CZY DZIECI SĄ CHRONIONE?

(NIE)ZREALIZOWANA IDEA PRAW DZIECKA A NOWY TYP PODMIOTOWOŚCI DZIECKA W UJĘCIU MARII SZCZEPSKIEJ-PUSTKOWSKIEJ

Dominika Kuna

Uniwersytet Warszawski, Kolegium Międzydziedzinowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych
ORCID ID: 0000-0002-6668-9811

Wstęp

Od zarania dziejów dorośli filozofowie próbowali nadać status dzieciństwu. Czynili to z pozycji dojrzałych myślicieli, odmiennie doświadczonych przez los, żyjących w różnych epokach. Spowodowało to, że obecnie rozważamy często sprzeczne teorie wychowania oraz kształtowania się młodego człowieka w społeczeństwie[1]. Świadomość tego, jak ważne jest zrozumienie naszego procesu socjalizacji, istotna jest dla zrozumienia funkcjonowania nas jako dorosłych ludzi. To, jacy jesteśmy i w jaki sposób tworzymy nasze relacje z innymi, wypływa w znaczącej mierze z ukształtowania nas przez naszych rodziców, dziadków, bliskich i ich przyjaciół. Świat zewnętrzy jawi nam się w innych perspektywach, które przez całe życie podlegają transformacji.

Prawa dziecka to konstrukt powstały dość późno. Badania naukowe nad rozwojem dziecka, a zwłaszcza jego pozycji w społeczeństwie, dopiero całkiem niedawno stały się przedmiotem zainteresowania na-

[1] Na przykład Phillippe Ariès wskazywał na traktowanie dzieci jako miniaturki dorosłych. Zostało to jednak skrytykowane przez Davida Archarda, który sądzi, że nie dowodzi to braku jakiejkolwiek koncepcji dzieciństwa w średniowieczu, ale po prostu odmiennej koncepcji dorosłej jednostki. Zob. więcej M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011, s. 37.

ukowców[2]. Stwierdzenie, że dziecko różni się od dorosłego, kieruje się innymi priorytetami, przez co zupełnie inaczej postrzega otaczający go świat, nie budzi już obecnie zastrzeżeń[3]. Co więcej, coraz częściej w dyskursie publicznym toczy się debata nad respektowaniem praw dziecka jako niezależnej kategorii praw, pewnych elementarnych obowiązków[4]. Zebrany przez lata materiał nauk prawnych, socjologicznych, pedagogicznych i antropologicznych, daje możliwość rozprawy na temat podmiotowości dziecka.

Czy prawa dziecka, rozumiane jako zapis prawny są *dokończone*? Czy proces ich regulacji można uznać za *sfinalizowany*? W końcu, czy można uznać je za w pełni *(z)realizowane* w przestrzeni publicznej? W niniejszej pracy postaram się przedstawić pewne wątpliwości wokół podmiotowości dziecka, które wpływają na postrzeganie praw dziecka. Dokonam tego w pespektywie analizy nowego typu dziecięcej podmiotowości, zbadanej przez Marię Szczepską-Pustkowską. Autorka w centrum swoich badań stawia pytania: „Czy świat społeczno-polityczny, stale przecież obecny i mający zapewne z tej racji swoją reprezentację w doświadczeniach dziecięcych, musi pozostawiać w strefie milczenia dziecka? Jaka jest zawartość tej strefy milczenia? Czy i jaki wizerunek/wizerunki władzy wyłaniają się z tej strefy?[5]" Na te pytania, istotne

[2] Aż do czasów nowożytnych dziecko było postrzegane jako podmiot władzy dorosłych. Dopiero w 1924 r. Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów przyjmuje Deklarację Praw Dziecka zwaną Deklaracją Genewską, opracowaną przez Eglantyne Jebb, założycielkę organizacji Save the Children. Deklaracja zawiera pięć zasad i stanowi, że ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co ma najlepszego, i że ciąży na niej konieczność zapewnienia dzieciom opieki, ochrony, pomocy w trudnych sytuacjach, możliwości rozwoju oraz obrony przed wyzyskiem. Źródło: https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka/historia-praw-dziecka (dostęp online: 22.12.2020 r.).

[3] Zwracał na to uwagę na przykład J. Piaget, który rozwój dziecka opierał na koncepcji poznawczo-rozwojowej. Zob. więcej J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993.

[4] 20 listopada w związku z 30–leciem przyjęcia Konwencji o prawach dziecka oraz 71. rocznicy przyjęcia przez ONZ Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Biuro Parlamentu Europejskiego we Wrocławiu oraz Przedstawicielstwo Regionalne Komisji Europejskiej we współpracy z Fundacją Go'n'Act zorganizowali 9 grudnia w Domu Europy debatę „Z widokiem na prawa dziecka w szkole", podczas której eksperci zwrócili uwagę na fakt, że choć odpowiednie struktury do reagowania już istnieją, jednak brakuje im mocy sprawczej, a systemowe przeciążenie nauczycieli, którzy zamiast skupić się na uczniach i nauczaniu, padają ofiarą zbędnej biurokracji i formalności, tworzy u rodziców poczucie bezsilności w obliczu problemów ich dziecka. Źródło: https://www.europarl.europa.eu/poland/pl/biuro_we_wroclawiu/2019wroc/relacja.html (dostęp online: 23.12.2020 r.).

[5] M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 9.

również pod względem tworzenia się prawnej ochrony praw dziecka, autorka odpowiada wykorzystując dzieła z zakresu psychologii, filozofii oraz socjologii, tworząc interdyscyplinarny wywód na temat podmiotowości dziecka w społeczeństwie.

