swój świat, w którym żyją według własnych reguł. Niektóre z nich, aby przetrwać, uciekają na ulicę – ich zdaniem stwarza im ona takie możliwości⁵.

W tej sytuacji funkcję wyrównywania szans edukacyjnych tej kategorii dzieci mogłaby przejąć szkoła. Niestety, dla badanych przeze mnie chłopców jest ona najczęściej miejscem doświadczania przemocy symbolicznej, paradoksalnie, wychowanie może przyczynić się do pogorszenia sytuacji społecznej dziecka. Dzieje się tak, gdy dziecko odbiera zakwestionowanie własnego stylu życia i sposobu postrzegania jako naruszenie wolności. Wśród strategii działania stosowanych wobec badanych uczniów w szkole przeważają strategie mało konstruktywne lub zdecydowanie negatywne. Jedną z najczęściej stosowanych strategii nauczycieli jest epistemologia uniku. W stosunku do badanych przejawia się ona w tendencji pozbycia się problemu poprzez ignorowanie go, niedostrzeganie bądź ucieczkę w nauczanie. Drugą z częściej stosowanych strategii można by określić mianem

⁴ J. Sokołowska, *Ulica jako przestrzeń (re)socjalizacji dzieci z obszarów wykluczeń*, [w:] *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki* [w druku].

⁵ B. Głowacka, *Dzieci ulicy – troską uczestników I Międzynarodowego Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1998, nr 2, dod. „Nasz Animator”, materiały z I Międzynarodowego Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, s. 5.

epistemologii pozoru. Polega ona na markowaniu pomocy bądź ograniczaniu jej do pomocy rzeczowej. Kolejną strategią stosowaną przez nauczycieli wobec dzieci ulicy, którą można wyczytać z ich wypowiedzi, są działania oscylujące pomiędzy litością a obojętnością bądź niechęcią i bezsilnością. Badani postrzegają nauczycieli jako osoby skupiające się głównie na swoich sprawach. Bardziej konstruktywne strategie działania nauczycieli, takie jak równe traktowanie, wiara w potencjał ucznia, podtrzymywanie na duchu, wzbudzanie pozytywnej motywacji do szkoły, raczej należą do rzadkości. Szkoła jest też często postrzegana przez badanych przede mnie chłopców jako miejsce doświadczania przemocy symbolicznej, rozumianej jako nieuświadomiany i niezamierzony atak na wartości i habitus dziecka. Nauczyciele często stosują oceny niedostateczne oraz negatywne uwagi jako próbę zmobilizowania ucznia do pracy oraz poprawy jego zachowania, nie uświadamiając sobie rzeczywistych trudności dziecka w sprośtaniu wymaganiom stawianym uczniom w szkole, a mającym swoje źródło w ich sytuacji rodzinnej. W takim wypadku restrykcje nakładane na badanych uczniów są dla nich karą, dodatkowym stresem, często też powodem frustracji, poczucia niesprawiedliwości, niezrozumienia, a w rezultacie zniechęcenia do szkoły. W doświadczeniu badanych uczniów szkoła to także miejsce stygmatyzacji, rozumianej jako proces negatywnej identyfikacji wynikający ze stereotypów i braku wiedzy. Źródłem stygmatyzacji są dla badanych chłopców nie tylko kontakty z nauczycielami, ale również relacje rówieśnicze, do których dochodzi na terenie szkoły. W wypowiedziach dzieci stosunkowo często pojawia się motyw przemocy symbolicznej będącej atakiem na ich status materialny⁶.

Obraz świata, który moi respondenci budują na podstawie obserwacji działań rodziców i nauczycieli, jest obrazem świata mało przyjaznego, gdzie ludzie są zajęci własnymi sprawami, natomiast nadrzędną wartością stają się pieniądze. Znaczące elementy tego dziecięcego pejzażu to siła i dominacja. Przede wszystkim jednak jest to świat dziecka osamotnionego w swoich zmaganiach z losem, świat, w którym dzieci muszą poradzić sobie same, często pomagając przetrwać swoim najbliższym.

Jakie strategie działania w tej sytuacji konstruują same dzieci? Wśród sposobów pomocy rodzinie przeważają strategie mające na celu przetrwanie oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb. Najczęściej stosowaną strategią jest przejęcie odpowiedzialności za losy rodziny. Badani chłopcy biorą na siebie ciężar utrzymywania rodziny, troszcząc się o zarówno o siebie, swoje rodzeństwo, jak i o rodziców. Podejmowane przez nich strategie pomocy rodzinie przybierają różną postać. Jedną z nich jest pomoc rodzinie poprzez udział w nielegalnych przedsięwzięciach. Zdarza się, iż badani chłopcy traktują kradzież jako jedyną dostępną im formę zdobycia środków do życia. Wśród strategii pomocy rodzinie

⁶ J. Sokołowska, *Obraz szkoły w percepcji dzieci bez dzieciństwa*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2010, nr 1, s. 115–127.

bardzo często pojawia się motyw przejęcia odpowiedzialności za młodsze rodzeństwo i opieki nad nim. Pomimo różnych sposobów poradzenia sobie z trudną sytuacją badani odbierają swoją sytuację jako przekraczające ich możliwości zmaganie się z trudnościami losu. Ich postawa oscyluje często pomiędzy poczuciem obowiązku a chęcią ucieczki od problemów. Dziecięcym zmaganiom z rzeczywistością towarzyszy niestety najczęściej poczucie osamotnienia.

Wśród strategii dominujących w szkole przeważają zachowania zorientowane na ucieczkę lub przetrwanie. Dzieci najczęściej uciekają przed problemami w szkole. Ucieczka przybiera różne formy. Nierzadko przejawia się ona w opuszczaniu zajęć, czyli w wagarowaniu. Wagary są najczęściej formą ucieczki przed doświadczaną w szkole przemocą symboliczną. Jest to czasami jedyna dostępna dzieciom możliwość unikania przykrych sytuacji, których źródłem jest pobyt w szkole. Wśród wypowiedzi badanych często pojawiają się opinie na temat szkoły jako źródła niepowodzeń oraz konfliktów z nauczycielami. Złe relacje dziecka z tą instytucją przyczyniają się do powstawania zjawiska **dzieci na ulicy**. Poczucie urazu i głębokie poczucie niesprawiedliwości sprawiają, że dzieci na ulicy nie ufają instytucjom. Próby nakłonienia dziecka do powrotu do szkoły okazują się zazwyczaj nieskuteczne, niezwykle trudno jest bowiem przekonać dziecko odmawiające chodzenia do szkoły i mające poczucie, że szkoła je odrzuciła, aby ponownie zaczęło uczęszczać na lekcje. Dodatkową trudność stanowi fakt, że szkoła nie zmienia swego stosunku wobec dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Badani uczniowie często nie chodzą do szkoły również i z tego względu, iż oceniają ją jako instytucję mało znaczącą. Inną przyczyną słabej frekwencji badanych w szkole jest uwikłanie w konflikt ról. Respondenci wskazywali na trudności godzenia obowiązków ucznia z pracą na utrzymanie siebie i swojej rodziny⁷.

Powstaje pytanie, jakie rodzaje działań podejmują badani w przestrzeni ulicy. Przeważają wśród nich, tak jak w szkole oraz w domu, strategie związane z ucieczką i przetrwaniem. W wypowiedziach respondentów pojawia się tęsknota za tym, aby żyć lepiej, choć badani nie precyzują, w jaki sposób chcą tego dokonać. Najczęściej są to albo projekty całkowicie oderwane od rzeczywistości, albo związane z życiem codziennym „tu i teraz”. Jest to ucieczka od tego, co doskwiera i boli, próba uwolnienia się od przytłaczającej rzeczywistości. Dla niektórych ucieczka z domu jest próbą zapomnienia o tym, że nie jest się kochanym, że nie ma się nikogo naprawdę bliskiego, w kim można byłoby znaleźć oparcie, dla kogo byłoby się kimś ważnym. Szukając zapomnienia oraz sposobu na przetrwanie, dzieci sięgają po alkohol lub innego rodzaju używki. Dla moich respondentów ulica jest przede wszystkim miejscem niekontrolowanej aktywności, w którym można atrakcyjnie spędzić czas, przeznaczając go na zabawy i rozrywkę. Najczęstsze sposoby spędzania czasu wolnego to wspólne z kolegami picie alkoholu oraz palenie papierosów, sypianie w przygodnych miejscach,

⁷ Tamże.

udział w imprezach o charakterze kulturalnym i sportowym. Spędzanie razem czasu daje badanym dzieciom poczucie wspólnoty. Dla niektórych respondentów ulica stanowi ucieczkę przed brakiem akceptacji ze strony rodziny. Widać więc, że ulica pełni dla badanych młodych ludzi wiele różnych funkcji, jest miejscem przetrwania, ucieczki oraz zabawy. Staje się głównym miejscem spędzania czasu i, co ważniejsze, przyciąga za sprawą wielu atrakcyjnych – zdaniem dzieci – elementów. Tu uczą się sposobów przetrwania, nielegalnego handlu, relacji z rówieśnikami. Siła przyciągania ulicy rośnie lub maleje w zależności od stopnia nasilenia problemów dziecka w kontaktach ze środowiskami wychowawczymi.

