WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom X (2/2014)

Rodzina w polityce państwa. Instytucjonalne wsparcie i dyskusja na łamach czasopism

Family in State Policies. Institutional Support and the Discussion in Journals

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom X (2/2014)

Rodzina w polityce państwa. Instytucjonalne wsparcie i dyskusja na łamach czasopism

Family in State Policies. Institutional Support and the Discussion in Journals

Pod redakcją:
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ

Wrocław – Jelenia Góra 2014

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Kolegium Redakcyjne
Leszek ALBAŃSKI, Marija BARKAUSKEITE, Inese JURGENA, Marie MARECKOVA,
Bożena MATYJAS, Katarzyna OLBRYCHT, Alicja SZERLĄG, Władysława SZULAKIEWICZ,
Bogusław ŚLIWERSKI

Redaktorzy tematyczni
Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Redaktorzy językowi
Edyta SADOWSKA, Luba JAKUBOWSKA, Piotr GULANOWSKI, Jacek GULANOWSKI,
David HARROLD, Jonathan J. PORUS, Piette GWYLIM

Redaktor indeksujący
Kamila GANDECKA

Redaktor statystyczny
Dariusz BŁASZCZAK

Sekretarze redakcji
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Kamila GANDECKA, Dominik FIGIEL

Skład i łamanie
Sławomir SADOWSKI

Projekt okładki
Artur BUSZ
Na okładce reprodukcja obrazu Edgara Degasa „The Bellelli Family”, 1858–1867

Adres Redakcji
Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław; tel. 0-71-367-20-01 w. 158

ISBN 978-83-62618-16-3
ISSN 2082-9019

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Karkonoską Państwową Szkołę Wyższą w Jeleniej Górze.

Wersja drukowana jest wersją pierwotną. W wersji elektronicznej czasopismo dostępne jest na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa: DjaF

Spis treści

Wprowadzenie 11

Rozdział I. Uwarunkowania polityczne i instytucjonalne funkcjonowania rodziny

Witold CHMIELEWSKI
Czesław Wycech jako kreator polityki oświatowo-wychowawczej 19

Edyta KAHL
Związek Nauczycielstwa Polskiego w procesie przygotowania nauczycieli do zadań wychowawczych w Polsce po II wojnie światowej 37

Tomasz SKONIECZNY
Wpływ kolektywizacyjnej polityki państwa na marginalizację tradycyjnych wartości rodziny chłopskiej w Polsce w połowie XX wieku 55

Joanna SOSNOWSKA
Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami i jego działalność na rzecz dzieci i młodzieży w latach I wojny światowej 77

Elżbieta MAGIERA
Przysposobienie spółdzielcze wiejskiej młodzieży pozaszkolnej w Polsce w okresie międzywojennym (*1918–1939*) 95

Rozdział II. Zalecenia wychowawcze na łamach czasopism

Grzegorz MICHALSKI
Wskazania wychowawcze dla polskich rodzin na Śląsku katolickiego czasopisma „Monika" w drugiej połowie XIX wieku 119

Agnieszka WAŁĘGA
O zadaniach wychowawczych rodziny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła" 137

Iwonna MICHALSKA
Wychowawcze obowiązki matek w rodzinie katolickiej na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina" 159

Barbara KALINOWSKA-WITEK
Rola, zadania i pozycja społeczna mężczyzny i kobiety w rodzinie w świetle wybranych czasopism kobiecych z lat 1864–1914 177

Rozdział III. Współpraca rodziny i szkoły

Inesa VIETIENĖ, Daiva MALINAUSKIENĖ
Peculiarities of the Collaboration between the Family and the Pre-school Educational Institution: the Qualitative Aspect 193

Anna Maria KUCHARSKA
Dlaczego edukacja domowa?Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły 205

Juodaitytė AUDRONĖ, Reda PONELIENĖ
Educational Conditions for (*Self-*)*Development of Children's Resistance to Consumerism in the Family* 225

Adrianna SARNAT-CIASTKO
(*Nie*)*dobre rady rodziców? Obecność rodzicielskich, przyzwoleń, nakazów i zakazów w życiu współczesnej młodzieży. Badawcza perspektywa edukacyjnego analityka transakcyjnego* 239

Rozdział IV. Proces socjalizacji a instytucjonalne wsparcie rodziny

Paulina FORMA
Przesunięcie socjalizacyjne dzieci i młodzieży we współczesnej rodzinie polskiej 257

Lubova VASECHKO
The Specifics of the Socialisation Process of the Children in the Family and Out-of-Family Care Institutions 269

Małgorzata DYRDÓŁ
Relacje rodzice – dziecko i ich prawne konteksty 281

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Samotny rodzic w obliczu instytucji – pomiędzy subiektywną opinią a empatią pracowników socjalnych przeprowadzających rodzinny wywiad środowiskowy 297

Katarzyna WASILEWSKA-OSTROWSKA
The Support for the Child and the Family Experiencing Spiritual Loneliness – as One of the Tasks of Family Assistants 317

Rozdział V. Przemiany roli ojca w XX i XXI wieku

Paweł ŚPICA
Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej 329

Paulina BUNIO-MROCZEK
Być nastoletnim ojcem w łódzkiej enklawie biedy. Rodzicielstwo młodych mężczyzn o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w świetle koncepcji „nowego ojcostwa" 351

Eva RIEČICOVÁ, Silvia SLEZÁKOVÁ
The Role of the Father in Childcare 375

Maja PIOTROWSKA
Contemporary Parenthood. The Meaning of Mother and Father in the Child's Life 385

Alfabetyczny spis Autorów 399

Indeks cytowań 401

Contents

Introduction 11

Chapter I. Political and institutional conditions of the functioning of the family

Witold CHMIELEWSKI
Czeslaw Wycech as the Creator of Educational Policy 19

Edyta KAHL
The Polish Teachers' Union in the Process of Preparing Teachers for Educational Practice in Poland after the Second World War 37

Tomasz SKONIECZNY
The influence of the State Policy of Collectivization on the Marginalization of the Traditional Peasant Family Values in Poland in the Mid-Twentieth Century 55

Joanna SOSNOWSKA
Łódź Jewish Society for Providing Care to Orphans and its Activities for Children and Young People during the World War I 77

Elżbieta MAGIERA
The Preparation for the Cooperativisation of the Polish Rural Youth Not Included in School Teaching during the Interwar Period (*1918–1939*) 95

Chapter II. Educational guidelines in journals

Grzegorz MICHALSKI
Educational Guidelines for Polish Families in Silesia of Catholic Journal "Monica" in the Second Half of the Nineteenth Century 119

Agnieszka WAŁĘGA
On the Upbringing Tasks of the Family. Concepts of "Szkoła" (*School*) *Magazine's Collaborators* 137

Iwonna MICHALSKA
The Educational Responsibilities of Mothers in Catholic Families in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries According to the Silesian Journal "Family" 159

Barbara KALINOWSKA-WITEK
The Roles, Tasks and Social Rank of a Man and a Woman in a Family on the Basis of Selected Women's Journals from the Years 1864–1914 177

Chapter III. Cooperation between the family and schools

Inesa VIETIENĖ, Daiva MALINAUSKIENĖ
Peculiarities of the Collaboration between the Family and the Pre-school Educational Institution: the Qualitative Aspect 193

Anna Maria KUCHARSKA
Why Home-Schooling? Axiological Justifications for an Education Outside of the School System 205

Juodaitytė AUDRONĖ, Reda PONELIENĖ
Educational Conditions for (*Self-*)*Development of Children's Resistance to Consumerism in the Family* 225

Adrianna SARNAT-CIASTKO
(*Not*)*Good Parents' Advices? The Value of Parental Permissions, Drivers and Injunctions in the Life of Modern Youth. The Research Educational Transactional Analyst's Perspective* 239

Chapter IV. The process of socialisation and institutional support for the family

Paulina FORMA
Socialization Moving Children and Teenagers in the Contemporary Polish Family 257

Lubova VASECHKO
The Specifics of the Socialisation Process of the Children in the Family and Out-of-Family Care Institutions 269

Małgorzata DYRDÓŁ
The Parent-Child Relationship and it's Legal Contexts 281

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Single Parents Dealing with Institutions – the Subjective Opinion and Empathy of Social Workers Conducting Community Interviews 297

Katarzyna WASILEWSKA-OSTROWSKA
The Support for the Child and the Family Experiencing Spiritual Loneliness – as One of the Tasks of Family Assistants 317

Chapter V. Changes in the role of the father in the 20th and 21st century

Paweł ŚPICA
Changes in the Authority of the Father in the Polish Family in the Twentieth Century. The Interpretation from the Historical and Pedagogical Perspective 329

Paulina BUNIO-MROCZEK
Being a Teenage Father in an Enclave of Poverty in Łódź. The Parenthood of Young Men of Low Socio-Economic Status in the Light of the Ideas of "New Fatherhood" 351

Eva RIEČICOVÁ, Silvia SLEZÁKOVÁ
The Role of the Father in Childcare 375

Maja PIOTROWSKA
Contemporary Parenthood. The Meaning of Mother and Father in the Child's Life 385

Authors in alphabetical order 399

Citation index 401

Wprowadzenie

Introduction

Problematykę rodziny rozpatruje się z wielu różnych perspektyw. Jest ona stale obecna w dyskursie naukowym, politycznym oraz społecznym. Jako zjawisko – budzi zainteresowanie pedagogów, psychologów, socjologów, historyków, a także przedstawicieli innych nauk. Jako instytucja – jest przedmiotem nieustającej negocjacji polityków i interpretacji prawników. Jako przestrzeń internalizacji wartości staje się przedmiotem dociekań w tradycyjnych i nowych mediach. Jako element ludzkiej codzienności jest naszym nieodłącznym towarzyszem: żyjemy w niej, kreujemy ją, mówimy o niej, krytykujemy, porównujemy, negujemy, naprawiamy, zastępujemy, tęsknimy...

Rodzina wzbudza wielobarwne emocje zarówno w mikroperspektywie codziennego bycia, jak i na szeroką skalę, kiedy staje się przedmiotem dysputy publicznej. Mając na uwadze ową wielogłosową dyskusję o rodzinie, ujawnianą w przestrzeni politycznej, instytucjonalnej i czasopiśmienniczej, ujęte zostały artykuły do kolejnego – dziesiątego już numeru czasopisma „Wychowanie w Rodzinie". Został on poświęcony szerokim zagadnieniom polityki państwa wobec rodziny i jej instytucjonalnego wsparcia. Podjęta przez Autorów problematyka sytuuje się w kilku kręgach tematycznych, wśród których można wyodrębnić zarówno działania podejmowane w przeszłości, jak i współczesne wyzwania, jakie stanęły przed państwem i szeregiem instytucji włączających się w prace na rzecz rodziny.

Pierwsze dwa rozdziały, stanowiące wątek historyczny, przywołują *Uwarunkowania polityczne i instytucjonalne funkcjonowania rodziny* oraz prezentują tematykę realizacji obowiązków rodziny przez pryzmat czasopiśmiennictwa z przełomu XIX i XX wieku – *Zalecenia wychowawcze na łamach czasopism.*

Wśród instytucji, które w znaczący sposób winny wspierać rodzinę jest szkoła. W pierwszych latach po II wojnie światowej kwestie dotyczące szkolnictwa (organizacji, realizacji obowiązku szkolnego, programów nauczania) znalazły się w centrum uwagi państwa. Autor artykułu – W i t o l d C h m i e l e w s k i (*Czesław Wycech jako kreator polityki oświatowo-wychowawczej*) przedstawia działania na polu szkolnictwa wymienionego w tytule ministra

oświaty w Tymczasowym Rządzie Jedności Narodowej. Ważnym problemem dla szkolnictwa było przygotowanie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. W tym zakresie znaczący udział mógł odnotować Związek Nauczycielstwa Polskiego. Autorka – E d y t a K a h l (*Związek Nauczycielstwa Polskiego w procesie przygotowania nauczycieli do zadań wychowawczych w Polsce po II wojnie światowej*) skupiła uwagę na działaniach ogniw związkowych w procesie kształtowania wśród nauczycieli naukowego poglądu i przygotowania ich do realizacji zadań wychowawczych w państwie socjalistycznym. Tak ukształtowany „nowy" nauczyciel miał realizować „nowe" cele wychowania, przekazywać „nowe" wartości, których wspólnym zadaniem była budowa „nowego" społeczeństwa. W zadaniach państwa nakierowanych na rodzinę szczególne zainteresowanie spływało na środowisko wiejskie, gdzie tradycja i historia, mocno zakorzenione w świadomości społecznej, utrudniały realizację wychowania do państwa socjalistycznego. T o m a s z S k o n i e c z n y (*Wpływ kolektywizacyjnej polityki państwa na marginalizację tradycyjnych wartości rodziny chłopskiej w Polsce w połowie XX wieku)* wskazuje na wpływ kolektywizacji rolnictwa na zerwanie emocjonalnych i ekonomicznych więzi młodego pokolenia z rodziną.

Można stawiać pytanie: W jakim zakresie instytucje wspierały rodzinę przed II wojną światową? W kolejnym artykule J o a n n a S o s n o w s k a (*Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami i jego działalnosć na rzecz dzieci i młodzieży w latach I wojny światowej*) przywołuje działania na rzecz sierot, dla których wspomniane towarzystwo organizowało opiekę, wychowanie i edukację, przejmując w ten sposób obowiązki rodziny. E l ż b i e t a M a g i e r a (*Przysposobienie spółdzielcze wiejskiej młodzieży pozaszkolnej w Polsce w okresie międzywojennym* (*1918–1939*)) koncentruje uwagę na ruchu spółdzielczym, stanowiącym wsparcie międzywojennej rodziny wiejskiej w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia zawodowego, samodzielności i aktywności.

Znaczącą pomocą dla rodziców w wychowaniu dzieci były uwagi, zalecenia, porady czy wskazania zamieszczane w czasopismach przełomu XIX i XX wieku. Autorzy analizują treści artykułów, które miały wspomagać rodzinę w rozwiązywaniu szeregu problemów. Niezmiernie ważne było zwrócenie uwagi czytelnikom na zadania wychowawcze rodziny w okresie zaborów.

W artykułach podkreślano zagadnienia kształtowania tożsamości narodowej, wychowania patriotycznego i religijnego, potrzebę podtrzymania znajomości języka ojczystego bądź konieczność nauki języka i polskich dziejów, przywiązania do tradycji i wartości, wśród których eksponowane miejsce zajmowała rodzina. Powyższe treści zostały zaprezentowane przez Autorów przez pryzmat wybranych czasopism. Istotny w przekazie był adresat, mieszkaniec ziem pod zaborem pruskim czy austro-węgierskim. G r z e g o r z M i c h a l s k i (*Wskazania wychowawcze dla polskich rodzin na Śląsku katolickiego czasopisma „Monika" w drugiej połowie XIX wieku*) eksponuje treści wychowania w rodzinie. Podobnie A g n i e s z k a W a ł ę g a (*O zadaniach wychowawczych rodzi-*

ny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła") podkreśla zadania rodziców, ale również podejmuje kwestie wzajemnych relacji między szkołą a rodziną. Iwonna Michalska (*Wychowawcze obowiązki matek w rodzinie katolickiej na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina"*) zwraca uwagę na zadania matki w rodzinie śląskiej, do której należało ukształtowanie dziecka, kierującego się w życiu moralnością chrześcijańską. Do matki należało stworzenie odpowiedniego klimatu wychowawczego w rodzinie, który sprzyjać będzie realizacji wytyczonych celów. Rozdział zamyka artykuł Barbary Kalinowskiej-Witek poświęcony roli i zadaniom mężczyzny i kobiety opisanych na łamach kobiecych czasopism (*Rola, zadania i pozycja społeczna mężczyzny i kobiety w rodzinie w świetle wybranych czasopism kobiecych z lat 1864–1914*).

Rozdział III – *Współpraca rodziny i szkoły* wypełniają artykuły podejmujące zagadnienia odnoszące się do wybranych etapów instytujonalnej edukacji dziecka. Inesa Vietienė oraz Daiva Malinauskienė (*Peculiarities of the Collaboration between the Family and the Pre-school Educational Institution: the Qualitative Aspect*) odwołują się do instytucji przedszkolnych i form współpracy z rodziną, takich jak: indywidulne rozmowy, spotkania rodziców i uczestnictwo w różnych uroczystościach, popołudniowych zebraniach organizowanych przez wychowawczynie czy konsultacjach ze specjalistami. Jak zauważa Anna Maria Kucharska (*Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły*) współcześnie następuje powrót do dawnych form nauczania, tj. domowego. Taka forma nauczania wspierana jest przez sieć szkół chrześcijańskich współpracujących ze Stowarzyszeniem Edukacyjnym Integracja, które promuje spójność oddziaływań wychowawczych środowiska rodzinnego i kościelnego. Kolejne Autorki – Juodaitytė Audronė, Reda Ponelienė (*Educational Conditions for* (*Self-*)*Development of Children's Resistance to Consumerism in the Family*) poddały analizie wartość diagnostyczną przekazywanych przez rodziców rad udzielanych ich dzieciom. Rady udzielane są nie tylko w celu zaznaczenia kierunku np. wychowania, ale zawierają treści praktyczne w jaki sposób cel ten należy osiągnąć. Do zagadnienia komunikacji między rodzicami a dzieckiem nawiązuje również Adrianna Sarnat-Ciastko ((*Nie*)*dobre rady rodziców? Obecność rodzicielskich przyzwoleń, nakazów i zakazów w życiu współczesnej młodzieży. Badawcza perspektywa edukacjnego analityka transakcyjnego*).

Autorzy rozdziału IV – *Proces socjalizacji a instytucjonalne wsparcie rodziny* zgodnie konstatują źle funkcjonującą współcześnie rodzinę. Zmiany cywilizacyjne i kulturowe osłabiły więzi między członkami rodziny, generując szereg problemów, których rozwiązania podjęły się wyspecjalizowane instytucje. Paulina Forma (*Przesunięcie socjalizacyjne dzieci i młodzieży we współczesnej rodzinie polskiej*) wskazuje, iż zmiany w funkcjonowaniu rodziny stanowią ważny społecznie problem, wyrażający się tendencją wzrostową zjawisk

negatywnych, jak rozwody, rozłąki emigracyjne czy też rozbicie więzi rodzinnych. Implikacją tego jest coraz częstsza niewydolność wychowawcza i niezaspokajanie podstawowych potrzeb członków rodziny. Lubova Vaschenko (*The Specifics of the Socialisation Process of the Children in the Family and in Out-of-Family Care Institutions*) zwraca uwagę na proces socjalizacji dzieci w rodzinach zastępczych. Swoje rozważania odnosi do instytucjonalnej opieki zastępczej właściwej państwu łotewskiemu.

Kwestie realacji dziecko – rodzice znalazły swoje odzwierciedlenie również w prawie rodzinnym, które ochrania dziecko. Małgorzata Dyrdół (*Relacje rodzice – dziecko i ich prawne konteksty*) rozważa regulacje dotyczące władzy rodzicielskiej oraz praw dziecka. Z kolei Ewa Jurczyk-Romanowska (*Samotny rodzic w obliczu instytucji – pomiędzy subiektywną opinią a empatią pracowników socjalnych przeprowadzających rodzinny wywiad środowiskowy*) w swoich rozważaniach skupia się na sytuacji aplikowania samotnego rodzica o pomoc ze strony ośrodków pomocy społecznej. Na podstawie zaprezentowanych wniosków z badań można wnosić, że funkcjonowanie wyspecjalizowanych instytucji przynosi mierne rezultaty. Rozwiązaniem ma być powołanie asystentów rodziny, których działania mają wzmocnić rodzinę i wspomagać w procesie wychowania młodego pokolenia, na co wskazuje Katarzyna Wasilewska-Ostrowska (*The Support of the Child and the Family Experiencing Spiritual Loneliness – as One of the Tasks of Family Assistants*).

W ostatnim rozdziale przywołane zostały kwestie dotyczące *Przemiany roli ojca w XX i XXI wieku*, jego autorytetu, wyzwań związanych z nastoletnim ojcostwem, oraz roli ojca i matki w życiu dziecka. Paweł Śpica (*Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej*) wskazuje, iż na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat pozycja zajmowana przez mężczyzn w rodzinach polskich uległa znaczącym przemianom. Z kolei Paulina Bunio-Mroczek (*Być nastoletnim ojcem w łódzkiej enklawie biedy. Rodzicielstwo młodych mężczyzn o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w świetle koncepcji „nowego ojcostwa”*) stawia pytanie: Jak obecnie wygląda rodzicielstwo i wychowywanie dzieci wśród najmniej uprzywilejowanych członków naszego społeczeństwa?. Swoją odpowiedź formułuje w oparciu o badania prowadzone ne terenie Łodzi. Eva Riečicová oraz Silvia Slezáková (*The Role of the Father in Childcare*) zastanawiają się nad prawami ojca do wychowywania dziecka na Słowacji i ich realizacją. Tom X „Wychowania w Rodzinie” podsumowuje artykuł Mai Piotrowskiej (*Contemporary Parenthood. The Meaning of Mother and Father in the Child's Life*), która podejmuje analizę roli współczesnego rodzicielstwa, której przemiana implikowana jest przeobrażeniami społecznymi i kulturowymi. Autorka dostrzega szereg wyzwań i zadań, jakie stawia ponowo-

czesność przed matkami i ojcami, stara się wskazać zarówno szanse, jak i zagrożenia wpisane we współczesne bycie rodzicem.

Przekazując w ręce Czytelnika kolejny tom „Wychowania w Rodzinie", przedstawiamy wieloperspektywiczne rozważania na temat rodziny, dotykające kontekstów politycznych i instytucjonalnych, analizujące dyskusję na łamach czasopism. Mamy nadzieję, iż zaprezentowane treści staną się przyczynkiem do dalszej refleksji, również naukowej...

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska

Rozdział I

Uwarunkowania polityczne i instytucjonalne funkcjonowania rodziny

Political and institutional conditions of the functioning of the family

doi: 10.23734/wwr20142.019.035

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Witold CHMIELEWSKI
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Czesław Wycech jako kreator polityki oświatowo-wychowawczej

Czeslaw Wycech as the Creator of Educational Policy

Streszczenie

Czesław Wycech, jako minister oświaty w Tymczasowym Rządzie Jedności Narodowej, podjął szereg inicjatyw mających na celu usprawnienie organizacji funkcjonowania oświaty w powojennej Polsce. Wiele uwagi poświęcił ukształtowaniu podziału terytorialnego administracji szkolnej. Postawił sobie za cel doprowadzenie do pełnej realizacji obowiązku szkolnego. Poprawił strukturę szkolnictwa powszechnego, zniósł trzystopniową organizację tych szkół i ustanowił klasy jednoroczne. Wprowadził do szkół powszechnych przejściowe programy nauczania o zmienionej częściowo treści. Przystąpił do działań zmierzających do zwiększenia liczby szkół średnich i zawodowych oraz upowszechnienia wychowania przedszkolnego. Podjął próbę uspołecznienia zarządzania oświatą na szczeblu gmin i powiatów. Wystąpił z ważnymi inicjatywami ustawodawczymi, zmierzającymi do kompleksowego zreformowania polskiego systemu oświaty i wychowania. Dążył do uruchomienia w sprzyjających warunkach ósmej klasy szkoły powszechnej. Doskonalił system edukacji kształcenia nauczycieli. Pragnął wychować młode pokolenie Polaków na miarę współczesnych potrzeb.

Słowa kluczowe: reforma szkolna, organizacja szkół, usamorządowienie oświaty, administracja szkolna.

Abstract

Czeslaw Wycech as education minister in the Interim Government of National Unity had taken a number of initiatives aimed at improving the functioning of the or-

ganization of education in post-war Poland. He devoted much attention to shaping the territorial division of the school administration. He set himself a target of fully implementing compulsory education. He improved the structure of elementary education, abolished the three-level organization of these schools and established one-year classes. He introduced into elementary schools transitory curricula with partially revised content. He joined the efforts to increase the number of secondary and vocational schools and to popularize pre-school education. He attempted to organise educational management at the level of districts and counties. He came up with some important legislative initiatives, aimed at a comprehensive reform of the Polish system of education. He aspired to open under favourable conditions, the eighth grade of elementary school. He kept improving the teachers` training system in Poland. He wanted to educate the young generation of Poles according to contemporary needs.

Keywords: school reform, organization of schools, self-governing education, school administration.

Czesław Wycech zajmuje ważne miejsce w historii polskiej oświaty. Był z nią mocno związany niemal przez całe swoje życie zawodowe. Zajmował różne stanowiska i piastował odpowiedzialne funkcje. W okresie międzywojennym był nauczycielem w szkołach powszechnych w Małożewie, Wilczogębach, Węgrowie, Włodawie i Chojnicach. Od początku swej pracy zawodowej związał się z ruchem ludowym i młodzieżowym oraz aktywnie działał w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a następnie Związku Nauczycielstwa Polskiego (był między innymi prezesem Zarządu Okręgu tych związków w Lublinie). Przez wiele lat był członkiem Zarządu Głównego ZNP w Warszawie[1].

Po wybuchu drugiej wojny światowej wszedł w październiku 1939 roku w skład tzw. „centralnej piątki" Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (ten konspiracyjny kryptonim przyjął na czas okupacji Związek Nauczycielstwa Polskiego), która kierowała pracą związku podczas okupacji. Reprezentował TON w Międzystowarzyszeniowej Komisji Porozumiewawczej Organizacji i Stowarzyszeń Nauczycielskich, której zadaniem miało być tworzenie i koordynowanie tajnego nauczania i udzielanie pomocy nauczycielom[2].

Najważniejszym jednak zadaniem realizowanym przez niego w czasie okupacji było koordynowanie pracą Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu Rzeczypospolitej Polskiej na Kraj. Na tym stanowisku w wydatnym stopniu przyczynił się do rozwoju na dużą skalę tajnego nauczania. Kierowany przez niego DOiK nawiązał kontakt z polskim środowiskiem oświatowym w Wielkiej Brytanii i zajął stanowisko w sprawie ideału wychowawczego oraz kierunku

[1] B. Grześ (red.), *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Warszawa 2005, s. 469.

[2] Tenże, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2000, s. 74.

rozwoju szkolnictwa zawartego w przemówieniu księdza Zygmunta Kaczyńskiego – ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego w rządzie Stanisława Mikołajczyka na posiedzeniu Rady Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie 17 lutego 1944 r.[3]

W styczniu 1945 roku bliski współpracownik Wycecha w DoiK, Wacław Schayer, spotkał się w Krakowie z ministrem oświaty w Rządzie Tymczasowym – Stanisławem Skrzeszewskim. W trakcie rozmowy przedstawiciel podziemnych władz oświatowych poinformował ministra o organizacji i pracy DOiK[4]. Związek Nauczycielstwa Polskiego wznowił jawną działalność 6 lutego. Organizacja nauczycielska określiła swoją pozycję wobec rządu polskiego w Londynie i podjęła rozmowy na temat własnej działalności w wolnej Polsce z Międzypartyjną Komisją Nauczycielską, zdominowaną przez Polską Partię Robotniczą. Po rozmowie delegacji ZNP ze Stanisławem Skrzeszewskim 13 kwietnia 1945 r. ukonstytuował się Zarząd Główny związku. Jego prezesem został Wycech. Na tym stanowisku nie tylko dbał o sprawy zawodowe nauczycieli i poprawę ich bytu materialnego, ale także, wraz z całą organizacją, z dużym zaangażowaniem uczestniczył w odbudowie i uruchamianiu polskiego szkolnictwa po wojnie. Całą dotychczasową pracą i działalnością udowodniał swoje oddanie sprawom oświaty[5].

W utworzonym, w rezultacie rozmów moskiewskich w czerwcu 1945 roku Tymczasowym Rządzie Jedności Narodowej, Wycech został z ramienia obozu politycznego, związanego ze Stanisławem Mikołajczykiem, ministrem oświaty (28 lipca 1945 r. – 2 lutego 1947 r.). Na tym stanowisku wykazał wiele inicjatyw w zakresie odbudowy szkolnictwa i administracji szkolnej. Kilkunastomiesięczny okres kierowania Ministerstwem Oświaty zaznaczył się dynamicznym rozwojem i wprowadzeniem wielu ważnych rozwiązań w dziedzinie oświaty.

Oceniając z perspektywy czasu swoje rządy na tym stanowisku pisał:

> „[...] objąwszy stanowisko Ministra Oświaty przystąpiłem do realizowania tez ZNP jak i Zjazdu Łódzkiego[6] i muszę podkreślić, że mimo trudności zrobiliśmy duży krok naprzód w dziedzinie reformy szkolnej. [...] podjęliśmy pracę na całym froncie, a nie tylko na odcinku szkoły powszechnej,

[3] *Oświata i kultura w Polsce Powojennej. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa WRiOP według* exposé *wygłoszonego przez ministra WRiOP ks. Prałata Zygmunta Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dn. 17 lutego 1944*, „Nauka i Wychowanie" [Londyn] 1944, nr 5; *Oświadczenie Kraju* (*opinia Departamentu Oświaty i Kultury*), „Wiadomości Nauczycielskie" 1944, nr 11–12, s. 103–107.

[4] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2010, s. 159.

[5] Tamże, s. 175.

[6] Szerzej na temat całego ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi i postulatów ZNP zob. w: S. Świdwiński (red.), *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1945.

> o który toczy się dyskusja w prasie. Dużą przywiązuje się wagę i znaczenie do szkoły powszechnej, bez zrozumienia, że innych odcinków nie można zaniedbywać, lecz należy iść szerokim frontem”[7].

Zwłaszcza to ostatnie zdanie stanowiło zapowiedź rozległych działań w zakresie reformowania szkolnictwa polskiego.

Czesław Wycech pierwsze swoje przemówienie do kuratorów okręgów szkolnych, na naradzie 19 grudnia 1945 r., poświęcił określeniu kierunków pracy ideowo-wychowawczej w szkolnictwie, w warunkach zachodzących przeobrażeń w życiu państwa i narodu polskiego. Stwierdził, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej należy uwzględniać:

> „[...] trzy dziejowe prawdy: zmianę siedliska narodowego [przesunięcie granic Polski ze wschodu na zachód – przyp. W.Ch.], powiązanie Polski ze Związkiem Radzieckim i państwami słowiańskimi oraz ukształtowanie się nowego oblicza narodu–ludu, jako przeciwstawienie narodu o charakterze burżuazyjnym z czego muszą wyniknąć i zadania społeczno-wychowawcze dla szkół. Wobec tego co zaszło i zachodzi szkoła nie może wychowywać i uczyć po staremu”[8].

Wśród najpilniejszych celów i zadań stojących przed Wycechem do realizacji należy wymienić przede wszystkim kwestię ostatecznego ukształtowania podziału terytorialnego administracji szkolnej. Nowy minister, obejmując kierownictwo resortu oświaty, zastał już uformowaną strukturę terenowej administracji szkolnej, zwłaszcza we wschodniej i środkowej części Polski w nowych granicach. Pewnych uzupełnień wymagało tylko należyte rozmieszczenie inspektoratów szkolnych w okręgach szkolnych, położonych na ziemiach zachodnich i północnych oraz ostateczne ustalenie granic niektórych okręgów – zwłaszcza szczecińskiego, gdańskiego i wrocławskiego. Istotny wpływ na sprawne rozwiązanie tych kwestii miała prawidłowa polityka kadrowa w zakresie obsady stanowisk kuratorów. W jej rezultacie z nominacji Wycecha kuratorami w lipcu, sierpniu i wrześniu 1945 roku zostali: Oskar Kotula – Katowice (po niespodziewanej śmierci Jana Smolenia), Jan Dębski – Wrocław, Józef Kania – Szczecin, Zygmunt Szulczyński – Olsztyn, Czesław Skopowski – Toruń (okręg pomorski), Teofil Wojeński – Warszawa i w Łodzi – Stanisław Trojanowski. Na uwagę zasługuje również powołanie na kuratora w Krakowie znane-

[7] Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu. Dział Rękopisów (dalej: Boss.), zespół: Archiwum Czesława Wycecha, akcesja (dalej: ACW), sygn. 31/78, Cz. Wycech, *Sprawa reformy ustroju oświatowego*. Część cytatu podaję za: W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 250.

[8] Tamże, sygn. 146/76, Cz. Wycech, *Zapiski Prezesa ZNP i Ministra Oświaty 1945–1947* (*materiały dodatkowe w sprawie reformy oświaty*), t. I, Warszawa 1969.

go pracownika administracji szkolnej – Włodzimierza Gałeckiego[9]. Pozostali kuratorzy w drugiej połowie 1945 roku byli z nominacji Skrzeszewskiego. W 1946 roku, 5 września, unormowano podział kraju na okręgi szkolne. Utworzono 14 okręgów, które pokrywały się z granicami województw. Warszawa i Łódź nie stanowiły odrębnych jednostek administracji szkolnej[10]. Ujednolicono strukturę organizacyjną kuratoriów okręgów szkolnych, tworząc w nich dziwięć wydziałów oraz trzy referaty i Centralną Bibliotekę Pedagogiczną. Niektóre kuratoria powołały dodatkowe referaty, np. w Gdańsku referaty statystyki i budowlany[11].

Zatroszczono się również o ukształtowanie sieci inspektoratów szkolnych i unormowanie ich organizacji. Na każdy powiat przypadał jeden inspektorat. Miasta na prawach powiatów miały wspólny inspektorat szkolny z powiatem ziemskim. Kompetencje inspektora szkolnego obejmowały realizację powszechnego nauczania i wychowania szkolnego oraz przedszkolnego, oświatę i kulturę dorosłych, nadzór nad rejestracją dzieci i młodzieży, podlegającej obowiązkowi przedszkolnemu, organizowanie akcji opieki nad dzieckiem, utrzymywanie kontaktu z organami państwowymi i samorządowymi[12]. Wycech i jego współpracownicy włożyli wiele wysiłku w dobór i stabilizację kadry kierowniczej inspektoratów szkolnych. Nie udało się jednak w ciągu kilkunastu miesięcy sprawowania władzy obsadzić wszystkich stanowisk, a rozporządzenie ministra oświaty o podziale okręgów na obwody szkolne ukazało się 8 listopada 1946 r. Na ich czele stanęli inspektorzy szkolni[13].

Podział terytorialny powiatowej administracji szkolnej, nieznacznie modyfikowany, przetrwał przez wiele lat. Zasługi Wycecha w stabilizacji i organizacji władz oświatowych szczebla okręgowego i powiatowego są ogromne i mało doceniane, wręcz zapomniane. Minister wielokrotnie wypowiadał się na temat jakości pracy. Doceniał rolę administracji szkolnej, chociaż miał nieraz na jej temat zdanie krytycznie. Uważał, że:

> „[...] administracja szkolna powołana jest do organizowania szkolnictwa, ułatwiania pracy szkole i nauczycielowi, inicjowania nowych poczynań i myśli w szkolnictwie, kontrolowania pracy nauczyciela. Czynności te

[9] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 199. Kuratorami mianowanymi jeszcze przez Stanisława Skrzeszewskiego byli w tym czasie: Franciszek Krzemień-Ojak – Lublin, Karol Strzałkowski – Poznań, Eugenia Krassowska – Białystok, Jan Młynarczyk – Gdańsk, Stanisław Steczeń – Kielce, Artur Kopacz – Rzeszów.

[10] S. Białas, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Księgarnia – Wydawnictwo – Skład Nut. Wiedza. Zawód. Kultura, Tadeusz Zapiór i S-ka, Kraków 1950, s. 24, 25.

[11] Tamże.

[12] Tamże, s. 32–36.

[13] Rozporządzenie Ministra Oświaty z dn. 8 listopada 1946 r. o podziale okręgów szkolnych na obwody szkolne. Załącznik do rozporządzenia: Wykaz obwodów szkolnych, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej (dalej: Dz.U. RP) 1947, nr 12, poz. 48.

> może spełniać z tym większym pożytkiem i skutkiem, o ile zbytnio nie oddalona jest od ducha szkoły, o ile wyczuwa jego dążenia i potrzeby. Administracja szkolna rekrutuje się na ogół ze stanu nauczycielskiego. [...] Powołanie nauczyciela na stanowiska kierownika, członka urzędowej komisji, inspektora itd. jest dużym wyróżnieniem i jeśli człowiek jest mało krytyczny nabiera o sobie wielkiego mniemania. [...] opinia nauczycielska powiada, że staje się wielkim człowiekiem – dumnym z władzy"[14].

Dalej Wycech podaje, że prawdziwy autorytet opiera się na osobowości człowieka, a nie wypływa z zajmowanego stanowiska. Zasługą jego i najbliższych współpracowników było to, że przy powoływaniu do pracy kadry do pracy w administracji szkolnej i na stanowiska kierownicze w szkołach kierowano się kwalifikacjami zawodowymi kandydatów, ich postawą moralną i obywatelską, a nie przynależnością partyjną i poglądami politycznymi. Realizacja tych prostych, oczywistych zasad nabiera szczególnego znaczenia, gdy porówna się ją z kryteriami polityki kadrowej, nakreślonej przez ministra oświaty Skrzeszewskiego, kontynuowanej w mniejszym lub większym stopniu w okresie całego istnienia PRL.

Od samego niemal początku sprawowania urzędu ministra oświaty Wycech oskarżany był o zaniechanie realizacji uchwał Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi. Zarzucano nowemu ministrowi, że nie podejmuje działań zmierzających do wprowadzenia 8-klasowej szkoły zawodowej, jednolitej na wsi i w mieście, zbyt powolnie demokratyzuje system szkolnictwa, nie realizuje zasady powszechności, bezpłatności, publiczności i jednolitości, nie wprowadza głębokich zmian programowych w nauczaniu na tzw. podstawach naukowych i mało uwagi poświęca wychowaniu młodego pokolenia. Szczególnie ostre zarzuty pod tym względem formułował wiceminister oświaty z ramienia PPR Władysław Bieńkowski i dyrektor Departamentu Reformy Szkolnej (przekształconego później w Departament Reformy Szkolnej i Wychowania) Żanna Kormanowa[15].

Tymczasem Wycech i jego najbliżsi współpracownicy podjęli na dużą skalę trud przemyślanej i dobrze umotywowanej reformy szkolnej, przekraczającej znacznie swoimi rozmiarami postulaty zawarte w uchwałach łódzkiego zjazdu. Zdaniem Wycecha nad uchwałami tego zjazdu zaciążył ujemnie nadmierny pośpiech przy jego organizacji i brak kompetencji u osób referujących podczas

[14] Boss, ACW, sygn. 35/78, Opracowanie bez tytułu z około 1945 roku.

[15] Archiwum Państwowe w Warszawie, zespół: Komitet Warszawski Polskiej Partii Robotniczej, sygn. 182, Protokół posiedzenia komórki PPR w Ministerstwie Oświaty w dn. 22 IX 1945 r., k. 14–16. W przemówieniu wygłoszonym na zjeździe w Łodzi Bieńkowski przedstawił koncepcję szkoły 11-letniej (kurs podstawowy, klasy I–V, średni niższy, gimnazjalny, klasy VI–VIII, licealny, klasy IX–XI). Do propozycji tych Wycech odnosił się krytycznie, por.: Boss, ACW, sygn.146/7/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.

obrad zagadnienia reformy szkolnej (Stanisława Skrzeszewskiego, Żanny Kormanowej i Władysława Bieńkowskiego). Ministerstwo Oświaty opracowało tezy i wnioski na zjazd, a także dobrało według własnego klucza jego uczestników, których nazwano delegatami. Decyzje o zwołaniu zjazdu podjęto dopiero 18 kwietnia 1945 r., a 5 maja 1945 r. dostarczono kuratoriom tezy referatów na temat zasad reformy ustroju szkolnego i zmian. Prace przygotowawcze do zjazdu prowadzono z pominięciem Związku Nauczycielstwa Polskiego. Dopiero 21, 28 i 30 maja Kormanowa zreferowała niektóre problemy zawarte w materiałach zjazdowych na posiedzeniach Komisji Reformy Ustroju Szkolnego przy Wydziale Pedagogicznym ZNP. W czasie zjazdu Wycech najpewniej już wiedział, że zostanie ministrem oświaty i być może dlatego wygłoszony przez niego referat nie dotyczył reformy szkolnej, lecz zadań nauczyciela w najbliższym okresie[16].

Stanowisko ZNP w kwestii reformy szkolnictwa przedstawił na zjeździe wiceprezes Kazimierz Maj[17]. Do tez zawartych w tym referacie nawiązywały doniosłe inicjatywy ustawodawcze Ministerstwa Oświaty pod kierownictwem Wycecha. Do prac nad nimi doszło stosunkowo szybko, bowiem już 7 sierpnia 1945 r. jeden z najbliższych współpracowników ministra, wpomniany już, dr Schayer – dyrektor Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego na posiedzeniu Komisji Oświatowej Krajowej Narodowej wniósł pod obrady cztery projekty dekretów: „O organizacji, utrzymywaniu i budowie szkół powszechnych"; „O zakładaniu i utrzymywaniu przedszkoli; „O szkołach dokształcających"; „O bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi"[18].

W projekcie w sprawie szkół powszechnych zaakcentowano m.in. obowiązek uczęszczania dzieci do szkoły, mieszkających w promieniu 4 km, przedłużenie czasu obowiązku szkolnego, utworzenie tymczasowej sieci skróconych szkół stopnia średniego, nadanie placówkom oświatowym charakteru publicznego, zmniejszenie liczby dzieci w klasie, przypadających na jednego nauczyciela[19]. W dyskusji nad projektem dekretu podkreślano potrzebę wprowadzenia co najmniej ośmioletniej szkoły powszechnej[20].

Kolejny projekt aktu prawnego – dekret w sprawie przedszkoli – przenosił zadanie ich zakładania i ciężar utrzymania na samorządy; państwo miało pełnić tu tylko nadzór. Wprowadzał powszechny obowiązek wychowania przedszkolnego.

Ostatni z dyskutowanych na Komisji Oświatowej KRN 7 sierpnia projekt dekretu podejmował kwestię zorganizowania ogólnokrajowej sieci bibliotek[21].

---

[16] Boss, ACW, sygn. 146/7/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.

[17] S. Świdwiński (red.), *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy*..., dz. cyt., s. 96–110.

[18] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 239.

[19] Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół: Krajowa Rada Narodowa (dalej: KRN), sygn. 42, Sprawozdanie z komisji oświatowej (posiedzenie dn. 7 VIII 1945 r.), k. 1, 2.

[20] Tamże, Sprawozdanie z komisji oświatowej (posiedzenie dn. 21 VIII 1945 r.).

[21] Tamże, Sprawozdanie z komisji oświatowej (posiedzenie dn. 7 VIII 1945 r.), k. 1, 2.

Projekt dekretu w sprawie szkół dokształcających, w kontekście całego szkolnictwa zawodowego, rozpatrywano później. Intensywne, trwające ponad 10 miesięcy prace Ministerstwa Oświaty i Komisji Oświatowej KRN nad projektami dekretów, a zwłaszcza powstałym nieco później głównym aktem prawnym „O organizacji publicznego systemu oświaty i wychowania narodowego" (pierwsza redakcja tego dokumentu brzmiała „Dekret o systemie publicznego wychowania narodowego"[22]), wielokrotnie uzupełnianie treści poszczególnych dokumentów, podjęcie konsultacji z partiami politycznymi, ministerstwami, organizacjami młodzieżowymi i ZNP, zaowocowało wprowadzeniem na posiedzenie Rady Ministrów 27 czerwca 1946 r. czterech dekretów, w tym o systemie oświaty i szkołach powszechnych w brzmieniu jak powyżej oraz „O organizacji, utrzymywaniu i budowie publicznych przedszkoli" i „O organizacji, zakładaniu i utrzymywaniu średnich szkół zawodowych"[23].

W uzasadnieniu do tych projektów Wycech mówił podczas obrad rządu o:

> „[...] usunięciu istniejących braków i błędów w organizacji szkolnictwa, usunięciu skutków wojny, konieczności przebudowy struktury społeczno-gospodarczej społeczeństwa oraz o zadaniach w zakresie upowszechniania oświaty i kultury. Dekrety mówiły o fakultatywnym upowszechnianiu wychowania przedszkolnego, budowie jednakowej szkoły powszechnej dla wsi i miasta, o powszechnym średnim kształceniu zawodowym. Według przedłożonych obliczeń do realizacji tych założeń w ciągu dziesięciu lat kadrę nauczycieli i wychowawców trzeba było zwiększyć do 177 tys. etatów, wówczas [w czerwcu 1946 roku – przyp. W.Ch] było 103 500 nauczycieli, brakowało 73 500 nauczycieli, w tym 23 500 w przedszkolach, 32 000 nauczycieli w szkolnictwie powszechnym, 4 000 nauczycieli w szkołach licealnych, 12 000 w szkolnictwie zawodowym, 1 000 w licealnym szkolnictwie zawodowym, 1 000 w kształceniu nauczycieli. [...] Ministerstwo Finansów miało wątpliwości co do dużych wydatków na reformę szkolnictwa. Z uprzednich rozmów z przedstawicielami PPR ([Władysław] Bieńkowski, [Żanna] Kormanowa, [Stefan] Żółkiewski, [Eustachy] Kuroczko), PPS ([Edward] Osóbka-Morawski i [Halina] Kuczkowska oraz SL ([Władysław] Kowalski, [Wilhelm] Garncarczyk, [Karol] Kurpiewski), wynikało, że partie Bloku Demokratycznego popierają projekt reformy. Tymczasem na Radzie Ministrów zabrał głos wicepremier Władysław Gomułka, sekretarz generalny PPR i oświadczył, że merytorycznie zgadza się z zasadami reformy, ale uważa projekt za nierealny z uwagi na możliwości finansowo-gospodarcze państwa. Zniszczony i nie odbudowany jeszcze kraj nie może ponosić tak dużych świadczeń na oświatę. Zaproponował zdjęcie projektów z porządku dziennego i odłoże-

[22] Tamże, sygn. 43, I redakcja projektu, 35 egzemplarzy. Dekret o systemie publicznego wychowania narodowego, k. 253.

[23] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 243.

> nie reformy na okres późniejszy, gdy pozwolą na to możliwości finansowo-gospodarcze. Przychylił się do tego premier Osóbka-Morawski [...]"[24].

Fakt ten uznał Wycech za swoją dużą porażkę. Mimo niesprzyjających warunków kontynuowano jednak do pierwszych miesięcy 1947 roku pracę nad głównym projektem odrzuconego aktu prawnego, nadając mu nazwę: „Ustawa o organizacji oświaty i wychowania"[25].

Kierunki proponowanych reform oświatowych znalazły poparcie tak wybitnych uczonych polskich, jak: prof. Tadeusz Kotarbiński – rektor Uniwersytetu Łódzkiego i prof. Walery Goetel – rektor Akademii Górniczej w Krakowie[26]. Nie znajdowały natomiast aprobaty w kierownictwie PPR. Pomijano je milczeniem, uparcie odwołując się do uchwał zjazdu łódzkiego. Propozycje Ministerstwa Oświaty z 27 czerwca 1946 r. w znacznym stopniu zostały uwzględnione dopiero w ustawie z 15 lipca 1961 r. o rozwoju sytemu oświaty i wychowania[27].

W polityce oświatowej Czesława Wycecha ważne miejsce zajmowała kwestia sytemu zarządzania szkolnictwem. Minister był zwolennikiem odciążenia państwa od całkowitej odpowiedzialności za sprawy oświatowe. Będąc dyrektorem Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu Rzeczypospolitej na Kraj uważał, że ten sposób kierowania szkolnictwem nie sprawdził się w okresie międzywojennym i był jedną z głównych przyczyn nierozwiązania wielu pilnych spraw w tej ważnej dziedzinie życia społeczno-kulturalnego. Poprawę skuteczności zarządzania systemem szkolnym w Polsce upatrywał we włączeniu do tego procesu samorządów terytorialnych wszystkich szczebli, chociaż nie był też skłonny powierzyć im „na wzór anglosaski" – wszystkich spraw oświatowych. Popierał model pośredni Na ten temat pisał w latach okupacji:

> „[...] wypowiadam się za znacznym rozszerzeniem zadań samorządu terytorialnego, jednak nie chciałbym zwolnić państwa od kompetencji i dużych obowiązków w zakresie oświaty i kultury. Stanowisko to uzasadniam dwoma okolicznościami: a) po wojnie staną przed nami tak olbrzymie za-

[24] Boss, ACW, sygn. 146/7/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II. Do realizacji przedłożonych projektów potrzebnych było 87 000 izb lekcyjnych. Wstąpienie Cz. Wycecha na posiedzeniu Rady Ministrów 27 czerwca 1946 r. zostało opublikowane, por. W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 527–530.

[25] Treść tego dokumentu została opublikowana, por.: S. Mauersberg, S. Walczak (oprac.), *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, *część pierwsza lata 1944–1948*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Zarząd Główny, Warszawa 1999, s. 127–133. W publikacji tej zamieszczone zostały także fragmenty projektów pozostałych trzech aktów prawnych: *Dekret o organizacji, utrzymaniu i budowie publicznych szkół powszechnych*, s. 133–135; *Dekret o organizacji, zakładaniu i utrzymywaniu średnich szkół zawodowych*, s. 135–139; *Dekret o organizacji, utrzymywaniu i budowie publicznych przeszkoli*, s. 139–142.

[26] AAN, KRN, sygn. 43, Protokół z 26 posiedzenia Komisji Oświatowej, 4, 5 czerwca 1946 r., k. 379, 381.

[27] Boss, ACW, sygn. 146/76/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.; Ustawa z dn. 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dziennik Ustaw Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (dalej: Dz. U. PRL) 1961, nr 32, poz. 160.

> dania, że tylko jeden czynnik nie podołałby im i b) przejście do powiększenia zadań i uprawnień samorządu w zakresie oświaty i kultury winno się dokonywać w sposób ewolucyjny, w miarę jak będą przekazywane inne dziedziny pracy państwowej oraz po przeprowadzeniu przebudowy samorządu i rozszerzeniu jego podstaw finansowo-gospodarczych"[28].

Wycech uważał, że do zadań państwa należy określenie linii polityki kulturalno-oświatowej, jej podstaw finansowych, norm prawnych oraz treści i form pracy dydaktyczno-wychowawczej. Obowiązkiem zaś samorządów jest świadczenie rzeczowe na rzecz szkolnictwa, zakładanie i utrzymywanie przedszkoli oraz placówek upowszechniania kultury, np. bibliotek[29]. Do realizacji tej idei przystąpiono już w okresie okupacji, opracowując system funkcjonowania samorządowych organów oświaty i kultury, ich skład osobowy, i szeroki zakres działalności[30].

Obejmując więc stanowisko ministra oświaty uznał za jeden ze swoich priorytetów działania utworzenie struktur samorządowych zarządzania szkolnictwem, mających poparcie społeczeństwa. W tym celu już 11 sierpnia 1945 r. wydał Okólnik nr 40, mocą którego powoływał gminne i powiatowe komisje oświatowe. We wstępie do tego aktu prawnego minister poinformował, że podstawą do wydania okólnika była ustawa z 23 lutego 1939 r. o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym[31]. Zaznaczył, że w kompetencje wymienionych w ustawie rad gminnych i rad powiatowych weszły gminne, miejskie i powiatowe rady narodowe. W okólniku określono orientacyjną liczbę członków gminnych i powiatowych komisji (do 9 osób) i podano stanowiska i instytucje, które powinni ono reprezentować. Przedstawiciele rad narodowych mieli pochodzić z wyboru, zaś dwóch reprezentantów środowiska nauczycielskiego i wytypowanego dyrektora szkoły średniej lub innej ponadpodstawowej (jeżeli taka istniała) delegowały władze szkolne na wniosek ZNP. Cele i zadania komisji oświatowych nawiązywały bardzo silnie do koncepcji sformułowanych w Departamencie Oświaty i Kultury[32] w czasie okupacji i obejmowały kwestie formułowania wniosków w sprawach budżetowych placówek oświatowo-kulturalnych, analizowania potrzeb i możliwości ich realizacji dla zapewnienia sprawnej pracy instytucji oświatowych, opiniowania sieci szkół wszystkich typów na obszarze działania, rozpatrywania zasadności tworzenia przedszkoli, burs szkolnych, bibliotek, świetlic, prowadzenia prac w zakresie oświaty dorosłych, opieki nad zdrowiem uczniów i warunkami sanitarno-higienicznymi szkół, współdziałania z organizacjami wspomagającymi uczącą się młodzież, budowy szkół

[28] Archiwum Zakładu Historii Ruchu Robotniczego (dalej: AZHRL), zespół: Zbiory Czesława Wycecha (dalej: ZCW), sygn. 17, Cz. Wycech, Zadania polskiej polityki kulturalnej. Napisano w zimie 1943/44 r.

[29] Tamże.

[30] Tamże; Boss, ACW, Z myślą o wolnej Polsce..., dz. cyt.

[31] Ustawa z dn. 23 lutego 1939 r. o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym, Dz. U. RP 1939, nr 16, poz. 93.

[32] AZHRL, sygn. ZCW 17, Cz. Wycech, Zadania polskiej polityki..., dz. cyt.

i mieszkań nauczycieli. Komisja powiatowa miała ponadto za zadanie zajmować się szkolnictwem ponadpodstawowym, współdziałaniem z gminnymi radami narodowymi i komisjami oświatowymi w gminach. Komisje gminna i powiatowa ściśle współpracowały z administracją szkolną i zapraszały jej przedstawicieli na posiedzenia[33]. Wydany okólnik Wycech traktował jako przejściowy, obowiązujący do czasu kompleksowego uregulowania pracy samorządowych organów oświaty i kultury. Zalecił podanie go do wiadomości inspektorom szkolnym.

Z kolei podsekretarz stanu w Ministerstwie Administracji Publicznej, dr Zaruk Michalski, zobowiązał wszystkich wojewodów do natychmiastowego wykonania przez samorządy zadań wynikających z treści okólnika nr 40. Przede wszystkim zaś zalecił ukonstytuowanie się komisji gminnych i powiatowych w porozumieniu z właściwymi inspektorami szkolnymi[34].

Tymczasem okólnik Wycecha wywołał duże niezadowolenie w PPR. Bieńkowski stwierdził, że godzi on w kompetencje rad narodowych[35]. Na posiedzeniu Komisji Oświatowej KRN, w której mieli przewagę przedstawiciele PPR, PPS i SL, 6 listopada 1945 r. Karol Kurpiewski ze Stronnictwa Ludowego zarzucił, że ustawa z 23 lutego 1939 r. o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym, na której oparto okólnik, nie odpowiada aktualnym wymogom. Postulował, aby komisjom oświatowym w gminach i powiatach przewodniczyli wybitni społecznicy lub osoby wywodzące się ze środowiska nauczycielskiego, a nie przedstawiciele władz publicznych. Z kilkoma wnioskami o podobnej treści wystąpił także członek Komisji Oświatowej – Wysocki. Reprezentant zaś Ministerstwa Oświaty, bliski współpracownik Wycecha – Stanisław Kwiatkowski stwierdził niespodziewanie, że okólnik nr 40 wykazuje dużą niezgodność z rzeczywistością w terenie i w związku z tym powinien być zmieniony[36]. W podjętej uchwale Komisja Oświatowa KRN domagała się uchylenia okólnika przez prezydium Krajowej Rady Narodowej[37].

Z kolei Komisja Organizacyjno-Samorządowa Krajowej Rady Narodowej postanowiła zapoznać się ze stanowiskiem Ministerstwa Oświaty w sprawie organizacji i zakresu działania samorządu w dziedzinie systemu kształcenia oraz rozpatrzeć stosunek formalno-prawny okólnika nr 40 do dekretu o radach narodowych na posiedzeniu 27 listopada 1945 r.[38]

---

[33] Okólnik nr 40 z dn. 14 sierpnia 1945 r. [...] w sprawie powołania gminnych i powiatowych komisji oświatowych, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (dalej: Dz. Urz. Min. Ośw.) 1945, nr 3, poz. 102.

[34] AAN, KRN, sygn. 829, Pismo Ministerstwa Administracji Publicznej z 9 października 1945 roku do wszystkich wojewodów w sprawie wykonania postanowień okólnika nr 40.

[35] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 216.

[36] AAN, KRN, sygn. 43, Protokół z 9 posiedzenia Komisji Oświatowej, 6 listopada 1945 r., k. 90.

[37] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 216.

[38] AAN, zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 73, Pismo T. Bartoszewicza z 23 listopada 1945 roku do Cz. Wycecha w sprawie obrad Komisji Organizacyjno-Samorządowej KRN w dn. 27 tegoż miesiąca, k. 11.

Inicjatywa Wycecha, dotycząca zwiększenia udziału samorządów w sprawach szkolnictwa, wymusiła zainteresowanie się sprawami oświaty jednego z głównych ośrodków władzy – prezydium KRN, które, w obawie przed uszczupleniem kompetencji rad narodowych i wyzwoleniem autentycznych, trudnych do sterowania, inicjatyw społecznych, podjęło w tej kwestii określone działania. Ich końcowym rezultatem był projekt „Dekretu o zadaniach i organizacji samorządu terytorialnego w dziedzinie oświaty i kultury", projekt rozporządzenia i uchwała prezydium KRN w sprawie działania komisji oświatowych[39]. W rezultacie tych zabiegów cenne i odważne działanie Wycecha zostało zniweczone. W zmienionych warunkach politycznych, po wyborach 19 stycznia 1947 r., nie miało już absolutnie możliwości realizacji.

Oprócz rozwiązywania zasadniczych problemów dotyczących struktury terytorialnej i pracy administracji szkolnej, kompleksowej reformy szkolnictwa oraz próby wprowadzenia usamorządowienia oświaty, pod kierownictwem Wycecha realizowano szereg innych, doniosłych inicjatyw. W zakresie organizowania wychowania przedszkolnego oparto się na planach opracowanych zbiorowo w Departamencie Oświaty i Kultury w czasie okupacji. W Polsce nie było szerszych tradycji powszechności wychowania przedszkolnego, z wyjątkiem Śląska i miast Warszawy oraz Łodzi. Niemniej społeczeństwo szybko doceniło znaczenie przedszkola w wychowaniu dziecka. Ministerstwo Oświaty podjęło prace nad przebudową programów wychowania i kształcenia w tych placówkach. Poczyniło starania na rzecz produkcji mebli i zabawek do przedszkoli. W krótkim czasie wydało kilka instrukcji regulujących sprawy wychowania przedszkolnego. Wycech położył duży nacisk na upowszechnienie wychowania przedszkolnego, zwłaszcza wśród dzieci sześcio- i pięcioletnich[40].

On też doprowadził instrukcjami o organizacji lat szkolnych 1945/46 i 1946/47 do praktycznej likwidacji trzystopniowej struktury szkoły powszechnej, wynikającej z tzw. „ustawy jędrzejewiczowskiej" i ustanowił jednoroczne klasy szkolne.

Pod naciskiem pepeerowskich zwolenników natychmiastowego przedłużania obowiązku szkolnego wydał zarządzenie 11 lipca 1946 r. o wprowadzeniu ośmioletniego obowiązku szkolnego dla każdego dziecka (na Śląsku taki obowiązek istniał przed wojną i w czasie okupacji)[41] w powiatach Będzin, Bielsko, Bytom miasto i powiat, Koźle, Lubliniec, Pszczyna, Racibórz, Rybnik, Sosnowiec, Strzelce [Opolskie], Tarnowskie Góry, Zabrze, Zawiercie, Biała, Tarnów,

[39] W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna*..., dz. cyt., s. 217–219.

[40] *Materiały sprawozdawcze z działalności Ministerstwa Oświaty w okresie od lipca 1944 do grudnia 1946 r.*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1948, s. 70–81.

[41] Boss, ACW, sygn. 146/76/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.

Częstochowa, Przeworsk, Łódź miasto i powiat, Skierniewice, Gniezno, Wąbrzeźno oraz mieście stołecznym Warszawie[42].

Skrzeszewski, który ponownie został ministrem oświaty w lutym 1947 roku wprowadził w roku szkolnym 1947/48 fakultatywnie ośmioletni obowiązek szkolny i upowszechnienie klas ósmych w 1 273 szkołach ośmioklasowych, głównie w województwach śląskim, poznańskim, łódzkim i warszawskim. Jednak po roku wycofał się z wdrażania w życie koncepcji ośmioletniej szkoły powszechnej i powrócił do powszechnego, siedmioletniego obowiązku szkolnego. Wycech uważał wprowadzanie ośmioletniego obowiązku szkolnego w latach czterdziestych za przedwczesne z uwagi na brak kadry nauczycielskiej, bazy lokalowej, a przede wszystkim środków finansowych. Twierdził, że dopiero po upływie sześciu lat od rozpoczęcia wdrażania likwidacji trzystopniowej szkoły powszechnej na podstawie jego decyzji z lat 1945–1946 i zmianie w ten sposób po pełnym cyklu funkcjonowania szkoły, całej struktury szkolnictwa powszechnego, a więc najwcześniej w roku szkolnym 1951/52, można było przedłużyć obowiązek szkolny do ośmiu lat. Przewidywał, że wówczas będzie około 10 800 pełnych, siedmioklasowych szkół podstawowych. Niektóre z nich przyjmą uczniów ze szkół o jednym i dwóch nauczycielach. Spadnie także liczba uczniów – osiem roczników szkolnych będzie liczyć 3,5 mln uczniów (w roku szkol. 1947/48 siedem roczników obejmowało 3 225 tys.). Do roku szkol. 1951/52 można było, przy skoncentrowanym wysiłku, zwiększyć kadrę nauczycielską do 108 000[43]. Określona liczba szkół uczniów i nauczycieli stworzyłaby sprzyjające warunki do realizacji ośmioletniego obowiązku szkolnego.

Tymczasem wybrano inną drogę reform. Instrukcją ministra oświaty z 4 maja 1948 r. wprowadzono tzw. jedenastolatkę[44], uznając ją za częściowe wykonanie uchwały Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w czerwcu 1945 roku. Ośmioletni obowiązek szkolny wprowadzono, wspomnianą wcześniej, ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z lipca 1961 roku. W czasie wdrażania jej postanowień liczba dzieci w wieku szkolnym była jednak już znacznie wyższa i wynosiła, jak podaje Wycech, w roku szkol. 1961/62 – 4,9 mln, a w roku szkol. 1967/68 – 5,7 mln. Wzrost liczby uczniów wywołał potrzebę zwiększenia kształcenia nauczycieli i budowy nowych izb lekcyjnych. Spowodowało to wydatne podniesienie kosztów wdrażania ośmioletniego obowiązku szkolnego. Sytuację tę po latach Wycech skomentował zdaniem: „Sądzę,

[42] Rozporządzenie Ministra Oświaty z dn. 11 czerwca 1946 o wprowadzeniu w niektórych powiatach Rzeczypospolitej 8-letniego obowiązku szkolnego, Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego 1946 r., nr 7, poz. 278.

[43] Boss, ACW, sygn. 146/76/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.

[44] Tamże; Instrukcja z dn. 4 maja 1948 r. [...] w sprawie roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym, Dz. Urz. Min. Ośw. 1946, nr 5, poz. 86.

że moja koncepcja przedłużenia obowiązku szkolnego w roku szkolnym 1951/52 była słuszniejsza"[45]. Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem byłego ministra.

Podjęto wstępne reformy w szkolnictwie średnim. Na mocy dekretu o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym ustanowiono rozporządzeniem ministra oświaty z 1 lipca 1946 r. trzyletnie gimnazjum oparte na siedmioletniej szkole powszechnej. Utworzono klasę wstępną przy gimnazjach trzyletnich dla wyrównania poziomu wiadomości uczniów ze szkół powszechnych o mniej niż trzech nauczycielach. Zniesiono klasę pierwszą gimnazjum i dotychczasową klasę drugą przekształcono w klasę I gimnazjum. Podobnie uczyniono z kolejnymi klasami gimnazjalnymi. Te doniosłe inicjatywy zmierzały do ujednolicenia ustroju szkolnego w okresie przejściowym. Nie wprowadzono zmian w dwuletnim liceum ogólnokształcącym, utrzymując wydziały: humanistyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Przystąpiono do organizowania szkół średnich na wsi, co było swoistego rodzaju fenomenem i świadectwem prawdziwej demokratyzacji szkolnictwa[46].

> „Powstał w kraju – pisze Wycech – żywiołowy, masowy ruch kształcenia się, czego wyrazem powstanie w ciągu 1945 roku 89 gimnazjów na wsi, wyrosłych na podłożu tajnej oświaty, prowadzenie korespondencyjnych kursów gimnazjalnych przez Związek Młodzieży Wiejskiej, otwieranie szkół średnich przez samorządy (116 szkół) i organizacje społeczne (52 szkoły)"[47].

Usprawniono system kształcenia nauczycieli, tworząc dwuletnią podbudowę pod skrócone dwuklasowe liceum pedagogiczne[48]. Umożliwiło to, wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 1947/48 utworzenie przez Skrzeszewskiego czteroletniego liceum pedagogicznego, opartego na siedmioletniej szkole podstawowej, które wydłużone w 1957 roku do pięciu lat nauki, przetrwało do 1970

[45] Boss, ACW, sygn. 146/76/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.

[46] *Materiały sprawozdawcze*..., dz. cyt., s. 68, 69.

[47] Boss, ACW, sygn. 146/7/2, Cz. Wycech, *Materiały w sprawie reformy oświaty w latach 1945–1946*, t. II..., dz. cyt.

[48] Idea utworzenia dwuletnich liceów pedagogicznych powstała w kręgu osób skupionych wokół Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP) w Londynie pod koniec 1943 roku i na początku 1944 roku. W jej realizacji duży udział miał dr Jan Konopnicki, który wraz z zespołem opracował dwuletni program nauczania w liceach pedagogicznych. Według tego programu pracowały polskie licea pedagogiczne w Nazaret na Bliskim Wschodzie, Valivade w Indiach, Lubece w Niemczech (przeniesione później do Miłosnej na Dolny Śląsk), por.: Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum im. gen. W. Sikorskiego w Londynie (dalej: APIMS), zespół: MWRiOP, sygn. A.19.II/20, Pismo A. Skąpskiego z 6 lutego 1945 r. do J. Konopnickiego w sprawie programu nauczania w liceum pedagogicznym: tamże, Pismo J. Konopnickiego z 19 lutego 1945 r. do MWRiOP w sprawie programu nauczania liceum pedagogicznego; W. Kowalczyk, *Szkolnictwo polskie w Niemczech w latach 1945–1948*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 158, 159.

roku. W 1946 roku utworzono nowy typ zakładu kształcenia nauczycieli – trzyletnią (początkowo) Wyższą Szkołę Pedagogiczną, która, według wstępnych założeń, miała kształcić nauczycieli dla szkół powszechnych. Stopniowo zlikwidowano pedagogia. Ustabilizowano i ujednolicono nauczycielskie kursy kwalifikacyjne i dokształcające. Zarządzeniem ministra oświaty z 14 września 1945 r. powołane zostały komisje rejonowe, które kierowały samokształceniem czynnych nauczycieli niewykwalifikowanych. Komisje wywarły istotny wpływ na zapewnienie kadry nauczycielskiej dla szkół podstawowych w pierwszym powojennym dziesięcioleciu. Prowadzono prace studyjne nad liceami pedagogicznymi ze specjalnością (które uruchomiono pod rządami Skrzeszewskiego). Reaktywowano działalność Wyższych Kursów Nauczycielski, Państwowych Kursów Nauczycielskich i instytutów pedagogicznych. W ten sposób stworzono system kształcenia nauczycieli, który przetrwał praktycznie do połowy lat pięćdziesiątych[49].

Krytycznie odnosząc się do jednostronnej reformy szkolnictwa, przyjętej w czerwcu 1945 roku na zjeździe w Łodzi, minister podjął szereg inicjatyw zmierzających do dostosowania kształcenia zawodowego młodzieży do potrzeb kadrowych kroju w okresie intensywnej odbudowy. Oparł szkoły zawodowe na siedmioklasowej szkole powszechnej (coraz częściej nazywanej podstawową). Szkoły dokształcające uczynił średnimi szkołami zawodowymi. Nadany przez niego kierunek rozwoju tego typu szkolnictwa starał się wprowadzić w życie w następnych latach jego bliski współpracownik, wspomniany już, Kwiatkowski[50].

Przystąpiono do organizowania opieki nad dzieckiem, która od czerwca 1945 roku znalazła się w gestii Ministerstwa Oświaty. Rozwijano szkolnictwo specjalne[51].

Przed wyborami do sejmu ustawodawczego, na zjeździe kuratorów okręgów szkolnych 21 października minister oświaty dokonał bieżącego (później, z perspektywy czasu czynił to kilkakrotnie) podsumowania, bilansu swoich rządów i na tej podstawie określił zadania na najbliższy czas. Za najważniejsze osiągnięcie uznał zdemokratyzowanie oświaty, ułatwienie do niej dostępu dzieci wywodzących się z warstw ubogich, a zwłaszcza spośród robotników i chłopów. Uważał, że nastąpiło wstępne ukształtowanie zarysu systemu oświatowego i ustroju szkolnego. Należało jeszcze określić dalsze etapy jego realizacji i skoordynować je z możliwościami finansowymi państwa i sytuacją kadrową. Uznał, że istnieje pilna potrzeba określenia hierarchii potrzeb.

---

[49] W Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa* (*1944–1956*), Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2006, s. 46–51.

[50] S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej* (*1944–1956*), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Zarząd Główny, Warszawa 2005, s. 83; *Materiały sprawozdawcze*..., dz. cyt., s. 212–218.

[51] S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie*..., dz. cyt., s. 88–91; *Materiały sprawozdawcze*..., dz. cyt., s. 12.

Istotną sprawą było też stworzenie lepszych warunków bytowych dla nauczycieli, a tym samym zahamowanie odpływu z zawodu (tylko od lipca do grudnia 1945 roku odeszło do pracy poza szkolnictwem około 4 000 nauczycieli). Sprawy kadrowe, wytężone starania, podejmowane wspólnie z Zarządem Głównym ZNP o zwolnienie z aresztu, więzień i zsyłek w głąb ZSRR stanowiły priorytet w pracy ministra. Pragnął on również doprowadzić do końca realizację zasady bezpłatności szkół. Niezbyt konsekwentne wykonywanie tego zadania wzbudzało krytykę postępowania ministra wśród czynników rządowych i w społeczeństwie[52].

Reasumując, należy stwierdzić, że w ciągu kilkunastu miesięcy kierowania polską oświatą Wycech podjął szereg doniosłych inicjatyw zmierzających do zreformowania i usprawnienia polskiego szkolnictwa. Dowiódł, że w trudnych warunkach, wykorzystując posiadaną wiedzę i doświadczenie, można wiele uczynić dla odbudowy i rozwoju systemu edukacji w nowych warunkach politycznych. Wdrażane przez niego koncepcje oświatowe owocowały pozytywnymi rezultatami przez wiele lat. Zasługi Wycecha dla polskiej oświaty są bardzo duże, lecz mało znane i niedoceniane. Wymagają długotrwałych i gruntownych badań naukowych.

Bibliografia

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół: Krajowa Rada Narodowa, sygn. 42, 43, 829; zespół: Ministerstwo Oświaty: sygn. 73.

Archiwum Państwowe w Warszawie, zespół: Komitet Warszawski Polskiej Partii Robotniczej, sygn. 182.

Archiwum Zakładu Historii Ruchu Robotniczego, zespół: Zbiory Czesława Wycecha, sygn. 17

Białas S., *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Księgarnia – Wydawnictwo – Skład Nut. Wiedza. Zawód. Kultura, Tadeusz Zapiór i S-ka, Kraków 1950.

Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu. Dział Rękopisów, zespół: Archiwum Czesława Wycecha, akcesja, sygn. 31/78, 35/78, 146/7/2, 146/76.

Chmielewski W., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa* (*1944–1956*), Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2006.

Chmielewski W., *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2010.

Grześ B. (red.), *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.,Warszawa 2005.

Grześ B., *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2000.

[52] AAN, Min. Ośw., sygn. 44, Przemówienie Czesława Wycecha na Zjeździe Kuratorów dn. 21 X 1946 r., k. 3–4.

Instrukcja z dn. 4 maja 1948 r. [...] w sprawie roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym, Dz. Urz. Min. Ośw. 1946, nr 5, poz. 86.

Kowalczyk W., *Szkolnictwo polskie w Niemczech w latach 1945–1948*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.

Materiały sprawozdawcze z działalności Ministerstwa Oświaty w okresie od lipca 1944 do grudnia 1946 r., Warszawa 1948.

Mauersberg M., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej* (*1944–1956*), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Zarząd Główny, Warszawa 2005.

Mauersberg S., Walczak (oprac.), *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, *część pierwsza lata 1944–1948*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Zarząd Główny, Warszawa 1999.

Okólnik nr 40 z dn. 14 sierpnia 1945 r. [...] w sprawie powołania gminnych i powiatowych komisji oświatowych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1945, nr 3, poz. 102.

Oświadczenie Kraju (opinia Departamentu Oświaty i Kultury), „Wiadomości Nauczycielskie" 1944, nr 11–12.

Oświata i kultura w Polsce Powojennej. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa WRiOP według exposé wygłoszonego przez ministra WRiOP ks. Prałata Zygmunta Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dn. 17 lutego 1944, „Nauka i Wychowanie" [Londyn] 1944, nr 5.

Rozporządzenie Ministra Oświaty z dn. 11 czerwca 1946 r. o wprowadzeniu w niektórych powiatach Rzeczypospolitej 8-letniego obowiązku szkolnego, Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego 1946 r., nr 7, poz. 278.

Rozporządzenie Ministra Oświaty z dn. 8 listopada 1946 r. o podziale okręgów szkolnych na obwody szkolne. Załącznik do rozporządzenia: Wykaz obwodów szkolnych, Dz. U. RP 1947, nr 12, poz. 48.

Świdwiński S. (red.), *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1945.

Ustawa z dn. 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. U. PRL 1961, nr 32, poz. 160.

Ustawa z dn. 23 lutego 1939 r. o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym Dz. U. RP 1939, nr 16, poz. 93.

doi: 10.23734/wwr20142.037.054

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Edyta KAHL
Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Związek Nauczycielstwa Polskiego w procesie przygotowania nauczycieli do zadań wychowawczych w Polsce po II wojnie światowej

The Polish Teachers' Union in the Process of Preparing Teachers for Educational Practice in Poland after the Second World War

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest problematyce udziału ZNP w procesie przygotowania nauczycieli do zadań wychowawczych szkoły po II wojnie światowej. Autorka przedstawia w nim uwarunkowania zmian ustrojowych, etapy ideowo-politycznego opanowywania organizacji nauczycielskiej oraz przejawy oddziaływań na środowisko nauczycielskie różnych ogniw związkowych, celem wpojenia naukowego światopoglądu oraz przygotowania ich do realizacji celów i zadań wychowania socjalistycznego.

Słowa kluczowe: oświata, polityka oświatowa, nauczyciele, związek zawodowy, wychowanie, władze polityczne, władze oświatowe.

Abstract

The paper is dedicated to the problems of the participation of the ZNP (Związek Nauczycielstwa Polskiego – The Association of Polish Teachers) in the process of the preparation of teachers for the educational tasks after WWII. The author presents the conditions of the changes of the political system, the stages of the ideological and political takeover of this teachers' organisation, and the symptoms of the influence of various unions on the teaching environment that was aimed to instil the scientific

worldview and to prepare the teachers to implement the goals and the tasks of socialist education.

Keywords: education, education policy, teachers, Polish Teachers Union, political authorities, education authorities.

Budowanie organizacyjnych i strukturalnych fundamentów koherentnego systemu wychowawczego

Znaczenie, jakie przypisywały władze polityczne wychowaniu w po II wojnie światowej, w atmosferze instalowania nowego porządku społeczno-politycznego, wyjaśnia aktywną mobilizację ogółu instytucji państwowych i organizacji społecznych, w to zaplanowane dzieło. Państwo, zawłaszczając sobie prawo do dystrybucji informacji, kształtowania opinii społecznej i edukacji, wiodącą rolę przypisało w tym zakresie swoim agendom, głównie nauce, kulturze, środkom masowego przekazu, wszelkim instytucjom oświatowym oraz organizacjom społecznym, których przedsięwzięcia od początku okresu ograniczonej suwerenności Polski starano się ściśle podporządkować restrykcyjnej polityce rządzących[1]. Zostały one bezpośrednio wprzęgnięte w planową działalność indoktrynacyjno-propagandową.

Włączenie tych wymienionych podmiotów w ideokratyczny ład wymagało, w pierwszej kolejności, natychmiastowej ich rekonstrukcji oraz zmian w organizacji. Przejawem były działania zmierzające do zorganizowania scentralizowanej, hierarchicznej, zetatyzowanej i zbiurokratyzowanej struktury systemu państwowego, poddanej odgórnemu sterowaniu i pełnej kontroli władz politycznych. Proces ten uwidocznił się zwłaszcza w reorganizacji instytucji i podmiotów, które w sposób bezpośredni brały udział w procesie wychowania dzieci i młodzieży bądź w przygotowywaniu do tego dzieła wychowawców, nauczycieli i instruktorów[2]. Taka bowiem struktura oświaty, skorelowanych ze sobą, zintegrowanych pod względem nadrzędnych celów i zadań podmiotów, ułatwiała, po pierwsze, wdrożenie jednej linii wychowawczej, po drugie, jednolitość programu i mechanizmów oddziaływań, a po trzecie, ustawiczną, wnikliwą kontrolę wywiązywania się z narzuconych zadań i ocenę całokształtu przedsięwzięć wychowawczych, zmierzających do narzucenia młodzieży idei, wartości, postaw, strategii działania itp., a w konsekwencji – unifikację efektów wychowawczych.

[1] *Uchwała o powołaniu Rządu Tymczasowego RP, z 31.12.1944*, [w:] *Manifest PKWN*, KIW, Warszawa 1974, s. 15.

[2] W.J. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 109.

Nauczyciel jako gloryfikator i budowniczy socjalizmu w założeniach polityki oświatowej

Dążenia do zbudowania jednolitego społeczeństwa socjalistycznego determinowały oczekiwania władz wobec nauczycielstwa. Sytuowani jako reprezentanci interesów ideowo-politycznych państwa, wyraziciele i realizatorzy dezyderat ideologicznych w procesie urzeczywistniania koncepcji tworzenia społeczeństwa *homo sovieticusów*, uznani byli za wiodących budowniczych socjalizmu, realnych sprawców przekształceń ustrojowych. Z tego powodu, zarówno ich postawa ideowo-moralna, jak i praca, były głównym obszarem zainteresowania decyzyjnego centrum partyjnego oraz władz administracji oświatowej.

W myśl zapoczątkowanego po II wojnie światowej procesu sowietyzacji ideologicznej, środowisko nauczycielskie, poddawane było ustawicznemu oddziaływaniu ideowo-politycznemu, które w różnych okresach ograniczonej suwerenności przebiegało z odmiennym nasileniem i z wykorzystaniem różnych środków oddziaływań. Kulminacyjnym momentem niewątpliwie był czas ofensywy ideologicznej (1949–1956). Określono wówczas nowy model nauczyciela, akcentując takie jego pożądane cechy i postawy, jak obywatelska dyspozycyjność, wyrobienie klasowe, przyjazny stosunek do ZSRR, bezkompromisowe stanowisko w zwalczaniu wroga klasowego, w demaskowaniu wszelkich form wrogiej kosmopolitycznej propagandy[3]. W konsekwencji takich oczekiwań wobec tej grupy zawodowej podjęto działania skierowane na eliminację z zawodu osób wykazujących wątpliwą, z punktu widzenia założeń ideologicznych systemu, postawę światopoglądową. W czerwcu 1949 roku, na II Kongresie Związków Zawodowych, wskazano na konieczność walki z bezpartyjną kadrą szkolnictwa, z kosmopolityzmem oraz na potrzebę kształtowania wyższych form świadomości klasowej i patriotyzmu ludowego. Jej efektem miał być:

> „[...] coraz lepszy poziom ideologiczny i polityczny nauczycieli, którzy coraz jaśniej zdają sobie sprawę z doniosłej roli szkoły jako narzędzia przebudowy psychiki szerokich mas"[4].

Społeczno-polityczne zaangażowanie kadry nauczycielskiej, a także ich praca dydaktyczno-wychowawcza poddawane były ustawicznej ocenie przez pracowników komitetów partyjnych i służby bezpieczeństwa[5]. Podstawowymi

---

[3] F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997, s. 26.

[4] *II Kongres Związków Zawodowych w polsce: referaty, statut, uchwały*, Centralna Rada Związków Zawodowych w Polsce, Warszawa 1–5 VI 1949, s. 117.

[5] Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), PZPR, sygn. 237/XVII, 154. Sprawozdanie z wyjazdu służbowego instruktora KC PZPR z 7.01.1950 do liceów pedagogicznych w Zakopanem, Katowicach, Chorzowie w celu wizytacji pracy ZMP w tych szkołach; także: sygn. 237/XVII, 135.

jej kryteriami były (w kolejności): przynależność partyjna, postawa społeczno-polityczna, materialistyczny światopogląd, słuszna przeszłość (przynależność do lewicowych partii i organizacji społecznych przed wojną, robotniczo-chłopska proweniencja), a na dalszym miejscu – kompetencje zawodowe[6]. Względy ideologiczne stanowiły kryterium przyjmowania do szkół kształcących do zawodu nauczycielskiego, a także oceny i weryfikacji[7].

Proces zniewalania związkowej organizacji nauczycielskiej

Mając na uwadze docelowe efekty procesu wychowania, znaczącą rolę władze polityczne i administracyjne Polski Ludowej powierzyły Związkowi Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) – reprezentantowi, a zarazem organizatorowi działalności sprzyjającej nabywaniu przez środowisko nauczycielskie kompetencji wychowawczych na miarę planowanych i urzeczywistnianych zmian ustrojowych. Władze polityczne, nawołując nauczycielstwo do aktywnego włączenia się w odbudowę i reformę oświaty oraz w różne inne przejawy życia społeczno-politycznego, liczyły na szerokie poparcie wizji ustrojowej państwa i programu ideowo-politycznego, najpierw Polskiej Partii Robotniczej (PPR), a następnie Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR) przez to środowisko i jego zawodową organizację. Był to cel strategiczny (znamienny dla systemów totalitarnych) służący temu, by dało ono nie tylko bierne przyzwolenie na planowane zmiany, ale i aktywnie włączyło się w proces popularyzowania ideologii komunistycznej. Zamiary te spowodowały „atak" na związkową organizację nauczycielską, celem politycznego podporządkowania zawodowego ruchu nauczycielskiego obozowi władzy oraz narzucenia mu ideowo-programowych podstaw działalności. Wprawdzie początkowo Resort Oświaty, którego stanowiska już od 1944 roku opanowywane było systematycznie przez członków Polskiej Partii Robotniczej, gwarantował swobodę w wyborze stronnictwa czy ugrupowania politycznego[8], jednak były to, jak wkrótce okazało się, złudne obietnice, za pomocą których starano się pozyskać nauczycielstwo do pracy w szkolnictwie.

Stenogram narady sekretarzy szkolnych POP i kierowników propagandy KM i KP PZPR odbytej 1.12.1951; także: sygn. 237/XVII, 134. Wydział Nauki i Oświaty. Protokół narady wojewódzkiej aktywu oświatowego odbytej 2.12.1951 w Bydgoszczy; także: sygn. 237/XVII, 134. Protokół narady sekretarzy szkolnych POP odbytej 7.04.1951 w Łodzi.

[6] AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 132. Wydział Nauki i Oświaty. Pismo KW PZPR w Szczecinie wraz z protokołem przeglądu kadr skierowane do KC PZPR.

[7] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (dalej: Dz. Urz. Min. Ośw.) 1949, nr 4, poz. 56. Zarządzenie Ministra Oświaty z 3.03.1949 w sprawie rekrutacji młodzieży do zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli.

[8] Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty (daalej: Dz. Urz. RO) 1944, nr 1–4, poz. 24. S. Skrzeszewski, Wezwanie do nauczycielstwa polskiego.

Nie czekając na wznowienie oficjalnej działalności kierownictwa Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON), pozostającego w konspiracji, już w sierpniu 1944 roku reaktywowano pracę ogniw organizacyjnych ZNP. Powoływane do życia ogniska, oddziały powiatowe i grodzkie oraz zarządy okręgowe funkcjonowały na podstawie statutu sprzed 1939 roku[9]. Aktywizacja kolejnych komórek związkowych i wyrażana przez nie gotowość do współpracy z administracją szkolną, a zarazem presja w kierunku powołania nowych władz związkowych spowodowała, że w powojenny nurt odbudowy ZNP w lutym 1945 roku włączyła się „centrala" TON. Po wznowieniu oficjalnej działalności prezydium ZNP zdeklarowało, w imieniu organizacji nauczycielskiej, swoje poparcie dla polityki oświatowej Rządu Tymczasowego[10]. Nowa władza miała nadzieję, że akt ten jest podstawą dla uznania przez ZNP ideowego i politycznego przywództwa PPR[11]. Pozyskanie do współpracy nauczycielskiego związku zawodowego nie było jednak takie proste. Powojenny układ sił w tej organizacji był dla obozu politycznego władzy niekorzystny. Duży wpływ mieli ludowcy, cieszący się autorytetem członków związku ze względu na trwały wkład w dorobek tej organizacji. Ich przedstawiciele, opowiadający się za apartyjnością ruchu nauczycielskiego, zasiadali w zarządach ogniw różnych szczebli. Mniejsze wpływy w ZNP miała Polska Partia Socjalistyczna (PPS), ale cieszyła się uznaniem aktywu związkowego i obsadzała część stanowisk w niektórych zarządach okręgów i w prezydium Zarządu Głównego (ZG). Partia ta opowiadała się za sojuszem z PPR i za podjęciem wspólnej działalności ideowo-politycznej wśród członków związku[12]. Najsłabsze wpływy i skromną liczbę członków miała początkowo PPR, traktowana w środowisku związkowym jako partia bez tradycji politycznych, ale jej pozycję eksponowały i jej politykę propagowały władze administracyjne, w tym również ogniwa administracji szkolnej[13]. Najsilniejszą grupę wśród członków związku stanowili bezpartyjni. O ich pozyskanie zabiegały wszystkie partie polityczne.

Znaczna część nauczycieli zgrupowanych wokół Stronnictwa Ludowego (SL) i bezpartyjnych działaczy ZNP, powiązanych w przeszłości z agendami rządu londyńskiego na kraj (m.in. z racji swego zaangażowania w Armii Krajowej i tajnym nauczaniu), pragnących prawdziwie demokratycznego odrodzenia oświaty i utrzymania profesjonalnego charakteru ruchu zawodowego, odnosiła się z rezerwą do programu oświatowego „niechcianej władzy" i jej arbitralnych

[9] B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej*, [w:] Tenże (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 382–384.