Dziecko – wnikliwy obserwator

Rozumienie dziecka jako osoby ludzkiej stanowi podstawę rozwiązań prawnych dotyczących prawnej ochrony najmłodszych. Realizacja zadań państwa w zakresie praw dziecka nie uchybia autonomii rodziny, w myśl której to rodzice ponoszą główną odpowiedzialność za rozwój dziecka, przede wszystkim za jego wychowanie. Państwo zaś, szanując prawa rodziców, powinno jedynie okazywać im stosowną pomoc w wykonywaniu rodzicielskich obowiązków. Dziecko chronione jest zarówno na mocy aktów prawa państwowego, ale także prawa międzynarodowego. Wypracowanie powszechnej akceptacji katalogu praw dziecka staje się możliwe dopiero w latach 90. XX w, gdyż wtedy właśnie następuje uznanie podmiotowości dziecka. Porzucony zostaje pogląd, iż dziecko jest „własnością" rodziców, którzy dysponują nieograniczonym prawem decydowania o jego przyszłości, losie, nawet życiu. Choć stopniowa zmiana podejścia do statusu dziecka w rodzinie oraz społeczeństwie znacząco wpłynęła na możliwość jego prawnej ochrony, nie spowodowała jednak zmian w klasyfikacji najczęściej łamanych praw najmłodszych[6], którymi są wszelkie formy przemocy fizycznej i psychicznej w środowisku rodzinnym. By ochrona dziecka była efektywna, system kontroli powinien realizować swoje założenia. Mała aktywność władz publicznych sprzyja budowaniu postaw społecznych polegających na przedmiotowym traktowaniu dziecka. Takie nastawienie powoduje, że prawa dziecka są jedynie postulowane, jednak nie realizowane. Można zatem wątpić w niematerialne postrzeganie dziecka w społeczeństwach, w których prawa dziecka są łamane. Jak zatem należy postrzegać dziecko?

Antropologiczne podstawy rozumienia praw dziecka komponują perspektywę człowieka jako bytu naturalnego – zrodzonego i rodzącego się, bytu ożywionego, którego wszelkie akty i procesy życiowe są rezultatem wewnętrznej zasady życia i działania. Niematerialna dusza jawi się jako pierwszy akt bytowy, w koncepcji bytu św. Tomasza,

[6] Zob. więcej M. Rzemieniewska, *Prawa dziecka*, [w:] A. Kojder, Z. Cywiński (red.), *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*, Warszawa 2020, s. 326–329.

udzielając istnienia ciała i wraz z nim organicznej treści bytowe[7]. Podobnie dziecko ujmował Mieczysław Albert Krąpiec:

> Sprawą naczelną jest ciągłe uświadamianie sobie samemu i społeczeństwu, że dziecko od momentu poczęcia jest już rzeczywistym człowiekiem organizującym sobie ciało przez swą duszę, wedle zdeterminowanego kodu genetycznego odziedziczonego po swoich rodzicach. Będąc tym samym bytem, w okresie życia przed urodzeniem, co i po urodzeniu, jest dziecko bytem osobowym, którego osobowa działalność ujawnia się w pełni w miarę cielesnego i psychicznego dojrzewania. Będąc ludzką osobą dziecko od samego początku swojego życia posiada nienaruszalną godność osoby i podmiotowość prawa, mimo że aktualnie nie może jeszcze dokonać tych czynności, które będzie spełniać później, jako ta sama osoba[8].

Człowiek żyjąc w społeczeństwie włącza się w życie przez autozdeterminowane decyzje, które są nie tylko konieczne dla ludzkiego działania, ale stanowią jego dobrowolny wybór sądu praktycznego[9]. Jednak, czy te antropologiczne założenia mogą stać się podstawą owych zmian prawnych? Co oznacza, że dziecko jest osobą, podmiotem swoich praw? Postawione pytanie często jest spotykane w literaturze[10], szczególnie prawniczej[11]. Służy podkreśleniu, że dziecko przestało być postrzegane jako przedmiot-rzecz, ale jawi się jako osoba-podmiot relacji prawnych, podmiot uprawnień przyrodzonych, norm prawa pozytywnego. Rozumienie osoby należy oprzeć na paradygmacie substancji-podmiotu, co też znajduje zastosowanie w antropologii realistycznej. Należy zatem podkreślić, iż godność osoby, a zatem również dziecka, jest nienaruszalna, ale normatywna.

Obecnie nikt nie podważa podmiotowości dziecka w sensie formalnym. Dziecko jest bytem indywidualnym, samoistną substancją. Młody człowiek ujmowany jest jako zdolny do miłości, wolności, rozwoju

---

[7] O genezie metafizycznego rozumienia osoby zob. A. Maryniarczyk, A. Gudaniec, *Metafizyka człowieka w ujęciu Krąpca*, [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 2, Lublin 2011, s. 109.

[8] M.A. Krąpiec, *Dziecko osobą dojrzewającą*, [w:] J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka. Blaski i cienie*, Lublin 2003, s. 19–20.

[9] M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, [wyd. 5 popr.], Lublin 1991, s. 132–134.

[10] K. Stępień, *Filozoficzne źródła sporu o rozumienie praw dziecka*, Lublin 2016, s. 271.

[11] Zob. B. Brożek, *Pojęcie osoby w dyskusjach bioetycznych*, [w:] J. Stelmach i in., *Paradoksy bioetyki prawniczej*, Warszawa 2010, s. 52.

zarówno cielesnego, jak i duchowego. Godność uważana jest za skutek narodzin[12], choć występują również etyczne argumenty przeciwne[13]. Zdaniem Katarzyny Stępień to właśnie owa godność człowieka wypływająca z jego natury stanowi fundament katalogu praw, których kategoryzacja pozwala na skonkretyzowanie rozwoju człowieka.

Należy jednak zaznaczyć, że choć każda substancja jest bytem, to nie każdy byt jest substancją. Osoba jest najdoskonalszą formą bytowania, rozumną oraz niepodzielną. Co więcej, jest ona zdolna do autonomicznego działania, samoorganizowania różnych typów działania. Podmiotowość zatem w tym sensie to sprawczość. Nasze działania można scharakteryzować jako cielesno-biologiczne lub psychiczno-duchowe. Znajdzie tu zastosowanie określenie Karola Wojtyły, iż „człowiek staje się bytem samoposiadającym i samostanowiącym o sobie"[14].