W miarę swoich możliwości chłopcy przystosowują się do sytuacji, ucząc się umiejętności, które zapewniają im przetrwanie. Pomimo ich niewątpliwie pozytywnego aspektu, jakim jest to, iż umożliwiają zaspokojenie bieżących potrzeb, strategie te nie dają moim respondentom gwarancji udanego wejścia w dorosłość. Skupiając aktywność dzieci na podejmowaniu działań skoncentrowanych na tym, co „tu i teraz”, oddalają je od nabywania kompetencji potrzebnych im w przyszłości.

Z przytoczonych wypowiedzi wyłania się obraz świata życia codziennego dzieci ulicy oraz świata życia codziennego ich najbliższych. Jest to obraz rodzin ubogich, które nie radzą sobie w nowej rzeczywistości, bezrobotnych, wielodzietnych, często dotkniętych problemem alkoholowym, rozbitych, słabo wykształconych, dotkniętych chorobą, żyjących w lokalach o niskich standardach socjalno-bytowych; przede wszystkim zaś jest to obraz świata, w którym dzieci biorą na siebie trud utrzymania swoich rodzin, przejmując role rodzicielskie niewydolnych życiowo i wychowawczo rodziców. Jest to również świat dzieci, które martwią się o losy rodzeństwa, dostrzegają proces degradacji swoich rodziców, braci i sióstr, a czasem również i swój. Świat, którego doświadczają, przepełniony jest cierpieniem, poczuciem wstydu, bezradności, ogromnym osamotnieniem, zagrożeniem oraz depryzacją podstawowych potrzeb⁸.

Analiza sytuacji dzieci żyjących na ulicy wskazuje, iż wchodzi one w proces marginalizacji i wyłączenia społecznego bardzo wcześnie. Polski system opieki gwarantuje pomoc dzieciom będącym w najtrudniejszej sytuacji życiowej, nie ma u nas dzieci żyjących na ulicy, bezdomnych. Można jednak postawić pytanie o to, czy dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo i dysfunkcyjnych mogą liczyć na pomoc w najbliższym środowisku. W systemie opieki szczególną uwagę zwraca się na placówki opieki całodobowej. Zaniedbana jest sfera opieki środowiskowej. Zbyt mało jest placówek opieki środowiskowej, które podejmują pracę z dzieckiem, zanim nastąpi konieczność całkowitego oderwania go od rodziny, umieszczenia w domu dziecka czy innej placówce opieki całkowitej⁹.

⁸ J. Sokołowska, *Ulica...*, dz. cyt.

⁹ E. Kozdrowicz, *Dzieci ulicy: alternatywne rozwiązania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 7, s. 58–60; por. *Wychowawca podwórkowy w systemie wychowania środowiskowego: program pedagogiczny*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1998, nr 4, dod. „Nasz Animator”, s. 14–17.

Powstaje pytanie, co zrobić, aby system opiekuńczo-wychowawczy lepiej odpowiadał potrzebom dzieci z rodzin niewydolnych, nie dopuszczając do pogłębiania ich problemów. Traumatyczne etapy biografii tych młodych osób sprawiają, że wymagają one pomocy i wsparcia, które trzeba potraktować jako rodzaj profilaktyki zabezpieczającej je przed procesem szybkiej degradacji społecznej. Zwykle działania wychowawcze mogą przybierać dwie formy. Pierwsza polega na tym, że przez określone środki wychowawcze można oddziaływać na warunki życia dziecka, na przykład odłączając je od niekorzystnego otoczenia. Dom dziecka, rodzina zastępcza lub adopcyjna to cenne rozwiązania, pod warunkiem że dziecko znajduje w nich lepsze warunki życia i że owe warunki nie są nowym źródłem przemocy i dyskryminacji dziecka.

Druga forma działań wychowawczych to działania podejmowane w środowisku życia dziecka. Wydają się one bardzo zasadne, ponieważ:

- złe relacje między niektórymi dziećmi i instytucjami, nośnikami przemocy symbolicznej, przyczyniają się do powstawania zjawiska dzieci na ulicy;
- instytucje i placówki, w tym domy dziecka, w niewielkiej mierze przygotowują do życia społecznego. Jest to zazwyczaj zamknięty, z trudem otwierający się na zewnątrz, świat wychowawczy.

Wyniki badań empirycznych na temat przygotowania wychowanków domu dziecka do życia w rodzinie wskazują na długotrwałe i odległe w czasie skutki wzrastania dziecka — najpierw w dysfunkcyjnej rodzinie, a następnie w instytucji opiekuńczo-wychowawczej. Usamodzielnieni wychowankowie domu dziecka osiągają stosunkowo niski poziom przygotowania do życia w rodzinie. Negatywny wpływ doświadczanych form opieki i wychowania w przeszłości na badane aspekty życia rodzinnego usamodzielnionych wychowanków domu dziecka jest zróżnicowany. Najbardziej uwidacznia się on w relacjach małżeńskich oraz w przyjmowanych przez nich postawach rodzicielskich, stosunkowo najslabiej zaś w sferze organizacji życia domowego. Prowadzone w tej dziedzinie badania oraz wysuwane na ich podstawie refleksje i spostrzeżenia potwierdzają, iż wychowankowie domu dziecka wkraczają w dorosłe życie obciążeni bagażem negatywnych doświadczeń, które wynieśli z rodzin macierzystych oraz z pobytu w placówce. Środowisko, w którym wzrastali, nie tylko nie dostarczyło im pozytywnych wzorów życia rodzinnego, ale niejednokrotnie, na skutek deprivacji podstawowych potrzeb, mogło przyczynić się do powstania zaburzeń mających wpływ na ich dalsze losy¹⁰.

W świetle teoretycznej koncepcji Pierre'a Bourdieu, zakładającej, że to właśnie otoczenie społeczne kształtuje dziecko, przy czym decydującą rolę odgrywa tu status społeczny rodziny, ciekawym rozwiązaniem wydaje się koncepcja asystenta rodzin. Jego zadaniem jest asystowanie (towarzyszenie) rodzinom,

¹⁰ J. Sokołowska, *Na przekór losowi. Tworzenie rodziny przez osoby osierocone*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

w których występują istotne trudności w sprawowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem zakłada, że asystent rodziny będzie prowadził indywidualne poradnictwo rodzinne oraz edukację w zakresie opieki i wychowania dzieci. Ponadto jednym z istotnych zadań jest wspieranie rodziny w zakresie edukacji zawodowej, doradztwa zawodowego, aktywizowanie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz zdobywania umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego. Działania te mają na celu podniesienie jakości życia rodziny¹¹.

Celowe wydaje się również rozwijanie i upowszechnianie profilaktyki wychowawczej. Marek Liciński, pracujący w Towarzystwie Psychoprofilaktycznym jako pedagog z tak zwaną trudną młodzieżą, uważa, że wsparcie rodziny i programy pracy środowiskowej są alternatywą dla całego systemu opiekuńczo-re-socjalizacyjnego, który jest mocno patogenny¹². Tego typu działania podejmują między innymi takie placówki, jak: środowiskowe ogniska wychowawcze, świetlice, poradnie, kluby.