[10] *Odezwa do nauczycieli związkowców*, „Głos Nauczycielski" 1945, nr 1, s. 2.

[11] J. Jakubowski, *Polityka oświatowa PPR 1944–1948*, KiW, Warszawa 1975, s. 88.

[12] R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego 1944–1948. Oczekiwania i rzeczywistość*, WSP, Zielona Góra 1986, s. 75.

[13] B. Grześ, *ZNP od korzeni po współczesność*, ZNP, Warszawa 2000, s. 88.

opinii, ocen i decyzji. Początkowo czekała na deklarację „centralnej piątki", pozostającej pod okupacją i była zdecydowanie przeciwna zarówno powołaniu związku niezależnego od TON[14], jak i nowych władz ZNP[15], a także uczestnictwu w pracach agend PKWN. Mimo dużej nieufności wobec polityki władz i odmiennej wizji odradzania tej organizacji, i ta część nauczycielstwa włączała się z wolna w proces odbudowy szkolnictwa, co wynikało z chęci dynamicznego odrodzenia życia społecznego narodu. W działania te angażowały się także coraz liczniejsze ogniwa terenowe ZNP, aczkolwiek w dalszym ciągu starały się one utrzymywać niezależność polityczną.

W wyniku powstania Polskiego Stronnictwa Ludowegow sierpniu 1945 roku, układ sił w ZNP zmienił się niekorzystnie dla PPR, wszak nowa partia zyskała wielu zwolenników wśród części związkowców bezpartyjnych oraz członków SL[16]. W konsekwencji tego na 15 członków prezydium 6 należało do PSL, 3 do PPR, 3 do PPS i 3 było bezpartyjnych[17]. Zaniepokojone tym władze polityczne, na II krajowej naradzie nauczycieli – członków PPR, w październiku 1945 roku, wyraźnie wskazały na konieczność podjęcia bardziej radykalnych środków celem zdobycia politycznego przywództwa w związkowej organizacji nauczycielskiej. Od poparcia tej organizacji uzależniały bowiem w dużej mierze powodzenie zapoczątkowanego procesu przebudowy społeczeństwa[18]. Konsekwencją tych zamiarów były szykany pod adresem „reakcyjnych" nauczycieli i działaczy ZNP.

Duże nadzieje, w konsekwencji tych działań, centrala PPR wiązała ze Zjazdem ZNP w Bytomiu[19], który – w jej oczekiwaniach – miał być forum jednoznacznej deklaracji nauczycielstwa za nową ideologią i kształtującą się rzeczywistością społeczno-polityczną i doprowadzić do przejęcia wpływów w związku (opanowania jego kierownictwa) przez członków PPR[20]. Burzliwy przebieg zjazdu okazał się dla partii robotniczych niepomyślny. Krytyce poddano Ministerstwo Bezpieczeństwa i bezpodstawne aresztowania nauczycieli[21]. Żądano

[14] S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 62.

[15] J. Jakubowski, *Polityka oświatowa PPR*..., dz. cyt., s. 74.

[16] R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego*..., dz. cyt., s. 75.

[17] J. Jakubowski, *Polityka oświatowa PPR*..., dz. cyt., s. 200.

[18] AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 45. Oddział IV. Sekretariat BP KC PPR. Rezolucja II Konferencji nauczycieli–pepeerowców z 7–8.10.1945.

[19] AAN, PPR, sygn. 295/X, 19. Oddział IV. Wydział Propagandy. Zebranie Sekcji Oświatowej Wydziału Propagandy KC PPR 4.12.1945.

[20] C. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1993, s. 63.

[21] A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 17. Wnioski podkomisji VII Walnego Zjazdu ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945. Sprawy bezpieczeństwa.

poprawy sytuacji materialnej nauczycieli, podtrzymania ideowej niezależności związku od partii politycznych, a także apolitycznego charakteru szkoły[22].

Wszystko to, a zwłaszcza nieuchwalenie na Zjeździe Bytomskim oczekiwanej deklaracji politycznej, skłoniło komunistów do zintensyfikowania swych działań. Miały one na celu wzmocnienie pozycji lewicy w szeregach ZNP i określenie jego podstaw ideowo-programowych (lapidarnie sformułowanych na Zjeździe Bytomskim). Wprawdzie deklarację polityczną o współpracy ZNP z partiami obozu PPR-owskiego i z ruchem zawodowym jego zarząd główny uchwalił już na swym pierwszym w nowej kadencji posiedzeniu, w styczniu 1946, ale podtrzymał zarazem zasadę samodzielności i niezależności związku zawodowego od partii politycznych[23].

Wysiłki partii robotniczych w kierunku ideowo-politycznego opowiedzenia się ZNP po ich stronie „zaowocowały" dopiero na zorganizowanym przez ZNP Zjeździe Pedagogicznym w Łodzi, w lutym 1946 roku. W myśl polityki oświatowej komunistów, uchwalona na tym zjeździe rezolucja wskazała na zależności między wychowaniem a całokształtem życia społeczno-politycznego i podważyła dotychczasowe oficjalne deklaracje o ideowej i politycznej niezależności szkoły[24]. Jednocześnie, z powodu wzrastającego niezadowolenia pepeerowców z prowadzonej przez kierownictwo ZNP polityki oraz poniesionego przez nich fiaska w staraniach o utworzenie wspólnego bloku wyborczego PPR, PPS i PSL w lutym 1946 roku, komuniści rozpoczęli zorganizowaną działalność propagandową w środowisku nauczycielskim i na terenie ZNP, w celu rozszerzenia wpływów swojej partii. Opracowana przez PPR taktyka, polegała na praktykowanym już wcześniej kompromitowaniu propagandowym PSL oraz wypieraniu członków tej partii ze struktur aparatu państwowego, administracji oświatowej i ogniw ZNP[25]. Nad realizacją tych zadań czuwała egzekutywa Sekcji Oświatowej Wydziału Propagandy PPR, utworzonej w 1946 roku[26].

Mimo prowadzonej przez PPR działalności propagandowej, układ sił, jaki powstał w ZNP po utworzeniu PSL, nadal nie sprzyjał realizacji na jego terenie polityki komunistów. Dlatego też, na konferencji aktywu nauczycielskiego PPR i PPS, z udziałem aktywu SL i Stronnictwa Demokratycznego (SD), w marcu 1946 roku, starano się dokonać konsolidacji sił partii robotniczych[27]. Jej celem

[22] A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 1. Wnioski i rezolucje Walnego Zjazdu Delegatów ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945; także: A ZNP, sygn. 1. Wydział Pedagogiczny. Wnioski i rezolucje przyjęte przez Komisję Pedagogiczną Walnego Zjazdu ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945.

[23] K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Trio, Warszawa 2000, s. 59.

[24] B. Grześ, *ZNP od korzeni*..., dz. cyt., s. 93.

[25] AAN, PPR, sygn. 295/VII, 2. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Posiedzenie Sekretariatu KC PPR 23.02.1946.

[26] AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 6. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Konferencja aktywu nauczycielskiego PPR i PPS 23–24.03.1946.

[27] B. Grześ, *ZNP od korzeni*..., dz. cyt., s. 88.

były przeciwdziałania aktywizacji PSL[28]. By wzmocnić wspólny front działania Bloku Demokratycznego, komisje porozumiewawcze istniejące w województwach i powiatach, organizowane od 1946 roku z inicjatywy sekcji oświatowych PPR i sekcji nauczycielskich PPS, usiłowały aktywizować swą działalność w zakresie uzgadniania polityki personalnej i polityki szkolnej, a nawet publicznych wystąpień w sprawach ustrojowych i programowych szkolnictwa i ZNP[29]. Komisje porozumiewawcze zwoływały zjazdy nauczycieli–członków PPR oraz zjazdy nauczycieli–demokratów, tzn. członków PPR, PPS, SL, SD i nauczycieli bezpartyjnych. Spotkania te, szerzące ideologię komunistyczną i przekonanie o słuszności politycznych posunięć rządu w zakresie budowania „ludowego państwa"[30], przyczyniały się do integrowania sił lewicy nauczycielskiej, pozyskiwania nowych członków oraz włączania ich do działalności organów związkowych. W obliczu zbliżającego się referendum i wyborów do Sejmu, instrukcja Komitetu Centralnego PPR zalecała poddanie każdego nauczyciela uporczywej agitacji[31]. Działaniom na rzecz pozyskania przez PPR poparcia wśród nauczycieli towarzyszyła szeroka akcja szkalowania działaczy PSL, zaetykietowanych jako „element bojowo-reakcyjny", szkodliwie wpływający na wychowanie młodzieży[32], a także represjonowanie ich za rzeczywistą bądź domniemaną współpracę z podziemiem[33]. Uporczywa agitacja, przy rozwijającym się coraz bardziej aparacie przymusu i represji wobec nauczycielstwa, była ewidentnym symptomem totalitarnych zapędów władzy.

Po sfałszowanych wynikach referendum w czerwcu 1946 roku, wyborach do Sejmu Ustawodawczego w styczniu 1947 roku, rozbiciu PSL i umocnieniu się w konsekwencji władzy komunistycznej oraz po uchwaleniu ustawy konstytucyjnej o ustroju i zakresie działania organów państwa w lutym 1947 roku, nastąpiły zintensyfikowane prace mające na celu całkowite opanowanie związkowej organizacji nauczycielskiej oraz dalsze przemiany w oświacie, tj. ściślejsze powiązanie wychowania z życiem społecznym, politycznym i gospodarczym kraju[34].

Na Zjeździe Delegatów ZNP w Poznaniu, w maju 1948 roku, podjęto decyzję o ideowo-wychowawczym kierunku rozwoju szkolnictwa, zerwano z apolitycznością ZNP i uznano kierowniczą rolę partii robotniczych w procesie przeobrażania kraju[35]. Uchwały te były wyrazem oficjalnej aprobaty związkowej

[28] R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego*..., dz. cyt., s. 99.
[29] Tamże, s. 104.
[30] AAN, PPR, sygn. 235/XVII, 6. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Konferencja aktywu nauczycielskiego PPR i PPS 23–24.03.1946.
[31] W. Pronobis, *Polska i świat w XX wieku*, Editions „Spotkania", Warszawa 1992, s. 386.
[32] C. Osękowski, *Referendum 30 czerwca 1946 roku w Polsce*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2000, s. 71, 72.
[33] J. Topolski, *Polska*..., dz. cyt., s. 179.
[34] AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 43. Oddział VI. Sekretariat KC PPR. Wypowiedź M. Spychalskiego na Posiedzeniu Komisji Oświatowo-Kulturalnej 27.02.1947.
[35] AP ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Uchwały Zjazdu Delegatów w Poznaniu 1948 r.

organizacji nauczycielskiej dla programu władzy ludowej i wpłynęły na działalność pedagogiczną w okresie zintensyfikowanych oddziaływań ideologicznych na społeczeństwo, a także w kolejnych okresach rozwoju i umacniania systemu socjalistycznego w Polsce Ludowej.

Wytyczoną przez zjazd poznański linię ideowo-programową szkolnictwa wzmacniały uchwały podjęte na Plenum ZG ZNP we Wrocławiu w październiku 1948 roku[36]. Potwierdzały one uznanie ideowego przywództwa PPR nad ZNP. Wskazywały na potrzebę rozwinięcia prac nad marksistowską koncepcją pedagogiczną i korzystania z bogatego dorobku nauki radzieckiej. Nakładały obowiązek mobilizacji nauczycieli do aktywniejszego udziału w życiu społeczno-politycznym oraz w politycznym wychowaniu młodzieży (tj. w pogłębianiu ich zrozumienia dla internacjonalizmu i wzmacnianiu więzi współpracy z ZSRR). Domagały się przeprowadzenia zasadniczej rewizji programów nauczania w celu usunięcia z nich pozostałości „reakcyjnych" i przepojenia ich ideologią marksizmu–leninizmu[37]. Wszystko wskazywało na to, iż w miarę umacniania pozycji partii robotniczych, komuniści dążyli do monopolizowania prawa definiowania interesów nie tylko ogólnospołecznych, ale i grupowych, w tym przypadku ludzi związanych merytorycznie z oświatą i szkolnictwem – pedagogów i nauczycieli.

Udział związkowej organizacji nauczycielskiej w przygotowaniu nauczycieli do pracy ideowo-wychowawczej

Od pierwszych lat powojennych ZNP angażował się w merytoryczną pomoc nauczycielom w przygotowaniu do pracy zawodowej. Wynikło to z tradycji, sięgających korzeniami okresu II Rzeczypospolitej – czasów, kiedy organizacje nauczycielskie aktywnie uczestniczyły w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Po II wojnie światowej całością prac, w ramach związkowego doskonalenia nauczycieli, zajęły się wydziały pedagogiczne, powstające przy zarządach okręgowych i powiatowych oraz ogniska, w miarę odradzania się na ziemiach dawnych i tworzenia na ziemiach odzyskanych nowych ogniw związkowych. Do ich podstawowych zadań należała organizacja konferencji rejonowych, a ponadto inicjowanie działalności terenowych bibliotek związkowych, prenumerata czasopism pedagogicznych oraz ułatwianie kontaktów zawodowych nauczycielom szkół różnych typów i szczebli[38]. W myśl polityki oświatowej komunistów, działalność ta sprzyjać miała samokształceniu i samowychowaniu nauczycieli na

[36] AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 44. KC PPR. Rezolucja narady oświatowej PPR, 30.10.1948.
[37] R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego*..., dz. cyt., s. 120, 121.
[38] A. Smołalski, *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 141.

ludzi ideowych, popierających koncepcję odbudowy kraju na nowych zasadach ustrojowych[39], zaangażowanych w przebudowę ideologiczną szkoły.

Gotowość ZNP do podjęcia tego zadania potwierdził oficjalnie Zjazd Delegatów ZNP w Bytomiu[40]. Związek zadeklarował się wówczas do pomocy zarówno w podnoszenie zawodowego (przedmiotowo-metodycznego) przygotowania nauczycieli do pracy, jak również w ich mobilizację do udziału w życiu społecznym kraju[41].

Początkowo działalność ta odbywała się względnie spontanicznie i pozostawiała spory margines swobody w doborze poruszanej problematyki na organizowanych konferencjach rejonowych, które stanowiły po wojnie główną formę związkowego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ich uczestnicy zainteresowani byli przede wszystkim zagadnieniami dotyczącymi treści nauczania i metodyką. Władze oświatowe, reprezentowane przez zwolenników instalowanego po wojnie porządku społeczno-politycznego, od początku starały się jednak wywierać wpływ na dobór poddawanych analizie zagadnieniom, sugerując konieczność wiązania ich z dokonywanymi zmianami ustrojowymi. Dowodziły temu oceny prowadzonej przez ZNP działalności, dokonane na Pierwszym Ogólnopolskim Zjeździe Konferencji Rejonowych w 1947 roku[42]. Stwierdzono na nim, że związek koncentruje się na pomocy przedmiotowo-metodycznej, nie eksponując przy tym dostatecznie celów wychowawczych szkoły, nie uwzględniając należycie zagadnień światopoglądowych i społeczno-politycznych. Władze oświatowe podkreślały, że stanowią one fundament ułatwiający nauczycielom rozumienie głębokiej przebudowy struktury narodu polskiego i dokonywanych w Polsce reform[43], sprzyjać będą szybszemu włączeniu nauczycieli w nurt zachodzących w kraju przemian i uczynią z nich „świadomych współtwórców" nowego porządku społeczno-politycznego[44]. Działacze partii robotniczych, m.in. Eustachy Kuroczko i Żanna Kormanowa postulowali, by ZNP pracę z nauczycielem koncentrował na starannej analizie założeń ideowych, struktury i celowości oraz możliwości realizacji planowanej reformy szkolnej w powiązaniu z zagadnieniami ustrojowymi powojennej Polski[45].

---

[39] Tamże.

[40] *Uchwały Zjazdu Bytomskiego*, „Głos Nauczycielski" 1946, nr 1, s. 15.

[41] R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego*..., dz. cyt., s. 163.

[42] J. Bartecki, *Pierwszy Ogólnopolski Zjazd ZNP poświęcony konferencjom rejonowym*, „Głos Nauczycielski" 1947, nr 8, s. 104.

[43] B. Głębowicz, *Zarys dziejów i działalności Pomorskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego 1920–1966*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969, s. 151.

[44] M. Etmańska, *Zarys dziejów ZNP na terenie województwa gdańskiego w latach 1945–1965*, [w:] K. Trzebiatowski (red.), *Z dziejów zawodowego ruchu nauczycielskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1918–1973*, ZNP, Gdańsk 1977, s. 254, 255.

[45] J. Bartecki, *Pierwszy Ogólnopolski Zjazd*..., dz. cyt., s. 104, 105; także Archiwum Państwowe we Wrocławiu (dalej: AP we Wrocławiu). ZNP, sygn. 567. Sprawozdanie z rejonowych konfe-

Wobec tych sugestii, po II Krajowym Zjeździe ZNP w Poznaniu w 1948 roku[46], związek zobowiązał się do podjęcia intensywnej działalności ideowo-politycznej wśród nauczycielstwa[47]. Nowe kierunki pracy ideowo-wychowawczej organizacji związkowej wśród nauczycieli określone zostały na posiedzeniu Zarządu Głównego ZNP we Wrocławiu w 1948 roku oraz na posiedzeniach zarządów okręgów i oddziałów[48]. W konsekwencji nastąpiła zmiana profilu samokształcenia z pedagogicznego na ideowo-polityczny. Odtąd uwypuklano przede wszystkim zagadnienia życia współczesnego. Koncentrowano się na problematyce dotyczącej sytuacji międzynarodowej, Związku Radzieckiego, a także na sprawach gospodarczych i politycznych kraju[49]. Podejmowano również zagadnienia z teorii marksizmu–leninizmu. Wskazywano na związki między przemianami w życiu społeczno-politycznym a nowymi zadaniami wychowawczymi szkół[50].

Pomoc związkowa w przygotowaniu nauczycieli do realizacji nowych założeń ideowo-wychowawczych szkoły przejawiała się również w organizowaniu sieci bibliotek związkowych, zaopatrzonych w zbiory literatury przydatnej w samokształceniu, wznawianiu wydawnictw pedagogicznych, wydawaniu czasopism związkowych, a także uruchamianiu centralnej i okręgowych poradni samokształceniowych[51]. Początkowo publikowane materiały cechował duży eklektyzm. Jedne nawiązywały do dorobku przedwojennej humanistyki, opartej na wartościach kultury Zachodniej, promujących indywidualistyczną koncepcję człowieka, harmonię „piękna" – „prawdy" – „dobra" i sceptycyzm poznawczy[52]. Część publikacji zwiastowała jednak ideologiczne zawłaszczenie nauki, podporządkowanie jej doktrynie marksistowsko-leninowskiej. W świetle zamysłu władz, odrzucenie wszelkich innych perspektyw poznawczych i oferowanie wiedzy zamkniętej, dogmatycznej, zideologizowanej[53] miało bowiem uczynić

rencji pedagogicznych 1947–1948. Wytyczne do pracy na konferencjach rejonowych na r. szk. 1947/1948.

[46] A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Uchwały Zjazdu Delegatów w Poznaniu 1948 r.

[47] A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Pismo ZG ZNP z 9.09.1948 dotyczące wzmożenia działalności ideowej.

[48] R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego*..., dz. cyt., s. 120.

[49] Tamże, s. 171.

[50] A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Sprawozdanie miesięczne okręgów z konferencji rejonowych, marzec, kwiecień 1948; także: AP we Wrocławiu. Inspektorat Szkolny Powiatu Wrocławskiego, sygn. 18. Protokół z konferencji powiatowej okręgu wrocławskiego 20.02.1948.

[51] A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 19. Wnioski przyjęte przez Komisję Pedagogiczną Walnego Zjazdu ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945.

[52] T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 1996, s. 80.

[53] P. Hubner, *Nauki społeczne i humanistyka – mechanizmy zniewolenia*, [w:] B. Otwinowska, J. Żaryn (red.), *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, Editions „Spotkania", Warszawa 1996, s. 277.

z niej ważny instrument umacniania władzy politycznej oraz realizacji projektu społeczeństwa komunistycznego[54].

Zintensyfikowany w okresie stalinowskim proces sowietyzacji ideologicznej spowodował, że ZNP szczególnie skoncentrował swe wysiłki na urabianiu postawy ideowej nauczycieli. Ta – w przekonaniu władzy politycznej – dawała gwarancję rzetelnego, zgodnego z jej interesem, realizowania zadań wychowawczych szkoły przebudowywanej na wzór sowiecki.

Związkowe doskonalenie ideowo-polityczne skierowane było odtąd na afirmację socjalizmu, a zarazem totalną krytykę ustroju kapitalistycznego i osiągnięć pedagogiki zachodniej. Starano się w ten sposób zapobiegać ewentualnej próbie upowszechniania dorobku rodzimej pedagogiki z czasów międzywojnia oraz „przemycaniu do programów treści kosmopolitycznych"[55]. Poruszaną z nauczycielami problematykę nasycono elementami ideologicznymi, politycznymi i światopoglądowymi[56]. Proces tego, wybitnie ideologicznego oddziaływania w roku szkolnym 1948/1949, zaczął osiągać punkt kulminacyjny, zmierzając do zwalczania – jak to określano – „wszelkich przejawów słabości światopoglądowej, oportunizmu oraz skłonności do przejmowania utopii zawartych w dziełach pedagogicznych nie podbudowanych ideologią komunistyczną"[57].

Dla wzmocnienia oddziaływań ideowo-politycznych, w pracy związkowej na rzecz zawodowego przygotowania nauczycieli udział brali przedstawiciele ogniw związkowych, szczególnie wyższych szczebli (oddziałów, okręgów), władz szkolnych i samorządowych oraz nauki i kultury. Głównie jednak uczestniczył w nich przeszkolony aktyw partyjny, rekrutujący się spośród autentycznie zaangażowanych, gorliwych propagatorów idei socjalizmu[58]. Jego zadaniem było zarówno sprawowanie ideologicznej kontroli nad kierunkiem ich zawodowego przygotowania, ocena pracy ogniw związkowych oraz mobilizowanie nauczycieli do zaangażowania się ideowo-politycznego i pracę na rzecz ideowego wychowania dzieci i młodzieży.

Dążenia władz do zintensyfikowania oddziaływań ideowo-politycznych na nauczycieli, służących – jak to enigmatycznie określały władze – „uświadamianiu, że w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym Polski Ludowej winny decydować założenia socjalizmu"[59], spowodowały rozpoczęcie przez ZNP od

[54] S. Marmuszewski, *Nauka w czasach stalinowskich*, [w:] J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków 1994, s. 112.

[55] B. Potyrała, *Środowisko nauczycielskie w Polsce w pierwszym powojennym dziesięcioleciu,* „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1991, nr 3–4, s. 80.

[56] M. Etmańska, *Zarys dziejów*..., dz. cyt., s. 243.

[57] B. Suchodolski, *O rewizję tradycyjnej pedagogiki*, „Głos Nauczycielski" 1948, nr 17–18, s. 7.

[58] A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 149. Sprawozdanie Głównej Komisji Rejonowej z 29.12.1948.

[59] B. Grześ, *ZNP*..., dz. cyt., s. 447; także: *Uchwała Prezydium ZG ZNP w sprawie samokształcenia ideologicznego z 12.10.1949*, „Głos Nauczycielski" 1949, nr 17, s. 5.

1949 roku akcji szkolenia ideologicznego[60]. W założeniach miało być ono skutecznym sposobem zniewolenia nauczycieli „od wewnątrz", zawładnięcia ich emocjami, narzucenia im określonego sposobu myślenia, wskrzeszenia wiary w ideologię, która odtąd kierować miała ich życiem społecznym i zawodowym, ich zachowaniem[61].

Masowe szkolenia ideologiczne nauczycieli poddane zostały po trzech latach ocenie. Dotychczasową pracę ideowo-polityczną związku władze polityczne uznały za wciąż niedoskonałą, „szkolarską, powierzchowną, werbalną, pozbawioną wnikliwej analizy problematyki ideowo-politycznej"[62], co w konsekwencji wpływało – ich zdaniem – na „brak umiejętności wiązania tematyki szkoleniowej z aktualnymi zagadnieniami politycznymi i pracą nauczycieli w szkole i środowisku"[63]. Nakazywały dalszą intensyfikację tego profilu szkolenia. Dominował on także i w innych związkowych formach pomocy nauczycielom, m.in. na naradach wytwórczych i komisjach szkolno-pedagogicznych. Związek koncentrował się na ideologiczno-politycznych aspektach pracy dydaktyczno-wychowawczej, nawiązując do bieżącej polityki partii – jej rezolucji i uchwał. Skupiał się na odpowiedniej interpretacji i sposobach propagowania wśród młodzieży wątków kształtujących ich postawę ideową.

Nadmienić należy, iż mimo wielkich wysiłków władz, podjętych zwłaszcza w okresie tzw. ofensywy ideologicznej i w konsekwencji próby ideowego zniewolenia nauczycielstwa, to jednostronne oddziaływanie nie było w pełni skutecznym narzędziem przeobrażeń światopoglądowych nauczycielstwa. Zmuszanie do prezentowania „naukowego światopoglądu" powodowało ukrywaną przez wielu nauczycieli antynomię między uznawanym przez nich systemem wartości a powinnością służbową. Przymus oraz strach przed represjami wywoływał u części z nich deklaratywną postawę akceptacji ideologii komunistycznej.

Wzorowane dotychczas na polskich tradycjach związkowe doskonalenie, w obliczu hołdowania wschodnim wzorcom, dokonało poważnych zmian merytorycznych doskonalenia. Miały one na celu przebudowę ideową nauczycieli, a także wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności w zakresie kształtowania materialistycznego światopoglądu wśród młodzieży oraz moralności socjalistycznej. Dawne, sprawdzone i cieszące się popularnością rzesz nauczycielskich konferencje rejonowe, będące zarazem wiodącą dotąd formą samokształcenia, zastą-

[60] A ZNP, sygn. 244. Wydział Społeczno-Pedagogiczny. Uchwała Prezydium ZG ZNP z 12.10.1949 r. w sprawie samokształcenia ideologicznego w r. szk. 1949/1950.

[61] G. Orwell, *Collected Essays*, t. II, New York 1968, s. 135, za: A. Walicki, *Zniewolony umysł po latach*, Czytelnik, Warszawa 1993, s. 344.

[62] A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 244. Instrukcja ZG ZNP z 18.08.1950 w sprawie zadań i organizacji szkolenia ideologicznego w r. szk. 1950/1951. Osiągnięcia i braki w pracy samokształceniowej w r. szk. 1949/1950.

[63] AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 76. Wydział Propagandy i Agitacji. Pisma okólne Wydziału Propagandowego Oświaty i Kultury. ZNP – samokształcenie ideologiczne nauczycieli, notatki, oceny zestawienia 1949–1952.

piono regularnym, obligatoryjnym szkoleniem ideologicznym, w toku którego nauczyciele poddawani byli systematycznie intensywnemu oddziaływaniu ideowo-politycznemu. Ich działalność dopełniały komisje szkolno-pedagogiczne, skierowane na dostarczenie wiedzy pedagogicznej i przedmiotowo-metodycznej.

Dla wzmocnienia oddziaływań ideologicznych na nauczycieli, formy doskonalenia związkowego, poparte były dodatkowo pracą ideowo-polityczną, prowadzoną bezpośrednio przez partię.

W konsekwencji zmian w teleologii doskonalenia, nastąpiły radykalne przeobrażenia w jego treściach. W czasach stalinizmu, z uwagi na realizowaną politykę ateizacji i sowietyzacji szkoły, dla ukierunkowania pracy ideowo-wychowawczej nauczycieli sporo miejsca zajęły nasycone ideologią komunistyczną treści programów nauczania, a nade wszystko aktualna problematyka społeczno-polityczna (wydarzenia oraz uchwały i rezolucje partyjne), nadająca kontekst pracy szkolnej i pozaszkolnej.

Warto zwrócić uwagę, że w procesie kształtowania ludzi określonej jakości, w miarę umacniania systemu socjalistycznego, wykorzystywano coraz bardziej przestrzeń wychowawczą, dla której odpowiednich sposobów oddziaływania na człowieka dostarczała naukowa pedagogika socjalistyczna, rozwijająca się na wzorcu sowieckim. Podobnie jak inne nauki, nie stanowiła ona tworu autonomicznego w istniejącym systemie politycznym[64]. Powiązana była ściśle z założeniami istniejącego ładu społeczno-politycznego i wykorzystywana w umacnianiu jego porządku[65]. Miał on swoje korzenie w ideologii marksizmu, stanowiącej wykładnię obowiązującego systemu ustrojowego państwa[66]. Przestrzeganie wytyczonych przez naukową pedagogikę socjalistyczną procedur postępowania wychowawczego doprowadzić miało w efekcie do uzyskania konkretnych, założonych *a priori*, efektów wychowawczych[67]. Jasne wobec tego faktu było, iż wszelkie przedsięwzięcia instytucji oświatowych i organizacji społecznych związanych w jakikolwiek sposób z oświatą, skoncentrowane były na wpajaniu naukowego światopoglądu i moralności socjalistycznej wedle schematów zaprojektowanych przez tę naukę.

Treści przedmiotowo-metodyczne, realizowane przez ZNP w procesie przygotowania nauczycieli do pracy w nowych warunkach ustrojowych, opierały się na założeniach tejże pedagogiki już w okresie ofensywy ideologicznej. Zrezy-

[64] J. Such, *Szkice o rozwoju nauki*, [w:] J. Such, E. Pakszyc (red.), *Szkice o rozwoju nauki*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986, s. 9.

[65] Pedagogika „[...] staje na gruncie określonego systemu wartości, z którego wyprowadza cele wychowania, a następnie wykrywa drogi ich skutecznej realizacji" – H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971, s. 49.

[66] W konsekwencji ukształtował się heteronomiczny model nauki podwójnie wypaczonej – zideologizowanej, a zarazem praktycznej, za pośrednictwem której opracowywano skuteczne strategie kształtowania społeczeństwa socjalistycznego.

[67] J. Fleszner, *Cybernetyka w pedagogice*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 133.

gnowano wówczas całkowicie z dorobku pedagogiki rodzimej i zachodniej, do którego odwoływano się jeszcze w pierwszych latach powojennych.

Przygotowaniu zawodowemu towarzyszyła natarczywa działalność indoktrynacyjno-propagandowa, powierzchowność i ogólnikowość poruszanej problematyki. Niezrozumiałe często i odległe problematyce pracy szkolnej zagadnienia, przekazywane były metodą transmisyjną. Takie podejście coraz bardziej szerzyło schematyzm i szablonowość procesu przygotowania zawodowego, a w konsekwencji powodowało brak aktywności nauczycieli w zajęciach i ogólnie niewielkie zainteresowanie ofertą związkowego doskonalenia. Potęgowała je dodatkowo, zapoczątkowana w pierwszych latach po wojnie, zewnętrzna i wewnętrzna ingerencja zjednoczonej partii w jego strukturę i przebieg różnych spotkań edukacyjnych i szkoleń. Silna presja władz nie akceptujących odchyleń od wyznaczonego przez siebie kierunku i porządku rozwoju ideowego i zawodowego nauczycieli, uzupełniana była działaniami prewencyjnymi (szczegółowymi wskazówkami i wytycznymi administracji m.in. na temat pożądanych lub niepożądanych treści związkowych szkoleń). Stosowano także instrumenty stymulacji pozytywnej (nagrody i wyróżnienia dla najbardziej zaangażowanych i lojalnych, a także nominacje ich na stanowiska doradców i decydentów oświatowych).

Koleje powojennego odradzania się związkowej organizacji nauczycielskiej oraz przejawy jej zniewalania i podporządkowywania procesom zmian systemowych w Polsce po II wojnie światowej dowodzą, iż władze polityczno-państwowe próbowały uczynić zeń swoiste ramię, za pośrednictwem którego miał odbywać się proces sterowania środowiskiem nauczycielskim. Narzucone ZNP założenia ideowo-programowe wpisywały się bowiem w centralny plan przebudowy społecznej. Główne jej zadania skupiały się w związku z tym na przebudowie świadomości nauczycieli i przygotowaniu ich do skutecznej realizacji zadań wychowawczych szkoły, wytyczonych przez sterujące centrum. Wyrazem tego był rozbudowywany od pierwszych lat powojennych system szkoleń związkowych dla nauczycieliw rozmaitych formach, inicjowanych przez ogniwa różnych szczebli organizacyjnych ZNP. Ich działalność, integrowana z pracą instytucji kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz kontrolowana i sterowana przez aparat partyjny i organy administracji oświatowej, sytuowała tę organizację jako jeden z elementów całościowego systemu państwowego, powierzając mu jednolite ideowo i politycznie zadania, adekwatne do powojennej wizji „budowania społeczeństwa socjalistycznego".

Bibliografia

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 1. Wnioski i rezolucje przyjęte przez Komisję Pedagogiczną Walnego Zjazdu ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 1. Wnioski i rezolucje Walnego Zjazdu Delegatów ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Pismo ZG ZNP z 9.09.1948 dotyczące wzmożenia działalności ideowej.
A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Sprawozdanie miesięczne okręgów z konferencji rejonowych, marzec, kwiecień 1948.
A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Uchwały Zjazdu Delegatów w Poznaniu 1948 r.
A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 17. Wnioski podkomisji VII Walnego Zjazdu ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945. Sprawy bezpieczeństwa.
A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 19. Wnioski przyjęte przez Komisję Pedagogiczną Walnego Zjazdu ZNP w Bytomiu 25–28.11.1945.
A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 149. Sprawozdanie Głównej Komisji Rejonowej z 29.12.1948.
A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 244. Instrukcja ZG ZNP z 18.08.1950 w sprawie zadań i organizacji szkolenia ideologicznego w r. szk. 1950/1951. Osiągnięcia i braki w pracy samokształceniowej w r. szk. 1949/1950.
A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 244. Uchwała Prezydium ZG ZNP z 12.10.1949 r. w sprawie samokształcenia ideologicznego w r. szk. 1949/1950.
AAN, PPR, sygn. 235/XVII, 6. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Konferencja aktywu nauczycielskiego PPR i PPS 23–24.03.1946.
AAN, PPR, sygn. 295/VII, 2. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Posiedzenie Sekretariatu KC PPR 23.02.1946.
AAN, PPR, sygn. 295/X, 19. Oddział IV. Wydział Propagandy. Zebranie Sekcji Oświatowej Wydziału Propagandy KC PPR 4.12.1945.
AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 43. Oddział VI. Sekretariat KC PPR. Wypowiedź M. Spychalskiego na Posiedzeniu Komisji Oświatowo-Kulturalnej 27.02.1947.
AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 44. KC PPR. Rezolucja narady oświatowej PPR, 30.10.1948.
AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 45. Oddział IV. Sekretariat BP KC PPR. Rezolucja II Konferencji nauczycieli–pepeerowców z 7–8.10.1945.
AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 6. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Konferencja aktywu nauczycielskiego PPR i PPS 23–24.03.1946.
AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 132. Wydział Nauki i Oświaty. Pismo KW PZPR w Szczecinie wraz z protokołem przeglądu kadr skierowane do KC PZPR.
AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 134. Protokół narady sekretarzy szkolnych POP odbytej 7.04.1951 w Łodzi.
AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 134. Wydział Nauki i Oświaty. Protokół narady wojewódzkiej aktywu oświatowego odbytej 2.12.1951 w Bydgoszczy.
AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 135. Stenogram narady sekretarzy szkolnych POP i kierowników propagandy KM i KP PZPR odbytej 1.12.1951.
AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 154. Sprawozdanie z wyjazdu służbowego instruktora KC PZPR z 7.01.1950 do liceów pedagogicznych w Zakopanem, Katowicach, Chorzowie w celu wizytacji pracy ZMP w tych szkołach.
AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 76. Wydział Propagandy i Agitacji. Pisma okólne Wydziału Propagandowego Oświaty i Kultury. ZNP – samokształcenie ideologiczne nauczycieli, notatki, oceny zestawienia 1949–1952.
AP we Wrocławiu. Inspektorat Szkolny Powiatu Wrocławskiego, sygn. 18. Protokół z konferencji powiatowej okręgu wrocławskiego 20.02.1948.

AP we Wrocławiu. ZNP, sygn. 567. Sprawozdanie z rejonowych konferencji pedagogicznych 1947–1948. Wytyczne do pracy na konferencjach rejonowych na r. szk. 1947/1948.

AP ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Uchwały Zjazdu Delegatów w Poznaniu 1948 r.

Bartecki J., *Pierwszy Ogólnopolski Zjazd ZNP poświęcony konferencjom rejonowym*, „Głos Nauczycielski" 1947, nr 8.

Chmielewski W.J., *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.

Dz. Urz. Min. Ośw. 1949, nr 4, poz. 56. Zarządzenie Ministra Oświaty z 3.03.1949 w sprawie rekrutacji młodzieży do zakładów kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli.

Dz. Urz. RO 1944, nr 1–4, poz. 24. S. Skrzeszewski, Wezwanie do nauczycielstwa polskiego.

Etmańska M., *Zarys dziejów ZNP na terenie województwa gdańskiego w latach 1945–1965*, [w:] K. Trzebiatowski (red.), *Z dziejów zawodowego ruchu nauczycielskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1918–1973*, ZNP, Gdańsk 1977.

Fleszner J., *Cybernetyka w pedagogice*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Głębowicz B., *Zarys dziejów i działalności Pomorskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego 1920–1966*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.

Grześ B., *ZNP od korzeni po współczesność*, ZNP, Warszawa 2000.

Grześ B., *ZNP w Polsce Ludowej*, [w:] Tenże (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 1996.

Hubner P., *Nauki społeczne i humanistyka – mechanizmy zniewolenia*, [w:] B. Otwinowska, J. Żaryn (red.), *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, Editions „Spotkania", Warszawa 1996.

II Kongres Związków Zawodowych w polsce: referaty, statut, uchwały, Centralna Rada Związków Zawodowych w Polsce, Warszawa 1–5 VI 1949.

Jakubowski J., *Polityka oświatowa PPR 1944–1948*, KiW, Warszawa 1975.

Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Trio, Warszawa 2000.

Lewandowski C., *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1993.

Marmuszewski S., *Nauka w czasach stalinowskich*, [w:] J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków 1994.

Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974.

Mielczarek F., *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.

Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.

Odezwa do nauczycieli związkowców, „Głos Nauczycielski" 1945, nr 1.

Orwell G., *Collected Essays*, t. II, New York 1968, s. 135, za: A. Walicki, *Zniewolony umysł po latach*, Czytelnik, Warszawa 1993, s. 344.

Osękowski C., *Referendum 30 czerwca 1946 roku w Polsce*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2000.
Potyrała B., *Środowisko nauczycielskie w Polsce w pierwszym powojennym dziesięcioleciu,* „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1991, nr 3–4.
Pronobis W., *Polska i świat w XX wieku*, Editions „Spotkania", Warszawa 1992.
Smołalski A., *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
Stankiewicz R., *Związek Nauczycielstwa Polskiego 1944–1948. Oczekiwania i rzeczywistość*, WSP, Zielona Góra 1986.
Such J., *Szkice o rozwoju nauki*, [w:] J. Such, E. Pakszyc (red.), *Szkice o rozwoju nauki*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.
Suchodolski B., *O rewizję tradycyjnej pedagogiki*, „Głos Nauczycielski" 1948, nr 17–18.
Topolski J., *Polska dwudziestego wieku 1914–1997*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1998.
Uchwała o powołaniu Rządu Tymczasowego RP, z 31.12.1944, [w:] *Manifest PKWN*, KIW, Warszawa 1974.
Uchwała Prezydium ZG ZNP w sprawie samokształcenia ideologicznego z 12.10.1949, „Głos Nauczycielski" 1949, nr 17.
Uchwały Zjazdu Bytomskiego, „Głos Nauczycielski" 1946, nr 1.

doi: 10.23734/wwr20142.055.076

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Tomasz SKONIECZNY
Akademia Pomorska w Słupsku, Polska

Wpływ kolektywizacyjnej polityki państwa na marginalizację tradycyjnych wartości rodziny w chłopskiej w Polsce w połowie XX wieku

The influence of the State Policy of Collectivization on the Marginalization of the Traditional Peasant Family Values in Poland in the Mid-Twentieth Century

Streszczenie

Na podstawie wywiadów, materiałów autobiograficznych i dokumentów archiwalnych, pochodzących z połowy XX wieku, poszukiwano na ile kolektywizacja rolnictwa w Polsce zerwała rodzinne, emocjonalne i ekonomiczne więzi młodych z rodziną oraz gospodarstwem rolnym.

Podjęcie przez rząd decyzji o konieczności jak najszybszego uspółdzielczenia rolnictwa wyzwalało młodych od dotychczasowego wręcz obowiązku dziedziczenia gospodarstwa i pozwalało, bez narażania się rodzicom, podjąć pracę poza rolnictwem. Powstanie spółdzielni produkcyjnej pozwalało kontynuować naukę w szkole ponadpodstawowej i zrealizować marzenie części ówczesnych młodych – zamieszkać w mieście, co było o tyle ułatwione, że rozbudowujący się przemysł potrzebował rąk do pracy. Nastąpiło w ten sposób obalenie wypracowanej przez dziesięciolecia wizji ojcowizny jako jedynej podstawy życia dziecka chłopskiego. Jednak wraz z przeprowadzką do miasta ulegały ponadto zatarciu tradycyjne wartości chłopskiego wychowania: autorytet ojca, pobożność, szacunek do chleba. Prowadziło to do licznych konfliktów z rodziną pozostającą na wsi.

Słowa kluczowe: wieś, Polska Rzeczpospolita Ludowa, kolektywizacja, władza.

Abstract

Based on interviews, autobiographical materials, and archival documents from the mid-twentieth century, there is an attempt made to find answers to the question of how much the collectivization of agriculture in Poland broke young people's emotional and economic ties with the family and their farms. The government's decision on the necessity of making agriculture collective as soon as possible liberated the young from the previous obligation to inherit farms and allowed them to work outside agriculture without risking parental dissatisfaction. The establishment of production cooperatives enabled them to continue their studies in secondary school and made the dreams of those young people come true, namely to live in the city. It was much easier because the developing industries needed labour. This way the idea of patrimony, developed throughout decades as the sole basis of life of the peasant child was overthrown. Thus, with the move to the city such traditional peasant values as the authority of the father, piety, respect for bread faded away. The situation led to numerous conflicts with the family remaining in the countryside.

Keywords: village, the People's Republic of Poland, the collectivization, authority.

Połowa XX wieku to kształtowanie się, m.in. w Polsce, ustroju komunistycznego. Kierownictwo rządzącej tu Polskiej Partii Robotniczej w połowie 1948 roku postanowiło, na polecenie przywódcy Związku Radzieckiego – Józefa Stalina, zlikwidować w Polsce pozostałości własności prywatnej – przede wszystkim indywidualne gospodarstwa rolne[1], co przełożyło się na gwałtowną, praktycznie przymusową, kolektywizację polskiego rolnictwa od 1949 roku, zakończoną dopiero wraz z dojściem do władzy Władysława Gomułki w 1956 roku.

Analizowany okres to także likwidacja ostatniej legalnej i niezależnej organizacji – Polskiego Stronnictwa Ludowego oraz powstanie ściśle realizującego politykę Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej[2] – Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego; eskalacja działań skierowanych przeciwko Kościołowi katolickiemu, m.in. rządowe oświadczenie o nietolerowaniu „[...] nadużywania władzy kościelnej i uczuć religijnych dla jakichkolwiek wichrzeń antyludowych i reakcyjnych wystąpień politycznych" (28 II 1950), wreszcie ustawa o przejęciu dóbr „martwej ręki", na mocy której Kościół utracił blisko 155 000 ha ziemi (10 III 1950 r.); rozprawa z byłymi członkami Armii Krajowej czy Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie itd.

[1] Decyzję o uspółdzielczeniu polskiej wsi podjęło plenum Komitetu Centralnego Polskiej Partii Robotniczej (z 6–7 lipca 1948 r.) zgodnie z ustaleniami Biura Informacyjnego Partii Komunistycznych i Robotniczych uchwalonymi 20 czerwca 1948 r. w Bukareszcie, zalecającymi kolektywizację i walkę z kapitalistycznym wyzyskiem na wsi. Por. np.: A. Dobieszewski, *Kolektywizacja wsi polskiej 1948–1956*, Fundacja im. Kazimierza Kelles-Krauza, Warszawa 1993, s. 27; T. Skonieczny, *Postawy chłopów wobec koncepcji i poczynań PPP* (*PZPR*) *w początkowej fazie kolektywizacji polskiego rolnictwa* (*1948–1949*), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2009, s. 16–17.

[2] W 1948 roku nastąpiło przemianowanie PPR na PZPR.

Artykuł powstał na podstawie analizy dokumentów archiwalnych z tego okresu, wywiadów, a przede wszystkim materiałów autobiograficznych pochodzących z analizowanego okresu lub wytworzonych wkrótce po jego zakończeniu. Pragnę udowodnić, że działania ówczesnych władz doprowadziły do rozpadu, by nie powiedzieć, całkowitej dezintegracji większości rodzin wiejskich w Polsce, zwłaszcza mieszkańców wsi wytypowanych przez władze do uspółdzielczenia jako pierwsze. Taka polityka doprowadziła do rozpadu wewnętrznych więzi integracyjnych: wyraźnego osłabienia kontaktów między rodzicami i dziećmi, braku wzajemnego zaufania, malejącej spójności emocjonalnej, rozluźnienia więzi wspólnotowych, a także do wzrostu poczucia osamotnienia poszczególnych osób. To ostatnie związane było ze zmianą stylu życia, często także z przeprowadzką do innego miejsca zamieszkania, z przebywaniem w różnych środowiskach, nieobecnością w rodzinie przez wiele godzin w ciągu dnia.

Spośród wielu definicji rodziny, jako najbardziej adekwatne dla celów artykułu, wybrałem określenia Jana Szczepańskiego, który charakteryzuje ją jako „[...] małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza, przy czym stosunek rodzicielski używany jest w szerokim, społeczno-prawnym rozumieniu tego terminu, umacniany z reguły prawem naturalnym, obyczajami i kontekstem kulturowym”[3] oraz Janiny Maciaszkowej, dla której „[...] jest to wspólnota ogarniająca swych członków w sposób wielostronny. We wspólnocie tej zaspakajane są potrzeby wszystkich członków rodziny, a przedmiotem wspólnej troski są potrzeby ekonomiczne, fizyczne, jak i również psychiczne”[4]. Jeżeli występuje „[...] brak zaspokojenia podstawowych potrzeb – chaos, niewłaściwa komunikacja, [...] zmusza to dzieci do przyjmowania ról nieprawidłowych”[5].

Ludność wiejską, na potrzeby niniejszego artykułu, utożsamiam z ludnością chłopską i za Janem Turowskim uważam za nią tych, którym „[...] posiadane gospodarstwo, ziemia i inwentarz narzuca rytm i sposób życia”[6]. Uznaję, że indywidualne potrzeby i aspiracje członków chłopskiej rodziny były podporządkowane trwaniu i rozwojowi gospodarstwa rolnego. Gospodarstwo było bowiem dla rodziny wiejskiej nie tylko miejscem pracy, ale jednocześnie miejscem życia. Ta ciągła i konieczna praca była formą życia rodziny chłopskiej. W dawnym

---

[3] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 70; Por.: J. Pielkowa, *Rodzicielskie troski*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 81–83; F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa 1982, s. 25.

[4] J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980, s. 9.

[5] M. Ryś, *Rodzina z problemem alkoholowym jako rodzina dysfunkcyjna*, „Studia nad Rodziną” 1998, nr 2, s. 72.

[6] J. Turowski, *Chłopi: stara czy nowa struktura społeczna*, [w:] *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. II: *Wieś*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 11; Por.: J. Szczepański, *Chłopi i kultura chłopska w społeczeństwie polskim*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1988, s. 83; M. Halamska, *Chłopi polscy na przełomie epok*, Wydawnictwo IRWiR PAN, Warszawa 1991, s. 29.

gospodarstwie, nie zmechanizowanym, musieli pracować zarówno rodzice, jak i dzieci[7]. Chciałbym udowodnić, że prowadziło to do zaniku tradycyjnych wartości chłopskich, takich jak: szacunek do rodziców i rodziny jako ostoi opieki i wychowania, ziemi jako głównego źródła utrzymania czy też do poluzowania norm obyczajowych i zwyczajowych.

Ziemia jako wartość ekonomiczna, zapewniająca byt materialny rodzinie

Wielkość gospodarstwa rolnego (ilość posiadanych mórg – hektarów) decydowała o dochodzie rodziny i dlatego dla tradycyjnego mieszkańca wsi właśnie ziemia była kategorią ważną ponad wszystko, ważniejszą i trwalszą niż doraźny interes rodziny. Tylko ona wykazywała cechy trwałości i niezniszczalności. Przez dziesiątki lat pragnieniem każdego dobrego gospodarza było posiadać jej jak najwięcej[8].

> „Rolnik ma inne nastawienie w stosunku do warsztatu swej pracy niż rzemieślnik lub fabrykant, że ziemia nie jest traktowana wyłącznie jako warsztat pracy, bo jest równocześnie i siedzibą rodzin ludzkich, czyli, że ziemia jest potrzebna człowiekowi nie tylko jako źródło dochodu, lecz dla prowadzenia pewnego trybu życia i zapewnienia go przyszłym pokoleniom”[9].

Stosunek do ziemi i pracy na niej był niezwykle istotnym kryterium wartości mieszkańca wsi. Człowiek leniwy, niedbale gospodarujący zasługiwał na pogardę, mało sprawny – na lekceważenie i politowanie, pracowity, ofiarny i zdolny – na szacunek[10]. Dlatego młodzież wychowywano w szacunku do niej samej, do pracy na niej i zbieranych plonów. Zboże i chleb – były symbolem świę-

[7] Z. Jabłonowska, *Rodzina w XIX i na początku XX wieku*, [w:] J. Komorowska, *Przemiany rodziny polskiej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975, s. 54; I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 157–158.

[8] D. Gałaj, *Gospodarstwo chłopskie i kwestia chłopska w Polsce*, [w:] D. Gałaj i F. Jakubczak (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 5: *W poszukiwaniu drogi. Pamiętniki działaczy*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968, s. 38; Por.: J. Chałasiński (oprac.), *Młode*..., dz. cyt., t. 1: *Awans pokolenia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1964, s. 722: pamiętnik nr 3396 studenta geodezji, ur. 1940 w Białostockiem, w rodzinie posiadającej 10 ha.

[9] W. Grabski, *System socjologii wsi*, „Roczniki Socjologii Wsi” 1936, t. I, s. 98; Por.: M. Drozd-Piasecka, *Ziemia w społeczności wiejskiej. Studium wsi południowo-wschodniego Mazowsza* (*koniec XIX i XX wiek*), Wydawnictwo Instytutu Historii Kultury Materialnej PAN, Warszawa 1991, s. 156.

[10] Zob.: *Młode*..., dz. cyt., t. 6: *Nauczyciele i uczniowie*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969, s. 533: pamiętnik nr 1265 podoficera wojska z Warszawy, ur. 1936 w okolicy Rzeszowa, s. 445: pamiętnik nr 2073 nauczycielki z łódzkiego, ur. 1935 w okolicach Treblinki, woj. warszawskie; M. Drozd-Piasecka, *Ziemia w społeczności wiejskiej*..., dz. cyt., s. 156.

tości życia i pracy[11], co uwidoczniało się chociażby w bogatej, niezależnie od regionu, obrzędowości wiejskiej. Zostanie gospodarzem na dużym obszarowo gospodarstwie było w pierwszej połowie XX wieku marzeniem wielu młodych[12].

Jedyną pomocą w pracy na roli był koń, stąd można powiedzieć, że darzono go nie mniejszą miłością niż ziemię[13].

Tymczasem pod koniec lat 40. XX-wieku widać głębokie przemiany, jakie pod wpływem polityki społecznej i gospodarczej PPR (PZPR) dokonały się na wsi. Runęła mitologia ojcowizny jako jedynej podstawy życia dziecka chłopskiego. Dotychczasowe przedmioty dążeń i aspiracji młodzieży chłopskiej, tj.: posiadanie (odziedziczenie) ziemi jako drogi do samodzielności, dorobku i poważania społecznego, ewentualnie zdobycie zawodu rzemieślnika czy handlowca i założenie własnego warsztatu czy sklepiku, zostały zdezaktualizowane, a nawet społecznie zdeprecjonowane, np. poprzez konsekwentne nazywanie bogatszych rolników kułakami[14] – określeniem niewiele ówczesnym mówiącym, ale przez to nie mniej obraźliwym. Powiększenie gospodarstwa rolnego przestało być celem życia, ba, nawet jego posiadanie czasem stawało się przeszkodą do urzeczywistnienia zamierzeń życiowych dzieci i młodzieży, takich jak zdobycie etatu pracownika zakładu przemysłowego, robotnika lub jeszcze lepiej pracownika umysłowego, etatu urzędnika w instytucjach państwowych, samorządowych i spółdzielczych, wykształcenie się na inteligenta, szczególnie w zakresie nauk technicznych, medycznych i ekonomicznych[15].

Sukcesywnie zwiększane, progresywne podatki, publiczne ośmieszanie, ograniczanie dostępu do maszyn zgromadzonych w POM-ach, rugowanie z władz spółdzielni zaopatrzenia i zbytu, utrudnianie nabycia deficytowych towarów, nieudzielanie kredytów inwestycyjnych, domiary, przymusowe omłoty itd. powodowały, że niektórzy próbowali pozbyć się swej ziemi.

---

[11] Zob.: K. Gorlach, *Świat na progu domu. Rodzinne gospodarstwa rolne w Polsce w obliczu globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

[12] Jeszcze w okresie międzywojennym stosunkowo nieliczni młodzi (20–30%) przenosili się w poszukiwaniu pracy do miast. M. Pohoski, *Migracje ze wsi do miast. Studium wychodźstwa w latach 1945–1957 oparte na wynikach ankiety Instytutu Ekonomiki Rolnej*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1963, s. 53, za: D. Jarosz, *Polityka władz komunistycznych w Polsce w latach 1948–1956 a chłopi*, Wydawnictwo DIG, Warszawa 1998, s. 492.

[13] Por.: Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego, Nowe Pamiętniki Chłopów (dalej: AZHRL, NPCh), pamiętnik nr 205 żony średniorolnego w pow. Jędrzejów, ur. 1924, s. 282; pamiętnik nr 392 mieszkańca Konieczna w Kieleckiem, s. 36; J. Dancygier, T. Szczechura (red.), *Pokolenia przemian wsi polskiej*, t. 2: *Budując nową ojczyznę. Wspomnienia działaczy młodzieżowych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1986, s. 159: wspomnienia Janusza Giełdona, aktywisty i pracownika POM, ur. 1929 w Łaskach, poznańskie.

[14] Nazywano tak gospodarzy, zatrudniających siły najemne, posiadających duży areał ziemi, maszyny i inwentarz, ale także niewygodnych ówczesnym władzom, np. przeciwników spółdzielni produkcyjnych.

[15] B. Gołębiowski, *Świadomość podłoża historycznego teraźniejszości w pamiętnikach młodego pokolenia wsi*, [w:] *Młode...*, dz. cyt., t. 9, *Odzyskanie młodości*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1980, s. 56.

Barbara Smolińska-Theiss podkreśla, iż „[...] bieda może być analizowana jako brak, nieszczęście zjawisko niszczące dziecko i rodzinę, degradujące je w strukturze społecznej”[16]. Polityka deprecjonowania własności prywatnej, promująca wyłącznie własność państwową i spółdzielczą prowadzona przez ówczesne komunistyczne władze, wysokie podatki nakładane na duże gospodarstwa rolne, antykułacka propaganda i obowiązkowe dostawy[17] powodowały, że rodzina chłopska uległa gwałtownemu zubożeniu.

W ciągu trzech lat (1947–1949) nastąpił wzrost podatków rolnych o 91%[18]. W kolejnych było już tylko gorzej. Wprowadzono obowiązkowe opłaty na FOR, składki PZU, szarwark, obowiązek wzajemnej pomocy sąsiedzkiej, opłaty elektryfikacyjne, miarki, odsypy, opłaty karne i grzywny dla opóźniających się we wpłatach, raty za przyznane gospodarstwo spowodowały gwałtowne ubożenie polskiej wsi. Dochodziły do tego wysokie opłaty szkolne, wynoszące od 1 do 2,5 tys. złotych miesięcznie, opłaty za stancję w mieście, pomoce szkolne itp.

Według ustaleń Barbary Okoniewskiej, już pod koniec 1949 roku nastąpiło wyczerpanie się rezerw gotówkowych i materiałowych właścicieli większości gospodarstw rolnych[19]. Młoda pamiętnikarka z powiatu opolskiego odnotowała:

> „Taka to była nasza gospodarka: jedna krowina – jeszcze po Niemcach – jeden stary koń, dwie, czasem trzy świnie, kilkanaście kur. Siało się tylko żyto i trochę pszenicy, ziemniaków. Żadnych maszyn. Nawozów też ojciec nie stosował, gdyż, jak zawsze powtarzał, «nawozy wypalają zboże». Podatków zaległych było zawsze z kilku poprzednich lat. Poborca z domu nie wychodził. Szafy stały puste, maszyna do szycia w słomie na strychu, rowerem jeździło się ukradkiem. Nawet świnie przepędzało się do sąsiadów, gdy «ktoś» chodził po wsi. Pocztą «pantoflową» dowiadywaliśmy się. Gdy poborca podatkowy był w jednym końcu wsi, to na drugim już wiedziano, że za podatkiem chodzi. Wtedy ruch w domu, wszystko chowano, a w końcu zamykano drzwi na klucz. Ja siadałam na progu i mówiłam: «Wszyscy w polu, a ja sama, mama nie kazała otwierać drzwi». Wła-

[16] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 222.

[17] Szerzej na ten temat m.in.: S. Jarecka-Kimlowska, *Z problemów spółdzielczości wiejskiej w Polsce w latach 1944–1957*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1977; A. Dobieszewski, *Kolektywizacja wsi polskiej*..., dz. cyt.; D. Jarosz, *Polityka*..., dz. cyt.; G. Miernik, *Opór chłopów wobec kolektywizacji w województwie kieleckim 1948–1956*, Wydawnictwo „Takt”, Kielce 1999; K. Robakowski, *Społeczno-polityczne problemy rozwoju spółdzielczości produkcyjnej w Polsce w latach 1944–1956*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986; T. Skonieczny, *Postawy*..., dz. cyt.; L. Próchniak, *Kolektywizacja rolnictwa w regionie łódzkim*, Wydawnictwo IPN, Łódź 2003.

[18] R. Winiewska, *Obciążenia podatkowe gospodarstw chłopskich w latach 1944–1955*, Polskie Wydawnictwa Gospodarcze, Warszawa 1961, s. 49–50.

[19] B. Okoniewska, *Gospodarka rolna i osadnictwo na Żuławach w okresie powojennym. Przeobrażenia strukturalne w latach 1945–1958*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 70.

> ściwie to i nie było czym spłacić podatku, naprawdę nie było. Nie znaczy to, żeśmy byli głodni lub nie ubrani. Nie, ale na więcej nie starczyło. Ojciec z matką ciągle zapracowani, ciągle tylko praca i praca, przekleństwa na rząd, na życie. U innych mieszkańców wsi też nie było najlepiej, pomimo tego, że ziemie są tam nie najgorsze. Każdy z nich ledwie, ledwie wegetował, każdy zaskorupiony w sobie, nie wytykający nosa za swoje opłotki. Jedyną rozrywką po ciężkiej pracy, po szarościach codziennego dnia, było pójście w niedzielę do kościoła, no i oczywiście święta. Wtedy chodzili stryjowie jedni do drugich, pili, jedli, jedli i pili, i ciągle mówili tylko o polityce: o Ruskich, o Chinach, o Ameryce, i zawsze przepowiadali wojnę"[20].

Pojawił się brak wiary w możliwość dalszej egzystencji w coraz bardziej eksploatowanych przez państwo gospodarstwach. Dla przykładu, w 1954 roku, według oficjalnych danych, przeciętny, roczny zarobek gospodarstwa indywidualnego wynosił 15 406 zł, co dawało kwotę 2 866 zł na jednego w nim zatrudnionego, podczas gdy przeciętna płaca pracownika najemnego u rolnika indywidualnego wynosiła 7 569 zł, pracownika w sektorze drobnotowarowym 8 351 zł, a w gospodarce uspołecznionej 11 079 zł[21].

Nic dziwnego, że już w 1948 roku pojawiło się zjawisko porzucania gospodarstw rolnych. Próbowało tego dokonać, wg niepełnych danych, 12 396 rolników, rok później 11 554. Było to o 855 więcej, niż ilość osadników przybyłych z Ziem Dawnych. Aby powstrzymać proces powstawania wtórnych odłogów, 29 VIII 1949 r. Ministerstwo Administracji Publicznej wydało okólnik nakładający na władze osiedleńcze obowiązek zapobiegania i usuwania przyczyn zrzekania się gospodarstw[22].

Początkowo, jednym z ważniejszych powodów porzucania gospodarstw była ucieczka przed przystąpieniem do spółdzielni produkcyjnej. Jeszcze dzisiaj rolnicy podkreślają, że w pracy na roli doceniają to, że: „nikt mną nie rządzi", „mam zawsze co jeść", „w bloku ludzie mieszkają jak w mrowisku, tutaj mam dużo przestrzeni, ciszę" [23]. Tymczasem wieść gminna niosła, że w „kołchozach" miały być wspólne żony, a do morderczej pracy (także w niedzielę) miał zachęcać dzwonek i bat. Spółdzielnie produkcyjne utożsamiano z nędzą i głodem[24].

---

[20] *Młode...*, dz. cyt., t. 2, dz. cyt., s. 682: pamiętnik nr 3908 żony agronoma, ur. 1939 w woj. opolskim.

[21] Archiwum Państwowe w Koszalinie, PWRN 1390, Analiza bilansu dochodów i wydatków pieniężnych ludności woj. koszalińskiego za 1955 r., s. 2–3.

[22] Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), KC PZPR, 237/XII-26, Notatka dotycząca akcji przesiedleńczo-osiedleńczej w 1950 r., s. 166a.

[23] M. Drozd-Piasecka, *Ziemia w społeczności wiejskiej*..., dz. cyt., s. 79.

[24] AAN, KC PZPR, 237/XII-22, Sprawozdanie Wydziału Rolnego za okres 10 marca – 10 kwietnia 1949, s. 33; D. Jarosz, *Pogłoski jako wyraz świadomości potocznej chłopów w Polsce w latach 1949–1956*, „Dzieje Najnowsze" 1993, nr 3, s. 42–43; Tenże, *Plotka i pogłoska w Polsce w latach 1949–1953*, „Wiadomości Historyczne" 1993, nr 4, s. 194; Tenże, *Kolektywizacja wsi w Polsce: obraz publicystyczny a potoczna świadomość chłopów*, [w:] *Pamiętnik Instytutu Macieja Rataja*, z. 1, Wydawnictwo Instytutu Macieja Rataja, Warszawa 1994, s. 50; D. Jarosz,

Nie powinna więc dziwić ogromna do nich niechęć. Wobec częstych przypadków wymuszania na chłopach akcesu do nich, wielu nie widziało innego wyjścia, jak ucieczkę ze wsi. Na wieść o próbie założenia spółdzielni w powiecie Białogard (ówczesne woj. koszalińskie) z gromady Podwilcze 10 gospodarzy sprzedało inwentarz i potajemnie wyjechało, a gospodarz z Domacyna porzucił nawet dwie krowy[25]. Podobnie uczynili gospodarze–członkowie spółdzielni z gromady Domysłów (pow. Wolin, woj. szczecińskie) po zmianie bez ich zgody statutu spółdzielni z I na III typ oraz 18 rolników z pow. Nysa – woj. opolskie[26]. Chłopi twierdzili, że jeśli już muszą być spółdzielnie, „[...] to wolimy je zakładać w naszej wsi, wśród swoich niż na ziemiach zachodnich, wśród obcych" i powracali na ziemie dawne[27]. Wielu z tych, co nie mieli dokąd wracać, zostawiało sobie tylko zabudowania, ewentualnie hektar działki robotniczej i podejmowało pracę w mieście[28].

Chłopi nie wierzyli w stabilność swych gospodarstw, z powodu wielokrotnego, pod różnymi pretekstami, przerzucania na inne działki (najczęściej ugory)[29], a także do innych zabudowań, często położonych z dala od wsi. W samym powiecie gryfickim, jesienią 1950 roku, z tego tylko powodu wpłynęło 170 podań[30]. Przesuwano nawet tych, którzy mieli akty nadania[31].

M. Pastor, *W krzywym zwierciadle. Polityka władz komunistycznych w Polsce w świetle plotek i pogłosek z lat 1949–1956*, Wydawnictwo FAKT, Warszawa 1995, s. 29–38.

[25] AAN, KC PZPR, 237/VII-055, Protokół z posiedzenia Egzekutywy KW PZPR w Szczecinie w dn. 21.04.1950, s. 89; Centralne Archiwum Pamiętnikarskie w Rudnej. Młode Pokolenie Wsi, 4672.

[26] AAN, KC PZPR, 237/VII/2083, Protokół nr 17/52 z posiedzenia egzekutywy w Szczecinie w dn. 3.04.1952; AAN, KC PZPR, 237/VII-1622, Protokół z posiedzenia plenarnego KW PZPR w Opolu w dn. 29.05.1951, s. 122.

[27] AAN, KC PZPR, 237/XII-71, Notatka Świątyckiego dla Tow. Chełchowskiego, Kierownika Wydziału Rolnego KC PZPR, 1950, s. 30.

[28] AAN, KC PZPR, 237/VII-53, Sprawozdanie Wydziału Rolnego KW PZPR Koszalin za kwiecień 1951 r., s. 31–32.

[29] AAN, KC PZPR, 237/VII-1004, Zabierano najczęściej dla spółdzielni, ale też i np. dla PGR-u czy POM-u, Protokół nr 51 z posiedzenia Egzekutywy KW PZPR w Koszalinie w dn. 21.05.1951, s. 219; AAN, KC PZPR, 237/VII-1622, Protokół z plenarnego posiedzenia KW PZPR w Opolu w dn. 29.05.1951, s. 122; 237/VII/2395, Protokół z plenarnego posiedzenia KW PZPR we Wrocławiu w dn. 1.06.1951, s. 29–30; 237/VII-3541, Protokół nr 20/54 z posiedzenia Egzekutywy KW PZPR w Szczecinie w dn. 21.05.1954, s. 141.

[30] AAN, KC PZPR, 237/VII-122, Meldunki z terenu nr 176/442 z 20.09.1950, s. 222; Por.: AAN, KC PZPR, 237/VII-248, Sprawozdanie z wyjazdu na teren województwa szczecińskiego Jana Cyganko w dn. 13.09.1950 r., s. 20; Informacja KW Koszalin skierowana do referatu sprawozdawczego KC, dotycząca „[...] samowolnego opuszczania i zrzekania się gospodarstw rolnych przez rolników", w: K. Kozłowski, *Źródła do dziejów kolektywizacji rolnictwa w powiatach Drawsko i Białogard* (*1950–1951*), Wydawnictwo Archiwum Państwowego w Szczecinie Wydawnictwo Archiwum Państwowego w Szczecinie, Szczecin 1992, s. 217.

[31] AAN, KC PZPR, 237/VII-1004, Protokół nr 20/51 z plenarnego posiedzenia KW PZPR w Koszalinie w dn. 28.05.1951, s. 198–201; AAN, KC PZPR, 237/VII-3541, Informacja KP PZPR i Prezydium PRN z przebiegu akcji osiedleńczej i zagospodarowywania gruntów na tere-

Rolnicy czuli się krzywdzeni w czasie akcji skupu, zwłaszcza zboża, poprzez domiary, odsypy, przymusowe omłoty, zbiorowe dostawy, przeszukiwania zabudowań przez trójki gromadzkie, aktyw młodzieżowy i robotniczy, aresztowania, publiczne ośmieszanie itd.[32]

Sytuacja zmieniła się nieznacznie wiosną 1953 roku, kiedy chłopi po śmierci Stalina spodziewali się, iż nie będzie się już więcej zakładać spółdzielni[33]. Kiedy jednak okazało się, że to tylko marzenia, ponownie masowo zrzekano się gospodarstw. Do końca 1953 roku wpłynęło 24 338 wniosków. 2 597 osadników samowolnie opuściło gospodarstwa. Podobna sytuacja panowała aż do jesieni 1956 roku[34].

Młodzi pamiętnikarze podkreślali, że rozumieją przywiązanie do ziemi swych przodków, choć sami już go nie czuli:

> „Nie przesiąkliśmy jeszcze tą naturalną dla chłopa miłością do ziemi. Ziemi – warsztatu pracy, ziemi – tradycji, ziemi, która określa jakąś pozycję. My byliśmy głusi na ten rodzaj miłości do ziemi, który rodzi się z życia z ziemią w codziennej pracy. Ba, nam mówiono, że na nasze ręce czeka z ziemią przemysł, czekają huty i fabryki, czeka każde miasto"[35]. „Dużo młodzieży wyraża się o swym zawodzie rolnika: «jestem rolnikiem, bo muszę», «nie chciałem zostawić rodziców samych», «nie dostałem pracy poza rolnictwem», uważają zawód rolnika jako przejaw dopustu bożego, [...] Są jednostki, które myślą sprzedać swą ziemię, a zamieszkać w mieście, zebrać kapitał, kupić samochód, domek, żyć, jak przystoi na człowieka o dużej cywilizacji"[36].

W rodzinach, które przystąpiły do zespołowego gospodarowania doszło do nieoczekiwanych zmian: pojawiło się normowanie czasu pracy oraz wyraźna

---

nie powiatu Chojna – zał. do protokołu nr 20/54 z posiedzenia Egzekutywy KW PZPR w Szczecinie w dn. 21.05.1954, s. 89.

[32] Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (dalej: CA MSW), 41/469, Biuletyn informacyjny nr 48/51 z 27.02.1951, s. 175; Zob.: K. Kozłowski, *Materiały archiwalne do wydarzeń gryfickich z 1951 r.*, Wydawnictwo Archiwum Państwowego w Szczecinie, Warszawa 1992; K. Kozłowski, *Źródła*..., dz. cyt.; T. Skonieczny, *Zrzekanie się gospodarstw rolnych na Ziemiach Zachodnich i Północnych w okresie intensywnej kolektywizacji* (*1948–1956*), [w:] E. Frątczak, Z. Strzelecki (red.), *Demografia i społeczeństwo Ziem Zachodnich i Północnych 1945–1995. Próba bilansu*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Demograficznego, Warszawa 1996, s. 537–550.

[33] AAN, KC PZPR, 237/VII/143, Informacje Referatu Sprawozdawczego Wydziału Organizacyjnego KC PZPR nr 233/1743 z 10 III 1953, s. 342.

[34] P. Dziurzyński, *Osadnictwo rolne na Ziemiach Odzyskanych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983, s. 372.

[35] *Młode*..., dz. cyt., t. 6, dz. cyt., s. 602: pamiętnik nr 5098 studenta, ur. 1938 w lubelskim; t. 7, dz. cyt., s. 312: pamiętnik nr 5001 księgowego GS-u, ur. 1936, pomorskie.

[36] *Młode*..., dz. cyt., t. 3, dz. cyt., s. 605: pamiętnik nr 3480 ślusarza, pow. Limanowa, woj. krakowskie, ur. 1941.

granica między czasem wolnym a czasem pracy. Młodzież mogła wygospodarować sobie czas wolny, np. na rozgrywki sportowe:

> „Wyrabiałem normę wcześniej. Czasami, gdy dobrze żeśmy się dobrali, wyrabialiśmy dwie dniówki i wieczorem schodziliśmy się pograć w piłkę. Nie przychodzili tylko prywaciarze, bo u nich nie ma normy i pracują od świtu do nocy”[37].

Z drugiej strony kolektywizacja wzbudzała obawy, co się stanie z członkiem spółdzielni, który zachorował, z kobietami obarczonymi drobnymi dziećmi i ludźmi starymi[38].

Podważanie dotychczasowych autorytetów

Na wsi skrupulatnie przestrzegano zaleceń religijnych. Przykazania Boże i kościelne w precyzyjny sposób określały właściwe zachowania, gdyż niepodważalnym autorytetem pozostawał kler. Według opinii komendanta MO i sekretarza KG PPR w Karolewie w pow. Sokołów Podlaski, „[...] chłop nikomu nie uwierzy, ale księdzu uwierzy zawsze”[39], gdyż to właśnie on uczył z ambony jak żyć i postępować[40]. Nauczyciel z Berezówki w pow. bialskopodlaskim, W. Bańkowski wspominał, iż:

> „[...] od narodzin i chrztu, aż po zgon i chrześcijański pochówek każdy mieszkaniec wsi związany był z Kościołem. Kościół był centralną instytucją. Ambona – wykładnią zasad postępowania. Konfesjonał – miejscem oczyszczenia. Proboszcz – duszpasterzem”[41].

Obrzęd Mszy św. był tajemniczy, ksiądz stał odwrócony tyłem, mówił po łacinie. To tylko zwiększało respekt wiernych. Większość mieszkańców wsi wyrosła w przekonaniu, że każda praca patronowana przez księdza proboszcza

---

[37] *Młode*..., dz. cyt., t. 6, dz. cyt., s. 244: pamiętnik nr 5095 nauczyciela w woj. bydgoskim, ur. 1937 w Korcu na Wołyniu, w rodzinie właściciela kamieniołomów; Por.: J. Anioł i E. Gajewski (red.), *Moje życie w Polsce Ludowej. Wspomnienia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969, s. 154–155: wspomnienia Józefa Kazucha, rolnika 2,5 ha, Lubecko, pow. Lubliniec, ur. 1940.

[38] AAN, KC PPR, 295/IX–210, Ocena zebrań kół partyjnych w sprawie zapoznania się z uchwałami sierpniowego Plenum KC PPR (w woj. łódzkim) 1948, s. 210.

[39] AAN, KC PPR, 295/IX–415, *Sprawozdania pracowników Departamentu V z rodzinnych wsi*, 23 IX 1948, Karolew, pow. Sokołów Podlaski, woj. warszawskie, s. 109.

[40] *Młode*..., dz. cyt. t. 8, dz. cyt. s. 507: pamiętnik nr 3684 dziennikarza z Warszawy, ur. 1929 w Zambłowie, rodzice posiadali 12 ha w pobliżu Łomży.

[41] J. Bijak (red.), *W myśli, w mowie, w sercu..., Pamiętniki młodzieży 1945–1968*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1970, s. 307: wspomnienia W. Bańkowskiego, nauczyciela w Berezówce w pow. bialskopodlaskim, ur. 1927 w Rossoszu.

zasługuje na ich poparcie. A tam, gdzie zakładali coś jacyś delegaci z powiatu, to nie warto nawet spojrzeć[42]. Przesadą byłoby twierdzenie, że źródłem szacunku była wyłącznie głęboka wiara. Czasem powody były bardziej prozaiczne. Niewierzący z przekorą twierdzili, że „[...] jedyną rozrywką rolnika jest to, gdy idzie w niedzielę do kościoła i wysłucha kazania księdza. Wystarczy mu to za kino, radio i telewizor"[43]. Kościół był na swój sposób atrakcyjny. Pozwalał:

> „[...] paradować wobec tłumu ludzi w niedzielę w nowym stroju. Ile młodych ludzi dlatego właśnie idzie na Mszę, bo gdzie ma takie możliwości? Ślub kościelny z organami i innymi ozdobami jest przecież nie do porównania ze ślubem cywilnym, gdzie często «burek» spełniający rolę cywilnego popa nie ubiera się nawet odpowiednio"[44].

Tymczasem pod koniec lat czterdziestych XX wieku rozpoczęła się, na polecenie kierownictwa PPR, antypapieska i antyklerykalna medialna agitacja. Na wsi akcja ta, przynajmniej w pierwszych latach, generalnie odnosiła wyraźnie odwrotny skutek od zamierzonego, zwłaszcza wśród starszych. Nastąpił wzrost intensywności życia religijnego, wyrażający się m.in. w masowości i dużej częstotliwości pielgrzymek do Częstochowy oraz pojawiających się lokalnie „cudach"[45]. Na Śląsku wzrosła liczba wiernych uczęszczających do kościoła, przystępujących do spowiedzi i komunii świętej[46]. W Żychlinie w pow. kutnowskim 10 członków ZMP zdało swe legitymacje[47].

> „Nie ma obecnie takiej siły [– pisał podoficer WP –], która by potrafiła tak przyciągnąć ludność jak kościół. Żaden najwartościowszy film, żadna impreza sportowa i artystyczna, które tu należą do rzadkości, nie cieszą się takim powodzeniem jak kościelne nabożeństwa. Najwięcej do kościoła uczęszcza młodzieży, dzieci i kobiet"[48].

---

[42] J. Szczawiej (red.), *Takie będą Rzeczypospolite. Wspomnienia i wypowiedzi nauczycieli*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1962, s. 36: relacja Adama Owsikowskiego, ur. 1908 w Lubartowie i tam zamieszkałego.

[43] *Młode*..., dz. cyt. t. 5, dz. cyt., s. 596: pamiętnik nr 4125 małorolnego – 3 ha, ur. 1935 koło Wiznowa, kieleckie.

[44] Tamże, t. 8, dz. cyt., s. 198: pamiętnik nr 4001 inżyniera pracującego na Śląsku, ur. 1931, okolice Łańcuta; Por.: I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*..., dz. cyt., s. 150–151.

[45] *Relacja Artura Starewicza o nastrojach społecznych na wsi w sierpniu 1948 roku*, wstęp i oprac. D. Jarosz, „Dzieje Najnowsze" 1993, nr2, s. 106; G. Miernik, *Chłopi wobec kolektywizacji wsi w województwie kieleckim 1948–1949*, „Studia Kieleckie" 1992, nr2, s. 27; R. Turkowski, *Próby kolektywizacji wsi kieleckiej*, „Roczniki Dziejów Ruchu Ludowego" 1983–1984, nr 23/24, s. 187–188; D. Jarosz, *Polityka*..., dz. cyt., s. 90.

[46] CA MSW, MBP, 316, Raport miesięczny szefa WUBP w Katowicach o sytuacji na wsi za I 1949, s. 1.

[47] AAN, KC PZPR, 237/VII–118, Meldunki z terenu nr 157 z 13.08.1949, s. 236.

[48] *Młode*..., dz. cyt., t. 9, *Odzyskanie młodości. Pamiętniki*, oprac. B. Gołębiowski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1980, s. 388–389: pamiętnik nr 3484 podoficera zawodowego WP, ur. 1930 w łódzkim.

Z biegiem lat antykościelna polityka władz zaczynała jednak przynosić efekty wśród młodzieży. Wśród starszych pojawiły się obawy, że własne dzieci odwrócą się od wiary[49]. Młodzi pamiętnikarze wspominali, iż pod wpływem szkoły i własnego rozumowania zaczęli wątpić w prawdy nigdy nie stwierdzone. Chodzili do kościoła, słuchali kazań, ale słowa kaznodziei nie trafiały im już do przekonania. Zresztą, często przegadywali z kolegami całe nabożeństwo pod kościołem. Większość młodych ludzi przychodziła do kościoła nie z pobożności, ale dla pokazania się ludziom w nowym ubraniu, w nowej sukience, w nowym płaszczu. Bali się narazić na języki ludzi starszych[50].

Istotną rolę w tradycyjnym wiejskim wychowaniu odgrywały konwenanse, nierozerwalność małżeństwa, pozycja ojca jako głowy rodziny, której winno się posłuszeństwo. Autorytet ojca uwidaczniał się w życiu codziennym: on zajmował główne miejsce przy stole, on był pierwszy obsługiwany. Dzieci nie miały prawa zabierania głosu, nie mogły się włączać do towarzystwa – miały być posłuszne, religijne i „grzeczne”[51]. Ojciec natomiast miał się opiekować całą rodziną i chronić ją. Najczęściej również on decydował o wyborze małżonków dla swych dzieci, biorąc pod uwagę możliwości połączenia majątków, a nie sympatię młodych. Dopiero zawarcie małżeństwa oznaczało na ogół gospodarcze usamodzielnienie się nowej rodziny.

Tymczasem kolektywizacja uwalniała także spod władzy ojca. Więzi między rodzicami a dziećmi, oparte dotychczas na wspólnej pracy stały się mniejsze, gdyż odtąd wiązało ich już tylko pokrewieństwo, a nie wspólne zadania i trud, nieodosobnione stały przypadki sprzeciwu wobec ożenku zgodnego z wolą ojca.

Początkowo chłopi obdarzali większość nauczycieli zaufaniem[52]. Nauczyciele zgodnie wspominali, że społeczność wiejska znacznie chętniej i powszechniej pomagała materialnie szkole niż mieszkańcy miast. Rodzice nie mieszali się do wychowania, a gdy nauczyciel poskarżył na dziecko, zawsze miał rację i jeszcze dostawało od nich w skórę[53]. Do nauczycieli odnoszono się z szacunkiem, szczególnie do tych, którzy reprezentowali sobą wysokie wartości etyczne i nie angażowali się zbytnio w procesy zmian szkoły czy gospodarki. Wielu ówczesnych młodzieńców podkreślało, że od rodziców nigdy nie słyszało

[49] *Młode*..., dz. cyt. t. 6, dz. cyt., s. 479: pamiętnik nr 3887 nauczycielki w krakowskim, ur. 1941 w pow. Limanowa.

[50] Por. tamże, t. 5, dz. cyt., s. 617: pamiętnik nr 5379 ucznia technikum budowlanego, ur. 1943 we wsi Wyrębów, w rodzinie mającej 8 ha, łódzkie.

[51] L. Kocik, *Przeobrażenia funkcji wychowawczej współczesnej rodziny wiejskiej*, Wydawnictwo Ossolineum, Kraków 1976.

[52] St. Mauersberg, M. Walczak (oprac.), *Na przełomie. Część II. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 223: relacja nauczyciela ur. w 1925, od 1949 r. mieszkańca Drawska Pomorskiego.

[53] Tamże, s. 217.

negatywnej opinii o szkole czy nauczycielach. Nauczyciel na wsi to był „ktoś", z kim się liczono, komu się z daleka kłaniano. Był wręcz „drugim po Bogu"[54].

Z czasem również spadło zaufanie do nauczycieli. Nauczyciel z zielonogórskiego wspominał, że:

> „[...] co roku sporządzałem spisy dzieci. Byłem więc w każdym domu. Chodziłem wyszukiwać analfabetów – też byłem w każdym domu. Brałem udział w pierwszym powszechnym spisie. Zaglądałem więc nie tylko do chat, ale i do obejść gospodarskich. [...] Chłopi zaś coraz bardziej «spode łba» spoglądali na nauczyciela przeglądającego wszystkie ich kąty i spełniającego – według chłopskich określeń – rolę carskich oczu i uszu"[55].

Rozpoczęcie kolektywizacji odczuli szczególnie urzędnicy posiadający własne gospodarstwa rolne lub pochodzący z gospodarskich rodzin. Musieli podjąć decyzję czy jako lojalni pracownicy zorganizują i wstąpią do spółdzielni produkcyjnej, czy też jako właściciele ziemi będą się temu sprzeciwiać. Jakże, często w obawie przed utratą intratnej pracy lub szykanowaniem rodziny, rozpoczynali proces uspółdzielczania w rodzinnych wsiach. Często nawet zostawali przewodniczącymi spółdzielni produkcyjnych. Jednak ten napór na organizowanie kolektywnych gospodarstw powodował wśród nich zamieranie cech prywatnego posiadacza ziemi, wzmagając jednocześnie manifestację mentalności urzędnika, który zaniedbuje pole, ogranicza hodowlę i nie inwestuje we własne gospodarstwo rolne, skazując je tym samym na powolny upadek[56].

Wśród zwolenników powojennej rzeczywistości narastało rozczarowanie niewydolnością gospodarki i poczynaniami rządu. Wacław Kos z Duraczowa, właściciel 2 ha mówił, że:

> „[...] jak były wybory to ja pierwszy niosłem transparent i szedłem głosować za demokracją ludową, a teraz mam podartą koszulę i trepy"[57].

Jego sąsiad, Stanisław Leper dodawał:

---

[54] Tamże, s. 216–217: relacja Huberta Panas, ur. w 1935 r.; s. 221: relacja nauczycielki przedszkola, ur. w 1941 r.; s. 216: relacja Józefy Błazik, ur. ok. 1945 r.; s. 217: relacja Walentyny Dołkowskiej, farmaceutki, ur. w 1941 r., LO ukończyła w Łodzi.

[55] *Młode*..., dz. cyt., t. 6, dz. cyt., s. 322: pamiętnik nr 4386 nauczyciela z zielonogórskiego, ur. w 1919 r. na Lubelszczyźnie.

[56] AAN, KC PPR, 295/IX–415, Sprawozdania pracowników Departamentu V z rodzinnych wsi, 23 IX 1948, Wionczenin Nowy, pow. Gostynin, woj. warszawskie, s. 104; St. Siekierski, *Świadomość chłopów okresu kolektywizacji w świetle pamiętników*, „Przegląd Humanistyczny" 1990, nr 4, s. 54–55; B. Gołębiowski, Z. Grzelak, *Ewolucja ról i pozycji inteligencji w środowisku wiejskim*, [w:] *Młode*..., dz. cyt., t. 7, dz. cyt. s. 30.

[57] AAN, KC PPR, 295/IX–415, Sprawozdania pracowników Departamentu V z rodzinnych wsi, 23 IX 1948, Duraczów, pow. Końskie, woj. łódzkie, s. 182, wypowiedź Wacława Kosa, właściciela 2 ha.

> „[...] ja trzymam ten kalendarzyk, co mi wojsko w referendum dało i tam są szynki narysowane i coraz to większa na każdy rok, ja zobaczę za rok, jak będzie, czy będzie ta szynka, bo na razie to słoniny brak”[58].

Z kolei mieszkaniec Mieracin, w woj. pomorskim, żalił się, iż:

> „Niemiec mnie brał do lagru, tam mnie bił, ale to mnie tak nie bolało, bo to wróg odwieczny, a teraz nie wiem kto mnie sądzi. [...] Ja w niczym przez 2 lata nie zalegam, dla siebie żadnej świni nie zabiłem, jeno tak trochę ceresem i czasem margaryną i cebulką, i tak żyłem, ale plan w 100% oddam, podatki płacę w terminie, bo to uważam za święty obowiązek. Jak w przeszłym roku w terminie nie odstawiłem zboża to mnie w oknie wystawowym namalowali jak jakiego zbrodniarza”[59].