Ważne jest również zwrócenie uwagi na pewne rozróżnienie: fakt podmiotowości człowieka oraz świadomość własnej podmiotowości, czyli wiedza o własnej naturze i sposobie jej urzeczywistniania. Dzięki temu wyraźne staje się ujęcie człowieka jako bytu tzw. spotencjalizowanego, który nie przychodzi na świat w pełni uposażony, gotowy, dokończony. Przez całe życie jego człowieczeństwo kształtuje się, a zatem „aktualizuje zadane mu inklinacje i (…) w ten sposób tworzy własną osobowość"[15]. W trakcie takiego rozwoju potencjalność podnosi się, a zdolność do podejmowania samodzielnych działań wzrasta, co powoduje również świadomość własnej sprawczości. W tym sensie właśnie wzrasta również autonomia dziecka, a zmniejsza tym samym zależność i działanie innych. Nie jest to jednak definitywnie zakończona relacja, gdyż w przebiegu całego życia jesteśmy uwikłani w relacje z innymi osobami, korzystając często z ich pomocy.

Z tak rozumianą podmiotowością dziecka wiąże się dynamiczny charakter realizacji praw najmłodszych. Wskazywał na to Tadeusz Smyczyński, mówiąc o wzrastającej autonomii dziecka i jedności rozwoju na jego poszczególnych płaszczyznach i etapach[16]. M.A. Krąpiec z kolei uważa, że dzieciństwo to „eksplozyjny" rozwój bytu, dlatego też

---

[12] K. Stępień, op. cit., s. 274.

[13] Zob. szerzej [w:] H.T. Engelhardt, *The Foundations of Bioethics*, New York 1996, s. 135–138, oraz P. Singer, *Etyka praktyczna*, tłum. A. Sagan, Warszawa 2003, s. 165.

[14] K. Stępień, op. cit., s. 302.

[15] B. Kiereś, *O personalizmie w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009, s. 97.

[16] T. Smyczyński, *Pojęcie dziecka i jego podmiotowości*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999, s. 39–47.

etap ten nie da się porównać do żadnego innego w życiu człowieka[17]. Poszerzająca się potencjalność dziecka, która od biernego obserwatora przekształca się w coraz bardziej manifestującą swoją podmiotowość i odrębność, powoduje, że zwiększa się również jego sfera wolności. Stąd też akcentuje się, że choć prawa dziecka są prawami człowieka, to prawa te aktualizują się stosowanie do danego etapu życia[18]. Pojawiają się zatem w związku z tym postulaty, by okres dzieciństwa był chroniony w przepisach o prawach dziecka w sposób zróżnicowany – podzielony na podetapy[19]. To w związku z brakiem takiego rozróżnienia pojawiają się często konflikty praw dzieci i praw rodziców, problemy związane z autorytetem rodziców, posłuszeństwem i władzą rodzicielską. Dotyczą one relacji rodzic – dziecko, na wczesnych etapach jego rozwoju. Relacja rodzic – nastolatek charakteryzuje się większym zakresem autonomii dziecka, przez co przybiera ona często inną postać. Spowodowane jest to przede wszystkim tym, że proces socjalizacji skierowany jest na rozeznanie w grupach społecznych, identyfikację z innymi zbiorowościami. Stąd takie szczególne prawa jak wolność myśli, sumienia, wyznania, wolność zgromadzeń czy też wyrażania opinii mogą być przez dziecko realizowane, gdyż zakładają stan wystarczającego rozeznania. Jednak takie prawa powinny być przypisane dzieciom starszym i młodzieży, co implikuje konieczność zróżnicowania prawnej ochrony praw dziecka.

Sposób zrozumienia podmiotowości dziecka podejmuje w swoich pracach również Maria Szczepska-Pustkowska, która dostrzega w dziecku nie tylko wnikliwego obserwatora otaczającej go rzeczywistości, ale także aktywnego członka społeczeństwa.

Nowa wizja podmiotowości dziecka

Maria Szczepska-Pustkowska to jedna z badaczek, która podejmuje trud zrozumienia dziecięcego filozofowania, czyli tego, jak czynniki historyczne, polityczne, społeczne czy też rodzinne świata zewnętrznego wpływają na postrzeganie go przez małego człowieka. Przywołując doświadczenia z własnego życia oraz wyniki badań naukowych, próbuje odpowiedzieć na pytania, czy nasz świat, który podlega nieustannym

[17] M.A. Krąpiec, *Dziecięctwo jako forma życia ludzkiego*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin 2001, s. 17–20.
[18] K. Stępień, op. cit., s. 300.
[19] Ibidem.

zmianom społeczno-politycznym, musi pozostać poza dzieckiem i czy powinniśmy z tej przyczyny pozwalać dzieciom na milczenie. Co więcej, stawia pytanie, czym wypełniona jest sfera dziecięcego postrzegania naszego „dorosłego" świata, oraz czy i jak wyodrębnić można z niej wizerunek władzy? W centrum jej zainteresowań znajduje się takie określenie dziecięcej podmiotowości, aby mogła się ona stać źródłem nie tylko praw dziecka, ale także typu obywatelstwa związanego z demokracją. Warte zaznaczenia jest również to, że we wstępie M. Szczepska-Pustkowska podaje różne definicje demokracji. Zabieg ten potrzebny jest, by zwrócić uwagę na problem, z jakim było zmuszone zetknąć się społeczeństwo polskie w połowie lat 90. XX wieku. Dotyczył on zmian ustrojowych dziejących się wtedy na świecie. Jak wskazuje badaczka:

> (…) był to okres szczególnie dynamicznych przemian, związanych z rozpadem poprzedniej formacji społeczno-politycznej i początek budowania szeroko pojmowanej formacji demokratycznej[20].