Jednak, jak słusznie zauważa Tomasz Szczepański, dzieci ulicy niechętnie korzystają z placówek wychowania pozaszkolnego, sygnalizują przestarzały charakter proponowanych tam zajęć oraz kłopoty w relacjach z rówieśnikami: „Nie lubimy dzieci, które tam przychodzą, one nie lubią, kiedy je popychamy”. W ten sposób próbują wprowadzić ważne dla nich rozgraniczenie pomiędzy placówkami, w których przebywają grzeczne dzieci, a nimi – tamten świat nie jest ich światem¹³. Proponowanie „szkoły po szkole” to kolejny element przyczyniający się do odrzucenia przez dzieci na ulicy tego rodzaju placówek. Placówki te wyznaczyły sobie swego rodzaju misję usprawnienia integracji dziecka z systemem szkolnym. Istotnie, zmotywowanie dzieci do nauki sprawia wiele trudności rodzicom, którzy sami borykali się z problemami w szkole, placówki te kładą więc szczególny nacisk na odrabianie zadań domowych – w Polsce przywiązuje się do nich większą wagę niż w innych krajach europejskich. W przypadku braku propozycji zajęć wyrównawczych zwiększa się niebezpieczeństwo, że dziecko skończy naukę w szkole, nie mając podstaw wiedzy i podstawowych sprawności. W tym kontekście idea „szkoły po szkole” staje się więc bardziej czytelna i świadczy o woli pedagoga niesienia pomocy dziecku. Czy jednak pedagog może pomóc dziecku lepiej niż mający specjalistyczne przygotowanie nauczyciel? Wprowadzenie szkoły i szkolnych ram do instytucji proponujących formy spędzania wolnego czasu skutkuje oddalaniem się od nich dzieci. Młodzież mająca trudności w nauce nie chce ponownie znaleźć się w szkole „po szkole”. Obok instytucjonalnych stałych form pracy z dziećmi w wielu miastach placówki

¹¹ *Asystentura rodziny – nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce*, red. M. Szpunar, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Gdyni, Uniwersytet Gdański, Gdynia 2010.

¹² B. Głowacka, dz. cyt., s. 5.

¹³ D. Cueff, *Dziecko na ulicy...*, dz. cyt.

zajmujące się działalnością kulturalno-oświatową i placówki socjalne przygotowują letnią ofertę różnych sposobów spędzania wolnego czasu (na przykład akcja „Lato w mieście”); wiele z nich to propozycje bezpłatne (spektakle, różnego rodzaju zajęcia), dzieci ulicy nie korzystają jednak z tego typu ofert z powodu kłopotów z przystosowaniem się do obowiązujących w nich reguł.

Z tego względu poszukuje się takich rozwiązań pomocy dzieciom żyjącym na ulicy, które nie będą dla nich źródłem przemocy symbolicznej doświadczanej często w instytucjach. Wydaje się, że szansę mogą stanowić tutaj działania pedagogiczne podejmowane w naturalnym środowisku dziecka, między innymi takie jak projekty realizowane z dziećmi i młodzieżą w przestrzeni ulicy. Przyjmując za P. Bourdieu, że habitus jest zespołem „uwewnętrznionych” reguł, aby go zmienić, trzeba najpierw zrozumieć, w jakim kontekście powstaje i w jaki sposób się przejawia. Należałoby więc zająć się dzieckiem w „kontekście”, to znaczy na ulicy lub w środowisku życia dziecka, tam, gdzie zachowuje się ono w sposób „naturalny”. W środowisku zamkniętym dziecko wykorzystuje umiejętności przystosowania się opanowane na ulicy, co utrudnia zrozumienie przejawów jego habitusu. Możliwa jest też inna sytuacja: dziecko odrzuca narzucony nowy habitus, odbierając go jako przymus. W „naturalnym kontekście” dziecko ma poczucie bycia wolnym. Łatwiej zatem podejmować działania pedagogiczne w naturalnym środowisku dziecka, niebędącym źródłem **przemocy symbolicznej**; w środowisku, gdzie mogą wystąpić korzystne okoliczności, które sprawią, że dziecko zgodzi się podjąć działania na rzecz zmiany własnych warunków życia, a tym samym zmienić habitus. Pedagogika ulicy odnosi się więc do sfery istniejącej poza placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, wchodzi w zakres podejścia profilaktycznego i zakłada podjęcie działań stanowiących realizację współczesnych zadań wychowawczych: działać w i oddziaływać na środowisko dzieci.

Dekonstrukcji szczegółowych założeń pedagogiki ulicy dokonam na podstawie analizy założeń przyjmowanych przez jednego z twórców tej metody Daniela Cueffa oraz jego współpracowników. Animatorzy skupieni wokół Stowarzyszenia GPAS odrzucają filozoficzną ideę dziecka odsyłającą do XVIII-wiecznej debaty między Janem Jakubem Rousseau i jezuitami na temat tego, czy dziecko jest z natury dobre czy złe. Ich zdaniem obie koncepcje, ciągle żywe na polu pedagogicznym, wywodzą się z odmiennych postulatów filozoficznych, przekładających się na zasadniczo różne formy praktyki pedagogicznej. Mamy tu do czynienia z krańcowo odmiennymi nurtami myśli pedagogicznej – pedagogiką dyrektywną, która poprzez kontrolę nad złymi skłonnościami dziecka zmierza do tego, aby przystosowało się ono do reguł społecznych, i pedagogiką „wolnomyślicielską”, która, aby ochronić spontaniczność i naturalną dziecięcą kreatywność, opowiada się za oddzieleniem dziecka od społeczeństwa. Bez względu jednak na teoretyczne założenia, do których odwołują się pedagodzy, zwykle winą za trudności, jakie napotykają w praktyce wychowawczej, obarcza-

ją dziecko, jego rodzinę i otoczenie. Stąd w odniesieniu do dzieci na ulicy używa się we Francji określenia *handicap social*, a w Polsce – patologia społeczna, wskazujących na powiązanie między zachowaniem i rzekomymi zaburzeniami zachowania a otaczającym dziecko „wadliwym” środowiskiem. Oddalenie dziecka od patologicznego otoczenia (umieszczenie w domu dziecka, w rodzinie zastępczej) ma stworzyć warunki sprzyjające dostosowaniu się dziecka do społeczeństwa i jego reguł; reguł, które rzadko są kwestionowane, choć paradoksalnie, odpowiedzialnością za biedę, jakiej doświadczają dzieci na ulicy, można obarczyć właśnie społeczeństwo. Zwolennicy tych skrajnie ujmujących naturę dziecka nurtów pedagogicznych twierdzą, iż jest ona definitywnie dobra lub zła. Dziecko potrzebuje zatem osoby dorosłej, która nauczy je posłuszeństwa albo zadba o jego wszechstronny rozwój. Pozbawione tej pomocy dziecko pozostanie „nieprzystosowane”¹⁴.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań korelują ze stanowiskiem kwestionującym pojęcie zaburzonych zachowań dzieci żyjących na ulicy, zwracając uwagę na to, że dzieci te w miarę swoich możliwości przystosowują się do swojego środowiska, w tym przypadku do życia na ulicy, ucząc się umiejętności potrzebnych im do przetrwania¹⁵. Na podstawie umiejętności nabytych w kontakcie z ulicą dziecko wykształca umiejętność przetrwania i określone – niekiedy w pełni świadome – zachowania (etnometody); jednocześnie owa umiejętność nie pozwala mu odejść od „natychmiastowości” niezbędnej do przetrwania.

Powstaje pytanie, w jaki sposób zainicjować proces zmian, nie dokonując przemocy symbolicznej na tożsamości dziecka. Z punktu widzenia tej pracy ważne jest pytanie o nową jakość rozważań, którą wprowadza interakcjonizm symboliczny na grunt problematyki relacji dzieci ulicy z osobami dla nich znaczącymi. W jaki sposób zostaje zmodyfikowana lub poszerzona kwestia relacji dziecka z rzeczywistością poprzez działania podejmowane w ramach pedagogiki ulicy wraz z całą jej specyfiką oraz wpływem na wszechstronny rozwój dziecka. Istota interakcjonizmu symbolicznego w perspektywie tak ujętej tematyki wskazuje przede wszystkim na szczególną kategorię interakcji, która zostaje nawiązana pomiędzy dzieckiem a pedagogiem.

W literaturze przedmiotu funkcjonują odmienne poglądy na temat roli podmiotu we własnym rozwoju. Niektórzy autorzy przyjmują, iż jest on samodzielnym i niezależnym inżynierem-konstrukтором, inni podkreślają, że poprzez pośrednictwo medium językowego staje się on również spadkobiercą wiedzy kumulowanej przez pokolenia, zmagazynowanej w zobiektywizowanych wytworach kultury masowej.