Nastąpił kres możliwości płatniczych rolników indywidualnych. O postępującej biedzie rodzin chłopskich świadczyło masowe zdawanie głośników radiowęzła po podniesieniu w połowie 1949 roku miesięcznego abonamentu ze 150 na 250 zł[60].

Zmiana aspiracji

Znaczną konkurentką w stosunku do rodzinnego środowiska wychowawczego stała się szkoła. Doprowadziło do tego konsekwentne przestrzeganie obowiązku szkolnego. Szkoła z założenia traktowała ucznia jako suwerenną jednostkę – domagała się zdobywania wiedzy, odrabiania lekcji, odpowiedzi ustnych i prac klasowych od konkretnej osoby, a nie rodziny. W niektórych pamiętnikach chłopskich, nawet już z okresu międzywojennego czytamy opinie o konieczności wyboru lojalności w stosunku do szkoły i nauczyciela lub rodziny[61].

Większość, zwłaszcza członków spółdzielni, zgadzała się, aby dzieci kształciły się, gdyż już nie musiały pomagać im w pracy, tak jak to było w gospodarstwie indywidualnym. Matka późniejszego agronoma oświadczyła, „[...] że jeśli jest już gospodarka wspólna, to ona da sobie teraz radę sama, a my powinniśmy się uczyć”[62]. Nigdy wcześniej młodzież wiejska nie miała takiej możliwości studiowania, jak właśnie w tych latach. Rodzice potem niejednokrotnie mieli łzy w oczach, kiedy ich dzieci pokazywały im świadectwa

[58] Tamże, wypowiedź Stanisława Lepera, właściciela 2,5 ha.
[59] AZHRL, NPCh, 347, s. 5: wspomnienia rolnika, mieszkańca Mieracin, pomorskie.
[60] AAN, KC PZPR, 237/VII–117, Meldunki z terenu nr 107 z 9.06.1949, s. 352.
[61] W. Mędrzecki, *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864–1939*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002, s. 164–165.
[62] *Młode*..., dz. cyt. t. 7, dz. cyt., s. 78: pamiętnik nr 3411 agronoma, ur. 1924, w woj. rzeszowskim.

dojrzałości czy uniwersyteckie dyplomy. Przecież najczęściej sami byli analfabetami[63].

Ówczesne władze wykorzystywały jednak szkołę jako jedno z narzędzi indoktrynacji[64]. Wiedząc, że młodzi są szczególnie podatni na nowe idee oddziaływano na wyobraźnię ludzi młodych, ideowo wrażliwych. Podsycano wiarę i zapał tysięcy uczniów oraz studentów szczerze usiłujących przekonać do zespołowego gospodarowania swoich ojców[65].

> „[W technikum] Obowiązkowo chodziliśmy do kina na filmy typu «Jasne łany» (ten tytuł zapamiętałem), gdzie gloryfikowano życie w kołchozach i dobrobyt w socjalizmie. Z tych filmów musieliśmy pisać wypracowania z charakterystykami bohaterów i puentą – jak należy ich naśladować"[66].

Władze zresztą wszelkimi sposobami podsycały zapał tysięcy uczniów oraz studentów i zachęcały ich do przekonywania do zespołowego gospodarowania swych ojców[67]. Nauczyciele opowiadali na lekcjach o spółdzielniach produkcyjnych, czytali fragmenty książek. Późniejsza nauczycielka przedszkola po latach wspominała, że:

> „[...] aż mi się oczy świeciły, jak czytał o tych dzieciach, co to całymi dniami się bawią, latem wyjeżdżają na kolonie i jedzą prawdziwe obiady z deserem. A czasem idą popatrzeć na pola spółdzielcze, wesołych robotników i piękne nowe traktory, żniwiarki, kombajny. «To ci mają życie» – myślałam z zazdrością. [...] Nie mogło się nam w głowie pomieścić, czego mama i ojczym tak się boją tych spółdzielni, skoro pan w szkole mówi, że byłoby tak dobrze"[68].

Nie wszyscy wykorzystywali stworzone możliwości. Dzieci rolników indywidualnych musiały pomagać rodzicom w pracach gospodarskich. Nauczyciele próbowali tłumaczyć rodzicom szkodliwość nadmiernego obciążania ucznia innymi obowiązkami, na co część rolników odpowiadała ulubionym

---

[63] Tamże, t. 6, dz. cyt., s. 350–351: pamiętnik nr 4836 sekretarza KP PZPR, byłego nauczyciela na Podhalu, ur. 1927, w miejscowości Zielona w pow. Miechów, krakowskie, rodzice posiadali 4 morgi ziemi.

[64] Szerzej na ten temat: E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003; S. Mauersberg, *Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2004, nr 3–4, s. 53–67.

[65] H. Słabek, *Historia społeczna Polski Ludowej* (*1944–1970*), Wydawnictwo Akademii Nauk Społecznych, Warszawa 1988, s. 274.

[66] St. Mauersberg, M. Walczak (oprac.), *Na przełomie*..., dz. cyt., s. 139: relacja ucznia Technikum Elektrycznego w Poznaniu, ur. 1937.

[67] H. Słabek, *Historia społeczna*..., dz. cyt., s. 274.

[68] *Młode*..., dz. cyt., t. 2, dz. cyt., s. 390–391: pamiętnik nr 4283 nauczycielki przedszkola, zamieszkałej w woj. olsztyńskim.

sloganem: „Nie uczy się, to będzie pracował na gospodarce”[69]. Ojcowie niektórych z pamiętnikarzy mówili, iż „co chłopu po szkole? Grunt, aby umiał się na worku podpisać, żeby mu w młynie nie zginął, i to wszystko”[70].

Przystąpienie rodziny do spółdzielni produkcyjnej naruszało dotychczasowe emocjonalne i ekonomiczne więzi z gospodarstwem, umożliwiało młodym ucieczkę od gospodarstwa, gdyż pozwalało, bez narażania się rodzicom, uniknąć problemu prawnego dziedzica ziemi. Dlatego część młodych traktowała kolektywizację z ulgą[71]:

> „[...] największym jednak moim marzeniem owych czasów było, aby we wsi naszej powstała spółdzielnia produkcyjna. [...] wyzwoliła by mnie z wielu moich kłopotów, dałaby prawdopodobnie możność być niezależnym od rodziców i swobodnie pokierować swoim losem. Z tych marzeń nie mogłem oczywiście nikomu się zwierzyć. Przede wszystkim zaś rodzicom. Uznanoby mnie za jakiegoś wyrodka”[72], „młodszy syn również liczył na spółdzielnię i nie taił tego przed rodzicami [...] Powtarzał często, iż chciałby aby spółdzielnie przyszły jak najprędzej, mógłby wtedy pójść do szkoły i zrealizować swoje największe marzenia – uczyć się”[73].

Szybka budowa przemysłu ciężkiego stworzyła zapotrzebowanie na nową siłę roboczą i znacznie ułatwiała zdobycie pracy w mieście. Nastąpił masowy odpływ młodzieży ze wsi, nieraz z sytuacji konfliktowej z rodzicami[74].

> „Pierwszy widoczny wyłom w starych poglądach uczyniła budowa Nowej Huty. [...] potrzeba było rąk do pracy. Jeździli agenci, namawiali, jak mogli. To samo robił ZMP i Służba Polsce. Wreszcie kilku odważnych zdecydowało się pójść do pracy. [...]. Po kilku miesiącach, coraz więcej,

---

[69] J. Anioł i E. Gajewski (red.), *Moje życie w Polsce Ludowej*..., dz. cyt., s. 151: wspomnienia Józefa Kazucha, rolnika 2,5 ha, Lubecko, pow. Lubliniec, ur. 1940.

[70] *Młode*..., dz. cyt., t. 4: *Od chłopa do rolnika. Pamiętniki*, oprac. E. Jagiełło-Łysiowa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967, s. 324: pamiętnik nr 3795 rolnika–robotnika na gospodarstwie rodziców 6,5 ha, ur. 1939 w Ludwikowie, poznańskie.

[71] St. Siekierski, *Świadomość chłopów okresu kolektywizacji w świetle pamiętników*, „Przegląd Humanistyczny” 1990, z. 4, s. 57. Por.: *Młode*..., dz. cyt., t. 7: *Nowe zawody. Pamiętniki*, oprac. B. Gołębiowski, Z. Grzelak, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969, s. 312: pamiętnik nr 5001 księgowego GS-u, ur. 1936, bydgoskie.

[72] *Młode*..., dz. cyt., t. 8, *Drogi awansu w mieście. Pamiętniki działaczy*, oprac. J. Jakubczak, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1972, s. 482–484: pamiętnik nr 4697 nauczyciela, ur. 1934 we wsi Grzybały, pow. Bielsk Podlaski w rodzinie bogatych gospodarzy.

[73] *Młode*..., dz. cyt. t. 1, s. 381: pamiętnik nr 1334 bibliotekarza, ur. 1940 w Strugach, pow. Wieluń. Por. tamże. t. 2: *Tu jest mój dom. Pamiętniki z Ziem Zachodnich i Północnych*, oprac. J. Chałasiński, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1965, s. 102: pamiętnik nr 3779 gospodyni ur. w 1926, opolskie.

[74] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979, s. 218–219.

> zwłaszcza młodych, jeździło codziennie «do Huty». Niektórzy nawet zdecydowali się tam zamieszkać"[75].

Decydowała o tym organizacja pracy: z wyraźnym podziałem na czas pracy i czas wypoczynku – jak również możliwość obsługiwania skomplikowanych, jak na wiejskie warunki, maszyn, przedmiotu marzeń wielu chłopców. Chodziło o ucieczkę od permanentnej ciężkiej pracy, często brudnej, na rzecz zatrudnienia w fabryce, dającego więcej satysfakcji, poważania, a ponadto najczęściej lepiej opłacanego[76].

> „Bo młodzież będzie zawsze opuszczała wieś czy spółdzielnię produkcyjną, gdy miasto będzie w futrach chodziło prawie codziennie, po ukończonym 8 godzinnym dniu pracy, a młodzież na wsi nie będzie miała czasu podrapać się przez watowe spodnie, czy za co i gdzie wypić piwo"[77].

Ceniono miejskie udogodnienia, np. możliwość chodzenia do kina[78]. Szczególnie nęciła praca na Śląsku[79] i w Nowej Hucie[80]. Powojenna migracja zmieniła oblicze wsi:

> „Są w naszej i innych wsiach domy, w których było nieraz po kilkoro dzieci, a wszystkie odeszły do szkół i do miasta do pracy, a na gospodarstwie zostali najczęściej starzy dziadkowie i gospodarstwa takie ledwie wegetują. [...] Wystarczy zapytać przeciętną dziewczynę we wsi, za kogo chciałaby wyjść za mąż, prawie każda powie, że za kogokolwiek, byleby do miasta. A na gospodarstwo nie chce iść prawie żadna, chyba, że już nie ma innego wyjścia. Bo też i jest duża różnica między życiem na wsi a w mieście w ogóle, a dla kobiet szczególnie"[81].

---

[75] *Młode*..., dz. cyt., t. 3, *W poszukiwaniu drogi. Pamiętniki działaczy*, oprac. B. Gołębiowski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1965, s. 731–732: pamiętnik nr 3090 ucznia technikum, ur. 1943 w pow. krakowskim.

[76] R. Karłowicz, *Rozwój wielkich aglomeracji miejskich w Polsce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978, s. 4, za: M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 5.

[77] Cyt. za: St. Siekierski, dz. cyt., s. 61. Por. AZHRL, NPCh, pamiętnik nr 1358; *Młode*..., dz. cyt. t. 2, dz. cyt., s. 156: pamiętnik nr 3228 górnika ur. w 1927, w białostockim; AZHRL, NPCh, pamiętnik nr 205 żony średniorolnego w pow. Jędrzejów, ur. 1924, s. 285.

[78] *Młode*..., dz. cyt., t. 7, dz. cyt., s. 373–374: pamiętnik nr 4266 kasjera Przemysłowej Spółdzielni Inwalidów, ur. 1940, białostockie.

[79] Tamże, t. 6, dz. cyt., s. 608: pamiętnik nr 5098 studenta, ur. 1938 w lubelskim.

[80] Tamże, t. 3, dz. cyt., s. 731–732: pamiętnik nr 3090 ucznia technikum, ur. 1943 w pow. Kraków.

[81] H. Ruszkiewicz, B. Wiloch (red.), *Nowe pamiętniki chłopów*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1962, s. 285: pamiętnik nr 205 żony średniorolnego w pow. Jędrzejów, ur. 1924.

Młodzi chcieli żyć wygodnie, co nie zawsze spotykało się to z aprobatą ich rodziców. Gdy jeden z pamiętnikarzy chciał dobudować łazienkę i przeprowadzić kanalizację to ojciec stwierdził, że:

> „[...] jeszcze nie widział, żeby rolnik miał łazienkę, bo mu na nic niepotrzebna. Woda przecież blisko, kto by ją tam ciągnął motorem. Tak może być gdzieś u państwa, na dworze takie rzeczy widział, ale nie u drobnego chłopa"[82].

W ten sposób władze doprowadzały do otwartych konfliktów w obrębie rodzin i zachwiania dotychczas niepodważalnego autorytetu ojca jako głowy rodziny. Emancypacja jednostki spod władzy rodziny i najbliższego otoczenia społecznego nie była w tym okresie sprawą prostą. Dochodziło do podziału rodzin i kłótni między małżonkami czy dziećmi[83].

Podsumowanie

Kolektywizacja polskiego rolnictwa w połowie XX wieku doprowadziła do zakłócenia podstawowych funkcji rodziny wiejskiej: zerwała rodzinne, emocjonalne i ekonomiczne więzi członków chłopskich rodzin z gospodarstwem. W ciągu kilku lat w wielu uspółdzielczanych wsiach uległy zatarciu tradycyjne wartości chłopskiego wychowania, takie jak: autorytet ojca, pobożność, szacunek do ziemi i chleba. Zastąpione zostałem pędem ku karierze w zawodach pozarolniczych, najlepiej związanej z przenosinami do miasta. Kariera często wiązała się także z, przynajmniej oficjalną, ateizacją poglądów.

W 1956 roku nastąpiła zmiana polityki rolnej – odstąpiono od przymusowej kolektywizacji, mimo to proces dezintegracji wielu wiejskich rodzin był już nie do zatrzymania.

Bibliografia

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
Anioł J., Gajewski E. (red.), *Moje życie w Polsce Ludowej. Wspomnienia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969.
Archiwum Akt Nowych, KC PPR, KC PZPR.

[82] Tamże, s. 315: pamiętnik nr 1325 właściciela 1 ha, ur. 1922, zam. Stary Sącz. Por.: T. Skonieczny, *Wartości wychowania chłopskiego w okresie transformacji ustrojowych przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku w Polsce*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. II, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2006, s. 284–294.

[83] AZHRL, NPCh, nr 256, s. 44: pamiętnik mieszkańca Łopianowa, woj. szczecińskie; nr 369, s. 43: pamiętnik przewodniczącego spółdzielni Strzyżów, pow. Rzeszów.

Archiwum Państwowe w Koszalinie, PWRN w Koszalinie.
Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego, Nowe Pamiętniki Chłopów.
Bijak J. (red.), *W myśli, w mowie, w sercu..., Pamiętniki młodzieży 1945–1968*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1970.
Bogucka M., Samsonowicz H., *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.
Bukraba-Rylska I., *Socjologia wsi polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego.
Centralne Archiwum Pamiętnikarskie w Rudnej, Młode Pokolenie Wsi.
Chałasiński J. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 1: *Awans pokolenia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1964.
Chałasiński J. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 2: *Tu jest mój dom. Pamiętniki z Ziem Zachodnich i Północnych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1965.
Dancygier J., Szczechura T. (red.), *Pokolenia przemian wsi polskiej*, t. 2: *Budując nową ojczyznę. Wspomnienia działaczy młodzieżowych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1986.
Dobieszewski A., *Kolektywizacja wsi polskiej 1948–1956*, Fundacja im. Kazimierza Kelles-Krauza, Warszawa 1993.
Drozd-Piasecka M., *Ziemia w społeczności wiejskiej. Studium wsi południowo-wschodniego Mazowsza* (*koniec XIX i XX wiek*), Wydawnictwo Instytutu Historii Kultury Materialnej PAN, Warszawa 1991.
Dziurzyński P., *Osadnictwo rolne na Ziemiach Odzyskanych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983.
Gałaj D. i Jakubczak F. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 5: *W poszukiwaniu drogi. Pamiętniki działaczy*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968.
Gałaj D., *Gospodarstwo chłopskie i kwestia chłopska w Polsce*, [w:] D. Gałaj i F. Jakubczak (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 5: *W poszukiwaniu drogi. Pamiętniki działaczy*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968.
Gołębiowski B. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 3: *W poszukiwaniu drogi. Pamiętniki działaczy*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1966.
Gołębiowski B. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 9: *Odzyskanie młodości. Pamiętniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1980.
Gołębiowski B., (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 6: *Nauczyciele i uczniowie. Pamiętniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969.
Gołębiowski B., Grzelak Z. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 7: *Nowe zawody. Pamiętniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969.

Gołębiowski B., Grzelak Z., *Ewolucja ról i pozycji inteligencji w środowisku wiejskim*, [w:] B. Gołębiowski, Z. Grzelak (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, t. 7: *Nowe zawody. Pamiętniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969.

Gołębiowski B., *Świadomość podłoża historycznego teraźniejszości w pamiętnikach młodego pokolenia wsi*, [w:] Tenże (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej*, t. 9: *Odzyskanie młodości*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1980.

Gorlach K., *Świat na progu domu. Rodzinne gospodarstwa rolne w Polsce w obliczu globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

Grabski W., *System socjologii wsi*, „Roczniki Socjologii Wsi" 1936, t. I.

Halamska M., *Chłopi polscy na przełomie epok*, Wydawnictwo IRWiR PAN, Warszawa 1991.

Jabłonowska Z., *Rodzina w XIX i na początku XX wieku*, [w:] J. Komorowska, *Przemiany rodziny polskiej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.

Jagiełło-Łysiowa E. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 4: *Od chłopa do rolnika. Pamiętniki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967.

Jakubczak F. (oprac.), *Młode pokolenie wsi Polski Ludowej. Pamiętniki i studia*, t. 8: *Drogi awansu w mieście. Pamiętniki działaczy*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1972.

Jarecka-Kimlowska S., *Z problemów spółdzielczości wiejskiej w Polsce w latach 1944–1957*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1977.

Jarosz D. (wstęp i oprac.), *Relacja Artura Starewicza o nastrojach społecznych na wsi w sierpniu 1948 roku*, „Dzieje Najnowsze" 1993, nr 2.

Jarosz D., *Kolektywizacja wsi w Polsce: obraz publicystyczny a potoczna świadomość chłopów*, „Pamiętnik Instytutu Macieja Rataja", Wydawnictwo Instytutu Macieja Rataja, Warszawa 1994, z. 1.

Jarosz D., Pastor M., *W krzywym zwierciadle. Polityka władz komunistycznych w Polsce w świetle plotek i pogłosek z lat 1949–1956*, Wydawnictwo FAKT, Warszawa 1995.

Jarosz D., *Plotka i pogłoska w Polsce w latach 1949–1953*, „Wiadomości Historyczne" 1993, nr 4.

Jarosz D., *Pogłoski jako wyraz świadomości potocznej chłopów w Polsce w latach 1949–1956*, „Dzieje Najnowsze" 1993, nr 3.

Jarosz D., *Polityka władz komunistycznych w Polsce w latach 1948–1956 a chłopi*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1998.

Karłowicz R., *Rozwój wielkich aglomeracji miejskich w Polsce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.

Kocik L., *Przeobrażenia funkcji wychowawczej współczesnej rodziny wiejskiej*, Wydawnictwo Ossolineum, Kraków 1976.

Kozłowski K., *Materiały archiwalne do wydarzeń gryfickich z 1951 r.*, Wydawnictwo Archiwum Państwowego w Szczecinie, Warszawa 1992.

Kozłowski K., *Źródła do dziejów kolektywizacji rolnictwa w powiatach Drawsko i Białogard* (*1950–1951*), Wydawnictwo Archiwum Państwowego w Szczecinie Wydawnictwo Archiwum Państwowego w Szczecinie, Szczecin 1992.

Kryńska E., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.

Maciaszkowa J., *O współżyciu w rodzinie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

Mauersberg S., *Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2004, nr 3–4.
Mauersberg St., Walczak M. (oprac.), *Na przełomie. Część II. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994.
Mędrzecki W., *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864–1939*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.
Miernik G., *Chłopi wobec kolektywizacji wsi w województwie kieleckim 1948–1949*, „Studia Kieleckie" 1992, nr 2.
Miernik G., *Opór chłopów wobec kolektywizacji w województwie kieleckim 1948–1956*, Wydawnictwo „Takt", Kielce 1999.
Okoniewska B., *Gospodarka rolna i osadnictwo na Żuławach w okresie powojennym. Przeobrażenia strukturalne w latach 1945–1958*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
Pielkowa J., *Rodzicielskie troski*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
Pohoski M., *Migracje ze wsi do miast. Studium wychodźstwa w latach 1945–1957 oparte na wynikach ankiety Instytutu Ekonomiki Rolnej*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1963.
Próchniak L., *Kolektywizacja rolnictwa w regionie łódzkim*, Wydawnictwo IPN, Łódź 2003.
Robakowski K., *Społeczno-polityczne problemy rozwoju spółdzielczości produkcyjnej w Polsce w latach 1944–1956*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.
Ruszkiewicz H., Wiloch B. (red.), *Nowe pamiętniki chłopów*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1962.
Ryś M., *Rodzina z problemem alkoholowym jako rodzina dysfunkcyjna*, „Studia nad Rodziną" 1998, nr 2.
Siekierski St., *Świadomość chłopów okresu kolektywizacji w świetle pamiętników*, „Przegląd Humanistyczny" 1990, nr 4.
Skonieczny T., *Postawy chłopów wobec koncepcji i poczynań PPP* (*PZPR*) *w początkowej fazie kolektywizacji polskiego rolnictwa* (*1948–1949*), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2009.
Skonieczny T., *Wartości wychowania chłopskiego w okresie transformacji ustrojowych przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku w Polsce*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. II, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2006.
Skonieczny T., *Zrzekanie się gospodarstw rolnych na Ziemiach Zachodnich i Północnych w okresie intensywnej kolektywizacji* (*1948–1956*), [w:] E. Frątczak, Z. Strzelecki (red.), *Demografia i społeczeństwo Ziem Zachodnich i Północnych 1945–1995. Próba bilansu*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Demograficznego, Warszawa 1996.
Słabek H., *Historia społeczna Polski Ludowej* (*1944–1970*), Wydawnictwo Akademii Nauk Społecznych, Warszawa 1988.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
Szczawiej J. (red.), *Takie będą Rzeczypospolite. Wspomnienia i wypowiedzi nauczycieli*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1962.

Szczepański J., *Chłopi i kultura chłopska w społeczeństwie polskim*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1988.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
Turkowski R., *Próby kolektywizacji wsi kieleckiej*, „Roczniki Dziejów Ruchu Ludowego" 1983–1984, nr 23/24.
Turowski J., *Chłopi: stara czy nowa struktura społeczna*, [w:] *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. II: *Wieś*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979.
Winiewska R., *Obciążenia podatkowe gospodarstw chłopskich w latach 1944–1955*, Polskie Wydawnictwa Gospodarcze, Warszawa 1961.

doi: 10.23734/wwr20142.077.094

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Joanna SOSNOWSKA
Uniwersytet Łódzki, Polska

Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami i jego działalność na rzecz dzieci i młodzieży w latach I wojny światowej

Łódź Jewish Society for Providing Care to Orphans and its Activities for Children and Young People during the World War I

Streszczenie

Geneza Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami (ŁŻTOS) sięga okresu sprzed I wojny światowej i wiąże się z inicjatywą społeczności pochodzenia żydowskiego, która w lipcu 1907 roku podjęła starania o zarejestrowanie organizacji dobroczynnej, ukierunkowanej na pomoc dzieciom i młodzieży. Opracowano statut, w świetle którego Towarzystwo miało troszczyć się o byt materialny, moralny i intelektualny sierot wyznania mojżeszowego. Dzieje Towarzystwa powiązane są również z historią żydowskiej rodziny Henryka i Zofii Hirszbergów. Byli oni bowiem fundatorami budynku, który tuż przed wybuchem I wojny stał się siedzibą ŁŻTOS i miał służyć sierotom pozostającym pod opieką organizacji. Dom Sierot, bo taką nazwę zyskała placówka dla dzieci i młodzieży, mieścił się w Łodzi przy ul. Północnej 38.

Misja i zadania ŁŻTOS w latach 1914–1918 nie tylko nie uległy zmianie, ale w obliczu narastającej z dnia na dzień liczby sierot, półsierot, porzuconych i bezdomnych, nabrały nowego znaczenia. Organizacja zintensyfikowała swoją działalność przyjmując pod dach Domu Sierot dzieci i młodzież w wieku od 3. do 18. roku życia. Oprócz codziennej troski o ich byt materialny, w dalszym ciągu celem podejmowanych działań uczyniono kwestie opieki, wychowania i edukacji podopiecznych, nawet w trudnych realiach wojny. Warunki życia podopiecznych Domu Sierot określał regulamin przyjęty uchwałą Zarządu ŁŻTOS 30 stycznia 1916 r. Przez cały okres I wojny pod dachem Domu Sierot mieszkało około 170 dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: opieka nad dziećmi i młodzieżą w Łodzi w czasie I wojny światowej, żydowskie organizacje filantropijne w Łodzi w latach 1914–1918, działalność Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami.

Abstract

The origins of the Łódź Jewish Society for Providing Care to Orphans (Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami – ŁŻTOS) date back to the period before the World War I and are related to the initiative of the Jewish community, which, in July 1907, applied to register a charitable organization aimed at providing aid to children and young people. The statute of the Society was drawn up. According to the statute, the Society was supposed to take care of the material, moral, and intellectual needs of Jewish orphans.

The history of the Society is also related to the history of the Jewish family of Henryk and Zofia Hirszberg, as they were the founders of the building which became the offices of the Society just before the World War I and which was supposed to serve the orphans looked after by the organization. The Orphans' Home, as that was the name of the centre for children and young people, was located in Łódź at Północna 38.

In the face of the numbers of orphans, half-orphans, the abandoned, and the homeless growing day after day in 1914–1918, the mission and the tasks of the Society gained a new meaning. The organization intensified its actions and took children and young people aged 3–18 under the roof of the Orphans' House. Apart from the day-to-day care of their material situation, the education and upbringing of the orphans was still the goal of the Society's actions, even during the difficult times of the war. The living conditions in the Orphans' Home were specified by the rules adopted by resolution of the Society's Board on 30 January 1916. During the whole period of the World War I, app. 170 children and young people lived in the Orphans' Home.

Keywords: care of children and young people in Łódź during the World War I, Jewish charitable organizations in Łódź in 1914–1918, activities of Łódź Jewish Society for Providing Care to Orphans.

Geneza, cele i zadania Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami

Geneza Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami (dalej: ŁŻTOS lub Towarzystwo) sięga okresu sprzed I wojny światowej i wiąże się z inicjatywą społeczności pochodzenia żydowskiego[1], która w lipcu 1907 roku wystąpiła do Piotrkowskiej Rady Gubernialnej o zarejestrowanie organizacji

[1] Były to: J. Fajlowa, M. Ofenkeinowa i F. Perlowa, *Tow. Opieki nad sierotami*, „Rozwój" 1908, nr 260, s. 4.

dobroczynnej, ukierunkowanej na pomoc dzieciom i młodzieży[2]. W świetle postanowień statutowych Towarzystwo miało troszczyć się o byt materialny, moralny i intelektualny sierot wyznania mojżeszowego[3]. W 1910 roku opiekowano się 30 sierotami, rok wcześniej, przy ul. Tramwajowej 15, dla osieroconych dziewcząt zorganizowano przytułek[4].

Dzieje ŁŻTOS powiązane są również z historią żydowskiej rodziny – Henryka i Zofii Hirszbergów[5]. Byli oni bowiem fundatorami budynku, który tuż przed wybuchem I wojny stał się siedzibą Towarzystwa i miał służyć wychowankom w wieku 3–16 lat, pozostającym pod opieką organizacji[6]. Dom Sierot, bo taką nazwę zyskała placówka dla dzieci i młodzieży, mieścił się przy ul. Północnej 38[7], i włączono do niego, oprócz wspomnianego przytułku dla dziewcząt, powołany do życia jeszcze w 1905 roku przytułek dla osieroconych chłopców[8]. Obydwie instytucje – dla dziewcząt i chłopców, wybrały w ramach ŁŻTOS wspólny Zarząd.

Uroczyste otwarcie Domu Sierot nastąpiło 19 kwietnia 1914 r.[9] Warunki mieszkaniowe podopiecznych były wówczas bardzo dobre. Nowocześnie urządzony budynek na około 170 wychowanków posiadał cztery kondygnacje, centralne ogrzewanie, oświetlenie elektryczne, aparaturę wodno-kanalizacyjną,

---

[2] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami 1918–1919, k. 53–57, Sprawozdanie do Magistratu m. Łodzi z lipca 1919 r.; K. Badziak, J. Walicki, *Żydowskie organizacje społeczne w Łodzi* (*do 1939 r.*), Wydawnictwo *Ibidem*, Łódź 2002, s. 157; W. Puś, *Żydzi w Łodzi w latach zaborów 1793–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 190. Statut organizacji zalegalizowano w sierpniu 1908 roku, ale wpis do rejestru towarzystw i związków guberni piotrkowskiej nastąpił dopiero 11 II 1913 r.

[3] Dla realizacji tych zadań Towarzystwo miało m.in. współpracować z instytucjami i osobami prywatnymi w celu zagwarantowania, pozostającym pod jego opieką sierotom, mieszkania, odzieży i żywności; umieszczać dzieci osierocone w szkołach, organizować nauczanie rzemiosła, zakładać schroniska, szkoły, zakłady lecznicze i biblioteki. W. Puś, *Żydzi w Łodzi*..., dz. cyt.

[4] *„Czas". Kalendarz na rok 1914*, [b.w.], Łódź 1913, s. 74–76. W 1912 roku pod opieką Towarzystwa było 67 dzieci (32 sieroty i 35 półsierot).

[5] H. i Z. Hirszberg należeli do elity handlowo-przemysłowej łódzkich Żydów. Henryk urodził się 2 I 1857 r. w Pilicy, do Łodzi przybył w końcu lat 70. XIX w. Ożenił się z Zofią Buber, urodzoną w 1869 roku we Lwowie. Małżeństwo miało cztery córki. Na polu zawodowym H. Hirszberg związał się z E. Birnbaumem, z którym w połowie lat 80. XIX w. założył firmę handlową (zajmowała się zbytem towarów włókienniczych w kilku ośrodkach Królestwa Polskiego), a następnie przemysłową (produkcja tkanin). Rodzina Hirszbergów należała do grupy Żydów „postępowych", w których dominowały tendencje asymilatorskie. Więcej. zob.: K. Badziak, J. Walicki, *Żydowskie organizacje*..., dz. cyt., s. 156–157.

[6] Wybuch I wojny uniemożliwił H. i Z. Hirszbergom przepisanie tytułu własności nieruchomości na rzecz ŁŻTOS, w okresie wojny przebywali oni poza Łodzią. Odpowiednie kroki podjęto dopiero na przełomie lat 1918/1919.

[7] Obecnie w budynku mieści się Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego.

[8] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 53.

[9] K. Badziak, J. Walicki, *Żydowskie organizacje*..., dz. cyt., s. 159.

jadalnię, sypialnie, sale rekreacyjne, pokoje izolacyjne, łazienki oraz plac zabaw[10].

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie działalności Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami w okresie I wojny światowej. Podjęte przez autorkę badania wskazują na wielopłaszczyznowość działań w stosunku do dzieci i młodzieży pozbawionej w tamtych latach opieki rodzicielskiej. Jedną z form pomocy była opieka instytucjonalna w specjalnych zakładach typu: sierocińce, schroniska, domy sierot czy przytułki, inicjowane i prowadzone przez społeczność różnych wyznań i narodowości ówczesnej Łodzi. Taką placówką był Dom Sierot prowadzony przez ŁŻTOS. Podstawę badań stanowił materiał archiwalny, sprawozdania, prasa lokalna oraz opracowania.

Cezura czasowa tego opracowania (1914–1918) obliguje do ukazania, w niewielkim jednak zakresie, złożonej sytuacji polityczno-ekonomicznej w mieście, gdzie żyła społeczność wielowyznaniowa[11] i wielonarodowa, wśród której Żydzi, w 1914 roku stanowili 162,5 tys. osób, czyli około 32,5% ogólnej liczby mieszkańców[12]. Należy nadmienić, że Łódź w latach I wojny to przykład miasta, które bezpośrednio nie ucierpiało w wyniku walk, bowiem te toczyły się o miasto, a nie w samym mieście[13], ale dotkliwe straty ponieśli mieszkańcy,

[10] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 54. Pomieszczenia dla dzieci mieściły się na I, II i III piętrze (było to odpowiednio: 10 sal, 8 i 7). K. Badziak, J. Walicki, *Żydowskie organizacje*..., dz. cyt., s. 161.

[11] Społeczność Łodzi w latach 1914–1918 to wspólnota różnych kultur, wyznań i narodowości (Polacy, Niemcy, Żydzi, Rosjanie oraz przedstawiciele innych nacji), której stan liczebny, z uwagi na wyludnienie miasta w analizowanym okresie (pobór do wojska, emigracja ludności, wysiedlenia), uległ radykalnej zmianie. Niejednolity skład narodowościowy łodzian to także różnice w obrębie liczebności poszczególnych wyznań: katolickiego, ewangelickiego, prawosławnego, religii mojżeszowej i innych. Liczba poszczególnych nacji i wyznań, z uwagi na niejasne i zmienne kryteria badań stosowane w przeszłości, jest trudna do ustalenia. O ile w 1914 roku katolicy i protestanci stanowili łącznie około 68% mieszkańców, to w 1918 roku udział tych grup wyznaniowych zmalał, wzrósł natomiast znacznie wskaźnik ludności wyznania mojżeszowego, który w tymże roku wyniósł 40%. A. Rzepkowski, *Ludność Łodzi w okresie I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Łódź w drodze do niepodległości*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2013, s. 134.

[12] W. Puś, *Żydzi w Łodzi*..., dz. cyt., s. 27; tenże, *Ludność żydowska w Łodzi w latach 1793–1914. Liczebność i struktura społeczno-zawodowa*, [w:] P. Samuś (red.), *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX w. Sąsiedzi dalecy i bliscy*, Wydawnictwo *Ibidem*, Łódź 1997, s. 83–85.

[13] Podczas I wojny ziemie polskie stały się polem frontu, zwanego – z racji swego położenia geograficznego – wschodnim, Łódź położona w zaborze rosyjskim stanowiła ważny ośrodek przemysłowy i komunikacyjny. W wyniku podejmowanych planów strategicznych, pod koniec 1914 roku, miasto znalazło się w samym centrum linii frontu. W listopadzie i grudniu 1914 roku na terenie obecnego woj. łódzkiego toczyła się zaciekła bitwa manewrowa, znana jako Operacja Łódzka. Na froncie, od Włocławka i Kutna po Radomsko, starło się ponad 600 tys. żołnierzy rosyjskich, niemieckich i austriackich. Więcej zob.: M. Jagiełło, *Armia, która została na zawsze*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja Łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011, s. 58; W. Bortnowski, *Ziemia łódzka w ogniu*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1969, s. 129.

wyczerpani skutkami wojny oraz zmagający się na co dzień z krytycznymi warunkami życiowymi. Najdotkliwszy był brak artykułów spożywczych[14], opału, środków higienicznych, wysokie ceny produktów, głód, choroby, epidemie, duża śmiertelność. Okupacja miasta przez władze niemieckie rozpoczęła się 6 grudnia 1914 r. i trwała do końca I wojny. W świetle ocen historyków, lata 1914–1918, w wymiarze ekonomicznym, demograficznym i zdrowotnym, należały do jednego z najbardziej katastrofalnych okresów w dziejach Łodzi[15]. Pomoc dla ludności organizował z początkiem wojny Główny Komitet Obywatelski (GKO) i Komitet Obywatelski Niesienia Pomocy Biednym (KONPB)[16], następnie Wydział Dobroczynności Publicznej przy Magistracie m. Łodzi (WDP), Łódzka Miejscowa Rada Opiekuńcza (ŁMRO), ale również organizacje i instytucje dobroczynne różnych wyznań. Wśród nich także Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami.

Misja i zadania ŁŻTOS w latach wojny, w obliczu narastającej z dnia na dzień liczby sierot, półsierot, porzuconych i bezdomnych nabrały nowego znaczenia. Organizacja zintensyfikowała swoją działalność przyjmując pod dach Domu Sierot dzieci i młodzież w wieku od 3. do 18. roku życia. Oprócz troski o ich codzienny byt materialny, w dalszym ciągu celem podejmowanych działań uczyniono kwestie opieki, wychowania i edukacji podopiecznych, nawet w trudnych realiach wojny[17]. Z powodu trudności aprowizacyjnych i kłopotów finansowych władze Towarzystwa zdecydowały o zarzuceniu, ujętej w statucie opieki nad dziećmi biednych rodzin żydowskich, a skoncentrowały się wyłącznie na prowadzeniu Domu Sierot.

---

[14] Przez ostatnie dwa miesiące 1914 roku do Łodzi nie dotarł żaden pełny transport żywności, a mieszkańcy na własną rękę próbowali zdobywać pożywienie w okolicznych wsiach. W początkach grudnia 1914 roku, po zajęciu miasta przez wojska niemieckie, aby zapobiec klęsce głodu, komendantura niemiecka przekazała Łodzi (za opłatą) 350 ton mąki. Więcej zob.: M.J. Szymański, *Wojenny chleb* (*nie*)*powszedni. Łódź w niemieckim systemie zaopatrzenia w produkty i surowce zbożowe na terenie okupowanego Królestwa Polskiego podczas I wojny*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja Łódzka*..., dz. cyt., s. 92–94; K.R. Kowalczyński, *Łódź 1914. Kronika oblężonego miasta*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2010, s. 165–202.

[15] W. Puś, K. Badziak, *Gospodarka Łodzi w okresie kapitalistycznym* (*do 1918 r.*), [w:] R. Rosin (red.), *Łódź. Dzieje miasta*, t. I: *Do 1918 r.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź – Warszawa 1980, s. 297; J.K. Janczak, *Ludność*, [w:] R. Rosin (red.), *Łódź*..., dz. cyt., s. 200–201; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Z. G. W. N., Łódź 1990, s. 257–258; A. Rzepkowski, *Ludność Łodzi*..., dz. cyt., s. 132–135.

[16] GKO rozwiązano w lipcu 1915 roku, gospodarkę miejską przejął nominowany Magistrat. Zlikwidowano także KONPB, a na jego miejsce powołano Delegację Niesienia Pomocy Biednym. M. Jaskulski, *Władze administracyjne Łodzi do 1939 roku*, Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 2001, s. 93.

[17] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 54.

Codzienność w Domu Sierot

Warunki życia podopiecznych Domu Sierot określał regulamin[18] przyjęty uchwałą Zarządu ŁŻTOS 30 stycznia 1916 r.[19] Precyzyjnie wskazano w nim zadania wychowanków oraz personelu. Główne wytyczne, jakie stawiano podopiecznym dotyczyły kilku kwestii: obowiązków domowych (dyżury i nauka), rekreacji oraz higieny.

> „Wszystkie dzieci począwszy od najmłodszych lat – czytamy – winny być przetworzone na pracowników, z których każde, zależnie od wieku, zasobu sił, jakości i stopnia uzdolnienia i chęci, powinno mieć obowiązek współpracy we wspólnej tej dużej rodzinie"[20].

Aby urzeczywistnić ten cel, co miesiąc, na każdym z pięter domu wyznaczano dyżurnego, z „całym sztabem dyżurnych pomocników", który każdego wieczoru miał przedstawiać przełożonej Domu Sierot szczegółowy raport z pracy swych pomocników, jak i z ogólnego porządku na przydzielonym mu piętrze[21]. Listę dyżurnych zatwierdzała Sekcja Pedagogiczna ŁŻTOS. Podopieczni pełniący dyżury na poszczególnych piętrach za swą pracę otrzymywali wynagrodzenie. Do ich obowiązków należało: sprzątanie domu, szycie w szwalni, pomoc w kuchni, spiżarni, pralni i „przy bieliźnie" oraz załatwianie różnych sprawunków[22]. Wszystkie zajęcia miały wdrażać do systematycznej pracy domowej.

Na terenie Domu Sierot udzielano tylko początkowej nauki w zakresie czytania i pisania, dzieci w wieku 6 lat, posiadające już te umiejętności, oddawano do szkoły. Wszystkie natomiast, podzielone na grupy, pobierały na terenie instytucji lekcje religii i modlitwy. Dwa razy w tygodniu, również dla wszystkich, miały odbywać się wspólne lekcje gimnastyki i śpiewu. Oprócz tego, również dwa razy tygodniowo, w lekcjach robótek ręcznych uczestniczyły dziewczęta, a w lekcjach szycia na poziomie elementarnym – chłopcy[23].

---

[18] *Regulamin wewnętrzny Łódzkiego Żydowskiego Tow. Opieki nad Sierotami*, [b.m.w.], 1916, s. 7.

[19] Ogólne Zebranie Zarządu odbyło się nieco później, 24 II 1916 r. Świadczy o tym notka prasowa, w której zapraszano członków ŁŻTOS na zebranie mające odbyć się w drugim terminie. Pierwsze nie doszło do skutku prawdopodobnie z uwagi na zbyt niską frekwencję. Czytamy, bowiem: „[...] Jakkolwiek zaproszenia zostały rozesłane do wszystkich członków. Zarząd zaprasza ich raz jeszcze niniejszym, gdyż możliwe jest, że z powodów od Zarządu niezależnych, nie wszystkie zaproszenia doszły do rąk adresatów". Zob.: *Łódzkie Żyd. Tow. Opieki nad Sierotami*, „Nowy Kurjer Łódzki" (dalej: NKŁ) 1916, nr 53, s. 2.

[20] *Regulamin wewnętrzny*..., dz. cyt., s. 5.

[21] Tamże.

[22] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 53–57.

[23] *Regulamin wewnętrzny*..., dz. cyt., s. 5.

„Rozrywki i zabawy" miały w ciągu tygodnia charakter indywidualny, natomiast w soboty i inne święta – wspólnotowy. Odbywały się pod kierunkiem wspomnianej Sekcji Pedagogicznej, a w zakres tych czynności wchodziły wspólne zabawy, gry towarzyskie, chóralne śpiewy, odgrywanie *komedyjek* oraz „[...] od czasu do czasu dla urozmaicenia i ogólnego kształcenia, odwiedzanie kinematografów z odpowiednim programem, zwiedzanie muzeum i wystawy obrazów [...]"[24]. Każdorazowy udział w tego typu rozrywce miał być zakończony pogadanką „o widzianem". W stosunku do „dobrze się sprawujących" starszych wychowanków, regulamin zakładał nawet posyłanie do teatru „na sztuki klasyczne".

Obowiązki w zakresie dziecięcej higieny obejmowały cotygodniową kąpiel (latem dwa razy w tygodniu) i zmianę bielizny, oraz co trzy tygodnie – zmianę pościeli. O to, by wychowankowie codziennie, godzinę lub dłużej, w zależności od pory roku przebywali na świeżym powietrzu, winna dbać przełożona Domu Sierot. Wiosną i latem miały odbywać się wycieczki poza miasto. Dzieci zakaźnie chore winny być leczone w szpitalu, natomiast gromadzenie danych o rozwoju fizycznym wychowanków (także masy ich ciała) należało do obowiązków stałego lekarza Domu Sierot. Nad zdrowiem dzieci i odpowiednimi warunkami sanitarnymi instytucji czuwała Sekcja Higieniczna[25].

Jak nadmieniono, regulamin precyzował także obowiązki personelu, w skład którego wchodziły osoby stale mieszkające w placówce oraz dochodzące. Zatrudnione w Domu Sierot, i mieszkające wspólnie z dziećmi, winny co rano wstawać pół godziny wcześniej niż podopieczni. Ich zadaniem była wówczas kontrola mycia, ubierania się dzieci i sprzątania. Wszystkie posiłki, o ile nie spożywano ich jednocześnie z wychowankami, personel otrzymywał niezwłocznie po posiłkach dzieci. Dni i godziny wyjść poszczególnych osób poza teren placówki („wychodne") ustalała przełożona. Personel mógł przyjmować u siebie krewnych lub „najbliższych znajomych" w poniedziałki i czwartki w godz. 20.00–22.00[26].

Analiza regulaminu pozwala na konkluzję, że plan dnia w Domu Sierot uwzględniał wiek i możliwości psychofizyczne wychowanków. Dzieci starsze wstawały o godz. 6.00j, myły się, ubierały i gromadziły w jadalni na modlitwie, następnie spożywały śniadanie. Dzieci najmłodsze, będące pod opieką niani wstawały później. O godz. 8.00 dzieci w wieku szkolnym udawały się do szkoły, a pozostające w domu wykonywały przydzielone wcześniej dyżury. O 11.30 otrzymywały drugie śniadanie (dzieci starsze jadały posiłki w szkole lub zabierały drugie śniadanie ze sobą). Około godz. 12.00 prowadzono w domu lekcje czytania i pisania, pozostałe dzieci wykonywały prace gospodarcze. Wspólny

[24] Tamże, s. 6.
[25] Tamże, s. 7.
[26] Tamże, s. 4.

dla wszystkich obiad odbywał się o godz. 15.00. Następnie dzieci szkolne odrabiały lekcje i do godz. 17.30 uczestniczyły w nauce religii, modlitwy, śpiewu i gimnastyki, które to zajęcia prowadzono na miejscu, oraz w pracach gospodarczych. Po tych czynnościach, do godz. 19.00 podopieczni mogli organizować swobodne zajęcia, zabawy i gry. Po kolacji, około godz. 21.00 dzieci starsze udawały się na spoczynek (dzieci młodsze przygotowywano do snu o godz. 20.00)[27].

Nieco inaczej, bo rekreacyjnie, przebiegał dzień świąteczny – podopieczni wstawali godzinę później niż zwykle, po wspólnej modlitwie i śniadaniu starsi chłopcy udawali się do synagogi. Po obiedzie, około 12.30, odbywały się gry towarzyskie, pogadanki z zakresu higieny i przyrody oraz chóralny śpiew. Bezpośrednio po podwieczorku, od godz. 16.00 do 19.30, dzieci mogły spędzać czas dowolnie[28]. W lipcu 1918 roku, a więc w okresie wakacyjnym, po czynnościach porannych, do godz. 11.00 dzieci zajęte były porządkami na terenie Domu Sierot, do godz. 13.00 oraz od 13.00 do 17.00 odbywały się zajęcia lekcyjne dzieci młodszych pod opieką starszych, w godzinach: 14.00–15.00 i 17.00–19.00 wszyscy uczestniczyli w grach i zabawach na przydomowym boisku[29].

Tyle wiadomo o przebiegu dnia w placówce na podstawie regulaminu i sprawozdania, niewiele informacji z tego zakresu dostarczają także materiały archiwalne. Jedna wzmianka mówi o udziale wychowanków w zorganizowanym przez Łódzką Miejscową Radę Opiekuńczą[30], we wrześniu 1917 roku, widowisku sportowym pod nazwą „Popis dziatwy w Parku ks. J. Poniatowskiego"[31], kolejna – o przygotowaniu przez dzieci prac plastycznych na wystawę pod nazwą „Dziecko", urządzoną w tym samym czasie, również przez ŁMRO[32]. Z no-

[27] Tamże, s. 3–4.

[28] Tamże, s. 4.

[29] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 19–20, Sprawozdanie za lipiec 1918 r.

[30] Łódzką Miejscową Radę Opiekuńczą powołano do życia 16 lutego 1916 r. Była lokalnym organem Rady Głównej Opiekuńczej (w obrębie Generał-Gubernatorstwa Warszawskiego), a jej głównym zadaniem była pomoc ludności cywilnej (głównie dzieciom) podczas I wojny. Pomoc kierowana ku potrzebującym miała różnorodny charakter: od doraźnej, jak wsparcia pieniężne i w naturze (żywność, tanie posiłki, opał, lekarstwa, odzież i obuwie), po instytucjonalną, polegającą na wspomaganiu istniejących łódzkich placówek opiekuńczych, inicjowaniu nowych czy organizacji zbiórek pieniężnych (loterie, kwesty). *Łódzka Okręgowa Rada Opiekuńcza*, NKŁ 1916, nr 58, s. 2. *Kronika. Z Łódzkiej Rady Opiekuńczej*, NKŁ 1916, nr 74, s. 2.

[31] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18519: Sprawozdanie z działalności Łódzkiej Miejscowej Rady Opiekuńczej za rok 1917, k. 477–485, „Popis dziatwy w Parku Poniatowskiego". Celem projektu była weryfikacja stanu wychowania fizycznego wychowanków wielu łódzkich instytucji dla dzieci (ochron, ochronek, schronisk, sierocińców), sprawdzenie stopnia przygotowania osób prowadzących ćwiczenia gimnastyczne i poznanie metod stosowanych w pracy z dziećmi. W spotkaniu udział wzięło 17, spośród 26, zakwalifikowanych placówek.

[32] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18519: Sprawozdanie z działalności Łódzkiej..., dz. cyt., k. 471–476, Sprawozdanie z Wystawy „Dziecko" r. 1917; *Otwarcie wystawy „Dziecko"*, „Gazeta Łódzka" 1917, nr 244, s. 3. Wystawa prezentowała materiały typu: sprawozdania opisowo-statystyczne,

tatki prasowej jednego z łódzkich dzienników dowiadujemy się, że dzieci były odwiedzane przez krewnych[33], ale też bywały w domach rodzinnych lub u krewnych.

Wychowankowie

Liczba dzieci mieszkających w Domu Sierot w latach 1915–1918, jak wskazują dane źródłowe, była w zasadzie niezmienna. W początkach 1915 roku mieszkało 170 dziewcząt i chłopców[34], w połowie tego roku – 165[35]. W końcu marca 1916 roku frekwencja wynosiła 160 podopiecznych[36], w pierwszych miesiącach 1917 roku liczba dzieci przekroczyła 170[37], a w czerwcu – 180[38]. Warto nadmienić, że w okresie I wojny do Domu Sierot przyjmowano nie tylko dzieci osierocone, ale także półsieroty. Dość szegółowe dane odnośnie do struktury wiekowej wychowanków prezentuje sprawozdanie organizacji za przedostatni rok wojny: 1917 (por. Tab. 1).

Tabela 1. Liczba wychowanków w Domu Sierot ŁŻTOS w 1917 roku
Table 1. The number of orphans in the ŁŻTOS Orphanage in 1917

Stan dzieci 31 XII 1917 r.				
Płeć	**Wiek w latach**			**Ogółem**
	3–9 lat	**9–14 lat**	**14–18 lat**	
Dziewczęta	38	46	37	121
Chłopcy	28	22	5	55
Razem	66	68	42	**176**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami za rok 1917, Łódź, [b.r.w.], s. 3.

Source: Developed on the basis of: The Report of the Jewish Association for the Care for Orphans in Łódź for the year 1917, Łódź [n.d.], p. 3.

tablice higieniczno-zdrowotne, fotografie budynków instytucji oświatowych i ich wychowanków, wytwory dziecięce (rysunki, prace techniczno-plastyczne, zeszyty), wzory biblioteczek i pomoce naukowe. W przedsięwzięciu udział wzięły 63 instytucje. Inicjatywa trwała 30 dni.

[33] *Z Żyd. Domu Sierot*, NKŁ 1916, nr 83, s. 4.

[34] APŁ, GKO w Łodzi, sygn. 93: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (12 II – 30 VIII 1915), k. 22.

[35] APŁ, GKO w Łodzi, sygn. 94: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (29 III – 30 VI 1915), k. 212.

[36] *Z Żyd. Domu Sierot*, NKŁ 1916, nr 83, s. 4.

[37] APŁ, AMŁ, WOS, sygn. 18519: Sprawozdanie z działalności Łódzkiej..., dz. cyt., k. 16: Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Dziećmi.

[38] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami za rok 1917*, Łódź, [b.r.w.], s. 3.

Na początku 1917 roku w Domu Sierot przebywało 174 wychowanków, w ciągu roku przyjęto 14 dziewcząt i pięcioro chłopców, natomiast opuściło placówkę 17 dzieci: siedmioro odebrali krewni, sześć dziewcząt objęło posady w domach prywatnych, dwoje: 16-letni chłopiec i 14-letnia dziewczyna opuściło zakład samowolnie, dwóch chłopców zmarło na gruźlicę płuc[39].

W ostatnim roku wojny, w styczniu 1918 roku, frekwencja dzieci wynosiła 176 osób, przyjęto w ciągu roku 16, opuściło placówkę 21 wychowanków[40]. Wśród dzieci przybyłych do instytucji pięcioro stanowiły sieroty (chłopiec i cztery dziewczynki), siedmioro było półsierotami (czworo chłopców i trzy dziewczynki), a czworo – półsierotami bezdomnymi (chłopiec i trzy dziewczynki)[41]. Spośród chłopców, którzy opuścili wtedy Dom Sierot pięciu podjęło pracę w następujących warsztatach rzemieślniczych i zakładach przemysłowych: jeden w zakładzie jubilerskim, kolejny – w zegarmistrzowskim, dwóch w fabryce obuwia i jeden w fabryce słodyczy. Mieszkali oni u majstrów lub krewnych. Dziewczęta natomiast objęły posady w domach prywatnych jako opiekunki dziecięce lub pomoce w gospodarstwie domowym (siedem osób), jedną zatrudniono w Domu Sierot na stanowisku gospodyni, dwie podjęły pracę jako „buchalterki" w instytucjach bankowych i urzędach, jedna jako pielęgniarka w Szpitalu dla Dzieci Anny Marii, kolejne dwie w „salonie mód" i zakładzie krawieckim, dwie następne odebrali krewni, jedna zmarła[42].

W Domu Sierot, nawet w warunkach wojennych, dbano o edukację podopiecznych. Przy placówce działała dwuklasowa szkoła elementarna, pracująca w oparciu o program nauczania dla szkół ludowych, do której w 1917 roku uczęszczało 50 dzieci[43], rok później – 42[44]. Kolejni wychowankowie, w 1917 roku, uczęszczali do następujących szkół działających w mieście: 14 chłopców do Żydowskiej Szkoły Rzemiosł „Talmud Tora", 13 dziewcząt do Żeńskiej Szkoły Początkowej im. Małżonków Hertz, pięć dziewcząt do Gimnazjum Jaszuńskiej, jedna dziewczynka do Żydowskiej Szkoły Handlowej „Aba" i jedna do 7-klasowej Szkoły Handlowej Cecylii Waszczyńskiej[45]. Kilkanaścioro podopiecznych pracowało lub przyuczało się do zawodu, mieszkając jeszcze na terenie Domu Sierot, i były to zajęcia w szwalniach, pracowniach mody i hafciarstwa, biurze i szpitalu – w przypadku dziewcząt, oraz w pracowniach: szew-

[39] Tamże.

[40] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami za rok 1918*, Łódź, [b.r.w.], s. 4.

[41] Tamże.

[42] Tamże.

[43] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1917] dz. cyt., s. 4.

[44] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1918] dz. cyt., s. 5.

[45] W 1918 roku do Żydowskiej Szkoły Rzemiosł „Talmud Tora" uczęszczało dziewięciu chłopców, cztery dziewczęta uczyły się w Gimnazjum Jaszuńskiej, jedna dziewczynka w Żydowskiej Szkole Handlowej „Aba" i jedna w 7-klasowej Szkole Żeńskiej Towarzystwa im. Elizy Orzeszkowej. Tamże.

skiej, jubilerskiej i zegarmistrzowskiej – w przypadku chłopców[46]. Wychowankowie pracujący pobierali wynagrodzenie, które w 1918 roku, wliczając pracę dyżurnych na terenie Domu Sierot, wyniosło 1193,46 marek (mk)[47].

Kwestie aprowizacyjne i zdrowotne

Trudne warunki aprowizacyjne w mieście podczas I wojny ujemnie rzutowały na ilość i jakość posiłków, ale Zarząd ŁŻTOS starał się, by były one w miarę regularne (dzieci jadały 3–4 razy dziennie), gwarantowały minimum dziennej stawki żywieniowej i przygotowywane były z uwzględnieniem wymogów kuchni rytualnej. Najtrudniejsza sytuacja zaopatrzeniowa była na przełomie lat 1914/1915 oraz w kolejnym roku wojny, głównie z uwagi na bardzo wysokie ceny żywności. W następnym okresie, 1917–1918, wychowanków dożywiano dzięki zasiłkom finansowym pochodzącym z Rady Głównej Opiekuńczej i ŁMRO. W połowie 1915 roku dzieci otrzymywały: na śniadanie kromkę chleba z herbatą (najmłodsze i słabego zdrowia – bułkę z mlekiem); na obiad zupę z kartoflami i jarzyną lub rosół, mięso i jarzynę; na podwieczorek kromkę chleba, na kolację zupę lub chleb z herbatą[48]. Codzienne wyżywienie jednego dziecka kosztowało wtedy 20 kopiejek.

W pierwszej połowie 1917 roku na pierwsze śniadanie (godz. 7.30) podawano kubek posłodzonej kawy mlecznej i kromkę chleba, na drugie śniadanie (12.00) kaszę mannę z masłem lub jarzyną, obiad (15.00) składał się z 1/2 litra „gęstej zupy" i 300 gramów jarzyny, a kolacja (19.00) z zupy kartoflanej. Od 1 czerwca, zamiast drugiego śniadania, dzieci otrzymywały na podwieczorek dodatkowo kubek mleka (kilka razy tygodniowo z chlebem)[49]. W soboty i święta posiłki były „uroczyste": śniadanie – kubek kawy mlecznej z chlebem, obiad – rosół z kaszą i mięsem, podwieczorek – chleb z marmoladą, kolacja – zupa kartoflana. Koszt utrzymania jednego dziecka dziennie wynosił 1,63 marek, wyżywienie – 90 fenigów (fen.)[50].

Latem 1918 roku wychowankowie jadali trzy razy dziennie: na śniadanie: kawę mleczną i chleb, obiad – zupa kartoflana (lub kapusta z kartoflami, kasza z kartoflami) i jarzyna (buraczki, marchew, kalarepa, peluszka; dwa razy w tygodniu, zamiast jarzyny mięso), kolacja – zupa kartoflana lub inna[51]. Dzienny

---

[46] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1917] dz. cyt., s. 4.

[47] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1918] dz. cyt., s. 5. Wkład finansowy dzieci w 1918 r. wyniósł 3 129 mk.

[48] APŁ, GKO w Łodzi, sygn. 94: Korespondencja „Różnych"..., dz. cyt., k. 212.

[49] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1917] dz. cyt., s. 5.

[50] Tamże, s. 4.

[51] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 19–20, Sprawozdanie za lipiec 1918 r.

koszt utrzymania dziecka w 1918 roku wynosił 2,48 mk, wyżywienie 1,30 mk; dni instytutowych było 57 876 (w 1917 r. – 64 345)[52].

Zarząd ŁŻTOS przywiązywał dużą wagę do kwestii higieniczno-zdrowotnych w Domu Sierot. Przez cały okres wojenny placówką opiekowali się lekarze wywodzący się ze społeczności żydowskiej. W 1916 roku byli to dr Rotszpan i dr Maszlanka[53], w kolejnym roku bezpłatnych porad lekarskich udzielali następujący specjaliści: dr Rabinowicz (choroby nosa, uszu i gardła), dr Holenderska (choroby oczu), dr Goldfarb (choroby skórne)[54]. Oprócz tego dzieciom leczono zęby, i w 1917 roku zajęły się tym dentystki: dr Karmazyn (13 dzieci), dr Goldberg (11) i dr Klefant (6). Dr Weylandówna wykonała jedną analizę moczu. W laboratorium miejskim wykonano badania nalotu gardła u dwójki dzieci, nałożono 2 979 opatrunków[55].

W świetle sprawozdania lekarza stałego Domu Sierot, w 1917 roku odnotowano 109 chorych dzieci oraz 172 zachorowania, i były to głównie zaburzenia odżywiania (43 przypadki), zapalenie gardła (41), reumatyzm, zapalenie płuc, choroby zakaźne (szkarlatyna i dyfteryt)[56]. W szpitalach leczono 10 dzieci (na szkarlatynę, zapalenie nerek i na gruźlicę, wskutek której jedno dziecko zmarło)[57]. W Domu Sierot również odnotowano wtedy jeden przypadek śmiertelny, z powodu zapalenia płuc. Skrupulatnie zapisywano też stan masy ciała podopiecznych[58]. Duże znaczenie przywiązywano do profilaktyki, zwłaszcza w odniesieniu do chorób zakaźnych, a o przedsięwzięciach w tym zakresie informowano na łamach lokalnej prasy. W marcu 1916 roku pisano:

> „Celem zabezpieczenia dzieci od choroby zakaźnej, Zarząd Domu Sierot przy ul. Północnej zakazał odwiedzin krewnych dziatwy. Pozatem dzieci są często kąpane i pozostają pod bacznym nadzorem lekarza [...]"[59].

---

[52] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1918] dz. cyt., s. 5.

[53] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18206: Wohltätigkeit – organisationen 1915–1918, k. 28: Wykaz lekarzy odwiedzających instytucje dobroczynne.

[54] W 1917 r. dr Goldfarb sprawował stałą opiekę lekarską nad dziećmi Domu Sierot i odwiedzał instytucję kilka razy w tygodniu (czasami codziennie).

[55] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1917] dz. cyt., s. 6.

[56] Tamże.

[57] APŁ, AMŁ, WOS, sygn. 18519: Sprawozdanie z działalności Łódzkiej..., dz. cyt., k. 16, Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Dziećmi. Szpitale, w których leczono dzieci to: żydowski Szpital Poznańskich, Szpital dla Dzieci Anny Marii (przyjmowano doń dzieci niezależnie od wyznania) oraz Szpital Miejski na Radogoszczu. W 1918 roku zmarło 1 dziecko.

[58] W 1917 roku dzieciom do lat 6 przybyło na wadze przeciętnie 0,5 kg (ubyło dwojgu, masa ciała bez zmiany pozostała u 1 dziecka). Dzieciom w wieku 6–10 lat przybyło 1,6 kg (ubyło czworgu po 0,35 kg, bez zmiany u 1 dziecka). Dzieciom od 10 do13 lat przybyło 2,37 (nikomu nie ubyło masy ciała, bez zmiany wagi pozostało 1 dziecko). Wychowankom w wieku powyżej 13 lat przybyło 4,3 kg (ubyło jednemu dziecku 0,3 kg, bez zmiany pozostało u dwójki dzieci). *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1917] dz. cyt., s. 6.

[59] *Z Żyd. Domu Sierot*, NKŁ 1916, nr 83, s. 4.

Należy nadmienić, że w 1918 roku instytucje społeczno-dobroczynne opiekujące się dziećmi zmagały się z grypą, potocznie zwaną „hiszpanką" (występowała jako pandemia w latach 1918–1919), i w Domu Sierot chorowały na nią wszystkie dzieci[60].

Do profilaktyki zaliczyć można również letni wypoczynek w mieście i poza miastem. Na miesięczną kurację, w ostatnim roku wojny, wysłano tylko kilkoro dzieci (m.in. do Ciechocinka), więcej wychowanków (26 dzieci), i przez dłuższy okres, leczono w łódzkim Domu Zdrowia[61]. W maju 1918 roku na wypoczynku na wsi przebywało troje dzieci, miesiąc później – siedmioro było na koloniach letnich[62].

Zadania Zarządu ŁŻTOS

Nad prawidłową działalnością zarówno Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami, jak i Domu Sierot czuwał Zarząd, który w trudnych realiach wojny starał się chronić los podopiecznych. W jego składzie, w latach 1917–1918, znaleźli się: inż. Jakub Dyljon (prezes), dr Gustaw Rotszpan i Izydor Zand (wiceprezesi), Zygmuntowa Kaufmanowa (sekretarz) oraz Natan Spiro (skarbnik)[63]. W Komisji Rewizyjnej zasiadali: J. Bromberg, M. Lauterbach i A. Szwajcer. Członkami Zarządu byli: Maks Ginsberg, dr Stanisław Gutentag, Zofia Hirszbergowa, Bella Hilsbergowa, S. Hirszsohn, Eliza Kipperowa, Franciszka Krawetzowa, Salomea Landsbergowa, Stefania Oppenheimowa, Józef Rosenblatt, C. Wachsowa, Beniamin Perelstein i Salomon Budzyner[64]. Według źródeł archiwalnych, przed I wojną ŁŻTOS posiadało 2 100 członków, po jej zakończeniu, w połowie 1919 roku, – około 1 000[65].

Głównym zadaniem Zarządu były kwestie finansowe związane z zabezpieczeniem bytu organizacji, ale również czuwanie nad pracą personelu zatrudnionego w Domu Sierot. Specjalna komisja składająca się z członków Zarządu, przed przyjęciem dzieci do instytucji (zwłaszcza półsierot) badała ich stan majątkowy. Zarząd decydował również o przyjęciu sierot kierowanych do placówki przez Magistrat m. Łodzi (władze Towarzystwa prosiły, aby dzieci „nie miały więcej jak 8 lat i uznane zostały przez lekarza naczelnego jako zdrowe")[66].

---

[60] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1918] dz. cyt., s. 6. Inne choroby zakaźne w tym okresie: tyfus brzuszny, tyfus plamisty, dyfteryt, szkarlatyna, ospa wietrzna.

[61] 14 dzieci przebywało w okresie: 22 VIII – 22 XI 1918; 12 dzieci w czasie: 29 XI – 27 II 1919.

[62] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 10, 14.

[63] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18519: Sprawozdanie z działalności Łódzkiej..., dz. cyt., k. 16, Łódzkie Żydowskie... dz. cyt.; *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1917] dz. cyt., s. 7; *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1918] dz. cyt., s. 7.

[64] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1917] dz. cyt., s. 7.

[65] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 53–57.

[66] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18440: Żydowska Ochrona Ludowa 1919–1929, k. 17–18, Pismo z dn. 25 VI 1918. Magistrat dotował finansowo Dom Sierot od początku wojny, stąd również mógł kierować dzieci do instytucji.

Jak nadmieniono, władze Towarzystwa zatrudniały na terenie Domu Sierot personel stały (administracyjny i wychowawczy) oraz dochodzący (pedagogiczny, lekarski i obsługowy). W 1915 roku było to ogółem dziewięć osób[67]. Personel stale przebywający w instytucji w 1917 roku stanowiło siedem kobiet: przełożona domu, gospodyni, pielęgniarka, freblanka, krawcowa (również jako ucząca szycia), niania i sekretarka. Personel dochodzący liczył 10 osób: pedagogiczny – dwie nauczycielki (pracujące po trzy godz. dziennie), nauczyciele: religii, języka hebrajskiego (półtorej godz. dziennie), gimnastyki (dwie godz. tygodniowo), śpiewu (pięć godz. tygodniowo) oraz lekarz (codziennie); służbowy – praczka, sprzątaczka i stróż[68]. W 1918 roku skład personelu w zasadzie się nie zmienił, a nauczycielka M. Bogacka udzielała jednej z wychowanek bezpłatnej lekcji muzyki[69]. W dokumentacji źródłowej odnaleziono nazwiska nauczycieli pracujących w Domu Sierot, ale według stanu z połowy 1919 roku. Jako freblanka pracowała wówczas Felicja Zygbandówna (miała 22 lata, ukończyła szkołę 6-klasową, posiadała przygotowanie pedagogiczne i 6-letnią praktykę nauczania szkolnego i domowego) oraz Estera Federbaum (26 lat, przygotowanie pedagogiczne, 5-letnia praktyka nauczania domowego); nauczycielki to: Emilia Majczakówna (23 lata, ukończona szkoła 7-klasowa, 3-letnia praktyka w szkole), Stefania Szczerkówna (21 lat, szkoła 7-klasowa i kurs pedagogiczny); nauczyciel śpiewu (3-letnia praktyka w szkole); krawcowa (34 lata, szkoła 6- klasowa, kurs pedagogiczny, 10 lat praktyki w zawodzie)[70].

Finanse organizacji

Głównym źródłem dochodów Towarzystwa w latach I wojny były zasiłki otrzymywane z Magistratu m. Łodzi, które w latach 1917–1918 kształtowały się na jednakowym poziomie – około 45 tys. marek, oraz jednorazowe zapomogi, otrzymywane przez organizację za pośrednictwem wielu instytucji społeczno-filantropijnych krajowych i zagranicznych (por. Tabl. 2). Według sprawozdania Zarządu Towarzystwa, rok 1918:

> „[...] zaliczyć należy do najkrytyczniejszych ze wszystkich lat wojennych. Drożyzna ogólna dosięgła w drugiej połowie roku swego zenitu. Zakoń-

[67] APŁ, GKO w Łodzi, sygn. 94: Korespondencja „Różnych"..., dz. cyt., k. 212.
[68] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1917] dz. cyt., s. 5.
[69] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1918] dz. cyt., s. 5.
[70] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 53–57. Wynagrodzenie personelu w 1919 roku kształtowało się następująco: przełożona zarabiała 250 mk, jej zastępczyni 60 mk, gospodyni i krawcowa po 100 mk, sekretarka 250 mk, nauczycielki po 200 mk, freblanka 100 mk, freblanka pracująca z młodszymi dziećmi 50 mk, nauczyciel śpiewu 50 mk, nauczyciel religii 60 mk, pielęgniarka 125 mk, niania 20 mk, kucharka 55 mk, praczka 30 mk, stróż 160 mk i woźny 130 mk.

czono jednak rok sprawozdawczy nieznacznym deficytem, wynoszącym 992 mk, a to dzięki zapomogom t.zw. wojennym, stanowiącym pokaźną kwotę 63 765 mk i subsydium Magistratu 46 000 mk"[71].

Tabela 2. Zestawienie dochodów i wydatków Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami w latach: 1917 i 1918
Table 2. Compilation of the income and expenditures of the Jewish Association for the Care for Orphans in Łódź for the years 1917 and 1918

Dochody i wydatki (w markach, po zaokrągleniu)					
Źródło dochodu:	**1917**	**1918**	**Rodzaj wydatku:**	**1917**	**1918**
Składki członkowskie	11 830	9 214	Artykuły żywnościowe	63 253	82 872
Ofiary i dochody niestałe	15 871	19 440	Opał i oświetlenie	15 190	15 194
Zapomoga Magistr. m. Łodzi	45 076	45 926	Remont i utrzymanie domu	2 242	4 827
Zapomogi jednorazowe:			Odzież i obuwie dla dzieci	4 892	11 862
— ŁMRO	4 000	5 750	Pranie	2 255	5 762
— „I.C.A."	10 800	–	Opieka lekarska	2 694	3 250
— „fundusz amerykański"	2 100	12 950	Utrzymanie dzieci poza domem	1 490	5 739
— „fundusz piotrogradzki"	4 000	–	Pensje personelu	5 850	8 093
			Inkaso	4 641	1 650
— „fundusz rosyjski"	3 080	30 515	Kancelaria	1 592	2 510
— „fundusz sztokholmski"	–	3 250	Ubezpieczenie od ognia	532	532
			Biblioteka	14	14
— „komitet wojenny"	–	5 800	Wydatki różne	–	1 699
— Gmina Żydowska	1 000	5 500			
Dla dzieci rezerwistów	747	675			
Odsetki od kapitału	715	1 373			
Z zagonków kartofli	2 238	2 608			
Różne wpływy	1 097	14			
Dochody ogółem:	102 554	14 3015	Wydatki ogółem:	104 645	144 007
			Deficyt:	**2 291**	**992**

Źródło: Oprac. własne na podstawie: Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego... [za 1917], dz. cyt., s. 8–9; Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego... [za 1918], dz. cyt., s. 8–9.

Source: Developed on the basis of The Report of the Jewish Association… [1917], op. cit., pp. 8–9, The Report of the Jewish Association… [1918], op. cit., pp. 8–9.

Na uwagę zasługuje liczba instytucji wspierających finansowo ŁŻTOS (por. Tab. 2), czego autorka tego opracowania nie odnotowała badając działalność placówek dla dzieci wyznań rzymskokatolickich i ewangelickich[72]. W pozyski-

[71] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego*... [za 1918] dz. cyt., s. 3.

[72] Autorka złożyła do druku następujące artykuły: *Koncepcja opieki nad dzieckiem w działalności społecznej Kościoła rzymskokatolickiego w Łodzi w latach I wojny światowej*; *Inicjatywy łódzkiego Kościoła rzymskokatolickiego w sferze opieki nad dziećmi w latach 1914–1918 na przykładzie Towarzystwa Schronisk św. Stanisława Kostki*; *Działalność opiekuńczo-wychowawcza*

waniu tego rodzaju środków finansowych uczestniczyła Gmina Żydowska i Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Dobroczynności oraz osoby prywatne: Stanisław Jarociński, Ber (Borys) Wachs, Feliks Goldstein, Henryk Goldstein, Eliza Kipperowa i Zofia Hirszbergowa. Z tego źródła, w 1917 roku pozyskano 24 980 mk, a rok później już 63 765 mk (por. Tab. 2).

Przynoszące, przed I wojną światową wszystkim działającym w mieście instytucjom filantropijnym wysokie dochody, składki członkowskie i ofiary, z uwagi na krytyczne położenie wielu łodzian, nie gwarantowały w analizowanych latach zbyt dużego wzrostu środków finansowych z tych źródeł. Zapewne „[...] dzięki gorliwej pracy niektórych członków Zarządu i życzliwych osób", w 1918 roku Towarzystwo odnotowało wzrost ofiar i dochodów niestałych o ponad 3 500 mk w stosunku do 1917 roku (por. Tab. 2). W celu pozyskania środków pieniężnych, w lutym 1917 roku ŁŻTOS zorganizowało „Jarmark *Pod Biegunem*", a w grudniu „Kawiarnię *W Ogrodzie Zimowym*"[73]. Dom Sierot wspierało w tym czasie wiele firm i pojedynczych osób, przekazując ofiary w naturze (począwszy od przyborów szkolnych, zabawek i odzieży, po wyposażenie instytucji)[74].

Najwięcej pieniędzy w działalności Towarzystwa przeznaczano na zakup artykułów żywnościowych i żywienie dzieci, opał i oświetlenie, wynagrodzenia personelu, a także wyposażenie dzieci w ubiór oraz opiekę lekarską nad nimi. W lutym 1918 roku Zarząd zwracał się z prośbą do ŁMRO o wyznaczenie stałej miesięcznej zapomogi, „ze względu na niepomierny koszt utrzymania" Domu Sierot[75]. W lipcu tego roku, od przyznania przez Magistrat dodatkowego wsparcia w postaci zapomogi, uzależniano przyjęcie do Domu Sierot kolejnych dzieci, kierowanych przez administrację miejską (wnioskowano o 600 mk rocznie na każde dziecko przysłane przez Magistrat)[76]. Według źródeł, na rok 1918/1919 z ramienia łódzkiego Magistratu, ŁŻTOS otrzymało subsydium w wysokości 46 tys. mk[77].

---

ochronek dla dzieci przy łódzkich parafiach rzymskokatolickich i ewangelickich podczas I wojny światowej.

[73] *Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego...* [za 1917] dz. cyt., s. 16.

[74] W 1917 roku ofiarowano: zegar ścienny, 2 tuziny *kajetów*, 2 kaftany wełniane, 13 par pantofelków, 30 książek do biblioteki, 3 tuziny łyżek, 3 płaszczyki, 9 sukienek, 3 kapelusiki, 1 fartuszek, 18 par skarpetek, 3 paski, materiał na kurtynę i na ścierki, 2 *figurki z bronzu*, materiały do robótek freblowskich (wycinaki, rafia, przeplatanki), zabawki i gry. W 1918 roku w naturze przekazano: kołdrę, kiełbasę, 2 butelki wina, nici, podręczniki szkolne, ścierki do podłogi, grzebienie, pończochy, książeczki do biblioteki, ceratę barchanową, szczoteczki do zębów, bieliznę, ubranka, bluzki, fartuchy, sukienki, biurko szkolne, łóżko, kałamarze, zeszyty, oraz za pośrednictwem Niemiecko-Cesarskiego Prezydium Policji, 1 652 funty chleba.

[75] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 325, Pismo z dn. 28 II 1918.

[76] Proszono o kierowanie dzieci zdrowych i poniżej 8. roku życia. Zob.: APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18440: Żydowska Ochrona Ludowa 1919–1929, k. 17–18, Pismo z dn. 25 VI 1918.

[77] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie..., dz. cyt., k. 1.

***

Reasumując, w latach 1914–1918 podopiecznymi Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami były dzieci w wieku od 3 do 16–18 lat, nieposiadające rodziny lub mające tylko jedno z rodziców – niezdolnych jednak do sprawowania czynności opiekuńczych i wychowawczych. Funkcje związane z opieką, wychowaniem i przygotowaniem do dorosłego życia przejęła jedna ze społeczno-filantropijnych organizacji proweniencji żydowskiej, działająca na terenie Łodzi już przed 1914 rokiem. Pierwsza wojna światowa ograniczyła środki materialne, jakimi dysponowało Towarzystwo, ale nie zmieniła zakresu, kierunku i form działań w stosunku do podopiecznych. Osoby tworzące organizację w dalszym ciągu troszczyły się o los dzieci mieszkających w Domu Sierot i zabiegały o stworzenie warunków gwarantujących dzieciom i młodzieży wyznania mojżeszowego, opiekę, wychowanie, edukację i zawód.

Bibliografia

Archiwum Państwowe w Łodzi

Zespół: Główny Komitet Obywatelski w Łodzi:

- sygn. 93: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (12 II – 30 VIII 1915);
- sygn. 94: Korespondencja „Różnych" do Komitetu Tanich i Bezpłatnych Kuchen (29 III – 30 VI 1915).

Zespół: Akta miasta Łodzi, Wydział Opieki Społecznej:

- sygn. 18206: Wohltätigkeit – organisationen 1915–1918;
- sygn. 18239: Subsydia instytucji dobroczynnych 1917–1928;
- sygn. 18440: Żydowska Ochrona Ludowa 1919–1929;
- sygn. 18452: Łódzkie Żydowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami 1918–1919;
- sygn. 18519: Sprawozdanie z działalności Łódzkiej Miejscowej Rady Opiekuńczej za rok 1917.

Badziak K., Walicki J., *Żydowskie organizacje społeczne w Łodzi* (*do 1939 r.*), Wydawnictwo Ibidem, Łódź 2002.

Bortnowski W., *Ziemia łódzka w ogniu*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1969.

„Czas". Kalendarz na rok 1914, [b.w.], Łódź 1913.

Fijałek J., Indulski J., *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Z. G. W. N., Łódź 1990.

Jagiełło M., *Operacja łódzka – wielka bitwa manewrowa I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja Łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011.

Janczak J. K., *Ludność*, [w:] R. Rosin (red.), *Łódź. Dzieje miasta,* t. I: *Do 1918 r.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź – Warszawa 1980.

Jaskulski M., *Władze administracyjne Łodzi do 1939 roku*, Muzeum Historii Miasta Łodzi, Łódź 2001.

Kowalczyński K.R., *Łódź 1914. Kronika oblężonego miasta*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2010.

Kronika. Z Łódzkiej Rady Opiekuńczej, „Nowy Kurjer Łódzki" 1916, nr 74.
Łódzka Okręgowa Rada Opiekuńcza, „Nowy Kurjer Łódzki" 1916, nr 58.
Łódzkie Żyd. Tow. Opieki nad Sierotami, „Nowy Kurjer Łódzki" 1916, nr 53.
Otwarcie wystawy „Dziecko", „Gazeta Łódzka" 1917, nr 244.
Puś W., *Ludność żydowska w Łodzi w latach 1793–1914. Liczebność i struktura społeczno-zawodowa*, [w:] P. Samuś (red.), *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX w. Sąsiedzi dalecy i bliscy*, Wydawnictwo *Ibidem*, Łódź 1997.
Puś W., *Żydzi w Łodzi w latach zaborów 1793–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
Puś W., Badziak K., *Gospodarka Łodzi w okresie kapitalistycznym* (*do 1918 r.*), [w:] R. Rosin (red.), *Łódź. Dzieje miasta,* t. I: *Do 1918 r.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź – Warszawa 1980.
Regulamin wewnętrzny Łódzkiego Żydowskiego Tow. Opieki nad Sierotami [b.m.w.], 1916.
Rzepkowski A., *Ludność Łodzi w okresie I wojny światowej*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Łódź w drodze do niepodległości*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2013.
Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami za rok 1917, Łódź [b.r.w.].
Sprawozdanie Łódzkiego Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami za rok 1918, Łódź [b.r.w.].
Szymański M.J., *Wojenny chleb* (*nie*)*powszedni. Łódź w niemieckim systemie zaopatrzenia w produkty i surowce zbożowe na terenie okupowanego Królestwa Polskiego podczas I wojny*, [w:] J.A. Daszyńska (red.), *Operacja Łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, KSIĘŻY MŁYN Dom Wydawniczy, Łódź 2011.
Tow. Opieki nad sierotami, „Rozwój" 1908, nr 260.
Z Żyd. Domu Sierot, „Nowy Kurjer Łódzki" 1916, nr 83.

doi: 10.23734/wwr20142.095.116

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Elżbieta MAGIERA
Uniwersytet Szczeciński, Polska

Przysposobienie spółdzielcze wiejskiej młodzieży pozaszkolnej w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)

The Preparation for the Cooperativisation of the Polish Rural Youth Not Included in School Teaching during the Interwar Period (1918–1939)

Streszczenie

Dorobek polskiego ruchu spółdzielczego lat międzywojennych można rozpatrywać w zakresie ideowym, organizacyjnym, gospodarczym, społecznym i oświatowo-wychowawczym. Ruch spółdzielczy, będąc ruchem społecznym, prowadził systematyczną działalność oświatowo-wychowawczą i propagandową zarówno w społeczności dorosłych, jak i wśród dzieci i młodzieży szkolnej oraz pozaszkolnej. Piętnując egoizm i pogoń za zyskiem, spółdzielczość uczyła społecznych form pracy, wzajemnej pomocy, współdziałania, solidarności i stwarzała warunki życia dla najuboższych warstw. Spółdzielczość wspierała rodzinę oraz edukację dzieci, młodzieży i dorosłych. Propagowała rozwój spółdzielczości uczniowskiej oraz kształcenie i wychowanie spółdzielcze poprzez uwzględnienie spółdzielczości w programach nauczania wszystkich typów szkół. Z inicjatywy polskiego ruchu spółdzielczego powstało szkolnictwo spółdzielcze. W środowisku wiejskim spółdzielczość podnosiła poziom wiedzy i umiejętności rolników oraz sprzyjała ich aktywizacji. Prowadziła systematyczną działalność wychowawczą i propagandową, mającą na celu szerzenie idei spółdzielczych oraz teoretycznej i praktycznej wiedzy, potrzebnej do zakładania i funkcjonowania instytucji spółdzielczych.

Polski ruch spółdzielczy próbował objąć systematycznym przysposobieniem spółdzielczym młodzież pozaszkolną. Jego celem było uświadomienie i wychowanie młodzieży pozaszkolnej w duchu idei spółdzielczej, nawiązanie kontaktu i współpracy ze spółdzielniami oraz kształtowania charakterów młodzieży wiejskiej. W wychowaniu

spółdzielczym młodzieży pozaszkolnej ważne zadanie pełniły organizacje młodzieżowe, które poprzez propagowanie pomocy społecznej, samokształcenia i przysposobienia spółdzielczego przygotowywały młode pokolenie do udziału w spółdzielczości dorosłych. Ponadto, wśród młodzieży wiejskiej przysposobienie spółdzielcze odbywało się w ramach przysposobienia rolniczego. Stanowiło ono powszechną pozaszkolną drogę popularyzowania wśród młodzieży wiejskiej właściwych umiejętności pracy w gospodarstwie rolnym oraz takiego wychowania, które pobudzało młode pokolenie do aktywności gospodarczej i obywatelskiej, zmierzającej do poprawy jakości życia na wsi i jej przebudowy społeczno-gospodarczej.

Słowa kluczowe: polski ruch spółdzielczy, przysposobienie spółdzielcze w Polsce w okresie międzywojennym, wiejska młodzież pozaszkolna w Polsce w okresie międzywojennym, edukacja rolnicza w Polsce międzywojennej.

Abstract

The output of the XXth century Polish cooperative movement can be considered in ideological, organisational, economic, social and educational terms. The cooperative movement had a significant effect on the educational and propagating activities for both adults and school children. The cooperative movement criticized egoism and the pursuit of profit, taught cooperative forms of work, mutual help, and solidarity as well as providing the basic necessities for the poor. It supported the family and the education of children, young people and adults. It propagated the development of student organizations, the cooperative education and upbringing through taking cooperation into consideration in curricula. Cooperative education was created at the Polish cooperative movement's initiative. It raised the level of the farmer's knowledge and skills. It was also conducive to their activation. It's educational and upbringing activities disseminated the idea of the cooperative. They also spread the theoretical and practical knowledge which was necessary to found and run cooperative institutions.

The preparation for cooperativisaton was organised among young people and adults in both urban and rural areas. It was aimed at raising awareness and educating the youth not included in the school teaching in accordance with the idea of cooperation, establishing contact and cooperation with cooperatives as well as shaping the characters of the rural youth. Youth organisations played an important role in the teaching of cooperation for young people not included in the school teaching. They propagated social assistance, self-education, preparation for cooperation and prepared the young generation for participating in the cooperative movement of adults.

Moreover, the preparation for cooperation among the rural youth was included in the agricultural education which was a common method of spreading amongst young people the necessary skills for agriculture. It also popularised that education which stimulated the younger generation to take part in economic and civil activities aimed towards the improvement of the quality of life and the socio-economic reconstruction of rural areas.

Keywords: Polish cooperative movement, the preparation for cooperation in Poland in interwar period (1918-1939), the Polish rural youth not included in the teaching in interwar period, the agriculture education in interwar Poland.