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania autorka rozpoczyna analizę świata postrzeganego przez dzieci. Koncentruje się przy tym na ich doświadczeniach, myślach i deklaracjach, stawiając na horyzoncie problem tego, *co* dziecko myśli, a nie *w jaki sposób* to robi. Szczególnie ciekawe jest wprowadzenie ujęcia, traktującego dziecko jako kompetentny podmiot, filozofa – (współ)twórcę znaczeń, punktem ciężkości uczyniłam treść (zawartość) dziecięcych przeświadczeń i sądów na jej temat[21]. W pierwszej części książki autorka prowadzi studia nad dzieciństwem, pokazując ich szeroką problematykę. Przedstawia jej początki oraz rozkwit, który przypadł na XIX i XX wiek. Podaje, że w świetle badań psychologicznych naczelnym hasłem stała się chęć poznania dziecka jak najlepiej po to, by móc nim jak najskuteczniej kierować. Główne pytanie tych badań brzmi zatem: *po co*? Przy próbie odpowiedzi na nie rozwinięty jest zupełnie inny wymiar badań. Rezygnuje się bowiem z powszechnie uznawanej psychologii asocjacyjnej, zastępując ją badaniami z kręgu psychologii tradycyjnej, jak i behawioryzmu, psychologii funkcjonalnej i psychologii rozwojowej. Rozszerza płaszczyznę badań o inne dyscypliny po to, by stworzyć warunki do wielokierunkowych badań skoncentrowanych na dziecku. Dlatego też, z tej nowej perspektywy, przełomowa okazuje się książka

[20] M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 9.
[21] Ibidem, s. 13.

z 1900 roku Ellen Karoline Key *Stulecie dziecka*, w której autorka ogłosiła koniec herbratyzmu[22], postulując o wprowadzenie w jego miejsce pajdrocentryzmu[23].

Skupienie na problematyce dzieciństwa, a przede wszystkim badania jemu poświęcone, powoduje, że wykształciło się określenie *filozofia dzieciństwa*. M. Szczepska-Pustkowska wyjaśnia filozofię dzieciństwa, ujmując ją jako rozważania nad dzieciństwem lub wielość odmiennych koncepcji dzieciństwa. Wykorzystuje przy tym badania, których autorem jest Gareth B. Matthews, a które mają na celu wyjaśnienie filozofii dzieciństwa, ujmując ją jako namysł nad dzieciństwem lub wielość odmiennych koncepcji dzieciństwa. Odwołując się do ostatniej ,autorka przywołuje Arystotelewską koncepcję człowieka[24]. Dziecko jawi się w niej jako niedojrzała jeszcze, pełna braków ludzka istota, ale jednocześnie jako potencjalny dorosły. Następuje zatem połączenie przyczyny formalnej (struktura, jaką posiada człowiek w okresie dojrzałości, pozwalająca mu na wypełnianie funkcji) z przyczyną celowościową, którą stanowi dorosły. Podobną wizję autorka dostrzega w teoriach Jeana Piageta[25] oraz Zygmunta Freuda[26]. Ich koncepcje traktują rozwój jako odtwarzanie historii, rasy i gatunku, ale dziecko jest w nich zawsze traktowane jako swoisty etap przejściowy w drodze do dorosłości.

M. Szczepska-Pustkowska wyróżnia trzy typy badań nad dzieciństwem: studia historyczne, socjologiczno-kulturowe oraz polityczne. Odsłania także trzy wizje pedagogiczne, które ujęte są w adultystyczny, izonomiczny oraz autonomiczny model relacji dziecko – dorosły. Pierwszy z nich odzwierciedla wizerunek dziecka, który jest projektem i jednocześnie produktem wychowania swoich rodziców. W drugim modelu natomiast dziecko potraktowane jest jako równoważny partner. Ostatni schemat traktuje wizerunek dziecka w perspektywie jego kompetencji oraz wszystkich możliwości jako jednostki niezależnej. Przedstawiając model dziecka jako projekt, autorka ujawnia przed czytelnikiem negatywny sposób patrzenia na dziecko, które nie osiągnęło jeszcze dorosłości, przez

[22] Herbartyzm – koncepcja pedagogiki opracowana przez J.F. Herbarta, która zakłada stałe etapy procesu nauczania: przygotowanie i przedstawienie materiału, usystematyzowanie nowej wiedzy, nauka jej wykorzystania (na podstawie: https://sjp.pl/herbartyzm, dostęp 30.11.2019r.).

[23] Pajdocentryzm – kierunek w pedagogice polegający na ujmowaniu konkretnych zagadnień związanych ze szkołą i nauczaniem wyłącznie z punktu widzenia dziecka, dostęp online: https://sjp.pl/pajdocentryzm [30.11.2019 r.].

[24] M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 13.

[25] Por. J. Piaget, B. Inhelder, op. cit.

[26] Por. S. Freud, *Totem i tabu*, tłum. J. Prokopiuk, M. Poręba, Warszawa 1993.

co jego charakterystyka opiera się na braku decyzyjności, sprawczości czy odpowiedzialności za popełnione czyny. W tym miejscu znajduje zastosowanie odwołanie do tez nie tylko Bogusława Śliwerskiego[27], ale także nawiązanie do wniosków dwóch polskich badaczek – Małgorzaty Jacyno oraz Aliny Szlużyckiej, które wskazują na upolitycznienie dzieciństwa, nadając dziecku status grupy mniejszościowej[28]. Co więcej, tłumaczą one również, jak należy rozumieć proces kształtowania się młodego człowieka: „Dziecko może być w przyszłości Wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół «braku» przywraca życie, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako «brak» uśmierca"[29]. Zarówno badacze problemu, jak i pedagodzy wskazują, podobnie jak M. Szczepska-Pustkowska, że dziecko nie może być przedmiotem własności dorosłych, którzy projektują je, czyli wychowują, w taki sposób, by pasowało do uprzedniego modelu.

Drugi ze wspomnianych wzorców nadaje dziecku wartość, co dzieje się w duchu partnerstwa dorosłych i dzieci. Taka relacja wskazuje na „(…) symetryczną relację między nimi, w której oni (współ)istnieją, (współ)uczestniczą, (współ)działają, (współ)pracują, (współ)tworzą, (współ)konstruują, gdzie przedrostek «współ» jest zapowiedzią równości, pokoju, wzajemnego szacunku i tolerancji oraz równouprawnienia"[30]. Daje to wyraz zgody dwóch stron, które gotowe są na podporządkowanie i porozumienie w toku współpracy, nie tracąc przy tym swoich praw. M. Szczepska-Pustkowska stwierdza, że relacje te: „(…) są swoistym poligonem czy eksperymentarium, w którym wszyscy jej uczestnicy bez względu na wiek mogą wzajemnie uczyć się trudnych umiejętności społecznych"[31]. Badaczka podkreśla jednak, że choć wizja ta zdaje się pełna tolerancyjnej doskonałości i panującej harmonii, wciąż nie jest bezwzględnie stosowaną praktyką dorosłych.