P. Bourdieu uważał, że zmiany są możliwe, ale zachodzą w ograniczonym i społecznie ukierunkowanym tak zwanym **polu możliwym**. Przyszłość dziecka,

¹⁴ D. Cueff., *Dziecko na ulicy...*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże.

choć determinowana jego własną historią, nie ogranicza się do jedynej, z góry wytyczonej i zaprogramowanej (niczym komputer) ścieżki. Zawiera się raczej w przestrzeni możliwości, w której dziecko porusza się w dowolny sposób, kierowane własną wolą oddziaływania na warunki życia, a tym samym wywołania zmiany. Aby do owej zmiany doszło, potrzebny jest impuls, pozytywny spłot wydarzeń czy sprzyjająca okoliczność, które spowodują, że dziecko świadomie, po rozważeniu argumentów „za” i „przeciw”, podejmie wysiłek w celu zmodyfikowania warunków własnego życia. Ów spłot sprzyjających okoliczności wiąże się z historią życia dziecka, a jego rozwój przebiega na gruncie ciągłości, nie zaś zerwania. To właśnie **okoliczności** tworzą fragment przestrzeni, w który może wkroczyć pedagog ulicy¹⁶.

W pracy z dziećmi ulicy nie wystarczy stwierdzić, że „natychmiastowość” jest pochodną zachowań i kompetencji dziecka, na które jest ono „skazane” (bez nich grozi mu utrata zdolności przetrwania). Pedagog ulicy powinien – uwzględniając „natychmiastowość” postrzeganą jako umiejętność, nie zaś zachowanie patologiczne – stworzyć warunki dla wykształcenia u dziecka zdolności do myślenia pojęciowego uwolnionego od aspektu doraźnej chwili i natychmiastowości. Strefa najbliższego rozwoju to „przestrzeń możliwa” otwierająca się pod wpływem osoby dorosłej, która towarzyszy dziecku w jego rozwoju. Strefa najbliższego rozwoju to odległość między ukrytym potencjałem dziecka a konkretnymi, namacalnymi jego realizacjami. Centralnym punktem strategii działania proponowanej przez pedagogów ulicy jest dialektyczny stosunek między spojrzeniem na dziecko, jako na konkretną istotę społeczną mającą określone umiejętności, a jego otwarciem się na świat i na to, co obce (czyli „nieznane dziecku”), co wymaga od niego innych kompetencji¹⁷. Odbywa się on na gruncie nabytych umiejętności, a przyswajanie nowych kompetencji odbywa się „w pobliżu” tych wcześniej opanowanych. W tym procesie dziecko potrzebuje wsparcia ze strony osoby dorosłej. Jerome Bruner podkreśla nieodzowność kontaktów interpersonalnych towarzyszących rozwojowi dziecka – tym samym punkt ciężkości, jeśli chodzi o pogląd umiejscawiający powszechne uczenie się „w głowie” bądź sytuujący je w kulturze z jej wypracowanym „zestawem narzędzi”, zostaje ostatecznie osadzony na gruncie wymian społecznych¹⁸. W tym akcentowanym przez niego elemencie społecznej negocjacji¹⁹ realizuje się, tak uwypuklony przez Herberta Blumera, aktywizm jednostki, która dzięki dokonaniu autointerpretacji rzeczywistości konstruuje działania własne. Symbolizm jej aktywności wy-

¹⁶ Tamże.

¹⁷ D. Cueff, *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2007.

¹⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s. 230–231.

¹⁹ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1996, s. 16

nika z konieczności poruszania się w świecie pojęciowym, gdzie wynegocjowane przez szerszą grupę idee i kategorie pośredniczą w akcie poznania²⁰.

Pedagodzy ulicy przyjmują, za Lwem Wygotskim, iż poprzez funkcję mowy dziecko osiąga możliwość dostępu do zasadniczej bazy wiedzy zawierającej się w kulturze. Niezbędnym warunkiem transferu tych pojęciowych zasobów do dziecięcego umysłu jest ludzkie współdziałanie, główna cecha konstytuująca tę odmianę konstruktywizmu, zwaną konstruktywizmem społecznym, w odróżnieniu od Piagetowskiej odmiany genetycznej, gdzie mowa stanowi bardziej kwestię osobistą, egocentryczną²¹. Pedagodzy ulicy traktują dziecko jako aktywny podmiot własnych działań – swoje kompetencje sprawcze dziecko uwidacznia również, realizując się jako mówca. Podkreślają podmiotowość działającej w ramach symbolicznego interakcjonizmu jednostki, której aktywność jest świadoma i wolna – nie sterowana poprzez siły biologiczne czy psychiczne²². Każdy aktor jawi się tu jako konstrukt niepowtarzalny; jego osobowość nie jest jednak dana, lecz dopiero nabyta podczas kontaktów z innymi jednostkami. Stąd osobowość ludzka w ramach tej koncepcji jest jakby ciągłym procesem stawania się, a nie statyczną strukturą, skupioną na autorefleksji, czyli wewnętrznej, odbywającej się w jaźni, konwersacji z samym sobą²³.

Zdaniem D. Cuffa działania polityczne i pedagogiczne powinny polegać przede wszystkim na stworzeniu warunków do pojawienia się myśli, obierając za punkt wyjścia akceptację języka dzieci. Takie podejście zrywa ze skazanymi z góry na niepowodzenie próbami narzucenia dzieciom określonych norm językowych (towarzyszących normom zachowania), zmierzającymi do „wyprowadzenia dziecka na prostą drogę”. Zabraniając dzieciom używania ich normalnego języka, odbiera się im dostęp do myśli. Tymczasem myślenie jest **myśleniem o własnym życiu** i tworzeniem wizji własnego życia. Wszyscy stale **myślimy** nasz świat. Mamy o nim określone wyobrażenie, ponieważ dysponujemy umiejętnością myślenia symbolicznego. Ważne wydaje się zatem tworzenie warunków sprzyjających wyrażaniu myśli, aby nadać słowom dzieci określony statut, statut słów, które zostaną wysłuchane, ale przede wszystkim usłyszane i zrozumiane, słów, z którymi się zgodzimy lub z którymi będziemy polemizować, słów, którymi dziecko będzie dzielić się z otoczeniem. Istotne jest, aby dziecko zaczęło „słuchać samego siebie”, wydobywając – na ile to możliwe – to, co chce ono

²⁰ Tamże, s. 22; H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2007, ss. 61, 65.

²¹ M. Haman, *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*, Wydawnictwo Matrix, Warszawa 2002, s. 42; por. M. Wiśniewska-Kin, *Chcieć, pragnąć, myśleć, widzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Impuls, Kraków 2007, s. 49; U. Dernowska *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa ucznia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 73–80.

²² E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 56–57.

²³ M Ziółkowski, *Znaczenie. Interakcja. Rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej*, PWN, Warszawa 1981, ss. 48–51, 83–87, 99.

przekazać poprzez słowa. Jeśli dziecko jest wysłuchane, zgodzi się słuchać innych. W ten sposób może powstać związek między dzieckiem a regułami życia odmiennymi od jego własnych. Związek ten stanowi szansę na zmianę postawy dziecka, skłaniając je do formułowania własnych opinii, wywołując emocje i sprzeczności, które mogą stanowić inspirację do refleksji. Wyżej wspomniany autor pisze: „[U]topią byłoby chcieć wychowywać dzieci do społeczeństwa idealnego, z definicji zatem nieistniejącego, gdy jednocześnie ich warunki życia nie ulegają poprawie. Zadanie pedagogiki powinno więc polegać na oddziaływaniu w i na życie dziecka w celu poprawy jego sytuacji”²⁴.