Wstęp

U podstaw rozwoju ruchu kulturalno-oświatowego po pierwszej wojnie światowej leżały liczne potrzeby wywołane nowymi warunkami życia we własnym państwie zarówno w mieście, jak i na wsi. Zwłaszcza na wsi najpierw skutki wojny, a na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych ostry kryzys gospodarczy dawał się we znaki. Spadek cen produktów rolnych, wadliwy podział ziemi, przeludnienie wsi i uzależnienie od rynku kapitalistycznego stały się przyczynami upadku gospodarczego polskiej wsi. Przebudowy społeczno-gospodarczej mógł dokonać rozwijający się ruch spółdzielczy, z którym należało zaznajomić społeczeństwo ludzi dorosłych, jak i młodzież wiejską. Ruch spółdzielczy, jako ruch społeczno-ekonomiczny, wspierał międzywojenną rodzinę wiejską w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia, zawodu, pracy, samodzielności i aktywności. Stawał się swoistą „wędką", ułatwiającą zdobycie środków do życia oraz rozwój kulturalno-oświatowy mieszkańców wsi.

W literaturze spółdzielczej pisano, że spółdzielczość odgrywała znaczącą rolę w życiu wsi, umożliwiając zwiększenie dochodów rolników, podniesienie wydajności gospodarstw rolnych, zatrudnienie ludzi nie mających pracy, zakup artykułów spożywczych, dostarczenie taniego kredytu, zorganizowanie życia wiejskiego na zasadach spółdzielczych[1]. Spółdzielczość nie mogła rozwiązać wszystkich niedomagań polskiej międzywojennej wsi, ale wzorem innych krajów (Danii, Finlandii) mogła pomóc podnieść poziom społeczno-gospodarczego życia ludności wiejskiej. Z tej przyczyny twórcy ruchu spółdzielczego postulowali, żeby młodzież wiejską zapoznać z zasadami spółdzielczości, ponieważ polska wieś potrzebowała uspołecznionych, zdolnych do działań samopomocowych, wdrożonych do współpracy i współdziałania rolników[2].

Edukacja w zakresie spółdzielczości pozaszkolnej młodzieży wiejskiej sprzyjała przebudowie stosunków społecznych na wsi, wspomagała rodzinę, podnosiła poziomu kultury wsi i życia moralnego, wdrażała do wzajemnej po-

[1] K. Haubold, *Młodzież wiejska w ruchu spółdzielczym*, Towarzystwo Kooperatystów, Warszawa 1937, s. 8–13; R. Tyczyński, *Spółdzielczość rolnicza*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 24, s. 377–378; W. Pawlikowski, *Podstawy spółdzielczości na wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 1, s. 10–12. Więcej o wychowaniu spółdzielczym i spółdzielczości uczniowskiej w okresie międzywojennym: E. Magiera, *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej* (*1918–1939*), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011.

[2] K. Haubold pisał: „Czasy dzisiejsze wkładają na barki młodzieży wielkie i odpowiedzialne zadanie. Jasko najaktywniejsza część klasy chłopskiej musi ona wziąć na siebie przodownictwo w dążeniu do zmiany dzisiejszego oblicza wsi, wyprowadzić ją z bierności, niewiary we własne siły, skłonić do świadomego i zwycięskiego czynu. Uznając doniosłość ruchu spółdzielczego dla podniesienia gospodarczego i kulturalnego wsi, młodzież musi dokładnie poznać ten ruch, jego zadania i cele, sposoby działania i zdobyte doświadczenie. [...] Spółdzielnia dla młodzieży stać się winna wielką ideą, którą trzeba poznać, aby móc jej poświęcić wszystkie siły" (Tamże, s. 13). Por.: B.J., *Zadania wychowawcze spółdzielni na wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 38, s. 346; S. Gierat, *Idea spółdzielcza na wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 22, s. 346.

mocy, współpracy i współdziałania. Przeszkodą dla rozwoju ruchu spółdzielczego w Polsce był niski stopień świadomości gospodarczej środowisk wiejskich i małomiasteczkowych[3]. Dlatego szeroką akcję oświatowo-wychowawczą można było prowadzić tylko przy współudziale organizacji młodzieżowych, gromadzących młodzież pozaszkolną i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych. Wychowanie spółdzielcze młodzieży pozaszkolnej obejmowało trzy płaszczyzny: współdziałanie z konkretną placówką spółdzielczą, bezpośrednie zapoznawanie się z działalnością spółdzielni (wycieczki spółdzielcze) oraz samokształcenie spółdzielcze[4].

Edukacja spółdzielcza wiejskiej młodzieży pozaszkolnej w ramach przysposobienia rolniczego

Kształcenie i wychowanie spółdzielcze młodzieży wiejskiej odbywało się w ramach przysposobienia rolniczego, stanowiącego formę zorganizowanego samokształcenia, zapoczątkowanego w 1926 roku przez profesora Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego, znanego działacza politycznego i rolniczego, który jako pierwszy dokonał próby przeniesienia na grunt polski idei amerykańskich klubów pracy chłopców i dziewcząt.

Wobec konserwatyzmu drobnych rolników, braku znajomości nowych zasad gospodarki rolnej zalecano takie przysposobienie rolnicze, które polegało na teoretycznym dokształcaniu zawodowym i odbywaniu zajęć praktycznych. Pisano, że „nowy typ rolnika – obywatela o szerszych poglądach winien być wytworzony przez przygotowanie go do zawodu od dziecka”[5]. Dlatego m.in. zachęcano wprowadzenie teorii i praktyki w zakresie przysposobienia rolniczego do pracy dydaktyczno-wychowawczej wiejskich szkół powszechnych.

Akcja przysposobienia rolniczego polegała na zespołowym i indywidualnym wykonywaniu praktycznych zadań rolniczych i związanym z tym samokształceniem[6]. Stanowiła powszechną pozaszkolną drogę popularyzowania wśród młodzieży wiejskiej właściwych umiejętności pracy w gospodarstwie rolnym oraz takiego wychowania, które pobudzało młode pokolenie do aktywności gospodarczej i obywatelskiej, zmierzającej do poprawy jakości życia na

[3] Ludność wiejska stanowiła blisko 70% ogółu ludności w Polsce (Z. Małanicz, *Tezy do referatu „O program uświadomienia gospodarczego o kształcenia spółdzielczego środowisk wiejskich i małych miasteczek przy współpracy związków młodzieżowych i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych”*, w: AAN, zespół: SIN, sygn. 11). Por.: *Spółdzielczość – szkołą obywatelską młodzieży*, „Siew Młodej Wsi” 1938, nr 7, s. 168–169.

[4] Z. Kobyliński, *Wychowanie spółdzielcze młodzieży wiejskiej*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 268.

[5] J.S. *Program przysposobienia rolniczego w szkołach powszechnych i w organizacjach młodocianych*, „Dz. U. KOS Wołyńskiego” 1934, nr 10, s. 515.

[6] P. Sobotka, *Samokształcenie w przysposobieniu rolniczym*, „Siew Młodej Wsi” 1935, nr 29, s. 464.

wsi i jej przebudowy społeczno-gospodarczej. Zadaniem przysposobienia rolniczego było:

> „[...] nauczenie młodzieży racjonalnej pracy na roli; budzenie dążeń do celowego samokształcenia i wyrabiania umiejętności stosowania w praktyce nabytej wiedzy (z książek, czasopism, pogadanek, kursów, itd.); wreszcie – zaprawienie i przyzwyczajenie do pracy w gromadzie i dla gromady"[7].

Jednocześnie wszystkie zespoły przysposobienia rolniczego były zobowiązane do poznania podstawowych zasad spółdzielczości zarówno w teorii, jak i do wykonania określonych prac praktycznych w gospodarstwie, mających znaczenie dla spółdzielczości. Zespoły, w okolicy których działała spółdzielnia, opierając się na programowej broszurze *Praca zespołu PR w dziedzinie spółdzielczości* zapoznawały się z praktycznymi i teoretycznymi zasadami działalności spółdzielni[8].

Akcja przysposobienia rolniczego obejmowała młodzież zorganizowaną w następujących związkach: Centralny Związek Młodej Wsi, Związek Strzelecki, Katolicki Związek Młodzieży, Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici", Wołyński Związek Młodzieży Wiejskiej, Małopolski Związek Młodzieży Ludowej, Związek Młodzieży Ludowej i inne organizacje. Przysposobienie rolnicze prowadziły wszystkie organizacje, zrzeszające młodzież wiejską, w związku z tym mogły korzystać z pomocy czynników rządowych, samorządowych i społecznych. Ministerstwo Rolnictwa i Reform Rolnych przewidywało w każdym powiecie dwóch instruktorów przysposobienia rolniczego: mężczyznę i kobietę dla zespołów męskich i żeńskich.

W 1939 roku, w celu ujednolicenia zasad pracy w przysposobieniu rolniczym na terenie całego państwa, Ministerstwo Rolnictwa i Reform Rolnych przygotowało dokumenty normujące działalność zespołów przysposobienia rolniczego i wydało *Wytyczne prac przysposobienia rolniczego* oraz opracowało *Regulamin Wojewódzkiego Komitetu do Spraw Młodzieży Wiejskiej*, *Regulamin Powiatowego Komitetu do Spraw Młodzieży Wiejskiej* oraz *Instrukcję Pracy Przysposobienia Rolniczego*[9]. Instrukcja przewidywała trzy stopnie sprawności

---

[7] [B.a.] *Przysposobienie rolnicze*, [w:] *Rocznik Polityczny i Gospodarczy*, Spółka Akcyjna Zakładów Graficznych „drukarnia Polska", Warszawa 1938, s. 479; J. German, *Cel przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 51–52, s. 815; J. Blichniarz, *Jak pracujemy w sekcji przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 43, s. 688; W. Pawlikowski, *Przysposobienie rolnicze drogą do wyższej kultury wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 26, s. 415; M. Wojciechowski, *Wartości przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 50, s. 785.

[8] [B.a.] *Praca zespołu PR w dziedzinie spółdzielczości*, Wydawnictwo anon, Warszawa 1936; *Wytyczne prac przysposobienia rolniczego*, Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa", Warszawa 1939, s. 41; *Kursy Przysposobienia Rolniczego*, Poznań 1928; J. Bielecki, *W jaki sposób młodzież przysposobić na członków spółdzielni*, „Poradnik Spółdzielni" 1937, nr 3, s. 4–5 i nr 4, s. 3–4.

[9] *Wytyczne prac przysposobienia rolniczego*..., dz. cyt., s. 15–43.

rolniczej. Program dla drugiego stopnia przewidywał między innymi zrealizowanie pierwszej części kursu Staszica oraz: „[...] zaznajomienie się z zagadnieniami spółdzielczości przez robienie wycieczek do spółdzielni, czytanie pism i książek z zakresu spółdzielczości”[10]. Program dla trzeciego stopnia sprawności rolniczej, wśród różnych powinności, zobowiązywał do przerobienia drugiej części kursu Staszica, zapoznania się z pracami kółka rolniczego, koła gospodyń, spółdzielni, samorządu wsi i gminy oraz nakazywał:

> „[...] zaznajomienie się z istotą spółdzielczości na podstawie typowych spółdzielni miejscowych lub w okolicy; zaznajomienie się z broszurą z zakresu spółdzielczości rolniczej”[11].

Do podstawowych warunków rozwoju przysposobienia rolniczego zaliczono szeroką sieć dobrze funkcjonujących organizacji młodzieży wiejskiej, odpowiednią liczbę właściwie przygotowanych instruktorów, stałe środki finansowe z budżetu centralnego i poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego oraz pomoce oświatowe i odpowiednie metody pracy[12]. W 1938 roku pracę samokształceniową prowadziło 11 278 kół, w których uczestniczyło 89 189 osób[13]. Podstawową komórką było koło (zespół) młodzieży wiejskiej, działający w ramach lokalnej organizacji młodzieżowej, który przygotowywał do pracy w społeczności wsi w kółku rolniczym, kole gospodyń wiejskich, spółdzielni rolniczej lub samorządzie. Na czele zespołu stał wybrany przez członków tego zespołu przodownik[14]. Akcja przysposobienia rolniczego opierała się na zasadzie współzawodnictwa, prowadzonego w formie konkursów, obejmujących poszczególne

---

[10] *Wytyczne prac przysposobienia rolniczego...*, dz. cyt., s. 22; S. Gawinecki, *Jak wykorzystujemy kurs korespondencyjny Staszica*, „Siew Młodej Wsi” 1935, nr 12, s. 185; W. Pawlikowski, *Planowanie pracy w przysposobieniu rolniczym*, „Siew Młodej Wsi” 1937, nr 11, s. 172; Tenże, *Prace w zespołach przysposobienia rolniczeg*o, „Siew Młodej Wsi” 1937, nr 28, s. 450; Tenże, *Planowanie pracy w przysposobieniu rolniczym na II stopniu sprawności*, „Siew Młodej Wsi” 1937, nr 16, s. 246.

[11] *Wytyczne prac przysposobienia rolniczego...*, dz. cyt., s. 23. Por.: J. Dec, F. Mleczko (red.), *Młodociani na wsi*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1937.

[12] Nad organizacją prac przysposobienia rolniczego czuwał Komitet do Spraw Kultury Wsi oraz Ministerstwo Rolnictwa i Reform Rolnych. Akcję wydawniczą dla przysposobienia rolniczego wykonywała Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa”, która, oprócz publikacji metodyczno-instrukcyjnych, wydawała czasopismo „Przysposobienie Rolnicze”. Na terenie województw i powiatów akcją przysposobienia rolniczego kierowały komitety do spraw młodzieży wiejskiej wraz z inspektorami przysposobienia rolniczego (*Wytyczne prac przysposobienia rolniczego...*, dz. cyt., s. 8–10). Por.: P. Szewczyk, *Przysposobienie rolnicze w powiecie kutnowskim*, Nakład Państwowego Instytutu Naukowego Gospodarczego, Warszawa 1938.

[13] *Przysposobienie rolnicze...*, dz. cyt., s. 480.

[14] J. Ciemniewski, *Praca zespołu w przysposobieniu rolniczym*, Centralny Komitet do Spraw Młodzieży Wiejskiej przy C. T. O. i K. R., Warszawa 1933, s. 10–17; R. Tyczyński, *Przysposobienie do spółdzielczości*, „Siew Młodej Wsi” 1938, nr 28, s. 452–253; J. Ciemniewski, *Młodzież wiejska a przysposobienie spółdzielcze*, „Siew Młodej Wsi” 1934, nr 9, s. 98–99.

działy zagadnień gospodarstwa rolnego, przy równoczesnym uwzględnieniu wzajemnej współpracy członków zespołu.

Przysposobienie spółdzielcze w kołach młodzieży wiejskiej

Władze państwowe okazały zainteresowanie oświatą pozaszkolną, tworząc Wydział Oświaty Pozaszkolnej w Ministerstwie WRiOP. Organizowanie oświaty pozaszkolnej pozostawiono jednak organom życia społecznego: samorządom lokalnym i stowarzyszeniom społecznym. W miastach tworzyły się liczne organizacje robotnicze, skupiające życie oświatowe. Na wsi miały zastosowanie liczne formy pracy oświatowej[15]. Pokolenie ludzi dorosłych organizowało życie kulturalno-oświatowe w ramach spółdzielni i kółek rolniczych, a wśród młodzieży wyrósł wielki ruch w postaci Kół Młodzieży Wiejskiej i Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej, „[...] stanowiący doskonały teren pracy samokształceniowej, oświatowej i gospodarczej"[16].

Z kół młodzieży wiejskiej, które były organizacjami oświatowo-wychowawczymi wywodzili się przodownicy w pracy społecznej i oświatowej na wsi, kierownicy domów ludowych, spółdzielni, kółek rolniczych i innych organizacji wiejskich[17]. Organizacje młodzieży stawały się doskonałą okazją do wykorzystania ich dla celów wychowania spółdzielczego, państwowego i obywatelskiego[18]. Wychowanie spółdzielcze młodzieży wiejskiej stanowiło podstawę do podejmowania późniejszych prac i aktywności na polu spółdzielczości. Zygmunt Kobyliński pisał, że nie może ono:

> „[...] stanowić odrębnego systemu wychowawczego, lecz musi być wplecione w całokształt wychowania, kształtowania się wewnętrznej postawy, oparte na działających prawach naturalnych rozwoju człowieka wsi"[19].

---

[15] J. Chałasiński, *Grupa społeczna jako podstawa pracy społeczno-oświatowej*, „Dz.U. KOS Poznańskiego" 1934, nr 6, s. 412–424.

[16] E. Nowicki, *Zarys rozwoju pracy oświatowej*, [b.d. i m.w.], s. 20.

[17] A. Konewka, K. Korniłowicz, *Przewodnik oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1929; W. Wolter, *Demokracja i kultura*, Wydział Społeczno-Wychowawczy Związku Spółdzielni Spożywców Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1930; H. Radlińska, *Dzieje oświaty pozaszkolnej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, Wydawnictwo „Naszej Księgarni" Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1934; J. Sondel, *Działacz społeczny na wsi jako mówca*, Instytut Administracyjno-Gospodarczy, Kraków 1934; J. Sondel, *Działacz społeczny w środowisku wiejskim jako oświatowiec, wychowawca, organizator, psycholog, socjolog i ekonomista*, Instytut Administracyjno-Gospodarczy, Kraków 1934 (wyd. I), Instytut Administracyjno-Gospodarczy, Kraków 1935 (wyd. II).

[18] L. Wolska, *Wychowanie państwowo-obywatelskie w organizacjach społecznych*, Wydawnictwo „Zrąb", Warszawa 1932, s. 9; J. Dec, *Oświata pozaszkolna jako dział pracy państwowej*, „Oświata i Wychowanie" 1935, z. 3, s. 169.

[19] Z. Kobyliński, *Wychowanie spółdzielcze młodzieży wiejskiej*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10, s. 267.

Życie i praca na wsi, w rodzinie, i w całej społeczności wiejskiej wyrabiało postawy współdziałania, które stanowiły fundament rozwoju zorganizowanych form współdziałania w postaci organizacji spółdzielczych. Całokształt kształcenia i wychowania spółdzielczego młodzieży zrzeszonej w kołach młodzieży wiejskiej obejmował trzy następujące po sobie etapy, które przedstawił Karol Haubold w książce zatytułowanej *Młodzież wiejska w ruchu spółdzielczym*, wydanej nakładem Towarzystwa Kooperatystów w 1937 roku, zawierającej instrukcję pracy w takich kołach. W pierwszej fazie młodzież poznawała teoretycznie zasady spółdzielczości, jej cele, organizację, formy i dorobek ruchu spółdzielczego w Polsce i za granicą poprzez czytelnictwo obszernej literatury spółdzielczej, czasopism spółdzielczych, samokształcenie odbywane w zespole lub naukę w szkołach i na kursach. Ten etap kształcenia spółdzielczego stanowił podstawę podejmowania dwóch kolejnych etapów.

Drugi obszar, w którym młodzież mogła wiadomości teoretyczne zastosować w działaniu zbiorowym, opartym na wzajemnej pomocy przy wykonywaniu różnorodnych prac rolniczych, obejmował prowadzenie na zasadach spółdzielczych próbnych działań gospodarczych w kole młodzieży wiejskiej[20]. Koło młodzieży wiejskiej stanowiło rodzaj spółdzielni, której członkowie zrzeszali się w celu zaspokojenia potrzeb kulturalnych i społeczno-oświatowych. Na terenie koła była prowadzona rachunkowość, której uczyli się praktycznie jego członkowie. Mogły działać kasy oszczędnościowe, dzięki którym młodzież poznawała zasady spółdzielczości oszczędnościowo-pożyczkowej. Formą praktyki spółdzielczej były zespoły pracy, które podejmowały działania związane z ułatwieniem życia na wsi, jak naprawa drogi, obsadzenie jej drzewkami i inne. Przejawem pracy o charakterze spółdzielczym było prowadzenie wspólnego przedsiębiorstwa gospodarczego: szkółki drzew owocowych, ogródka z truskawkami, hodowli królików, jedwabników, uprawa ziół, zbieranie i suszenie grzybów. Prowadząc prace gospodarcze, oparte na zasadach spółdzielczych, młodzież wiejska uczyła się porządku, uczciwości, dokładności oraz uzyskiwała możliwość zatrudnienia i otrzymania zarobku.

Po odbyciu tego etapu, prowadzonego wewnątrz koła młodzież mogła przystąpić do ostatniej fazy, polegającej na współpracy z ruchem spółdzielczym dorosłego pokolenia, polegającej na organizowaniu nowych spółdzielni, udziale w walnych zgromadzeniach, przystąpieniu do spółdzielni, propagowaniu spółdzielczości na wsi poprzez organizowanie zebrań propagandowych, zespołów samokształcenia spółdzielczego, kolportażu czasopism i książek, organizowanie przedstawień teatralnych, zabaw dla dzieci, gazetki ściennej, dnia spółdzielczo-

[20] K. Haubold, *Formy pracy spółdzielczej młodzieży*, „Spólnota" 1927, nr 2, s. 7; J. Bielecki, *Najpilniejsze zadania młodzieży wiejskiej*, Nakładem Związku Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych RP, Warszawa 1936.

ści, prowadzenie biblioteki, czytelni, świetlicy[21]. Organizacyjnie praca spółdzielcza w kole młodzieży wiejskiej była ujmowana w ramy sekcji spółdzielczej.

Już sama praca w kole młodzieży wiejskiej dawała duże wartości wychowawcze, ważne z punktu widzenia wychowania spółdzielczego. Gospodarowanie społecznymi środkami, prowadzenie rachunkowości i kontroli społecznej zaprawiało do podejmowania przyszłych działań spółdzielczych[22]. Współpraca z sekcjami kół młodzieży wiejskiej należała do zadań rad okręgowych „Społem" Związku Spółdzielni Spożywców RP[23]. Przykładem pracy było Koło Młodzieży Wiejskiej wsi Studzianki w powiecie janowskim, prowadzone przez Jana Miguta, który ukończył kurs na Uniwersytecie Ludowym w Szycach. Młodzież pomogła miejscowej spółdzielni spożywców „Przyszłość" wybudować lokal, w którym mieścił się sklep spółdzielni i biblioteka Koła, licząca ponad 500 egzemplarzy[24].

Przysposobienie spółdzielcze w innych organizacjach młodzieżowych

Po ukończeniu szkoły powszechnej młodzież była za młoda, żeby organizować się w zespoły przysposobienia spółdzielczego, dlatego apelowano do organizacji młodzieżowych o natychmiastową opiekę i skupienie w swoich szeregach absolwentów szkół wiejskich i miejskich oraz wprowadzenie ich w zakres przysposobienia zawodowego, rolniczego czy spółdzielczego. Zwłaszcza tę młodzież, która czynnie działała w szkolnych kasach oszczędności i spółdzielniach uczniowskich. Chodziło o to, żeby nie było przerwy w wychowaniu spółdzielczym. Postulowano, aby po ukończeniu szkoły powszechnej młodzież organizowała się w kołach spółdzielczych lub w sekcjach spółdzielczych, zakładanych przy organizacjach młodzieżowych[25].

W materiale źródłowym można odnaleźć szereg wskazań, dotyczących zasad organizowania zespołów przysposobienia spółdzielczego, które należało tworzyć w porozumieniu z miejscowymi organizacjami młodzieżowymi. Ze-

[21] K. Haubold, *Młodzież wiejska w ruchu spółdzielczym...*, dz. cyt., s. 14–67.

[22] Z. Kobyliński, *Wychowanie spółdzielcze...*, dz. cyt., s. 266–269.

[23] *Rozszerzony program pracy Rady Okręgowej w 1932 roku*, „Społem" 1932, nr 3, s. 22.

[24] *Lubuskie. Przykład współdziałania Koła Młodzieży Wiejskiej ze spółdzielnią*, „Spólnota" 1927, nr 5, s. 6.

[25] W. Hoszowska, *Wśród młodego pokolenia w wieku pozaszkolnym spółdzielcza praca nauczyciela*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10, s. 256. Jako przykład może służyć Katolicki Związek Młodzieży Męskiej i Katolicki Związek Młodzieży Żeńskiej, który organizował wychowanie spółdzielczo-oszczędnościowe wśród młodzieży pozaszkolnej. Ten ostatni zrzeszał 150 tys. pozaszkolnej młodzieży żeńskiej. Sprawozdania z działalności Związku były publikowane na łamach własnych organów: „Kierownik" i „Przyjaciel Młodzieży" („Kierownik" 1935, nr 1, 2 i 3; „Przyjaciel Młodzieży" 1935, nr 3).

społy miały przede wszystkim powstawać w największych wsiach, w których nie było spółdzielni, a w kolejności w tych wsiach, w których działały nowo zorganizowane spółdzielnie, prowadzone przez niewykwalifikowanych pracowników. Liczba osób w zespole wynosiła od 8 do 10. Zespoły miały mieć koedukacyjny charakter[26].

Prace podejmowane przez młodzież miały być łatwe i dostępne, dostosowane do rozwoju umysłowego i fizycznego młodzieży, opierające się na lekturze książek, znajdujących się w bibliotece szkolnej lub gminnej. W późniejszym czasie zachodziła konieczność uczestniczenia w kursach dokształcających, które udzielały fachowych instrukcji spółdzielczych. Młodzież zrzeszona w kołach lub sekcjach spółdzielczych uczyła się systematycznego przygotowania merytorycznego i organizacyjnego w celu wypełnienia konkretnych zadań, poznawała organizację i podział pracy, konieczność prowadzenia samokontroli.

W literaturze międzywojennej podkreślano, żeby działalność młodzieżowych organizacji spółdzielczych powiązać z funkcjonującą w danym środowisku spółdzielnią dorosłego pokolenia, które mogło służyć radą i konkretną pomocą w pracach spółdzielczych. Dla młodzieży 14-, 16-letniej należało organizować prace spółdzielcze, stanowiące kontynuację działań podejmowanych w szkole powszechnej: uprawa warzyw, ziół, kwiatów, zakładanie szkółek drzew owocowych, walka z chwastami, szkodnikami, łatwe prace rękodzielnicze. Przedsięwzięcia te stanowiły możliwość praktycznego zastosowania wiadomości zdobytych w szkole powszechnej oraz umożliwiały podniesienie poziomu życia i pracy swojego otoczenia i higieny gospodarstwa domowego. Młodzież w tym wieku mogła zająć się rozpowszechnianiem mało znanych roślin i nasion, przepisywać i rozpowszechniać ulotki, zawierające wskazówki higieniczne i pożyteczne wiadomości z czasopism, zbierać miejscowe legendy, organizować przedstawienia teatralne, wycieczki, święta sportowe. Na zebraniach kół spółdzielczych lub sekcji spółdzielczych uczestnicy uczyli się przemawiania, dyskutowania, pracy samokształceniowej z książką lub czasopismem[27].

Dla młodzież powyżej 16. roku życia wzrastał zakres trudności podejmowanych prac, które mogły obejmować chów inwentarza domowego, uprawę zboża lub ziemniaków, wytwórczość w zakresie przemysłu ludowego (wyroby z drewna, garncarstwo, koszykarstwo, ślusarstwo). Ponadto starsza młodzież miała prowadzić prace społeczne, których celem był wzrost poziomu rozwoju życia gospodarczego i kulturalnego środowiska (zbiorowa naprawa uszkodzonych dróg i mostów, utrzymanie porządku w obejściu gospodarstw rolnych). Koła dziewcząt zajmowały się opieką nad dziećmi, kalekami, starcami, podejmowały prace związane z wystrojem wnętrza izb chłopskich czy robotniczych[28].

[26] Z. Małanicz, *Metody pracy spółdzielczej wśród młodzieży dorastającej i dorosłej*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10, s. 276.
[27] W. Hoszowska, *Wśród młodego pokolenia*..., dz. cyt., s. 257.
[28] Tamże, s. 257–258.

Tabela 1. Liczba kół i członków najważniejszych organizacji młodzieżowych w latach 1935–1937

Table 1. The number of the clubs and the members of the most important youth organisations in the years 1935-1937

Lp.	Nazwa organizacji	Liczba kół			Liczba członków [w tys.]		
		1935	**1936**	**1937**	**1935**	**1936**	**1937**
1.	Centralny Związek Młodej Wsi	5 255	5 310	4 903	149	153	130
2.	Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici”	2 650	2 900	2 900	90	97	97
3.	Związek Strzelecki – Ilość ogniw męskich – Ilość ogniw żeńskich	 6 165 979	 7 145 969	 8 240 1 370			 ....
4.	Katolicki Związek Młodzieży Męskiej	.....	.....	4553			134
5.	Katolicki Związek Młodzieży Żeńskiej	.....	.....	5280	.....	.....	150
6.	Tow. Uniwersytetu Robotniczego	177	210	218	8	9	11
	Ogółem	15 226	16 534	27 464	247	259	522

Źródło: Z. Małanicz, *Metody pracy spółdzielczej*..., dz. cyt., s. 276.
Source: Z. Małanicz, *The methods of cooperative work*..., op. cit., p. 276.

Jak wynika z powyższej tabeli liczba kół najważniejszych organizacji młodzieżowych, do których można zaliczyć Centralny Związek Młodej Wsi, Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici”, Związek Strzelecki, Katolicki Związek Młodzieży Męskiej, Katolicki Związek Młodzieży Żeńskiej, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego wzrosła z 15 226 w 1935 roku do 27 464 w 1937 roku, a liczba członków w tym samym okresie – z 247 000 do 522 000.

Zygmunt Małanicz pokazując dane za lata 1935–1937, dotyczące liczby kół i członków organizacji młodzieżowych w Polsce uświadomił niewykorzystane w pełni możliwości prowadzenia przysposobienia spółdzielczego w tych organizacjach i przez te organizacje w szerszych kręgach społeczeństwa. Tylko współpraca organizacji oświatowych i społecznych, związków młodzieżowych i nauczycieli szkół powszechnych mogła doprowadzić do umasowienia przysposobienia spółdzielczego i podniesienia gospodarczego środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. To zagadnienie było podejmowane na posiedzeniach Komisji Kształcenia i Wychowania Spółdzielczego przy Spółdzielczym Instytucie Naukowym, która doszła do wniosku, że:

> „[...] akcję na szerszą skalę można jedynie prowadzić przy współdziałaniu organizacji młodzieżowych, skupiających młodzież w okresie pozaszkolnym (od 16-tu wzwyż) oraz odpowiednich organizacji i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych”[29].

[29] Z. Małanicz, *Tezy do referatu „O program uświadomienia...”*, dz. cyt., AAN, zespół: SIN, sygn. 11.

Poszczególne związki młodzieży wiejskiej nie tylko prowadziły przysposobienie rolnicze, w ramach którego zapoznawano z teorią i praktyką w zakresie spółdzielczości i organizowały oddzielne przysposobienie spółdzielcze, ale również urządzały kursy z zakresu spółdzielczości. Jako przykład może służyć kurs społeczno-oświatowy młodzieży wiejskiej „Wici", zorganizowany przez Mazowiecki Związek Młodzieży Wiejskiej 16–20 stycznia 1934 roku w Grąbcu, powiat sierpecki. W tym kursie prowadzonym przez Haubolda wzięło udział około 60 osób. Tematyka obejmowała wykłady dotyczące spółdzielczości, jej ideologii, zasad i form. W sprawozdaniu pisano, że młodzież, biorąca udział w kursie wykazała duże zainteresowanie ruchem spółdzielczym i rozważała możliwość powołania do życia spółdzielni spożywców[30].

W 1936 roku Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici" doprowadził do utworzenia kursu o tematyce spółdzielczej, a w 1938 roku Związek Młodej Wsi w Lublinie zorganizował kurs samorządowo-spółdzielczy[31]. Ożywioną działalnością spółdzielczą charakteryzowała się młodzież związku wiciowego na terenie województwa kieleckiego, organizując szereg nowych spółdzielni spożywców[32]. Związki młodzieży wiejskiej w Lublinie i w Łucku zorganizowane były w formie spółdzielni, zarejestrowanych w sądzie. Na marginesie można dodać, że na terenie akademickim tworzyły się spółdzielnie w ramach Bratnich Pomocy. W Warszawie i we Lwowie funkcjonowały takie spółdzielnie akademickie, które mogły objąć swoją działalnością wydawnictwo skryptów, bufety, udzielanie pożyczek[33].

Wołyński Związek Młodzieży Wiejskiej działał w formie spółdzielni, mającej na celu polepszenie życia młodzieży przez zaspokajanie różnych potrzeb młodzieży i organizowanie jej pracy. Organizował na zasadach spółdzielczych wytwórczość młodzieży, która obejmowała wyrób i sprzedaż swoim członkom materiałów i narzędzi produkcji, pomocy naukowych, książek, przyborów sportowych, instrumentów muzycznych. Ponadto budował i organizował na zasadach spółdzielczych świetlice, domy ludowe, warsztaty, sale gimnastyczne i teatralne, biblioteki, czytelnie, kursy, chóry, wieczornice, zebrania, imprezy sportowe, prowadził doświadczenia rolne, ogrodnicze i hodowlane[34].

[30] *Kurs młodzieży wiejskiej w Grąbcu*, „Społem" 1934, nr 6, s. 25.

[31] W. Rusiński, *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. II: 1918–1939, Warszawa 1967, s. 275.

[32] *Spółdzielcza praca młodzieży w kieleckim*, „Społem" 1937, nr 20, s. 26.

[33] K. Haubold, *Spółdzielcze organizacje młodzieży...*, dz. cyt., 1931, s. 25.

[34] K., *Dalsze próby kooperacji oświatowej*, „Spólnota" 1927, nr 18, s. 7. Por.: Z. Małanicz, *Młoda wieś w przysposobieniu rolniczym*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 7, s. 105–107.

Przysposobienie spółdzielcze wiejskiej młodzieży pozaszkolnej prowadzone przez Spółdzielcze Kursy Korespondencyjne

Od 1937 roku „Społem" Związek Spółdzielni Spożywców RP zorganizował planowo prowadzone przysposobienie spółdzielcze dla zespołów młodzieży przy Spółdzielczych Kursach Korespondencyjnych (SKK)[35], które dostarczały przystępnie opracowanego materiału, udzielały rad i wskazówek w czasie nauki, czuwały nad jej przebiegiem, poprawiały nadesłane ćwiczenia. Oprócz wykładów zespoły otrzymywały na własność biblioteczki pomocnicze, składające się z kilku książek. Program nauki zespołów przysposobienia spółdzielczego, organizowanej przez SKK, był tak skonstruowany, że zawierał wszystkie potrzebne wiadomości do założenia i prowadzenia spółdzielni. Zespoły młodzieży drogą korespondencyjną otrzymywały 26 wykładów, które zawierały treści dotyczące: zarysu historii i ideologii spółdzielczości; niezbędnych wiadomości z zakresu ustawodawstwa, koniecznych przy organizacji i prowadzeniu placówki spółdzielczej; rachunkowości spółdzielni spożywców; towaroznawstwa i umiejętności sprzedaży[36].

Po dwumiesięcznej nauce zespoły urządzały sześć zebrań dyskusyjnych w ramach spółdzielni, przy której działały. Na zebraniach zapoznawały swoje środowisko z ideologią spółdzielczości i jej znaczeniem w Polsce oraz zadaniami, które powinni spełniać członkowie spółdzielni, aby mogła ona prawidłowo funkcjonować. Z sekretariatu SKK otrzymywały niezbędne materiały oraz wskazówki, dotyczące organizacji zebrań i ich programu. Młodzież skupiona w zespołach prowadziła w ten sposób pracę, polegającą na uświadomieniu gospodarczym swojego środowiska. W roku szkolnym 1937/38 działały 124 zespoły liczące 889 członków, które zorganizowały zebrania i dyskusje dla 2 944 osób[37].

Na podstawie poniższej tabeli można zaobserwować stały wzrost uczestników SKK i ćwiczeń przez nich przesyłanych. Warto zaznaczyć, że w 1937 roku uruchomiono po raz pierwszy przysposobienie spółdzielcze prowadzone przez

[35] Związek „Społem" wzorował się na Spółdzielczej Szkole Korespondencyjnej, prowadzonej przez szwedzki związek spółdzielczy Kooperativa Forbunder, w której przez 16 lat jej działalności kształciło się 130 tys. osób. W 1938 roku w działało przy tej szkole 2 500 kół samokształceniowych, w których brało udział 80 000 uczestników (M. Małanicz, *O udział nauczycielstwa w pracach przysposobienia spółdzielczego*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 1–2, s. 44).

[36] *Regulamin młodzieżowych zespołów samokształceniowych na grupie organizacyjnej spółdzielni spożywców*, „Młody Spółdzielca" 1938, nr 10 (6), s. 18–19.

[37] Z. Małanicz, *O udział nauczycielstwa*..., dz. cyt., s. 46.

SKK, w którym wzięło udział 840 uczestników. W 1938 roku na ogólną liczbę 3 208 uczestników SKK w zespołach przysposobienia spółdzielczego dokształcało się 2 211 osób.

Tabela 2. Liczba uczestników Spółdzielczych Kursów Korespondencyjnych prowadzonych przez „Społem" Związek Spółdzielni Spożywców RP
Table 2. The number of the participants of the Cooperative Correspondence Courses conducted by „Społem" The Union of the Cooperatives of Food Retailers of the Republic of Poland

Rok	1936	1937	1938
Liczba uczestników	341	1 476	3 208
Liczba przesłanych ćwiczeń	1 669	5 574	12 104

Źródło: Z. Małanicz, *Metody pracy spółdzielczej*..., dz. cyt., s. 271.
Source: Z. Małanicz, The methods of cooperative work..., op. cit., p. 271.

Nauka odbywała się metodą korespondencyjną przez pięć miesięcy, jesienią i zimą (od 1 listopada do 31 marca). Kończyła się repetytorium i egzaminem, organizowanym od 1 kwietnia w siedzibach oddziałów „Społem" Związku Spółdzielni Spożywców RP w całej Polsce. Całkowita opłata za naukę zespołu wynosiła 35 zł, która mogła być rozłożona na trzy raty. Podkreślano walory tak prowadzonego przysposobienia spółdzielczego, w którym kursanci musieli wykazać się samodzielnością i aktywnością, co było zgodne z najnowszymi tendencjami pedagogicznymi, przejawiającymi się w różnych kierunkach teorii i praktyki „nowego wychowania"[38]. Po ukończonym kursie członkowie zespołów byli powoływani do zarządów spółdzielni lub rad nadzorczych. Pragnąc upowszechnić przysposobienie spółdzielcze młodzieży, „Społem" Związek Spółdzielni Spożywców RP zwrócił się o pomoc w tej sprawie do nauczycieli szkół powszechnych, którzy dzięki swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej zdobywali najczęściej zaufanie środowiska wiejskiego i tak mogli pokierować losami absolwentów wiejskich szkół powszechnych, żeby oni organizowali się w spółdzielcze zespoły samokształceniowe, realizujące program SKK[39]. Tym bardziej że dla wielu absolwentów wiejskich szkół powszechnych nie było możliwości dalszego kształcenia.

Warto zaznaczyć, że akcja przysposobienia spółdzielczego zyskała uznanie wśród nauczycieli. Konferencja spółdzielcza ZNP, która odbyła się wiosną 1939 roku, poparła przysposobienie spółdzielcze organizowane w ramach Spółdzielczych Kursach Korespondencyjnych i wystosowała apel do wszystkich nauczycieli o organizowanie tej formy kształcenia i wychowania spółdzielczego w miejscu swojej pracy[40]. Kobyliński uwypuklał znaczenie ogólnego wychowa-

[38] Z. Małanicz, *Metody pracy spółdzielczej*..., dz. cyt., s. 272.
[39] *Jak pokierować młodzieżą kończącą szkołę*, „Młody Spółdzielca" 1938, nr 1 (7), s. 8.
[40] *Konferencja Spółdzielcza ZNP* (*13–16 IV 1939 r.*), „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/9, nr 9/10, s. 325.

nia spółdzielczego młodzieży wiejskiej w organizacjach przysposobienia rolniczego i organizacjach oświatowych, a Małanicz nawoływał do konkretnej pracy spółdzielczej. W uchwalonych wnioskach konferencja nawoływała do prowadzenia szerokiej akcji przysposobienia spółdzielczego[41]:

> „1. Planowa i szybka rozbudowa ruchu spółdzielczego możliwa jest tylko wtedy, gdy ma za podstawę powszechne uświadomienie gospodarcze i spółdzielcze środowisk miejskich i wiejskich.
> 2. Przygotowanie ludności do gospodarczego organizowania się w ruchu spółdzielczym oparte musi być na przysposobieniu spółdzielczym, które w przyszłości powinno objąć takie same wielotysięczne rzesze młodzieży, jak przysposobienie rolnicze.
> 3. Przysposobienie spółdzielcze wtedy tylko ogarnie szerokie rzesze młodzieży dorastającej i dorosłej, kiedy znajdzie umiejętne przewodnictwo, odpowiedni materiał naukowy i zawsze gotową pomoc ze strony czynnych spółdzielców"[42].

Zasady organizowania przysposobienia spółdzielczego

Haubold prezentując formy organizacyjne spółdzielczości w organizacjach młodzieży wymienił sekcje spółdzielcze, spółdzielnie młodzieży, spółdzielcze kasy oszczędności i spółdzielnie uczniowskie[43]. Celem sekcji spółdzielczych istniejących przy organizacjach młodzieżowych było systematyczne samokształcenie spółdzielcze, prowadzone nie tylko statycznie, za pomocą wykładów i referatów, ale dynamicznie, za pomocą ożywionej dyskusji, odpowiedzi na pytania, rozmowy. Przysposobienie spółdzielcze prowadziło do uświadomienia i wychowania młodzieży w duchu idei spółdzielczej, nawiązania kontaktu i współpracy ze spółdzielniami oraz kształtowania charakterów młodzieży wiejskiej[44].

Prowadzący samokształcenie przodownik zespołu powinien zapoznać się z technikami pracy samokształceniowej, żeby uniknąć wielu trudności i zaoszczędzić czas. Po tym okresie, w którym nastąpiło wzbudzenie zainteresowania młodzieży spółdzielczością, należało przystąpić do organizowania kolejnej formy, jaką było wydzielenie spraw gospodarczych młodzieży w odrębną spółdzielnię. Przy organizacjach mogły także powstawać spółdzielcze kasy oszczęd-

[41] *Z konferencji spółdzielczej nauczycielstwa*, „Społem" 1939, nr 8, s. 19.
[42] Tamże.
[43] K. Haubold, *Spółdzielcze organizacje młodzieży...*, dz. cyt., s. 16–19.
[44] M. Drozdowicz, *Co należy brać pod uwagę przy wytyczaniu programu przysposobienia spółdzielczego?*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 33, s. 529; L. Kuncewiczówna, *O przysposobienie spółdzielcze*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 21, s. 326; *Spółdzielczość w życiu wsi. Program kształcenia w zespole* [b.m. i r.w.].

ności, a na terenie szkół zawodowych spółdzielnie uczniowskie. Sekcja spółdzielcza organizacji młodzieży miała objąć swoją działalnością nie tylko członków organizacji, ale zainteresować się działalnością miejscowej spółdzielni dorosłego pokolenia, z którą należało podjąć współpracę w organizowaniu uroczystości, świąt, walnych zebrań, w prowadzeniu propagandy i zapisywaniu członków rodzin do spółdzielni.

Wśród młodzieży dorastającej i dorosłej zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim starano się prowadzić powszechne przysposobienie spółdzielcze, którego efekty zależały od spełnienia określonych warunków: właściwego przewodnictwa; odpowiedniego materiału do nauki; gotowości pomocy ze strony czynnych spółdzielców[45]. Planowano objąć przysposobieniem spółdzielczym szerokie rzesze młodzieży.

Zwykle przysposobienie spółdzielcze było organizowane pod patronatem „Społem" Związku Spółdzielni Spożywców RP bądź w ramach przysposobienia rolniczego. Związek „Społem" organizował obozy przysposobienia spółdzielczego młodzieży. W terminie od 17 do 30 czerwca 1934 roku odbył się już piąty 2-tygodniowy taki obóz w Bolesławiu koło Olkusza. Program obozu zawierał wykłady o tematyce spółdzielczej, prowadzone m.in. przez Józefa Dominko i Haubolda, gawędy i wycieczki. Zachęcano spółdzielnie i rady okręgowe do udzielenia pomocy młodzieży z własnego terenu, wybierające się na ten obóz w celu „[...] spożytkowania sił młodzieży dla naszej pracy organizacyjno-programowej"[46].

Mniejszą aktywność niż „Społem" Związek Spółdzielni Spożywców RP w zakresie przysposobienia spółdzielczego pozaszkolnej młodzieży wiejskiej wykazywał Związek Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych RP. Związek ten współpracował z organizacjami młodzieży katolickiej, które stanowiły dla niego kolejny obszar propagandy spółdzielczej. Zachęcano młodzież zrzeszoną w organizacjach katolickich do zakładania kół przysposobienia rolniczego, w programach których odbywało się teoretyczne i praktyczne przygotowanie spółdzielcze oraz organizowania zespołów przysposobienia spółdzielczego i samokształcenia spółdzielczego. Ze strony miejscowych spółdzielni rolniczych miała być prowadzona pomoc doradcza (pogadanki, dyskusje), wypożyczanie podręczników i czasopism, przyjmowanie i oprowadzanie wycieczek, udzielanie zasiłków pieniężnych na zakup książek do nauki w zespołach przysposobienia spółdzielczego czy samokształcenia spółdzielczego[47].

Przewidywano, że wychowana społecznie i czynna w spółdzielniach uczniowskich młodzież po ukończeniu szkoły powszechnej będzie poszukiwać placówki spółdzielczej, w której mogłaby działać. W wychowaniu spółdziel-

[45] Z. Małanicz, *Metody pracy spółdzielczej*..., dz. cyt., s. 270.

[46] *5 obóz przysposobienia spółdzielczego*, „Społem" 1934, nr 8, s. 24.

[47] *Współpraca spółdzielni z organizacjami młodzieży katolickiej*, w: AAN, zespół: ZSRiZG RP, sygn. 156, s. 1–2.

czym młodzieży ważne zadanie pełniły organizacje młodzieżowe, które poprzez propagowanie pomocy społecznej, samokształcenia i przysposobienia spółdzielczego przygotowywały młode pokolenie do udziału w spółdzielczości dla dorosłych.

> „Zespół młodzieży – pisał Kazimierz Weydlich – który praktykował już szereg czynności przysposabiających go do współdziałania i zmierzających bliżej zapoznać się czynnościami członków spółdzielni jednego lub paru rodzajów, może z korzyścią podejmować programowo tak zwane przysposobienie spółdzielcze"[48].

W kręgu młodzieży wiejskiej przysposobienie spółdzielcze wiązało się z przysposobieniem rolniczym. Wiejskie zespoły przysposobienia spółdzielczego rekrutowały się z uczestników drugiego lub trzeciego stopnia przysposobienia rolniczego, spośród których wybierano przodownika. Ten zgłaszał zespół do własnej organizacji młodzieżowej, do której należeli członkowie zespołu oraz do powiatowego komitetu do spraw młodzieży wiejskiej[49]. Brak zorganizowanego przysposobienia zawodowego wśród młodzieży miejskiej utrudniał tworzenie zespołów przysposobienia spółdzielczego w mieście metodami podobnymi do przysposobienia rolniczego.

Efekty pracy zespołu przysposobienia spółdzielczego zależały od jego łączności z ruchem spółdzielczym, liczebności zespołu, czynności praktycznych wykonywanych na terenie konkretnej spółdzielni. Bezpośrednie wykonywanie zadań związanych z przysposobieniem spółdzielczym odbywało się w małych zespołach, które stanowiły gwarancję zrealizowania w określonym czasie przez wszystkich uczestników określonych czynności. Zadaniem zespołu było przygotowanie dobrych członków spółdzielni, w związku z tym skuteczna praca zespołu polegała na wypełnianiu obowiązków członkowskich wobec spółdzielni. Do zadań spółdzielni, w obrębie której działał zespół przysposobienia spółdzielczego, należało umożliwić młodzieży zapoznanie się z warsztatem pracy, udzielić instruktażu, ułatwić zespołowi pozyskanie materiałów do samokształcenia. Współpraca zespołu ze spółdzielnią przynosiła korzystne skutki finansowe dla gospodarstw członków zespołu lub ich rodziców i dla samej spółdzielni.

Zwracano uwagę, żeby przysposobienie spółdzielcze nie było prowadzone przed 18. rokiem życia. Czas trwania przysposobienia wynosił od 6 do 9 miesięcy w zakresie jednego typu spółdzielni. Praca zespołu obejmowała następujące etapy: zewnętrzne zapoznanie się ze spółdzielnią poprzez wycieczkę; praca w związanym z tą spółdzielnią dziale własnej lub rodzicielskiej działalności

---

[48] J. Bielecki, *Najpilniejsze zadania*..., dz. cyt., s. 122; Z. Małanicz, *Organizacja oświaty spółdzielczej na wsi*, Warszawa [b.r.w.].

[49] R. Tyczyński, *Jak i dlaczego należy organizować zespoły spółdzielcze*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 34, s. 516.

gospodarczej i lektura literatury spółdzielczej; wykonywanie obowiązków członka spółdzielni na własnym lub rodzicielskim gospodarstwie i dalsze samokształcenie. Wyniki pracy zespołu zależały od realizacji programu, który uwzględniał przysposobienie w zakresie spółdzielni oszczędnościowo-pożyczkowych, spożywców, mleczarskich, jajczarskich i rolniczo-handlowych. Zespół wybierał jeden z działów i przystępował do pracy. Jeśli nie było na miejscu spółdzielni z wybranego przez zespół działu, to trudniej było przeprowadzić przysposobienie spółdzielcze z tego działu spółdzielczości[50].

Pierwszorzędną rolę w pracy zespołu przysposobienia spółdzielczego stanowili właściwie przygotowani przodownicy, którzy odpowiednie wiadomości i umiejętności zdobywali poprzez samokształcenie, samowychowanie, praktykę odbywaną w spółdzielniach oraz poprzez kursy dla przewodników, wyjaśniające zasady i metody przysposobienia. Skupienie polskiego ruchu spółdzielczego w wielkich ośrodkach oraz brak ze strony poszczególnych placówek spółdzielczych wystarczającego zainteresowania wychowaniem społeczno-gospodarczym, podejmowanym przez organizacje młodzieżowe i samą młodzież, powodował szereg trudności w należytym zorganizowaniu opieki instrukcyjnej dla zespołów przysposobienia spółdzielczego młodzieży. Dlatego w styczniu 1937 roku Okręgowy Związek Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych zorganizował kurs instruktorów organizacji młodzieżowych, którego celem było przedstawienie zasad prowadzenia przysposobienia spółdzielczego młodzieży[51].

Zespoły przysposobienia spółdzielczego pracowały na terenach wiejskich, przygotowując swoich członków do uczestnictwa w ruchu spółdzielczym na wsi. W połowie lat trzydziestych liczba tych zespołów wynosiła 108, z czego 38 działało w województwie lubelskim, 28 w lwowskim, 19 w wołyńskim, 10 w warszawskim[52].

Zakończenie

Dorobek polskiego ruchu spółdzielczego lat międzywojennych można rozpatrywać w zakresie ideowym, organizacyjnym, gospodarczym, społecznym i oświatowo-wychowawczym. Ruch spółdzielczy, będąc ruchem społecznym, prowadził systematyczną działalność oświatowo-wychowawczą i propagandową

[50] P. Banaczkowski, *Praca zespołu P.R. w dziedzinie spółdzielczości*, Centralny Komitet do Spraw Młodzieży Wiejskiej przy Związku Izb i Organizacji Rolniczych, Warszawa 1936. Broszura Piotra Banaczkowskiego zawierała informacje organizacyjne, metodyczne, rozkład zebrań, materiał samokształceniowy oraz szczegółowy plan prac zespołu przysposobienia spółdzielczego w zakresie różnych rodzajów spółdzielczości.

[51] K. Weydlich, *Tęczowy sztandar spółdzielczy. Podręcznik z 30 tematami do przepracowania przez członków spółdzielni, działaczy społecznych i młodzież*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1939, s. 159.

[52] Spółdzielczy ruch młodzieżowy, AAN, zespół: ZSRiZG RP, sygn. 194.

zarówno w społeczności dorosłych, jak i wśród dzieci i młodzieży szkolnej oraz pozaszkolnej. Spółdzielczość uczyła społecznych form pracy, wzajemnej pomocy, współdziałania, solidarności i stwarzała warunki życia dla najuboższych warstw. Spółdzielczość wspierała rodzinę oraz edukację dzieci, młodzieży i dorosłych. Propagowała rozwój spółdzielczości uczniowskiej oraz kształcenie i wychowanie spółdzielcze poprzez uwzględnienie spółdzielczości w programach nauczania wszystkich typów szkół. Z inicjatywy polskiego ruchu spółdzielczego powstało szkolnictwo spółdzielcze. W środowisku wiejskim spółdzielczość podnosiła poziom wiedzy i umiejętności rolników oraz sprzyjała ich aktywizacji. Prowadziła systematyczną działalność wychowawczą i propagandową, mającą na celu szerzenie idei spółdzielczych oraz teoretycznej i praktycznej wiedzy, potrzebnej do zakładania i funkcjonowania instytucji spółdzielczych.

Polski ruch spółdzielczy próbował objąć systematycznym przysposobieniem spółdzielczym młodzież pozaszkolną. Jego celem było uświadomienie i wychowanie młodzieży pozaszkolnej w duchu idei spółdzielczej, nawiązanie kontaktu i współpracy ze spółdzielniami oraz kształtowania charakterów młodzieży wiejskiej. W wychowaniu spółdzielczym młodzieży pozaszkolnej ważne zadanie pełniły organizacje młodzieżowe, które poprzez propagowanie pomocy społecznej, samokształcenia i przysposobienia spółdzielczego przygotowywały młode pokolenie do udziału w spółdzielczości dorosłych. Ponadto, wśród młodzieży wiejskiej przysposobienie spółdzielcze odbywało się w ramach przysposobienia rolniczego. Stanowiło ono powszechną pozaszkolną drogę popularyzowania wśród młodzieży wiejskiej właściwych umiejętności pracy w gospodarstwie rolnym oraz takiego wychowania, które pobudzało młode pokolenie do aktywności gospodarczej i obywatelskiej, zmierzającej do poprawy jakości życia na wsi i jej przebudowy społeczno-gospodarczej.

Bibliografia

AAN, zespół: SIN, sygn. 11. Małanicz Z., *Tezy do referatu „O program uświadomienia gospodarczego o kształcenia spółdzielczego środowisk wiejskich i małych miasteczek przy współpracy związków młodzieżowych i stowarzyszeń kulturalno-oświatowych*.

AAN, zespół: ZSRiZG RP, sygn. 194. Spółdzielczy ruch młodzieżowy.

[B. a.], *Praca zespołu PR w dziedzinie spółdzielczości*, Wyd. anon, Warszawa 1936.

[B.a.], *Przysposobienie rolnicze*, [w:] *Rocznik Polityczny i Gospodarczy*, Spółka Akcyjna Zakładów Graficznych „drukarnia Polska", Warszawa 1938.

Banaczkowski P., *Praca zespołu PR w dziedzinie spółdzielczości*, Centralny Komitet do Spraw Młodzieży Wiejskiej przy Związku Izb i Organizacji Rolniczych, Warszawa 1936.

Bielecki J., *Najpilniejsze zadania młodzieży wiejskiej*, Nakładem Związku Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych RP, Warszawa 1936.

Bielecki J., *W jaki sposób młodzież przysposobić na członków spółdzielni*, „Poradnik Spółdzielni" 1937, nr 3, nr 4.
Blichniarz J., *Jak pracujemy w sekcji przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 43.
Chałasiński J., *Grupa społeczna jako podstawa pracy społeczno-oświatowej*, „Dz. U. KOS Poznańskiego" 1934, nr 6.
Ciemniewski J., *Młodzież wiejska a przysposobienie spółdzielcze*, „Siew Młodej Wsi" 1934, nr 9.
Ciemniewski J., *Praca zespołu w przysposobieniu rolniczym*, Centralny Komitet do Spraw Młodzieży Wiejskiej przy C. T. O. i K. R., Warszawa 1933.
Dec J., Mleczko F. (red.), *Młodociani na wsi*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia", Warszawa 1937
Dec J., *Oświata pozaszkolna jako dział pracy państwowej*, „Oświata i Wychowanie" 1935, z. 3.
Drozdowicz M., *Co należy brać pod uwagę przy wytyczaniu programu przysposobienia spółdzielczego?*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 33.
Gawinecki S., *Jak wykorzystujemy kurs korespondencyjny Staszica*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 12.
German J., *Cel przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 51–52.
Gierat S., *Idea spółdzielcza na wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 22.
Haubold K., *Formy pracy spółdzielczej młodzieży*, „Spólnota" 1927, nr 2.
Haubold K., *Młodzież wiejska w ruchu spółdzielczym*, Towarzystwo Kooperatystów, Warszawa 1937.
Haubold K., *Spółdzielcze organizacje młodzieży*, Spółdzielnia Wydawnicza Młodzieży „Zew", Warszawa 1931.
Hoszowska W., *Wśród młodego pokolenia w wieku pozaszkolnym spółdzielcza praca nauczyciela*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10.
J.B., *Zadania wychowawcze spółdzielni na wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 38.
Jak pokierować młodzieżą kończącą szkołę, „Młody Spółdzielca" 1938, nr 1(7).
K., *Dalsze próby kooperacji oświatowej*, „Spólnota" 1927, nr 18.
Kobyliński Z., *Wychowanie spółdzielcze młodzieży wiejskiej*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10.
Konewka A., Korniłowicz K., *Przewodnik oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1929.
Konferencja Spółdzielcza ZNP (*13–16 IV 1939 r.*), „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/9, nr 9/10.
Kuncewiczówna L., *O przysposobienie spółdzielcze*, „Siew Młodej Wsi"1936, nr 21.
Kurs młodzieży wiejskiej w Grąbcu, „Społem" 1934, nr 6.
Kursy Przysposobienia Rolniczego, Poznań 1928.
Magiera E., *Spółdzielczość jako forma edukacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej* (*1918–1939*), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011.
Małanicz Z., *Metody pracy spółdzielczej wśród młodzieży dorastającej i dorosłej*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10.
Małanicz Z., *Metody pracy spółdzielczej wśród młodzieży dorastającej i dorosłej*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 9/10.
Małanicz Z., *Młoda wieś w przysposobieniu rolniczym*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 7.

Małanicz Z., *O udział nauczycielstwa w pracach przysposobienia spółdzielczego*, „Przewodnik Pracy Społecznej" 1938/39, nr 1–2.
Małanicz Z., *Organizacja oświaty spółdzielczej na wsi*, Warszawa [b.r.w.].
Nowicki E., *Zarys rozwoju pracy oświatowej* [b.d. i m.w.].
Pawlikowski W., *Planowanie pracy w przysposobieniu rolniczym na II stopniu sprawności*, „Siew Młodej Wsi" 1937, nr 16.
Pawlikowski W., *Planowanie pracy w przysposobieniu rolniczym*, „Siew Młodej Wsi" 1937, nr 11.
Pawlikowski W., *Podstawy spółdzielczości na wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 1.
Pawlikowski W., *Prace w zespołach przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1937, nr 28.
Pawlikowski W., *Przysposobienie rolnicze drogą do wyższej kultury wsi*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 26.
5 obóz przysposobienia spółdzielczego, „Społem" 1934, nr 8.
Przykład współdziałania Koła Młodzieży Wiejskiej ze spółdzielnią, „Spólnota" 1927, nr 5.
Radlińska H., *Dzieje oświaty pozaszkolnej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, Wydawnictwo „Naszej Księgarni" Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1934.
Regulamin młodzieżowych zespołów samokształceniowych na grupie organizacyjnej spółdzielni spożywców, „Młody Spółdzielca" 1938, nr 10 (6), s. 18–19.
Rozszerzony program pracy Rady Okręgowej w 1932 roku, „Społem" 1932, nr 3.
Rusiński W., *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego*, cz. II: *1918–1939*, Wydawnictwa Centralnego Związku Spółdzielni Rolniczych, Warszawa 1967.
S.J., *Program przysposobienia rolniczego w szkołach powszechnych i w organizacjach młodocianych*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego" 1934, nr 10.
Sobotka P., *Samokształcenie w przysposobieniu rolniczym*, „Siew Młodej Wsi" 1935, nr 29.
Sondel J., *Działacz społeczny na wsi jako mówca*, Instytut Administracyjno-Gospodarczy, Kraków 1934.
Sondel J., *Działacz społeczny w środowisku wiejskim jako oświatowiec, wychowawca, organizator, psycholog, socjolog i ekonomista*, Instytut Administracyjno-Gospodarczy, Kraków 1934 (wyd. I), Instytut Administracyjno-Gospodarczy, Kraków 1935 (wyd. II).
Spółdzielcza praca młodzieży w kieleckim, „Społem" 1937, nr 20.
Spółdzielczość – szkołą obywatelską młodzieży, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 7.
Spółdzielczość w życiu wsi. Program kształcenia w zespole [b.m. i r.w.].
Szewczyk P., *Przysposobienie rolnicze w powiecie kutnowskim*, Nakład Państwowego Instytutu Naukowego Gospodarczego, Warszawa 1938.
Tyczyński R., *Jak i dlaczego należy organizować zespoły spółdzielcze*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 34.
Tyczyński R., *Przysposobienie do spółdzielczości*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 28.
Tyczyński R., *Spółdzielczość rolnicza*, „Siew Młodej Wsi" 1938, nr 24.
Weydlich K., *Tęczowy sztandar spółdzielczy. Podręcznik z 30 tematami do przepracowania przez członków spółdzielni, działaczy społecznych i młodzież*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1939.

Wojciechowski M., *Wartości przysposobienia rolniczego*, „Siew Młodej Wsi" 1936, nr 50.
Wolska L., *Wychowanie państwowo-obywatelskie w organizacjach społecznych*, Wydawnictwo „Zrąb", Warszawa 1932.
Wolter W., *Demokracja i kultura*, Wydział Społeczno-Wychowawczy Związku Spółdzielni Spożywców Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1930.
Wytyczne prac przysposobienia rolniczego, Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa", Warszawa 1939.
Z konferencji spółdzielczej nauczycielstwa, „Społem" 1939, nr 8.

Rozdział II

Zalecenia wychowawcze na łamach czasopism

Educational guidelines in journals

doi: 10.23734/wwr20142.119.135

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Grzegorz MICHALSKI
Uniwersytet Łódzki, Polska

Wskazania wychowawcze dla polskich rodzin na Śląsku katolickiego czasopisma „Monika" w drugiej połowie XIX wieku

Educational Guidelines for Polish Families in Silesia of Catholic Journal "Monica" in the Second Half of the Nineteenth Century

Streszczenie

Szczególną rolę w rozwijaniu zainteresowania sprawami narodowymi i problemami życia społecznego odegrały wśród diaspory polskiej na Górnym Śląsku w drugiej połowie XIX wieku czasopisma wydawane w języku polskim, które były tematycznie sprofilowane i przekazywały odbiorcom, z jednej strony, wyspecjalizowaną wiedzę, z drugiej – podpowiadały, jak i w jaki sposób mogą oni rozwiązywać codzienne problemy. Do takich pism należał tygodnik „Monika", który przez cały okres ukazywania się był wyłącznie poświęcony chrześcijańskiemu wychowaniu dzieci. Udzielając w każdym numerze szczegółowych rad pedagogicznych, rozwijano u rodziców, szczególnie matek, przekonanie o związku między wyznawaną przez nich wiarą katolicką i wynikającymi z niej obowiązkami wychowawczymi. Na łamach czasopisma przekonywano, że najważniejszą powinnością rodziców wobec dzieci jest dbałość o takie ukształtowanie relacji między poszczególnymi członkami rodziny, aby składały się one na wzorowe ognisko domowe, w którym dzieci nie tylko doświadczają danej od Boga prawdziwej miłości, ale otrzymują także, wynikające z Dekalogu, przykłady zachowań religijnych i moralnych oraz postępowania w stosunkach z innymi osobami. Przyjmując taką perspektywę pojmowania rodziny, jako środowiska wychowawczego, ukazywano cechy matki w roli pierwszej i najważniejszej wychowawczyni, podpowiadano, jakie powinna stosować metody i środki oddziaływania, opisywano typowe błędy wychowawcze, aby przestrzec ją przed ich popełnianiem.

Słowa kluczowe: czasopisma dla rodziców w XIX w., wychowanie katolickie, matka, jako wychowawca, metody wychowania domowego

Abstract

A special role in the development of national interest issues and the problems of social life among the Polish diaspora of Upper Silesia in the second half of the nineteenth century was played by the journals, published in Polish, which were thematically profiled and, on the one hand, passed specialized knowledge to the readers and, on the other, advised how and in what way they could solve everyday problems. Included among these periodicals was a weekly magazine "Monika", which throughout the whole period of its publication was solely dedicated to the Christian education of children. Specialized pedagogical guidelines provided in each issue, which were called "ten household commandments needed to educate children", developed in parents, especially mothers, beliefs about the relationship between their religious Catholic faith and the ensuing educational responsibilities. The journal argued that the most important parental duty to their children was the care of relationships between the family members and that they would create exemplary homes, where children not only experienced the true love of God, but also received, under the Decalogue, examples of religious and moral behaviour as well as the code of conduct necessary in relations with others. By adopting such a perspective of understanding the family as the educational environment, maternal qualities were portrayed in the role of the first and most important educator, suggesting what methods and means of interaction she should apply and describing the typical educational mistakes and how to avoid them.

Keywords: magazine for parents in the nineteenth century, Catholic upbringing, mother as an educator, methods of home education**.**

Wśród diaspory polskiej na Górnym Śląsku w drugiej połowie XIX wieku szczególną rolę w życiu społecznym odgrywały czasopisma publikowane w języku polskim[1]. W warunkach bezwzględnej germanizacji ta forma słowa

[1] Czasopisma w języku polskim na Górnym Śląsku zaczęto wydawać od lat czterdziestych XIX w. Na przykład w Pszczynie ukazywał się „Tygodnik Polski Poświęcony Włościanom" (1845–1846), również w Pszczynie „Tygodnik Górno-Śląski. Przyjaciel Ludu" (1848–1852), w Piekarach i Bytomiu „Dziennik Górno-Szląski" (1848–1849), w Piekarach „Poradnik Górnośląski" 1851–1854", w Piekarach „Zwiastun Górnoszlązki" (1868–1872), w Królewskiej Hucie „Katolik" (1869–1931), w Katowicach „Prawda" (1871–1874), w Królewskiej Hucie „Poradnik Gospodarczy" (1871–1872 i 1879–1881), w Pszczynie „Szlązak" (1872–1879), w Bytomiu „Postęp Rolniczy" (1877–1882), początkowo w Bytomiu, później w Gliwicach, „Gazeta Górnoszląska" (1874–1894), która od 1887 roku nosiła tytuł „Opiekun Katolicki", w Bytomiu „Nowy Katolik" (1883), w Mikołowie „Monika"(1876–1880), w Królewskiej Hucie „Wiarus Katolicki" (1887–1888), „Górnoślązak" (1888), w Królewskiej Hucie „Głos Ludu Górnośląskiego" (1888–11889), w Mikołowie „Wolne Chwile" (1887), w Mikołowie „Zdrowaś Marya" (1885–1891),

drukowanego skierowana do rodaków stanowiła, z jednej strony, istotną metodę krzewienia oświaty, umożliwiając obronę i pielęgnowanie ojczystego języka, z drugiej – była ważnym środkiem oddziaływania ideowo-politycznego, które powstrzymywało procesy asymilacji i torowało drogę do rozwijania poczucia odrębności oraz więzi narodowej. O niepowtarzalności zadania, jakie mieli wtedy do spełnienia wydawcy periodyków, tak pisał nakładca i redaktor pierwszej polskiej gazety na Górnym Śląsku:

> „Stan edukacyi [...] znajduje się, jak to powszechnie z użaleniem wyrzeczono, na bardzo nizkim stopniu. [...] Przyczyna tego, jak się zdaje, zależy szczególniej na tem, że wiejska młodzież polska, wychodząc ze szkoły, nie ma okazyi, wiadomości swych w szkole nabytych stwierdzić i udoskonalić. Zbywa im, jak i w ogóle wieśniakom polskim, wcale na takich pismach w języku ich ojczystym, w których by czytać mogli i wiadomości swe zbogacić. Wielokrotnie już nie tylko nad tą rzeczą narzekano publicznie, lecz też i nad zaniedbywaniem języka polskiego i literatury [...] Mając, więc zamiar szczery przyczynić się do tego, aby cokolwiek zaradzić wiele znaczącej tej niedogodności, postanowiłem w mej nowo założonej drukarni wydać tygodnik, dostępny pospolitemu pojęciu [...]”[2].

Wyjątkowo niesprzyjające warunki dla rynku druków periodycznych na Górnym Śląsku miały miejsce w latach 1871–1878, czyli w okresie kulturkampfu. Realizowana wówczas polityka antykościelna i antypolska w poważnym zakresie utrudniała, a niekiedy nawet uniemożliwiała powoływanie nowych tytułów prasowych, a te istniejące nie tylko borykały się z restrykcjami i wymogami cenzury, ale także, w szeregu przypadkach, z niewielką liczbą prenumeratorów i licznymi trudnościami natury ekonomicznej. Mimo że wspomniane ograniczenia były nader uciążliwe i stanowiły niełatwe do pokonania przeszkody, jeszcze bardziej wzmagały poczynania zespołów redakcyjnych w dążeniu do kontynuacji prac edytorskich, które traktowano jako szczególny rodzaj zobowiązania i powinność wobec spraw polskich. Nie bez racji po latach wyrażano pogląd, że działalność wydawnicza, prowadzona w warunkach bezlitosnego ucisku

1889), w Mikołowie „Wolne Chwile” (1887), w Mikołowie „Zdrowaś Marya” (1885–1891), w Mikołowie „Przyjaciel Rodzinny” (1894–1896), w Bytomiu „Gwiazda Piekarska” (1888–1900), w Królewskiej Hucie „Gazeta Katolicka” (1896–1910), w Raciborzu „Nowiny Raciborskie” 1889–1921), w Bytomiu „Dziennik Śląski” (1898–1931). Zob.: „Ksiądz” (J. Kudera), *Dziennikarstwo polskie na Śląsku. Zarys historyczny*, Nakładem „Katolika”, Bytom 1912; A. Rombowski, *„Dziennik Górnośląski” 1848–1849: historyczny rys informacyjny*, „Sobótka” 1948, t. 3, nr 1, s. 212–223; M. Przywecka-Samecka, J. Reiter, *Bibliografia polskich czasopism śląskich: do 1939 roku*, Instytut Śląski, Wrocław 1960, E. Sapia-Drewniak, *Wkład oficyny wydawniczej Karola Miarki* (*młodszego*) *w rozwój ruchu polskiego na Górnym Śląsku na przełomie XIX i XX stulecia*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XIX i początkach XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 39–46.

[2] C. Schemmel, *Wstęp*, „Tygodnik Polski Poświęcony Włościanom” 1845, nr 1, s. 1.

ideologicznego i radykalnych działań germanizacyjnych[3], przyczyniła się do przyspieszenia wzrostu świadomości narodowej polskiej grupy etnicznej i wzmożenia jej dążeń do obrony mowy przodków i wiary ojców[4]. Na społeczność polską na Górnym Śląsku największy wpływ wywierał „Katolik"[5], którego nakład, w stosunku do innych periodyków, należał do najwyższych[6]. Gazeta ta miała opinię pisma, które w zdecydowany sposób wypowiadało się w sprawach narodowych i społecznych oraz odważnie i stanowczo przeciwstawiało się wszelkim przejawom narzucania kultury i języka niemieckiego[7]. Co prawda, w drugiej połowie wieku XIX większość innych tytułów wydawnictw periodycznych nie zjednała sobie aż tak wielu odbiorców, jednak ich udział w kształtowaniu postaw narodowych i religijnych oraz pielęgnowaniu języka polskiego wśród Górnoślązaków również nie budzi wątpliwości. Do takich czasopism należał założony przez ks. Antoniego Sarnesa, proboszcza, początkowo w Mysłowicach, a następnie w Kurnicy, tygodnik „Monika"[8], który pod jego

[3] Skierowano je przeciwko polskim szkołom, w których wprowadzono język niemiecki jako wykładowy, pozwalając nauczać w języku polskim jedynie religii, ale wyłącznie w najniższych klasach, zastępowano nauczycieli Polaków Niemcami. Zakazano posługiwania się językiem polskim w urzędach i sądach. Zob.: K. Piwarski, *Polacy śląscy w walce o społeczne i narodowe wyzwolenie 1848–1914*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1955, s. 50–59. O podłożu, wybuchu i zakończeniu kulturkampfu można przeczytać w: J. Krasuski, *Kulturkampf. Katolicyzm i liberalizm w Niemczech w XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2009.

[4] W. Ogrodowczyk, *Dzieje piśmiennictwa śląskiego*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Katowice – Wrocław 1946, s. 92–137; J. Chlebowczyk, *Procesy narodowościowe we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu*, PWN, Warszawa – Kraków 1975, s. 65; M. Błaszczak-Wacławik, W. Błasiak, T. Nawrocki, *Górny Śląsk: szczególny przypadek kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Jan Szumacher, Kielce 1990, s. 10; A. Magiera, *Książka polska w repertuarze oficyn wydawniczych w rejencji opolskiej* (*1901–1914*), praca doktorska, Katowice 2002, s. 23 i 31, http: //www.sbc.org.pl/Content/66918/Doktorat2015.pdf [dostęp: 22.11.2014 r.].

[5] Pismo to wydawano w Królewskiej Hucie od 1869 roku. Jego założycielem i redaktorem do 1880 roku był Karol Miarka. Po jego aresztowaniu w tymże roku, które miało miejsce z powodów politycznych, funkcję redaktora objął ks. Stanisław Radziejewski (w latach 1881–1886 był także właścicielem tego pisma). Pod koniec wieku XIX (od 1889 r.) stanowisko to piastował Adam Napieralski.

[6] Przyjmuje się, że K. Miarka w okresie kulturkampfu pozyskał przeszło 6 tysięcy prenumeratorów. Zob.: T. Cieślak, *Prasa w zaborze pruskim* (*Śląsk, Pomorze, Warmia, Mazury*) *w latach 1871–1918*, [w:] J. Łojek (red.), *Prasa polska w latach 1864–1918*, PWN, Warszawa 1976, s. 208; Z kolei pismo to pod kierownictwem A. Napieralskiego osiągnęło nakład 20. tysięcy egzemplarzy. Zob.: K. Piwarski, *Historia Śląska w zarysie*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Katowice – Wrocław 1947, s. 350.

[7] K. Piwarski, *Historia Śląska*..., dz. cyt., s. 349.

[8] Tak wyjaśniono czytelnikom nazwę czasopisma: „Obrało sobie nasze pisemko tytuł «Moniki», aby wskazać rodzicom ów śliczny wzór matki, św. Moniki, i aby ich zachęcić do wiernego jej naśladowania, do dobrego wychowania dziatek swoich. Różni pismacy wysławiają tę wzorową matkę – nad wszystkich jednak powinien być ów syn sam, dla którego Monika była tak wzorową matką. A ten syn, św. Augustyn, którego pamiątkę obchodzi kościół św. dnia 28 sierpnia". *Św. Augustyn o matce swojej*, „Monika" 1886, nr 36, s. 249–250 i nr 37, s. 257–259.

redakcją ukazywał się w latach 1886–1888 nakładem księgarni A. Krausego w Katowicach[9]. Zawarte w nim rady dla rodziców, które miały pomagać w wychowaniu dzieci[10], brały swój początek z religii i wiary katolickiej oraz nauczania Kościoła, a także utrwalonej na Śląsku obyczajowości, że dom rodzinny to miejsce, w którym pielęgnuje się odwieczne wartości i normy oraz nie dopuszcza się do poniechania tradycji przodków.

Powołanie przez ks. A. Sarnesa tytułu prasowego poświęconego wychowaniu było reakcją na dynamikę i zasięg rozpowszechniania na Górnym Śląsku niemieckiego czasopisma o identycznej nazwie drukowanego w Donauwört[11].

---

[9] Wydawca „Moniki" zadbał o to, aby aprobatę pismu udzielił biskup wrocławski Robert Herzog, którego list datowany na 12 listopada 1885 r. opublikowano w pierwszym numerze tego tygodnika. Pisał w nim: „Na doniesienie z dnia 4. bm. odpowiadam Wielebnemu Księdzu i księżom wespół podpisanym, że założenie obu pism familijnych (tj. Moniki i Anioła Stróża) napełnia mię żywą radością. Proszę Boga, żeby to przedsięwzięcie błogosławić raczył. Nie omieszkam polecić je wielebnemu duchowieństwo mojej dyecezyi. Wielebnego Księdza proszę wyrazić moje podziękowanie i moje uznanie tym księżom, którzy wniosek podpisali, równie jak wszystkim tym, którzy to przedsięwzięcie popierają". Zob.: „Monika" 1886, nr 1, s. 1. Warto w tym miejscu zauważyć, że hierarcha ten niezbyt życzliwie ustosunkowywał się do aspiracji narodowych Polaków zamieszkujących w granicach Cesarstwa Niemieckiego. Zapewne ta postawa wpłynęła na nie do końca uzasadniony osąd M. Patera, który wyrażał pogląd, że „Monika" ks. A. Sarnesa miała za zadanie osłabianie, a nawet wyeliminowanie rosnącego wpływu na Polaków „Katolika". Ponadto oskarżał to czasopismo, że akceptowało politykę zniemczania kultury polskiej i prowadziło działania na szkodę mniejszości polskiej na Górnym Śląsku. Zob.: M. Pater, *Ruch polski na Górnym Śląsku w latach 1873–1893*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1969, s. 176.

[10] Większość tekstów dotyczących wychowania w rodzinie zamieszczano w dziale pn. „Nauki". W piśmie drukowano także artykuły i notki na temat podstawowych problemów związanych z organizacją i życiem Kościoła. W dziale „Katechizacye" wyjaśniano na przykład, co oznacza i jaką rolę pełni znak krzyża świętego, tłumaczono znaczenie wody święconej, podejmowano zagadnienie zachowania i postawy ciała podczas modlitwy i mszy świętej, opisywano kościelne wyposażenie: ołtarz i sprzęty wokół niego, kazalnicę, chrzcielnicę, spowiednicę, organy i śpiew kościelny, ubiór kapłański itp. Zapoznawano także z częściami mszy św., poszczególnymi okresami i dniami roku kościelnego: adwentem, Bożym Narodzeniem, Wielkim Tygodniem, Wielkanocą, Świętem Trzech Króli itd. Jeszcze w innym dziale zatytułowanym „Powieści i historyjki" oraz „Wiersze" najczęściej zamieszczano opowiadania i utwory poetyckie na temat życia świętych, pobożnych i modlących się matek, fragmenty pism świętych, znaczenia modlitwy w różnych sytuacjach życiowych, pozytywnych efektach wychowania katolickiego, miłości macierzyńskiej, cechach dobrej żony, relacji ojca i syna, potrzeby czynienia dobra, nagłych nawróceń spowodowanych traumatycznymi doświadczeniami, powołaniu człowieka, opatrzności Boskiej, Matce Boskiej itp. Do wspomnianych działów w ostatnim roku ukazywania się czasopisma dołączono rubrykę „Dorady gospodarskie", w której najczęściej przybliżano, jak przygotowywać posiłki, jak urządzić i dbać o wyposażenie i instrumenty gospodarstwa domowego, jakich środków naturalnych używać do pielęgnacji ciała i w przypadku kłopotów ze zdrowiem.

[11] Autorzy prospektu wydawniczego „Moniki", który został dołączony do „Przeglądu Społecznego", poinformowali, że ich intencją jest rywalizacja z niemiecką „Moniką". Nie negując wartości tego pisma stwierdzali, że należy ją polecać czytelnikom, tyle tylko, że katolikom mówiącym po niemiecku. O polskiej „Monice" napisano: „Nasza «Monika» ma zawierać nauki dla wszystkich wychowawców, na pierwszym zaś miejscu dla rodziców ludu śląskiego, po polsku mówiącego, omijając wszelkich spraw publicznych, szczególnie zaś politycznych". Zob.:

Wypowiadając się o nierozważnej i lekkomyślnej działalności niektórych duchownych, ks. Jan Kudera w 1912 roku odnotował:

> „Kapłani [...] wracali z wygnania przeważnie z Bawaryi i przynosili w tym czasie różne dziwne zwyczaje i nową kulturę na Górny Śląsk. Sam przypominam sobie [...] te czasy i pamiętam jak to pewien ksiądz [...] matkom polskim nakazywał abonować «Monikę» niemiecką, aby się nauczyły dzieci wychowywać”[12].

Warto w tym miejscu zauważyć, że wbrew utartym poglądom[13] pismo to nie stanowiło kontynuacji periodyku o takiej samej nazwie Karola Miarki, który wychodził w Mikołowie w latach 1876–1880[14]. Świadczy o tym nie tylko odmienna szata graficzna, ale także rodzaje rubryk oraz krańcowo teologiczna forma narracji towarzysząca wyjaśnieniom wielu zjawisk i procesów.

W pierwszym numerze „Moniki”, który był datowany na 1 stycznia 1886 r., redakcja zachęcając Polaków do jej nabywania i lektury, przypomniała w słowie wstępnym wypowiedź biskupa wrocławskiego, który stwierdzał, że czasopismo poświęcone wychowaniu jest nowym środkiem podpowiadającym wychowawcom, jakie działania składają się na ten odpowiedzialny proces i w jaki sposób należy je wykonywać. Charakteryzując zadania katolickich rodziców w tym zakresie, skierowano do nich następujące słowa:

> „Dzieci są własnością rodziców, ciałem i krwią z ich ciała i krwi. Ale nie są ich własnością w ten sposób, żeby mogli z nimi robić, jakby chcieli. Przeciwnie [...] rodzice dzieci swoich, od Boga im danych nie mogą inaczej uważać, jak dobrem od Boga im powierzonem [...] Rodzice odpowiadać będą za to, czy wychowali dziatki swoje dla nieba i pożytecznemi członkami społeczeństwa ludzkiego. Dla tego dwojakiego celu mają pomoc kościoła i szkoły [...] jednak najgłówniejsza część tej odpowiedzialności spada na rodziców jako na naturalnych właścicieli dziatek. [...] muszą rodzice [...] założyć pierwsze fundamenta wiary, bojaźni Bożej, cnoty i pobożności [...] Mają oni święty obowiązek czuwać nad tem”[15].

Z. Sokół, *Czasopisma dla kobiet na Śląsku w latach 1876–1939*, „Rocznik Prasoznawczy” 2013, nr 7, s. 25.

[12] „Ksiądz” (J. Kudera), *Dziennikarstwo polskie*..., dz. cyt., s. 36.

[13] Zob.: ks. R. Składek, *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej wg tygodnika „Monika”* (*1876–1880*), „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 1982, t. XV, s. 122–123; Z. Sokół, *Czasopisma dla kobiet*..., dz. cyt., s. 24.

[14] W ostatnim numerze tego pisma poinformowano, że problematyka dotąd podejmowana na jego łamach znajdzie swoje miejsce na szpaltach czasopisma „Katolik, do którego czytelników odsyłano. Zob.: Z. Sokół, *Karol Miarka i jego „Monika”*, „Moja Rodzina” 1996, nr 11, s. 46.

[15] *Zadanie rodziców*, „Monika” 1886, nr 1, s. 2–3.

Tak nakreślonemu programowi pomysłodawcy periodyku pozostali wierni do ostatniego numeru, który ukazał się 27 grudnia 1888 r. Żegnając się z czytelnikami ks. A. Sarnes nie tylko poinformował o swoim głębokim smutku z powodu konieczności likwidacji pisma, ale przede wszystkim wyraził zmartwienie, że malejąca liczba abonentów nie pozwoliła na kontynuację wydawnictwa, pomimo że była mu przychylna zarówno władza kościelna, jak i górnośląskie duchowieństwo[16].

Przez cały okres ukazywania się „Moniki" wielokrotnie na jej łamach podejmowano problem określenia modelowego kształtu chrześcijańskiej rodziny[17]. Zdawano sobie sprawę, że od jej charakteru w pierwszej kolejności zależą okoliczności, przebieg i skuteczność oddziaływań wychowawczych. Odwołując się do organizacji państwa i kościoła, dowodzono, że w każdej rodzinie najważniejsza jest władza, którą w tym przypadku z „mądrego rozporządzenia Bożego" sprawują rodzice. To do nich należy obowiązek stanowienia zasad funkcjonowania tej wspólnoty, a także uprawnienie do sprawowania nadzoru, aby ustalone normy były przez dzieci sumiennie przestrzegane w codziennym życiu. Twierdzono, że przepisy te, o ile nie sprzeciwiają się woli Boskiej, mają dla najmłodszych takie samo znaczenie jak przykazania zapisane w Dekalogu. Jeden z publicystów tak pisał na ten temat:

> „Jeżeli się ma utrzymać dobro familii, a co jest najgłówniejszem jej zadaniem, jeżeli wychowanie dziatek dobrze się ma wykonać, i w niej musi być rząd i ona musi mieć głowę. I rzeczywiście Pan Bóg dla familii tę głowę postanowił, a jest nią ojciec a z nim matka, od ojca w połączeniu z matką wychodzi prawo, reguła i porządek, oni czuwają nad wiernem jego zachowaniem, oni wykonują prawo karne"[18].

Do ważnych uwarunkowań wychowania domowego zaliczano w „Monice" atmosferę życia rodzinnego. Przede wszystkim wskazywano na konieczność zapewnienia w tym środowisku pokoju, który daje poczucie bezpieczeństwa oraz gwarantuje niezachwianą pogodę ducha. Uważano, że tworzenie i pielęgnowanie sprzyjającego klimatu jest nakazem Bożym, a rodzice powinni w nim dostrzegać źródło właściwych postaw dzieci, a dodatkowo widzieć własne korzyści, gdyż inwestując w ten sposób w potomstwo, zapewniają sobie spokojną starość w przyszłości[19]. Wskazując na zagrożenia wynikające z braku przychylnej atmosfery w domu: po pierwsze, ostrzegano, że ci, którzy jej nie sprzyjają,

[16] Ks. Sarnes, *Ostatnie słowo*, „Monika" 1888, nr 52, s. 364.