---

[27] Jako jeden z antypedagogów przekonuje do wprowadzenia zmian w zakresie systemu szkolnictwa (np. demokratyzacja szkoły), rozszerzenia praw dziecka o możliwość uczestniczenia w obrocie handlowym, finansowym (np. zakładanie własnej działalności gospodarczej, zaciąganie kredytu bankowego). Dziecko powinno mieć prawo do samowychowania oraz pracy na warunkach równych pracy osoby pełnoletniej, czy też obniżenia wieku osób uprawnionych do głosowania do 16. roku życia. Dopiero takie traktowanie młodego człowieka (oraz jego praw jako V generacji praw człowieka) mogą pozwolić na pełen rozwój młodych osób.

[28] Por. M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 71.

[29] M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 22.

[30] M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 81.

[31] Taka możliwość współtworzenia społeczeństwa zarówno przez dzieci jak i dorosłych była propagowana przez J. Korczaka. Zob. więcej ibidem.

W ostatnim z przedstawionych modeli dziecko traktowane jest jako ktoś aspirujący do dorosłego, ale wspólnego świata. Zatem głównym zadaniem powinno być przygotowanie go do pełnienia różnorodnych funkcji w społeczeństwie. Autorka przywołuje badania, z których wynika, że dzieci również mogą być rodzajem łącznika i pomocą we wdrażaniu starszego pokolenia w coraz nowszy pod względem technologicznym świat. Takie uznanie prowadzi do postrzegania dziecka jako kompetentnej istoty, która różni się znacząco od dorosłych, czyli swoich nauczycieli, ale posiada także wyjątkowe umiejętności. Zakłada się tu zatem, że dziecku należy przede wszystkim pokazać nie to, czego powinno się uczyć, ale to, w jaki sposób powinno to robić. Zdaniem autorki otwarcie się na siebie dwóch światów może przynieść dorosłym niebagatelne korzyści w komunikacji z dziećmi. Na podstawie wcześniejszych badań oraz własnych odkryć autorka dość wyraźnie zarysowuje spojrzenie na dziecko jako członka naszego społeczeństwa, który poznaje, tworzy, (re)definiuje pojęcia otaczającego go środowiska, komunikuje się z rówieśnikami oraz pozostałymi. Taki wniosek jednak jest wynikiem transformacji, jakiej uległo rozumienie dzieciństwa oraz podmiotowości dziecka. Jest to jednak obraz, który dopiero domaga się praktycznej realizacji[32]. Upada mit dzieciństwa jako raju, a pojawia obraz dzieci jako mniejszości, które, jak zauważa autorka, stają się niejako „własnością" rodziców albo państwa. Z tego też powodu, jak również rozciągnięcia tej alternatywy pomiędzy władzę rodzicielską lub państwową, dzieciństwo jawi się w kontekście zawłaszczenia[33]. Dopiero jeśli dziecko traktowane będzie jako podmiot, w którym szanuje się obecny a nie przyszły indywidualizm oraz doświadczenie, stanie się ono aktywnym członkiem sfery publicznej i będzie mogło (współ) uczestniczyć w tworzeniu społeczeństwa.

Bardzo ważną rolę w rozwoju dziecka pełni również swoiste doświadczenie, które przez niektórych badaczy uważane jest za uzupełnienie doświadczeń osób dorosłych. Dziecko zatem nie jest przy tej interpretacji niedojrzałą postacią dorosłego. M. Szczepska-Pustkowska w swoich rozważaniach skupia się przede wszystkim na dziecięcym obrazie polityki i władzy, jako tej płaszczyźnie, która stanowi szerokie źródło doświadczenia dzieci w czasie, kiedy nam – dorosłym – wydaje się, że nie są one jeszcze świadome autorytetów politycznych. Jak

[32] Jak twierdzi M. Szczepska-Pustkowska: „Ani entuzjastyczne hasła pajdocentryzmu, ani też rewolucyjne hasła zachodniej rewolty młodzieżowej lat 60. nie sprawiły zatem, że dzieciństwo jest dziś bezpieczniejsze niż dawniej". Ibidem, s. 67.
[33] Zob. ibidem.

się okazuje w toku pracy: „(…) już dzieci w wieku przedszkolnym są świadome istnienia zewnętrznych wobec rodziny i najbliższego otoczenia autorytetów politycznych, którym należy się posłuszeństwo, a niekiedy także szacunek”[34]. Teza ta jest potwierdzona poprzez badania M. Szczepskiej-Pustkowskiej, które pokazują, jak obrazy władzy i wartości wpisane są w ciągłość kulturową. Autorka prezentuje także to, jak kształtuje się w młodym człowieku obywatelskość, przede wszystkim – negatywnie, poprzez brak udziału w świecie dorosłych. Odnosi się krytycznie do wizji społeczeństwa, które dostępne jest tylko dla dorosłych. Patrząc ze swojej „wyższej” pozycji, dorośli często nie dostrzegają młodszych istot, które przecież oprócz potrzeb mają także swoje aspiracje oraz własne priorytety. Co ważniejsze jednak, dzieci nie potrafią jako osoby dorosłe aktywnie kształtować świata wokół siebie, jeśli nie rozwijają własnej sprawczości.

Dlaczego też najmłodsi milczą, choć mogliby współtworzyć rzeczywistość społeczną oraz polityczną? Zdaniem M. Szczepskiej-Pustkowskiej dzieci doskonale rozróżniają władzę formalną (na przykład: podając, kto pełni urząd prezydenta RP, premiera RP, wskazując posłów czy też senatorów) i władzę nieformalną, ukształtowaną przez jednostki (wskazując na między innymi Kościół czy ludzi bogatych). Dziecko jest zatem świadome występujących w świecie postaci oraz ról, jakie pełnią dorośli. Dla dziecka nie jest również obcy czy też nienaturalny fakt, że ono samo nie jest jeszcze w pełni ukształtowane. To twierdzenie, które jest punktem wyjścia dla M. Szczepskiej-Pustkowskiej oraz wyniki badań empirycznych stanowią wstęp do refleksji nad relacją podmiotowości dziecięcej do formy władzy oraz prawa.