L. Wygotski mocno podkreślał, iż dziecko w swoim rozwoju nie jest zdane jedynie na siebie, gdyż w osobie dorosłej: rodzicu, jako pierwszym nauczycielu, bądź kompetentnym pedagogu udzielającym wsparcia dziecko zyskuje partnera dla intelektualnego wzrastania. „Rozwój stwarza możliwości, a nauczanie je realizuje”²⁵. „Piagetowskie dziecko samo wie, jak się rozwijać, dziecko z koncepcji Wygotskiego będzie aktywnie podejmować wysiłki, ale to nauczyciel decyduje za nie, jakie zadania są dla niego odpowiednie”²⁶. Działania takiego pedagoga oparte będą na wytycznej związanej z tak zwaną sferą najbliższego rozwoju, zawierającą się w różnicy między aktualnym a potencjalnym zakresem umiejętności dziecka – pomiędzy możliwymi samodzielnie przez niego rozwiązywanymi zadaniami a tym, czego może dokonać ono dzięki wsparciu dorosłego. Zdaniem Anny Brzezińskiej siatka informacji składająca się na dorosłe systemy znaczeniowe tworzy swoiste „kokony”, które niczym poznawcze inkubatory stanowią kontekst dla dziecięcego rozwoju²⁷. Podobne stanowisko prezentuje Dorothea Klus-Stańska, która pisze: „Światy dziecięcych znaczeń nie jawią się tu jako idylliczna kraina baśni, chroniona przed trudami dojrzałego życia, wypełniona beztrudną i wspieraną przez dorosłych, rozumnie kierowanym poznawaniem tego, co je otacza. To raczej ryzykowny i obciążony konsekwencjami nieustanny wysiłek pogodzenia sprzeczności i napięć związanych z dekodowaniem napływających informacji, rozbieżnych deklaracji i oczekiwań, niejasnych reguł i niespójnych wartości”²⁸. Okazuje się, iż społeczna sytuacja rozwoju dziecka w danym okresie może odgrywać doniosłą rolę w regulowaniu dynamiki jego zmian rozwojowych. L. Wygotski sugeruje, że przejawianie okresowych trudności wychowawczych związane jest ze swoistą niewydolnością systemów pedagogicznych, które nie nadążają za zmianami dziecięcej osobowości w danym,

²⁴ D. Cuff, *Dziecko na ulicy...*, dz. cyt.

²⁵ L. S. Wygotski, *Myslenie i mowa*, przetł. E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa, 1989, ss. 167, 219

²⁶ D. Klus-Stańska., M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2009, s. 469.

²⁷ A. Brzezińska, G. Lutowski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 36.

²⁸ D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2004, s. 8.

newralgicznym punkcie jego rozwoju²⁹. Tym samym podkreślona zostaje odpowiedzialność, jaką społeczeństwo ponosi względem dziecka, gdy nie potrafi odpowiedzieć wystarczająco prędko na zmianę jego stosunku do środowiska, która stanowi istotę kryzysu rozwojowego³⁰. A. Brzezińska zwraca uwagę na nieco wysublimowany, a jednak zawsze determinujący styl relacji człowieka ze społeczeństwem: „Aktywność ludzi ma więc charakter kulturowy, co oznacza, że zachowują się oni zgodnie z oczekiwaniami kultury, artykułowanymi poprzez jej uczestników”³¹. W rzeczywistości następuje ciągle przeformułowywanie definicji sytuacji i wiążące się z nimi konkretne społeczne oczekiwania, często wygórowane, stanowić mogą dla dziecka oczywiste powody do popadania w stany kryzysowego zagubienia³².

Pedagog występujący w roli pośrednika wyznacza kierunek i określa metodologię działania poprzez³³:

- stwarzanie warunków pozwalających na odkrywanie odmiennych niż wzorce ulicy wzorców społecznych i nadanie im pozytywnego społecznego wymiaru;
- organizowanie form aktywności dających dzieciom okazję do mówienia o własnym życiu;
- stwarzanie okazji do dyskusji i wypowiedzania się dzieci na temat własnych nowych doświadczeń społecznych.

Realizacja tych założeń wymaga odwołania się do wcześniej wymienionych umiejętności dziecka na ulicy. Aby zrozumieć sposób życia **dzieci na ulicy**, pedagog ulicy musi wejść w ich środowisko w roli etnografa: poznać wzajemne relacje, relacje dzieci z dorosłymi, kody zachowań, sposoby i rytm przemieszczania się w terenie, sposoby zajmowania przestrzeni, stosunki z rodziną, rodzeństwem, drobne „kręactwa”, strategie przetrwania, zakazane substancje, sposoby ich zdobywania i tym podobne, wtopić się w badaną społeczność, aby móc patrzeć na świat oczami jej członków³⁴.

Etnokliniczne podejście do problemów dziecka, preferowane przez pedagogów ulicy, pozwala na zrozumienie środowiska i obowiązujących w nim wzorców zachowań społecznych – ze szczególnym uwzględnieniem obserwacji

²⁹ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*, pod red. A. Brzezińskiej i M. Marchow, przekł. A. Brzezińska i in., Zysk i S-ka, Poznań, 2002, ss. 71, 78.

³⁰ Tamże, s. 177.

³¹ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

³² E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006;

³³ D. Cueff, *Potrzeba działań pedagogicznych w środowisku otwartym*, [w:] *Streetworking. Teoria i praktyka*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2005.

³⁴ T. Szczepański, *Pedagogika ulicy jako odpowiedź na potrzeby środowisk marginalizowanych*, [w:] *Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej*, materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008 r., Warszawa 2009.

sytuacji dziecka, z drugiej zaś strony – ustalenie konkretnych sposobów działania. Główny cel pierwszego – etnograficznego – etapu pracy to zdobycie akceptacji otoczenia i uniknięcie odrzucenia. Etap ten poprzedza podjęcie właściwych działań, które nie powinny polegać na stosowaniu wcześniej opracowanego modelu pracy, lecz na skonstruowaniu planu działań specyficznych dla danego terenu i podmiotów³⁵. Niezwykle cenną umiejętnością pedagoga ulicy może okazać się znajomość etnometod stosowanych przez dzieci w przestrzeni ulicy. Fakt, że dziecko jest świadome swych własnych zachowań użytecznych, pedagog może wykorzystać jako możliwy teren dialogu. Zachowania użyteczne – nierozłącznie związane z trudną sytuacją dziecka – wywołują trwałe skutki (habitus), a tym samym zagrażają przyszłości dziecka. Pedagog może pomóc dziecku wyjść z kręgu tych zachowań, pod warunkiem że dziecko uświadomi sobie konieczność zmiany.

Choć pedagodzy ulicy mocno podkreślają „natychmiastowość” jako nieodłączną cechę dzieci na ulicy, przyjmują, że są one zdolne do budowania i realizacji projektów. To jedna z głównych form działania pedagoga na ulicy. Projekty dzieci na ulicy są, jak można było się dowiedzieć z ich wypowiedzi, albo związane z codziennym życiem „tu i teraz”, albo też całkowicie oderwane od rzeczywistości. Zadaniem osoby towarzyszącej dziecku na ulicy jest uświadomienie mu, że jego pomysł jest niemożliwy do zrealizowania. Trzeba wykorzystać pasję dziecka, proponując mu inny projekt oparty na pierwotnym pomysle dziecka, uzmysławiając mu w ten sposób, że istnieją inne formy urzeczywistnienia jego zamierzeń. Pokazać dziecku realistyczne i dostępne sposoby realizacji jego pasji to jedno z podstawowych zadań pedagoga ulicy.

Relacje pedagog – dziecko nie są dane z góry. Należy je samodzielnie wypracować, zdefiniować, to znaczy wspólnie określić sposób przyswojenia wiedzy, którą również trzeba zdefiniować, zbudować, wypracować. Projekt nie jest tworem danym raz na zawsze, lecz powstaje w odniesieniu do dzieci postrzeganych jako konkretne jednostki społeczne, do okoliczności działań, a także teoretycznych i etycznych podstaw pracy pedagoga. Podstawowym i pierwszym warunkiem zrealizowania projektu z udziałem dzieci na ulicy jest zainicjowanie działań zmierzających do zaspokojenia witalnych potrzeb dzieci.

Podsumowując, główne założenia specyficznego ujęcia dziecka na ulicy, przyjmowane przez pedagogów ulicy działających przy GPAS, można ująć następująco³⁶:

- dziecko na ulicy jest przystosowane do swego środowiska;
- natychmiastowość reakcji jest przejawem nieodzownej adaptacji dziecka do środowiska, a tym samym podważa zasadność stosowania pojęcia patologii społecznej;

³⁵ Tamże.

³⁶ D. Cueff, *Dziecko na ulicy...*, dz. cyt.

- adaptacja dziecka przejawia się w wymienionych wcześniej umiejętnościach dziecka;
- pedagogiczna praca w środowisku pozwala rozpoznać i zmienić zachowania i wyobrażenia dziecka;
- prezentowane podejście zrywa z ideą odizolowania dziecka od jego naturalnego środowiska na rzecz podejmowania działań w środowisku;
- takie podejście wymaga przygotowania do specyficznych metod pracy;
- pedagog ulicy realizuje własny projekt odnoszący się do dziecka – projekt, który zmierza w kierunku ideału sprawiedliwego społeczeństwa równych praw;
- pedagog ulicy to pedagog pracujący metodą „gołych rąk”. Podejmuje działania na ulicy, spotyka dzieci tam, gdzie przebywają (ulica, mieszkania, tereny niezabudowane, pustostany), próbuje nawiązać z nimi kontakt, kontaktuje się też z rodzicami. Nie pracuje w lokalu, lecz proponuje dzieciom zajęcia poza dzielnicą.