[17] Zob.: *Rząd w familii*, „Monika" 1888, nr 19 s. 129–130; nr 20, s. 133–135; nr 21, s. 141–143; nr 22, s. 149–151; nr 23, s. 157–159; nr 24, s. 165–167.

[18] *Rząd w familii...*, dz. cyt., s. 130.

[19] Ks. Blana, *O ważności i potrzebie wychowania chrześcijańskiego*, „Monika" 1886, nr 8, s. 50; nr 9, s. 57–60; Ks. W., *Obowiązek wychowania i skutki jego dla rodziców*, „Monika" 1888, nr 2, s. 11 i nr 3, s. 18– 19.

dążą do utraty wiecznego zbawienia, ponieważ zasługuje na nie tylko ten, kto jest wolny od grzechu i przystępuje do sakramentów św.[20]; po drugie, dawano do zrozumienia, że kultywowanie niepokoju trwale eliminuje wśród najbliższych przeżywanie szczęścia, które jest dobrostanem wyzwalającym chęć do wszelkiej aktywności; po trzecie, uprzedzano, że „gdzie panuje zimno niezgody i gniewu, gdzie się powtarzają codzień burze kłótni i przekleństwa", tam nie ma dobrego wychowania dzieci[21]. Pisano:

> „Jakóżby miały dobremi się stać dzieci takiej familii, gdy nie szanują rodziców? Bo gdy tak często słyszą, jak ojciec i matka się nawzajem znieważają, jak sobie zarzucają błędy i ułomności i jak mówią z sobą bez wszelkiego uszanowania, nie podobną jest to rzeczą, żeby takich rodziców mogły mieć w uszanowaniu. Gdy zaś rodzice nie znajdują u dzieci uszanowania, nie potrafią ich dobrze wychować"[22].

Uświadamiając czytelników, że najbliższe dziecku środowisko powinno być uosobieniem ładu i harmonii, na łamach „Moniki" tłumaczono, iż od rodziców Bóg oczekuje miłości, wierności i wzajemnego wspierania się. Dopiero oparte na takich wartościach wzajemne relacje mogą przyjąć postać wzorowego życia i stać się dla najmłodszych przykładem ideału stosunków międzyludzkich[23]. Nie ukrywając, że dążenie do tego celu wymaga od ojców i matek nieustannej pracy nad sobą, przypominano, że z wolnej i nieprzymuszonej woli przyjęli na siebie to zobowiązanie przed Ołtarzem, wypowiadając podczas uroczystości ślubnej sakramentalne słowa przysięgi małżeńskiej. Do podjęcia samowychowania przez rodziców, które traktowano za podstawę prowadzonych oddziaływań wychowawczych, jeden z autorów przekonywał następująco:

> „Gdy więc rodzice chcą wychować dziatki swoje, koniecznie muszą żyć wzorowo, bo inaczej wszystkie ich nauki daremne. Syn lub córka pomyśli sobie, albo może i powie rodzicom w oczy: «Wymagacie ode mnie, czego sami nie czynicie»"[24].

---

[20] *Unikaj niebezpieczeństwa!*, „Monika" 1886, nr 46, s. 321–323.

[21] Zob.: *Pokój w familii*, „Monika 1888, nr 4, s. 21–22; nr 5, s. 29–30; nr 6, s. 37–38, nr 7, s. 45–47; nr 8, s. 49–51; nr 9, s. 57–59; nr 10, s. 65–67; nr 11, s. 74–75.

[22] *Pokój w familii*, „Monika" 1888, nr 7, s. 1.

[23] Zob.: *Wzajemna miłość rodziców*, „Monika" 188, nr 27, s. 185–187; nr 28, s. 193–195; nr 29, s. 201–202; nr 30, s. 205–207, nr 31, s. 213–214; *Wzajemna wierność rodziców*, „Monika" 1888, nr 32, s. 221–223; nr 33, s. 229–231; nr 34, s. 233–235; nr 35, s. 241–242; *Wzajemne wspieranie się rodziców*, „Monika" 1888, nr 36, s. 249–252; nr 37, s. 257–258; nr 38, s. 261–263; nr 39, s. 273–275.

[24] *Wzajemna miłość rodziców*, „Monika" nr 27, s. 185.

Poszerzając wiedzę małżonków o zachodzącym związku między wyznawaną wiarą katolicką i obowiązkami wobec dzieci[25], autorzy artykułów w każdym numerze „Moniki" udzielali szczegółowych rad dotyczących wychowania. Wyrażano pogląd, że czynności w tym zakresie należy podjąć jak najwcześniej, ponieważ nadrzędnym zadaniem chrześcijańskiej formacji jest „dzieci od zarodów złego, które ze sobą na świat przynoszą, oczyszczać i oswobodzić"[26]. Uzasadniając tak sformułowane stanowisko, przywoływano potoczne doświadczenia, z których wynika, że dzieci różnią się od siebie typami reakcji i zachowań. Jedne – podkreślano – są od urodzenia uporczywe, drugie zazdrosne, a inne jeszcze kłótliwe albo skłonne do „łakotności" lub do kłamstwa, albo do kradzieży lub lenistwa. Te skłonności nie postrzegano jednak w kategoriach grzechu, ale uważano, że mogą się nimi stać, jeśli nie zostaną podjęte odpowiednie zabiegi[27]. W pierwszej kolejności podjęcie działań w tym obszarze przypisano matce, dowodząc, że skoro otrzymała od Boga przywilej rodzenia dzieci, to również odebrała od niego polecenie, aby się nimi opiekować i je wychowywać[28]. Podkreślano, że nie tylko powinna wiedzieć, co dzieci mówią, robią, a nawet, co myślą, ale także powinna czuwać nad ich modlitwami i „pobożnymi ćwiczeniami", nauką i pracą, zabawami oraz miejscami, w jakich przebywają, jak również z jakimi kolegami utrzymują kontakty[29]. Ponadto zobowiązywano ją do wykonywania wszystkich domowych czynności związanych z pielęgnacją dzieci. Miała przygotowywać i zapewniać jakość podawanych posiłków, starać się o ubiór dostosowany do pór roku, dbać o zdrowie potomstwa i bez reszty poświęcać się im w przypadku choroby, wykonywać wszelkie prace zapewniające schludne warunki zamieszkania[30]. W tym kontekście nakłaniano do zaznajamiania dzieci z nauką o zdrowiu, w sposób przystępny wyjaśniając, co należy robić, a czego wystrzegać się w codziennym życiu, aby unikać chorób i utrzymać zdrowie w należytym stanie[31]. Nazywając matkę pierwszą i najważniejszą wychowawczynią, utwierdzano ją w przekonaniu:

---

[25] *Trzy przymioty potrzebne rodzicom*, „Monika" 1887, nr 9, s. 62–62.

[26] Ks. Z., *Kiedy zacząć wychowanie dziatek,* „Monika" 1886, nr 3, s. 14 i nr 6, s. 38; nr 4, s. 21–23; nr 5, s. 29–31; nr 6, s. 7–39.

[27] Ks. Z., *Kiedy zacząć wychowanie*..., dz. cyt., „Monika" 1886, nr 3, s. 14.

[28] Ks. Wł., *O godności i obowiązkach matki*, „Monika" 1886, nr 4, s. 24–25; nr 5, s. 32–33; nr 6, s. 39–41; nr 7, s. 45–47; Ks. F., *Bogobojność i pobożność matki*, „Monika" 1886, nr 25, s. 169–170; nr 26, s. 177–178.

[29] Ks. Wł., *O godności i obowiązkach matki*, „Monika" 1886, nr 7, s. 46; *„Co mniemasz za dziecię to będzie"*, „Monika" 1887, nr 33, s. 226–227.

[30] *O powinnościach rodziców ze względu na doczesne dobro swych dziatek*, „Monika" 1887, nr 12, s. 82–83; nr 13, s. 90–92; nr 14, s 98; *Wychowanie cielesne* (*według Albana Stolz*). *Inne wymagania potrzebne dla życia i zdrowia*, „Monika" 1886, nr 27, s. 187; nr 28, s. 194–195; nr 30, s. 207–208.

[31] *Wychowanie cielesne* (*według Albana Stolz*). *Inne wymagania potrzebne*..., dz. cyt., nr 34, s. 235 oraz nr 35, s. 244–245.

> „Tak jest, matki chrześciańskie – wychowanie leży na sam przód w waszych rękach! Starajcie się przeto same być pobożnemi i bogobojnemi, a wtedy będziecie mogły wasze dzieci łatwiej wychować podług obrazu Bożego; wtedy będzie tylko potrzeba, abyście na waszych dzieciach swój własny obraz odbiły, a będą prawdziwie dobremi i pobożnemi. [...] Waszem to jest zadaniem, chrześćiańskie matki, zapobiedz [...] grożącej zgubie. Od was szczególniej zależy, zachować światu wiarę i dobre obyczaje podług dawnego przysłowia: «Dajcie światu dobre matki, a świat będzie uratowanym»"[32].

Z kolei na ojca, określanego „głową rodziny"[33], redaktorzy „Moniki" nakładali obowiązek troszczenia się o tzw. dobra doczesne. Do niego należało wykonywanie pracy zawodowej, która umożliwiała utrzymanie i zabezpieczenie wszystkich podstawowych potrzeb rodziny, a także spełnianie powinności dotyczącej „bogatego wyposażenia swej dziatwy", aby w przyszłości mogła ona bez trudu odnaleźć się na rynku pracy, zapewniając sobie stałe miejsce zarobkowania. Argumentując ojcom konieczność wykonywania zadań rodzicielskich, pisano:

> „Wszak całe życie ojca chrześcijańskiego przeciąga się i bieży przez same prace i frasunki dla swych dzieci, aby je «nakarmić» i «napoić», «nagie przyodziewać», «chorujące pielęgnować», aby je «nauczać» i «dobrze im radzić», «pocieszać» i «cierpliwie ponosić» i tyle razy im «odpuszczać». Gdy więc ojciec to wszystko czyni w duchu nadprzyrodzonej ku Bogu i swym dzieciom miłości – to w jego życiu uczynki miłosierdzia idą sobie na rękę"[34].

Rodziców zaniedbujących wychowanie dzieci uprzedzano o czekających następstwach, których mogą się spodziewać zarówno od Boga, jak i od otoczenia społecznego. Ostrzegano, że na Sądzie Ostatecznym w sprawiedliwym gniewie wystąpią przeciw nim Ojciec Niebieski, aniołowie i święci Pańscy, którzy przypomną o wadze popełnionego grzechu i wydadzą wyrok potępienia. Uprzedzano, że również za życia nie będą doświadczać ani chwili spokoju, ponieważ muszą się liczyć z ostrymi reakcjami tak ze strony Kościoła, jak i samych dzieci oraz środowiska sąsiedzkiego[35].

Nie akceptując bagatelizowania przez duży odsetek ówczesnych małżonków podstawowych obowiązków, jakie powinni wypełniać wobec własnego dziecka w okresie oczekiwania na jego narodziny, redaktorzy „Moniki" wiele

[32] Tamże, s. 46–47.

[33] Wyrażano pogląd, że mężczyzna jest dla kobiety jak Chrystus dla Kościoła. Twierdzono, że ona poddaje się jego kierownictwu dobrowolnie i z pełnym zaufaniem. Zob. między innymi: Ks. Wł., *O godności i obowiązkach matki*, „Monika" 1886, nr 5, s. 32.

[34] Ks. J.M., *O czynności ojca chrześcijańskiego*, „Monika" 1886, nr 35, s. 243.

[35] Zob. np.: *Przekleństwo, jakie spada na rodziców wychowanie dziatek zaniedbujących*, „Monika" 1888, nr 50, s. 349–351; nr 51, s. 353–356; nr 52, s. 361–363.

miejsca w czasopiśmie poświęcili na rozważania, mające na celu uświadomienie, że początek wykonywania zadań rodzicielskich rozpoczyna się już w momencie poczęcia potomka. Stąd doradzano, aby przyszłą matkę otaczać szczególną opieką, ponieważ to, co szkodzi brzemiennej, szkodzi także dziecku. Przywołując opinie lekarzy, zalecano unikanie w tym czasie czynników, które mogą poważnie zagrażać zdrowiu. Zaliczano do nich: niewłaściwą dietę, brak systematyczności w spożywaniu posiłków, nadmierne forsowanie się oraz traumatyczne przeżycia[36]. Do przyszłych ojców skierowano apel i przestrogę:

> „Przedewszystkiem niechaj się strzeże obciążania małżonki wielką pracą, owszem gdyby sama nie chciała się szanować, niech ją wstrzymuje od prac podobnych i niech ją tem tylko zatrudnia, co wielkiego wysilenia nie wymaga. Mężowie nie uważający na żony i znaglający je do wszelkich, nawet i ciężkich robót, grzeszą nieraz ciężko, ponieważ i dziecię i matkę na wielkie niebezpieczeństwo wystawiają. [...] Mężowie traktujący źle żony swoje w takim czasie, przywodzący je słowami wyzywającemi lub obelżywemi do gwałtownego gniewu, lub co gorsza, popychający i bijący je, dopuszczają się wielkiej niesprawiedliwości nie tylko względem żon, ale i dziecka, i mogą nawet ściągnąć na swoje sumienie winę pojedynczego lub podwójnego morderstwa”[37].

Specjalne powinności nakładał tygodnik „Monika” na rodziców zaraz po przyjściu dziecka na świat. Przede wszystkim przypominano o konieczności chrztu św., dzięki któremu staje się ono członkiem wspólnoty Bożej[38]. Aby zapewnić noworodkowi zdrowie i prawidłowy wzrost, bezwzględnie zalecano karmienie piersią, stosowanie uzupełniających pokarmów oraz zapewnianie należytych warunków do wypoczynku[39]. Tłumaczono:

> „Dzieci potrzebują więcej snu, aniżeli dorośli. Jeżeli więc chcą spać, nie trzeba im przeszkadzać; ale równie nie należy ich do spania niejako zmuszać, bo sen zbyteczny więcej osłabia, aniżeli wzmacnia [...] Na miejsce spoczynku powinni rodzice dla dziecięcia obmyśleć kolebkę, albo inne właściwe miejsce, ale nigdy nie brać go ze sobą do łóżka [...] Równie unikać należy zbytecznego huśtania i kolebania”[40].

---

[36] *O powinnościach rodziców*..., dz. cyt., nr 5, s. 34–35; nr 7, s. 46–47; *Wychowanie cielesne* (*według Albana Stolz*). *Przed narodzeniem*, „Monika” 1886, nr 14, s. 95–96 i nr 16, s. 107–108.

[37] Tamże, nr 7, s. 47 i nr 8, s. 54.

[38] Rodzicom tłumaczono także, kto i w jaki sposób może udzielić tego sakramentu w sytuacji zagrażającej życiu noworodka. Tamże, nr 8, s. 55 i nr 9, s. 61.

[39] Tamże, nr 9, s. 62 i nr 11, s. 75; *Wychowanie cielesne* (*według Albana Stolz*). *Niemowlę*, „Monika” 1886, nr 17, s. 115–116 i nr 18, s. 123–124; *Wychowanie cielesne* (*według Albana Stolz*). *Późniejszy pokarm*, „Monika” 1886, nr 21, s. 143–144; nr 22, s. 151–152; nr 23, s. 159–160; *Wychowanie cielesne* (*według Albana Stolz*), „Monika” 1886, nr 25, s. 171–172.

[40] *O powinnościach rodziców*..., dz. cyt., nr 11, s. 75.

Potępiając wszelkie koncepcje pedagogiczne, w których brak było odniesień do Boga, autorzy „Moniki" stali na stanowisku, że są one zgubne dla wychowania ze względu na wyłącznie naturalistyczne podejście do tego problemu[41]. Wyjaśniano czytelnikom, że skoro celem człowieka jest zbawienie wieczne, to należy go od najmłodszych lat systematycznie do osiągnięcia tego stanu przygotowywać. Dlatego tak ważne znaczenie w wychowaniu domowym przypisywano wprowadzaniu dzieci w życie religijne, które „stoi ponad wychowaniem czysto cielesnem i kształceniem duchowem"[42]. Nawołując do kształtowania postawy pobożności i bogobojności, nakazywano kontrolę regularnego odmawiania modlitwy, systematycznego uczestnictwa w nabożeństwach oraz częstego przyjmowania sakramentów świętych[43]. Wtajemniczanie w prawdy wiary proponowano rozpoczynać od prowadzenia z dziećmi rozważań na temat wszechmocy Boga i jego wszechobecności. Wyjaśniano, że wiedza ta może skutecznie powstrzymywać przed czynieniem zła i utwierdzać w potrzebie czynienia dobra[44]. Niezależnie od propagowania teologicznych rozmyślań na temat Stwórcy, zachęcano do upowszechniania wśród dzieci czytelnictwa religijnych pism i książek oraz zaznajamiania z żywotami świętych zawartych Piśmie Świętym i w dziełach ojców Kościoła. Wśród najczęściej przywoływanych postaci znalazły się: Jezus Chrystus i Matka Boska oraz osoby świętych: Józefa z Nazaretu, Starego Tobiasza, Joanny Franciszki de Chantal, Moniki i Augustyna z Hippony, Stanisława Kostki, Alojzego Gonzagi[45]. Miały one nie tylko ilustrować sposób życia, ale pokazywać, co w nim jest najważniejsze i godne poświęcenia[46].

Ale nie tylko religijność dziecka powinna być przedmiotem zainteresowań wychowawczych rodziców. Korzystając doświadczeń ówczesnych pedagogów, zalecano stopniowe urabianie woli oraz dbanie o kształcenie umysłu. Tę pierwszą sferę osobowości nazwaną „koroną" wszystkich sił duchowych, stanowiącą

---

[41] Ks. W., *O ważności religijnego wychowania*, „Monika" 1887, nr 3, s. 3–4; nr 2, s. 9–11; nr 3, 13–15.

[42] Tamże, nr 1, s. 3–4; nr 2, s. 9–11; nr 3, s. 13–15; *Co potrafi wychowanie*, „Monika" 1886, nr 26, s. 180–181.

[43] Zob. np.: Ks. Wł., *Środki i sposób wychowania dziatek w miłości i bojaźni Bożej*, „Monika" 1886, nr 18, s. 121–122 i nr 19, s. 131–132; Ks. Z., *O modlitwie*, „Monika" 1886, nr 29, s. 201–202; nr 30, s. 205–207; nr 31, s. 213–215; nr 32, s. 221–223; *„Co mniemasz za dziecię to będzie"*, „Monika" 1887, nr 32, s. 222.

[44] Ks. Wł., *Środki i sposób wychowania dziatek*..., „Monika" 1886, nr 16, s. 106.

[45] Zob. np.: Ks. Wł., *Środki i sposób wychowania dziatek*..., dz. cyt., *„Monika*" 1886, nr 15, s. 101–103; nr 16, s. 105–107; nr 17, s. 113–115; nr 18, s. 121–122; Ks. Z., *Co należy do religijnego wychowania dziatek?*, „Monika" 1886, nr 43, s. 298; *Św. Józef najpiękniejszy wzór chrześciańskich małżonków*, „Monika" 1886, nr 12, s. 77–79; nr 13, s. 85–87; nr 14, s. 93–94; Św. *Monika*, „Monika" 1886, nr 19, s. 129–130; nr 20, s. 137–138; *Tobiasz wzór chrześcjańskich rodziców i dzieci*, „Monika" 1886, nr 38, s. 262–263; nr 39, s. 269–272; nr 40, s. 276–277, nr 41, s. 285–287; *Św. Franciszka Chantal o zamąż pójściu*, „Monika" 1887, nr 38, s. 267–268.

[46] Ks. Wł., *Środki i sposób wychowania dziatek*..., dz. cyt., „Monika" 1886, nr 17, s. 114 i nr 19, s. 130–131.

trzon charakteru człowieka radzono formować, odwołując się do konsekwencji i stałości stawianych wymagań[47]. Sferę drugą, ściśle związaną z procesami poznawczymi, takimi jak pamięć i myślenie, proponowano ukierunkowywać poprzez regularne rozwiązywanie zadań rachunkowych, wypowiadania się na określony temat oraz wykorzystywanie rebusów i łamigłówek[48].

Doceniając również rolę szkoły w intelektualnym kształceniu dzieci, polecano kontrolowanie frekwencji na lekcjach, gdyż systematyczne uczestnictwo w nich daje wiedzę ogólną i wyposaża w podstawowe kompetencje i umiejętności niezbędne do wykonywania przyszłej pracy zawodowej. Odnosząc się do wybitnie utalentowanych uczniów, stwierdzano, że zajęcia szkolne są jednym z ważniejszych miejsc rozwijania wrodzonych zdolności, dzięki czemu uzyskują oni szansę otrzymania w przyszłości „wysokich urzędów i godności". Podkreślając prawo do edukacji dzieci z niższych warstw społecznych, pisano do ich rodziców:

> „Nie można zaprzeczyć temu, że wiele dzieci, które przez całe życie w swym niskim stanie z trudnością tylko utrzymać się mogą, byłyby zostały czemś wielkiem, gdyby rodzice byli chcieli ocenić ich talenta i podali im sposobność i środki wykształcenia się. Równie nie podlegają wątpliwości, iż tacy rodzice wielką zaciągają przed Bogiem odpowiedzialność, ponieważ sprzeciwiają się rozporządzeniom Boskim i przeszkadzają dzieciom dojść do swego powołania i szczęścia. Nie zaciągajcież, więc rodzice tego grzechu; posyłajcie pilnie dziatki wasze do szkoły i dostarczajcie im potrzebnej nauki za młodu, aby, jeżeli do czego wyższego są powołane, celu swego dostąpić mogły"[49].

W wychowaniu domowym twórcy „Moniki" zwracali także uwagę na konieczność kształtowania u dzieci przyzwyczajeń[50]. Na pierwszym miejscu stawiano pracowitość, ponieważ uważano, że od wysokiego stopnia rozwinięcia tego nawyku zależy pomyślna przyszłość każdego człowieka. Wyjaśniano rodzicom:

> „Jeżeli więc dzieciom waszym dobrze życzycie i pragniecie ich dobrego powodzenia, nie dozwalajcie próżniaczego życia: owszem już wcześnie przyzwyczajajcie je do pracy i dawajcie im zawsze jakie pożyteczne zatrudnienie. W ten sposób polubią czynne życie, a praca stanie się im niezbędną potrzebą"[51].

---

[47] *Wykształcenie wszystkich sił duchowych w dziecku*, „Monika" 1888, nr 18, s. 122–123.
[48] Tamże, nr 15, s. 101–102; nr 16, s. 105–106; nr 17, s. 113–115.
[49] Tamże, nr 27, s. 191.
[50] Zob. np.: *Niestałość w wychowaniu częstą i szkodliwą wadą*, „Monika" 1887, nr 27, s. 186.
[51] *O powinnościach rodziców*..., dz. cyt., „Monika" 1887, nr 16, s. 109.

Pouczano też, że zlecane do wykonania zajęcia muszą być dostosowane do indywidualnych możliwości dziecka, aby swoim ciężarem nie powodowały szybkiego ich zmęczenia i zniechęcenia. Jednocześnie ostrzegano przed absorbowaniem pracą w takim stopniu, który „uwłacza wyższej powinności". Miano w tym przypadku na myśli zapewnienie czasu na oddawanie w różnych formach czci Panu Bogu oraz rzetelne i pełne wypełnianie wymagań postawionych przez wychowawców w szkole[52].

Do ważnych zabiegów wychowawczych zaliczano na łamach „Moniki" wyrabianie w dziecku nawyków gospodarnego i oszczędnego życia. Z jednej strony kierowano do rodziców oczekiwanie, aby od najmłodszych lat nauczali „dobrego używania pieniędzy i unikania wszelkich niepotrzebnych wydatków", z drugiej – formułowano apel, aby nie ulegali dziecięcym zachciankom i zapewniali im wyłącznie to, co jest konieczne do codziennego funkcjonowania. Nie mniej ważne stawało się przyuczanie potomstwa do dbałości o ubiór oraz urządzeń i sprzętów pozostających w ich dyspozycji. Podsumowując rozważania na ten temat, w jednym z artykułów konkludowano:

> „Jeżeli dziatki wasze są i pozostaną oszczędnemi, jest to najlepszym dla nich posagiem, więcej wartającym, aniżeli dobra ziemskie, co tysiące przynoszą; bo kiedy największe bogactwa częstokroć prędko nikną, zapewnia oszczędność doczesne powodzenie i jest niewyczerpanem źródłem dobrobytu"[53].

Wiele miejsca poświęcano w „Monice" przybliżaniu czytelnikom metod wychowawczych. Przekonywano, że najważniejszy jest dobry przykład rodziców, ponieważ tkwiąca w nim siła jest większa, aniżeli siła wielu słów[54]. Nazywając przykład jednym z najważniejszych wśród naturalnych środków wychowania, pisano:

> „Słowa pouczają, lecz przykłady pociągają. Wprawdzie często można spowodować człowieka do uczynienia czegoś przez to, że się go pouczy, ale daleko łatwiej można osiągnąć ten cel, jeżeli się to naprzód uczyni"[55].

Na poparcie tak postawionej tezy, przytaczano liczne przykłady zaczerpnięte z praktyki, które miały dowieść, że pouczanie i napominanie, a nawet karanie dzieci tak długo nie będzie skutecznym sposobem oddziaływania, jak długo każdy z nich nie zostanie wsparty odpowiednimi wzorami postępowania. Dlatego przedstawiano ojcom i matkom liczne niepożądane zachowania, z zaleceniem ich unikania, aby nie dawać dzieciom negatywnego wzoru. Zaliczono do

[52] Tamże, nr 17, s. 119 i nr 20, s. 138–139.
[53] Tamże, nr 25, s. 175–176.
[54] *Niestałość w wychowaniu...*, dz. cyt., nr 29, s. 197–198.
[55] *Przykład rodziców w wychowaniu dzieci*, „Monika" 1887, nr 21, s. 142.

nich: odmawianie modlitwy „bez zewnętrznego nabożeństwa", niestosowne rozmowy z dorosłymi w obecności dzieci, używanie dosadnych i wulgarnych słów, nadmierne gadulstwo, opowiadanie dla żartu nieprawdziwych historii, wpajanie nienawiści i zazdrości do innych, permanentne kłótnie i wzajemne wyzywanie się[56]. Jeden z księży używając języka przestrogi, skierował do rodziców następujące słowa:

> „Macie przyrodzoną ciekawość, ażby wiedzieć, co z waszych dzieci z czasem będzie, mogło być. Chcę wam to powiedzieć: Będą one takiemi, jakimi wy jesteście. Jesteście dobrymi, uczciwymi, po chrześcijańsku usposobionymi, będą także one takiemi; jesteście zaś niedbałymi w wypełnianiu waszych obowiązków, pysznymi, złośliwymi, nieumiarkowanymi – bądźcie pewni, że i one także nie będą lepszemi, ale prawdopodobnie jeszcze o wiele gorszemi"[57].

Traktując przykład rodziców jako najważniejszą metodę wychowania domowego, doceniano także w „Monice" inne środki oddziaływania na dzieci. Przede wszystkim pochwalano sięganie do zróżnicowanego repertuaru nagród, ponieważ w wyjątkowo wysokim stopniu utrwalają i rozwijają pozytywną motywację do szlachetnych zachowań. Zalecano również stosowanie kar w wychowaniu, dowodząc, że szybko i skutecznie wpływają na zmianę kierunku postępowania, i to niezależnie od wieku dziecka. Poprzez opis konkretnych sytuacji i zdarzeń wychowawczych, zaczerpniętych z codziennych obserwacji zachowań rodziców, pouczano o warunkach stosowania kary, wskazując, że należy ją dostosować do zakresu przewinienia i wymierzać bezpośrednio po złym uczynku, gdyż tylko wówczas dziecko zrozumie, które z zachowań pozostawało w sprzeczności z normami postępowania. Przestrzegano przy tym przed wymierzaniem kary w uniesieniu emocjonalnym, bo w takiej sytuacji staje się zwykle niewspółmierna do przewinienia i jest przez dzieci przyjmowana w kategoriach krzywdy i niesprawiedliwości. Wśród wielu rodzajów kar jako najskuteczniejsze preferowano: niedopuszczanie do wspólnej modlitwy, izolowanie od członków rodziny, zakazywanie wykonywania ulubionych czynności[58]. Nie wykluczano także stosowania kar fizycznych, ale traktowano je, jako ostateczne rozwiązanie, które nie może być w żadnym razie nadużywane[59]. Ostrzegano:

> „Niech pamiętają rodzice, że to nie jest prawda, iż dzieci się poprawią zbytecznem biciem. Owszem bardzo łatwo może się stać, że takie dzieci,

[56] Tamże, nr 23, s. 158–159; nr 25, s. 169–171; nr 26, s. 177–178; *Jak się wychowuje wdzięczne dzieci*, „Monika" 1887, nr 46, s. 318.

[57] *Przykład rodziców*..., dz. cyt., nr 26, s. 178.

[58] *Jakim sposobem można dzieci rozumnie wynagradzać i karać*, „Monika" 1887, nr 49, s. 345–346; nr 50, s. 349–350; nr 51, s. 361–364; *Niestałość w wychowaniu*..., dz. cyt., nr 28, s. 194.

[59] *Jak karać*, „Monika" 1888, nr 49, s. 345.

> które zbyt często bicia otrzymują, staną się nieczułemi lub uporczywemi. [...] Kto sam sobie dziecinie rozpieścił i nie zepsuł [...] ten rzadko będzie musiał sięgnąć po rózgę, aby ukarać dziecko za występek popełniony"[60].

Zamiast podsumowania prezentowanych treści, warto przywołać skierowane do rodziców na łamach „Moniki" „Dziesięcioro przykazań domowych", które stanowią kwintesencję wszystkich wskazań wychowawczych prezentowanych w tym piśmie. Dostosowując ich formę do stylistyki biblijnego Dekalogu brzmią one następująco:

> I. Bądźcie bogobojni, odrzucajcie grzech, módlcie się rano i wieczorem oraz przed i po posiłku, uczęszczajcie regularnie do kościoła i przyjmujcie sakramenty święte. II. Dbajcie o staranne wychowanie dzieci. III. Zachowujcie pokój w domu, dzięki łagodności i uprzejmości w stosunku do jego mieszkańców. IV. Stwórzcie i szanujcie reguły funkcjonowania życia domowego. V. Utrzymujcie schludność osobistą i otoczenia domowego. VI. Czuwajcie nad honorem i dobrym imieniem rodziny. VII. Przestrzegajcie zasady oszczędności w gospodarowaniu budżetem rodzinnym. VIII. Kierujcie się chrześcijańską dobroczynnością i wspomagajcie biednych. IX. Przezwyciężajcie samolubstwo, będąc użytecznym dla innych. X. Dbajcie o zdrowie swoje i najbliższych[61].

I tak jak Dekalog wyznacza kierunek postępowania chrześcijan, podobnie i „Dziesięcioro przykazań domowych" pełniło rolę drogowskazu dla rodziców chrześcijańskich, przypominając o ciążących na nich obowiązkach wobec całej rodziny.

Bibliografia

Błaszczak-Wacławik M., Błasiak W., Nawrocki T., *Górny Śląsk: szczególny przypadek kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Jan Szumacher, Kielce 1990.

Chlebowczyk J., *Procesy narodowościowe we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu*, PWN, Warszawa – Kraków 1975.

Cieślak T., *Prasa w zaborze pruskim* (*Śląsk, Pomorze, Warmia, Mazury*) *w latach 1871–1918,* [w:] J. Łojek (red.), *Prasa polska w latach 1864–1918*, PWN, Warszawa 1976.

Krasuski J., *Kulturkampf. Katolicyzm i liberalizm w Niemczech w XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2009.

„Ksiądz" (J. Kudera), *Dziennikarstwo polskie na Śląsku. Zarys historyczny*, Nakładem „Katolika", Bytom 1912.

[60] *Jakim sposobem można dzieci*..., dz. cyt., nr 49, s. 345.

[61] *Dziesięcioro przykazań domowych, potrzebnych do wychowania dziatek*, „Monika" 1886, nr 23, s. 161–162; nr 24, s. 167.

Magiera A., *Książka polska w repertuarze oficyn wydawniczych w rejencji opolskiej* (*1901–1914*), praca doktorska, Katowice 2002, s. 23 i 31; http://www.sbc.org.pl /Content/66918/Doktorat2015.pdf [dostęp: 22.11.2014].

„Monika" 1886–1888.

Nawrocki T., *Górny Śląsk: szczególny przypadek kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Jan Szumacher, Kielce 1990.

Ogrodowczyk W., *Dzieje piśmiennictwa* śląskiego, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Katowice – Wrocław 1946.

Pater M., *Ruch polski na Górnym Śląsku* w *latach 1873–1893*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1969.

Piwarski K., *Historia Śląska w zarysie*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Katowice – Wrocław 1947.

Piwarski K., *Polacy śląscy w walce o społeczne i narodowe wyzwolenie 1848–1914*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1955.

Przywecka-Samecka M., Reiter J., *Bibliografia polskich czasopism śląskich: do 1939 roku*, Instytut Śląski, Wrocław 1960.

Rombowski A., *„Dziennik Górnośląski" 1848–1849: historyczny rys informacyjny*, „Sobótka" 1948, t. 3, nr 1.

Sapia-Drewniak E., *Wkład oficyny wydawniczej Karola Miarki* (*młodszego*) *w rozwój ruchu polskiego na Górnym Śląsku na przełomie XIX i XX stulecia*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XIX i początkach XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Schemmel C., *Wstęp*, „Tygodnik Polski Poświęcony Włościanom" 1845, nr 1.

Składek R. ks., *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej wg tygodnika „Monika"* (*1876–1880*), „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne" 1982, t. XV.

Sokół Z., *Czasopisma dla kobiet na Śląsku w latach 1876–1939*, „Rocznik Prasoznawczy" 2013, nr 7.

Sokół Z., *Karol Miarka i jego „Monika"*, „Moja Rodzina" 1996, nr 11.

doi: 10.23734/wwr20142.137.158

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Agnieszka WAŁĘGA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

O zadaniach wychowawczych rodziny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła"

On the Upbringing Tasks of the Family. Concepts of "Szkoła" (School) Magazine's Collaborators

Streszczenie

Czasopismo „Szkoła" należy do najstarszych polskich periodyków pedagogicznych. Zaczęło ukazywać się na terenie Galicji, we Lwowie w 1868 roku. Jako organ prasowy Towarzystwa Pedagogicznego dążyło do zjednoczenia i aktywizacji nauczycieli. Na jego łamach przeważały zatem teksty poświęcone szeroko pojmowanej problematyce pedeutologicznej. Jednak Redakcja „Szkoły" nie unikała także artykułów dotyczących zagadnień wychowania w rodzinie. W latach 1868–1918 w periodyku zamieszczono kilkadziesiąt tego typu tekstów. Ich szczegółowa analiza pozwala odpowiedzieć na pytanie, jakie zadania wychowawcze przypisywali nauczyciele polskim rodzinom w okresie zaborów. Wśród podejmowanych w nich zagadnień warto przede wszystkim zwrócić uwagę na wzajemne relacje domu i szkoły czy propagowanie racjonalnych zasad wychowania w rodzinie.

Słowa kluczowe: czasopisma pedagogiczne, pismo „Szkoła", wychowanie w rodzinie.

Abstract

"Szkoła" magazine is one of the oldest Polish pedagogical periodicals. It was established in Galicia, in Lvov in 1868. As the press organ of the Pedagogical Association it strived towards the unification and mobilisation of teachers. It presented mostly texts

on widely understood educational issues. However the editorial section of "Szkoła" did not avoid articles on the issues of upbringing in the family. In the period from 1868 to 1918 the periodical ran several dozens of such texts. Their detailed analysis allows one to answer the question of what upbringing tasks were assigned by the teachers to Polish families during the partitions period. Among the issues taken up in the magazine it is worthwhile to look at the mutual relations of home and school or the propagation of rational upbringing principles in the family.

Keywords: pedagogical magazines, "Szkoła" magazine, upbringing in family.

Na przełomie lat 60. i 70. XIX wieku Polacy w Galicji otrzymali możliwość szerszego wpływu na losy rodzimej oświaty. Działalność rozpoczęły wówczas nie tylko Rada Szkolna Krajowa[1] czy Towarzystwo Pedagogiczne[2], nastąpił także widoczny rozwój czasopism pedagogicznych. Do roku 1918 na ziemiach zaboru austriackiego funkcjonowało już 45 takich wydawnictw[3]. „Szkoła", której pierwszy numer ukazał się we Lwowie w roku 1868, była jednym z inicjujących pism o tym charakterze a jej długowieczność (ukazywała się do roku 1939[4]) oraz fakt, że stosunkowo szybko stała się oficjalnym organem Towarzystwa Pedagogicznego nadały jej dodatkowo specjalny status[5].

[1] Por.: R. Dutkowa, *Polityka szkolna w Galicji. Między autonomią a centralizmem* (*1861–1875*), Uniwersytet Jagielloński, Instytut Historii, Kraków 1995.

[2] Na ten temat m.in.: *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908*, nakł. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Związkowa Drukarnia, Lwów 1908.

[3] Por.: A. Meissner, *Polskie czasopisma pedagogiczne w Galicji*, [w:] C. Majorek i A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo,* t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997, s. 139–140.

[4] W artykule uwzględniono jedynie teksty publikowane na łamach „Szkoły" w okresie zaborów, gdyż po roku 1918 pismo zmieniło nieco swój charakter. Szerzej na ten temat m.in.: J. Jarowiecki, B. Góra, *Prasa lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym. Próba bibliografii*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1994; J. Jarowiecki, *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1997; G. Michalski, *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.

[5] Informacje na temat okoliczności powstania i rozwoju tego periodyku oraz poruszanej na jego łamach problematyki odnaleźć można m.in. w następujących publikacjach: S. Zarański, *Ocenienie „Szkoły" pisma poświęconego sprawom szkół ludowych i średnich tudzież seminariów nauczycielskich*, Drukarnia „Czasu" W. Kirchmayera, Kraków 1868 [odb. z „Czasu"]; „Szkoła" 1892, nr 1 (numer jubileuszowy dotyczący historii czasopisma); *Sprawozdanie Bolesława Adama Baranowskiego odczytane na posiedzeniu Zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego dnia 27 sierpnia 1908 r. pt. Czterdziestolecie Towarzystwa Pedagogicznego*, [w:] *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa...*, dz. cyt., s. 3–4; A. Karbowiak, *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Skład Główny w Księgarni J. Lisowskiej, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa 1912 [Odb. z „Wychowania w domu i szkole"]; W. Bobrowska-Nowak, *Problemy pedagogiczne na łamach „Szkoły" w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1971, nr 2, s. 261–277; C. Majorek, *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła" wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, „Rocznik Naukowo-

Już w 1870 roku redaktor pisma Bronisław Trzaskowski, jeden z głównych pomysłodawców Towarzystwa Pedagogicznego oraz zwolennik edukacji kobiet[6], w artykule wstępnym zatytułowanym *Do czytelników Szkoły* podkreślał, jak ogromne znacznie dla przetrwania narodu polskiego mają procesy wychowania młodego pokolenia prowadzone, co podkreślał, „w duchu potrzeb narodu i czasu". Jako odpowiedzialnych za te procesy wskazywał rodziców i nauczycieli, ważne zadania w tym zakresie przypisywał także „Szkole":

> „Dlatego było i jest naszym najgorętszym życzeniem, aby „Szkoła" jako jedyne na całą Polskę czasopismo, poświęcone wyłącznie sprawom wychowania, stało się ogniskiem, w którem schodziłyby się wszelkie w tej mierze przekonania i pomysły: stała się areną, na której ścierałyby się zdania i wyrabiały zdrowe zasady domowego i publicznego wychowania"[7].

Analiza zamieszczanych w czasopiśmie regularnie odezw noworocznych i artykułów wstępnych, których autorami byli jego redaktorzy i reprezentanci Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego pozwala na udzielenie odpowiedzi na pytanie dlaczego „Szkoła" podejmowała na swoich łamach problematykę wychowania w rodzinie. Chociaż pismo, jak wskazywały jego zmieniające się na przestrzeni lat podtytuły[8], było poświęcone przede wszystkim sprawom szkolnym, to jego współpracownicy starali się traktować te kwestie równorzędnie z zagadnieniami dotyczącymi zadań wychowawczych rodziny. Podkreślali, że w większości przypadków to właśnie w domu rodzinnym realizowane jest wychowanie przedszkolne, tak ważne dla właściwego przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Z tym wiązano konieczność uświadamiania społeczeństwa o konieczności współpracy rodziny i szkoły w zakresie wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży.

-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1972 (z. 43), nr 5, s. 289–300; A. Stopińska-Pająk, *Wkład czasopisma „Szkoła" w rozwój myśli pedagogicznej*, [w:] C. Majorek i A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo,* t. 8: *Myśl edukacyjna*..., dz. cyt., s. 169–179; A. Świątek, *Problem patriotycznego wychowania ludu na łamach lwowskiej „Szkoły" w czasach autonomii galicyjskiej*, [w:] I. Michalska i G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 169–184; A. Świątek, *„Poległ wśród boju nauczycielskiego". Wspomnienia pośmiertne na łamach czasopisma „Szkoła" jako źródło do historii nauczycielstwa galicyjskiego*, [w:] I. Michalska i G. Michalski (red. nauk.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 119–130.

[6] A. Meissner, *Bronisław Trzaskowski* (*1824–1906*), [w:] M. Chamcówna (red.), *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993, s. 67–79.

[7] B. Trzaskowski, *Do czytelników Szkoły*, „Szkoła" 1870, nr 1, s. 1.

[8] Były to następujące podtytuły: *„pismo poświęcone sprawom szkół ludowych i średnich, tudzież seminariów nauczycielskich"*; *„czasopismo poświęcone sprawom szkół niższych"* wraz z *„dodatkiem poświęconym sprawom szkół średnich"*; *„Organ PTP miesięcznik poświęcony sprawom wychowania w ogólności a w szczególności szkolnictwu ludowemu"*.

Było to zgodne z ogólnym kierunkiem rozwoju galicyjskiej myśli pedagogicznej drugiej połowy XIX wieku. Jak podaje Andrzej Kliś w okresie zaborów:

> „W Galicji jawnie zaczęła się rozwijać teoria i praktyka rodziny, a co za tym idzie opieki nad dzieckiem. Zainteresowanie tym problemem pedagogiki galicyjskiej znajdowało akceptację władzy austriackiej, gdyż wynikało z ideologii chrześcijańskiej zgodnej z naukami Kościoła katolickiego. Dopuszczano również silnie akcentowaną rolę domu rodzinnego w wychowaniu narodowym dziecka”[9].

Ponieważ do roku 1896 na ziemiach zaboru austriackiego nie istniały czasopisma poświęcone wychowaniu domowemu[10] wydawcy i współpracownicy „Szkoły” wyrazili nadzieję, że właśnie ich pismo stanie się miejscem formułowania obowiązujących w nim zasad. Miały to być oczywiście zasady odpowiadające dominującej wówczas na terenie Galicji koncepcji wychowania narodowego[11], sformułowane wspólnie przez rodziców i nauczycieli.

Potwierdzenia takiego kierunku rozwoju pisma szukać można także w zamieszczanych przez Redakcję odezwach „Do przyjaciół i czytelników Szkoły”, w których m.in. prezentowano jego strukturę i zawartość poszczególnych działów. Przykładowo w roku 1876 podkreślano, że drukowane będą w nim

> „Rozprawy wstępne uwzględniające sprawy nauczania i wychowania w ogóle, a mogące obchodzić nie tylko ludzi fachowych, lecz i szersze koła publiczności. W rozprawach tych będą rozbierane tylko kwestie istotnie ważne; a więc szczególnie zagadnienia pedagogiczne, metodyczne i dydaktyczne, potrzebujące podstaw psychologicznych, jako swego punktu oparcia i wytłumaczenia”[12].

Wydawcy periodyku wyraźnie wskazywali, że nie chcą ograniczać grona odbiorców prezentowanych w nim treści jedynie do środowisk nauczycielskich.

---

[9] A. Kliś, *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] Z. Ruta i R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 309–314.

[10] Dopiero w tym roku powstało czasopismo „Rodzina i Szkoła”. Tzw. „pisma rodzinne” częściej ukazywały się natomiast na terenie pruskiego i rosyjskiego. Na ten temat szerzej m.in.: K. Jakubiak, *Wzorzec rodziny i idee wychowania rodzinnego dziecka wypracowane i propagowane na łamach „Kroniki Rodzinnej” i „Opiekuna Domowego” w drugiej połowie XIX wieku*, [w:] *W służbie szkoły i nauki*..., dz. cyt., s. 315–324.

[11] Na ten temat szerzej m.in.: C. Majorek, *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania* (*Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie w 1894 r.*), „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 7, s. 13–29; Tenże, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim* (*1772–1918*), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 3–4, s. 101–123; J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, „Biblioteka Historii Edukacji” t. 3, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.

[12] *Do przyjaciół i czytelników „Szkoły”*, „Szkoła” 1876, nr 2, s. 17.

Zależało im na tym, by pismo czytały szersze kręgi społeczeństwa, w tym przede wszystkim rodzice[13].

Podkreślono wówczas, że wśród wielu rodziców i osób zatrudnianych przez nich do pomocy w wychowaniu dzieci widoczny jest brak wiedzy pedagogicznej, rozsądnego planu i świadomych działań w zakresie kształcenia potomstwa. Sytuacja ta, jak oceniali współpracownicy „Szkoły", miała niezwykle niekorzystny wpływ na ogólną kondycję wychowania domowego na ziemiach polskich:

> „[...] owszem wychowanie domowe odbywa się jeszcze bardzo często s a m o p r z e z s i ę [...], jakby wedle hasła: «Jakoś to będzie». To też bywa ono zazwyczaj wypadkiem prostej gry przypadków i zewnętrznych okoliczności"[14].

Redakcja wyraziła wówczas nadzieję, że widoczne w ostatnich latach ożywienie debaty nad dotychczasowym stanem szkolnictwa i kierunkiem jego dalszego rozwoju, wpłynie także na podjęcie dyskusji nad tymi problemami. Zauważono bowiem, że trudno mówić o jakimkolwiek rozwoju oświaty bez prowadzonego w sposób racjonalny i odpowiedzialny wychowania. Ponieważ jednak nie wszyscy rodzice, wychowawcy i nauczyciele domowi właściwie pojmowali doniosłość swoich zadań, czasopismo „Szkoła" zamierzało podnosić ich kwalifikacje poprzez drukowanie właściwych wskazówek w zakresie wychowania dzieci.

W 1886 roku redaktor Romuald Starkel, pedagog i publicysta, zarządzający wydawnictwami Towarzystwa Pedagogicznego[15], w artykule inaugurującym kolejny rok wydawania pisma zaznaczał:

> „Sądziłbym jednak, że nie dość jest w piśmie pedagogicznym poświęcać uwagę wyłącznie sprawom szkoły i dziatwie do niej uczęszczającej. Wszak niemal codziennie spotykamy się z tak wielu piekącymi kwestiami edukacji domowej, na której opiera się cała dalsza edukacja szkolna. Sprawa zaś rozumnego wychowania fizycznego i duchowego w domu od pierwszych lat dzieciństwa, mimo swej ogromnej doniosłości, nie ma

[13] Rok później w taki oto sposób uzasadniano przydatność pisma dla tej właśnie grupy czytelników: „Zasługuje wedle naszego zdania «Szkoła» i na uwagę rodzin, o wychowanie dzieci dbałych, zajmuje się ona bowiem i rozbiorem zagadnień pedagogicznych, których rozwiązanie praktyczne przypada już na same koła rodzinne, a nadto rodzicom, wychowującym dzieci, zwłaszcza dziewczęta w domu, za pomocą tak zwanej edukacji prywatnej, matkom więc i nauczycielkom naszym, «Szkoła» niejednej może dostarczyć tak pedagogiczno-dydaktycznej wskazówki, jako też i gotowego do nauki materiału". *Z Zarządu Głównego*, „Szkoła" 1877, nr 1, s. 1–2.

[14] Tamże.

[15] J. Krawczyk, *Starkel Romuald*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 42, wyd. IH PAN, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa – Kraków 2003–2004, s. 305–306.

> u nas osobnego organu: powinniśmy jej zatem koniecznie i jak najczęściej otwierać gościnne łamy naszego czasopisma. Zaiste cieszyłoby mnie to nad wyraz, gdybym dopiął tego, aby «Szkoła» stała się nieodzowną nie tylko w rękach nauczyciela, ale także każdego ojca rodziny"[16].

Z kolei w 1898 roku redaktor Szczęsny Parasiewicz, nauczyciel i znany działacz oświatowy[17] podkreślał, że sprawy wychowania domowego są także przedmiotem uwagi Towarzystwa Pedagogicznego:

> „Wychodząc z zasady, iż wychowanie młodego pokolenia i oświata ludu to najwyższy interes narodowy, to przyszłość cała, to dorobek cały złożony na ołtarzu Ojczyzny, Towarzystwo nasze Pedagogiczne [...] szersze zakreśliło koło swym usiłowaniom, starając się także dotrzeć do szerokich kół rodzinnych w kraju, które by do Towarzystwa należały i w gronie jego pracowały"[18].

Jak wynika z przytoczonych powyżej przykładów na łamach pisma w latach 70. i 80. XIX wieku redaktorzy „Szkoły" i działacze Towarzystwa Pedagogicznego regularnie wyrażali troskę o właściwą realizację zadań wychowawczych przez polskie rodziny. Należy zatem zadać pytanie czy te deklaracje znalazły swoje odzwierciedlenie w publikowanych na łamach czasopismach artykułach?

W dobie zaborów szczególną rolę wychowawczą przypisywano matkom[19]. Nic więc dziwnego, że Zygmunt Sawczyński, wieloletni dyrektor Seminarium Nauczycielskiego Męskiego we Lwowie i poseł Sejmu Krajowego[20], który regularnie współpracował ze „Szkołą", poświęcił temu zagadnieniu dwa teksty pod wymownymi tytułami *Pierwszy obowiązek macierzyński*[21] oraz *Miłość macierzyńska jako pierwszy czynnik w wychowaniu*[22]. Tak oto postrzegał te kwestie:

> „Otóż miłość ta macierzyńska, to pierwszy w wychowaniu czynnik, pierwsze naczelne w pedagogice zagadnienie, miłość ta bowiem jest początkiem i właściwem źródłem wychowania. Miłość macierzyńska to naj-

[16] R. Starkel, *Z Nowym Rokiem* (*Słowo od redaktora*), „Szkoła" 1886, nr 1, s. 1–2.

[17] M. Tyrowicz, *Parasiewicz Szczęsny*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 25, Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław 1980, s. 194.

[18] S. Parasiewicz, *Od Redakcji*, „Szkoła" 1898, nr 1, s. 1.

[19] Por. m.in.: K. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Wydawnictwa Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 2000.

[20] E. Głaz, *Zygmunt Sawczyński – pedagog, polityk i działacz oświatowy*, [w:] C. Majorek, J. Potoczny (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997, s. 41–58.

[21] Z. Sawczyński, *Pierwszy obowiązek macierzyński*, „Szkoła" 1876, nr 16, s. 149–150, nr 17, s. 161–164.

[22] Tenże, *Miłość macierzyńska jako pierwszy czynnik w wycho*waniu, „Szkoła" 1876, nr 1, s. 2–3, nr 2, s. 9–10, nr 3, s. 19–21.

> dawniejsza praktyka pedagogiczna, która wyprzedziła wszelką teorię o wychowaniu, to pedagogika czynem wykonywana, nim duch ludzki zastanowił się nad zadaniem, to pierwsza wszelkiej pedagogiki nauczycielka i mistrzyni"[23].

Prezentowane w artykułach przykłady miłości macierzyńskiej czerpał głównie z twórczości polskich poetów a jako idealne wzory tego uczucia przedstawiał matkę Jezusa i *Hymn o miłości*. Zachęcając matki do tego, by same karmiły i pielęgnowały swoje dzieci, co uważał za ich podstawowy obowiązek, uczulał, że nierzadko właśnie zaniedbania rodziców w okresie niemowlęcym (a tak właśnie oceniał zatrudnianie mamek) mogą negatywnie wpłynąć na dalszy rozwój potomstwa.

Jednak w większości tekstów publikowanych na łamach „Szkoły" nie różnicowano zadań ojców i matek, a dominującym wątkiem rozważań uczyniono współpracę rodziny i szkoły. Zapewne wynikało to z faktu, że redaktorami[24] i współpracownikami „Szkoły" w okresie zaborów byli przede wszystkim pedagodzy–praktycy, nauczyciele i działacze oświatowi, a pismo zajmowało się głównie nauczaniem elementarnym, a zatem tym okresem, gdy w życiu dziecka pojawiały się nowe środowiska wychowawcze – szkoła i rówieśnicy.

Już w 1869 roku, a zatem w drugim roku ukazywania się periodyku, opublikowano tam tekst na temat obowiązków rodziców i nauczycieli i konieczności ich wzajemnej współpracy[25]. Podkreślono w nim, że dom rodzinny dysponuje tak ważnymi środkami wychowawczymi jak miłość rodzicielska, wzorce osobowe ojca i matki oraz specyficzna atmosfera życia domowego i stosunek rodziców wobec życia, który silnie oddziałuje na osobowość dziecka: „Przykład dobry rodziców działa skuteczniej niż cała pedagogika ze wszystkimi swymi środkami"[26]. I chociaż autor tego artykułu przypominał, że szkoły zostały powołane do tego by zastępować rodziców, którzy z różnych powodów nie mogą bądź nie potrafią właściwie wychować swego potomstwa, to nawet najlepszy nauczyciel nie jest w stanie oddziaływać na uczniów w taki sposób i w takim zakresie jak dom rodzinny. W jednym tylko przypadku, troski o rozwój intelektualny, szkoła ma pewną przewagę nad rodzicami, ale i tutaj zaznaczono, że wiele zależy od tego, czy nauczyciel uwzględni w początkowym okresie nauki kapitał kulturowy podopiecznych. Wszelkie jednak starania pedagogów i wychowawców nie będą skuteczne, gdy pominą oni w swoim działaniu pewien element:

---

[23] Tamże, s. 10.

[24] Poza wymienionymi dotychczas osobami funkcję redaktorów „Szkoły" w okresie zaborów pełnili: Karol Maszkowski, Paulin Święcicki, Stanisław Sobieski, Zygmunt Samolewicz, Lucjan Tatomir, Bolesław Baranowski, Ludwik Dziedzicki, Mieczysław Baranowski, Mieczysław Warmski, Karol Falkiewicz, Ludwik Pierzchała, Jan Kornecki, Leon Stachoń i Ludwik Skoczylas.

[25] *Urywki pedagogiczne: Rodzice i nauczyciel*, „Szkoła" 1869, nr 4, s. 49–56.

[26] Tamże, s. 49.

> „Szczególnie zaś powinien nauczyciel wzbudzać w dzieciach uszanowanie i posłuszeństwo względem rodziców, bo wzmacniając ich powagę pomnaża skuteczność swej wychowawczej czynności. Gdzie zaś sam nic poradzić nie może, tam powinien się odnieść do rodziców i zawezwać ich udziału i pomocy”[27].

Inny przykład tekstu tego typu odnajdujemy na łamach pisma w 1879 roku. Był to przedruk referatu wygłoszonego na posiedzeniu wadowickiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego w Andrychowie[28]. Jego autor cytując *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza oraz powołując się często na przykłady z Pisma Świętego przypominał, że rodzice powinni dbać o kształcenie swoich dzieci i nie wzbudzać w nich lęku przed nauką i nauczycielami. Do podstawowych obowiązków rodziny w tym zakresie zaliczył regularne posyłanie uczniów do szkoły, nadzór nad odrabianiem zadań domowych, troskę o zapewnienie dzieciom niezbędnych pomocy szkolnych oraz skromnego, ale schludnego ubrania. Zwracając uwagę na znaczenie przykładu rodziców w wychowaniu w szczególny sposób akcentował, że wzorem dla całej społeczności zawsze powinna być rodzina nauczyciela.

W szerszym zakresie zagadnienia współpracy rodziny ze szkołą czasopismo zaczęło uwzględniać w latach 90. XIX wieku. Świadczy o tym kilka artykułów poświęconych tej problematyce. W 1893 roku Józef Dobrowolski[29] zaznaczał, że wychowanie moralne pozostaje niemal wyłącznie w gestii domu rodzinnego, a szczególnie matki gdyż to w jej rękach „cała zagadka wychowania spoczywa” i „nawet w najpiękniejszym stosunku między nauczycielem a uczniem nic nie może zastąpić psychologicznego wpływu rodziców”[30]. Przytaczając poglądy takich pedagogów, jak Adolf Diesterweg czy Jan Henryk Pestalozzi, formułował wskazówki dla rodziców na temat właściwego przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej[31]. Zwracał też uwagę na pewne błędy popełniane przez nauczycieli:

> „Szkoła unikając wszelkiego pedantyzmu i uznając na każdym kroku powagę domu nie będzie występowała w stosunku do niego w swej urzędowej powadze”[32].

---

[27] Tamże, s. 52.

[28] F. Nowakowski, *O obowiązkach rodziny wobec szkoły*, „Szkoła” 1879, nr 39, s. 315–317, nr 40, s. 324–326, nr 41, s. 333–334.

[29] J. Dobrowolski, *Dom a szkoła*, „Szkoła” 1893, nr 4, s. 37–39, nr 5, s. 49–52.

[30] Tamże, s. 38.

[31] Pisał na ten temat: „Dom unosząc się zwykłą ku dzieciom słabością, często wobec nich z pewnem lekceważeniem wypowiada niekorzystne zdania o nauczycielach i ich pracy zawodowej, czem podkopuje powagę, zaufanie i szacunek, istotne warunki, od których zależy pomyślny skutek nauki. Takie nieoględne postępowanie rodziców, wytwarzając pewnego rodzaju antagonizm między szkołą a domem wpływa zgubnie na rozwój charakteru i paraliżuje w ogóle wpływ szkoły”. Tamże, s. 51.

[32] Tamże, s. 52.

Kolejny ze współpracowników pisma Stefan Zaleski trafnie zauważał, że powszechnie wychowanie utożsamiano jedynie ze szkołą[33]. W swoim artykule nakreślił ponury obraz rodzimych stosunków społecznych i szkolnych przytaczając m.in. fragmenty okólnika, jaki Rada Szkolna Krajowa rozesłała do galicyjskich szkół średnich. Wskazał też na bulwersujące opinię publiczną dramatyczne przypadki uczniów, którzy nie potrafili dostosować się do wymogów szkolnych, co prowadziło młodzież do samobójstw czy ataków agresji wobec nauczycieli. W celu poprawy sytuacji oświatowej postulował zacieśnienie współpracy rodziców, szkoły, kościoła i społeczeństwa. Jednocześnie wskazywał poważne zaniedbania w dziedzinie wychowania domowego. Wskazał m.in. na takie aspekty, jak: nieświadomość, bezmyślność i obojętność rodziców nieprzygotowanych do podjęcia poważnych obowiązków wychowawczych: „Czy widzi kto u nas kobietę czytającą dzieło o wychowaniu?"[34].

Jak konstatował Zaleski „sprawą wychowania domowego nikt się nie zajmuje", dlatego powinna stać się ona przedmiotem szczególnej troski Towarzystwa Pedagogicznego. Proponował podjęcie wielu inicjatyw, które miały na celu uzdrowienie zasad wychowania obowiązujących w polskich rodzinach. Wśród nich na uwagę zasługuje organizowanie odczytów i „popularnych pogawędek", wydawanie dzieł naukowych oraz książek przeznaczonych dla szerszego grona odbiorców a dotyczących wychowania domowego, stworzenie pisma w typie „Poradnika wychowawczego" a nawet drukowanie kart z przypomnieniem podstawowych obowiązków rodzicielskich w formie przykazań i umieszczanie ich w miejscach publicznych. Jednocześnie postulował, by do wyższych szkół żeńskich wprowadzić pedologię jako przedmiot obowiązkowy[35].

Szczególe zaangażowanie w sprawy wychowania w rodzinie, a ściślej konieczności doprowadzenia do jej współpracy ze szkołą Redakcja pisma wykazała w roku 1896, a zatem w momencie, gdy zaczęła się ukazywać, poświęcona już bezpośrednio tej problematyce, „Rodzina i Szkoła"[36]. Wówczas na łamach „Szkoły" pojawiły się dwa cykle artykułów. Pierwszy z nich, wydawany w formie listów, zatytułowany był identycznie jak nowy periodyk – *Rodzina i Szkoła*. Drugi natomiast to tzw. *Pogadanki pedagogiczne*.

Cykl *Rodzina i Szkoła* obejmuje trzy listy, których autorem jest doświadczony wychowawca. Swoje wskazówki kieruje on do byłej podopiecznej proszącej o rady w zakresie sprawowania opieki nad córką. W listach tych znajdu-

---

[33] S. Zaleski, *O wychowaniu domowym i publicznym oraz o zadaniach Towarzystwa Pedagogicznego wobec tej sprawy* (*Rzecz odczytana na walnym zgromadzeniu Towarzystwa Pedagogicznego w Tarnopolu*), „Szkoła" 1893, nr 40, s. 517–519, nr 41, s. 535–537, nr 42, s. 548–550.

[34] Tamże, nr 40, s. 519.

[35] Tamże, nr 42, s. 550.

[36] Szerzej na ten temat m.in.: K. Jakubiak, *Rodzina i współpraca domu ze szkołą w świetle publicystyki pedagogicznej „Rodziny i Szkoły"* (*1896–1913*), [w:] C. Majorek i A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo,* t. 8: *Myśl edukacyjna...*, dz. cyt., s. 197–205.

jemy m.in. rozważania dotyczące wad i zalet nauczania szkolnego i domowego, pod okiem prywatnej nauczycielki. Jak wynika z przedstawionych tam rozważań, to do obowiązków matki należy wybór owej nauczycielki. Zalecane jest, by posiadała ona wykształcenie pedagogiczne i była absolwentką seminarium nauczycielskiego. Jeżeli rodzina decyduje się wysłać dzieci do szkoły publicznej, matka również ma obowiązek zdobyć jak najwięcej informacji na temat nauczyciela, któremu powierzy swoje potomstwo. Jednocześnie w listach widoczna jest przestroga przed nadmiernym obciążaniem dziewcząt nauką i traktowaniem ich umiejętności i talentów jako elementu towarzyskich rozrywek rodziców[37].

Gdy córka podejmuje naukę szkolną lub domową, matka traci swoją uprzywilejowaną pozycję jedynej wychowawczyni i powinna uwzględnić w swoim postępowaniu konieczność podjęcia współpracy ze szkołą i nauczycielami. Autor listów wyraźnie wskazuje na pytania, które rodzice muszą sobie postawić w takiej sytuacji. Dotyczą one zarówno zakresu oczekiwań szkoły wobec nich, jak i nastawienia samych rodziców wobec placówek oświatowych i zatrudnionych w nich pedagogów i wychowawców. Każda matka powinna także ocenić, które zakresy pracy wychowawczej znajdą się pod jej szczególną kontrolą. Z listów wynika, że ma ona zwrócić baczną uwagę na stopniowe przystosowywanie dziecka do zasad i reguł obowiązujących w szkole, które znacznie różnią się przecież od tzw. „regulaminu domowego". Jej zadaniem jest zapoznanie potomstwa z zasadami życia szkolnego, przyzwyczajenie do samodzielności oraz poszanowania obowiązujących praw. We wszystkich tych działaniach ma być ona konsekwentna, albowiem postawa matki jest najlepszym wzorem dla jej dzieci[38].

W stosunku do nauczycieli powinna okazywać zaufanie i nie stawiać im przesadnych wymagań, zwłaszcza w początkowej fazie nauki dziecka. Autor listów przestrzega też przed bezkrytycznym przyjmowaniem opowieści uczniów o nauczycielach. Zaleca rodzicom rozwagę, regularny kontakt ze szkołą i reagowanie tylko w tych przypadkach, gdy są pewni, że wychowawcy rzeczywiście postępują niezgodnie z przepisami[39].

Z kolei *Pogadanki pedagogiczne* to interesująca inicjatywa Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego, której celem miało być zbliżenie środowisk rodziców i nauczycieli. Jak bowiem zauważyli działacze Towarzystwa dom i szkoła od wielu lat tworzą niemal „wrogie obozy", które „spierają się o zakres

[37] *Rodzina i Szkoła, List I*, „Szkoła" 1896, nr 1, s. 4.

[38] *Rodzina i Szkoła, List II*, „Szkoła" 1896, nr 4, s. 26.

[39] Kierowano do rodziców następujący apel: „W wychowaniu współdziałać musi rodzina i szkoła, obowiązkiem twoim przeto zwracać się z całą otwartością do nauczycielki i z nią się porozumiewać w sprawie wychowania twej córki, w ten bowiem tylko sposób działać będziesz mogła zgodnie ze szkołą, wtedy tylko wpływy rodziny i szkoły na wychowanie spłyną się w harmonijną całość działania potężnego a zbawiennego na umysł i serce twego dziecka". *Rodzina i Szkoła, List III*, „Szkoła" 1896, nr 12, s. 106.

działania i władzy". Odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponoszą obie strony – zarówno niedostępni i wywyższający się wobec rodziców nauczyciele, jak i sami rodzice, którzy nie kryją swojej niechęci do kontaktów ze szkołą. Tymczasem szkoły nie mają prawa odmawiać rodzicom wpływu na wychowanie dzieci, rodzice z kolei powinni przyznać, że wielu przypadkach to właśnie nauczyciele posiadają znacznie większe kompetencje pedagogiczne[40]. W taki oto sposób uzasadniano wówczas konieczność współpracy rodziny i szkoły:

> „Do sumiennego spełnienia zadań wychowania dwa przedewszystkiem powołane są czynniki: rodzina i szkoła. Ponieważ na obu ciężą pewne obowiązki, ale też obu przysługują pewne prawa, przeto dobry skutek ich usiłowań zależy od zgodnego i harmonijnego ich współdziałania. Z tego powodu oba te czynniki powinny mieć możność zbliżenia się do siebie, wzajemnej wymiany myśli, wzajemnego wyrozumienia swoich zadań i obmyślenia środków za pomocą których cele wychowania najsnadniej by można osiągnąć"[41].

Towarzystwo powołało zatem specjalny Komitet, którego zadaniem było regularne organizowanie „pogadanek pedagogicznych", czyli spotkań nauczycieli i rodziców w celu wzajemnej wymiany doświadczeń wychowawczych. Pierwsza pogadanka została zorganizowana we Lwowie 11 kwietnia 1896 r. i dotyczyła przede wszystkim wygłoszonego wówczas referatu na temat *O potrzebie zajęcia się młodzieżą szkolną w godzinach wolnych od nauki*[42]. Jego autor podkreślił, że:

> „Nie tylko moralne ale i fizyczne bezdroża, mszcząc się na kilku późniejszych generacjach, są wynikiem tego braku dozoru, tego braku zajęcia się młodzieżą w dorastającym wieku młodzieńczym"[43].

W toku dyskusji zrodził się pomysł, by ojcowie utworzyli „związek rodzicielski" oraz założyli dom szkolny, który miał spełniać rolę świetlicy[44]. Podczas

---

[40] *Pogadanki pedagogiczne*, „Szkoła" 1896, nr 13, s. 113–114.

[41] *W sprawie pogadanek pedagogicznych*, „Szkoła" 1896, nr 14, s. 125.

[42] Tamże. Tekst tego referatu opublikowano w kolejnym roku na łamach pisma (G. Małachowski, *Związek rodzicielski*, „Szkoła" 1897, nr 3, s. 25–28, nr 4, s. 37–38). Autor tego referatu, dr Godzimir Małachowski, deklarował, że występuje przede wszystkim jako reprezentant zatroskanych ojców rodzin. Argumentował, że rodzice nie mogą się właściwie zająć dziećmi poza godzinami ich nauki szkolnej ze względu na brak czasu (spowodowany wypełnianiem obowiązków zawodowych i społecznych), odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych oraz niejednokrotnie trudną sytuację bytową, która uniemożliwia zatrudnienie prywatnych nauczycieli czy korepetytorów. Jednak nawet, gdy rodziców stać na opłacenie dodatkowej pomocy, to i tak nie mają oni pewności, że ich dzieci są otoczone właściwą opieką i mają szansę na wszechstronny rozwój intelektualny, fizyczny i moralny, z uwzględnieniem ich zainteresowań.

[43] G. Małachowski, *Związek rodzicielski*..., dz. cyt., s. 27.

kolejnej pogadanki 25 kwietnia 1896 r. uaktywniły się nauczycielki i matki. Ich postulaty przedstawiła zatrudniona w miejskiej szkole wydziałowej im. Królowej Jadwigi Józefa Kulińska. W swoim referacie zaznaczyła potrzebę aktywizacji kobiet w związku rodzicielskim oraz szerszego uwzględnienia kwestii wychowania dziewcząt. To właśnie na tym zebraniu zapadła oficjalna decyzja o utworzeniu osobnego towarzystwa o nazwie „Związek Rodzicielski". Jego główny cel polegać miał na tym, by:

> „Umożliwić zbliżenie nauczycielstwa do rodziców dla swobodnego porozumiewania się, o ile ich postępowanie i nauczanie wpływa dodatnio lub ujemnie na wychowanków"[45].

Zalecano jednak wyraźnie, by unikać wszelkich form przymusu i presji przy zapisywaniu się rodziców do Związku, gdyż byłoby to „szkodliwe, naruszałoby świętość ogniska domowego i wkraczałoby w niezaprzeczalne prawa rodziców"[46].

Organizatorzy, którym zależało przede wszystkim na swobodnej wymianie zdań i doświadczeń rodziców i nauczycieli podczas kolejnych spotkań rozpoczynali jednak zawsze od referatu, który stanowił pewnego rodzaju wprowadzenie do dalszej dyskusji. Wśród wygłoszonych wówczas odczytów znalazły się m.in.: *O potrzebie szczerości w relacjach rodziny i szkoły* Mieczysława Warmskiego czy *O kształceniu uczuć patriotycznych* Franciszka Próchnickiego.

Próchnicki podkreślał, że dom rodzinny ma olbrzymie możliwości oddziaływania na wychowanie patriotyczne dzieci poprzez odpowiednie wzory zachowań rodziców, ale także wspólne kultywowanie rodzimych tradycji i zwyczajów. Z kolei szkoła powinna wspierać działania rodziny w tym zakresie poprzez organizowanie odpowiednich uroczystości szkolnych, uwzględnianie elementów patriotycznych w programach nauczania historii czy geografii oraz właściwy wystrój pomieszczeń lekcyjnych. W toku dyskusji pojawiło się kilka pomysłów na wzbogacenie dotychczasowego zestawu środków służących wychowaniu patriotycznemu poprzez organizowanie inscenizacji znanych bitew, wycieczek do Krakowa czy uruchomienie serii tanich wydawnictw książkowych o tej tematyce[47].

---

[44] Przewidywano m.in. urządzenie lokalu spełniającego wszelkie standardy higieniczne, wyposażonego w czytelnię, jadalnię a nawet sypialnię, z przyrządami do ćwiczeń fizycznych, boiskiem. Planowano zapewnić tam młodzieży dostęp do zajęć teatralnych i innych form aktywności artystycznej. Nadzór nad podopiecznymi mieli sprawować członkowie stowarzyszenia, środki finansowe zamierzano pozyskiwać z dobrowolnych składek. Dom szkolny miał być czynny od godziny 14.00 do 21.00, a w dni wolne od nauki zapewniać wychowankom opiekę całodzienną. G. Małachowski powoływał się w tym zakresie na działalność niemieckich instytucji opiekuńczych.

[45] *Druga pogadanka pedagogiczna*, „Szkoła" 1896, nr 19, s. 186.

[46] G. Małachowski, *Związek rodzicielski*..., dz. cyt., s. 38.

[47] *Druga pogadanka*..., dz. cyt., s. 186–187.

Warmski z kolei zwracał uwagę na pewne anomalie we wzajemnych relacjach domu i szkoły pisząc:

> „Wyrobił się jakiś godny pożałowania zwyczaj, że rodzina posuwa się do obowiązku brania w obronę dziecka przed szkołą, jak gdyby ta była nieprzyjaciółką swych wychowanków i tylko czyhała na wyłowienie wad i błędów dzieci, aby je unieszczęśliwić”[48].

Tymczasem rodzice, którzy pozwalają dzieciom uchylać się od obowiązków szkolnych ukrywając przed nauczycielami ich wykroczenia i zaniedbania wyrządzają im wielką krzywdę. To bowiem na rodzinie spoczywa głównie zadanie wychowania moralnego dziecka.

W tym samym roku na łamach „Szkoły” ukazały się również fragmenty wydanej kilka lat wcześniej, bo w roku 1888, powieści Michała Bałuckiego pt. *Całe życie głupi*. Redakcja nadała im tytuł *Wychowanie Dydusia* oraz *I spowiedź Dydusia*. Celem tej publikacji, jak deklarowano, miało być ukazanie istotnych problemów wychowawczych nie w formie rozpraw naukowych, lecz raczej swoistych obrazków z życia, w których konkretne przykłady miały oddziaływać na wyobraźnię i poglądy czytelników:

> „Z takich żywych przykładów snadniej wyłoni się i zasada pedagogiczna i dydaktyczne prawidło, więc bądźmy skromni i zwróćmy się niekiedy w sprawach wychowania ku głosom nie pedagogów”[49].

Wybrane urywki powieści prezentowały trudne dzieciństwo niejakiego Dydusia, syna lokaja i praczki, który ze względu na swoją uczciwość i prostolinijność nie był akceptowany przez rodziców i rówieśników. W domu często doznawał przemocy fizycznej ze strony ojca i matki, w szkole był obiektem kpin i szyderstw. Jego los odmienił się, gdy podczas spowiedzi świętej poznał pewnego duchownego, który po zapoznaniu się z sytuacją domową Dydusia, wziął go do siebie na wychowanie. Zamieszczone w piśmie fragmenty powieści ukazywały zatem zarówno niewłaściwą atmosferę wychowawczą domu rodzinnego bohatera, jak i zasadnicze rozbieżności pomiędzy teoretycznym przekazem wartości moralnych a trudnościami z ich praktyczną realizacją w życiu codziennym dzieci.

Konkurencja ze strony „Rodziny i Szkoły” wyraźnie wpłynęła na coraz częstsze podejmowanie przez Redakcję i współpracowników „Szkoły” rozważań dotyczących zadań wychowawczych rodziny. Świadczy o tym chociażby opublikowany w roku 1898 artykuł Wojciecha Mączki pt. *Dom a szkoła*. Jego autor skupił się przede wszystkim na pracy nauczycieli ludowych i zaznaczył, że ich działania są w większości przypadków nieskuteczne, ponieważ rodzice i społe-

[48] *Trzecia pogadanka pedagogiczna*, „Szkoła” 1896, nr 22, s. 212.
[49] *Wychowanie Dydusia*, „Szkoła” 1896, nr 5, s. 34.

czeństwo niweczą wysiłki pedagogów. Zarzucił rodzicom obojętność wobec szkoły i brak troski o edukację dzieci: „Czy wreszcie słyszał kto, żeby obecnie rodzice dowiadywali się o postępach i zachowywaniu się swych dzieci u nauczyciela?!”[50]. Aby zmienić ten niekorzystny stan rzeczy, zalecał nauczycielom, podobnie jak Grzegorz Piramowicz, poznać lud i warunki jego życia poprzez odwiedziny u chorych uczniów czy przebywanie w takich miejscach jak czytelnie ludowe czy kółka rolnicze. Tylko wówczas jak stwierdzał:

> „[...] wzajemne porozumiewanie się nauczyciela z rodzicami co do środków, których wspólnie w interesie wychowanka i nauki dla dziecka użyć by wypadało, jest jedyną drogą do harmonijnego współdziałania domu i szkoły w wychowaniu dziatwy szkolnej”[51].

Rok później podobne postulaty formułował autor artykułu pt. *Jaką doniosłość ma wzajemne zbliżenie się szkoły i rodziny*[52]. Swój tekst rozpoczął od przytoczenia zatrważających statystyk sądowych wskazujących wyraźnie, że Galicja posiada wysoki odsetek młodzieży, zwłaszcza pochodzącej z niższych warstw społecznych, która weszła na drogę konfliktu z prawem. Apelował jednak, by nie potępiać nieświadomych odpowiedzialności wychowawczej rodziców tych dzieci a próbować wpłynąć na zmianę ich podejścia do problemów opieki nad własnym potomstwem. W tym celu zgłaszał postulat współpracy szkoły i rodziców, proponując, podobnie jak inni autorzy, nawiązanie kontaktów z domem ucznia i jego bliskimi np. przez odwiedziny chorych wychowanków[53]. Przytaczał wiele przykładów z własnej praktyki pedagogicznej wskazując, że często już sama obawa przed kłopotliwą i krępującą dla rodziców kolejną wizytą nauczyciela skłania ich do większej dbałości o wypełnianie obowiązku szkolnego czy utrzymywanie ściślejszego kontaktu ze szkołą. Zwracał też uwagę na konieczność poznania przez wychowawców warunków bytowych swoich uczniów, często bowiem ich nieobecność w szkole warunkowana jest czynnikami ekonomicznymi:

> „[...] dla młodzieży żyjącej w takich warunkach byłem wyrozumiały. Cóż winni rodzice i ich dzieci, że są biedni”[54].

Apelował o pomoc społeczeństwa w organizowaniu opieki dla dzieci najuboższych i zagrożonych demoralizacją. W tym kontekście chwalił działalność

[50] W. Mączka, *Dom a szkoła*, „Szkoła” 1898, nr 18, s. 159.
[51] Tamże, nr 20, s. 175.
[52] L. Leég, *Jaką doniosłość ma wzajemne zbliżenie się szkoły i rodziny*, „Szkoła” 1899, nr 9, s. 86, nr 10, s. 97–98.
[53] Jak podkreślał: „Rodzice widząc bezinteresowność nauczyciela, czują się być zobowiązani do pełnienia obowiązków rodzicielskich”. Tamże, s. 86.
[54] Tamże, s. 97.

Związku Rodzicielskiego, utworzonego z inicjatywy prezydenta Lwowa Godzimira Małachowskiego[55].

Problem dzieci wiejskich, które szczególnie odczuwały brak właściwej opieki rodzicielskiej, został też podjęty w artykule pod wymownym tytułem *Nieco o przyczynach moralnego zepsucia młodzieży tudzież o sposobach zaradzenia złemu*[56]. Jego autor analizując proces wychowania dzieci wiejskich do ukończenia przez nie 7. roku życia stwierdzał, że są one najczęściej wychowywane przez starsze rodzeństwo i narażone od najmłodszych lat na przyswajanie niewłaściwych wzorców. Zaliczył do nich alkoholizm, kłótnie domowe, pieniactwo, nieracjonalne gospodarowanie finansami oraz powszechną obojętność wobec szkoły i edukacji. Podając „sposoby na zaradzenie złemu", proponował m.in. urządzanie przez nauczycieli w sezonie jesienno-zimowym odczytów na temat wychowania i higieny, zakładanie gminnych kas pożyczkowych oraz towarzystw moralności. Gdyby to jednak nie przyniosło oczekiwanych skutków, należało podjąć bardziej radykalne kroki:

> „Gdyby jednak rodzice byli tak zatwardziali i uporni, iż niczego nie chcieliby zdziałać z dobrej a nieprzymuszonej woli dla zbawiennego wychowania swych dzieci, to wówczas [...] nie wypada nic innego uczynić, jak usunąć podmiot wychowania, czyli wychowanka spod wpływu nieuczciwego wychowawcy i oddać go pod opiekę innych osób"[57].

Na łamach „Szkoły" czytelnicy mogli też odnaleźć „Nieomylne wskazówki zgubnego wychowania dzieci" zaczerpnięte z niemieckiego periodyku „Diechristliche Familie". Zawierały one 16 przewrotnych porad sprzecznych z jakimikolwiek poradnikami pedagogicznymi. Niezwykle wymowne było ponadto zakończenie tego krótkiego tekstu:

> „Gdyby zaś dzieci, podług powyższej recepty wychowane, nie poniosły żadnej szkody, to musielibyśmy powiedzieć, że to rzecz nadprzyrodzona, nie zgadzająca się z prawami natury – to chyba cud. A przecież jest u nas niestety, spora liczba ludzi, którzy podobnego cudu oczekują, przyczem jak najsilniej starają się, podług powyższej recepty zgubić swe dzieci potem zaś utyskują, że mają złe dzieci"[58].

---

[55] Pisał: „Setki też młodzieży pozbawionej opieki rodzicielskiej, zgromadza się codziennie, w czasie wolnym od nauki, w obszernych salach szkolnych, gdzie, pod nadzorem wychowawców z pożytkiem spędza czas wolny od nauki". Tamże, s. 98.

[56] A. Kurzbauer, *Nieco o przyczynach moralnego zepsucia młodzieży tudzież o sposobach zaradzenia złemu* (*Rzecz z powodu okólnika Rady Szkolnej Krajowej z dnia 1 marca b.r.*), „Szkoła" 1899, nr 19, s. 181–183, nr 20, s. 191–193.

[57] Tamże, s. 193.

[58] *Nieomylne wskazówki zgubnego wychowania dzieci*, „Szkoła" 1898, nr 41, s. 369.

Współpracownicy pisma „Szkoła" zajęli się także problemami wychowania przedszkolnego i związanymi z nim ściśle zagadnieniami odpowiedniego przygotowania dzieci do podjęcia nauki. Także w tym zakresie ważne zadania przypisywali rodzinie. Józef Chmielowski, podejmując ten temat, zwracał uwagę na rolę domu w rozwoju intelektualnym, moralnym i religijnym dziecka[59]. Analizował m.in. temat bajek i zabawy podkreślając, że „Doświadczenie uczy, że ochota dziecka do zabawy nie jest zupełnie zawisłą od kosztowności jego bawidełek"[60].

Z kolei w tekście zatytułowanym *Z dziedziny wychowania domowego. Zabawki dziecięce i ich znaczenie w wychowaniu przedszkolnem*[61] podkreślono, że polskie społeczeństwo nie odczuwało potrzeby otoczenia najmłodszych odpowiednią opieką, o czym wymownie świadczyły kolejne upadające ogródki freblowskie. Efektem bezpośrednim tego stanu rzeczy było opóźnienie rozwojowe dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Aby zapobiec tym niekorzystnym zjawiskom, autor zalecał udzielanie wskazówek pedagogicznych rodzicom oraz nadanie odpowiedniego kierunku rozwojowi wychowania przedszkolnego. Bazując wyraźnie na pracach Fryderyka Froebla, podkreślał rolę zabawy w tym okresie życia dziecka i zwracał uwagę, że niekoniecznie należy dostarczać mu wówczas atrakcyjnych wizualnie i drogich zabawek[62]. Negował konieczność zakupu dużych, atrakcyjnych zabawek z umieszczonymi na nich obcymi wzorami czy symbolami, zalecał natomiast te o „swojskim pokroju", małe, proste w wykonaniu, które umożliwiają dziecku przechodzenie na kolejne etapy rozwoju. Proponował zabawki do ćwiczeń fizycznych, umożliwiające samodzielne wykonywanie prac rolniczych czy rzemieślniczych oraz rozwijające pasje muzyczne.Postulował ponadto osobny dział zabawek dla dziewcząt powiązany z pracami typowymi dla prowadzenia gospodarstwa domowego. Rozszerzając swoje rozważania z konkretnych porad dla rodziców na ogólne refleksje nad rynkiem zabawek w kraju wzywał do stworzenia profesjonalnych sklepów z zabawkami, pochodzących z polskiej produkcji i odwołujących się do rodzimych motywów i tradycji, co uznać należy za widoczne nawiązanie do koncepcji wychowania narodowego.

Współpracownicy „Szkoły" zwracali też uwagę na wpływ domu i szkoły na osobowość i charakter dziecka. Przykładem takich rozważań jest artykuł pt.

[59] J. Chmielowski, *O domowym wychowaniu dziecka w przedszkolnym okresie życia*, „Szkoła" 1890, nr 12, s. 129–132, nr 13, s. 141–143.

[60] Tamże, s. 141.

[61] J. Gołębiowski, *Z dziedziny wychowania domowego. Zabawki dziecięce i ich znaczenie w wychowaniu przedszkolnem*, „Szkoła" 1899, nr 50, s. 479–480, nr 51, s. 490–491.

[62] Narzekał przy tym na nadmierne wydatki rodziców na „zagraniczny lakier", zyski zagranicznych firm produkujących zabawki oraz negatywny wpływ tych pięknych przedmiotów na rozwój dzieci: „Ot i dobrze czuwa opieka boża nad biednymi dziećmi, którym nie ma komu kupić kosztowych zabawek, bo lepiej się bawią niż dzieci zamożnych rodziców". Tamże, s. 480.

Pogoda umysłu u dzieci w domu i w szkole[63], w którym zwrócono uwagę na to, że często rodzice w wychowaniu domowym bezwiednie przekazują potomstwu swój pesymizm i negatywne, wrogie nastawienie wobec życia i innych osób. Autor, usprawiedliwiając zwłaszcza tych najbiedniejszych i pochodzących z najniższych warstw społecznych, zaznaczał jednak wyraźnie, że owa pogoda umysłu nie zależy wcale od zamożności a raczej od ogólnej atmosfery domowej i nastawienia ojca i matki. Formułował wobec rodziców konkretne oczekiwania w tym zakresie[64]. Zalecał, by przede wszystkim chronić dzieci w domu przed nudą i nie mylić wesołości ze swawolą czy „dzikością". Jednocześnie zwracał uwagę, że także szkoła może wywierać wpływ na ten aspekt rozwoju poprzez unikanie nadmiernego rygoryzmu, przymusu i karności oraz wesołe usposobienie nauczyciela.

Podobny temat, w kontekście systemu kar naturalnych, podjął Julian Nowakowski, który, powołując się m.in. na prace Herberta Spencera czy Jeana Paula Richtera pisał przede wszystkim o błędach, jakie popełniają rodzice w wychowaniu dzieci[65]. Zaliczył do nich nadmierne epatowanie zasadami posłuszeństwa, rozkazu, powinności i kary przy braku konsekwencji i racjonalnych zasad wychowawczych. W jego ocenie:

> „[...] przeważnie winni są rodzice, gdy błądzą dzieci. A błądzą rodzice przedewszystkiem tem, że nie starają się zniżyć do tego świata, w którym dziecię żyje, a mają na ustach tylko niezrozumiałe dla dzieci rozkazy"[66].