Problem pytań pozostających wciąż bez odpowiedzi powoduje, że dzieci próbują odkrywać świat ludzi dorosłych. Maria Szczepska-Pustkowska w swoim badaniu skupia się przede wszystkim na dziecięcym obrazie polityki i władzy, jako tej płaszczyźnie, która stanowi szerokie źródło doświadczenia dzieci w czasie, kiedy nam – dorosłym – wydaje się, że nie są one jeszcze świadome autorytetów politycznych. Jak się okazuje w toku pracy: „(…) już dzieci w wieku przedszkolnym są świadome istnienia zewnętrznych wobec rodziny i najbliższego otoczenia autorytetów politycznych, którym należy się posłuszeństwo, a niekiedy także szacunek”[35]. Teza ta zostaje potwierdzana w badaniach autorstwa M. Szczepskiej-Pustkowskiej, które przeprowadzone zostały w grupie polskich oraz szwedzkich uczniów, uczęszczających do klas

[34] Ibidem, s. 157.
[35] Ibidem.

V–VIII szkół podstawowych przed reformą oświaty z 1999 roku oraz odpowiadającym im klas w Szwecji, czyli dzieci w wieku od 11. do 14. roku życia. Uczęszczali oni do szkół usytuowanych w trzech środowiskach: dużej wsi zurbanizowanej, małym mieście oraz dużym mieście. Uczniowie szwedzcy natomiast uczęszczali do sąsiadujących ze sobą trzech dużych miast.

To, co zaobserwowano w badaniach, można sprowadzić do poniższych wniosków. Przede wszystkim wyłania się obraz władzy oraz proces legitymizacji władzy, który wpisany jest w te obrazy. Podczas przeprowadzania eksperymentu, przeanalizowano również wizerunki demokracji postrzeganej przez dzieci polskie oraz szwedzkie. Wyniki badań mają charakter eksploracyjno-ilustracyjny, który pokazuje dziecięcy namysł nad fenomenem władzy. Jednak jak się okazuje, odmiennie ukazują się dzieciom obrazy nie tylko władzy, ale także koncepcji społeczeństwa, człowieka, rzeczywistości oraz historii, Boga i początków świata, co pokazuje, że te obrazy są ważnymi częściami dziecięcej filozofii życia. Pomimo różnic, nie jest ona dla nich zamkniętą intelektualnie konstrukcją. Różnice, które M. Szczepska-Pustkowska zauważyła podczas swojego badania, wynikają przede wszystkim z doświadczenia, które niewątpliwie determinuje dziecięce „odnalezienie się" w świecie (wartości). Szwedzcy uczniowie, których historia demokracji przywołuje stabilne wspomnienia, nie pragnęli zmian. Co ciekawe, jak określiła to sama autorka: „(…) wychylali się z bezpiecznej otoczki w stronę najpoważniejszych problemów globalnego świata, demokracja bowiem przestała być dla nich jedynie typem rządzenia"[36]. W przeciwieństwie do nich polscy uczniowie nie dostrzegali jeszcze potrzeby uczestniczenia w demokracji, gdyż naznaczeni w świadomości trudami spowodowanymi transformacją, wykazywali nieufność wobec władzy jako takiej. Młodzi ludzie nie widzieli zatem sensu aktywnego uczestniczenia w życiu społeczeństwa. Badania M. Szczepskiej-Pustkowskiej pokazują zatem, jak obrazy władzy i wartości wpisane są w ciągłość kulturową.

Ochronę praw dziecka powinno zapewniać państwo, zaś jego realizatorami są dorośli. Nie tylko rodzice, ale także nauczyciele, pedagodzy, każdy dorosły członek zbiorowości. Jednak prawa dziecka, które tworzone są z perspektywy dorosłego, nie zawsze odpowiadają potrzebom dziecka. Co więcej, często władza nieosobowa nie respektuje wykładni praw dziecka. Klauzule generalne (na przykład *dobro dziecka*) sprawiają jednak zdaniem niektórych problemy, ponieważ nie gwarantują pełnej ochrony podmiotom norm.

[36] Ibidem, s. 358.

Problem z prawami dziecka odnosi się do sposobu ich postrzegania. Jak zauważa K. Stępień zrównanie praw dziecka z prawami dorosłych stwarza wiele niebezpieczeństw. Są nimi nałożenie wizji podmiotowości człowieka dorosłego na dziecko, czego domaga się na przykład J. Holt poprzez wprowadzenie prawa do pracy zarobkowej (np. prowadzenia wszelkich operacji finansowych), prawo do zarządzania swoją nauką czy też tworzenia rodziny[37]. Na taki sposób traktowania praw dziecka nie zgadza się między innymi Aleksander Lewin, który w Korczakowskim duchu stawia pytanie: „dlaczego mamy je [prawa dziecka] traktować w kategoriach praw dzieci, a nie jako elementarne, wręcz konstytucyjne obowiązki ludzi dorosłych (...)"[38]. Źródłem praw i ochrony dziecka są zatem potrzeby biologiczne oraz społeczne. Osobowość dziecka nie jest dojrzała, co powoduje, że pod względem psychofizycznym, społeczno-moralnym jego potrzeby wymagają określonego katalogu praw. Zdaniem K. Stępień to godność człowieka wypływająca z jego natury stanowi fundament katalogu praw, których kategoryzacja pozwala na skonkretyzowanie rozwoju człowieka.

Jednak, nawet jeśli przyjęlibyśmy ideę równego traktowania wszystkich członków naszego społeczeństwa, dzieci wciąż pozostają jako „mniej świadoma" mniejszość. Jednak nie sposób również nie wyrażać zapotrzebowania na ochronę najmłodszych, która spowodowana jest niedojrzałością dziecka. Tym bardziej łamanie praw dziecka traktowane jest jako szczególnie niedozwolone. Zarówno jak prawa człowieka, prawa dziecka również dostarczają nam pewnego słownika, który pozwala wyrazić opinię o tym, co złe[39]. To również zbiór „praktyk powszechnie aprobowanych". Niestety, jak pokazuje praktyka – nawet dysponując narzędziami, które dają nam możliwości na zareagowanie podczas naruszania praw najmłodszych, nie niweluje to problemu. Zatem, choć intuicyjnie odczuwamy sens, istotę oraz potrzebę odpowiedniej legislacji praw dziecka, wciąż zdarza się, że argument o nierozwiniętej jeszcze świadomości dziecka ucisza sumienie.