Pedagodzy ulicy dysponują metodą pracy, na którą składają się cztery kierunki działań³⁷. Pierwszy z nich to obecność społeczna. Zasadą tak zwanej **obecności społecznej** jest działanie w środowisku dziecka. Praca pedagoga przypomina pracę badacza etnoklinicznego, pracującego w zastanym środowisku. Pedagog ulicy stara się zrozumieć sposób funkcjonowania dzieci i środowisko, które je kształtuje, aby następnie określić strategię działań wychowawczych. Poznaje wzajemne relacje dzieci, miejsca ich spotkań, strategie przetrwania, stosunek dziecka do dorosłych i rodziny, uwarunkowania klimatyczne, sposoby przemieszczania się dzieci, ich stosunek do instytucji, zachowania ryzykowne, dowiaduje się również o przypadkach przemocy, których dziecko jest sprawcą lub ofiarą. Pedagodzy ulicy pracują metodą tak zwanej obserwacji uczestniczącej, to znaczy uczestniczą w życiu środowiska dzieci na ulicy. Doskonałym źródłem informacji o dzieciach i ich wzajemnych relacjach są gry. Inny sposób wykorzystania przestrzeni to budowanie w dozwolonym miejscu domków, szałasów, każde nowe wydarzenie przerywające codzienną monotonię przyciąga uwagę dzieci, pedagog może zaplanować pewne sytuacje sprzyjające wywołaniu reakcji środowiska i stworzeniu potencjalnej przestrzeni spotkań (na przykład organizacja grilla lub projektu artystycznego). Punktem wyjścia przy realizacji projektu jest założenie, że wkroczenie sztuki w środowisko społeczne, niezależnie od rodzaju tego środowiska, poprzez wymianę i dyskusję może stać się źródłem refleksji i sprzyjać kształtowaniu zdolności krytycznego spojrzenia.

Drugi kierunek działań to działania pedagogiczne realizowane w ramach pedagogiki społecznej. Stanowią one prawdopodobnie najbardziej nowatorski – w aspekcie wychowawczym – element programu realizowanego we Francji i w Polsce. Działania te opierają się na założeniach teoretycznych dotyczących strefy najbliższego rozwoju i uwarunkowaniach kształtowania się umiejętności

³⁷ Tamże.

krytycznego myślenia. Przyjęta przez pedagogów ulicy, za L. Wygotskim, koncepcja sfery najbliższego rozwoju, zakładająca, iż rozwój dziecka przebiega „w pobliżu” treści już przyswojonych, wskazuje na konieczność zastosowania form pracy, które – uwzględniając kontekst życia dziecka – pozwalają mu jednocześnie wyjść poza codzienne monotonne życie. Dziecko, które nigdy nie miało okazji doświadczyć innych sytuacji niż te znane z codziennego życia, nie będzie prawdopodobnie umiało nabrać dystansu do własnego świata, ponieważ **reprodukcja** tego samego zawęży społecznie ukierunkowane **pole możliwe**.

Doświadczenia zdobyte przez pedagogów pracujących z dziećmi na ulicy pozwoliły na wypracowanie swoistej metodologii efektywnie funkcjonującej pedagogiki społecznej:

- Wyjścia w nowe nieznanne miejsca organizowane są w niewielkich grupach liczących 3–4 dzieci, co ogranicza wpływ wzorców grupowych i pozwala dziecku w pełni korzystać z odkrywanych miejsc. Każde dziecko uczestniczy w 2–3 wyjściach w miesiącu. Zachowanie takiego rytmu zajęć jest niezwykle ważne ze względu na skuteczność wpływu wychowawczego na dziecko. Doświadczenie pokazuje, że dzieci bardzo szybko przekazują sobie informacje o zajęciach i stopniowo coraz więcej dzieci chce w nich uczestniczyć. Pedagog powinien zapewnić wszystkim dzieciom równy dostęp do zajęć. Musi być bezstronny i dotrzymywać zobowiązań. Nie może rozczarować dzieci.
- Pedagog pracuje z grupą liczącą 20 dzieci przez okres od roku do dwóch lat.
- Budżet projektu obejmuje, oprócz wynagrodzenia pedagoga, wydatki na przejazdy. Godziny pracy pedagoga są uzależnione od wyboru zajęć, dlatego niezwykle trudno je zaplanować. Organizacja zajęć, a więc czas pracy pedagoga ulicy, podporządkowane są interesom dziecka. Aby proponowane zajęcia nie stały się powodem nieobecności w szkole, pedagog pracuje zwykle po zajęciach lekcyjnych (po godz. 13.00 lub 15.00 – wychodzi z założenia, że nawet dzieci, które przestały chodzić do szkoły, powinny w tym czasie tam być).

Rozwijanie działań z dziedziny pedagogiki społecznej jest ściśle związane z zakresem możliwości, jakie stwarza dane miasto lub określony teren. Niezależnie od miejsca, zasada pedagogiki społecznej pozostaje niezmienna – pomóc dziecku wyjść poza własny świat.

Jaki jest stosunek pedagogów ulicy do reguł? Kiedy mowa jest o pedagogice, nasuwa się myśl o działaniach celowych oraz przekazywaniu wartości. Najważniejszym elementem tego oddziaływania jest pokazanie dziecku – nie słownie, lecz opierając się na doświadczeniu – że społeczeństwo zbudowane jest wedle zróżnicowanych reguł, będących wypadkową kontekstów z nich wyrastających (inne zasady panują w muzeum, w metrze czy restauracji). Reguły nie są dane z góry – to twór społeczny, kształtowany przez jednostki na podstawie ich wzajemnych relacji i ich stosunku do społeczeństwa jako całości – są względne, zmienne i poddają się modyfikacji. Uczestnicząc w życiu społecznym, dziecko zaczyna dostrzegać granicę między tym, co zabronione, a tym, co dozwolone,

między tym, co podlega dyskusji, a tym, czego nie sposób negocjować, między tym, czego się pragnie, a tym, co nie zawsze jest możliwe do spełnienia. Według animatorów pracujących na ulicy jednym z najbardziej istotnych czynników procesu wychowania jest kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia. Umiejętność krytycznego myślenia i wartościowania kształtuje się w kontakcie dziecka ze społeczeństwem. Ze spotkania z innym, obcym i „odmiennym” rodzą się pytania dziecka o własne i innych doświadczenie życiowe. W tworzącą jednorodną całość monotonną egzystencję dziecka wprowadzamy w ten sposób element różnorodności. Jest to wychowanie kształtujące postawę otwartości na to, co „inne”³⁸. Stwarzanie lub po prostu sprzyjanie powstawaniu sytuacji „niewygodnych” dla dziecięcego rozwoju stanowi bardzo pożądaną, swoistą metodę aktywizującą w ramach praktyk wychowawczych bądź stricte edukacyjnych, przebiegających w duchu konstruktywistycznym. Przybierają one formę chwilowych kryzysów mentalnych – stanów, kiedy to równowaga poznawcza, harmonia pozostaje nadwyrężona. Pokłady wiedzy posiadanej przez dziecko wcześniej, składające się na jego cenny kapitał życiowego doświadczenia, wchodzi w kontrolowany konflikt z nowymi częstkami znaczeniowymi, wskutek czego powstaje wiedza o nowej jakości – elastyczna i gotowa na dalsze aktualizujące ją modyfikacje³⁹. Wszelkie okazje, dające dziecku możliwość, często bardzo wysiłkowej, samodzielnej eksploracji wielu potencjalnych prawd, okazują się intelektualnym wyzwaniem, szansą jego rozwoju. Zarówno Jean Piaget, jak i Lew Wygotski podkreślali doniosłość wystąpienia konfliktu poznawczego dla dziecięcego rozwoju umysłowego. Jednakże dopiero J. Bruner, oprócz docenienia wartości intensywnego pośrednictwa języka pomiędzy różnymi piętrami organizowania się zasobów wiedzy ludzkiej – prywatnej niszy skonceptualizowanych, bezpośrednich zmysłowych doświadczeń, jak też ponadindywidualnej przestrzeni kulturowej – akcentuje ten moment społecznej negocjacji znaczeń, mający bezpośrednie implikacje dla rozwoju dziecka⁴⁰. Sam akt uzgadniania wzajemnych kontekstów uwarunkowany jest z kolei ludzkim talentem rozwiniętej intersubiektywności⁴¹. W związku z tym, jak słusznie zauważa D. Klus-Stańska, uczenie się wyabstrahowane z relacji społeczno-kulturowej właściwie nie istnieje⁴². Zdaniem J. Brunera twórczość jednostki nie mogłaby w jakikolwiek sposób uruchomić swojego kreacyjnego potencjału, gdyby nie czerpane z kultury ożywcze natchnienie⁴³. Działalność rozwijającego się poznawczo umysłu polega więc po pierwsze na „re-kreowaniu” rzeczywistości osobiście doświadczonej poprzez zapisywanie jej

³⁸ D. Cueff, *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań*, dz. cyt.