Błędem rodziców jest wymyślanie pozbawionych znamion logiki i rozsądku kar, które nie są w żaden sposób związane z konsekwencjami występków dzieci, nie dotyczą chociażby konieczności samodzielnego naprawienia wyrządzonych szkód. Dodatkowo autor podkreślał, że to właśnie kary naturalne są sprawiedliwe i tylko one pozwalają na umocnienie więzi rodziców z dziećmi. Nie są oni tutaj bowiem osobami karzącymi, a jedynie tłumaczą zależności pomiędzy czynem dziecka a jego przykrymi konsekwencjami.

„Szkoła" zamieszczała na swoich łamach także specjalistyczne teksty dotyczące poszczególnych aspektów rozwoju dzieci. Doskonałym przykładem takich działań jest artykuł *O kształceniu zmysłów w domu i w szkole.* (*Rzecz oparta na*

[63] A. Gliński, *Pogoda umysłu u dzieci w domu i w szkole*, „Szkoła" 1899, nr 46, s. 441–442.

[64] „Pielęgnujemy pogodność umysłu w kółku rodzinnym przez zwalczanie własnych kaprysów i przez ciągłe dążenie do tego, aby przyswoić sobie równomierne, od ostateczności wolne usposobienie umysłu. Pielęgnujemy tę pogodność jeśli pozwalamy dzieciom być dziećmi". Tamże, s. 441.

[65] J. Nowakowski, *Kilka słów o systemie kar naturalnych*, „Szkoła" 1899, nr 18, s. 173–174, nr 19, s. 183–185.

[66] Tamże, s. 183.

najnowszych badaniach naukowych)[67]. Przedstawiono w nim szczegółowe i obszerne analizy dotyczące funkcjonowania poszczególnych zmysłów oraz zaznaczono, że ich prawidłowy rozwój ma ogromne znaczenie w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Odpowiedzialność w tym zakresie powierzono rodzicom i wychowawcom i to do nich apelował autor artykułu, by nieustannie stymulowali swoich podopiecznych do działania i dostarczali im licznych i różnorodnych bodźców.

Rodzice zainteresowani poszerzeniem swoich kompetencji pedagogicznych mogli też znaleźć w galicyjskim czasopiśmie próby stworzenia popularnych poradników wychowania w rodzinie. Takie zadanie pismo podjęło m.in. w roku 1881 publikując *Prawidła wychowania domowego*[68]. Ich autorem był Józef Chmielowski, inspektor okręgowy, który dostrzegł potrzebę opracowania tego typu publikacji. Na podstawie swoich doświadczeń zawodowych opisał kilka typowych postaw rodziców wobec wychowania swoich dzieci i zalecił, by nauczyciele wspierali matki i ojców w wykonywaniu tych ważnych zadań. W artykule tym skupiono się na konkretnych zagadnieniach m.in. na miłości rodzicielskiej, niedelikatności, celu wychowania, pobożności, wesołości, prawach dzieci, wadach charakteru podopiecznych i wymierzanych im karach oraz zasadach dobrego wychowania.

Zdarzały się także teksty, które wyraźnie gloryfikowały przeszłość i na jej tle prezentowały niepokojące przemiany, jakie w XIX wieku zachodziły w dziedzinie wychowania domowego dzieci. Doskonałym tego przykładem jest krótki artykuł pt. *Karność szkolna i wychowanie domowe*, prezentujący historię Jasia powracającego do domu na okres wakacji z doskonałym świadectwem z liceum nowodworskiego. Jego rodzice, z zwłaszcza matka – na wyraźną jednak prośbę zajętego sprawami bytowymi ojca, poświęcają ten czas odpoczynku na umoralnienie swego dziecka i uświadomienie mu zalet pracowitości, kształcenia i właściwego postępowania. Jak konstatuje autor:

> „Bo też dawniej, jakkolwiek niżej stała oświata, niż dzisiaj, choć nie miała tylu i takich dźwigni, jakiemi są: Towarzystwo pedagogiczne, odczyty publiczne, seminaria nauczycielskie itd. itd., to jednak za to więcej widać było Boga w sercu, i rodzice nie umiejąc wiele rezonować o wychowaniu, pojmowali przecież instynktowo swe względem dzieci prawa i obowiązki i takowe wykonywali, pojmowali także pewne powinowactwo duchowe i konieczność solidarności pomiędzy szkołą a domem, co też sumiennie zachowywali i pielęgnowali"[69].

[67] J. Hendigery, *O kształceniu zmysłów w domu i w szkole.* (*Rzecz oparta na najnowszych badaniach naukowych*), „Szkoła" 1891, nr 50, s. 601–605, nr 51, s. 613–616.

[68] J. Chmielewski, *Prawidła wychowania domowego. Kilka uwag dla rodziców* [podług Louckharda], „Szkoła" 1881, nr 7, s. 49–51, nr 8, s. 57–59, nr 9, s. 65–68.

[69] S. Stodolak, *Karność szkolna i wychowanie domowe*, „Szkoła" 1872, nr 34, s. 269–271.

Redakcja udostępniała swoim czytelnikom także przedruki tekstów dotyczących wychowania w rodzinie z innych pism np. z „Kroniki rodzinnej". Przykładowo, w roku 1889 opublikowano w ten sposób fragment tekstu autorstwa Henryka Wernica jako *Regulamin domowy w stosunku do wychowania dzieci*[70].

Po stosunkowo licznych artykułach poświęconych zadaniom wychowawczym rodziny, jakie zamieszczono w „Szkole" w latach 90. XIX wieku, kolejnych kilka tekstów dotyczących tych zagadnień ukazało się w latach 1908–1909[71]. Warto także wspomnieć, że w tym okresie z inicjatywy Bolesława Baranowskiego (i z jego komentarzem) pismo opublikowało artykuł Henryka Sienkiewicza pt. *Dom polski i jego znaczenie*[72]. O wychowaniu w rodzinie nie zapominano także w trudnych latach I wojny światowej[73]. Analizując koncepcje, dotyczące zadań wychowawczych rodziny, wyrażone przez redaktorów i współpracowników „Szkoły" w trudnym dla Polaków okresie zaborów należy stwierdzić, że zawierały one szereg istotnych wskazówek. W publikowanych w tamtych latach tekstach starano się upowszechniać racjonalne zasady domowego wychowania dzieci oparte zarówno o zalecenia twórców europejskiej, jak i przede wszystkim rodzimej myśli pedagogicznej. Wielu autorów odwoływało się także do swojego bogatego doświadczenia zawodowego – a byli to przecież cenieni nauczyciele i działacze oświatowi. To na tej podstawie podejmowano w piśmie próby podnoszenia kultury pedagogicznej Polaków oraz tworzenia poradników dla rodziców. Za główne zadanie wychowawcze rodziny uznano troskę o wszechstronny, moralny, fizyczny i intelektualny rozwój dzieci w duchu narodowym. Wszelkie działania w tym zakresie ojcowie i matki mieli podejmować w ścisłej współpracy z nauczycielami i szkołą.

Bibliografia

Bobrowska-Nowak W., *Problemy pedagogiczne na łamach „Szkoły" w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1971, nr 2.

Chmielewski J., *Prawidła wychowania domowego. Kilka uwag dla rodziców* [podług Louckharda], „Szkoła" 1881, nr 7, nr 8, nr 9.

[70] *Regulamin domowy w stosunku do wychowania d*zieci, „Szkoła" 1889, nr 24, s. 234–235 (pod tekstem, który jest obszernym cytatem z pracy H. Wernica, podpisał się, jako osoba udostępniająca, L. Magierowski).

[71] Podejmowano w nich takie kwestie, jak: psychologiczne uwarunkowania kłamstwa i obłudy w wychowaniu szkolnym i domowym, działalność stowarzyszeń rodzicielskich w Ameryce, znaczenie wychowania estetycznego w domu i z szkole, uruchomiono też wówczas cykl pt. *Dom a szkoła*. W 1909 roku pisano natomiast o rodzicach hospitujących naukę w szkole. Wówczas też zamieszczono w „Szkole" wymowny apel zatytułowany *Rodzice ocknijcie się*.

[72] „Szkoła" 1911.

[73] Przykładowo, w roku 1914 ukazały się dwa teksty: J. Storkowa, *O wychowaniu domowym w wieku przedszkolnym* J. Rąb, *Kierownik szkoły w stosunku do grona nauczycielskiego, oświaty i rodziców*. Z kolei w roku 1916 ówczesny redaktor pisma, Ludwik Skoczylas, podjął problem funkcjonowania szkoły i domu rodzinnego w czasie wojny.

Chmielowski J., *O domowym wychowaniu dziecka w przedszkolnym okresie życia*, „Szkoła" 1890, nr 12, nr 13.
Do przyjaciół i czytelników Szkoły, „Szkoła" 1876, nr 2.
Dobrowolski J., *Dom a szkoła*, „Szkoła" 1893, nr 4, nr 5.
Druga pogadanka pedagogiczna, „Szkoła" 1896, nr 1.
Dutkowa R., *Polityka szkolna w Galicji. Między autonomią a centralizmem* (*1861–1875*), Uniwersytet Jagielloński, Instytut Historii, Kraków 1995.
Falkowska J., *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, „Biblioteka Historii Edukacji" t. 3, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.
Gliński A., *Pogoda umysłu u dzieci w domu i w szkole*, „Szkoła" 1899.
Głaz E., *Zygmunt Sawczyński – pedagog, polityk i działacz oświatowy*, [w:] C. Majorek, J. Potoczny (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997.
Gołębiowski J., *Z dziedziny wychowania domowego. Zabawki dziecięce i ich znaczenie w wychowaniu przedszkolnem*, „Szkoła" 1899, nr 50, nr 51.
Hendigery J., *O kształceniu zmysłów w domu i w szkole.* (*Rzecz oparta na najnowszych badaniach naukowych*), „Szkoła" 1891, nr 50, nr 51.
Jakubiak K. (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Wydawnictwa Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 2000.
Jakubiak K., *Rodzina i współpraca domu ze szkołą w świetle publicystyki pedagogicznej „Rodziny i Szkoły"* (*1896–1913*), [w:] C. Majorek i A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997.
Jakubiak K., *Wzorzec rodziny i idee wychowania rodzinnego dziecka wypracowane i propagowane na łamach „Kroniki Rodzinnej" i „Opiekuna Domowego" w drugiej połowie XIX wieku*, [w:] Z. Ruta i R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
Jarowiecki J., Góra B., *Prasa lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym. Próba bibliografii*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1994.
Jarowiecki J., *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1997.
Karbowiak A., *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Skład Główny w księgarni J. Lisowskiej, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa 1912 [Odb. z „Wychowania w domu i szkole"].
Kliś A., *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] Z. Ruta i R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
Krawczyk J., *Starkel Romuald*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 42, Wyd. IH PAN, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa – Kraków 2003–2004.
Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1908, Nakł. Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Związkowa Drukarnia, Lwów 1908.
Kurzbauer A., *Nieco o przyczynach moralnego zepsucia młodzieży tudzież o sposobach zaradzenia złemu* (*Rzecz z powodu okólnika Rady Szkolnej Krajowej z dnia 1 marca b.r.*), „Szkoła" 1899, nr 19, nr 20.

Leég L., *Jaką doniosłość ma wzajemne zbliżenie się szkoły i rodziny*, „Szkoła" 1899, nr 9, nr 10.
Majorek C., *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła" wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1972 (z. 43), nr 5.
Majorek C., *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania* (*Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie w 1894 r.*), „Przegląd Humanistyczny" 1983, nr 7.
Majorek C., *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim* (*1772–1918*), „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1992, nr 3–4.
Małachowski G., *Związek rodzicielski*„Szkoła" 1897, nr 3, nr 4.
Mączka M., *Dom a szkoła*, „Szkoła" 1898, nr 18.
Meissner A., *Bronisław Trzaskowski* (*1824–1906*), [w:] M. Chamcówna (red.), *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
Meissner A., *Polskie czasopisma pedagogiczne w Galicji*, [w:] C. Majorek i A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997.
Michalski G., *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Łódź 2001.
Nieomylne wskazówki zgubnego wychowania dzieci, „Szkoła" 1898, nr 41.
Nowakowski F., *O obowiązkach rodziny wobec szkoły*, „Szkoła" 1879, nr 39, nr 40, nr 41.
Nowakowski J., *Kilka słów o systemie kar naturalnych*, „Szkoła" 1899, nr 18, nr 19.
Parasiewicz S., *Od Redakcji*, „Szkoła" 1898, nr 1.
Pierzchała L., *Pogadanki pedagogiczne* „Szkoła" 1896, nr 16.
Pogadanki pedagogiczne, „Szkoła" 1896, nr 13.
*Regulamin domowy w stosunku do wychowania d*zieci, „Szkoła" 1889, nr 24.
Rodzina i Szkoła, List I, „Szkoła" 1896, nr 1.
Rodzina i Szkoła, List II, „Szkoła" 1896, nr 4.
Rodzina i Szkoła, List III, „Szkoła" 1896, nr 12.
Sawczyński Z., *Miłość macierzyńska jako pierwszy czynnik w wychowaniu*, „Szkoła" 1876, nr 1, nr 2, nr 3.
Sawczyński Z., *Pierwszy obowiązek macierzyński*, „Szkoła" 1876, nr 16, nr 17.
Starkel R., *Z Nowym Rokiem* (*Słowo od redaktora*), „Szkoła" 1886, nr 1.
Stodolak S., *Karność szkolna i wychowanie domowe*, „Szkoła" 1872, nr 34.
Stopińska-Pająk A., *Wkład czasopisma „Szkoła" w rozwój myśli pedagogicznej*, [w:] C. Majorek i A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997.
Świątek A., *Problem patriotycznego wychowania ludu na łamach lwowskiej „Szkoły" w czasach autonomii galicyjskie*j, [w:] I. Michalska i G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
Świątek A., *„Poległ wśród boju nauczycielskiego". Wspomnienia pośmiertne na lamach czasopisma „Szkoła" jako źródło do historii nauczycielstwa galicyjskiego*, [w:] I. Michalska i G. Michalski (red. nauk.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
Trzaskowski B., *Do czytelników Szkoły*, „Szkoła" 1870, nr 1.
Trzecia pogadanka pedagogiczna, „Szkoła" 1896, nr 22.

Tyrowicz M., *Parasiewicz Szczęsny*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 25, Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław 1980.
Urywki pedagogiczne: Rodzice i nauczyciel, „Szkoła" 1869, nr 4.
W sprawie pogadanek pedagogicznych, „Szkoła" 1896, nr 14.
Wychowanie Dydusia, „Szkoła" 1896, nr 5.
Z Zarządu Głównego, „Szkoła" 1877, nr 1.
Zaleski S., *O wychowaniu domowym i publicznym oraz o zadaniach Towarzystwa Pedagogicznego wobec tej sprawy* (*Rzecz odczytana na walnym zgromadzeniu Towarzystwa Pedagogicznego w Tarnopolu*), „Szkoła" 1893, nr 40, nr 41, nr 42.
Zarański S., *Ocenienie „Szkoły" pisma poświęconego sprawom szkół ludowych i średnich tudzież seminariów nauczycielskich*, Drukarnia „Czasu" W. Kirchmayera, Kraków 1868 [odb. z „Czasu"].

doi: 10.23734/wwr20142.159.175

„Wychowanie w Rodzinie” t. X (2/2014)

Iwonna MICHALSKA
Uniwersytet Łódzki, Polska

Wychowawcze obowiązki matek w rodzinie katolickiej na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina”

The Educational Responsibilities of Mothers in Catholic Families in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries According to the Silesian Journal “Family”

Streszczenie

Czasopismo „Rodzina” było dodatkiem do wydawanego w Bytomiu periodyku „Katolik”, adresowanym do polskich mieszkańców Górnego Śląska. Analiza ponad trzydziestu roczników tego wydawnictwa z lat 1885–1916 wykazała, że głównym zamiarem jego redaktorów było uświadomienie matkom misji, jaką mają do spełnienia wobec własnego potomstwa. Stąd często używanemu w stosunku do kobiet potocznemu określeniu, że ich powołaniem jest „zajmowanie się” dziećmi nadano jednoznaczne i głębsze znaczenie. Nie chodziło tu bowiem o zapewnienie najmłodszym członkom rodzin jedynie podstawowej egzystencji, ale przede wszystkim o intencjonalne oddziaływania, mające na celu ukształtowanie tzw. dobrego człowieka, kierującego się w życiu moralnością chrześcijańską. Powinności matek wobec dzieci odnosiły się w pierwszej kolejności do stworzenia odpowiedniego klimatu wychowawczego w środowisku rodzinnym, charakteryzującego się wewnętrznym ładem i spokojem. Zapewnienie korzystnych warunków życia domowego miało sprzyjać realizacji konkretnych zadań, które zalecano rozpoczynać w stosunku do małego dziecka od czynności opiekuńczych, z uwzględnieniem przestrzegania reguł higieny i zdrowotności. Kolejnymi etapami pracy wychowawczej miało być między innymi sprawowanie pieczy nad wprowadzaniem w religijność, wpajanie norm moralnych, uczenie kultury bycia codziennego, dbałość

o edukację szkolną, wprowadzanie w świat książki. Wymagano, aby szczególną troską otaczano potomstwo płci żeńskiej.

Słowa kluczowe: czasopiśmiennictwo dla rodziców na przełomie XIX i XX wieku, wychowanie katolickie, matka jako wychowawca, obowiązki matki.

Abstract

The magazine "Family" was an appendix to the journal "Catholic" published in Bytom and targeted at the Polish inhabitants of Upper Silesia. Analysis of thirty years of issues of this publication from the years 1885–1916 showed that the main intention of the editors was to raise mothers' awareness of the duties that they had to complete in relation to their own offspring. Hence, the opinion, frequently used in relation to women, that their vocation was to "take care of" children, was given a clearer and deeper meaning. It was not only meant to provide the youngest members of the family with the basics for living, but above all, it was supposed to provide activities, designed to shape the so-called good man, guided by the Christian morality in life. Maternal duties towards their children related in the first place to the creation of an appropriate educational climate in a family environment characterized by internal peace and order. Ensuring favourable conditions for domestic life was conducive to the implementation of specific tasks that were recommend to be started in relation to a small child, from care activities, including compliance with the rules of hygiene and health. The next stages of educational work was not limited to custody of the introduction of religion, the inculcation of moral standards, but it also involved teaching everyday culture, care of school education and the introduction into the world of books. It was specified that female children required special care.

Keywords: periodicals for parents in the late nineteenth and early twentieth century, Catholic education, mother as an educator, maternal duties.

Kilka słów wprowadzenia

Czasopismo „Rodzina" było jednym z dodatków[1] do periodyku „Katolik"[2], który adresowano do polskich mieszkańców Górnego Śląska. Wśród wielu ukazujących się na tym terenie tytułów wywierał on największy wpływ na czytelni-

[1] Do innych należały, m. in. „Rolnik", „Pszczelarz", „Praca", „Młodzież", „Dzwonki". Zob.: Ksiądz [Jan Kudera], *Dziennikarstwo polskie na Śląsku. Zarys historyczny*, Nakładem „Katolika", Bytom 1912, s. 28.

[2] Pismo to odkupił od Józefa Chociszewskiego z Chełmna Karol Miarka (ojciec) i przeniósł jego redakcję do Królewskiej Huty. Zob.: T. Cieślak, *Prasa w zaborze pruskim* (*Śląsk, Pomorze, Warmia, Mazury*) *w latach 1871–1918*, [w:] J. Łojek (red.), *Prasa polska w latach 1864–1918*, PWN, Warszawa 1976, s. 208.

ków i cieszył się opinią pisma odważnie przeciwstawiającego się germanizacji w okresie „kulturkampfu”[3].

„Rodzina” nosiła podtytuł „Pismo poświecone wychowaniu i nauce domowej”, wychodząc początkowo jako miesięcznik, a od 1903 roku jako dwutygodnik. Ukazywała się w Bytomiu, a kolportowana była również do Mikołowa i Rozbarku[4]. Funkcję redaktora naczelnego kolejno pełnili: Edward Radziejowski, Bronisław Koraszewski, Jan Eckert, Tadeusz Palacz, Adam Napieralski i Janina Omańkowska. Należy wspomnieć, że zdecydowana większość zamieszczanych na jej łamach artykułów nie była sygnowana imieniem i nazwiskiem autora, a do rzadkości również należało podawanie inicjałów.

Analizie poddano wszystkie numery „Rodziny”, tj. ponad trzydzieści roczników tego wydawnictwa z lat 1885–1916[5]. Wykazała ona, że głównym adresatem czasopisma były kobiety. Niezwykle rzadko przekaz kierowany był do obydwojga rodziców. Wyłania się z niej obraz matki, której głównymi obowiązkami było prowadzenie domu i wychowywanie dzieci.

Głównym zamiarem redaktorów pisma było uświadomienie kobietom misji, jaką mają do spełnienia wobec własnego potomstwa. Stąd często używanemu w stosunku do kobiet potocznemu określeniu, że ich powołaniem jest „zajmowanie się” dziećmi nadano jednoznaczne i głębsze znaczenie. Nie chodziło tu bowiem o zapewnienie najmłodszym członkom rodziny jedynie podstawowej egzystencji, ale przede wszystkim o intencjonalne oddziaływania, zmierzające do ukształtowanie tzw. dobrego człowieka, kierującego się w życiu moralnością chrześcijańską. Tak postawiony cel realizowany był poprzez zamieszczanie treści, które obejmowały następujące zagadnienia:

Stwarzanie odpowiedniego klimatu wychowawczego w środowisku rodzinnym

Występowanie pozytywnych relacji w rodzinie stanowiło dla redaktorów czasopisma główny warunek determinujący właściwe wychowanie dzieci. Dom rodzinny postrzegano jako pierwszy typ szkoły, która wyposaża potomstwo nie tylko w podstawową wiedzę o bliższym i dalszym otoczeniu, ale przede wszystkim wprowadza w świat norm moralnych, poprzez naukę odróżniania dobra od zła. Wywiązaniu się z tych zadań w poważnym stopniu sprzyjać miała atmosfera panująca w środowisku rodzinnym, traktowana w dwóch wymiarach: między

[3] K. Piwowarski, *Historia Śląska*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Katowice – Wrocław 1947, s. 349.

[4] Z. Sokół, *Czasopisma dla kobiet na Śląsku w latach 1876–1939*, „Rocznik Prasoznawczy” 2013, nr 7, s. 26.

[5] W latach 1917–1923 nastąpiła przerwa w wydawaniu czasopisma. W okresie międzywojennym funkcjonowało na rynku wydawniczym od roku 1924 do 1931.

rodzicami oraz matką a dziećmi. Postrzegając rodzinę jako miniaturę państwa lub kościoła, których zasadniczą cechą jest funkcjonowanie według określonych reguł, postulowano, aby stały się one wzorem do budowania własnego porządku domowego, na który składało się przyjęcie systemu zasad precyzyjnie regulujących wspólne życie oraz jasno wyznaczającego role poszczególnym jej członkom[6]. Tłumaczono, że taka sytuacja powoduje, że:

> „[...] każde zajęcie ma swój czas, każda rzecz swoje miejsce [...]. Że każdy wie, co ma czynić, nie ma sporów, kłótni i wszystko odbywa się w spokoju, a szybko, wszyscy pracują według jednego planu, zdążają do jednego celu i wszystko się udaje i szczęści. I wzrasta dobrobyt, Bóg błogosławi"[7].

Ustalenie ładu wewnętrznego miało pomagać i sprzyjać rodzinie w budowaniu przyjaznych kontaktów, ale ich w pełni nie zapewniało. Gwarancję spokojnego jej bytowania widziano przede wszystkim w zgodzie panującej między małżonkami. Potępiano kłótnie między nimi, obrzucanie się wzajemne obelgami i wyzwiskami czy doprowadzanie do rękoczynów. Wśród najpoważniejszych przyczyn konfliktów wymieniano niewierność małżeńską, tyranię mężów i ich pijaństwo. Wskazywano jednocześnie, że mogą one wynikać również z mniejszej wagi przewinień, do których zaliczano brak odpowiedzialności i obowiązkowości w pracy na rzecz rodziny, dbałości o wspólny dom, troskliwości o drugą osobę, marnotrawienie środków pieniężnych na rzeczy zbędne, spędzanie czasu wolnego poza rodziną. Niesnaski pomiędzy rodzicami bywały też następstwem nagannych cech charakteru, takich jak: zazdrość, podejrzliwość, niecierpliwość, szybkie wpadanie w gniew, porywczość, nadmierna gadatliwość, zrzędliwość, złośliwość, upartość, kapryśność[8].

Ochronę rodziny przed niszczącymi ją konfliktami widziano w życiu małżonków w zgodzie z prawami Bożymi. Przestrzegano, że pokój w rodzinie często mija, gdy zanika w niej religia. Obojętność wobec wiary i odrzucenie praktyk chrześcijańskich prowadzi zwykle do samolubstwa, odwracania się od najbliższych i ujawniania się najgorszych ludzkich skłonności. Temu sprzyjać także miało zawieranie znajomości i przyjaźni z bezwyznaniowcami, dostrzegającymi tylko świeckie oblicze świata, pozbawione jakiejkolwiek moralności. Przypominano małżonkom, aby towarzyszyła im stała pamięć o przysiędze złożonej pod-

---

[6] *Dom rodzinny – to pierwsza szkoła*, „Rodzina" 1889, nr 12, s. 91; *Porządek domowy*, „Rodzina" 1892, nr 5, s. 38; *Przywiązanie do życia domowego i jego spokoju w rodzinie*, „Rodzina" 1892, nr 9, s. 66.

[7] *Porządek*..., dz. cyt., s. 39.

[8] M.G., *Niezgoda małżeńska*, „Rodzina" 1906, nr 18, s. 71; *Mąż*, „Rodzina" 1903, nr 10, s. 39–40; *Klątwa*, „Rodzina" 1905, nr 6, s. 23–24; *Czem jest pijak dla rodziny swojej*, „Rodzina" 1888, nr 1, s. 5–6; *Do czego prowadzi gorzałka*, „Rodzina" 1888, nr 11, s. 83; *Kobieta, alkohol i dziecko*, „Rodzina" 1913, nr 13, s. 3–4; *Pokój w rodzinie* „Rodzina" 1892, nr 6, s. 45; *Jak uczynić dom miłym żonie*, „Rodzina" 1904, nr 21, s. 82–83.

czas ślubu zawartego w kościele. Jej ciągłe dochowywanie wymagało zgodnej egzystencji, kierowania się na co dzień uprzejmością, okazywania miłości, udzielania sobie w trudnych chwilach pomocy i wsparcia. Podczas drobnych, nieuniknionych czasami nieporozumień proponowano pohamowywanie się od zarzucania sobie win i wzajemnego wytykania błędów, wykazując się dobrą wolą szybkiego wygaszania pojawiających się problemów. Zwracano ponadto uwagę, że równie ważna dla zapewnienia prawidłowych stosunków rodzinnych jest wieczorna obecność wszystkich jej członków w domu. Krytycznie odnoszono się do wizyt o tej porze matek u plotkujących sąsiadek, a ojców w gospodach i karczmach w towarzystwie kolegów. Podobnie uważano za niedopuszczalne wychodzenie rodziców do miejsc publicznych na zabawy i tańce. Postulowano, aby rozrywki szukać w rodzinie. Stąd zachęcano do wieczornych spotkań rodziców i dzieci przy jednym stole, podczas których proponowano prowadzić rozmowy o wydarzeniach minionego dnia, dzielić się własnymi poglądami, snuć plany na przyszłość, wspólnie uczestniczyć w głośnym czytaniu gazet i książek i wreszcie toczyć dyskusje na temat usłyszanych treści. Szczególnie mocno podkreślano, że w domu, w którym ojciec i matka potrafią odnaleźć radość i spełnienie, z którym łączy ich silny związek, i który jest dla nich samowystarczalnym miejscem życia, płynie bogate źródło błogosławieństwa, dające przede wszystkim potomstwu możliwości spędzenia szczęśliwego dzieciństwa[9].

Czas przebywania dzieci w domu rodzinnym wiązano ściśle z ich wychowaniem. Wielokrotnie przypominano, że proces ten może przebiegać prawidłowo jedynie dzięki przykładnemu postępowaniu rodziców. Przestrzegano, że brak spokojnej atmosfery wprowadza strach i niepewność w życie najmłodszych członków rodziny, często stawia ich w trudnych sytuacjach wyboru, wymuszając bezpośredni udział w sporach poprzez opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktu, uczy oswajania się z negatywnymi wzorami zachowań, prowadzi do zaniku autorytetu rodziców, utraty przekonania o konieczności szanowania bliźnich i wiary w lepszą w dorosłości przyszłość[10]. Wskazując na konsekwencje takich okoliczności, zaznaczano:

> „Młodociane dusze w zatrutej atmosferze niezgody i braku miłości więdną przedwcześnie. Życie rodzinne, owo niewyczerpane źródło najsłodszych pociech staje się wówczas zbiorowiskiem złych przykładów, gorszących nałogów. Powaga rodziców podeptana, wszelkie zamiłowania dobra i piękna stłumione w zaraniu życia”[11].

[9] *Pokój*..., dz. cyt., s. 44–45; *Spokój domowy*, „Rodzina” 1914, nr 2, s. 3; *Dom rodzinny*..., dz. cyt., s. 92; *Przywiązanie do życia*..., dz. cyt., s. 66; *Szczęście w rodzinie*, „Rodzina” 1911, nr 11, s. 2–3; M.G., *Małżeństwo*, „Rodzina” 1904, nr 9, s. 36.

[10] *Rodzina*, „Rodzina” 1888, nr 1, s. 5–6; *Dom rodzinny*..., dz. cyt., s. 92; *Niezgoda*..., dz. cyt., s. 71; *Przykład rodziców*, „Rodzina” 1914, nr 12, s. 3.

[11] M. G. *Małżeństwo*..., dz. cyt, s. 86.

Czasopismo „Rodzina" prezentowało jednoznaczny pogląd, że osobami odpowiedzialnymi za serdeczny i przyjazny, rodzinny klimat są głównie kobiety. To one powinny tak układać relacje ze swoimi mężami, aby dążyć do niwelowania ich gniewu i niezadowolenia. Droga do zachowania domowego spokoju wiodła poprzez ustępstwa i budowanie kompromisów. Udzielając żonom rad w tym zakresie, pisano:

> „Miejcie cierpliwość i pobłażliwość we wzajemnym stosunku waszym do mężów waszych, bądźcie pełne miłości dla nich, względności, wyrozumiałości, wasze związki małżeńskie powinny zawsze się przedstawiać, jak gdyby wczoraj dopiero były zawiązane"[12].

Równie istotne dla utrzymania spokoju rodzinnego stawało się docenianie wysiłków mężczyzn na rzecz utrzymywania rodziny. Powracając po całym dniu pracy, winni zastać w domu witające ich z uśmiechem żony, porządek i starannie przyrządzony posiłek, po którym mogli udać się na zasłużony odpoczynek. Takie sytuacje sprzyjały wywołaniu u nich pełnego zadowolenia, wiązały z rodziną i odwodziły od nadużywania alkoholu. Twierdzono, że dzięki łagodnym i rozsądnym wpływom kobiet, mądrze kierującym gospodarstwem domowym, wykazujących się pracowitością i oszczędnością, stroniących od ciągłej, „bezmyślnej paplaniny", mężczyźni nie będą mieć powodów do wywoływania awantur i będą stawać się lepsi. Do takiego postępowania z mężami zobowiązywało żony obdarowanie przez Boga wrodzoną dobrocią, która to powinna im towarzyszyć w każdej chwili rodzinnego życia[13].

Kobiety zobowiązywano również do wytwarzania pozytywnej atmosfery w stosunku do dzieci. Podstawowym warunkiem było okazywanie miłości potomstwu, wyrażającej się w czułości, pieszczotach, uśmiechu na co dzień, wspólnych zabawach. Sugerowano matkom, aby stroniły od ukazywania im negatywnych stanów emocjonalnych, będących wynikiem kłopotów domowych czy przykrości czynionych ze strony męża. Apelowano do czytelniczek:

> „Musisz się przezwyciężyć. Stan twój bowiem jest w największej mierze stanem pełnym ofiar, zaparcia się samej siebie. Tu nadarza ci się sposobność i obowiązek do poniesienia ofiary i przezwyciężania się"[14].

Okazywanie smutku, niezadowolenia czy gniewu w kontaktach z dziećmi traktowano jako czynniki utrudniające ich prawidłowy rozwój psychiczny, który

[12] *Pokój*..., dz. cyt., s. 45. Zob. też: *Żona*, „Rodzina" 1894, nr 8, s. 6–7.

[13] *Polka w życiu domowem*, „Rodzina" 1905, nr 24, s. 96; *Przywiązanie*..., dz. cyt., s. 66; M.G., *Jak zatrzymać męża w domu?,* „Rodzina" 1904, nr 20, s. 79; *Lekarstwo dobrej żony na złego męża*, „Rodzina" 1901, nr 2, s. 16; *Spokój*..., dz. cyt., s. 3.

[14] *O wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1888, nr 9, s. 69.

mógł prowadzić do zaburzeń w relacjach z innymi ludźmi, zazdrości, złośliwości, nieżyczliwości czy egoizmu.

Opiekowanie się dzieckiem

Sprawowanie opieki nad potomstwem autorzy artykułów publikowanych w „Rodzinie" pojmowali jako podejmowanie przez matkę czynności opiekuńczych i pielęgnacyjnych, które łączyli bezpośrednio z przestrzeganiem zasad higieny i zdrowotności. Udzielali wyczerpujących instrukcji, zarówno jak postępować z noworodkami, jak i dziećmi starszymi. Za jeden z warunków umożliwiających prawidłowy rozwój niemowląt uważano zapewnienie im świeżego powietrza poprzez codzienne, choćby jednorazowe wietrzenie pomieszczeń. Wyjaśniano, że przebywanie zazwyczaj w jednej izbie kilku osób, dym wydobywający się z lamp naftowych i palonego tytoniu oraz wyziewy towarzyszące podczas przygotowywania posiłków czyniły atmosferę szczególnie niekorzystną dla najmłodszych członków rodziny. Jako równie niewłaściwe dla sprawnego funkcjonowania układu oddechowego noworodków uważano umieszczanie ich w głębokich wózkach z daszkiem i całkowite obwijanie chustami w celu ochrony przed zimnem. Za niezwykle istotne traktowano utrzymywanie czystości ciała dziecka, dzięki codziennym kąpielom w ciepłej wodzie, schludności jego ubranek oraz systematyczne sprzątanie mieszkania. Wskazywano na konieczność regularnego odżywiania niemowląt i obowiązek karmienia ich piersią o ściśle określonych porach. W przypadku, kiedy matka nie była w stanie sprostać wymaganiom naturalnego odżywania potomka, określano dokładne dawki krowiego mleka przeznaczonego do dziennego spożycia. Podnoszono kwestie bezsenności niemowląt, przestrzegając przed nierzadko stosowanymi sposobami usypiania ich alkoholem. Podobnie za niedopuszczalne uważano spożywanie podobnych napojów przez karmiące matki. Ukazując skutki takiego postępowania, wymieniano zagrożenia, na jakie było narażane dziecko, w postaci: niedorozwoju mózgu i układu nerwowego, zatrzymania wzrostu, próchnicy zębów, osłabienia inteligencji i skłonności do pijaństwa w przyszłości[15].

Stwierdzano, że matki szczególną pieczą powinny otaczać swoje potomstwo latem wraz z nadejściem upalnych dni. Odpowiedni na tę porę lekki ubiór powinien zastąpić grube kołdry i pierzyny. Wyprowadzanie dzieci na świeże powietrze do ogrodu, w miejsce zaciszne i pozbawione silnego operowania słonecznego traktowano za najwłaściwszy sposób ich letniego bytowania. Przed ukąszeniami owadów latających zalecano stosowanie osłony z tkanin łatwo przepuszczających powietrze, takich jak muślin lub cienka gaza. Przestrzegano przed

[15] A. Jaks, *Pożyteczne wskazówki dla matek co do odchowania dzieci*, „Rodzina" 1897, nr 3, s. 20–21; nr 4, s. 29–30; *Wychowanie dzieci*, „Rodzina" 1913, nr 24, s. 3–4; *Ani kropli alkoholu dzieciom*, „Rodzina" 1914, nr 23, s. 4.

podawaniem produktów szybko się psujących, które niewłaściwie przechowywane mogły zagrażać zdrowiu i życiu najmłodszych. Szczególnie piętnowano matki za podawanie niemowlętom nieświeżego, kilkakrotnie odgrzewanego w ciągu dnia wcześniej nie spożytego przez nich mleka, wywołującego najczęściej komplikacje żołądkowe. W jego miejsce proponowano wprowadzić herbatę rumiankową, lipową, miętową lub w przypadku ich braku lekko osłodzoną wodę[16].

Bezpieczeństwo zdrowotne potomstwu starano się zapewniać poprzez wdrażanie matek do bacznego obserwowania noworodków w celu nauczenia się odróżniania typowych stanów funkcjonowania organizmu, od tych, które mogły świadczyć o jakichś schorzeniach. Zaczerwienione policzki, błyszczące oczy, pot na głowie, krzyki, silne drgania we śnie, płytki i szybki oddech, przyspieszony puls, brak apetytu, nadmierna senność lub nienaturalna bladość twarzy powinny je skłonić do szybkiego wezwania lekarza, którego wszelkie wskazania zalecano bezwarunkowo wykonywać. Zachęcano ponadto do korzystania z urzędowo organizowanych szczepień ochronnych przeciwko ospie, zabezpieczających dzieci przed ciężkim przebiegiem choroby i zeszpeceniem ciała. Przy okazji tłumaczono, aby nie poddawać się „starym wierzeniom" głoszonym przez osoby, które nie rozumiały zmieniającej się rzeczywistości, wykazujące nieprzychylność czy wręcz wrogość w stosunku do nowych odkryć medycznych[17]. Przemawiając do rozsądku matek, tłumaczono im:

> „[...] nie dosyć jest tylko kochać dziecię miłością macierzyńską, trzeba dbać o jego zdrowie, trzeba je kochać rozumnie i pielęgnować rozumnie, odrzuciwszy na bok wszystkie zabobony, gusła i przesądy"[18].

W poglądach redaktorów „Rodziny" obowiązkiem kobiety była znajomość przyczyn, objawów, przeciwdziałania i łagodzenia najczęściej występujących chorób u dzieci. Stąd zamieszczali na swych łamach krótkie teksty wprowadzające czytelniczki w tajniki dotyczące tych zagadnień. Opisywano symptomy zapalenia oczu, odry, ospy, grzybicy w jamie ustnej oraz biegunki, instruując jednocześnie, jakie działania prowadzone z ich strony przyniosą dziecku ulgę. Preferując domowe i ogólnodostępne środki leczenia, koncentrowano się na lekach ziołowych, służących do przyjmowania doustnego i nacierania ciała, utrzymywaniu odpowiedniej ciepłoty w pomieszczeniu i zapewnieniu stałej higieny. Prezentowano jednak stanowisko, że najskuteczniejsze efekty przynosi profilaktyka zdrowotna. Wyjaśniano matkom, że w przypadku chorób zakaźnych, które przenoszone są drogą pokarmową, za pomocą powietrza, owadów lub przez bezpośredni kontakt z osobą zarażoną, należy stosować różne środki

[16] *Niebezpieczna dla niemowląt pora roku*, „Rodzina" 1906, nr 3, s. 59; *Niemowlęta w lecie*, „Rodzina" 1907, nr 10, s. 38–39.
[17] *O pielęgnacji niemowląt,* „Rodzina" 1889, nr 2, s. 13–14.
[18] Tamże, s. 14.

odpowiednie do konkretnej sytuacji. Wymieniano tu między innymi rezygnowanie z picia nieprzegotowanej wody, częste i dokładne mycie rąk mydłem, wysypywanie ubikacji wapnem, zaniechanie kontaktów z chorymi sąsiadami, izolowanie niedomagających w domu oraz tępienie komarów i much. Z kolei zapobieganie chorobom nerwowym dzieci miała zapewnić dbałość matki o ich bezpieczeństwo w łóżeczkach i kołyskach, zagwarantowanie odpowiednio długiego i spokojnego snu, danie możliwości potomkowi rozwoju we własnym tempie, bez wykazywania niecierpliwości w tym zakresie, zapewnienie życia pozbawionego strachu i przeżywania silnych emocji. Namawiano też matki, aby interesowały się stanem wzroku potomstwa, przestrzegając głównie przed niewłaściwie operującym światłem, mogącym uszkodzić prawidłowe widzenie. W sytuacjach wskazujących na ujawnienie się jakieś wady zalecano wizytę u dobrego optyka[19].

Nabycie umiejętności chodzenia przez dzieci stawiało przed matką kolejne wyzwania związane z zapewnieniem im właściwej opieki. Z jednej strony uczulano, aby z otoczenia kilkulatków usuwać wszelkie niebezpieczne przedmioty, takie jak butelki, pudełka od zapałek, lusterka, strzępy materiałów, noże i szydełka, z drugiej – mieć je zawsze w zasięgu wzroku, gdyż z reguły wypadki z udziałem dzieci miały miejsce na skutek pozostawienia ich bez odpowiedniego nadzoru. Wśród najczęściej wymienianych sytuacji znalazły się: zaprószenia ognia, prowadzące do śmierci, rozjechanie przez pędzące wozy konne, utonięcia w studniach, rzekach i stawach, upadki z drabiny czy belek w stodole. Kierując ostrzeżenia przed tego typu zdarzeniami, pisano:

> „Spojrzawszy tylko, ile mamy po wsiach i miasteczkach garbusów, kulawych, z ręką i nogą złamaną! Ilu ślepców, głuchoniemych i innych kalek. A wszystko to skąd? Z braku opieki nad dziećmi!"[20].

Wśród obowiązków matek wobec starszych dzieci, uczęszczających już do szkoły, „Rodzina" podkreślała konieczność wyrabiania nawyków codziennego porannego i wieczornego mycia rąk, twarzy, uszu, szyi i zębów, dwa razy w miesiącu kąpania się w wanience i raz w tygodniu mycia nóg. Zalecano podawanie jedzenia kilka razy dziennie, w równych odstępach czasowych. Negatywnie odnoszono się do spożywania pokarmów między posiłkami, zwykle w niekontrolowanych ilościach. Dowodzono, że takie zachowania przyzwyczajają do nieumiarkowania, nieporządku i łakomstwa. Odżywianie dzieci szkolnych postrzegano jako bogate w mleko, jaja, groch, fasolę, mięso, z małym udziałem ziemniaków i pieczywa, a tym bardziej słodyczy. Szczególnie zwraca-

[19] *Choroby dzieci*, Rodzina" 1909, nr 10, s. 3; *Z higieny życia. Biegunka u dzieci*, „Rodzina" 1915, nr 26, s. 4; *Jak się strzedz przed chorobami zaraźliwemi*, „Rodzina" 1906, nr 12, s. 42–44; *Tyfus* (*dur, durzyca*), „Rodzina" 1911, nr 22, s. 3–4; *Wskazówki dla matek i ojców*, „Rodzina" 1906, nr 8, s. 31–32; *Szanujcie oczy dzieci*, „Rodzina" 1907, nr 3, s. 12.

[20] *O wypadkach z dziećmi*, „Rodzina" 1914, nr 19, s. 3. Zob. też: *O pielęgnowaniu...*, dz. cyt., s. 14; *Przykłady nieszczęsnych wypadków z dziećmi*, „Rodzina" 1910, nr 14, s. 3–4.

no uwagę, aby każde z nich posiadało własny talerz i komplet sztućców. Ponadto nakłaniano matki do zapewniania swojemu potomstwu 9-cio, 11-to godzinnego odpoczynku, najlepiej w oddzielnych łóżkach, pod czystą, często wietrzoną pościelą, przy uchylonym oknie[21].

Opiekowanie się dzieckiem jako jedno z ważniejszych zadań kobiety wpisano w szerszy kontekst, związany z podejmowaniem czynności opiekuńczych nad wszystkimi domownikami. Wynikało to z przeświadczenia, że znajomość i zrozumienie przez nią ogólnych reguł higieny i zdrowotności przyczyniać się będzie do ochrony przed licznymi zagrożeniami, również i dorosłych członków rodziny. Cyklicznie prezentowane teksty dotyczące tej problematyki dostarczały niezbędną wiedzą i wspierały matki w podejmowanych wysiłkach[22].

Wprowadzanie w życie religijne

Redakcja periodyku poświęcała wiele miejsca wychowaniu religijnemu i wpajaniu chrześcijańskich norm etycznych najmłodszym członkom rodziny. W licznych artykułach wskazywano, że wyzwanie to adresowane jest w pierwszej kolejności do matek. Dzięki ich pośrednictwu dzieci zbliżać się miały do Boga i poznawać prawdy wiary, których poszanowanie zapewniało życie wieczne. Apelowano do rodzicielek:

> „Matko, ty jesteś dzieckiem prawdziwego Kościoła Chrystusowego, poza którym nie ma zbawienia [...] dlatego pragnie Bóg i Kościół tak bardzo, abyś ty to szczęcie i na twoje dziecko przelała”[23].

[21] *Jak dbać o zdrowie dzieci wielu szkolnym? Rady i wskazówki dla matek*, „Rodzina” 1914, nr 21, s. 2–3; M. Gońska, *Łakomstwo u dzieci*, „Rodzina” 1906, nr 21, s. 84; *Sen dzieci w wieku szkolnym*, „Rodzina” 1908, nr 18, s. 72.

[22] Zob. np.: *Słówko o czystości ciała*, „Rodzina” 1904, nr 14, s. 51–52; *Higjena czyli sztuka utrzymania zdrowia*, „Rodzina” 1904, nr 20, s. 79–80; *Dziesieć prawideł zachowania zdrowia*, „Rodzina” 1905, nr 11, s. 44; *Co to jest higiena*, „Rodzina” 1905, nr 13, s. 51–52; *O utrzymaniu* zdrowia, „Rodzina” 1905, nr 15, s. 59–60; *Zdrowie a powietrze*, „Rodzina” 1905, nr 24, s. 95–96; *Sen i spoczynek niedzielny – to dwaj dobroczyńcy ludzkości*, „Rodzina” 1905, nr 25, s. 99–100; *Ogólne przepisy właściwego odżywiana naszego ciała*, „Rodzina” 1906, nr 25, s. 100; *O pokarmach*, „Rodzina” 1907, nr 2, s. 8; *Pokarm i jego znaczenie dla zdrowia i życia człowieka*, „Rodzina” 1907, nr 8, s. 32; *Zdrowie – to przyszłość nasza*, „Rodzina” 1907, nr 23, s. 91; *Nasze mieszkanie w świetle higieny*, „Rodzina” 1908, nr 21, s. 3; *Dziesięć przykazań higieny ciała i ducha*, „Rodzina” 1908, nr 10, s. 39; *Wskazówki zdrowotne na lipiec i sierpień*, „Rodzina” 1909, nr 16, s. 4; *Nasze zdrowie w jesieni*, „Rodzina” 1909, nr 22, s. 4; Pogadanka *o zdrowiu*, „Rodzina” 1910, nr 23, s. 4; *Sen*, „Rodzina” 1910, nr 5, s. 3; *Z higieny*, „Rodzina” 1910, nr 12, s. 4; *Rady zdrowotne*, „Rodzina” 1910, nr 4, s. 3–4; *Dlaczego myć się należy?*, „Rodzina” 1911, nr 20, s. 3; *Dla domu i gospodarstwa. Wskazówki dla utrzymania zdrowia*, „Rodzina” 1914, nr 6, s. 4.

[23] *Do matek*, „Rodzina” 1893, nr 10, s. 1.

Podołać temu zadaniu mogła jedynie kobieta pobożna, o uwewnętrznionych cnotach moralnych. Dowodzono, że skoro matka niedbała nie jest w stanie nauczyć dzieci porządku, matka leniwa nie zaszczepi w nich obowiązkowości, to tym bardziej matka obojętna religijnie nie wychowa potomstwa w wierze[24].

Realizacja powinności religijnych wobec własnych córek i synów następować miała jeszcze przed ich narodzeniem. Uświadamiano kobiety spodziewające się dziecka, żeby przystępowały do sakramentu komunii świętej, nie tylko kierując się lękiem przed śmiercią podczas porodu, ale przede wszystkim pozyskaniem łask i błogosławieństw dla nienarodzonego potomka. Z przyjściem dziecka na świat wiązało się niezwłoczne jego ochrzczenie. Z uwagi na dużą umieralność noworodków, sugerowano uczynić to nie później niż w trzecim dniu po narodzeniu. Dobór rodziców chrzestnych wynikać miał wyłącznie z ich stosunku do religii, a nie być konsekwencją chęci zawiązywania czy pogłębiania kontaktów towarzyskich z osobami „małej wiary". Podobnie odnoszono się do wyboru imienia dziecka, które nie powinno być „nadzwyczajne", „niezwykle oryginalne" czy „wydumane", ale zapożyczone od osoby uznanej za świętą, mającą stać się patronem i wzorem do naśladowania w dalszym chrześcijańskim życiu[25].

W „Rodzinie" odnaleźć można jasny i jednoznacznie sformułowany przekaz, że kształtowanie religijne dzieci należy rozpoczynać od najmłodszych lat. Odraczanie wysiłków wprowadzania potomstwa w wiarę na czas późniejszy traktowano jako błąd, wynikający z „nowomodnych" tendencji pojawiających się w pedagogice. Stąd wyrażano pogląd:

> „Nie zapomnijcie o tym, że pierwszych sześć lat to najważniejsze w życiu ludzkiem! Co się w tym wieku zaniedba, to trudno bardzo, a często wcale się nie da naprawić i powetować"[26].

Matka uznawana za pierwszą i najlepszą nauczycielkę swych dzieci miała dbać o stworzenie kościoła domowego w rodzinie. Dopiero w takim klimacie, przepełnionym duchem religijności, skutecznie można było powoli i systematycznie poprzez wielokierunkowe oddziaływanie prowadzić je na drogę wiary. Początki wiązały się z nauczeniem znaków krzyża i składaniem rąk do pacierza. Później przychodziła pora na jego treść, czyli wolne, wyraźne powtarzanie słów modlitwy, przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na odpowiednie zachowanie podczas tych czynności. Uważano, że pacierz młodszych dzieci, aby nie doprowadzić ich do znużenia, powinien być krótki i zawierać „Ojcze Nasz", „Zdrowaś Maryja" oraz modlitewkę polecającą Bogu członków rodziny. Potomstwo powyżej dziesiątego roku życia dodatkowo winno odmawiać „Wierzę w Boga Ojca", „Dziesięcioro przykazań" i „Pod Twoją obronę". Zobowiązywano matki

[24] *Jaką powinna być matka, gdy chce dzieci dobrze wychować?*, „Rodzina" 1891, nr 3, s. 22.
[25] *Jaką powinna być matka...*, dz. cyt., „Rodzina" 1891, nr 11, s. 8; *Do matek...*, dz. cyt., s. 1.
[26] *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, „Rodzina" 1894, nr 10, s. 3.

do uczestnictwa w codziennej porannej i wieczornej modlitwie swoich dzieci, a kiedy podrosły obligowano je do inicjowania rodzinnego głośnego wypowiadania pacierza. Dbałość o jego odmawianie zapewnić miało wspólne przeżywanie kontaktu z Bogiem, ciągłe ożywianie wiary, uszlachetnianie serc, wewnętrzne wyciszenie, szczęśliwość doczesną[27].

Wdrażanie dzieci do praktyk religijnych wiązało się również z wyrabianiem nawyków do niedzielnego uczęszczania na mszę świętą i aktywnego w niej uczestniczenia, a udział w nabożeństwach Bożonarodzeniowych i Wielkanocnych, poprzez szczególne przygotowanie do nich, powinien dać potomstwu możliwość pełnego ich przeżywania. Za istotne też uznawano nauczenie dzieci, przechodzących obok kościoła, przydrożnego krzyża lub figury, zdejmowania czapek i przeżegnania się, czy przyklęknięcia w obecności księdza, niosącego Najświętszy Sakrament do chorego. Gorąco zachęcano do strojenia kwiatami domowych ołtarzyków i wiejskich kapliczek[28].

Innym obszarem obowiązków matki uczyniono zapoznawanie pięcio, sześcioletnich dzieci z opowieściami zawartymi w „Starym Testamencie", przede wszystkim o raju i mieszkających w nim Adamie i Ewie, synach pierwszych rodziców – Kainie i Ablu, potopie i arce Noego oraz o Abrahamie. Z „Nowego Testamentu" zalecano przedstawiać treści dotyczące narodzin Chrystusa, wizyty Trzech Króli, rzezi niewiniątek, ucieczki do Egiptu, lat dziecięcych Zbawiciela, jego męki i zmartwychwstania. Proponowano wspominać o roli Anioła Stróża, rodzicach Jezusa i życiu świętych. Uczulano, aby przekaz nie ograniczał się jedynie do wypowiadanych słów, a wzbogacany był, dla lepszego jego zrozumienia i przyswojenia, obrazkami ilustrującymi prezentowane treści. I choć po ukończeniu przez dzieci siódmego roku życia naukę religii przejmowała szkoła, to wymagano od matki wspierania pracy katechetów poprzez regularne wykazywanie zainteresowania tematyką podejmowaną podczas tych lekcji i systematyczne odpytywanie z zadanej pracy domowej[29].

„Rodzina" wyjaśniała, że dbałość matki o wychowanie religijne dzieci musi prowadzić do utwierdzenia w bogobojności, dbałości o wieczne zbawienie duszy, odrazy do popełniania grzechów, miłości do bliźniego, poszanowania starszych, posłuszeństwa, powściągliwości i wstrzemięźliwości, wstydliwości, skromności, umiarkowania w jedzeniu i piciu, zwalczania pychy, zazdrości, złośliwości, fałszu, obłudy, kłamstwa, materialnego stosunku do życia.

---

[27] *Wspólna modlitwa w rodzinie*, „Rodzina" 1892, nr 10, s. 73; nr 11, s. 81–82; *O pacierzu*, „Rodzina" 1904, nr 7, s. 28; *O wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1888, nr 2, s. 13; *Dziesięcioro przykazań*..., dz. cyt., „Rodzina" 1894, nr 11, s. 2; *Do matek*, „Rodzina" 1892, nr 1, s. 6; nr 3, s. 18; *Złe wychowanie*, „Rodzina" 1904, nr 18, s. 71.

[28] *Dziesięcioro przykazań*..., dz. cyt., „Rodzina" 1894, nr 12, s. 3; 1895, nr 5, s. 33.

[29] *Do matek*, „Rodzina" 1892, nr 2, s. 14; nr 3, s. 18; *O wychowaniu dzieci*, „Rodzina" 1910, nr 8, s. 3; *Jaką powinna być matka*..., dz. cyt., „Rodzina" 1891, nr 2, s. 93–94; *Dziesięcioro przykazań*..., dz. cyt., „Rodzina" 1895, nr 1, s. 3.

Dbałość o edukację i kulturę dzieci

Szkoła traktowana była przez czasopismo „Rodzina" bardzo poważnie, jako szczególne miejsce rozwoju umysłu, ćwiczenia pamięci i wychowania. Z tego powodu wymagano od matek włączania się w proces edukacyjny swoich dzieci. Oceniając wejście w mury szkolne jako sytuację trudną dla potomstwa, postulowano wcześniejsze do niej przygotowanie, polegające na uświadomieniu, że dotychczasowy tryb życia ulega całkowitej zmianie, a czas beztroskich zabaw zostaje zastąpiony obowiązkiem codziennego kilkugodzinnego przebywania w nowym środowisku, w którym należy podporządkować się odgórnie określonym regułom. Rolą matki stawało się więc przybliżenie, choćby ogólnego obrazu szkoły z wymagającym nauczycielem, gromadą obcych dzieci i mało znanym językiem niemieckim. Eliminowanie lęku, a nie straszenie nieznaną przyszłością wyznaczano jej jako naczelne zadanie. Przygotowanie potomstwa do szkoły oznaczało także zapoznawanie z literami, ale bez nauki czytania, prowadzenie rozmów o zwierzętach, roślinach i zjawiskach atmosferycznych, z zapowiedzią, że dużo więcej wiedzy na ten temat uzyskają od nauczyciela[30].

Pójście dzieci do szkoły oznaczało dla matek nakłanianie ich do sumienności i starannego wypełniania obowiązków, poświęcanie czasu na czuwanie nad odrabianiem domowych lekcji i udzielanie niezbędnej pomocy, zwłaszcza w niełatwych kwestiach językowych[31]. Wyjaśniając te powinności, tłumaczono:

> „Niech nikt nie sądzi, że wyższego potrzeba doświadczenia, aby dzieciom pomagać w nauce. Każda matka to potrafi, bo to właściwie więcej tu serca niż rozumu. Nie potrzeba na to szczegółowego talentu, ani długiego czasu, tylko dużo i dobrej woli i cierpliwości"[32].

Kobiety obligowano również do zapewnienia potomstwu spokoju podczas nauki domowej i nieobciążania ich dodatkową, zajmującą wiele czasu pracą w polu, ogrodzie lub przy piastowaniu młodszego rodzeństwa[33]. Przypominano ponadto, że oprócz kształcenia dziecięcych umysłów szkoła była zobowiązana współuczestniczyć w ich wychowaniu. Oznaczało to, że nauczyciel mógł stosować rozmaite rozwiązania, zmierzające do utrzymania powierzonej mu gromady w karności. Zalecano matkom, aby wszelkie skargi i żale dziecka na swego wychowawcę, dotyczące naruszalności cielesnej były przez nie dokładnie i obiektywnie rozpatrywane. Powinno towarzyszyć im zrozumienie, że duża liczba niesubordynowanych uczniów w klasie wywoływać może silne zdenerwowanie nauczyciela, którego efektem jest wymierzenie zbyt radykalnej kary fizycznej.

[30] M.G., *Dom i szkoła*. *Początek szkolnej nauki*, „Rodzina" 1913, nr 4, s. 3.
[31] *Nauka dzieci*, „Rodzina" 1903, nr 21, s. 80; M.G., *Dom i szkoła. III*, „Rodzina" 1913, nr 8, s. 3.
[32] M.G., *Obowiązki rodziców wobec zadań szkolnych dzieci*, „Rodzina" 1904, nr 5, s. 20.
[33] M.G., *Dom i szkoła. Zadania szkolne*, „Rodzina" 1913, nr 9, s. 3.

Dlatego postulowano uspokojenie rozemocjonowanego dziecka, przeprowadzania z nim przyjaznej rozmowy, omawiającej zaistniałą okoliczność i doprowadzenie do uświadomienia sobie popełnionych błędów. Tylko w skrajnych sytuacjach, kiedy doszło do uszczerbku na zdrowiu, wskazywano na konieczność dokonania obdukcji ciała przez lekarza i złożenie zażalenia do wyższej władzy szkolnej[34].

Z edukacją szkolną dzieci miało iść w parze wprowadzanie w podstawy kultury, rozumianej jako kultura bycia codziennego i kultura czytelnicza. W tym pierwszym przypadku chodziło o danie córkom i synom tzw. dobrego wychowania, przejawiającego się w wielu aspektach życia, począwszy od umiejętności sprawnego posługiwania się łyżką, nożem i widelcem oraz poprawnego zachowania się przy stole, a skończywszy na prezentowaniu dobrych manier poprzez grzeczne zachowanie oraz okazywanie szacunku i uprzejmości w stosunku do innych ludzi[35]. W przypadku drugim matka miała zapewnić „pokarm duchowy", inicjując i zachęcając do kontaktu z dobrą książką, dzięki której dzieci zdobywają nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim uzyskują możliwość przeżywania treści, budujących ich osobowość. Wczesne obcowanie ze słowem drukowanym traktowano jako podstawę doceniania literatury w przyszłości[36].

Troska o potomstwo płci żeńskiej

Na łamach „Rodziny" odnaleźć można szereg wskazówek udzielanych matkom, dotyczących postępowania z dorastającymi córkami. Wyjaśniano, że sukcesy wychowawcze można odnieść jedynie wtedy, gdy otoczy się je specjalną troską już w okresie dzieciństwa. Podstawowym zadaniem stawało się przygotowywanie dziewczynek do przyszłego szczęśliwego życia w małżeństwie. Zalecano przywiązywanie wagi do skromnego ubioru pozbawionego wszelkich kosztownych ozdób i rzucających się w oczy błyskotek, wpajania oszczędności, wdrażania do udziału w pracach domowych, które nie tylko chroniły przed lenistwem, ale przyuczały do późniejszych zadań, a także odciążały matkę w domowych obowiązkach. Potępiając model wychowania dziewcząt, który zakładał ochronę przed jakimkolwiek wysiłkiem, jako naganne przywoływano następujące sytuacje:

[34] R. Wider, *Komu przynależy wychowanie dziatek*, „Rodzina" 1888, nr 6, s. 46; *Dziesięcioro przykazań*..., dz. cyt., „Rodzina" 1898, nr 1, s. 1–2; M.G., *Kary cielesne w szkole*, „Rodzina" 1904, nr 6, s. 23–24.

[35] Zb., *O wychowaniu*, „Rodzina" 1888, nr 10, s. 77; *Umiejętność życia. Dobre wychowanie*, „Rodzina" 1916, nr 26, s. 8; *Jaką powinna być matka*..., dz. cyt., „Rodzina" 1893, nr 3, s. 6–7; *O grzeczności*, „Rodzina" 1905, nr 2, s. 7–8.

[36] M.G., *O książkach dla dzieci i młodzieży*, „Rodzina" 1904, nr 25, s. 99; *Książka jako podarek gwiazdkowy*, „Rodzina" 1907, nr 25, s. 99–100.

> „Matka pracuje, córka się sznuruje. Matka łachmany łata córka w włosy kwiatki wplata. Matka przy korycie, córka na wizycie. Matka zajęta wymywaniem, córka się bawi śpiewaniem. Matka sobie pończochy ceruje, córka swe spódnice haftuje”[37].

Wśród różnorodnych, mniej lub bardziej ogólnych rad dawanym matkom młodych panienek koncentrowano się na:

— unikaniu tego wszystkiego, co może zwrócić na nie uwagę, np. jaskrawych kolorów w ubraniu, zbyt obcisłej i krótkiej spódnicy, dziwacznych dodatków, wysokich obcasów, głośnych rozmów i wyzywającego śmiechu na ulicy;
— zwalczaniu występowania u nich pychy, samouwielbienia i wynoszenia się ponad stan;
— szukaniu przez nie rozrywki nie w znajomościach z mężczyznami, a poprzez rozwijanie poważnych i szlachetnych zainteresowań czytaniem, muzyką, śpiewem, robótkami ręcznymi;
— zapewnieniu im odpowiedniej opieki przez rodziców lub inne starsze osoby podczas udziału w zabawach, zwracając uwagę na poważną i godną postawę w tańcach;
— zapobieganiu przedwczesnemu rozbudzaniu zmysłowości do płci przeciwnej oraz poszukiwaniom przez nie uniesień miłosnych, prowadzących zwykle do rozczarowań i angażowania się w kolejne związki;
— przyczynianiu do wystąpienia u nich chęci naśladowania zachowań swoich rodzicielek i innych szacownych kobiet[38].

Opuszczanie domów rodzinnych przez dorastające dziewczęta w celach zarobkowych stało się pretekstem dla periodyku „Rodzina” do formułowania przestróg, z którymi matki powinny zapoznać wyjeżdżające do pracy córki. W samym zjawisku nie dopatrywano się niczego złego, wręcz przeciwnie, sądzono, że przynosi ono wiele korzyści. Uzupełniając nowymi doświadczeniami szkolną naukę i wychowanie domowe, lepiej przygotowywało do przyszłej roli żony i matki, zważywszy że najczęściej wybierano posadę służącej. Z dużą niechęcią natomiast odnoszono się do podejmowania obowiązków w hotelach i restauracjach, dostrzegając w nich prostą drogę do sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom. Przestrzegano też przed umieszczaniem córek w domach bogatych kupców i bankierów, w których rządził pieniądz i przepych. Twierdzono, że szybko dostosowując się do nowych warunków, uczą się rozrzutności i marnotrawstwa, a naśladując inne służące, wpadają w nałóg nabywania modnych i szykownych ubrań oraz uczestniczenia w niedzielnych uciechach i „podejrzanych” zabawach. Dlatego jako miejsce pracy proponowano wybierać religijną i przyzwoitą rodzinę, która co prawda oferowała mniejsze zarobki, ale w dużym

[37] Zob. np.: *O wychowaniu córek,* „Rodzina” 1888, nr 4, s. 30.
[38] Tamże, s. 31; *Kilka praktycznych rad dla młodych panienek*, „Rodzina” 1910, nr 17, s. 3; M.G., *Stosunki koleżeńskie i miłosne w życiu młodzieży*, „Rodzina” 1911, nr 12, s. 3.

stopniu zapewniała uczciwe życie. Uczulano matki, aby uświadamiały młode dziewczęta przed niebezpieczeństwami, jakie niesie ze sobą środowisko miejskie. Przede wszystkim strzec się powinny przed niemoralnymi książkami i gazetami oraz przygodnymi znajomościami. Najlepszym rozwiązaniem w trudnych dla nich chwilach i wyborach była wizyta w kościele i rozmowa z księdzem–spowiednikiem. Przypominano matkom o konieczności utrzymywania systematycznych listownych kontaktów z dzieckiem, przebywającym u obcych ludzi. Korespondencja stanowiła, z jednej strony, ważny czynnik zacieśniający więzy rodzinne, z drugiej zaś – dostarczała informacje o jego rozterkach, przeżyciach, warunkach życia, pracy, obowiązkach, rozrywkach, przyjaciołach i znajomych. Dawało to rodzicielce możliwość wglądu i kontroli sytuacji, w jakiej się ono znalazło. Pisano:

> „Byłaś troskliwą i czujną matką dla twej córki w domu – nie zapomnij o niej wtenczas, gdyś ją na służbę oddała. Czujne oko matki, łatwiej niż inne dostrzeże w córce to zło, które z początku da się naprawić, a co gdy się zaniedba, przyprawić ją może o nieszczęście – doczesne, a może i wieczne”[39].

Podsumowanie

Z treści zawartych w czasopiśmie „Rodzina” ukazuje się propagowany przez jego redaktorów wzór kobiety–matki wyrażony w kategoriach obowiązków, jakie miała wypełniać w stosunku do własnych dzieci. Obszarem jej działalności uczyniono środowisko domowe, które można jednoznacznie określić „królestwem matki”. Nakładając na nią szereg odpowiedzialnych zadań, takich jak budowanie atmosfery sprzyjającej funkcjonowaniu rodziny, sprawowanie pieczy nad dziećmi, wprowadzanie ich w życie religijne, dbanie o edukację i kulturę, otaczanie troską córek czy wreszcie umiejętność wykorzystywania metod wychowawczych, jednocześnie dawano jej prawo podejmowania decyzji we wszystkich tych kwestiach. Było to efektem przyjętego założenia o podziale ról w rodzinie, z którego wynikało, że miejscem pracy matki jest dom, zaś ojca środowisko poza domem. Wkład kobiety we wspólne życie postrzegano jako szereg wykonywanych przez nią czynności, zapewniających młodemu pokoleniu prawidłowy rozwój, zaś udziałem mężczyzny było zdobywanie środków finansowych na utrzymanie rodziny. Aby wspomóc wysiłki matek na łamach „Rodziny”, pojawiały się nie tylko podpowiedzi, w jakich kierunkach powinna zmierzać aktywność matek, ale również, w jaki sposób w codziennej praktyce mogła się ona wyrażać.

[39] *Dla matek*, „Rodzina” 1901, nr 8, s. 48. Zob. też: M.G., *W sprawie służących*, „Rodzina” 1904, nr 3, s. 11–12; *Dziesięcioro przykazań*..., dz. cyt., „Rodzina” 1896, nr 9, s. 66.

Bibliografia

Cieślak T., *Prasa w zaborze pruskim* (*Śląsk, Pomorze, Warmia, Mazury*) *w latach 1871–1918*, [w:] J. Łojek (red.), *Prasa polska w latach 1864–1918*, PWN, Warszawa 1976.

Ksiądz [Kudera J.], *Dziennikarstwo polskie na Śląsku. Zarys historyczny*, Nakładem „Katolika", Bytom 1912.

Piwowarski K., *Historia Śląska*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Katowice – Wrocław 1947.

„Rodzina" 1885–1915.

Sokół Z., *Czasopisma dla kobiet na Śląsku w latach 1876–1939*, „Rocznik Prasoznawczy" 2013, nr 7.

doi: 10.23734/wwr20142.177.189

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Barbara KALINOWSKA-WITEK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska

Rola, zadania i pozycja społeczna mężczyzny i kobiety w rodzinie w świetle wybranych czasopism kobiecych z lat 1864–1914

The Roles, Tasks and Social Rank of a Man and a Woman in a Family on the Basis of Selected Women's Journals from the Years 1864–1914

Streszczenie

Mężczyzna w polskiej rodzinie pełnił od wieków dominującą rolę. To on zaspokajał potrzeby najbliższych. Samodzielnie podejmował wszystkie ważne decyzje. On też reprezentował rodzinę na zewnątrz. Rolę kobiety sprowadzano zazwyczaj do pełnienia funkcji opiekunki domowego ogniska, gospodyni i wychowawczyni młodego pokolenia. To ostatnie zadanie było szczególnie ważne w okresie niewoli narodowej, jednak nie spowodowało widocznej poprawy pozycji kobiety w rodzinie. W drugiej połowie XIX wieku publicyści czasopism kobiecych zaczęli domagać się, aby ojcowie w większym niż dotychczas stopniu zainteresowali się własnym potomstwem, a zwłaszcza jego kształceniem i wychowaniem. Jednocześnie podkreślali, że żona powinna wspierać męża w trudnych dla niego chwilach. Musi dbać o właściwą atmosferę w domu, zapewnić spokój niezbędny do wypoczynku po pracy oraz uczyć dzieci wdzięczności i szacunku wobec ojca. Jeśli mężczyzna nie znajdzie zrozumienia wśród najbliższych, będzie go szukał poza rodziną. Żona powinna też wspomagać męża w jego staraniach o utrzymanie rodziny poprzez własną oszczędność i pracę w gospodarstwie kobiecym.

Sytuacja uległa zmianie w ostatnich latach XIX i na początku XX wieku, gdy coraz więcej kobiet podejmowało pracę zarobkową. To zapoczątkowało proces przechodzenia od rodziny typu patriarchalnego w kierunku rodziny partnerskiej. Coraz częściej mąż i żona podejmowali współpracę dla dobra rodziny i wychowywanych w niej dzieci.

Słowa kluczowe: rodzina patriarchalna, rola ojca w rodzinie w drugiej połowie XIX i początku XX wieku, wychowanie chłopców w rodzinie, między patriarchatem a partnerstwem.

Abstract

The man played the dominant role in the Polish family for centuries. He satisfied the needs of its members. He made all the important decisions solo. He also represented the family to the outside world. The role of women was usually narrowed to act as childminder, hostess and educator of the young generation. This last task was especially important during a period of national captivity, however, it did not result in any visible improvement of the station of women in the family. In the second half of the 19th century women's magazine publishers had begun to demand of fathers a greater interest of their own offspring than had previously been the case, and especially their education and upbringing. At the same time they pointed out that the wife should support her husband in his difficult moments. She had to provide the right atmosphere at home, the tranquility needed for rest after work and to teach her children gratitude and respect for their father. They forewarned that if a man would not find understanding among his family, he would look for it outside the family. The wife should also support her husband in his efforts to get livelihood for the family through her own savings and work in a woman's group.

The situation started changing in the last years of the 19th and at the beginning of the 20th century, when more and more women took up gainful employment. This ushered in the transition from a patriarchal type of family toward the family partnership. Since then, the mother and father worked together to provide for the family and for the education of their children, however this last task was much more the responsibility of the woman.

Keywords: (Romanian) patriarchal family, the role of the father in the family in the 2nd half of the 19th and early on the 20th century, the boys' upbringing in the family, process from patriarchy to partnership.

Wstęp

Rodzina pełni najważniejszą rolę w życiu dziecka. W niej przychodzi ono na świat, tu zdobywa pierwsze doświadczenia, uczy się kochać, wypełniać obowiązki, w rodzinie kształtuje się system wartości młodego człowieka. Dlatego tak ważne jest, aby rodzina funkcjonowała prawidłowo i właściwie wypełniała stojące przed nią zadania. Rodzina nabierała szczególnego znaczenie w okresach niewoli narodowej. W drugiej połowie XIX wieku Polska nie istniała na mapach Europy, a jej ziemie znajdowały się pod panowaniem trzech mocarstw: Rosji, Austrii i Niemiec. System oświaty był podporządkowany władzom zaborczym, które realizowały politykę wynaradawiania. Społeczeństwo polskie oczekiwało więc od rodziny, że wychowa ona młode pokolenie w duchu narodowym, przy-

gotuje młodzież do walki o wolną ojczyznę, a potem do pracy dla jej dobra. W rodzinie zarówno ojciec, jak i matka mieli ważne do spełnienia zadania. W Europie od wieków obowiązywał patriarchalny typ rodziny, w którym dominującą rolę pełnił mąż i ojciec. Typ ten wywodził się z tradycji starożytnej Grecji i Rzymu oraz tradycji hebrajskiej, dzięki istotnej roli Biblii w kulturze chrześcijańskiej. Religia przyczyniła się więc do sakralizacja rodziny i dominującej pozycji ojca, według porządku ustalonego przez Boga[1]. Ojciec sprawował władzę nie tylko wobec pozostałych członków rodziny, ale również reprezentował ich na zewnątrz. Podejmował decyzje dotyczące zarówno dzieci, jak i żony. Sprawował tak nieograniczoną władzę dzięki temu, że dysponował majątkiem[2]. Nawet wówczas, gdy żona wnosiła w posagu znaczny majątek, zarządzał nim mąż. Było to zgodne z zapisami Kodeksu Napoleona, uznającego kobiety za osoby „dożywotnio niepełnoletnie"[3]. Tradycyjny model rodziny utrzymał się na ziemiach polskich niemal do końca XIX wieku, w kolejnych latach, na skutek zmian społecznych i stopniowego podejmowania przez kobiety pracy zarobkowej, zmieniała się pozycja ojca i matki w rodzinie. Przemiany te obserwowali i komentowali redaktorzy i publicyści czasopism kobiecych i rodzinnych, którzy przekonywali czytelników, że oboje rodzice powinni się wspierać zarówno w kwestiach utrzymania rodziny, jak też wychowania dzieci.

Na temat znaczenia rodziny na przełomie XIX i XX wieku oraz roli matki i ojca pisali: Tadeusz Kasabuła[4], Cezary Kuklo[5], Danuta Rzepniewska[6], Aneta Bołdyrew[7], Claudia Kraft[8]. Literatura historyczna dotycząca zagadnienia ojców i ojcostwa w Polsce w tym okresie nie jest bogata, brakuje też opracowań opartych na analizie artykułów zawartych w czasopismach kobiecych i kierowanych do rodzin. A przecież czasopisma odgrywały znaczącą rolę w kształtowaniu opinii publicznej, docierając o stosunkowo szerokiego grona odbiorców ze średnich i wyższych warstw społecznych. Niniejszy artykuł jest więc próbą zwrócenia uwagi na stosunek publicystów wybranych tygodników i dwutygodników do

[1] K. Pospiszyl, *Czy zmierzch rodziny patriarchalnej?*, „Problemy Rodziny" 1996, nr 6, s. 16.

[2] Tenże, *O miłości ojcowskiej*, Wyd. IWZZ, Warszawa 1976, s. 46.

[3] S. Walczewska, *Damy, rycerze, feministki. Dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Wyd. eFKa, Kraków 1999, s. 127.

[4] T. Kasabuła, *Pozycja społeczna mężczyzny na ziemiach polskich w XIX wieku*, [w:] E. Ozorowski, R.Cz. Horodeński (red.), *Mężczyzna, etyka, ekonomia*, Wyd. WSE, Białystok 2011, s. 81–88.

[5] C. Kuklo, *Mężczyzna samotny w środowisku miejskim do początków epoki industrialnej*, [w:] E. Ozorowski, R.Cz. Horodeński (red.), *Mężczyzna*..., dz. cyt, s. 89–101.

[6] D. Rzepniewska, *Rodzina ziemiańska*, [w:] J. Leskiewiczowa (red.), *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, t. 9, PWN, Warszawa 1991, s. 19–21.

[7] A. Bołdyrew, *Zmian wizerunku ojca w rodzinie polskiej w wyższych grupach społecznych w XIX i na początku XX wieku*, [w:] B. Płonka-Syroka (red.), *Stereotypy i wzorce męskości w różnych kulturach świata*, Wyd. DiG, Warszawa 2008, s. 141–165.

[8] C. Kraft, *Państwo wobec rodziny – polityka państw europejskich w XIX i XX wieku – Polska na tle europejskim*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, Wyd. DiG, Warszawa 2005, s. 105–121.

zagadnienia powinności ojca w rodzinie. Zasygnalizowane w nim problemy niewątpliwie zasługują na szerszą i bardziej pogłębioną analizę.

Znaczenie rodziny w życiu człowieka

„Kronika Rodzinna", adresowana do rodzin katolickich, lansująca tradycyjny model rodziny, porównywała rodzinę do statku, a męża i ojca do sternika, który kieruje łodzią. Od sternika zależy bezpieczeństwo pasażerów, właściwy kierunek żeglugi i dopłynięcie do właściwego portu[9]. Rodzina jest: cegiełką, „z której składa się społeczeństwo", kolebką, „w której wychowuje się i wrasta młode pokolenie", warsztatem, „w którym wyrabiają się i potęgują cnoty rodowe i charaktery podniosłe" oraz źródłem, „z którego wypływa zacność, pomyślność, a nawet dobrobyt całych społeczeństw"[10]. Maria Ilnicka, długoletnia redaktorka, popularnego w drugiej połowie XIX wieku czasopisma kobiecego „Bluszcz" opowiadała się na łamach redagowanego przez siebie pisma za tradycyjnym podziałem ról i podporządkowaniem kobiety mężczyźnie. Główne zadanie rodziny widziała w stworzeniu młodemu pokoleniu odpowiednich warunków rozwoju, a przede wszystkim bezpieczeństwa i miłości. W rodzinie każdy powinien pełnić określone funkcje, gdyż rodzina jest:

> „[...] jak gniazdo ptaszęcia, wdzięcznie usłana kolebka, w której hoduje się dziecię, to cieniąca ustroń domowa, gdzie mąż ukrzepia się do pracy, a odzyskuje siły w szrankach świat stracone"[11].

W rodzinie „człowiek rośnie dla świata"[12]. Od wieków kobieta wypełniała obowiązki żony, matki i gospodyni domowego ogniska, więc, zdaniem Ilnickiej, nie należało tego zmieniać, gdyż kobieta i mężczyzna wspólnie tworzą harmonię „w pozornej niby nierówności obowiązków"[13]. Ponad trzydzieści lat później Jadwiga Strokowa w tym samym piśmie pisała:

> „Dom powinien być niebem dla męża – światem dla żony – portem dla synów – a szkoła dla córek"[14].

Również publicystka „Dobrej Gospodyni" podkreślała, że w rodzinie:

[9] A. Goltz, *Budżet domowy*, „Kronika Rodzinna" 1867, nr 1, s. 1.
[10] A. Goltz, *Mężczyzna w rodzinie wobec reform żądanych w wychowaniu kobiet*, „Kronika Rodzinna" 1870, nr 1, s. 4.
[11] M. Ilnicka, *Rodzina*, „Bluszcz" 1865, nr 2, s. 5.
[12] Taż, *Do czytelniczek*, „Bluszcz" 1865, nr 1, s. 1.
[13] Taż, *Rodzina*..., dz. cyt., s. 5.
[14] J. Strokowa, *Dom*, „Bluszcz" 1897, nr 6, s. 41.

> „[...] dziecko odbiera pierwsze swoje wrażenia, młody uczy się na przykładach, jakie ma przed oczami, dorosły szuka tam pociechy i zachęty do życia, stary – spokoju i wypoczynku", dlatego każda rodzina powinna być „stróżem czystości obyczajów, rozsadnikiem cnót domowych i obywatelskich, zacisznym portem w burzach życia, gniazdkiem miękkim i ciepłym, gdzie strudzony i zmęczony nabiera nowych sił i odwagi, upadły – zachęty do powstania, smutny znajduje pociechę, a każdy – życzliwość i uśmiech uprzejmy"[15].

Adolf Dygasiński na łamach „Świtu" podkreślał, że:

> „[...] małżeństwo – to związek rodziny; rodzina – to fundament narodowy; zdrowie i moralność rodziny – to szczęście i dobrobyt społeczny"[16].

Redakcja „Tygodnika Mód i Powieści" przekonywała, że wszystko należy poświęcić dobru rodziny, w której dzieci są wychowywane „na pożytek ludzki"[17].

Role ojca i matki w rodzinie

Od wieków rola męża i ojca sprowadzała się do zapewnienia członkom rodziny podstaw materialnego bytu – powinien on zadbać o dach nad głową, ubranie i wyżywienie. Żona musi jednak wspierać męża w jego wysiłkach utrzymania rodziny poprzez własną oszczędność oraz prace w gospodarstwie domowym[18]. Anastazja Dzieduszycka zauważyła, że chociaż praca żon i matki w domu i na rzecz rodziny jest trudniejsza, niż zadania ojca, to przecież ten ostatni ma do spełnienia również obowiązki pozarodzinne – zawodowe, społeczne i obywatelskie[19]. Tylko wtedy, gdy rodzice będą zgodnie współdziałać w wypełnianiu obowiązków, a ponadto szanować się wzajemnie, rodzina zrealizuje cele, do których została stworzona, tj. wychowa dzieci na dobrych obywateli. W takiej rodzinie wytworzy się:

> „[...] ta szlachetna harmonia życia, która nie dopuszcza wykolejenia się z obowiązku i broni od rozstroju, od zmącenia pojęć wśród ludzkości"[20].

Kobieta – żona i matka powinna pracować w domu, gdyż tam ma ważne zadanie do wypełnienia – wychowanie młodego pokolenia Polaków[21]. Dopiero

---

[15] Litwinka, *Znaczenie ogniska domowego*, „Dobra Gospodyni" 1901, nr 49, s. 582.
[16] A. Dygasiński, *W życiu odbijają się rezultaty wychowania*, „Świt" 1885, nr 50, s. 77.
[17] Redakcja, *U schyłku roku*, „Tygodnik Mód i Powieści" 1894, nr 52, s. 415.
[18] M. Ilnicka, *Żony ludzi pracujących*, „Bluszcz" 1881, nr 14, s. 106.
[19] A. Dzieduszycka, *Przy kolebce!*, „Tygodnik Mód i Powieści" 1875, nr 44, s. 518.
[20] M.I. [M. Ilnicka], *Organiczna praca w rodzinie*, „Bluszcz" 1895, nr 6, s. 41.
[21] Taż, *Podział pracy*, „Bluszcz" 1895, nr 4, s. 25; M. Ilnicka, *Kobieta jako towarzyszka mężczyzny*, „Bluszcz" 1874, nr 2, s. 9.

wówczas, gdy dzieci podjęły naukę w szkołach, mogła zająć się działalnością, mającą na celu poprawę warunków materialnych własnej rodziny[22]. Stopniowo kobiety zdobywały coraz lepsze przygotowanie do pracy na różnego rodzaju kursach, podejmowały też naukę w szkołach wyższych, a następnie zarobkową[23]. W pierwszych latach XX wieku, gdy kobiety coraz częściej zaczęły obejmować stanowiska, dotychczas zarezerwowane dla mężczyzn, jedna z publicystek ostrzegała młode dziewczęta, że „wypychając" ze stanowisk mężczyzn, działają na własną szkodę, gdyż mężczyzna bez pracy nie będzie dobrym kandydatem do małżeństwa, co w konsekwencji spowoduje wzrost liczby starych panien[24]. Nie wszystkie czytelniczki zgadzały się z takim stwierdzeniem. Redakcja drukowała również artykuły, opowiadające się za tym, że każda kobieta powinna zdobyć zawód i mieć możliwość podjęcia pracy, aby zapewnić sobie byt, jeżeli zdecyduje się na samotne życie[25].

W drugiej połowie XIX wieku publicyści podkreślali również, że ojciec powinien właściwie kierować rodziną, aby realizowała ona stojące przed nią zadania. Ojciec miał być wychowawcą moralnym. Do kształtowania moralności młodego pokolenia Ilnicka przywiązywała szczególne znaczenie. Podkreślała, że w wychowaniu:

> „[...] moralna strona postępów dziecka powinna być zawsze cenioną wyżej, niż objawy zdolności umysłowych. Żaden talent, żadna siła rozumu nie może iść w porównanie z uczciwością, z dobrocią serca, z bezinteresowną pracą dla dobra innych"[26].

W wychowaniu moralnym najważniejszy jest przykład osobisty rodziców[27]. Oboje rodzice powinni uważnie obserwować swoje potomstwo i „widząc braki, wady dzieci swoich" pomagać im je przezwyciężać, „nie odsuwając się sercem od istot już przez to samo nieszczęśliwych, że mniej w szlachetne przymioty ducha obdarowanymi zostały"[28]. Do obowiązków ojca należała też troska o przyszłość dzieci. Ilnicka domagała się, aby ojciec włączał się do wychowania i kształcenia swoich dzieci. Powinien zadbać o wykształcenie nie tylko synów, wybierając im właściwą szkołę, ale również córek. Jest to ważne zadanie, gdyż

[22] M. Ilnicka, *Gospodarstwo kobiece*, „Bluszcz" 1877, nr 39, s. 306.

[23] M.I., *Gospodarcze kształcenie kobiety*, „Bluszcz" 1890, nr 25, s. 194; P. Wilamowski, *Kobiety w przemyśle*, „Bluszcz" 1901, nr 9, s. 68; *Nowe pole pracy dla kobiet*, „Bluszcz" 1901, nr 45–47, s. 363.

[24] J.R., *Stara panna*, „Dobra Gospodyni" 1901, nr 43, s. 510.

[25] M. Garczyńska, *Trzeci głos z powodu artykułu „Stara Panna"*, „Dobra Gospodyni" 1901, nr 48, s. 570.

[26] M.I. [M. Ilnicka], *Wykształcenie umysłu i moralność*, „Bluszcz" 1893, nr 35, s. 275.

[27] Taż, *Wychowanie domowe*, „Bluszcz" 1894, nr 10, s. 74; Taż, *Wychowanie rodzinne*, „Bluszcz" 1894, nr 43, s. 337.