---

[37] Zob. K. Stępień, op. cit., s. 234.

[38] A. Lewin, *Korczakowska walka o prawa dziecka*. *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, wyd. 2, Kraków 1999, s. 67.

[39] Zob. więcej M. Andrzejewski, *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] M. Andrzejewski (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Poznań 2012, s. 49.

W poszukiwaniu odpowiedzi

Analiza badań zaproponowanych przez Marię Szczepską-Pustkowską dokumentów prowokuje do sformułowania następujących wniosków. Liberalny – w moim odczuciu – model traktowania dziecięcej podmiotowości, który zaprezentowany został w poprzedniej, stwarza problemy, które na gruncie legislacji stają się widoczne. Polski ustawodawca traktuje nadrzędność dobra dziecka oraz więzi rodzinnych jako priorytet. Relacja dziecka z rodzicami jest stosunkiem wzajemnym, z którego wynikają zarówno prawa, jak i obowiązki obydwu stron. Istotne są wyniki badań Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, które stwarzają wizję włączenia dzieci do tworzenia polskiego społeczeństwa. Zważyć jednak należy na niebezpieczeństwa, które zresztą ustawodawca przewidział. Są nimi na przykład wczesne macierzyństwo, czy niekiedy też zawieranie umów o pracę.

Nie stoję na stanowisku, by wprowadzać dzieci do społeczeństwa dopiero po ukończeniu wieku pełnoletności, jednakże poddaję krytyce również zbyt wczesne traktowanie dzieci jako dorosłych. Nie jest to z pewnością pogląd nieznany, choć – w obecnym zróżnicowanym kulturowo środowisku – szczególnie istotny. Dlatego też, tak ważne by każdą sprawę z udziałem dziecka rozważać indywidualnie, z udziałem wyszkolonej kadry oraz właściwych instytucji. Dobro dziecko powinno stanowić jądro wszelkich regulacji dotyczących jego osoby, a rodzina z pomocą państwa powinna to dobro realizować. M. Szczepska-Pustkowska, prezentując jak kształtuje się w młodym człowieku obywatelskość, negatywnie komentuje postawę niesłuchających dzieci dorosłych. Zgadzam się z wnioskiem autorki, iż sprawia to, że przedłużamy dzieciom dzieciństwo, nie dajemy możliwości, by wchłonęły one prawa i obowiązki funkcjonowania w społeczeństwie. Przeciwnie do działań prowadzonych w Europie Zachodniej, w Polsce dzieci nie są wysłuchiwane, ale raczej pozostają izolowane od sfery publicznej. Ponadto dzieci są często odsuwane od postępowań związanych z ich sprawami[40]. Nie mają zatem żadnej możliwości na stanie się (współ)twórcami i uczestnikami dialogu w kształtowaniu samorządności, czy też władzy państwowej[41]. Autorka nie odnosi się pozytywnie do wizji społe-

[40] M. Cieśliński, *Praktyka sądowa wysłuchiwania małoletnich w postępowaniach cywilnych w kontekście idei przyjaznego wysłuchiwania dziecka (komunikat o wynikach badania),* Prawo w działaniu. Sprawy cywilne, 24/2015, https://bit.ly/3l0221S [dostęp online: 19.08.2020 r.]

[41] Por. M. Szczepska-Pustkowska, op. cit., s. 346–359.

czeństwa, które dostępne jest tylko dla dorosłych. Z tego też powodu z nadzieją kończy swój wywód, przypominając o programie Lipmana, którego idea stworzenia edukacyjnej przestrzeni polegała na łączeniu edukacji filozoficznej z edukacją polityczną. Dałoby to możliwość nie tylko poznawania różnych rodzajów demokracji, ale także aktywnego uczenia się przez młodych ludzi postaw, które z pewnością ułatwiłyby im zrozumienie mechanizmów funkcjonujących w społeczeństwie.

Chciałabym zwrócić również uwagę na problem, który powstaje na gruncie relacji współczesnej rodziny i państwa, gdyż oprócz wielu działań wspomagających funkcjonowanie wspólnoty zauważyć można również presje. Dotyczy to na przykład problemu edukacji seksualnej, a konkretniej kontrowersji wokół podmiotu odpowiedzialnego za nią. Na potrzeby tekstu chciałabym jedynie zasygnalizować, że nie zawsze relacja między władzą centralną a obywatelami układa się w oczywisty sposób. Co więcej, trudne pozostaje egzekwowanie miłości, a jej redukcja do sfery uczuć i emocji, płaszczyzny biologiczno-zmysłowej powoduje, że coraz częściej kryzysy ówczesnych rodzin opierają się właśnie na braku tej miłości. Niestety, żadne wsparcie organizacji społecznych nie jest w stanie wypełnić tej pustki. Dlatego też mimo niewątpliwej wagi prawa stanowionego, poza kontekstem miłości dziecko nie jest i nie będzie w stanie prawidłowo się rozwijać, zatem jego dobro nie zostanie zrealizowane. Odnoszą się tego również słowa K. Stępień, której zdaniem dziecko pozbawione miłości „(…) jest nieustannie radykalnie zagrożone w swym osobowym istnieniu i osobowym sposobie działania, bez względu na istniejące systemy prawne i bogate środki ochrony”[42].

Podsumowanie

Celem pracy była próba odpowiedzi na pytania, czy prawa dziecka są *dokończone*, czy proces ich regulacji można uznać za *sfinalizowany* oraz czy można uznać je za w pełni *(z)realizowane* w polskiej przestrzeni publicznej? Pewne wątpliwości wokół praw dziecka oraz problemy z nimi związane to niewątpliwie konsekwencja ducha czasu, w jakim żyjemy oraz tempa cywilizacji. Jak pisała doc. A. Rosner, prawo jest częścią kultury, która znacznie odpowiada wartościom czasu, w jakim funkcjonuje[43]. Badając historię dzieciństwa widać paralelizm zmian uczuć

[42] K. Stępień, op. cit., s. 313.