³⁹ D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, dz. cyt., ss. 469, 472–473.

⁴⁰ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław. 1996, ss. 15, 46, 51.

⁴¹ J. Bruner, dz. cyt., s. 38–39

⁴² D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, dz. cyt., s. 472.

⁴³ J. Bruner, dz. cyt., s. 4–6.

w formie reprezentacji: enaktywnej (aktywne manipulacje), ikonicznej (percepcyjne wrażenia) bądź symbolicznej (abstrakcyjne rozumowanie) w celu emisji tych tworów własnych do kultury-bazy. Drugi kierunek działań stanowi niejako odwrotność pierwszego: jest to „re-konstrukcja” wybranych, wyselekcjonowanych i zweryfikowanych części wielkiej kultury dla potrzeb własnych życiowych zasobów⁴⁴.

Trzecim obszarem działań pedagoga ulicy jest mediacja. Próby nakłonienia dziecka do powrotu do szkoły okazują się zazwyczaj nieskuteczne, niezwykle trudno jest przekonać dziecko odmawiające chodzenia do szkoły i mające poczucie, że szkoła je odrzuciła, aby ponownie zaczęło uczęszczać na lekcje. Dodatkową trudność stanowi fakt, że szkoła nie zmienia swego stosunku wobec dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Niektóre inicjatywy ze strony instytucji przynoszą skutek odwrotny do zamierzonego i pogłębiają ich negatywny obraz w oczach dzieci na ulicy. Dla niektórych pedagogów odpowiedzią na nieskuteczność istniejących instytucji jest założenie własnej placówki zapewniającej dzieciom dożywną pomoc (posiłek, jednorazowy nocleg) i organizującej zajęcia pozaszkolne. Dzieci na ulicy jednak z trudem dostosowują się do zasad panujących w placówkach i po pewnym czasie przestają do nich przychodzić⁴⁵. Aby dziecko odnalazło swoje miejsce w społeczeństwie, konieczna jest poprawa relacji między dzieckiem a instytucjami (również rodziną jako jedną z instytucji wychowawczych), tym bardziej że zadaniem instytucji jest wspieranie i ochrona dziecka. W tej sytuacji rolę mediatora – „osoby trzeciej” – może pełnić pedagog ulicy. Pracując w środowisku otwartym, nie jest on ani pracownikiem socjalnym, ani psychologiem, ani nauczycielem, ani też policjantem. Występując w roli bezstronnej „osoby trzeciej”, niezaangażowanej bezpośrednio w realizowanie określonej polityki socjalnej czy represyjnej, będąc jednocześnie osobą akceptowaną przez dziecko, pedagog staje się ważnym partnerem dialogu.

Do zadań pedagoga należy także mediacja z instytucjami. Udział instytucji w mediacji może polegać na zagwarantowaniu dzieciom realizacji przysługujących im praw, między innymi prawa do świadczeń zdrowotnych i mieszkaniowych, do ochrony oraz wyżywienia. Do zadań pedagoga ulicy należy zwracanie się o pomoc do placówek pomocy społecznej i służby zdrowia w celu zaspokojenia podstawowych i fundamentalnych potrzeb dzieci żyjących w biedzie. Pedagog powinien przekonać instytucje o skuteczności swej pracy oraz pokazać im celowość bezpośredniej współpracy z osobą, dającej gwarancję, że pomoc trafi bezpośrednio do dziecka. Podstawową trudność stanowi konieczność przekonania instytucji o słuszności zasady udzielania pedagogowi bezwarunkowego wsparcia i potwierdzenia tym samym, że (zgodnie z Międzynarodową Konwencją Praw Dziecka, której Polska była jednym

⁴⁴ K. Stemplewska-Żakowicz, dz. cyt., s. 16.

⁴⁵ T. Szczepański, *Przestrzenie działania pedagoga ulicznego*, [w:] *Streetworking. Teoria i praktyka*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2005.

z inicjatorów na scenie międzynarodowej) dziecku przysługują (niezależnie od jego zachowań) nienaruszalne prawa⁴⁶.

Ważnym obszarem w pracy pedagoga ulicy jest mediacja z rodziną. Celem działań w tym zakresie jest włączanie rodziny do aktywności w sferze pedagogiki społecznej. Pedagog powinien informować rodziców o zajęciach, które organizuje, oraz zwracać się do nich z prośbą o zgodę na udział dziecka w spotkaniach. Kontakt pedagoga z rodzicami jest również bardzo istotny dla samego dziecka. Pedagog nie ocenia sytuacji dziecka, akceptuje ją taką, jaka jest, pokazując dziecku jednocześnie, że przywiązuje wagę do decyzji rodziców. Odprowadzając dziecko do domu po zajęciach, ma okazję spotkać się z rodzicami, porozmawiać o sprawach dziecka. Bywa, że spotkanie pedagoga z rodzicami jest jedyną okazją, kiedy o dziecku mówi się pozytywnie. Zwykle powodem kontaktowania się z rodzicami jest nieobecność w szkole, decyzja o umieszczeniu w placówce czy policyjne śledztwo⁴⁷.

Równie istotnym elementem pedagogiki ulicy jest mediacja kulturalna. Dziecko samo nie jest w stanie poszerzać swojej wiedzy o świecie. Potrzebuje wsparcia kogoś, kto pozwoli mu zdobywać nowe doświadczenia, a tym samym poznawać świat. Realizację tego celu zapewnia dziecku udział w inicjatywach społeczno-kulturalnych. Przez to pojęcie pedagogicy ulicy rozumieją działania realizowane poza sektorem socjalnym i edukacyjnym. Przy okazji realizowania zadań pedagogiki społecznej pedagog i dzieci poznają coraz szerszy krąg artystów, muzyków, malarzy, nawiązując kontakt z teatrami, muzeami, kinami, ośrodkami sportowymi, różnego rodzaju stowarzyszeniami, restauracjami – jednym słowem z kręgami kreującymi społeczne, kulturalne i gospodarcze życie miasta. Każdą ze spotkanych osób, pedagogicy ulicy określają mianem „kapitału osobowego”. Błędem byłoby utożsamiać je z pojęciem współpracy z placówkami pomocy społecznej czy wychowawczymi, które są partnerami **mediacji**. Podwieczorek zorganizowany w placówce środowiskowej czy wystawa dziecięcych rysunków nie wchodzi w zakres tego pojęcia.

Zadanie pedagoga polega na znalezieniu sposobu i określeniu zasad uczestnictwa dzieci w realizacji owych projektów – najprostsze formy uczestnictwa również powinny być brane pod uwagę (na przykład rozlepianie plakatów). Pedagog ze swej strony może wystąpić do partnerów z propozycją wspólnej realizacji jego własnych projektów. Podstawą każdego z nich jest idea aktywnego uczestniczenia dzieci w życiu społecznym, a celem – stworzenie warunków sprzyjających wyjściu dziecka poza własne środowisko. Zgodnie ze wspomnianą wcześniej koncepcją wolności można by utożsamiać ten zakres pracy pedagoga ulicy ze stwarzaniem dziecku możliwości doświadczania wolności „do”.

⁴⁶ D. Cueff, *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań*, dz. cyt.; por. A. Kurzeja, *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

⁴⁷ Tamże.