[28] Taż, *Nauczanie moralności*, „Bluszcz" 1893, nr 26, s. 201.

dziewczęta są przecież przyszłymi wychowawczyniami następnych pokoleń Polaków, od nich w dużym stopniu będą zależały losy przyszłych pokoleń. Ojciec musi orientować się, czego uczą się jego dzieci, poznać kwalifikacje nauczyciela, przejrzeć podręczniki[29]. Dziewczęta przeważnie nie uczęszczały do gimnazjów rządowych, uczyły się na prywatnych pensjach lub w domu rodzinnym. Matki często wzorowały się na tym, jak same były kształcone i nie znając innej formy nauczania dążyły do zapewnienia swym córkom wykształcenia podobnego do tego, jakie same otrzymały. Od ojca wymagano bardziej racjonalnego podejścia do problemu i przemyśleń na temat tego, czego warto uczyć własne córki. Przekonywano rodziców, że dziewczyna powinna zdobyć wykształcenie i jakiś zawód, który da jej przyszłości środki utrzymania i nie będzie musiała oczekiwać męża, jako na jedyną i ostatnią deskę ratunku[30]. Odwołanie się do autorytetu ojca było ważne, gdyż to on miał decydujący głos we wszystkich sprawach, chociaż dość często oddawał sprawę kształcenia córek w ręce żony.

Mężczyzna i kobieta w rodzinie wzajemnie się dopełniają, ich różnorodne zajęcia podejmowane na rzecz najbliższych umożliwiają właściwy rozwój młodego pokolenia[31]. Dzieci doświadczają tego, że „[...] ze skutków podziału pracy powstaje ta szlachetna harmonia życia, która nie dopuszcza wykolejenia się z obowiązku”[32].

Różnice w wychowaniu synów i córek

W rodzinie patriarchalnej występowało zróżnicowanie w sposobie wychowywania synów i córek. Dzieciom od najmłodszych lat wpajano przekonanie o naturalnej wyższości mężczyzn[33]. Chłopcy byli przygotowywani do pełnienia w przyszłości roli pana domu. Jak pisał Wojciech Kruczyński:

> „Chłopcy nagradzani są za pewność siebie, nieokazywanie emocji i chęć do rywalizacji. Nagradzani są też za okazywaną agresję”[34].

Pozwalano im spędzać czas wolny na świeżym powietrzu, rozwijano zainteresowania, zwracano uwagę na właściwy sposób odżywiania, dążono do zapew-

[29] M. Ilnicka, *Rok szkolny*, „Bluszcz” 1886, nr 28, s. 219.

[30] S. Łuszczewska, *Kilka uwag o wychowaniu kobiet /z powodu artykułu p. Melanii Stępkowskiej/*, „Dobra Gospodyni” 1902, nr 24, s. 187; *Czekanie na męża*, „Świt” 1884, nr 6, s. 87–88; Junosza-Nałęcz, *Bez posagu*, „Dobra Gospodyni” 1903, nr 52, s. 434.

[31] M. Ilnicka, *Kobieta jako towarzyszka mężczyzny*, „Bluszcz” 1974, nr 2, s. 10.

[32] M.I. [M. Ilnicka], *Organiczna praca w rodzinie*, „Bluszcz” 1895, nr 6, s. 41.

[33] A. Krajewska, *Konteksty ojcostwa*, [w:] M. Ossowska (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. Trio, Warszawa 2008, s. 74.

[34] W. Kruczyński, *Patriarchat jako źródło przemocy*, „Niebieska Linia” 2004, nr 1, s. 15–16.

nienia jak najlepszego wykształcenia[35]. Chłopców znacznie częściej hartowano poprzez podawanie im prostych, ale zdrowych posiłków[36]. Od najmłodszych lat pouczano ich:

> „Będziesz mężczyzną – a więc ucz się być wytrwałym na chłód i na głód, strzeż się skarg i łez, bo one ci nie przystoją, używaj co najwięcej fizycznych ćwiczeń aby jak najlepiej rozwinąć siłę ciała, bądź poufałym ze zwierzętami, palną bronią, nabieraj słowem co najwięcej hartu i wytrzymałości, gdyż cnotą twoją ma być odwaga – ozdobą siła"[37].

Mogli się też bawić na powietrzu, zachęcano ich do ruchu, rozwijano zręczność. Mniej uwagi poświęcano ich strojom, niż kreacjom dziewczynek i dorastających panienek[38]. Córkom nie pozwalano biegać i zachowywać się głośno, gdyż takie postępowanie „nie wypadało" dobrze wychowanej panience[39]. Strojono nawet małe dziewczynki, nie zwracając uwagi na to, że wykwintne kreacje utrudniają im zabawę, a w przyszłości staną się przyczyną przywiązywania nadmiernej uwagi do ubioru. Dlatego też publicyści apelowali do rodziców:

> „Niech dziecko biega, skacze, rzuca piłką, wywija kijem, pnie się na drzewa i drabiny, mocuje, pali na słońcu, moknie na deszczu, bawi w piasku, czy chłopczyk, czy dziewczynka, a otoczone troskliwą opieką starszych, krzywdy sobie nie zrobi, zyska na sile i zdrowiu, i z czasem powiększy grono dzielnych obywateli i obywatelek"[40].

Również Eliza Orzeszkowa przekonywała, że społeczeństwo potrzebuje „zdrowych, dzielnych, rozumnych i wytrwałych pracowników", bez względu na ich płeć, dlatego też ruch, zdrowy posiłek i skromny strój są potrzebne nie tylko chłopcom, ale także dziewczętom[41]. W 1870 roku w „Tygodniku Mód i Nowości" wydrukowano jej cykl artykułów pt. *Kilka słów o kobietach*[42]. Publicystka „Kroniki Rodzinnej" przestrzegała, że przymusowe spokojne siedzenie jest nie tylko szkodliwe dla młodego organizmu, ale wywołując nudę, staje się przyczyną niewłaściwych zachowań dzieci i młodzieży[43]. Publicyści omawianych cza-

[35] M.J.Z., *Nowe kierunki naukowe w wychowaniu*, „Kronika Rodzinna" 1880, nr 2, s. 39.
[36] *Hartowanie dzieci*, „Dobra Gospodyni" 1903, nr 14, s. 106.
[37] E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1874, s. 69.
[38] *Felieton*, „Tygodnik Mód i Nowości" 1864, nr 12, s. 4–5.
[39] P. Zdr., *Ruch jako czynnik wychowania*, „Dobra Gospodyni" 1906, nr 37, s. 290.
[40] *Felieton*, „Tygodnik Mód i Nowości" 1864, nr 12, s. 5.
[41] E. Orzeszkowa, *Zabawy dziecinne*, „Tygodnik Mód i Powieści" 1873, nr 14, s. 2.
[42] E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, „Tygodnik Mód i Nowości" 1870, nr 40, s. 1–3; nr 41, s. 4–7; nr 42, s. 4–6; nr 43, s. 3–5; nr 44, s. 4–6; nr 48, s. 1–4; nr 49, s. 3–6; nr 50, s. 3–5; nr 51, s. 2–4; nr 52, s. 4–7. Trzy lata później ukazało się pierwsze wydanie książkowe pod tym samym tytułem – zob.: E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Lwów 1873.
[43] M.J.Z., *Słówko o zabawach publicznych dla dzieci*, „Kronika Rodzinna" 1888, nr 16, s. 481.

sopism podkreślali, że celem wychowania powinno być rozwinięcie „całego człowieka", należy więc podjąć takie działania, aby „ducha uzacnić i udoskonalić, umysł oświecić a ciało wzmocnić i wytrwałym do pracy i trudów życia uczynić"[44]. E. Orzeszkowa wskazując różnice w przygotowaniu dziewcząt i chłopców do pracy zarobkowej pisała, że mężczyzna kształci się i zdobywa wiedzę, „aby mu ona była wsparciem moralnym i materialnym zapewnieniem energii" i ich nauko trwa przeważnie aż do dwudziestu lub dwudziestu kilku lat życia młodzieńca. Dziewczęta kształcą się znacznie krócej, bo zalewie do 15–17 roku życia, a przecież:

> „[...] jako towarzyszka myślącego i działającego mężczyzny, jako matka dzieci powołanych do trudnych, a wielkich zadań społecznych, jako wreszcie człowiek potrzebujący celu życia i umiejętności działania [...] zarówno z mężczyzną potrzebuje wiedzy"[45].

Na początku XX wieku również na łamach „Dobrej Gospodyni" apelowano o jednakowe traktowanie przyszłości syna i córki, i w związku z tym zapewnieniu im jak najlepszego przygotowania do życia. Wskazywano też, że aby kształtować moralność własnych dzieci, należy przede wszystkim zadbać o własny rozwój moralny[46].

Chłopców w wieku około 10 lat wysyłano do szkoły, aby zdobyli potrzebną wiedzę i umiejętności, a potem nauczyli się zawodu i w przyszłości mogli samodzielnie zarobić na utrzymanie. Dziewczęta przeważnie kształcono w domu, rozwijając „talenty", nawet jeśli ich nie posiadały, często pomijając nawet przygotowanie do wypełniania w przyszłości codziennych rodzinnych i domowych obowiązków. Niemal do końca XIX wieku w wielu przypadkach zupełnie pomijano przygotowanie zawodowe. Sprzeciwiali się temu publicyści i redakcje większości czasopism kobiecych, apelując o prawo dziewcząt do pracy zarobkowej w tych wszystkich dziedzinach, które nie odrywają jej od rodzinnych obowiązków, a w przyszłości umożliwią samodzielne życie, jeśli nie wyjdzie za mąż[47]. Bardzo poważnie podchodzono do przygotowania zawodowego mężczyzn, jako tych, którzy w przyszłości mają zapewnić środki utrzymania własnej rodzinie. „Wchodzący na drogę życia mężczyzna bada swoje skłonności, zdolności, warunki społeczeństwa, w jakich żyje [...] wybiera sobie cel istnienia, pracuje naprzód dlatego, aby w przyszłości najlepiej pracować umiał, następnie wchodzi w życie znając zapory, jakie leżą w nim i wkoło niego [...] Obrachowa-

[44] A. Goltz, *Praca umysłowa i praca fizyczna odnośnie do kwestii wychowania*, „Kronika Rodzinna" 1868, nr 13, s. 194.

[45] E. Orzeszkowa, *Kilka słów*..., dz. cyt., s. 100.

[46] *O reformie w wychowaniu moralnym*, „Dobra Gospodyni" 1902, nr 3, s. 19.

[47] A. Goltz, *Budżet domowy*, „Kronika Rodzinna" 1867, nr 1, s. 1; H. Struve, *O emancypacji kobiet*, „Kronika Rodzinna" 1867, nr 4, s. 49–52; *Czekanie na męża*, „Świt" 1884, nr 6, s. 87–88; E. Orzeszkowa, *Kilka słów*..., dz. cyt., s. 30–31.

nymi zapory dochodzi do wytkniętego przez się celu". E. Orzeszkowa wyrażała ubolewanie, że chociaż teoretycznie kobieta jest człowiekiem równym mężczyźnie, ale częściej jest traktowana jak anioł lub kwiat[48].

Na początku XX wieku na łamach wielu czasopism poruszano sprawę uświadomienia seksualnego młodzieży. Było to istotne zagadnienie, gdyż od zdrowia przyszłych rodziców zależało w dużym stopniu zdrowie ich potomstwa. To rodzice dziewczyny powinni sprawdzić zdrowie przyszłego zięcia. Od kandydata do małżeństwa domagano się zdrowia i siły. Ci, którzy w młodości chcieli się wyszumieć i w ten sposób utracili zdrowie, zdaniem jednej z czytelniczek „Bluszczu", nie powinni zakładać rodziny[49]. Również Maria Czesława Przewóska domagała się od przyszłych małżonków zdrowia twierdząc, że jeśli naród nie chce zginąć, musi strzec się zwyrodnienia[50]. Młodzi mężczyźni powinni szukać zdrowych dziewcząt, gdyż tylko „zdrowe jednostki mogą odtwarzać zdrowe pokolenie"[51]. Adolf Dygasiński ubolewał, że nikt nie rozmawia z młodymi ani o celu małżeństwa, ani o czekających ich obowiązków[52].

Zakończenie

Bogusława Budrowska określiła patriarchat jako „władzę ojców"[53]. Na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku rozpoczął się proces powolnego, ale postępującego pozbawiania ojców ich władzy i pozycji. Dotychczas pozycję ojca w rodzinie sankcjonował w znacznym stopniu obyczaj. Na jej osłabienie na przełomie XIX i XX wieku wpłynęła sytuacja polityczna kraju, zmuszonego walczyć o swoją niepodległość. W kształtowaniu postaw patriotycznych młodego pokolenia szczególną rolę odegrały kobiety, jednak to przeważnie mężczyźni walczyli i byli zsyłani na wygnanie. W czasie ich nieobecności rolę gospodarza i pana domu przejmowały kobiety. Wiek XX pogłębił ten proces, jednocześnie powodując przeniesienie wysiłków mężczyzn w sferę działalności zawodowej, pozarodzinnej[54]. Rozwój przemysłu w drugiej połowie XIX wieku przyczynił się do podejmowania przez mężczyzn pracy poza domem – to osłabiło ich więzi z rodziną i oddało kobietom dominującą pozycję w domu[55]. Mężczyźni zajęci

[48] E. Orzeszkowa, *Kilka słów*..., dz. cyt., s. 16–17.
[49] Wdowa i Matka, *Kilka słów w kwestii nieszczęśliwych małżeństw*, „Bluszcz" 1910, nr 8, s. 84.
[50] M.Cz. Przewóska, *W Przyszłość. Odrodzeńcy*, „Bluszcz" 1910, nr 13, s. 137.
[51] A. Dygasiński, *W życiu odbijają się rezultaty wychowania*, „Świt" 1885, nr 50, s. 78.
[52] Tamże.
[53] B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wyd. Funna, Wrocław 2000, s. 58.
[54] T. Kasprzak, *Tajemnica ojcostwa*, „Niebieska Linia" 2004, nr 1.
[55] K. Arcimowicz, *Przemiany wzorów ojca w kulturze zachodniej*, [w:] B. Płonka-Syroka (red.), *Stereotypy i wzorce męskości*..., dz. cyt., s. 63 (s. 55–74).

pracą zawodową na tym właśnie polu podejmowali rywalizację z innymi i dążyli do osiągnięcia sukcesów[56]. W okresie międzywojennym mąż i ojciec wciąż jeszcze pełnił funkcję głowy rodziny, a kobietę, chociaż w wielu zawodach pracowała już na równi z mężczyzną, uznawano za „kapłankę domowego ogniska". Po wyjściu za mąż kobieta powinna więc zrezygnować ze swych planów i ambicji, a w wielu przypadkach również pracy zawodowej, aby mogła zająć się domem i dziećmi[57].

Chociaż na przełomie XIX i XX wieku rodzina polska posiadała pewne cechy patriarchalne, to jednak „przemiany obyczajowe [...] oznaczały przełamanie trwałości obowiązującego od stuleci tradycyjnego ojcostwa"[58]. W czasopismach rodzinnych i kobiecych tego okresu przede wszystkim eksponowano rolę matki, postać ojca zaś traktowano marginalnie, zalecając jedynie mężczyznom większe włączenie się w życie rodziny i w wychowywanie dzieci. Znacznie więcej artykułów poświęcono omawianiu obowiązków żony i matki oraz jej wpływom na kształtowanie młodego pokolenia. Publikowano też artykuły dotyczące sposobu wychowania i kształcenia chłopców oraz przygotowania ich do przyszłych obowiązków rodzinnych i zawodowych. Zwracano przy tym uwagę na konieczność uświadamiania młodzieży żeńskiej, a jednocześnie przestrzegano młodych mężczyzn przed rozwiązłością przedślubną, która groziła chorobą, a w konsekwencji zagrażała życiu i prawidłowemu rozwojowi dzieci.

Na początku XX wieku wystąpiła nasilona aktywizacja zawodowa kobiet i mężczyzna przestał być jedynym żywicielem rodziny[59]. W konsekwencji jego pozycja uległa dalszemu osłabieniu, można więc powiedzieć, że głównym źródłem kryzysu ojcostwa na przełomie XIX i XX wieku stały się feminizm i emancypacja kobiet[60].

Bibliografia

Arcimowicz K., *Przemiany wzorów ojca w kulturze zachodniej*, [w:] B. Płonka-Syroka (red.), *Stereotypy i wzorce męskości w różnych kulturach świata*, Wyd. DiG, Warszawa 2008.

Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wyd. WAM, Kraków 1999.

Bołdyrew A., *Obyczajowe aspekty kojarzenia małżeństw w rodzinie polskiej w wyższych grupach społecznych w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne", t. 11 (2010).

[56] K. Pospiszyl, *Kontrowersje wokół ideału męskości*, „Problemy Rodziny" 1998, nr 2.

[57] K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej...*, dz. cyt., s. 78.

[58] A. Bołdyrew, *Obyczajowe aspekty kojarzenia małżeństw w rodzinie polskiej w wyższych grupach społecznych w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne", t. 11 (2010), s. 21–41.

[59] J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wyd. WAM, Kraków 1999, s. 29.

[60] K. Pospiszyl, *Kontrowersje wokół ideału męskości*, „Problemy Rodziny" 1998, nr 2, s. 16.

Bołdyrew A., *Zmian wizerunku ojca w rodzinie polskiej w wyższych grupach społecznych w XIX i na początku XX wieku*, [w:] Płonka-Syroka B. (red.), *Stereotypy i wzorce męskości w różnych kulturach świata*, Wyd. DiG, Warszawa 2008.
Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wyd. Funna, Wrocław 2000.
Czekanie na męża, „Świt" 1884, nr 6.
D. Rzepniewska D., *Rodzina ziemiańska*, [w:] J. Leskiewiczowa (red.), *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, t. 9, PWN, Warszawa 1991.
Dygasiński A., *W życiu odbijają się rezultaty wychowania*, „Świt" 1885, nr 50.
Dzieduszycka A., *Przy kolebce!*, „Tygodnik Mód i Powieści" 1875, nr 44.
Felieton, „Tygodnik Mód i Nowości" 1864, nr 12.
Garczyńska M., *Trzeci głos z powodu artykułu „Stara Panna"*, „Dobra Gospodyni" 1901, nr 48.
Goltz A., *Praca umysłowa i praca fizyczna odnośnie do kwestii wychowania*, „Kronika Rodzinna" 1868, nr 13.
Goltz, *Budżet domowy*, „Kronika Rodzinna" 1867, nr 1.
Goltz, *Mężczyzna w rodzinie wobec reform żądanych w wychowaniu kobiet*, „Kronika Rodzinna" 1870, nr 1.
Hartowanie dzieci, „Dobra Gospodyni" 1903, nr 14.
Horodeński R. Cz., *Mężczyzna, etyka, ekonomia*, Wyd. WSE, Białystok 2011.
Ilnicka M., *Do czytelniczek*, „Bluszcz" 1865, nr 1.
Ilnicka M., *Gospodarstwo kobiece*, „Bluszcz" 1877, nr 39.
Ilnicka M., *Kobieta jako towarzyszka mężczyzny*, „Bluszcz" 1974, nr 2.
Ilnicka M., *Rodzina*, „Bluszcz" 1865, nr 2.
Ilnicka M., *Rok szkolny*, „Bluszcz" 1886, nr 28.
Ilnicka M., *Żony ludzi pracujących*, „Bluszcz" 1881, nr 14.
J.R., *Stara panna*, „Dobra Gospodyni" 1901, nr 43.
Junosza-Nałęcz, *Bez posagu*, „Dobra Gospodyni" 1903, nr 52.
Kasabuła T., *Pozycja społeczna mężczyzny na ziemiach polskich w XIX wieku*, [w:] E. Ozorowski, R.Cz. Horodeński (red.), *Mężczyzna, etyka, ekonomia*, Wyd. WSE, Białystok 2011.
Kraft C., *Państwo wobec rodziny – polityka państw europejskich w XIX i XX wieku – Polska na tle europejskim*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, Wyd. DiG, Warszawa 2005.
Krajewska A., *Konteksty ojcostwa*, [w:] M. Ossowska (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. Trio, Warszawa 2008.
Kruczyński W., *Patriarchat jako źródło przemocy*, „Niebieska linia" 2004, nr 1.
Kuklo C., *Mężczyzna samotny w środowisku miejskim do początków epoki industrialnej*, [w:] E. Ozorowski, R.Cz. Horodeński, *Mężczyzna, etyka, ekonomia*, Białystok 2011.
Litwinka, *Znaczenie ogniska domowego*, „Dobra Gospodyni" 1901, nr 49.
Łuszczewska S., *Kilka uwag o wychowaniu kobiet /z powodu artykułu p. Melanii Stępkowskiej/*, „Dobra Gospodyni" 1902, nr 24.
M.I. [M. Ilnicka], Gospodarcze kształcenie kobiety, „Bluszcz" 1890, nr 25.
M.I. [M. Ilnicka], *Nauczanie moralności*, „Bluszcz" 1893, nr 26.
M.I. [M. Ilnicka], *Organiczna praca w rodzinie*, „Bluszcz" 1895, nr 6.
M.I. [M. Ilnicka], *Podział pracy*, „Bluszcz" 1895, nr 4.

M.I. [M. Ilnicka], *Wychowanie domowe*, „Bluszcz" 1894, nr 10.
M.I. [M. Ilnicka], *Wychowanie rodzinne*, „Bluszcz" 1894, nr 43.
M.I. [M. Ilnicka], *Wykształcenie umysłu i moralność*, „Bluszcz" 1893, nr 35.
M.J.Z., *Nowe kierunki naukowe w wychowaniu*, „Kronika Rodzinna" 1880, nr 2.
M.J.Z., *Słówko o zabawach publicznych dla dzieci*, „Kronika Rodzinna" 1888, nr 16.
Nowe pole pracy dla kobiet, „Bluszcz" 1901, nr 45–47.
O reformie w wychowaniu moralnym, „Dobra Gospodyni" 1902, nr 3.
Orzeszkowa E., *Kilka słów o kobietach*, „Tygodnik Mód i Nowości" 1870, nr 40; nr 41; nr 42; nr 43; nr 44; nr 48; nr 49; nr 50; nr 51; nr 52.
Orzeszkowa E., *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1874.
Orzeszkowa E., *Zabawy dziecinne*, „Tygodnik Mód i Powieści" 1873, nr 14.
Ossowska M. (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. Trio, Warszawa 2008.
P. Zdr., *Ruch jako czynnik wychowania*, „Dobra Gospodyni" 1906, nr 37.
Pospiszyl K., *Czy zmierzch rodziny patriarchalnej?*, „Problemy Rodziny" 1996, nr 6.
Pospiszyl K., *Kontrowersje wokół ideału męskości*, „Problemy Rodziny" 1998, nr 2.
Pospiszyl K., *O miłości ojcowskiej*, Wyd. IWZZ, Warszawa 1976.
Przewóska M.Cz., *W Przyszłość. Odrodzeńcy*, „Bluszcz" 1910, nr 13.
Strokowa J., *Dom*, „Bluszcz" 1897, nr 6.
Struve H., *O emancypacji kobiet*, „Kronika Rodzinna" 1867, nr 4.
Walczewska S., *Damy, rycerze, feministki. Dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Wyd. eFKa, Kraków 1999.
Wdowa i Matka, *Kilka słów w kwestii nieszczęśliwych małżeństw*, „Bluszcz" 1910, nr 8.
Wilamowski P., *Kobiety w przemyśle*, „Bluszcz" 1901, nr 9.

Rozdział III

Współpraca rodziny i szkoły

Cooperation between
the family and schools

doi: 10.23734/wwr20142.193.204

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Inesa VIETIENĖ, Daiva MALINAUSKIENĖ
Šiauliai University, Litwa

Peculiarities of the Collaboration between the Family and the Pre-school Educational Institution: the Qualitative Aspect

Charakterystyka współpracy pomiędzy rodziną a instytucjami wychowania przedszkolnego w aspekcie jakościowym

Streszczenie

We współczesnym społeczeństwie współpraca uznawana jest za wartość oraz inspirację, a zatem jednym z najważniejszych składników współczesnej organizacji edukacji jest działalność oparta na współpracy. Jest to szczególnie ważne w wieku przedszkolnym, aby z powodzeniem można było rozwinąć umiejętność socjalizacji u dzieci i zapewnić im edukację wysokiej jakości. A zatem niezbędne jest wzmocnienie interakcji między dzieckiem, rodziną i instytucją edukacyjną, to jest: rozwinięcie partnerstwa między rodziną a instytucją przedszkolną. Niewiele jest badań naukowych na Litwie dotyczących cech charakterystycznych znaczących i aktualnych dla badania i analizy procesu współpracy pomiędzy rodziną a instytucją przedszkolną, poprzez dyskusję czynników wpływających na współpracę, jak również formy współpracy i sposobów jej realizacji, które zapewniają wysoką jakość tego procesu. Celem badań jest analiza współpracy pomiędzy rodziną a instytucją przedszkolną z perspektywy jakości. Metodami badań są: analiza literatury naukowej, kwestionariusz, statystyczna analiza danych. Analiza wyników wykazała, że jakość współpracy pomiędzy rodziną a instytucją przedszkolną może być oceniania poprzez następującą działalność: mikroklimat instytucji przedszkolnej; wychowanie i naukę dziecka; osiągnięcia wychowania (nauki) dziecka; wsparcie i wspomaganie dziecka i rodziny; zarządzanie zasobami i instytucją. Większość respondentów wskazała, że pozytywny mikroklimat instytucji i pracy ze-

społowej poprawił wydajność pracy oraz że efektywna współpraca jest podstawą pomyślnej działalności instytucji przedszkolnej.

Słowa kluczowe: rodzina, instytucja przedszkolna, jakość współpracy.

Abstract

The attitude of family members towards the process of collaboration, as well as its peculiarities in the pre-school educational institution, is analysed in the article. The most efficient ways and forms that allow one to ensure the quality of this process are distinguished. It was revealed by the the analysis of scientific literature that recently it discussed more and more often about children's successful socialization and high-quality self-development which can be achieved through sustainable collaboration between the members of the pre-school educational institution. In recent years high-quality collaboration in the pre-school educational institutions is considered valuable and aspirational. The results of empirical study showed that the most effective forms of collaboration in pre-school educational institutions distinguished by the family (parents) of a pupil encompass individual conversations, teacher-parent meetings, various festive and afternoon get-togethers organized by pre-school educators as well as consultations with specialists. According to parents, a positive microclimate in a pre-school educational institution combined with the cooperative work of the staff provides favourable conditions for the establishment and development of a sufficient collaborative process in the pre-school educational institution.

Keywords: family, pre-school educational institution, collaboration quality.

Introduction

One of the essential features of the modern organization of education is its activity's being based on collaboration in seeking for pupils' successful socialization and quality in their self-development which is particularly significant in pre-school education. Therefore, it is crucial to improve the child-family-educational institution interaction, ie. to aim at a collaboration between families and pre-school institutions.

Recently there has been a growing interest among both Lithuanian and foreign scholars in collaboration issues. Considerable attention to the process within an organization (which is, in the case of our study, a pre-school educational institution) was paid by scholars M. Fullan, L. Stoll, D. Fink and A. Hargreaves[1], who have treated collaboration as the strategy and an innovation of the

[1] M. Fullan, *Pokyčių jėgos*, Tyto alba, Vilnius 1998; L. Stoll, D. Fink, *Keičiame mokyklą*, Margi raštai, Vilnius 1998; A. Hargreaves, *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*, Tyto alba, Vilnius 1999.

organization which influences the development of humanistic education; the scholars discuss in their works the human abilities of generating and communicating ideas, working together, being able to take responsibility for their actions and to lead themselves as well as others in the context of the constant development and improvement of the organization itself.

It is pointed out in the studies by Lithuanian scholars[2] as well as in the documents regulating the system of education (Law on Education of the Republic of Lithuania: 2011; National Education Strategy Regulations for the year 2013–2022, 2013; Pre-school Development 2011–2013 Programme, 2011 et al.) that collaboration between the members of pre-school educational institutions guarantees a welcoming atmosphere of mutual relations which conditions pupils development and socialization.

However, when assessing the topic being investigated from the scientific perspective, one could claim that little research has been carried out in Lithuania where the qualitative peculiarities of collaboration in pre-school education are taken into consideration; therefore, it is particularly meaningful and relevant to examine and analyse the process of collaboration between the family and the pre-school educational institution by discussing the factors that influence their collaboration as well as its ways and forms, which guarantee the quality of this process.

Hence *problematic issues* arise: 1) In what ways and forms is the collaboration in the pre-school educational institution carried out? 2) How does the family of a pupil treat collaboration in the pre-school community? 3) Which factors, from the family's point of view, have significance on the quality of the collaboration process in the pre-school educational institution?

The object of the study: the collaboration between the family and the pre-educational institution.

The aim of the study: to examine the qualitative aspect of collaboration in the pre-school educational institution.

Objectives of the study:

1. To define collaboration in the pre-school educational institution on the theoretical level.
2. To assess the family's attitude towards collaboration as well as its peculiarities in the pre-school educational institution.

[2] A. Juodaitytė, R. Gaučaitė, A. Kazlauskienė, *Informavimas apie ikimokyklinį, priešmokyklinį ugdymą ir švietimo pagalbą*, Lucilijus, Šiauliai 2009; R. Kontautienė, *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje*, Klaipėdos universiteto leidykla, Klaipėda 2006; L. Jovaiša, *Edukologijos įvadas*, Technologija, Kaunas 2002; S. Dapkienė, *Klasės auklėtojo vaidmuo kuriant mokinių ir tėvų bendruomenę. Socialinis ugdymas: mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas II*. Scientific Articles in the National Database, Šiaulių universiteto leidykla, Šiauliai 2002; J. Litvinienė, *Šeima – vaiko ugdymo institucija*, Klaipėdos universiteto leidykla, Klaipėda 2002; L. Ušeckienė, *Tėvų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimo nuostatos* (*Regulations on Collaboration between Parents and Pre-school educators*), "Pedagogika", Vilnius 2002, № 4., pp. 187–191 et al.

Methodology of the study: the research was based on the Social Communication Paradigm, which emphasizes social relations, interaction and membership within a community as well as collaboration, communication and partnership[3]. The equality of value of the collaborating members (the family and the pre-school educational institution in the case of our study) is emphasized through this paradigm.

According to the Social Communication Paradigm, people are communicating via messages in which the addresser is encoding information and the addressee is decoding it as well as using communication channels and means. Successful communication is determined by the positivity and availability of the content and the choice for effective communication channels and means, which guarantee feedback[4].

Methods of the study:

— Theoretical: analysis of scientific, educational and legal texts.
— Empirical: mixed-type questionnaires for parents.
— Statistical: descriptive statistics were employed for the quantitative data analysis. The data of the study was statistically treated by using Microsoft Office Excel 2010 and SPSS 17.0 for Windows software.

The sample and the organization: considering the aim of the study, one of the most popular quantitative methods for the analysis of the problem, namely the survey, was chosen. The study was carried out from October to November in 2013 in five pre-school educational institutions of Panevėžys city. 112 parents of pupils' participated in the study. Verbal permissions of both the managers of the pre-schools educational institutions and the parents were obtained. The findings of the quantitative study were encoded and recorded into the SPSS statistical software data package for the data processing and analysis.

Results of the study. Theoretical background for the collaboration between family and the pre-school institution

The issues regarding collaboration have always been the object of studies in various fields. However, various scholars interpret the essence of collaboration differently – while for some it means working with other representatives of the community, others consider it an interaction or regard it as a sub-type of communication. Meanwhile, the Dictionary of Contemporary Lithuanian[5] defines

[3] C. Barnes & G. Mercer, *Implementing the Social Model of Disability: Theory & Research*, The Disability Press, Leeds 2004, pp. 18–31.
[4] J. Fiske, *Įvadas į komunikacijos studijas*, Baltos lankos, Vilnius 1990.
[5] *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (Dictionary of Contemporary Lithuanian), Faculty of Communication of Vilnius University, Vilnius 2006.

collaboration as the mobilisation of shared intellectual knowledge in operating together with the intention of achieving a common goal.

Scholars J. Bruce and K. Riketts[6] claim that once collaborating individuals start working sustainably and moving towards a collectively agreed goal, one can start talking about the process of collaboration. The authors emphasize that collaboration can be described as a social process the success of which relies on the efficiency of the participation of those involved in the process and their satisfaction with the final result.

Scholars A. Juodaitytė, R. Gaučaitė and A. Kazlauskienė[7] noticed that in contemporary society the roles of parents are being shaped as they are transforming from passive consumers to active participants who offer various ideas and support as well as being ready to negotiate effective ways of the child's development.

Collaboration within the pre-school educational institution as a partnership between the educator and the educated, collaboration as the interaction between members of the pre-school educational community and collaboration as communication between educators and other participants of the social environment in the field of education is notable for its wide-ranged effectiveness. Educators, pupils and their parents are the main and most significant participants of the collaboration process in a pre-school educational institution (see Fig. 1).

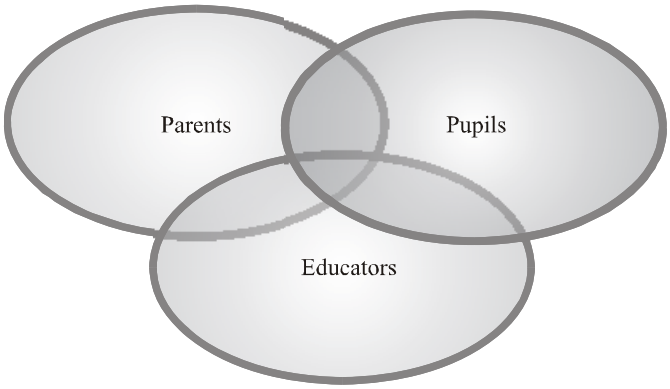


Fig. 1. Participant groups of the collaboration process in the educational institution (prepared by the authors). Source: Prepared by the authors.

Rys. 1. Grupy współpracujące w instytucji edukacyjnej. Źródło: Opracowanie własne autora.

[6] J.A. Bruce & K.G.Ricketts, *Where's All the Teamwork Gone? A Qualitative Analysis of Cooperation between Members of Two Interdisciplinary Teams.* Available from: http://leadership educators.org/Resources/Documents/jole/2008_summer/JOLE_7_1_Bruce_Ricketts.pdf [Accessed on: 15.09.2013].

[7] A. Juodaitytė, R. Gaučaitė and A. Kazlauskienė, *Informavimas apie ikimokyklinį*..., op. cit.

Scholars J. Ruškus, D. Žvirdauskas, R. Žvirdauskienė, I. Eskytė et al[8] have described six forms of the family's involvement into the life of the educational institution as distinguished by Epstein:

1. Parenting which enables families to create a homely atmosphere in supporting children as participants of the process.
2. Communication as the creation of effective forms, due to which parents learn more of the educational programmes of an institution as well as of their children's progress.
3. Voluntary activities, i.e. the organization of support and help for parents.
4. Home teaching/learning. Provision of information to parents on how they can help their children in doing homework as well as in carrying out other activities related to the process of education; various decisions and planning.
5. Decision-making. It involves the participation of parents in making decisions at school as well as in educating parents as leaders and representatives.
6. Collaboration with the community. Resources and services in the community are identified in improving educational programmes as well as family practices and children's education.

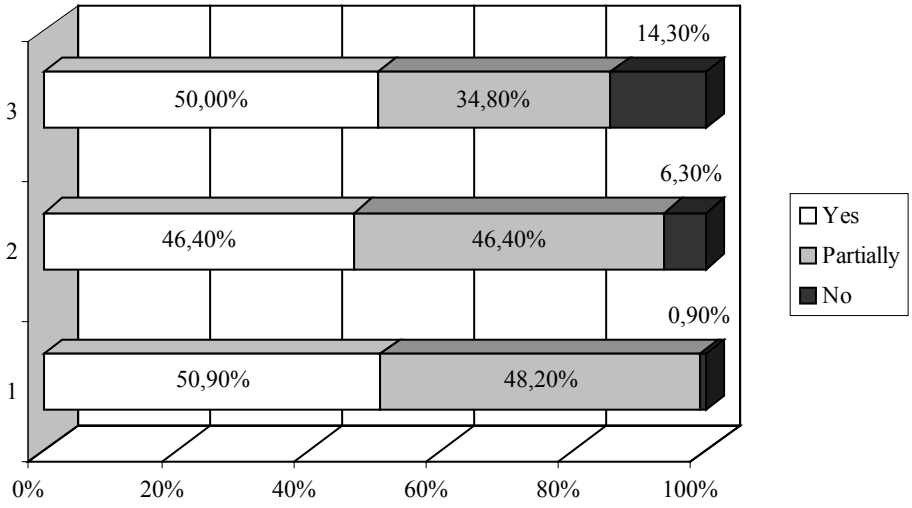
There are a variety of ways and forms that allow the family and the pre-educational institution to maintain and develop their process of collaboration. Together with traditional ways and forms of collaboration such as parent meetings, individual conversations, consultations with education specialists, various festive occasions, afternoon get-togethers, trips etc., modern means of collaboration are employed in modern pre-school educational institutions that comply with the needs of the contemporary society, such as e-mails, project activities, charity events and open days. A pre-school educational institution may choose the ways and forms of collaboration with families that fulfil its expectations best in guaranteeing the quality of the present collaborative process in the pre-school educational institution.

We might conclude that in seeking to compete successfully in contemporary society pre-school educational institutions need to develop a system which would allow them to combine a variety of interrelated processes as well as to orientate them towards a common goal. One of the main systems is the process of collaboration between the family and the pre-school educational institution.

[8] J. Ruškus, D. Žvirdauskas, R. Žvirdauskienė, I. Eskytė et al., *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas*. Study report.Available from: http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Tyrimai/J.%20Ruskaus%20 tyrimo%20ataskaita/Ikimokyklinio,%20priesmokyklinio%20ugdymo%20vadybos%20kokybes%20vertinimas%20Tyrimo%20ataskaita2009%2008%2031.pdf [Accessed on: 5.09.2013].

Analysis of the results of empirical research on the attitude of family (parents) towards collaboration and its quality in the pre-school educational institution

Having carried out the analysis of scientific literature it turned out that the pre-school educational institution and the family are united by the subject of the intended education, namely, the pupil. A child is being appropriately educated when there is harmonious agreement between the pre-school educational institution and the family and the education of a child in a nursery school adds to that received in the family. Therefore, it was important to find out in the course of the study what opportunities the family (parents of the educated) has for developing the process of collaboration between all the members of pre-school community and whether they are sufficient. The distribution of parents' attitudes is illustrated in figure 2.



1. Being equal members of the society; 2. Possibility of making use of ideas and skills; 3. Encouraging creativity between family members by managers.

Fig. 2. Parents' opinions about participation in pre-school activities (N = 112). Sourse: Prepared by the authors.

Rys. 2. Opinie rodziców o udziale w pracy przedszkolnej (N = 112). Źródło: Opracowanie własne autora.

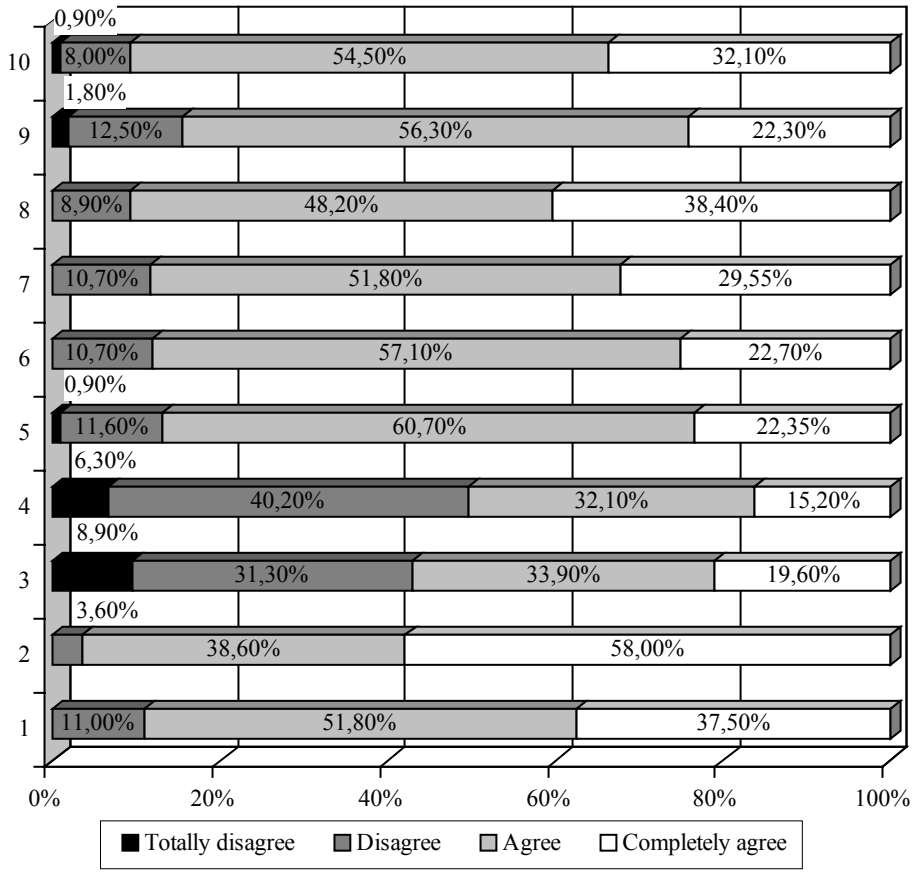
The results of the study showed that more than half of the parents (50.9%) consider themselves equal pre-school community members, nearly a half (46.4%) consider themselves having the opportunity to make use of their ideas and abilities in advantageously contributing to the organization of the successful activity of the pre-school educational institution, half of the respondents (50.0%) indicate that the managers of the institution are encouraging the innovativity and creativity of the family in the activities of the institution. However, more than one tenth of the parents (14.3%) do not consider themselves equal members of the pre-school community, less than one tenth of the respondents (6.3%) do not have the opportunity to contribute to the collective activities of the institution with their ideas and abilities, while some of the parents involved in the study indicate that they are not encouraged by the managers of the institution to make use of their creativity in the activities of the pre-school educational institution.

According to J. Litvinienė[9], support to the family and collaboration with the family in educating their child in the pre-school educational institution should be regarded as two prioritised tasks of the pre-school educational institution. Collaborative relations between the family and the pre-school educational institution can be maintained by means of communication which is demonstrated via both formal and informal interaction and cooperation. In pre-school educational institutions, collaboration is carried out in various ways and forms. The number of ways and forms that lead to maintenance and development of partnership in pre-school educational institutions is sufficient. What is needed is merely to choose the one which is most valuable in guaranteeing a high-quality process of collaboration in a pre-school educational institution. Therefore, it was important to find out in the course of the study which ways and forms are considered to be the most effective by the family (parents) of the educated in the community of the pre-school educational institution (see Fig. 3).

The results of the study showed that over a half of the parents involved in the study (58.0%) completely agree that the most effective form of collaboration is individual conversations with the educators. Over one third of the respondents (37.5%) pointed at parent meetings and over one third of the parents (38.4%) also chose feasts and afternoon get-togethers. While answering this question the respondents had the opportunity to select more than one answer.

Having carried out the study it turned out that over 40% of the respondents (40.2%) disagree that communication via e-mail may result in a successful process of collaboration between the members of the community of the pre-school educational institution.

[9] J. Litvinienė, *Šeima – vaiko ugdymo institucija*..., op. cit.



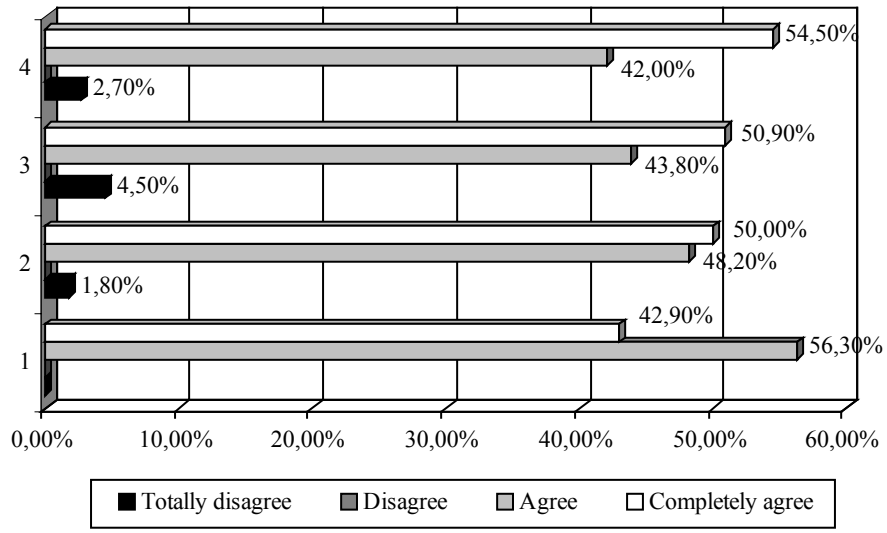
1. Parent meetings; 2. Individual conversations; 3. Phone conversations; 4. E-mails; 5. Consultations by educators; 6. Consultations by specialists; 7. Team activities; 8. Feasts and afternoon get-togethers; 9. Project activities; 10. Trips and excursions.

Fig. 3. The most effective forms of collaboration in the pre-school community according to pupil's parents (N = 112). Sourse: Prepared by the authors.

Rys. 3. Najskuteczniejsze formy współpracy we wspólnocie przedszkolnej według rodzin dzieci (N = 112). Źródło: Opracowanie własne autora.

It might be concluded that the majority of parents of the educated regard individual conversations, parent meetings, festive occasions and afternoon get-togethers as the most effective forms of collaboration. The parents of the educated also appreciate consultations by specialists and educators. The least effective way is, according to the parents, communication via e-mail.

According to scholars[10], shared responsibilities on the issues of children's education between the family and the educational institution guarantee collegial relations based on a constant and constructive dialogue, mutual trust, understanding, respect and the sharing of information and expert knowledge. Therefore, it is useful to address factors that determine successful collaboration between the members of the pre-school educational institution (see Fig. 4).



1. Good staff relations result in a positive microclimate; 2. Positive microclimate – better achievements; 3. Team work – better quality of work; 4. Effective collaboration as the basis for successful performance.

Fig. 4. Factors that guarantee successful collaboration in the pre-school educational institution (N = 112). Sourse: Prepared by the authors.

Rys. 4. Czynniki gwarantujące skuteczną współpracę w instytucji edukacji przedszkolnej (N = 112). Źródło: Opracowanie własne autora.

Having carried out the study it turned out that more than half of the parents (54.5%) completely agree that effective collaboration provides the basis for the successful performance of pre-school educational institution, around one half of the respondents (50.9%) completely agree with the statement that team work conditions better quality of work and one half of the respondents (50.0%) completely agree that a positive microclimate of the pre-school educational institution leads to better results of the overall activities of the pre-school educational institution.

[10] J. Ruškus, D. Žvirdauskas, R. Žvirdauskienė, I. Eskytė et al., *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas...*, op. cit.

Conclusions

1. The analysis of scientific texts as well as that of Lithuanian documents on education revealed that collaboration is an interaction between team members based on cooperation, sharing of experience and aiming at a common goal where each member of the team is satisfied with the collective activities. It is the basis for the human activities which enables us to create and sustain a strong community of the pre-school educational institution.
2. The results of the quantitative study showed that many parents who took part in the study shared the opinion that the possibilities of developing the process of collaboration in the pre-school educational institution were sufficient.
3. The results of the study revealed that among the most effective forms of collaboration in the pre-school community the parents of the pupils distinguished individual conversations, parent meetings, various festive occasions and afternoon get-togethers organised by pre-school educators as well as consultations by specialists.
4. The study showed that the majority of the parents completely agree with the claim that a positive microclimate in the pre-school educational institution and collective work of the staff provide favourable conditions for the establishment and development of a high-quality collaborative process in the pre-school educational institution.

Bibliography

Barnes C. & Mercer G., *Implementing the Social Model of Disability: Theory &Research*, The Disability Press, Leeds 2004.

Bruce J.A. & Ricketts K. G., *Where's All the Teamwork Gone? A Qualitative Analysis of Cooperation between Members of Two Interdisciplinary Teams.* Available from: http://leadershipeducators.org/Resources/Documents/jole/2008_summer/JOLE_7_1_Bruce_Ricketts.pdf [Accessed on: 15.09.2013].

Dabartinės lietuvių kalbos žodynas (Dictionary of Contemporary Lithuanian), Faculty of Communication of Vilnius University, Vilnius 2006.

Dapkienė S., Klasės auklėtojo vaidmuo kuriant mokinių ir tėvų bendruomenę. *Socialinis ugdymas: mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas II*. Scientific Articles in the National Database, Šiaulių universiteto leidykla, Šiauliai 2002.

Fiske J., *Įvadas į komunikacijos studijas*, Baltos lankos, Vilnius 1990.

Fullan M., *Pokyčių jėgos*, Tyto alba, Vilnius 1998.

Gerulaitis D., *Tėvų įtraukimo į vaiko ugdymo*(*si*) *procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*: Doctoral dissertation. Social Sciences: Educology. Šiauliai: ŠU. Available from: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa0001:E.02~2007~D200705020823 5220343/DS.00 5.0.02.ETD [Accessed on: 22.09.2013].

Gevorgianienė V., *Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus.Specialiojo ugdymo pagrindai: vadovėlis edukologijos specialybės studentams*, Šiaulių universiteto leidykla, Šiauliai 2003.

Hargreaves A., *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*, Tyto alba, Vilnius1999.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa. Approved by the Government of the Republic of Lithuania by the Resolution No. 1057 of 2007 September 19. Available from: http://www.smm.lt/ugdymas/ docs/ ikimokyklinis/2007-09-1057.pdf [Accessed on: 20.09.2013].

Jovaiša L., *Edukologijos įvadas*, Technologija, Kaunas 2002.

Juodaitytė A., *Tėvų, kaip suaugusiųjų, konstruktyvaus švietimo paradigmos raiška ikimokyklinio ugdymo kaitoje,Pedagogika*: scientific works, 69, Vilnius 2003, p. 73–80.

Juodaitytė A., Gaučaitė R., Kazlauskienė A., *Informavimas apie ikimokyklinį, priešmokyklinį ugdymą ir švietimo pagalbą*, Lucilijus, Šiauliai 2009.

Kontautienė R., *Bendradarbiavimo tobulinimas bendrojo lavinimo mokyklospedagogų bendruomenėje, Tiltai*: scientific works, 3 (28), Klaipėdos universiteto leidykla, Klaipėda 2004.

Kontautienė R., *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje*, Klaipėdos universiteto leidykla, Klaipėda 2006.

Law on Education of the Republic of Lithuania. (Valstybės žinios, 2011, No. 38-1804).

Litvinienė J., *Šeima – vaiko ugdymo institucija*, Klaipėdos universiteto leidykla, Klaipėda 2002.

Ruškus J., Žvirdauskas D., Žvirdauskienė R., Eskytė I., Motiečienė R., Dorelaitienė A. & Jagelavičiūtė E., *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas*. Study report.Available from: http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Tyrimai/J.%20Ruskaus%20 tyrimo%20ataskaita/Ikimokyklinio,%20priesmokyklinio%20ugdymo%20vadybos%20kokybes%20vertinimas%20Tyrimo%20ataskaita2009%2008%2031.pdf [Accessed on: 5.09.2013].

Stoll L., Fink D., *Keičiame mokyklą*, Margi raštai, Vilnius 1998.

Ušeckienė L., Tėvų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimo nuostatos (Regulations on Collaboration between Parents and Pre-school educators), "Pedagogika", Vilnius 2002, № 4.

Valstybinės švietimo strategijos 2013–2022 metų nuostatos (Regulations of National Education Strategy of the year 2013–2022), 2013, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania. Available from: http://www.smm.lt/ [Accessed on: 14.09.2013].

Vietienė I., *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimo kokybės raiška su įstaigos bendruomene*, MA thesis, Šiaulių universiteto leidykla, Šiauliai 2014.

doi: 10.23734/wwr20142.205.224

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Anna Maria KUCHARSKA
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Dlaczego edukacja domowa? Aksjologiczne uzasadnienia edukacji bez szkoły

Why Home-Schooling? Axiological Justifications for an Education Outside of the School System

Streszczenie

Od lat 90. XX wieku Polacy na nowo odkrywają edukację domową. Kształcenie i wychowanie w rodzinie nie jest nową koncepcją – poprzedzało rozwój instytucjonalnie zorganizowanej edukacji, silnie związane było z klasą społeczną i jej potrzebami. Obecnie, choć raczej w nieuświadomiony sposób, część rodziców powraca do podobnego sposobu nauczania w środowisku rodzinnym, odchodząc jednocześnie od nauczania szkolnego ze wszystkimi jego wadami. Wzorce edukacji domowej to jednak częściej bardziej współczesne modele anglosaskie, gdzie taka forma uczenia formalnego ma wielu zwolenników.

Idea edukacji domowej, jak również jej praktyczne formy realizacji są intensywnie wspierane przez sieć szkół chrześcijańskich współpracujących ze Stowarzyszeniem Edukacyjnym Integracja. Początkowo może wydawać się to paradoksem – szkoła, w dodatku niepubliczna, wspierająca nauczanie poza szkołą. Poparcie nauczania domowego spójne jest z rozumieniem dominującej roli rodziny w wychowaniu i kształceniu w szkołach chrześcijańskich. Przede wszystkim podkreślany jest pokoleniowy przekaz wartości chrześcijańskich oraz ukształtowanie na wczesnym etapie życia moralności opartej na tych wartościach. Szkoły te realizują podobną wizję wychowania i stawiają na spójność oddziaływań wychowawczych ze środowiskiem rodzinnym i kościelnym, jednak uznają rodziców za najwyższy autorytet w dziedzinie wychowania i edukacji dzieci.

Zgodnie z polskimi rozwiązaniami prawnymi, dyrektor szkoły musi wyrazić zgodę na prowadzenie tego rodzaju edukacji przez konkretnych rodziców, tym samym instytucje otwarte na taką współpracę, a wręcz do nich zachęcające, są dla rodziców ogromną pomocą.

W swoim artykule chciałabym wspomnieć też o kontrowersjach wokół edukacji domowej, związanych z rozwojem społecznym dziecka, socjalizacją oraz hermetycznością środowiska wychowawczego, jednak przede wszystkim interesuje mnie kwestia wartości będących centrum chrześcijańskiej edukacji domowej.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, szkoły chrześcijańskie, wartości, środowisko wychowawcze.

Abstract

Since 1990 Poles have rediscovered home-schooling. Teaching and upbringing within the family is not a new concept – it preceded the development of institutionalised education and was strongly bonded with a social class and its needs. Nowadays, however rather unconsciously, some parents are coming back to a similar way of teaching at the same time wandering away from teaching at school with all its flaws. On the other hand home-schooling models are more often modern, Anglo-Saxon, where this form of teaching has many adherents.

The idea of home-schooling, as well as its practical forms, is highly supported by a Christian schools network cooperating with Educational Association Integration. At the beginning this may sound like a paradox – a school, a non-public school, supporting teaching outside a school. The support for home-schooling is coherent with an understanding of the leading role of a family in upbringing and teaching by the Christian schools. A transfer of values between generations and in the shaping of a moral system based on them is mostly underlined. Those schools are introducing a similar vision of an upbringing and stressed the coherence of influences of a school, a family and a church, but recognise parents as the highest authority in their children's education.

According to the Polish law, a Principal must give permission for allowing this type of education by the particular parents, so that institutions which are open to cooperation and which encourage home-schooling are of huge help for parents.

In my article I would like to mention a controversy around home-schooling, connected with the social development of a child, socialisation and hermetic environment, however I will focus on the values being at the very centre of Christian home-schooling.

Keywords: Home-schooling, Christian schools, values, upbringing environment.

„Wychowuj chłopca odpowiednio do drogi, którą ma iść,
a nie zejdzie z niej nawet w starości."

Przypowieści Salomona [22,6]

„Edukacja domowa [...] realizuje w pionierski sposób ponowoczesne czasoprzestrzenne i społeczne wymogi kształcenia się."

Marek Budajczak, *Edukacja domowa*[1].

Edukacja domowa to w Polsce wciąż temat nowy, a rodziny, które podejmują trud kształcenia dzieci w domu, nadal mają status pionierów – pierwszych w województwie, powiecie, gminie, pierwszych w danej szkole, wśród znajomych, w danym środowisku sąsiedzkim. Bycie pionierem wymaga wysiłku. Nie bez powodu pozwoliłam sobie użyć wyrażenia: „podejmowanie trudu". Edukacja domowa związana jest z wyrzeczeniami i poświęceniem. Pojawiają się dwa podstawowe pytania – dlaczego ludzie się na nią decydują i czy warto. W poniższym artykule postaram się odpowiedzieć przede wszystkim na pierwsze z tych pytań, a w przypadku drugiego głos oddam dzieciom i rodzicom.

Współczesna edukacja domowa w Polsce i na świecie

Czym w ogóle jest współczesna edukacja domowa i jak dzisiaj rozumie się taką formę kształcenia? Zgodnie z definicją przyjętą przez samo środowisko jest to: „[...] nauczanie dzieci przez ich rodziców lub opiekunów oraz wyznaczone przez nie osoby, odbywające się poza systemem edukacji szkolnej"[2]. Edukacja domowa bywa też nazywana *homeschoolingiem*, ponieważ opiera się głównie na modelach anglosaskich (w wersji anglojęzycznej w Wielkiej Brytanii – *home education*, a w USA – *homeschooling* lub *home schooling*). Osobiście spodobało mi się, przywołane przez Marka Budajczaka – pioniera współczesnej, polskiej edukacji domowej, określenie lepiej ujmujące istotę tego, czym jest edukacja domowa. *Homeschooling* wskazuje na uczenie się w domu, ale na wzór szkolny. Określenie, którego autorem jest Roland Meighan, to *home-based-education* – edukacja oparta na domu[3]. Wyraźnie wskazuje fundament całego procesu nauczania i uczenia się oraz pełniej przedstawia ideę edukacji domowej, nie ograniczającej się wyłącznie do lokalizacji zajęć, ale do całościowej zmiany sposobu myślenia o procesie kształcenia.

[1] M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 139.
[2] D. Konowrocka, *Najczęściej zadawane pytania o edukacji domowej*, por. źródło: http://www.edukacjadomowa.pl/faq2.html#pyt01 [dostęp: 3.10.2014].
[3] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 19.

Edukacja domowa bardzo prężnie rozwija się w wielu miejscach na świecie. Przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych Ameryki, gdzie tego typu edukacją objętych jest około 2,2 mln dzieci[4]. Poza tym oczywiście w Wielkiej Brytanii, gdzie alternatywne formy kształcenia, w tym edukacja domowa, mogą swobodnie się rozwijać[5]. Podobnie w Australii, Kanadzie, Francji, na Węgrzech, w Japonii, Kenii, Rosji, Meksyku, Korei Południowej i Tajlandii[6]. Jest to bardzo popularna forma edukacji wśród mniejszości[7], nie ma jednak wyraźnych wskaźników, jeśli chodzi o wykształcenie czy zarobki rodziców. Według danych z badań prowadzonych w USA (w Polsce nie mamy tak dokładnych informacji dotyczących tego środowiska) zazwyczaj są to rodziny wielodzietne, wykształcenie rodziców jest nieco wyższe od przeciętnej, a jedna czwarta dzieci uczonych w domu ma przynajmniej jednego rodzica będącego nauczycielem. Najczęstszym wyznaniem jest chrześcijaństwo[8]. *Homeschooling* nie jest jednak akceptowany na całym świecie. W kilku państwach ta forma edukacji jest nielegalna (np. w Niemczech) lub zasadniczo wykluczona, ale możliwa po zezwoleniu władz (m.in. w Holandii, Grecji, Hiszpanii)[9].

Rodzina od wieków jest podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka. Kształcenie i wychowanie w rodzinie nie jest nową koncepcją – poprzedzało rozwój instytucjonalnie zorganizowanej edukacji, związane było z klasą społeczną i jej potrzebami. Przed pojawieniem się silnych państw narodowych, ministerstw edukacji i zorganizowanego szkolnictwa, edukacja domowa pozostawała dominującą formą kształcenia, zwłaszcza przedstawicieli elit, w tym głównie płci męskiej[10]. Jak piszą Marzena i Paweł Zakrzewscy:

> „Właściwie do końca XIX wieku edukacja domowa uznawana była za najbardziej naturalny, oczywisty i najskuteczniejszy sposób przekazywania wiedzy”[11].

Również współcześnie istnieją możliwości nauczania domowego w tym historycznym jej rozumieniu, prowadzonej przez guwernantkę bądź guwernera, przygotowującej do szczególnych ról społecznych, które ma pełnić dziecko

[4] B.D. Ray, *Research Facts On Homeschooling*, January 1, 2014, por. źródło: http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html [dostęp: 29.09.2014].

[5] I. Chłodna, *Homeschooling – szansa czy zagrożenie?*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2009, s. 110.

[6] B.D. Ray, *Research Facts On Homeschooling*, January 1, 2014, por. źródło: http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html [dostęp: 29.09.2014].

[7] Tamże.

[8] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 84–85.

[9] Tamże, s. 51.

[10] M. i P. Zakrzewscy, *Dzieciństwo bez szkoły*, [w:] Ciż (red.), *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 439–447.

[11] Tamże, s. 440.

w przyszłości[12]. Należy zaznaczyć, że nie jest to dominujący nurt współczesnej edukacji domowej w Polsce.

Obowiązek szkolny w Polsce został wprowadzony 7 lutego 1919 r.[13] Był on jednak rozumiany nieco inaczej, niż współcześnie. W dwudziestoleciu międzywojennym możliwe było realizowanie obowiązku szkolnego w szkołach publicznych i prywatnych oraz, co biorąc pod uwagę konstrukcję językową nie jest wcale oczywiste, w ramach nauczania domowego[14]. Po II wojnie światowej ta możliwość niestety nie wróciła. Szkolnictwo było podporządkowane koncepcji budowy Polskiej Republiki Ludowej, a edukacja domowa, w rozumieniu całego procesu kształcenia, przestała istnieć[15].

Zmiany nastąpiły dopiero po 1989 roku. Pluralizm polityczny na nowo prowadził do pluralizmu edukacyjnego. Możliwość zakładania szkół prywatnych przez osoby fizyczne i prawne[16] była pierwszym wyraźnym znakiem zmian. Od lat 90. XX wieku Polacy na nowo zaczęli odkrywać edukację domową. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. wprowadziła możliwość realizowania obowiązku szkolnego poza szkołą[17]. W oparciu o ten zapis pierwsze rodziny podjęły starania o możliwość prowadzenia edukacji domowej swoich dzieci. Pierwszym wymogiem wynikającym z ustawy była zgoda dyrekcji szkoły, do której zgodnie z rejonizacją przypisane jest dziecko. Rodzice często spotykali się ze sprzeciwem lub wrogością oraz formułowaniem wobec nich całych list wymagań do spełnienia, by taka zgoda została wydana. Kolejna kwestia to zobowiązanie do zdawania przez dzieci corocznych (lub dwa razy w ciągu roku, jeśli dyrekcja danej szkoły tak ustali) egzaminów klasyfikacyjnych z każdego przedmiotu[18]. Wymóg corocznych egzaminów nie dotyczy żadnej innej grupy dzieci, poza uczonymi w domu[19].

---

[12] Przykładem może być firma MJ Governess, pośrednicząca między guwernerami i guwernantkami a rodzinami, por. źródło: http://www.twoja-guwernantka.pl/ [dostęp: 4.10.2014]. Uruchamiane są też takie specjalizacje na kierunkach pedagogicznych różnych uczelni. J. Suchecka, *Angielski, pianino, malarstwo – nowe studia dla guwernerów i guwernantek. Mężczyźni mile widziani*. Opublikowane: 20.05.2013, por. źródło: http://wyborcza.pl/1,76842,13948660,Angielski__pianino__malarstwo___nowe_studia_dla_guwernerow.html [dostęp: 4.10.2014].

[13] *Dekret o obowiązku szkolnym z dn. 7 lutego 1919* (Dz. Urz. Min. WRiOP, 1919, nr 2, poz. 2).

[14] Tamże, art. 28.

[15] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 100.

[16] Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm. art. 82 ust. 1. (Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425).

[17] Tamże, art. 16 ust. 8 do 14.

[18] Dużą dowolność ma tutaj dyrekcja szkoły, która wyraziła zgodę na prowadzenie edukacji domowej. Bywa, że egzaminy są wielodniowym maratonem ustnych i pisemnych sprawdzianów ze wszystkich przedmiotów, a zdarza się, że atmosfera jest bardzo przyjazna, a zadania nie są wyłącznie odtwórczym prezentowaniem przyswojonych treści z podstawy programowej. A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 198–202; D. Konowrocka, *Najczęściej zadawane pytania*..., dz. cyt.

[19] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 48.

Jedną z wątpliwości wokół *homeschoolingu*, poruszaną często w dyskusjach, jest jego legalność. Jeśli chodzi o polski system prawny, to już ustawa zasadnicza gwarantuje rodzicom prawo do wyboru miejsca kształcenia swojego dziecka oraz wychowania go zgodnie z własnymi przekonaniami[20]. Podobnie akty prawa międzynarodowego, takie jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Konwencja UNESCO Przeciw Dyskryminacji w Edukacji, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, jak również Karta Podstawowych Swobód Unii Europejskiej podkreślają rolę rodziców w decyzjach dotyczących edukacji dziecka[21]. Jak pisze o ich roli Budajczak:

> „[...] rodzice dysponują priorytetem w tym względzie przed innymi agendami społecznymi – społecznością, w której żyje rodzina i państwem. To rodzice mają pierwotne prawdo do decydowania o okolicznościach edukacji własnych dzieci, nie zaś władze wspólnotowe czy centralne państwa. Po wtóre jeśli rodzice mają prawo do swobodnych decyzji edukacyjnych dotyczących ich dzieci to państwo jest zobowiązane do zapewnienia takich systemowych warunków, w tym prawnych, które pozwolą rodzicom na realizację ich wolności wyboru"[22].

Zmiana przepisów regulujących edukację domową w Polsce w 2009 roku pozwala obecnie rodzicom na swobodny wybór szkoły egzaminującej dziecko uczące się w ten sposób[23]. Od tego momentu nastąpiło w naszym kraju intensywne zainteresowanie tą formą nauczania oraz dynamiczny przyrost liczby dzieci objętych nauczaniem domowym – od kilkunastu dzieci w roku szkolnym 2009/2010 do około czterystu w roku 2012/2013[24]. Dla rodziców zainteresowa-

[20] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997, art. 70, pkt. 3 i art. 48.

[21] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 26–29.

[22] Tamże, s. 32.

[23] Z drugiej strony, wprowadzone zostały dodatkowe warunki, które rodzice muszą spełnić, by uzyskać zgodę na wykonywanie obowiązku szkolnego poza szkołą, A. Zielińska, *Aspekty prawne nauczania domowego*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce...*, dz. cyt., s. 482–483; Ustawa o systemie oświaty z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, art. 16 ust. 10. (Dz.U. 2009 nr 56, poz. 458).

[24] Takie dane podaje Elżbieta Bednarz, w swojej książce, por.: E. Bednarz, *Edukacja Chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa 2013, s. 241. Pozostali dyrektorzy szkół (zwłaszcza w wywiadach z dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Salomon w Zielonej Górze oraz dyrektorką Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Arka we Wrocławiu, przeprowadzonych w maju i czerwcu 2014 roku przez autorkę) utrzymywali, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie prowadzi statystyk dotyczących dzieci realizujących obowiązek szkolny poza szkołą, a wszelkie dane, które posiadają są szacunkami rodziców zaangażowanych w stowarzyszenia zajmujące się edukacją domową oraz dyrektorów szkół, które wspierają uczenie dzieci w domu. Według ich informacji obecnie (rok szkolny 2014/2015) w Polsce może być nawet tysiąc dzieci uczących się w domu.

nych podjęciem edukacji domowej ogromną pomocą są instytucje otwarte na taką współpracę, a wręcz do niej zachęcające.

Idea edukacji domowej, jak również jej praktyczne formy realizacji są intensywnie wspierane przez sieć szkół chrześcijańskich współpracujących ze Stowarzyszeniem Edukacyjnym Integracja[25]. Początkowo może wydawać się to paradoksem – szkoła, w dodatku niepubliczna, wspierająca nauczanie poza szkołą. Poparcie nauczania domowego spójne jest z rozumieniem dominującej roli rodziny w wychowaniu i kształceniu w szkołach chrześcijańskich[26]. Przede wszystkim podkreślany jest pokoleniowy przekaz wartości chrześcijańskich oraz ukształtowanie na wczesnym etapie życia moralności opartej na tych wartościach. Szkoły te realizują podobną wizję wychowania i stawiają na spójność oddziaływań wychowawczych ze środowiskiem rodzinnym i kościelnym, jednak uznają rodziców za najwyższy autorytet w dziedzinie wychowania i edukacji dzieci[27]. Tym samym naturalnym środowiskiem intensywnego rozwoju *homeschoolingu* w Polsce stało się otoczenie szkół chrześcijańskich o ekumenicznym charakterze[28], a niektóre z nich bardzo intensywnie wspierają w tym procesie rodziców, organizując dla nich doradztwo profesjonalistów, dzieciom umożliwiając zaangażowanie w zajęcia dodatkowe i tworząc dla nich osobny program nauczania[29]. Również niektóre szkoły katolickie, jak na przykład Kolegium św. Stanisława Kostki w Warszawie, wspierają koncepcję edukacji domowej[30]. Niestety nie znalazłam takiej możliwości w szkołach Stowarzyszenia Wspierania Edukacji i Rodziny Sternik[31], będących, moim zdaniem, najnowocześniejszymi szkołami katolickimi w Polsce.

---

[25] Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Edukacja domowa, por. źródło: http://sei.org.pl/menu/edukacja-domowa [dostęp: 30.09.2014].

[26] E. Bednarz, *Edukacja Chrześcijańska w Polsce*..., dz. cyt., s. 26–28.

[27] Tamże, s. 26–28, 149–152.

[28] Edukację domową wspierają m.in. Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Arka we Wrocławiu, por. źródło: http://arka.edu.pl/chsp/edukacjadomowa.php [dostęp: 5.10.2014], Chrześcijańska Szkoła Montessori w Gdańsku, por. źródło: http://edukacjadomowa.info/ [dostęp: 5.10.2014], Chrześcijańska Szkoła Podstawowa im. Króla Dawida w Poznaniu, por. źródło: http://dobraszkola.org.pl/edu-art-1 [dostęp: 5.10.2014], Chrześcijańska Szkoła Podstawowa Salomon w Zielonej Górze, por. źródło: http://www.salomon.edu.pl/homeschooling [dostęp: 5.10.2014], Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Samuel w Warszawie, por. źródło: http://samuel.pl/home/szkola-podstawowa/kandydat/edukacja-domowa/ [dostęp: 5.10.2014].

[29] A. Polaszek, *Edukacja domowa w praktyce*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 355 – Szkoły im. Króla Dawida w Poznaniu; Szkoły Samuel w Warszawie, por. źródło: http://samuel.pl/home/szkola-podstawowa/kandydat/edukacja-domowa/ [dostęp: 9.10.2014].

[30] R. i J. Korab, *Szkoła bez uczniów, czyli homeschooling*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 272.

[31] Szkoły Stowarzyszenia Wspierania Edukacji i Rodziny Sternik, por. źródło: http://www.sternik.edu.pl/ [dostęp: 10.10.2014].

Poszukiwanie placówek przychylnych nauczaniu dzieci w domu i dojeżdżanie do nich nawet wiele kilometrów[32], nie jest wcale bezpodstawne. Rodzice uczący swoje dzieci w domu nadal spotykają się często z negatywną oceną środowiska, zwłaszcza szkolnego oraz organów nadzoru pedagogicznego[33]. Edukacja domowa budzi w Polsce wiele kontrowersji. Dotyczą one głównie procesu socjalizacji dzieci i ewentualnych jego zaburzeń, kompetencji pedagogicznych rodziców i ich wiedzy przedmiotowej, będącej podstawą do samodzielnej pracy z dzieckiem, efektów kształcenia dziecka w taki sposób i porównań wyników egzaminów zewnętrznych (test szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, matura) z dziećmi uczęszczającymi do szkół publicznych i niepublicznych[34].

Tematem tego artykułu nie jest apologetyka edukacji domowej, tym bardziej że część z tych wątpliwości wydaje mi się zasadnych. Pośrednio i bezpośrednio poznając środowisko, przemawiają do mnie różne argumenty zwolenników, te które omawiam w dalszej części artykułu w powiązaniu z wartościami uzasadniającymi nauczanie domowe, ale też prosty argument efektywnego wykorzystania czasu przeznaczonego na naukę. Jak słusznie zauważyła jedna z mam:

> „Średnio zdolne dziecko przy odrobinie wysiłku jest w stanie program fizyki z danego semestru opanować w ciągu pięciu dni. Wystarczy ukierunkować jego spojrzenie na całość zagadnienia i wyeliminować ten odorek strachu, który towarzyszy nauce w tradycyjnej szkole"[35].

Zgodnie z szacunkami uczniowie poświęcają na naukę około jednej trzeciej czasu spędzanego w szkole[36], nie licząc dojazdów. W takim porównaniu edukacja domowa wypada zdecydowanie korzystniej. Podobnie na większość pytań i wątpliwości można odpowiedzieć odwracając je w stronę edukacji szkolnej, jak zrobiła to jedna z mam, Anna Janicka-Galant:

> „Czy oceny na świadectwie decydują o udanym życiu? Czy wszystkie dzieci w szkole świetnie nawiązują kontakty z rówieśnikami? A co z danymi mówiącymi o skali fobii szkolnych i liczbie dzieci nieprzystosowanych? A jak wygląda samoocena i poczucie własnej wartości u dzieci na-

[32] W maju 2014 roku miałam możliwość rozmawiać z mamą z Wrocławia, która dwójkę swoich dzieci zapisała do chrześcijańskiej szkoły w Zielonej Górze, ponieważ placówka rejonowa odmówiła wydania zezwolenia na nauczanie w domu. Nie jest to odosobniony przypadek, w Szkołach Samuel w Warszawie zapisane są dzieci z całej Polski, uczone przez rodziców w domu.

[33] Pionierska jest historia rodziny Budajczaków, ale podobne doświadczenia spotykają też innych rodziców, m.in. M. i J. Dzieciątko, *W drodze do dojrzałości*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 134.

[34] Na wiele z tych wątpliwości odpowiada (w oparciu o wyniki badań w USA) Marek Budajczak w przywoływanej już przeze mnie publikacji, por.: M. Budajczak, *Edukacja domowa*..., dz. cyt.

[35] A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie*..., dz. cyt., s. 181.

[36] M. i P. Zakrzewscy, *Dzieciństwo bez szkoły*..., dz. cyt., s. 457.

> uczonych oceny zewnętrznej, a nie wewnętrznej? Jak się ciekawie uczyć w 30-osobowej klasie, siedząc nieruchomo w ławkach? Dlaczego dzieci są oceniane za błędy nie za sukcesy?"[37].

Jak widać edukacja domowa dotyka nie tylko kwestii miejsca uczenia się, ale przede wszystkim filozofii edukacji i metodyki pracy z dzieckiem.

Wartości w edukacji domowej

Tematyka *homeschoolingu* wzbudza tym samym duże zainteresowanie w środowisku naukowym. Organizowane są konferencje poświęcone w zupełności tej kwestii (np. w grudniu 2013 r. na Uniwersytecie Zielonogórskim „Edukacja domowa jako jedna z ofert kształcenia"[38]). Jeśli chodzi o szeroko zakrojone badania, to w Polsce temat edukacji domowej zdecydowanie nie jest jeszcze dostatecznie rozpoznany, a kontekst amerykański nie w pełni może odpowiadać na pojawiające się pytania.

Pierwsze pytanie, na które chciałabym odpowiedzieć w poniższym artykule to: dlaczego rodzice i dzieci decydują się na edukację domową? Przyczyn prawdopodobnie jest tak wiele, jak rodzin, które podjęły taką decyzję. Podstawową wartością, czy raczej cechą charakteryzującą postawę rodziców podejmujących się uczenia w domu, jest nonkonformizm, przeciwstawienie się systemowi, kreującemu homogeniczną grupę podporządkowanych i posłusznych obywateli, o właściwych przekonaniach[39]. Współczesna edukacja domowa zdecydowanie jest opcją alternatywną, niestandardową i przez to wymagającą większej determinacji.

Poszukując odpowiedzi na te pytania, sięgnęłam do źródeł najbliższych rodzinom zajmującym się edukacją domową – stron internetowych, poświęconych tej tematyce i przez nich prowadzonych, wywiadów z rodzicami i dziećmi, artykułów pisanych przez rodziców oraz publikacji Budajczaka. Miałam też możliwość przeprowadzenia nieformalnych rozmów z rodzicami uczącymi swoje dzieci w domu, jednak ze względu na prywatny charakter tych rozmów i brak możliwości bieżącego zapisu, nie traktowałam ich jako źródło do poniższej analizy. Z drugiej strony niewątpliwie te spotkania były dla mnie możliwością wglądu i lepszego zrozumienia codzienności rodziny zaangażowanej w *homeschooling*. Dodatkowo posiłkowałam się wypowiedziami dyrektorów szkół chrześcijańskich, wspierających edukację domową, z którymi przeprowadzałam wywiady w ramach gromadzenia materiału badawczego do mojej pracy doktor-

[37] A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie...*, dz. cyt., s. 184–185.

[38] Konferencja „Edukacja domowa jako jedna z ofert kształcenia", por. źródło: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/logopedia/edukacjadomowa/ [dostęp: 30.09.2014].

[39] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 60.

skiej poświęconej tego typu placówkom i ich funkcjonowaniu. *Homeschooling* jest często istotną gałęzią działalności szkół chrześcijańskich, tym samym fragmenty wywiadów były dla mnie cennym źródłem informacji.

Motywacja obu stron może być bardzo różna. Wynikać może z trybu życia, np. związanego z uczestnictwem w zawodach sportowych czy karierą artystyczną dziecka, jego stanu zdrowia, specyficznych cech lub po prostu odległości miejsca zamieszkania od najbliższej szkoły[40]. Często jest to motywacja negatywna, związana z rozczarowaniem instytucją szkoły, konkretną placówką, czy oporem dziecka wobec placówki[41]. Zawsze są to złożone kwestie, jednak decyzja oparta wyłącznie na ucieczce „od" może okazać się niewystarczająca wobec codziennego poświęcenia związanego z *homeschoolingiem*. O wiele silniejsza jest motywacja pozytywna, związana z głębokim przekonaniem o wartości nauczania dziecka w domu. Ta ostatnia często związana jest też z niezgodnością systemu wartości rodziców z tym proponowanym przez szkołę publiczną[42].

Przede wszystkim interesują mnie uzasadnienia odwołujące się do sfery wartości przywoływane przez rodziców prowadzących chrześcijańską edukację domową, jednak, choć mogą się one różnić w konkretnych uzasadnieniach, to można uznać, że najważniejsze z nich są wspólne dla wszystkich osób zaangażowanych w nauczanie domowe. Główne wartości, które omówię bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu to: r o d z i n a , b e z p i e c z e ń s t w o , i n d y w i d u a l n y r o z w ó j d z i e c k a i j a k o ś ć k s z t a ł c e n i a . Pozostałe, które przywołują rodzice uczący dzieci w domu to:

— d o b r o d z i e c k a , rozumiane jako stworzenie przyjaznego środowiska uczenia się, nacisk na funkcję opiekuńczą rodziny i jak najlepsze jej spełnianie oraz zapobieganie „marnowaniu czasu" w szkole przez dzieci szczególnie uzdolnione, czy też stygmatyzacji i niewystarczającej pracy z dziećmi o większych potrzebach (np. z różnego rodzaju dysfunkcjami),
— e l a s t y c z n o ś ć i n i e z a l e ż n o ś ć , dotyczące organizacji pracy i czasu, priorytetyzacji, możliwości poszerzania i pogłębiania wiedzy dziecka w dowolnie wybranym kierunku. Również dopasowanie godzin zajęć do rytmu życia rodziny, w tym organizacja dodatkowych aktywności (dłuższe wyjazdy lub wręcz nauka przez podróżowanie, zajęcia dodatkowe, aktywność sportowa i artystyczna etc.). Tak pisze o tym jeden o ojców uczących dzieci w domu: „Olbrzymim atutem nauki w domu jest swoboda zarządzania czasem. Szkoła domowa to szkoła bez dzwonka. [...] Wielu rzeczy można uczyć przy okazji albo jednocześnie z innymi"[43],

[40] K. Brudka, *Edukacja domowa z perspektywy psychologa – szanse i zagrożenia*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 95.
[41] M. Budajczak, *Edukacja domowa*..., dz. cyt., s. 88.
[42] Tamże, s. 88–89.
[43] A. Polaszek, *Edukacja domowa w praktyce*..., dz. cyt., s. 355–356.

— o s i ą g n i ę c i a, zwłaszcza w kontekście dzieci wybitnie uzdolnionych w jakiejś specyficznej dziedzinie, ale też osiągnięcia naukowe na późniejszych etapach edukacyjnych, w szkole ponadgimnazjalnej i na studiach, w oparciu o przekonanie, że ta forma edukacji sprzyja osiąganiu relatywnie lepszych wyników niż osoby objęte edukacją szkolną, również w oparciu o badania dotyczące tego zagadnienia w USA[44].
— r o z w ó j m o r a l n y i d u c h o w y, przede wszystkim dla rodziców, dla których spójność światopoglądowa i aksjologiczna była motywacją do decyzji o nauczaniu dzieci w domu, ta wartość ma szczególne znaczenie[45]. Najlepiej będzie oddać w tym miejscu głos jednemu z nich: „w tak rozumianej i tak realizowanej edukacji [tradycyjna szkoła publiczna – przyp. aut.] nie ma miejsca dla indywidualnego traktowania dzieci. I co ważne dla każdego chrześcijanina – nie ma tam miejsca dla Boga. [...] Tworzy się błędne koło: szkolny system, ignorując Boga, uczy swoich podopiecznych również Go ignorować”[46].

Podstawową wartością, do której odwołują się rodzice w swoich wypowiedziach jest r o d z i n a. Niezwykle silne jest przekonanie, że to rodzice są odpowiedzialni za edukację swoich dzieci, nie państwo, nie szkoła, nauczyciele, ale rodzice. Tak pisze o tym Łukasz Wojtacha:

> „Uświadomiłem sobie, że odpowiedź nie dotyczy sytuacji publicznego szkolnictwa, jakości przekazywanej wiedzy, naszych doświadczeń, systemu wartości czy jakiejkolwiek mniej lub bardziej istotnej kwestii. Dotyczy odpowiedzialności”[47].

Źródłem tego przekonania, w przypadku chrześcijańskiej edukacji domowej, jest Biblia i fragmenty, jak ten przywołany w motcie tego artykułu, mówiące o roli rodziców w nauczaniu dzieci[48]. To rodzice najlepiej znają potrzeby i możliwości swoich dzieci, wiedzą też jaki jest ich potencjał. W edukacji domowej kluczowe jest też budowanie relacji, zarówno między rodzicami i dziećmi, jak i pomiędzy rodzeństwem[49]. Dzieci uczęszczające do szkoły spędzają o wiele mniej czasu z rodzicami, nie mają też możliwości budowania relacji

[44] B.D. Ray, *Homeschool Progress Report 2009: Academic Achievement and Demographics*, por. źródło: http://www.hslda.org/docs/study/ray2009/ [dostęp: 08.10.2014].
[45] P. Bartosik, *Dlaczego edukacja domowa?*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 56.
[46] J. Weigl, *Dla Boga dzieci są wyjątkowe*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 401.
[47] Ł. i M. Wojtacha, *Moje dziecko, moja odpowiedzialność*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 413.
[48] E. Żarnowiecka, *Czy edukacja domowa ma szansę w polskich rodzinach?*, „Nasze Inspiracje”..., dz. cyt., nr 4, s. 64–65.
[49] M. Budajczak, *Edukacja domowa*..., dz. cyt., s. 85–86.

z rodzeństwem (z wyjątkiem bliźniąt), ponieważ przy podziale na klasy według wieku biologicznego każde z nich spędza czas z inną grupą dzieci. Dla rodzin zaangażowanych w nauczanie w domu, wartość jaką jest rodzina wyraża się przez spędzanie maksymalnie dużo czasu ze sobą, nie tylko ucząc się, ale też odpoczywając i wspólnie wyjeżdżając. Edukację domową najczęściej prowadzi matka dziecka, ojcowie zazwyczaj pracują poza domem i udzielają się w mniejszym zakresie. Mimo to, również ojcowie doceniają pewne możliwości wynikające z uczenia dzieci w domu: zamiast spędzać czas z dziećmi w samochodzie dowożąc je do szkoły, mogą poświęcić ten czas na wspólną zabawę, budowanie więzi i inwestowanie w ich duchowy rozwój[50]. Często też kilka rodzin współpracuje ze sobą, wymieniając się obowiązkami. Nadal pozostaje to zgodne z koncepcją wiodącej roli rodziców w edukacji – to oni decydują, z kim ich dzieci spędzają czas, czego i jak się uczą. Taka współpraca daje szanse na nawiązywanie bardziej naturalnych relacji społecznych z osobami w różnym wieku, będącymi otoczeniem rodziców, a także z ewentualnymi nauczycielami, w tym zajęć dodatkowych.

Pojawiające się tu wątpliwości to zamykanie dziecka w hermetycznym środowisku i brak interakcji z dziećmi w tym samym wieku z innej klasy społecznej, z innymi doświadczeniami, innego wyznania. W repertuarze doświadczeń dziecka może zabraknąć konfrontacji jego (choć na pewnym etapie rozwoju raczej jego rodziców) wartości i przekonań z odmiennością[51]. W swoim artykule na temat bezpiecznej przestrzeni uczenia się, tak ujmuje to Kamila Kamińska:

> „Nie wierząc w system, państwo ani szkołę jako instytucję, mam wobec niej pewien kredyt zaufania. Wierzę, że pozwala na spotkanie z innym, doświadczenie świata w jego brzydocie, brudzie i znoju, sama przez się zmusza do opuszczenia naszej «małej, przytulnej kanapy», na której coraz bardziej się barykadujemy, także za pomocą Internetu”[52].