[43] A. Rosner, *Jak badać dzieciństwo i prawa dziecka*, „Przegląd Historyczny” 2015, nr 96/2, s. 339–348.

społecznych i zmian zachodzącym w prawie. Dziecko przestaje być traktowane przedmiotowo, a zaczyna coraz bardziej być pełnoprawnym postacią społeczeństwa, co też powoduje, że coraz częściej zastanawiamy się na przykład nad wiekiem jego dojrzałości.

Każde dziecko dorastając, staje się pełnym członkiem naszego społeczeństwa, nabywa pełne i równe prawo do między innymi: czynnego lub biernego brania udziału w wyborach powszechnych, wybierania swojego zawodu, zakładania rodziny, zawierania umów cywilnoprawnych. Choć dorośli próbowali określić, w którym wieku dziecko zdolne jest do ponoszenia pełnej odpowiedzialności, wiek nigdy nie zagwarantuje zdolności poznawczej, ponieważ każde dziecko rozwija się w innym tempie i ramy wiekowe są jedynie teoretyczne. Z drugiej strony są potrzebne, ponieważ wprowadzają porządek, ułatwiają egzekwowanie kary. Wszystkie te ograniczenia wskazują, że należy przekształcić podejście do dzieci jako uczestników życia publicznego. Jeśli w przyszłości mają być aktywnymi obywatelami, współtwórcami demokracji, także w dzieciństwie powinny być uczone aktywności i współtwórczości.

Bibliografia

Maryniarczyk A., Gudaniec A., *Metafizyka człowieka w ujęciu Krąpca*, [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 2, Lublin 2011.

Andrzejewski M., *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] M. Andrzejewski (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Poznań 2012.

Brożek B., *Pojęcie osoby w dyskusjach bioetycznych*, [w:] J. Stelmach i in. (red.), *Paradoksy bioetyki prawniczej*, Warszawa 2010.

Kiereś B., *O personalizmie w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009.

Balcerek M., *Prawa dziecka*, Warszawa 1986.

Biesaga T., *Jakość życia*, [w:] A. Muszala (red.), *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański*, wyd. 2 uzup., Radom 2009.

Czyż E., *Prawa dziecka*, [w:] *Szkoła Praw Człowieka*, Warszawa 2002, s. 5, dostęp online: https://bit.ly/3aDGcwv [18.08.2020 r.].

Engelhardt H.T. Jr, *The Foundations of Bioethics*, New York 1996.

Freud S., *Totem i tabu*, tłum. J. Prokopiuk, M. Poręba, Warszawa 1993.

Grocholewski Z., *Prawa dziecka a dobro dziecka*, [w:] J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka. Blaski i cienie*, Lublin 2003, s. 55–72.

Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.

Kantowicz E., *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Warszawa 1996.

Karpik A., *Dokąd zmierza Immanuel Kant? Myśl pedagogiczna okiem pruskiego myśliciela*, dostęp online: https://bit.ly/3hh3UBe [29.03.2020 r.].

Korczak J., *Prawidła życia*, Warszawa – Kraków 1930.

Kwak A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002.

Lewin A., *Korczakowska walka o prawa dziecka*, [w:] J. Bińczycka (red.), *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, wyd. 2, Kraków 1999.

Krąpiec M.A., *Dziecięctwo jako forma życia ludzkiego*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin 2001.

Krąpiec M.A., *Dziecko osobą dojrzewającą*, [w:] J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka. blaski i cienie*, Lublin 2003.

Krąpiec M.A., *Ja – człowiek*, [wyd. 5 popr.], Lublin 1991.

Rzemieniewska M., *Prawa dziecka*, [w:] A. Kojder, Z. Cywiński (red.), *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*, Warszawa 2020, s. 326–329.

Matysiuk R., *Prawa dziecka w wychowaniu rodzinnym. Aspekty filozoficzne, pedagogiczne i prawne*, Siedlce 2007.

Obuchowska I., *Dzieci małe i duże. Jak je kochać i rozumieć*, Poznań 2007.

Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993.

Piechowiak M., *Preambuła*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza w wykładnia*, Poznań 1999.

Posłuszna M., *Władza rodzicielska a prawa dziecka do prywatności*, [w:] J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka*. *Blaski i cienie*, Lublin 2003.

Rosner A., *Jak badać dzieciństwo i prawa dziecka*, „Przegląd Historyczny" 2015, nr 96/2, s. 339–348.

Singer P., *Etyka praktyczna*, tłum. A. Sagan, Warszawa 2003.

Smyczyński T., *Pojęcie dziecka i jego podmiotowość*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza w wykładnia*, Poznań 1999.

Stępień K., *Filozoficzne źródła sporu o rozumienie praw dziecka*, Lublin 2016.

Stojanowska W., *Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego i jako dyrektywa jego*

stosowania, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999.
Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.
T. Smyczyński, *Pojęcie dziecka i jego podmiotowości*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999.

Are the children protected?
The (un)realized idea of children's rights and a new type of child's subjectivity as perceived by Maria Szczepska-Pustkowska

Abstract

The aim of this study is to examine the subjectivity of the child in terms of the rights guaranteed to them, which require continuation and reflection of a still unrealized nature. Using the research of Maria Szczepska-Pustkowska, the subjectivity of the child as an entity developing into an adult has been presented. The conclusions of the individual parts as well as the conclusions highlight the problems of the rights of the child, both on the legislative and social grounds. Works in the field of philosophy, history, anthropology and pedagogy as well as psychology were used in the work.

Keywords: child, children's rights, child's subjectivity, childhood, family

Słowa kluczowe: dziecko, prawa dziecka, podmiotowość dziecka, dzieciństwo, rodzina.

Nota o autorze

Dominika Kuna, absolwentka Wydziału Filozofii, studentka IV roku Wydziału Prawa i Administracji UW, interesuje się filozofią polityki, antropologią społeczną oraz filozofią prawa. Dotychczas publikowała dla portalu studencko-kulturalno-naukowego działającego na Wydziale Polonistyki UW „Niewinni Czarodzieje" oraz Niezależnego Miesięcznika Studentów Szkoły Głównej Handlowej MAGIEL.
Adres e-mail: d.kuna@student.uw.edu.pl