Praca dwóch warszawskich pedagogów ulicy: Tomasza Szczepańskiego i Andrzeja Orłowskiego dostarcza wielu przykładów zrealizowanych inicjatyw społeczno-kulturalnych. Kluczowy element przyjmowanej strategii pozostaje niezmienny i polega na stworzeniu dziecku możliwości zdobycia nowych doświadczeń oraz uświadomieniu, że potrafi czegoś dokonać. Niektórzy pedagodzy ulicy, odwołując się do stworzonej przez L. Wygotskiego koncepcji twórczej wyobraźni dziecka, tak znamiennej dla wszelkiej dziecięcej aktywności, nazywają swoje działania z dziećmi w przestrzeni ulicy pedagogiką zabawy. Maria Kiejar-Turska pisze: „W fantazjowaniu wyobrażenie jest tym, czym zabawka w zabawie. Wyobrażnia jest zatem zinternalizowaną formą zabawy”⁴⁸. Aktywność zabawowa, w którą dziecko wchodzi w sposób chętny, spontaniczny i naturalny, jest niezmiernie mu bliska. Zawiera się, w sposób oczywisty, w indywidualnej „sferze najbliższego rozwoju” dziecka, gdyż to ono jest jej kreatorem i głównym aktorem⁴⁹. J. Piaget, opisując funkcje dziecięcej zabawy, przedstawiał ją jako osobliwe panaceum na przymus ze strony świata dorosłych, który wymaga nieustannych, wysiłkowych adaptacji do rzeczywistości w gruncie rzeczy dla dziecka niezrozumiałych⁵⁰. Jej wartość zawiera się w podmiotowości bawiącego się dziecka, które kreując, na użytek zabawy, określone sytuacje modelowe, zmierza do oswojenia się z wyzwaniami otaczającej je codzienności. Wyobrażnia dziecięca stanowi niezbędny kod dostępu do uniwersum wszelkich wytworów myśli ludzkiej, intelektu i wyobraźni. Również Karl Popper stworzył dla tej płaszczyzny społecznego symbolicznego spotkania kategorię „trzeciego świata”⁵¹.

Uczestnictwo w projekcie, przybierające najczęściej formę zabawy, to dla dziecka nowe doświadczenie społeczne i jako takie kształtuje jego zdolność samodzielnie krytycznego myślenia. To właśnie poprzez kontakt z „innym” dziecko uczy się myśleć samodzielnie. Czy można uczyć się samodzielnego myślenia, gdy nasza wiedza o świecie ogranicza się do tego, co znamy od zawsze? „Potrafisz” – to przekonanie trzeba wpoić dziecku, które przyswoiło sobie przypisywany mu wizerunek dziecka nieprzystosowanego społecznie i nieuka⁵².

Można zadać pytanie, czy powyżej przedstawiona koncepcja działań jest odpowiedzią na potrzeby dzieci ulicy. Zestawiając wyniki badań na temat toż-

⁴⁸ Tamże, s. 164.

⁴⁹ A. Brzezińska, G. Lutowski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań, 1994, s. 33.

⁵⁰ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993, s. 46.

⁵¹ E. Pietruska-Madej, *Wiedza i człowiek. Szkice o filozofii Karla Poppera*, Wyd. Filozofii i Socjologii UW, Warszawa 1997, s. 51–69.

⁵² T. Szczepański, *Pedagogika ulicy jako odpowiedź na potrzeby środowisk marginalizowanych*, dz. cyt.

samości tej kategorii dzieci, procesu jej konstruowania, strategii działania przyjmowanych przez dzieci na ulicy z ideą dziecka przyjętą przez pedagogów ulicy odnosi się wrażenie, iż może ona stanowić udaną próbę przerwania błędnego koła przemocy symbolicznej, w której upatruję głównej przyczyny niepowodzeń działań tradycyjnie skierowanych do tej grupy odbiorców.

Praca uliczna to systematyczne działania pedagoga ulicznego w środowisku życia dzieci ulicy, mające na celu profilaktykę i ograniczanie marginalizacji. Wiąże się to z koniecznością wejścia w przestrzeń życia dziecka. Podstawowe zadanie pedagoga ulicy polega na znalezieniu sposobów i określeniu zasad uczestnictwa dzieci w realizacji projektów; uczestnictwo w projektach daje dziecku możliwości zdobycia nowych doświadczeń, wykraczających poza przetrwanie, i uświadomienie, że potrafi czegoś dokonać.

Pedagodzy ulicy rozumieją wychowanie jako ukierunkowane działania i rozwijanie u dziecka zdolności wartościowania. Podkreślają, iż trzeba pokazać dziecku – nie słownie, lecz na podstawie doświadczenia – że społeczeństwo zbudowane jest według zróżnicowanych reguł. Reguły nie są dane z góry – to twór społeczny, kształtowany przez jednostki w oparciu o ich wzajemne relacje i ich stosunek do społeczeństwa; są względne, niestałe, poddają się modyfikacji. Uświadamiając dziecku istnienie danych reguł tworzących społeczeństwo, kształtujemy jego zdolność samodzielnej oceny, wydawania sądów. Projekty pracy ulicznej prowadzone wśród dzieci i młodzieży są w Polsce stosunkowo mało popularną metodą pracy choć jak pokazują powyższe analizy, jest to jedyny sposób na dotarcie do grup dzieci, które nie pasują do żadnej innej formy opieki środowiskowej⁵³.

Bibliografia

- Asystentura rodziny – nowatorska metoda pomocy społecznej w Polsce*, red. M. Szpunar, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Gdyni, Uniwersytet Gdański, Gdynia 2010.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2007.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Brzezińska A., Lutowski G., *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Cueff D., *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2007.

⁵³ *Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej*, materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008 r., Warszawa 2009.

- Cueff D., *Potrzeba działań pedagogicznych w środowisku otwartym*, [w:] *Streetworking. Teoria i praktyka*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2005.
- Dernowska U., *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa ucznia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Głowacka B., *Dzieci ulicy – troską uczestników I Międzynarodowego Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1998, nr 2, dod. „Nasz Animator”, materiały z I Międzynarodowego Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Haman M., *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*, Wydawnictwo Matrix, Warszawa 2002.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2004.
- Kozdrowicz E., *Dzieci ulicy: alternatywne rozwiązania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 7.
- Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej*, materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008 r., Warszawa 2009.
- Partnerstwo dla dzieci. Przykład współpracy międzysektorowej*, materiał z I Konferencji Merytorycznej zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w Urzędzie Dzielnicy Praga Północ Miasta Stołecznego Warszawy 30 listopada 2007 r., Warszawa 2007.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Pietruska-Madej E., *Wiedza i człowiek. Szkice o filozofii Karla Poppera*, Wyd. Filozofii i Socjologii UW, Warszawa 1997.
- Sokołowska J., *Na przekór losowi. Tworzenie rodziny przez osoby osierocone*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Sokołowska J., *Ulica jako przestrzeń (re)socjalizacji dzieci z obszarów wykluczeń*, [w:] *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki* [w druku].
- Sokołowska J., *Obraz szkoły w percepcji dzieci bez dzieciństwa*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2010, nr 1.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1996.
- Szczepański T., *Pedagogika ulicy jako odpowiedź na potrzeby środowisk marginalizowanych*, [w:] *Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej*, materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008 r., Warszawa 2009.
- Szczepański T., *Przestrzenie działania pedagoga ulicznego*, [w:] *Streetworking. Teoria i praktyka*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2005.
- Wiśniewska-Kin M., *Chcieć, pragnąć, myśleć, widzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

- Wygotski L. S., *Myślenie i mowa*, przetł. E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*, pod red. A. Brzezińskiej i M. Marchow, przekł. A. Brzezińska i in., Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Ziółkowski M., *Znaczenie. Interakcja. Rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej*, PWN, Warszawa 1981.

Netografia

- Cueff D., *Dziecko na ulicy. Europejski projekt DAPHNE: Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny*, <http://www.gpas.org.pl/indexfl.html>

Summary

The tasks of street pedagogy in the light of biographical research into the identity of street children

For a few years in Poland there have appeared attempts to create a partnership for the benefit of children. Actions took up for this purpose are aimed at equalizing life chances of children threatened by social marginalisation and exclusion by actions oriented directly on children and by intensifying the already existing welfare system through creating local coalitions and popularising street pedagogy. United Way Foundation executes a model of work, proofed in many countries worldwide, based on a cooperation of three sections: business self-government authorities, non-government organisations with a support of scientific milieu and the media. However, the knowledge of this subject is still insufficient and the phenomenon of children of a street is commonly associated with problems of the Third World. This text is an attempt to address a question whether actions took up by the street pedagogues are a response to children's living in dysfunctional families problems and assessing what kind of response it is. In the first part of the text, the author shows the results of research on the identity of children of the street, their ways of understanding the world, and assumptions made by street children about the world and their strategies of functioning built on this base. In the second part of the text the author analyses the adequacy and efficacy of help forms directed to this group of youth and analyzes in detail the fundamental assumptions of street pedagogy.