Kontrowersje budzi przygotowanie rodziców do uczenia. Moim zdaniem nie tylko jeśli chodzi o zakres wiedzy przedmiotowej, ponieważ ten z pomocą Internetu, dostępu do bibliotek i odpowiednich materiałów, można bez problemu poszerzać. Większe obawy budzi u mnie wiedza metodyczna, związana ze sposobami uczenia danych przedmiotów, szczególnie na wczesnych etapach edukacyjnych, jak również kompetencje pedagogiczne, związane z wiedzą, zwłaszcza psychologią rozwojową i wychowawczą, terapią, najnowszymi koncepcjami uczenia się, i praktyką, jak na przykład działaniami korekcyjno-kompen-

[50] Wywiad Sylwii Tomczyk z Damaris Shaded-Otremba, *Homeschooling – kreatywna szkoła życia*, „Nasze Inspiracje”..., dz. cyt., nr 4, s. 59.

[51] K. Kamińska, *O miejscach bezpiecznych i edukacji*, [w:] K. Kokot i A. Ładyżyński (red.), *Dom. Perspektywy i znaczenia*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2011, s. 68–70; I. Nauman, *Domowa edukacja – co na to nauczyciele?*, „Nasze Inspiracje”..., dz. cyt., nr 4, s. 65–66.

[52] Tamże, s. 70.

sacyjnymi i szczególnymi potrzebami w przypadku dysfunkcji, a także ich rozpoznaniem, zajęciami rozwojowymi, uczeniem się przez zabawę, ćwiczeniami logopedycznymi i związanymi z emisją głosu. Na pewno wzajemne wsparcie, jakie okazuje sobie środowisko rodzin prowadzących edukację domową, choćby przez organizację ogólnopolskich zjazdów, to już bardzo dużo[53]. Czy to jednak wystarczy, gdy rodzic będzie mierzył się z wypaleniem? Wyzwaniem z pewnością jest też organizacja czasu nauki i wyznaczenie ról, które w danym momencie pełnimy. Myślę, że każda rodzina znajduje tutaj najlepsze dla siebie rozwiązanie. Bez wątpienia czas spędzony wspólnie, nie tylko pozornie, siedząc w jednym pomieszczeniu, ale razem zajmując się kolejnymi zadaniami, razem poznając kolejne obszary wiedzy, razem ucząc się i bawiąc, zarówno relacje rodzeństwa, w przypadku rodzin wielodzietnych, jak i relacje z rodzicami mają szansę mieć zupełnie inną jakość.

Funkcja opiekuńcza rodziny, prowadzi do kolejnej wartości, która bardzo często jest podstawą decyzji o nauczaniu domowym dzieci. Poza rodziną, do tej właśnie wartości odnoszą się słowa M. i P. Zakrzewskich – teoretyków i praktyków edukacji domowej:

> „Człowiek bowiem, szczególnie w pierwszych latach życia, potrzebuje dla prawidłowego rozwoju przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa i ciepła rodzinnego"[54].

Naturalnym obowiązkiem rodziców jest zapewnienie dziecku fizycznego bezpieczeństwa[55].

B e z p i e c z e ń s t w o jest dla wielu rodziców na tyle ważną wartością, że decyzję o nauczaniu domowym swoich dzieci podejmują w oparciu o negatywną motywację. W tym przypadku jest to bezpieczeństwo „od", jako ochrona przed potencjalnymi, lub już istniejącymi, zagrożeniami[56]. Bywa, że decyzja związana jest z negatywnymi wspomnieniami rodziców, ale może być też efektem doświadczenia stresu związanego ze szkołą przez dziecko. Przyczyn jest wiele: brak gotowości szkolnej, rozwój emocjonalny nie idący w parze z rozwojem intelektualnym, dysfunkcje i związane z tym trudności w uczeniu się, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, doświadczanie stresu związanego z przebywaniem w dużej grupie.

---

[53] Takie zjazdy organizuje Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie, por. źródło: http://www.edukacjadomowa.pl/form2014.html [dostęp: 10.10.2014]. Duże wsparcie dla rodziców prowadzących edukację domową oferują Chrześcijańskie Szkoły Samuel w Warszawie, por. źródło: http://samuel.pl/home/szkola-podstawowa/kandydat/edukacja-domowa/ [dostęp: 10.10.2014], http://samuel.pl/home/gimnazjum-2/kandydat/edukacja-domowa/ [dostęp: 10.10.2014].

[54] M. i P. Zakrzewscy, *Dzieciństwo bez szkoły...*, dz. cyt., s. 469.

[55] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 59.

[56] Tamże, s. 89.

Znane są przypadki stosowania przemocy fizycznej i psychicznej zarówno przez nauczycieli, ale częściej przez rówieśników lub starszych kolegów i koleżanki. Ponadto cała sfera zagrożeń seksualnych – pornografia, przedwczesna inicjacja, młodociane ciąże. Nie są to wyimaginowane koszmary nadopiekuńczych rodziców, ale raczej rzeczywistość starszych klas szkół podstawowych i gimnazjów[57]. Kolejna kwestia, bardzo mocno związana z presją rówieśniczą, to używki. Pierwsze próby palenia, spożywania alkoholu, czy nawet testowania tzw. „miękkich" narkotyków bardzo często mają miejsce w grupie rówieśników, za szkolnym murem, na wagarach, wycieczce szkolnej[58]. Ochrona przed tego typu doświadczeniami jest zrozumiałym działaniem kochającego rodzica. Pojawia się pytanie: czy edukacja domowa, motywowana ochroną dziecka przed zagrożeniami nie jest budowaniem „złotej klatki"?[59] I kolejne: jak długo można chronić własne dziecko przed zagrożeniami świata, poza bezpiecznymi murami domu rodzinnego?

Rodzice posiadający pewną wiedzę pedagogiczną, niekoniecznie profesjonalną, podejmując się zadania nauczania swojego dziecka, mają pomysł na to, jak zrobić to lepiej. Niekoniecznie chronią dziecko przed wszystkimi wspomnianymi zagrożeniami. Czasami jest to ochrona przed „głupią" (ogłupiającą?) szkołą. Taką, która zabija dziecięcą ciekawość świata, nie rozwija naturalnych zdolności, uśrednia. Taką, w której pracuje więcej wypalonych zawodowo nauczycieli, niż tych z pasją wykonujących swój zawód. Taką, w której stosuje się przestarzałe metody przykrywane używaniem nowoczesnych sprzętów. Taką, w której proces uczenia się i odkrywania świata w zasadzie nie zachodzi, sprowadzając się do klasycznego modelu transmisyjno-reprodukcyjnego, w którym oczekiwaniem nauczyciela jest odtworzenie poznanego materiału. Oczywiście, że takich szkół jest coraz mniej. Ale wciąż są. Są też rodzice, którzy wiedzą, jak uczyć swoje dzieci, by było to efektywne, ale przede wszystkim nie zabierało radości z tym związanej. Jak argumentuje jedna z mam uczących dzieci w domu:

[57] Badania przeprowadzone w 2010 roku wskazują, że średni wiek inicjacji seksualnej mieści się w przedziale 16–18 lat, a około 10% badanych pierwsze kontakty seksualne przeżyło przed ukończeniem 16. roku życia. *Raport Polpharmy Zbigniewa Izdebskiego nt. seksualności Polaków w Internecie, opublikowany w 2010 roku*, por. źródło: http://www.121pr.pl/files/pdf/Seks_Polakow_w_Internecie_prezentacja.pdf [dostęp: 7.10.2014].

[58] Wskazują na to wyniki badań, por.: G. Opielak, A. Nadulska, J. Piotrkowicz, Ł. Szeszko, *Palenie tytoniu wśród młodzieży szkół średnich w świetle aktualnych badań*, „Medycyna Rodzinna" 2013, nr 3, s. 79–82, por. źródło: http://www.medrodzinna.pl/smrn.php?ktory=4623 [dostęp: 11.10.2014].

[59] Zdaniem Izabeli Nauman największym wyzwaniem edukacji domowej jest zawężenie obrazu świata do własnej rodziny i kościoła. Por.: I. Nauman, *Domowa edukacja – co na to nauczyciele?*, „Nasze Inspiracje"..., dz. cyt., nr 4, s. 65–66.

> „Co więcej wydaje się, że nauczanie domowe wyrównuje szanse wszystkich uczniów, sprowadzając je nie do najniższego, lecz do najwyższego wspólnego mianownika”[60].

Można dyskutować z tak prostym przedstawieniem sprawy. Bo czy nauczanie domowe prowadzone przez rodziców o stosunkowo dużym kapitale społeczno-kulturowym oraz takie, oczywiście hipotetycznie, prowadzone przez rodziców z tak zwanego społecznego marginesu naprawdę będzie wyrównywaniem szans?

Wartość bezpieczeństwa z pewnością odgrywała kluczową rolę w procesie decyzyjnym wielu rodzin obecnie prowadzących edukację domową. Najczęściej jednak była to motywacja negatywna, związana z bezpieczeństwem „od”, wynikająca z silnego przekonania o konieczności ochrony dziecka przed światem zewnętrznym.

Dwie kolejne wartości, do których powracają w sowich wypowiedziach rodzice, są ze sobą silnie powiązane. Pierwsza z nich to indywidualny rozwój dziecka. Już sam wybór edukacji domowej jest wyrazem tej wartości, uznaniem, że taki sposób edukacji będzie dla danego dziecka najlepszy. Jarosław Pietrzak, dyrektor Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum im. Króla Dawida, w wywiadzie przyznaje, że edukacja domowa:

> „[...] z pewnością stanowi ciekawą propozycję dla wielu rodziców, którzy zmagają się dzisiaj z twardym systemem, w którym nie ma miejsca na indywidualne podejście do dzieci. Wiem o czym mówię. Sami wraz z żoną mamy dwójkę dzieci, bliźniaków, oczywiście zupełnie różnych od siebie [uśmiech]. W pewnym okresie wiedzieliśmy, że dla jednego z nich szkoła będzie najlepszym rozwiązaniem, podczas gdy dla drugiego korzystniejsze byłoby nauczanie domowe. Podjęliśmy właściwe decyzje, co mogliśmy dostrzec później w rozwoju chłopców”[61].

Edukacja domowa daje niesamowite możliwości do realnej indywidualizacji, nawet jeśli są to rodziny wielodzietne lub uczą się w kooperatywie, tworzonej przez kilka rodzin. Nauczyciel nie ma możliwości tak elastycznego dopasowania treści programowych, powiązania ich z odpowiednimi metodami, ułożenia w dowolnej kolejności i dostosowania intensywności pracy. Ogranicza go liczba dzieci w klasie, czas trwania zajęć, podręczniki. Rodzic może dowolnie komponować zagadnienia i materiały, tak długo, jak długo będzie realizował podstawę programową. Tym samym ma możliwość podążania za dzieckiem

[60] D. Konowrocka, *Dzieci nauczane domowo osiągają znakomite wyniki w nauce*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 267.

[61] Wywiad Huberta Sajdy z Jarosławem Pietrzakiem, *Dobra przestrzeń dla rozwoju dziecka*, „Nasze Inspiracje”, wiosna 2013, nr 1, s. 38.

i rozwijania jego mocnych stron, jednocześnie bardziej intensywnie pracując nad słabszymi obszarami[62]. Mądre balansowanie pomiędzy maksymalnym rozwijaniem potencjału dziecka a kompensowaniem braków będzie wzmacniało poczucie wartości i pewności siebie, co niekoniecznie miałoby miejsce w sytuacji ujednoliconego oceniania szkolnego. Amerykańskie badania, dotyczące pozytywnego obrazu samego siebie wskazują, że ten współczynnik u dzieci uczących się w domu jest znacząco wyższy, niż u dzieci uczących się w szkole[63].

Pracując z jednym dzieckiem, czy nawet kilkorgiem dzieci w różnym wieku, rodzic ma szansę szybciej dostrzec pojawiające się potrzeby i odpowiednio zareagować. Tempo pracy zawsze może być dostosowane do możliwości dziecka, a dłuższe przerwy w nauce nie są związane odgórnie narzuconym harmonogramem roku szkolnego[64].

Ewentualnym niebezpieczeństwem może być nadmierne podążanie za zainteresowaniami dziecka, podczas gdy czasem konieczne bywa przełamanie pewnych oporów czy uprzedzeń wobec niektórych obszarów wiedzy. Również rodzic ma swoje własne preferencje i niekoniecznie świadomie, może skupić się na jednej dziedzinie, zaniedbując pozostałe. Podobny scenariusz może dotyczyć dzieci wybitnie uzdolnionych, np. sportowców. Treningi i udział w zawodach może przesłonić rodzicom potrzebę wiedzy ogólnej z różnych obszarów i rozwijania podstawowych umiejętności – czytania, pisania, liczenia. W takim przypadku wiedza dziecka uczonego w domu nie będzie przystawała do wiedzy uczniów w ich wieku. Zazwyczaj jednak bywa odwrotnie – wiedza dzieci uczonych w domu daleko wykracza poza wiedzę przeciętnego ucznia.

Wiąże się to z kolejną wartością, silnie związaną z indywidualnym rozwojem dziecka. Jest to j a k o ś ć k s z t a ł c e n i a . W kontekście edukacji możemy mówić o jakości z przynajmniej dwóch perspektyw – procesu uczenia się i jego wyników oraz satysfakcji dziecka. Biorąc pod uwagę pierwszy aspekt, efektywność pracy w systemie „jeden na jeden" nie da się porównać do pracy z klasą szkolną, nawet jeśli jest to mniejsza grupa, np. w szkole niepublicznej. W edukacji domowej nie ma możliwości bierności, nieprzygotowania, unikania zadań, które są niezrozumiałe[65]. Konieczne jest stuprocentowe zaangażowanie w pracę, co bezpośrednio przekłada się na mierzalne wyniki. Znów nie możemy odwołać się do odpowiednich badań prowadzonych w Polsce, jednak wyniki badań w USA są pewną wskazówką, mówiącą o generalnej tendencji. *Home-*

[62] Wywiad Sylwii Tomczyk z Damaris Shaded-Otremba, *Homeschooling – kreatywna szkoła*..., dz. cyt., s. 57.

[63] Badania J.W. Taylora przywołane przez M. Budajczaka w jego książce, por.: M. Budajczak, *Edukacja domowa*..., dz. cyt., s. 61; J.W. Taylor V, *Self-Concept in Home-Schooling Children*, por. źródło: http://www.moorefoundation.com/article/49/about-moore-home-schooling/moore-foundation/articles/self-concept-in-home-schooling-children [dostęp: 10.10.2014].

[64] M. i P. Zakrzewscy, *Dzieciństwo bez szkoły*..., dz. cyt., s. 456–457.

[65] Tamże, s. 457.

school Progress Report 2009: Academic Achievement and Demographics autorstwa Briana D. Raya wyraźnie pokazuje zdecydowanie lepsze wyniki osiągane przez dzieci uczące się w domu w standaryzowanych testach osiągnięć[66]. Należy jednak pamiętać, że sukces edukacyjny to nie wyłącznie wyniki testów i egzaminów. To przede wszystkim satysfakcja i zadowolenie dziecka wyrażające się chęcią kontynuacji takiej formy edukacji[67].

Z pewnością dzieci uczone w domu nie mają tak wielu możliwości do pracy w grupie i pełnienia różnych ról, dominuje praca indywidualna. Podobnie niewielka wiedza metodyczna rodzica prowadzącego nauczanie domowe może przekładać się na nieefektywną naukę i słabe postępy nawet zdolnego dziecka. Niebezpieczne mogą być też dwie skrajne postawy rodziców: jedna, w której na naukę poświęca się zbyt mało czasu i druga, w której nauka dominuje w życiu dziecka. Zarówno zaniedbania i realizacja jak najbardziej ograniczonych zagadnień, jak i nadmierne przeciążanie dziecka dodatkowymi zajęciami i uczeniem się przez cały dzień, nie są dbaniem o jego dobro. Znalezienie równowagi między tymi dwoma skrajnościami i oddzielenie czasu nauki od zabawy i odpoczynku są niewątpliwie wyzwaniami edukacji domowej.

Zmierzając do końca moich rozważań, powrócę do drugiego postawionego przeze mnie pytania: czy warto? Tutaj głos chciałabym oddać dzieciom uczonym w domu:

> „Podoba mi się nauczanie w domu. Rodzice pomagają mi zrozumieć przedmioty, które nie są łatwe, a które muszę opanować. Ze względu na to, że mam nauczanie domowe, udało mi się zrobić amatorską licencję operatora radiowego. Mam dzięki temu też więcej czasu, żeby uczyć się o tym, jak działa samo radio oraz elektronika"[68]. (Michael, 10 lat)

> „Mam 17 lat i od pięciu lat jestem uczniem edukowanym domowo. [...] Przyznam, że już nuży mnie ciągłe tłumaczenie, że jeżeli uczę się w domu, to wcale nie znaczy, iż nie bywam wśród ludzi i nie mam kontaktu z rówieśnikami. Cały czas jestem prześladowany terminem «socjalizacja». [...] Możliwość świadomego dobierania kontaktów bądź okresowego z nich rezygnowania jest ogromnym przywilejem edukacji domowej. Konstruktywne więzi z rodziną i gronem znajomych mogą być znacznie wartościowsze niż wiele przymusowych kontaktów szkolnych"[69]. (Przemek)

[66] B.D. Ray, *Homeschool Progress Report 2009: Academic Achievement and Demographics*, por. źródło: http://www.hslda.org/docs/study/ray2009/ [dostęp: 8.10.2014].
[67] M. Budajczak, *Edukacja domowa...*, dz. cyt., s. 76–77.
[68] N. Westergard, *Jak to się zaczęło w Ameryce?*, „Nasze Inspiracje"..., dz. cyt., nr 4, s. 62.
[69] A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie...*, dz. cyt., s. 194, 197–198.

Zakończenie

Edukacja domowa zawsze pozostanie opcją alternatywną. Nie jest to forma edukacji, z której, choćby z przyczyn ekonomicznych, każdy może skorzystać. Wymaga ogromnego poświęcenia, zwłaszcza ze strony matki, często rezygnacji z kariery zawodowej, ograniczeń materialnych wynikających z utrzymywania się z jednej pensji, mniejszej ilości czasu na życie towarzyskie[70]. Z drugiej strony z pewnością, jak pisze Katarzyna Brudka:

> „[...] dla dużego grona dzieci i ich rodziców może być ona szansą na kreatywny, niezależny sposób zdobywania wiedzy wynikający ze spontanicznej, właściwej każdemu dziecku ciekawości świata"[71].

Podobnie nie każdy rodzic będzie chciał i potrafił uczyć swoje dzieci w domu. Skrajny przykład podaje K. Kamińska:

> „Ivan Illich zarzucając szkole [w swojej książce *Deschooling society*, Londyn 1971 – przyp. aut.], że nie uczy osądu krytycznego, nie wyobrażał sobie raczej, że nauczy go ojciec, który popadł w alkoholizm po zamknięciu kopalni, czy matka, której jedynym źródłem utrzymania po likwidacji kołchozu jest sprzedaż na stołeczku przy autostradzie jagód i grzybów uzbieranych w lesie"[72].

Najczęstszą przyczyną decyzji o podjęciu edukacji domowej jest niezgodność światopoglądowa rodziców ze szkołą. Jak zauważa Paweł Bartosik:

> „Nie ma ani neutralnej edukacji ani nagich faktów. Edukacja jest przekazem ideologicznym, a fakty są zawsze ubrane. Różnorakie podręczniki i poradniki wychowawcze nasiąknięte są światopoglądami, które nie muszą być podzielane przez wszystkich rodziców"[73].

Tym samym to w sferze wartości upatrywać można motoru podejmowania trudu, wspomnianego przeze mnie we wstępie. Jak wynika z przeanalizowanych przeze mnie dokumentów – wywiadów i artykułów pisanych przez rodziców prowadzących edukację domową, w dużej mierze ich decyzje powodowane były niezgodnością filozofii kształcenia prezentowanej przez szkoły publiczne a tym,

---

[70] M. Budajczak, *Edukacja domowa*..., dz. cyt., s. 139.

[71] K. Brudka, *Edukacja domowa z perspektywy psychologa – szanse i zagrożenia*, M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 101–102.

[72] K. Kamińska, *O miejscach bezpiecznych i edukacji*, [w:] K. Kokot i A. Ładyżyński (red.), *Dom. Perspektywy*..., dz. cyt., s. 68–69.

[73] P. Bartosik, *Dlaczego edukacja domowa?*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*..., dz. cyt., s. 55.

co sami uważali za zapewnienie warunków do wszechstronnego rozwoju ich dzieci. Edukacja domowa jest możliwością dla tych rodziców, którym starczy determinacji, by mierząc się z polską, oświatową biurokracją, uczyć swoje dzieci w aksjologicznie spójnym środowisku.

Bibliografia

Bartosik P., *Dlaczego edukacja domowa?*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Bednarz E., *Edukacja Chrześcijańska w Polsce na przykładzie Chrześcijańskiego Przedszkola, Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel*, Stowarzyszenie Edukacyjne Integracja, Warszawa 2013.

Brudka K., *Edukacja domowa z perspektywy psychologa – szanse i zagrożenia*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Chłodna I., *Homeschooling – szansa czy zagrożenie*?, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 (Dz. Urz. Min. WRiOP, 1919, nr 2, poz. 2).

Dzieciątko M. i J., *W drodze do dojrzałości*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Janicka-Galant A., Galant P., *Edukowanie przez podróżowanie*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam",Warszawa 2009.

Kamińska K., *O miejscach bezpiecznych i edukacji*, [w:] K. Kokot i A. Ładyżyński (red.), *Dom. Perspektywy i znaczenia*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2011.

Konowrocka D., *Dzieci nauczane domowo osiągają znakomite wyniki w nauce*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997.

Korab R. i J., *Szkoła bez uczniów, czyli homeschooling*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Nauman I., *Domowa edukacja – co na to nauczyciele?*, „Nasze Inspiracje", zima 2011, nr 4.

Polaszek A., *Edukacja domowa w praktyce*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Taylor J.V., *Self-Concept in Home-Schooling Children*, por. źródło: http://www.moorefoundation.com/article/49/about-moore-home-schooling/moore-foundation/articles/self-concept-in-home-schooling-children [dostęp: 10.10.2014].

Ustawa o systemie oświaty z dn. 19 marca 2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 nr 56 poz. 458.).

Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm. (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

Weigl J., *Dla Boga dzieci są wyjątkowe*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Westergard N., *Jak to się zaczęło w Ameryce?*, „Nasze Inspiracje", zima 2011, nr 4.

Wojtacha Ł. i M., *Moje dziecko, moja odpowiedzialność*, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Wywiad Huberta Sajdy z Jarosławem Pietrzakiem, *Dobra przestrzeń dla rozwoju dziecka*, „Nasze Inspiracje", wiosna 2013, nr 1.

Wywiad Sylwii Tomczyk z Damaris Shaded-Otremba, *Homeschooling – kreatywna szkoła życia*, „Nasze Inspiracje", zima 2011, nr 4.

Zakrzewscy M. i P., *Dzieciństwo bez szkoły*, [w:] Ciż (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Zielińska A., Aspekty prawne nauczania domowego, [w:] M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2009.

Żarnowiecka E., *Czy edukacja domowa ma szansę w polskich rodzinach*?, „Nasze Inspiracje", zima 2011, nr 4.

doi: 10.23734/wwr20142.225.237

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Juodaitytė AUDRONĖ, Reda PONELIENĖ
Šiauliai University, Litwa

Educational Conditions for (Self-)Development of Children's Resistance to Consumerism in the Family

Warunki edukacyjne w rodzinach dla rozwijania oporu dzieci wobec konsumpcjonizmu

Streszczenie

Artykuł zawiera wyniki badań przeprowadzonych w latach 2012–2013, gdy zbadano rozwijanie przez rodziny oporu wobec konsumpcjonizmu u dzieci w wieku przedszkolnym. Celem badań było określenie warunków niezbędnych do rozwijania u dzieci w wieku przedszkolnym oporu wobec konsumpcjonizmu oraz przewidzenie środków edukacyjnych niezbędnych dla rozwijania oporu wobec konsumowania u dzieci. Badania były realizowane zarówno z użyciem jakościowej, jak i ilościowej metodologii badawczej. Wykorzystano obserwację reklam telewizyjnych, metody niedokończonych obrazków tematycznych rysowanych przez dziecko, rozpoznawanie reklam telewizyjnych, jak również kwestionariusz dla rodziców. Badania pokazały współczesną sytuację rodziny w zakresie wytwarzania oporu wobec konsumpcjonizmu u dzieci. Co więcej, zaprezentowały dotychczasowe doświadczenia konsumeryzmu u dzieci, włączając w to ich znajomość centrów handlowych oraz samego robienia zakupów, a także ich świadomość znaków i marek rynkowych.

Artykuł rozpoznaje źródła najważniejszych informacji o konsumpcji i konsumpcjonizmie napotkane przez dzieci, którymi okazują się członkowie rodziny, rówieśnicy oraz mass media. Wiedza dzieci dotycząca reklam, a także ich świadomość najważniejszych elementów reklam telewizyjnych oraz ich postawy wobec tych zjawisk były również badane.

Zgodnie z wynikami ankiety rozpoznano warunki edukacyjne znaczące dla rozwijania u dzieci w wieku przedszkolnym oporu wobec konsumpcjonizmu: proces edukacyjny zorientowany na dziecko dla wytworzenia oporu wobec konsumpcji, jak również dla wytworzenia krytycznej postawy wobec reklamy; postawy wychowawców i podejście do konsumpcjonizmu (włączając w to osobisty przykład dorosłego); nacisk na potencjalne zagrożenia, okoliczności i czynniki wpływające na niewłaściwą socjalizację dzieci (w odniesieniu do konsumpcjonizmu); wybór spersonalizowanych metod i środków edukacyjnych odpowiednich dla dziecka (włączając w to środki dla rodziców, jako że to oni mają rozwinąć opór wobec konsumpcjonizmu u swoich dzieci); wytworzenie odpowiedniego mikroklimatu oraz wzajemnego wsparcia i współuczestniczenia w procesie wytwarzania u dzieci oporu wobec konsumpcjonizmu.

Słowa kluczowe: dziecko, reklama, opór wobec konsumpcjonizmu, warunki edukacyjne.

Abstract

The article presents the results of the research on the development of 6–7 year old children's resistance to consumerism in the family, conducted in 2012–2013. The research was conducted combining qualitative and quantitative methods of research. The method of interviews with the child and parents' survey was applied.

The research investigated the situation of the development of children's resistance to consumerism in the family, disclosed children's consumerism experience, which includes children's knowledge of places of trade and their visits to them, children's knowledge about the assortment of products, brands and the main providers of knowledge about consumption and consumerism for children, namely family members, peers and the media. The article also presents the analysis of children's knowledge of advertising, children's perceptions about TV advertising and their attitudes to it. Based on research results, educational conditions that are important for development of 6–7 year old children's resistance to consumerism are distinguished.

Keywords: child, advertising, consumer culture, resistance to consumerism, educational conditions.

Introduction

Social, cultural, economic and political processes (globalization, technological development, changes in political and cultural ideologies) influence the conditions of children's development and determine changes in their self-development. Alongside with consumption, which is turning into the existential purpose, consumer culture and consumerism promoted by it are entrenching, resulting also in the changing attitude towards the child as a consumer. Since the end of the 20th century, childhood has been increasingly commercialised and children have no longer been treated as being outsiders of contemporary con-

sumer culture[1]; children as a profitable business niche are increasingly becoming the target of advertisers and marketing professionals, whilst children's status and childhood has become inseparable from brands and investment[2]. Thus, from birth, today's children are exposed to consumer culture. It manifests itself by the abundance of goods and services, shopping centres, advertising, mass consumption, etc. in the children's immediate environment, consumption manifestations are not decreasing when children start attending the pre-school educational institution and later, school. Thus, on one hand, from an early age children are influenced by consumer culture, and on the other hand, they are "forced" to live in it.

Today, two approaches to the socialisation of children as consumers are prevailing. One of them highlights that during the socialisation process the child, who from birth is surrounded by consumer culture, may become a competent consumer and the other, that the child may become a materialist, who needs protection from dangers of marketing. However, this dualistic attitude is problematic, since it ignores the importance of the cultural context in which the child is growing, which leads to a too narrow understanding of what it means to be the child in today's society[3], moreover that children not only imitate or internalize the world around them; they try to interpret and perceive the surrounding culture and take part in it[4].

Thus, children (especially pre-schoolers) must learn not only to adjust to consumer culture but also to resist mass culture, levelling everything. Children of such age are not conscious users; this makes it relevant to distinguish the educational conditions necessary for the development of resistance to consumerism, considering the experience and knowledge of children living in consumer culture and the manifestation of approaches and consumer behaviour of the child's immediate environment – family members.

R e s e a r c h a i m : to study the situation of the development of 6–7 year old children's resistance to consumerism in the family and to foresee educational conditions for the development of their resistance to consumerism.

R e s e a r c h m e t h o d s : literature analysis, interview with the child, parents' survey.

---

[1] L. Martens, D. Southerton, S. Scott, *Bringing Children* (*and Parents*) *into the Sociology of Consumption: Towards a Theoretical and Empirical Agenda*, "Journal of Consumer Culture" 2004, № 4(2), pp. 155–182. Available at SAGE journals. Available from: http://www.sagepublications.com [accessed on: 6.05.2013].

[2] D.T. Cook, *Beyond Either/or*, "Journal of Consumer Culture" 2004, № 4(2), pp. 147–153. Available at SAGE journals: http://www.sagepublications.com [accessed on: 6.05.2013].

[3] K.M. Ekström, *Consumer Socialization in Families*, "Understanding Children as Consumers", SAGE Publications Ltd 2010, pp. 41–60.

[4] O. Freeman, *'No Buts!' – Researching Children's Consumption, an Exploration of Conversation and Discourse Analytic Techniques*, "Child and Teen Consumption Conference", Copenhagen Business School, Denmark 2006.

Research participants: 18 children (6–7 years old), 310 parents, raising children of this age.

Data analysis methods: content analysis of texts of interviews with children, qualitative content analysis (analysing parents' answers to open questionnaire questions).

The Conception of Resistance to Consumerism

Resistance to consumerism can be treated as the ability of the individual or group to resist and change prevailing political, economic and social structures and in this way become active, free and creative creators of authentic life. The dominant ideology in the article is consumerism, which is distinguished by the authors of the majority of theories attributed to the field of post-modern thought (e.g., of critical pedagogy) as a feature characteristic to modern society. In this context advertising is treated as the cause of consumerism (advertising promotes acquisition of more and more new things and this way possessive attitudes are formed) and a consequence of phenomena related to consumerism: constant requests to buy, to have more things, etc. For the latter reason, it is relevant to disclose the experience of children's consumption and their attitude to advertising.

Child-centred educational paradigm actualises the construction of education from the child's perspective. Therefore, there must be an interaction between the child as the object of educational and social relations and adults, who would try to understand the child's world and adjust education to him/her. Therefore, recognition of the subculture of childhood, its values and, self-development patterns becomes the most important basis for children's education[5]. Meaningfulness of developing children's resistance to consumerism can be based on the idea that living in consumer culture, children must learn both to adjust to it and, on the contrary, create this culture because children's consumer culture constitutes part of the common culture. For this reason, the adult sector of the society, particularly parents and other educators, must recognise this culture and use their knowledge for the formation of new society, which both advocates the ideology of consumerism and contains creative, democratic ideas.

Thus, the question is: What is the child like in today's consumer culture? To answer this is the purpose of this research.

Methods and Procedures

The interview with the pre-primary age child as a research method was chosen due to the openness of this approach, based on mutual trust between the

[5] O. Monkevičienė, *Į vaiką orientuotas ugdymas: pedagogikos kryptys*. "Inveniens quaero: ieškoti, rasti, nenurimti", VPU leidykla, Vilnius 2011, pp. 845–855.

communicating parties. Usage of the child's drawing as an additional means or mediator helped the child to relax better and the researcher, to have more freedom giving questions. Pre-primary age children who took part in the research were given the u n f i n i s h e d t h e m a t i c d r a w i n g , depicting the child, empty shelves and the shopping trolley next to him/her (Fig. 1).

This stage of research was attended by eighteen children aged between 6 and 7 (11 girls, 7 boys), attending pre-primary groups in Šiauliai nursery-kindergarten (May, 2012).

During the research children were also shown pictures prepared using fragments of selected TV commercials (from 1 to 26) and, showing every picture, children were asked whether they had seen it previously. If children answered positively, they were asked where they saw it, if negatively, they were asked to tell the plot of the shown picture. All the children who attended the research earlier or later identified that a certain picture was from an advert.

The participants of this stage of the research were sixteen 6–7 year-old children attending pre-primary education groups of Šiauliai nursery-kindergarten (10 girls and 6 boys). Research participants were from the same pre-primary education groups as children who took part in the second stage of research; two children (a girl and a boy) did not participate in the second stage.

Demonstration and discussion of pictures were followed by additional questions to children who took part in the research: Do you watch TV? Do you watch advertisements? How do you know when, for example, they are showing a film and when, a commercial? What is a commercial? Why are they showing it? Have you ever asked to buy a certain advertised thing? These questions were given to all children who participated in this stage of research.

The research also encompassed the survey of parents raising children of this age (310 parents participated in the survey). Data of the parental survey were analysed in the aspects of manifestation of children's and parents' consumption behaviour, TV advertising as a means of disseminating consumerism, self-development of resistance to consumerism in the family and educational institution, parents' education and new knowledge for (self-)development of children's resistance to consumerism (in total 7 blocks of questions were distinguished). The localities of the research included Šiauliai city and district and cities of Panevėžys, Kelmė, Joniškis, Mažeikiai and Akmenė.

This article will present only certain data of the quantitative research. The main focus will be on the results of the qualitative research and distinguishing of pedagogical conditions.

Further we will introduce to some basic generalisations of research results.

Manifestation of Children's Consumer Culture

Children who are 6–7 years old have shopping experience. During the research it was identified that in places of trade children are most often accompanied by adults (usually the mother). Visits to supermarkets are among the most frequent ways of spending leisure. However, the problem encountered here is that the supermarket culture usurps other cultural life areas; e.g., visits to theatres, museums etc... This gap could be filled by community and educational institutions, which could offer alternative activities, involving families with children. The research identified several cases where children did the shopping on their own in a shop near to their house. In this way, independent shopping enables children to assess their ability to acquire one thing or another and teaches basic financial literacy and responsibility.

Children are characterised by consumer behaviour. This was revealed by the parents' survey results and the content of interviews with children. Children as consumers behaviour can show significance of consumption for children as well as disclose certain approaches with regard to consumerism and developed values. In this context the roles of both adults that are close to the child (parents, teachers) and other adults (neighbours, supermarket buyers, etc.) are important. Children's consumer behaviour is determined by the development of consumer culture, which can be formalized (through certain educational programs), or spontaneous, for example, through watching TV programs.

Children express possessive approaches. During the research children, recognizing fragments of TV commercials shown to them, told about their requests to buy the products seen in the adverts. Children most often indicated that they had requested the purchase of toys (the children's language is unedited): "When I saw the princess, I really wanted the one with wings and a magic wand; you press there and there's a flower on the wings. And I really wanted. I also saw these small animals, I also really wanted them" (7 year old girl) or "Well, yes, I saw Lego I was telling about, which I desperately want. I saw it for the first time and I really wanted" (6 year old boy). The parents' critical approach to consumerism and attitudes to value can reduce the child's possessive approaches; the children's possessive approaches manifest themselves less often when the children are offered diverse activities that are alternatives for buying and hoarding. The survey results of the parents showed that the more children have, the more they want. Thus, the main role in reducing the child's possessive approaches falls on the family (through changing its traditions, habits and fostering of consumption culture).

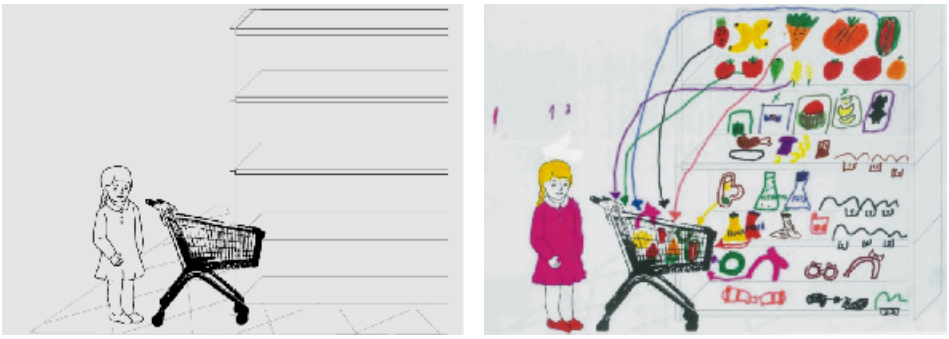


Fig. 1. The example of the unfinished thematic drawing "The child in the shop", given to children, (on the left) and the finished drawing (on the right). Source: Prepared by the authors.

Rys. 1. Przykład niedokończonego rysunku pt. „Dziecko w sklepie" rozdane dzieciom (po lewej) i dokończony rysunek (po prawej). Źródło: Opracowanie własne autora.

It was found during the research that 6–7 year old children recognised TV adverts, distinguished themselves by more positive approaches towards TV advertising. This is so because children of this age have not yet recognised the goal of advertising. According to Berns[6], Linn[7], frequent TV watching can be valued as the means of promoting consumerism. However, children's ability to recognize TV adverts can be treated as an opportunity for the self-development of resistance to consumerism. In this case resistance to consumerism and advertising can be expressed developing the correct conception of advertising and decoding promotional messages. Adverts recognised by children point out children's preferences. Here, however, the threat to children posed by advertising is encountered, namely, the manipulation of advertising with regard to children. Advertising usually seeks commercial goals and is not concerned about values and attitudes to social roles, which it forms for children. Frequently the advertisers argue that it is not the advertising itself, but the family and educational institution, that should to teach children to correctly understand advertising. Thus, although advertising as an educational factor affects the child's understanding about the surrounding world, the parents' role developing a critical approach to advertising is unquestionable.

Children recognise brands. According to Kline[8], Linn[9], Butkus, Stravinskienė[10] and others, early attachment to certain brands influences adults

[6] R. Berns, *Vaiko socializacija*, Poligrafija ir informatika, Vilnius 2009, p. 590.
[7] S. Linn, *Prodannoe detstvo*, Dobraâ Kniga, Moskva 2006, p. 400.
[8] S. Kline, *Out of the Garden: Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*, Verso, London, New York 1993, p. 406.
[9] S. Linn, *Prodannoe detstvo...*, op. cit.
[10] P. Butkus, J. Stravinskienė, T. Stravinskas, *Prekės ženklo poveikis vaiko vartotojo elgsenai*, "Economics and Management" 2012, № 17(2), pp. 624–635.

too. Our research disclosed what aspects of brands must be present so that the child recognises them. The brand has to be established in the market, the advertised product must be intended for the family or child, it must advertise products that have been tried out or that people want to try out. Being aware of these aspects, parents can change their behaviour as consumers and also set limits for children so that attachment to brands does not trigger the emergence of possessive approaches.

The research disclosed that children had little knowledge about finances. Besides, 6–7 year old children have limited opportunities to make financial decisions. But even without money children influence parents' costs and purchasing decisions. As to the problem of self-development of resistance to consumerism, the aspect of developing financial literacy is important because the child who is able to properly use their own money is able in making certain choices to develop a sense of responsibility and independence.

Children's knowledge and experience that were disclosed during the research, including aspects of TV commercials, shopping, children's consumer behaviour, attitude to money, presupposed the possibility to cognise children's culture through the prism of consumption and consumerism. Knowledge obtained through children's cognition enabled them to distinguish the following research based educational conditions, which should be followed to facilitate the child's independence, responsibility for his/her choices and the prioritisation of spiritual values; in other words a resistance to consumerism.

Modelling of the System of Educational Conditions Based on Research Results

The system of educational conditions is modelled focusing on 6–7 year old children's self-development in the family because the research encompassed this educational environment. Analysing this issue, the authors of the research do not reject the added role of the pre-school educational institution, moreover the children's research and parent's survey results disclosed the role of educational institutions in the development of children's resistance to consumerism. For this reason, distinguishing the educational conditions for the development of their resistance to consumerism, the main educational role falls on family members and the pre-school educational institution. In addition to these segments, the role of other environmental segments, such as their peers, the media and the community, influencing the child, is also significant[11]. The role of these microsystems is significant in analysing various issues related to children's socialisation; thus, it can also be applied to their development of resistance to consumerism. Moreo-

[11] U. Bronfenbrenner names the said environmental segments as microsystems of the model of human ecology – R. Berns, *Vaiko socializacija...*, op. cit.

ver that the "output" of socialisation (values, approaches, motives, self-regulation of behaviour, morality, gender roles, self-esteem) is influenced by "inputs" (enhancement, instructions, practical learning, etc.). In the case of this research it can be considered that the inputs are further distinguished by educational conditions and that the output is children's developed resistance as a continuous process. The results of the research provided a model of the system of educational conditions which should be followed seeking to develop children's resistance to consumerism (Fig. 2).

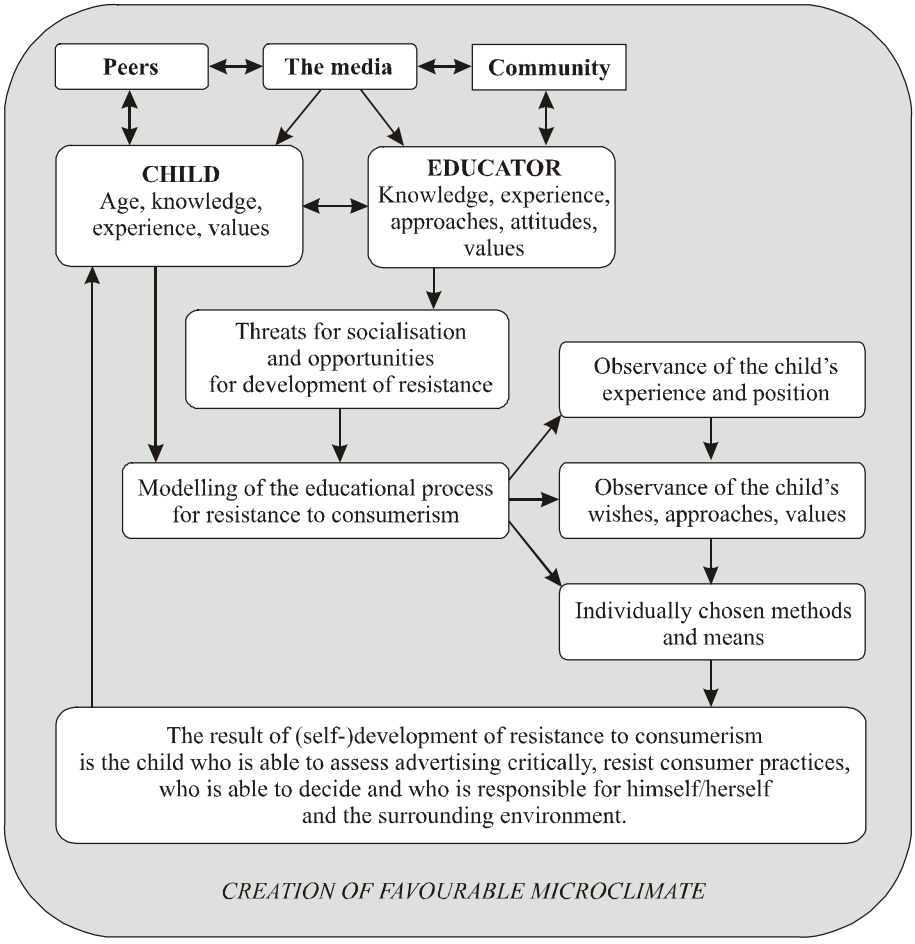


Fig. 2. The model of distinguishing structure of educational conditions. Source: R. Ponelienė, Educational Conditions For (Self-)Development of Pre-primary Age Children's Resistance to Consumerism in the Family: Doctoral Dissertation (2014).

Rys. 2. Model struktur warunków edukacyjnych Edukacyjne warunki (samo)rozwoju sprzeciwu wobec konsumpcjonizmu w rodzinie u dzieci w wieku przedszkolnym. Źródło: R. Ponelienė (2014).

To develop children's resistance to consumerism, educators must first know the child as a consumer and creator/participant of modern consumer culture. Cognition can take place when it refuses to treat the child as an outsider of consumer culture, reproducing consumer culture created by adults. Seeking to develop children's resistance to consumerism, first we must understand what the child is like in today's consumer culture, what knowledge and experience he/she has. That experience can be disclosed through a variety of methods: the interview with the child, observation of children's play, thematic drawings, etc. Consumption of 6–7 year old children, disclosed during the research, encompasses children's shopping experience, children's consumer behaviour characteristics, approaches towards advertising, knowledge of TV advertising, brands and finance. On one hand, the possessed experience can be assessed as threat: children form material values, become victims of manipulation without realizing the goal of advertising, but on the other hand, as an opportunity: children develop the feeling of responsibility, independence and the ability to select.

The educator's role in the process of developing resistance to consumerism can be identified as another important educational condition. Parents' approaches and attitude towards consumerism and the goal of the development of resistance to consumerism, a critical attitude to consumerism and related phenomena influence children who stay together. No educational process will be effective if educators (both parents and educators) by their personal example show the opposite to that which is discussed during education, or impart contradictory approaches. The research showed the significance of the adult's personal example in the process of developing resistance to consumerism, ranging from parents' attitudes towards advertising, children's observed shopping examples to educators' emphasis on spiritual rather than material values, the promotion of a responsible, sustainable way of life and healthy lifestyle.

Modelling the educational process, it is important to distinguish potential dangers of consumerism, reasons and factors negatively influencing children's socialization. Theoretical studies revealed that TV advertising as one of the means of socialization influenced children's consumer behaviour. The media (including advertising) as a microsystem presents a stereotypical portrayal of the child in the aspects of gender and age. Another potential danger is commercialised TV advertising, usurping areas that are possibly significant for children and determined not only by material values. For the latter reason, it is important for educators to model the educational process in such a manner that stereotypes or unsuitable values promoted in the media (and sometimes in the society) do not take root in the child's subconscious. TV watching without rules and without adult supervision is to be assessed as an aspect making a negative impact on the child. As mentioned above, parents'

decision as to what children should watch on television is the most important factor ensuring the positive impact of TV on the child's development[12].

In a child-centred process of developing resistance to consumerism, cognising the child, being aware of threats and educational opportunities, educators can choose educational methods and means that are suitable for every child. It may be possible that some resistance development methods that are suitable for some children can cause a negative reaction to other children. For example, decoding of the messages of advertising, investigation together with the child can be more suitable in home conditions, when parents organise the process of developing a critical attitude to advertising at home, employing certain tools and knowledge necessary for education. The educator using analogous methods at the educational institution may encounter difficulties or controversial children's and parents' reactions if there are children in the group who do not watch TV or watch only channels and/or programmes intended for children. Advertisements shown to such children and their discussion within the limits of the child's opportunities may lead to the wish to watch advertising or to purchase the advertised product. Parents' survey also enables distinguishing other proposals as to what methods and means could be employed for distancing from advertising: involvement in joint active activities with children, the performing of relaxation exercises, active leisure, etc.; working in a group or at the pre-school educational institution, it is advisable to arrange festivals of exchanging toys, recreate toys for "new life", this way fostering children's creativity as the antithesis to consumerism.

Choosing suitable methods, it should be emphasised that the process of development of resistance to consumerism should not be focused solely on the children's group. It is also important that during the educational process suitable methods are chosen for parents as educators of the children's resistance to consumerism. The research demonstrated that information about the problem of consumerism should be provided for educators in attractive forms that are easily available anytime (web portals, magazines for children). At the pre-school institution such topics as pocket money can be actualized for parents, success stories can be created (modelled) and conversations with parents about the negative effects of excess possessiveness, emphasising parents' shopping examples as ways of (non)promotion of consumerism, etc. can be held.

Development of children's resistance to consumerism is the joint work of the family, educational institution and community. Creation of a favourable microclimate, mutual support and assistance during education are also among educational conditions which are important for development of children's resistance to consumerism. The research disclosed that children were primarily provided with knowledge about commodities and services by parents

[12] D. Boyd, H. Bee, *Augantis vaikas*, Vaistų žinios, Vilnius 2011, p. 782.

as well as other adults, peers and the media. Joint work by all participants to the micro system towards the development of resistance would contribute to the existence of a healthy and democratic society. Educational ideas of resistance to consumerism can be implemented at a wider level than the micro-level, e.g., J.D. Rumbo[13] indicates that resistance can be expressed through boycotting certain groups of goods or brands (e.g., "Buy Nothing Day"), changing habits of consuming the media (e.g., "TV Turnoff Week"), etc.

Generalisation

The process of the development of resistance to consumerism presented in the structural model must be consistent and holistic. The originality of the structural model of educational conditions lies in the methods used to disclose the child's experience and knowledge, when educational conditions are disclosed through investigation of children's and parents' experiences, perceiving children as active participants who are able to self-develop a critical attitude and be resistant to the influences of consumer culture, and the implementation of proposed measures for prevention of consumerism.

Thus, educators (parents and educators) have to treat the child as an active individual, creating new knowledge, who, based on experience existing in the society in general, is constructing his/her experience. Educators should envisage the dangers of the modern consumer culture for the child, monitor manifestation of the child's experience, processes of consumer behaviour and act as intermediaries between the consumer world and the child's culture, not devaluing the child's experience and capabilities. The educator in this process could not only apply child-centred self-educational methods for self-development of resistance to consumerism but also provide educational advice to parents on the development of a critical approach to television advertising.

Bibliography

Berns R., *Vaiko socializacija*, Poligrafija ir informatika,Vilnius 2009.

Boyd D., Bee H., *Augantis vaikas*, Vaistų žinios, Vilnius 2011.

Butkus P., Stravinskienė J., Stravinskas T., *Prekės ženklo poveikis vaiko vartotojo elgsenai*, "Economics and Management" 2012, № 17(2).

Cook D.T., *Beyond Either/or*, "Journal of Consumer Culture" 2004, № 4(2). Available at SAGE journals: http://www.sagepublications.com [accessed on: 6.05.2013].

Ekström K.M., *Consumer Socialization in Families*, "Understanding Children as Consumers", SAGE Publications Ltd 2010.

[13] J.D. Rumbo, *Consumer Resistance in a Word of Advertising Clutter: The Case of Adbusters*, "Psychology and Marketing", John Wiley & Sons, Inc. 2002, №19(2), pp. 127–148. Available at EBSCO Publishing. [accessed on: 21.08.2013.]

Freeman O., *'No Buts!' – Researching Children's Consumption, an Exploration of Conversation and Discourse Analytic Techniques*, "Child and Teen Consumption Conference", Copenhagen Business School, Denmark 2006.

Kline S., *Out of the Garden: Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*, Verso, London, New York 1993.

Linn S., *Prodannoe detstvo*, Dobraâ Kniga, Moskva 2006.

Martens L., Southerton D., Scott S., *Bringing Children* (*and Parents*) *into the Sociology of Consumption: Towards a Theoretical and Empirical Agenda*, "Journal of Consumer Culture", 2004, № 4(2). Available at SAGE journals. Available from: http://www.sagepublications.com [accessed on: 6.05.2013].

Monkevičienė O., *Į vaiką orientuotas ugdymas: pedagogikos kryptys*. "Inveniens quaero: ieškoti, rasti, nenurimti", VPU leidykla, Vilnius 2011.

Ponelienė R., *Educational Conditions For* (*Self-*)*Development of Pre-primary Age Children's Resistance to Consumerism in the Family*: Doctoral Dissertation, Vilnius 2014.

Rumbo J.D., *Consumer Resistance in a Word of Advertising Clutter: The Case of Adbusters*, "Psychology and Marketing", John Wiley & Sons, Inc. 2002, №19(2). Available at EBSCO Publishing [accessed on: 21.08.2013].

doi: 10.23734/wwr20142.239.253

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Adrianna SARNAT-CIASTKO
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

(Nie)dobre rady rodziców? Obecność rodzicielskich, przyzwoleń, nakazów i zakazów w życiu współczesnej młodzieży. Badawcza perspektywa edukacjnego analityka transakcyjnego

(Not)Good Parents' Advices? The Value of Parental Permissions, Drivers and Injunctions in the Life of Modern Youth. The Research Educational Transactional Analyst's Perspective

Streszczenie

Celem artykułu jest określenie, jakie znaczenie dla rozwoju osoby mogą mieć rady dawane dzieciom przez ich rodziców. Autorka przyjęła, iż tego typu komunikaty mogą posiadać znaczącą wartość diagnostyczną, gdyż nie tylko mogą pokazywać, w jakim kierunku – zdaniem matek bądź ojców – powinno podążać ich dziecko, ale także mogą zawierać w sobie zbiór praktycznych wskazówek, jak dany cel osiągnąć. Rodzicielskie rady mogą stanowić także źródło wiedzy o jakości relacji rodzinnych oraz przyjętym stylu wychowania. Mogą też świadczyć o braku wzajemnego kontaktu. Dokonanie takiego wglądu w rady rodziców może odbyć się za pomocą narzędzi dostarczanych przez analizę transakcyjną, co też zostało pokazane poprzez analizę zgromadzonego materiału badawczego.

Słowa kluczowe: edukacyjna analiza transakcyjna, rady ojców i matek, wychowanie.

Abstract

The main purpose of this paper is to determine the relevance of advices that are given to children by their parents on their development. The author assumed that these

types of messages might have a diagnostic value, because it may not only show the direction in which – according to the mothers or fathers – their child should follow, but also contain a set of practical tips which help achieve this goal. The parental advices may also be a source of knowledge about the quality of family relations and upbringing style that is used in a particular household. They can also indicate a lack of mutual contact. Making such an insight into the parental advices can be done by means of the tools provided by the transactional analysis which will also be presented in this text by the analysis of collected research material.

Keywords: Educational transactional analysis, fathers and mothers advices, upbringing.

Bez wątpienia rodzice mają wpływ na podejmowane przez ich dzieci decyzje. Aspekt ten szczególnie wzmacniają rodzicielskie rady i zawierające się w nich plany dotyczące przyszłości dorastających córek bądź synów. Czasami młodzi ludzie realizują je – utożsamiając się z nimi, widząc w nich swój własny cel i swoją szansę. Innym razem, wybierają dla siebie alternatywną drogę, stojącą w wyraźnej opozycji do dawanych im wskazówek. Niekiedy czekają na dobrą radę i niestety niczego nie otrzymują. Zdanie wypowiedziane przez rodzica może zaważyć na podejmowanych przez młodego człowieka decyzjach. Jest dla niego potwierdzeniem dobrego kierunku bądź końcem projektowanej drogi. Daje pewność siebie lub ją odbiera. Może być też swoistym wskaźnikiem jakości relacji rodzice – dzieci, poziomu ich wzajemnego szacunku i zaufania. Aspekt ten może stanowić zatem interesujące pole do obserwacji, które pozwalałyby na określenie znaczenia rodzicielskich rad dla rozwoju człowieka, a w ostateczności stworzenie pogłębionego obrazu rodziny. Takie też powody przyświecały pracom badawczym podjętym przez autorkę niniejszego artykułu. Wypływające z nich wnioski będą kanwą zawartych tu treści, których ramę stanowić będzie koncepcja edukacyjnej analizy transakcyjnej[1].

Rady rodziców a edukacyjna analiza transakcyjna

Należy zaznaczyć, iż decyzja o wyborze analizy transakcyjnej (AT), jako teoretycznej podstawy rozważań nad rodzicielskim przekazem zawartym w radach skierowanych do dzieci, nie jest nieuzasadniona. Ta powstała w latach 50. XX wieku koncepcja wywodzi się bowiem z praktyki terapeutycznej[2], która umożliwia dokonanie pogłębionego wglądu w relacje interpersonalne, ale rów-

[1] Należy zaznaczyć, iż odwołanie się do koncepcji edukacyjnej analizy transakcyjnej jest naturalną konsekwencją podejmowanej przez autorkę pracy w Zespole Badawczym Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, który mieści się w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

[2] Por.: R. Rogoll, *Aby być sobą*, PWN, Warszawa 1995, s. 5.

nież w osoby te relacje współtworzące. Nie ma jednak ona na celu dokonywania „niemal archeologicznych eksploracji dna ludzkiej psychiki”[3] – jak twierdzi jeden z jej czołowych przedstawicieli Thomas A. Harris, ale polega „raczej na nauczaniu i uczeniu się”[4]. Sam Eric Berne – twórca analizy transakcyjnej przyznał, iż jego koncepcja oparta jest na specyficznej teorii osobowości[5], która zakłada, iż ludzie są w swojej istocie OK[6], potrafią myśleć (co wyraża się m.in. w umiejętności gromadzenia przez nich informacji i podejmowania decyzji), a także potrafią się zmieniać[7]. Te założenia spowodowały, iż AT z powodzeniem zaczęła być stosowana nie tylko na polu psychoterapeutycznym, ale także doradczym, organizacyjnym i edukacyjnym[8]. Warto zaznaczyć, iż uzasadnieniem do wykorzystywania koncepcji E. Berne’a w tym ostatnim obszarze jest, jak zauważa Dorota Pankowska:

> „[...] przede wszystkim wspomaganie rozwoju, co oznacza:
> – tworzenie nowych perspektyw efektywnego procesu nauczania–uczenia się,
> – możliwość analizowania i interpretowania w nowy sposób różnych koncepcji edukacyjnych,
> – dostarczenie metod interwencji w przypadku trudności dydaktyczno-wychowawczych,
> – zwiększenie szansy dla wzrostu samoświadomości i osobistego rozwoju, tak dla uczących się, jak dla edukatorów”[9].

[3] Th.A. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2009, s. 14.

[4] Tamże.

[5] E. Berne, *Principles of group treatment*, Dom Wydawniczy Rebis, New York 1978, s. X.

[6] Terminy „być OK” bądź „nie być ”Ok” nie są kolokwializmami bądź jedynie zapożyczeniami, a stosowanymi w AT pojęciami, pokazującymi fundamentalny punkt widzenia przyjmowany przez człowieka względem siebie i własnego otoczenia. Ponadto są to terminy wpisujące się w specyficzny język AT, który został stworzony tak, aby ułatwić klientom wgląd w analizowane doświadczenia. Por.: J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.

[7] G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Pastoral Care in Education” 2007, nr 25:1, s. 21.

[8] Por.: *EATA Training and Examinations Handbook, Section 5, The Four Fields*, EATA, 2008, por. źródło: http://www.eatanews.org/wp-content/uploads/2012/09/Section-5-The-Four-Fields2.pdf [dostęp: 30.09.2014]. Ponadto należy zaznaczyć, iż każde z tych czterech obszarów jest nadal rozwijane. Odbywa się to za pośrednictwem międzynarodowych stowarzyszeń, tj. m.in: *European Association for Transactional Analysis* (*EATA*).

[9] D. Pankowska, *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1, s. 15. Warto zaznaczyć, iż szereg treści uzasadniających wykorzystanie AT w edukacji znajduje się również w pracach: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1997; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMSC, Lublin 2010; J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wy-

Należy zauważyć, iż w swojej działalności AT rozwija się w czterech przestrzeniach funkcjonowania człowieka, który rodzi się z „ogromnym potencjałem w rozumieniu, odczuwaniu, myśleniu i zachowaniu”[10]. Dokonuje zatem analiz: jego: (1) stanów Ja – spójnych systemów myśli, uczuć oraz doświadczeń, które manifestują się swoistymi zachowaniami[11], (2) transakcji[12] – rozumianych jako podstawowe jednostki stosunków społecznych wykorzystywanych w komunikacji, (3) strukturalizacji czasu – stanowiącej „Sposób, w jaki człowiek wypełnia swój czas, wchodząc w relacje z innymi w sensie psychologicznym”[13], a także (4) skryptu. Ten ostatni aspekt stanowić będzie punkt wyjścia dla podejmowanych w niniejszym artykule analiz.

Skrypt

Rüdiger Rogoll dokonując opisu skryptu (scenariusza życiowego – ang. *life script*) zauważył, iż jest to: „[...] nieprzerwany program, który powstał jako następstwo decyzji podejmowanych w okresie wczesnego dzieciństwa i utrwalonych przez rodziców (lub ich przedstawicieli)”[14], pozwalający na dokonanie wglądu w sposoby „[...] zachowania się jednostki w najważniejszych chwilach życia”[15]. Co ważne, wielu autorów zauważa, iż skrypt podlega stałym aktualizacjom[16] i jest dokładnie rejestrowany po to, by mógł być odtworzony „w dowolnej chwili naszego zachowania”[17]. Przyjmuje się zatem, iż przestrzenią, w której realizowana jest analiza skryptu, będzie historia istnienia jednostki, przepojona nieuświadomionymi często postawami rodziców bądź opiekunów, determinującymi osiągane bądź nieosiągane przez nią cele życiowe, które mogą w znaczący sposób przeszkadzać w spontaniczności i ograniczać „elastyczność w rozwiązywaniu problemów, utrzymaniu zdrowia i w relacjach z ludźmi”[18].

dawnictwo AJD, Częstochowa 2011; A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza w punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013.

[10] J. Gregory, *Human Science Research: A Mater of Quality*, „Transactional Analysis Journal”, 2000, nr 30(2), s. 152.

[11] E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007, s. 507.

[12] Por.: Th.A. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK*..., dz. cyt., s. 32.

[13] J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*..., dz. cyt., s. 216.

[14] R. Rogoll, *Aby być sobą*..., dz. cyt., s. 79.

[15] Tamże.

[16] Por.: B. Tryjarska, *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995, s. 11–12.

[17] J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2007, s. 16.

[18] R. Erskine, *Life scripts: unconscious relational patterns and psychotherapeutic involvement*, [w:] R. Erskine (red.), *Life Scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London 2010, s. 1.

Sam Berne, dostrzegał, iż wychowanie dziecka w rodzinie wiąże się z przekazaniem mu przez rodziców swoistego planu życia, w którym zawarte są bardzo konkretne wskazówki dotyczące celu i sposobu jego realizowania[19]. Mowa jest tutaj zatem również o zwerbalizowanych rodzicielskich radach, które zależą jednak od rodzinnych warunków i osobistych doświadczeń ojca i matki. Dodatkowo – co należy podkreślić – przekazywane treści mają, zdaniem Berne'a, różną formę i skalę oddziaływania, tworząc ostatecznie tzw. aparat skryptowy[20]. U jego podstaw znajdują się przede wszystkim trzy rodzaje udzielanych przez rodziców komunikatów. Są to:

— zakazy (ang. *injunction*), które określić można jako „negatywne i restrykcyjne polecenia skryptowe, przekazywane najczęściej niewerbalnie lub poprzez pośrednie komunikaty werbalne"[21]. Co istotne, wiążą się one z fundamentalnymi wartościami przypisanymi do funkcjonowania jednostki i w zależności od ich intensywności mogą dotyczyć: istnienia (zakaz „Nie istniej"), bycia sobą, bycia w swoim wieku (zakaz „Nie bądź dzieckiem" lub „Nie dorastaj"), bliskości z innymi (zakazy „Nie ufaj innym", „Nie przynależ do innych"), odczuwania (zakaz „Nie czuj"), myślenia, aktywności i sukcesu (zakaz „Nie rób nic"), zdrowia (zakaz „Nie bądź zdrowy");
— przyzwolenia (ang. *permission*), o których Berne pisze iż, w odróżnieniu od zakazów, które hamują procesy adaptacyjne, „dają wolny wybór"[22], są rodzicielską zgodą na „autonomiczne zachowanie dziecka"[23]. Co ważne, przyzwolenia neutralizują powyżej wymienione zakazy skryptowe, stąd też często wykorzystywane są w psychoterapii;
— nakazy (ang. *driver*), będące komunikatami przekazywanymi dziecku przez rodziców w sposób świadomy i werbalny. Ich treścią zwykle są zalecenia pozwalające na dostosowanie się do wymogów życia społecznego[24], w tym również samych rodziców.

Opis badań własnych

Odwołując się do powyższego, należy zauważyć, iż rady rodziców mają przede wszystkim na celu lepsze odnalezienie się osoby w otaczającej rzeczywistości społecznej. Ponadto, mają skuteczniej pozwolić na realizację określonych zadań, mogę też stanowić wskazówkę do podejmowania decyzji dotyczącej jej drogi życiowej. Stanowią zatem znaczące źródło wiedzy o oczekiwaniach rodzi-

[19] Por.: E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?...*, dz. cyt., s. 124.
[20] Por.: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, dz. cyt., s. 73–77.
[21] J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej...*, dz. cyt., s. 267.
[22] Por.: E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?...*, dz. cyt., s. 152.
[23] Tamże, s. 505.
[24] Por.: J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej...*, dz. cyt., s. 267.

ców względem swoich dzieci, stosunku dzieci do dawanych im rad (a przez to i rodziców), ale także ich wzajemnych relacjach. Takie założenie stało się przyczyną do podjęcia, przez autorkę niniejszego artykułu, prac badawczych, których polem miała stać się młodzież szkolna[25]. Na ich wstępie – odnosząc się do koncepcji skryptu – określono, iż realizowane działania koncentrować się będą na ustaleniach: w jakim stopniu badana młodzież obdarzana jest radami przez swoich rodziców, a także czy rady ojców i matek zawierają w sobie zakazy, przyzwolenia i nakazy transakcyjne[26].

Powyższa problematyka w naturalny sposób wskazała na istniejące w analizie transakcyjnej narzędzia, które stanowiły źródło inspiracji do stworzenia przez autorkę kwestionariusza zdań niedokończonych. Mowa jest bowiem o zaproponowanej przez Berne'a „Liście pytań o skrypt"[27]. Autor koncepcji AT sam przyznał bowiem, iż badanie zapisów skryptowych dalekie jest od sondażowego badania postaw, zbliżając się bardziej do projekcyjnego badania osoby[28]. Biorąc to pod uwagę, zdecydowano zatem, aby badanych poprosić o zakończenie następujących zdań otwartych: „Moja matka radziła mi..." i „Mój ojciec radził mi...". Zebrane w ten sposób wypowiedzi zostały następnie poddane analizie treści[29] i kategoryzowaniu[30].

Opis badanej młodzieży

Do wzięcia udziału w opisanej powyżej procedurze badawczej autorka niniejszego artykułu zaprosiła młodzież uczącą się w szkołach gimnazjalnych i średnich w Częstochowie (20 placówek) i Wrocławiu (13 szkół). Ogółem w badaniach wzięło udział 391 uczniów, wśród których gimnazjaliści stanowili grupę nieco mniej liczną (48,6%), niż pozostali uczniowie. Należy zauważyć, iż w grupie badanych znalazło się więcej dziewcząt (60%) niż chłopców. Sami badani najczęściej znajdowali się w wieku między 16.–18. rokiem życia (47,3%) bądź poniżej 16. roku życia (42,2%). Pozostali (37 osób) okazali się wśród badanych najstarsi, gdyż mieli od 19 do 21 lat.

[25] Należy zauważyć, iż prezentowane w niniejszym artykule badania realizowane były w okresie 2012–2013 w ramach przygotowywanej przez autorkę artykułu rozprawy doktorskiej pt. „Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej".

[26] Ponieważ zdecydowano, iż praca badawcza będzie miała charakter eksploracyjny, zrezygnowano w związku z tym ze stawiania hipotez.

[27] Lista pytań o skrypt znajduje się w publikacji: E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?...*, dz. cyt., s. 484–496.

[28] Por.: B. Skałbania, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 88.

[29] S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa 2010, s. 172.

[30] G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011, s. 20–21.

Przeprowadzane badania, obok możliwości ustalenia powyższych informacji, pozwoliły także przyjrzeć się istotnej, w kontekście niniejszego artykułu, kwestii rodziny uczniów. Analiza zebranych danych wskazała na to, iż 359 osób zdecydowało się naszkicować sytuację rodzinną, poprzez wskazanie członków swojej najbliższej rodziny (domowników). W ten sposób okazało się, że 29,9% uczniów było jedynakami, ponadto – co może wydać się zaskakujące – co trzeci badany przyznał, iż jest wychowywany albo przez jednego z rodziców (najczęściej matkę), albo mieszka z dalszą rodziną (dziadkami, wujostwem). Ten aspekt w istotny sposób znalazł swoje odniesienie w treściach rad dawanych badanym przez ich matki bądź ojców.

Analiza zebranych wypowiedzi

Należy zaznaczyć, iż zebrane podczas procedury dane zostały poddane analizie zarówno ilościowej, jak i jakościowej. W pierwszej kolejności odniesiono się do liczby zebranych wypowiedzi (por. Tab. 1.), porównując m.in. ze sobą obecność opisanych przez młodzież rad dawanych im przez matki i ojców. Tu przede wszystkim okazało się, że ilość wskazań nie jest taka sama. W zbiorze „rady matek" – brakowało 5,1% odpowiedzi, podczas gdy braków danych w zbiorze „rady ojców" było dwukrotnie więcej (11,2%). Dodatkowo, pierwsza analiza zebranych treści wskazała na obecność znacznej liczby wpisów, w których młodzież przyznawała, iż rodzice nie udzielali im rad bądź też badani nie pamiętali, aby takie sytuacje miały miejsce. Tego typu zapisy zostały włączone w jedną kategorię „Brak rady", która okazała się liczniejsza od wskazanych powyżej braków danych. Co ważne, w tym przypadku również po stronie ojców znalazła się większa ilość tego typu odpowiedzi (odpowiednio 19,2% do 12,8% wpisów poświęconych radom matek). Wśród zebranych danych znalazły się również takie, które okazały się – pod względem przyjętej do opisu treści rad rodziców koncepcji analizy transakcyjnej – niemożliwe do skategoryzowania. Były to najczęściej wypowiedzi typu: „Moja matka radziła mi.... dobrze", „Moja matka radziła mi... wiele rad", „Moja matka radziła mi... wiele razy", „Mój ojciec radził mi... Nie wiem co, ale dalej mi radzi", „Mój ojciec radził mi... różnie" itp. Te istotne zapisy – prezentujące w tym przypadku zauważone przez badanego zaangażowanie matki bądź ojca, zawierały jednak zbyt mało wskazówek, aby można było przypisać je do określonej kategorii: przyzwoleń, nakazów bądź zakazów. Ponieważ jednak tego typu zapisów nie było wiele, uznano że będą stanowić odrębną kategorię „Rad nie przyjętych do analizy". Co może wydać się interesujące, w tym zbiorze znalazła się zbliżona liczba tego typu wypowiedzi zarówno po stronie matek (7,2%), jak i ojców (6,6%). Ogółem należy zauważyć, iż do właściwej analizy treści zebranych wypowiedzi zaliczono 293 wpisy zawierające rady matek i 246 rad ojców.

Tabela 1. Zestawienie liczby zebranych odpowiedzi prezentujących rady matek i ojców
Table 1. Summarizes the number of responses presenting parental advices

	Rady matek		Rady ojców	
	Liczba	**%**	**Liczba**	**%**
Udzielone rady	293	74,9	246	63
Rady nie przyjęte do analizy	28	7,2	26	6,6
Brak rad	50	12,8	75	19,2
Brak danych	20	5,1	44	11,2
Ogółem	391	100	391	100

Źródło: Opracowanie własne autorki.
Source: Developed by the author.

Dokonując wglądu w powyższą tabelę warto zauważyć, iż istnieje różnica, ponad 10 punktów procentowych, między liczbą zapisanych przez młodzież rad matek i ojców. Można założyć, iż ta sytuacja wynika z braku obecności w życiu badanych ojców, o czym może świadczyć dostrzeżona już wcześniej ilość rodzin niepełnych. Należy jednakże zaznaczyć, iż w udzielonych odpowiedziach uczniowie wprost przyznawali się do złych relacji z ojcami. Pojawiały się tutaj takie zapisy, jak: „brak relacji syn – ojciec", „Nie wiem, nie mam kontaktu z ojcem od paru lat (to dobrze)", „Nie znam go", „Nie lubię ojca", „Łoho, nie gadam z typem. W ogóle. Nigdy". Z pewnością tego typu wypowiedzi, jak również braki danych w tym zakresie, w bardzo obrazowy sposób sugerują, jaka jest jakość relacji w rodzinach badanych uczniów.

Podczas procesu przypisywania zebranym treściom przyjętych kategorii w znaczący sposób na tle innych, wyróżniała się jedna powtarzana rada[31]. Dotyczyła ona tego, aby na pierwszym miejscu w życiu kłaść naukę. Były to odpowiedzi np.: „ucz się", „abym się kształciła dalej", „nauka", „skończ szkołę", „uczyć się systematycznie" itp. Tego typu sugestie w 24,2% znaleźć można było w radach udzielonych przez matki, a w 23,5% w radach ojców. Można zatem uznać, iż wartość zdobywania wykształcenia przez dzieci interesuje w jednakowym stopniu oboje rodziców. Co ciekawe, rady te przedstawiane były w różnym kontekście – począwszy od wskazania kierunku sukcesu: „bym się uczył i był kimś w życiu", poprzez groźbę: „ucz się córko, bo skończysz jak ja". Jednakowoż ich wysoka częstotliwość, w zestawieniu z aktualnie doświadczanym przez badanych okresem nauki szkolnej, z którym wiąże się konieczność podejmowania istotnych decyzji życiowych, wskazywały na wartość przypisywaną treści zawierającej się w tego typu wypowiedziach.

[31] Wymienione tutaj grupy rad, zawierają się zwykle w kategorii „Nakazy", jednakże częstotliwość ich występowania oraz ich znaczenie spowodowały, iż zostały one opisane osobno.

Co interesujące, mniej częstym, aczkolwiek dostrzegalnym tematem przewodnim rad matek i ojców, okazał się świat społeczny ich dzieci. W tym przypadku pojawiały się pojedyncze (aczkolwiek znaczące) wypowiedzi, które pokazywały, jak badani:

— mają układać sobie relacje z rówieśnikami („Ojciec radził mi..., abym dobrze dobierał kontakty", „Matka radziła mi... nie kolegować się z dziewczynami tylko chłopakami (bo ona zawiodła się na przyjaciółkach, a na studiach miała tylko kolegów)"),
— kogo mają się wystrzegać („Matka radziła mi..., żebym nie zadawała się z ludźmi, którzy zeszli na złą drogę", „Ojciec radził mi... prawie to samo, co moja matka:) abym nie wchodził w świat chuliganów, przestępców, abym dobrze się uczył i wyszedł na porządnych ludzi"),
— czego mają się wystrzegać („Ojciec radził mi..., żebym nie popadała w nałogi", „Ojciec radził mi..., że wódka to zło"),
— jak mają budować swój wizerunek („Matka radziła mi..., by się uczyć, ładnie wyglądać", „Matka radziła mi..., żeby być sobą i zrobić dobre pierwsze wrażenie", „Ojciec radził mi..., abym była poważna, grzeczna, miła, uczynna, pomocna dla innych oraz bym miała dobre oceny"),
— jak mają wchodzić w związki intymne („Matka radziła mi... nie zakochać się do szaleństwa, bo będzie się cierpieć, uważać na siebie", „Ojciec radził mi..., żebym nie śpiewała przy jedzeniu, bo mój mąż będzie miał głupią żonę ^^. Ale mówił to z czułością. Radził też, żebym nie była bałaganiarska i nigdy nie zapominała o rodzinie", „Ojciec radził mi..., żebym wybierała z rozsądkiem mężczyzn"; „Matka radziła mi..., żeby się uczyć, bo nic w życiu się nie osiągnie oraz szanować kobiety"; „Matka radziła mi..., aby skończyć szkołę i nie brać za wcześnie ślubu"),
— jak mają podchodzić do rodzicielstwa: („Matka radziła mi..., bym była szczera, prawdziwa i nie zaszła w ciążę przez 18-nastką").

Odnosząc się do wyżej wymienionych przykładów, trudno nie oprzeć się wrażeniu (wymagającemu jednak dalszych pogłębionych analiz), iż w większości rady rodziców wynikają z ich własnego, być może niekiedy, trudnego doświadczenia. Są one zatem nie tyle wskazówką – jak żyć, a przestrogą – czego nie robić, przez co mają bardziej negatywny wydźwięk.

W nielicznych przypadkach rodzice przekazywali swoim dzieciom także wskazówki dotyczące świata wartości. Pojawiły się tutaj zapisy typu „Ojciec radził mi... Ufaj Bogu", ale także w treści udzielanych rad odnaleźć można było uwagi: „szanuj innych", „wierzyć w siebie", „być uczciwym", „być sprawiedliwą wobec innych", „nigdy się nie poddawać", „być dobrym", „żebym ciężko pracował". W innych przypadkach, młodzież wskazywała na bardzo praktyczny wymiar rad dawanych im przez rodziców, czego przykładem (pojawiającym się w sześciu radach) była wskazówka, aby ciepło się ubierać, którą można potraktować jako swoistą troskę o zdrowie dziecka. Obok jednak powyższego wskaza-

nia, znalazły się również i inne, takie jak: „umyć naczynia", „sprzedać Opla", „idź skoś trawę", „żebym umyła psa". Trudno uznać, tego typu komunikaty za rady, stanowią one bardziej konkretne polecenia, które, co istotne, najczęściej pochodziły od ojców badanych uczniów. Warto zatem dostrzec, iż powyższe przykłady jedynie wzmacniają ogólny przekaz istniejących trudniejszych relacji młodzieży z tą grupą rodziców, gdyż wydaje się, że synowi bądź córce z większą łatwością i satysfakcją przyszłoby wpisanie dobrej rady udzielanej im przez ojca, niż suchego polecenia, które nie dopinguje ich w rozwoju. Być może tylko takie treści są obecne w tych konkretnych relacjach.

Z pewnością swoistą wartością dodaną, która pojawiła się podczas analizy treści rad, była możliwość porównania ze sobą wskazówek udzielanych przez ojca i matkę. W większości przypadków te były bądź takie same, bądź uzupełniające się. Kilkoro badanych uczniów po opisaniu rad matki, zdanie „Mój ojciec radził mi...", kończyli wyrażeniem „to samo, co matka". W kilku przypadkach jednak treści udzielanych rad pokazywały istniejące w rodzinie rozbieżności bądź konflikty. Dotyczyło to np. rad:

— matki: „nie rób głupot" – ojca: „baw się, bo życie jest tylko jedno";
— matki: „zdobyć wykształcenie" – ojca: „bawić się w życiu";
— matki: „żebym stał się wreszcie dorosły" – ojca: „żebym korzystał z młodości";
— matki: „umżyj jak ojciec" – ojca: „Nie słuchaj matki, ona gówno wie";
— matki: „bym zawsze słuchał się serca" – ojca: „bym zawsze słuchał się jego. Jednak w różnych konfliktach zawsze stoję po stronie mamy...";
— matki: „abym został lekarzem" – ojca: „abym zajął się sportem".

Interesujący okazał się tutaj również sam stosunek badanych do udzielanych im rad. Zwykle zapis rady był (najprawdopodobniej) nieprzetworzonym cytowaniem słów matki i ojca np. zamiast radził/a „abym kształciła się dalej" – pojawiało się hasło „skończ szkołę"[32]. Ta informacja – co warte byłoby podjęcia dalszych obserwacji – może pokazywać, na ile udzielane rady są internalizowane przez młodzież, a zatem uznawane za ważne oraz własne. Dobrym przykładem takiej internalizacji okazała się wypowiedź jednego ucznia, w której zawarty został plan na jego życie. Jego matka radziła mu, aby został lekarzem, „ponieważ zawód lekarz jest takim zawodem, który pozwala zdobyć szacunek, duże pieniądze, dobre życie i pozwoli utrzymać w przyszłości rodzinę". Z kolei ojciec: „radził mi, abym został lekarzem wojskowym co jest moim wielkim marzeniem, choć wiem, aby dostać się do WAM w Łodzi potrzeba ciężkiej pracy z tego powodu, że na te studia dostaje się tylko 100 osób z tego 20–25 po zna-

[32] Warto dostrzec, iż obecne tu wrażenie dosłownego odtwarzania słów rodziców, jest istotnym aspektem z perspektywy analizy transakcyjnej. Tego typu treści wypowiadane przez osoby znaczące, są fundamentem nieświadomych, podstawowych decyzji życiowych podejmowanych przez dziecko, mających wpływ na jego dalsze losy (tkwiących w aparacie skryptowym). Co istotne, wraz ze wzrostem autonomii, osoba weryfikuje tego typu zapisy, uznając je mniej lub bardziej za własne. Jednakże w ciągu całego życia, jest w stanie je przywoływać.

jomości. Po drugie chcę realizować pasję taty, który chciał być wojskowym. Oraz tata radzi mi, żebym nie martwił się ocenami, tylko robił to co uważam za stosowne". Zatem w tym przypadku plany i marzenia rodziców (w szczególności ojca) stały się przyjętym do wykonania zadaniem badanego ucznia, na który ten wyraził zgodę. Obok takich przykładów na podkreślenie zasługują też wypowiedzi, w których można odnaleźć wyraźne emocjonalne nastawienie do niektórych rodzicielskich rad. Choć w większości zapisy były emocjonalnie neutralne, jednakże w rzadkich przypadkach pojawiały się emotikony pokazujące radość „:)", rozbawienie „^^", lub smutek „:(". Jednocześnie zawartość emocji podkreślały wykrzykniki bądź znaki pytające (np. „nie pamiętam. Co ona mi ma radzić? Nie interesuje się!").

Należy zauważyć, iż zasadniczym celem przeprowadzanych analiz było określenie występowania w rodzicielskich radach wskazanych przez badanych uczniów trzech elementów aparatu skryptowego: przyzwoleń, zakazów i nakazów. Jak już zauważono, po dokonaniu wstępnego wglądu w zebrany materiał okazało się, iż do powyższych kategorii można było przypisać 74,9% odpowiedzi zawierających rady matek i 63% odpowiedzi prezentujących rady ojców. Co istotne, w branych pod uwagę odpowiedziach znaleziono takie treści, które pozwoliły na przypisanie ich do wymienionych wyżej kategorii. W ten sposób uzyskano ich ilościowy obraz, który prezentuje poniższa tabela.

Tabela 2. Zestawienie liczby rad matek i ojców zawierających przyzwolenia, nakazy i zakazy

Table 2. Summarizes the number of parental advices containing permissions, drivers and injunctions

	Rady matek		**Rady ojców**	
	Liczba	**%**	**Liczba**	**%**
Przyzwolenia	83	28,3	74	30,1
Nakazy	186	63,5	160	65
Zakazy	24	8,2	12	4,9
Ogółem	293	100	246	100

Źródło: Opracowanie własne autorki.
Source: Developed by the author.

Powyższe zestawienie prezentuje interesujące treści. Istnieje zbieżność w obszarze liczby uzyskiwanych od rodziców przyzwoleń, nakazów i zakazów. Dość nieoczekiwany okazał się tutaj procent zakazów w wypowiedziach matek, który był wyższy niż u ojców, z którymi, jak wykazano wcześniej, badani uczniowie mieli raczej gorsze relacje. Być może brak kontaktu z ojcem, zmniejszał szansę na pojawienie się tego typu zapisów bądź też matki, będące samotnymi rodzicami, częściej sięgały po tego typu komunikaty, które, w ich opinii, mogły przynieść szybszy efekt wychowawczy. Pomimo tego liczba wypowiedzi,

które można było przyporządkować do tej kategorii, okazała się niewielka[33]. Wśród nich pojawiły się m.in. tego typu rady:

W przypadku matek: „nie deliberuj" – zakaz „nie myśl",
„nie ufaj innym" – zakaz „nie bądź blisko",
„przestań bawić się zabawkami" – zakaz „nie bądź tym kim jesteś (nie bądź dzieckiem)",
„nie przywiązuj się do rzeczy, miejsc i ludzi" – zakaz „nie przynależ",
„żebym nie szła do szkoły plastycznej" – zakaz „nie myśl samodzielnie",

W przypadku ojców: „z hydrauliki da się wyżyć!" – zakaz „nie odnoś sukcesu",
„nie bądź beksą!" – zakaz „nie czuj",
„nie zadawaj się z ludźmi, którzy mogą być wrogo nastawieni" – zakaz „nie ufaj".

Ostatecznie mimo małej liczby rad, które wydają się zawierać zakazy skryptowe, ich swoista „siła rażenia", a przede wszystkim fakt bycia wskazanym (wybranym) przez badanych, jest warta uwagi. Z pewnością sugestywna treść tego typu rodzicielskich wskazówek, może być przedmiotem rozważań wychowawców bądź rodziców, gdyż pozbawiona jest ona czynników, które pozwalałyby na rozwój osoby autonomicznej, dojrzałej, samodzielnie określającej cele i sukcesywnie je realizującej, mającej pozwolenie na odnoszenie sukcesu.

Biorąc zatem pod uwagę powyższe, istotna okazuje się liczba rad sugerujących obecność rodzicielskich przyzwoleń. Tych jest zdecydowanie więcej niż zakazów i – co ważne – w prawie równej liczbie występują zarówno w radach matek, jak i ojców badanych uczniów. Wśród nich można znaleźć takie oto przykładowe wskazówki:

W przypadku matek: „robił to, co kocham", „abym była sobą", „żebym żyła i nie przejmowała się jutrem", „żebym wybrała pasję", „miała własne zdanie", „robić to, co dobre dla siebie", „żeby marzyć i oddać się czemuś", „myśl".

W przypadku ojców: „rozwijaj pasje", „poradzisz sobie", „bądź sobą", „ucz się na własnych błędach", „żebym postępował według własnych zasad", „żeby patrzeć na sytuacje z różnych punktów widzenia, a także się orientować", „Aby robić to, co daje mi szczęście".

W tego typu wypowiedziach, trudno doszukiwać się wybranego przez rodziców dla swoich dzieci celu, wizji ich przyszłości, wizji ich samych. Te wy-

[33] Można przypuszczać jednak, iż liczne braki danych, braki rad, jak również częściowo zapisy, które nie zostały zaklasyfikowane do analizy, mogą sugerować istnienie zakazów skryptowych, szczególnie wiążących się z zakazem „Nie istniej", który może łączyć się z unikaniem kontaktu rodzica z dzieckiem oraz sprawowania nad nim opieki. Ten aspekt wymagałby jednak przeprowadzenia dodatkowych analiz.

powiedzi nie zawierają praktycznych porad, sprawdzonych w życiu matki bądź ojca, wynikających z ich własnego doświadczenia. Powyższe przykładowe treści w wyraźny sposób niejako „uwalniają" od konieczności bycia „jakimś", bycia „kimś", zawierają w sobie przestrzeń do dokonywania własnych wyborów i bycia sobą. Stąd łatwo dostrzec tutaj przesłania typowe dla transakcyjnych przyzwoleń: „możesz istnieć", „być tym, kim jesteś", „możesz ufać", „możesz czuć", „możesz myśleć", „możesz odnosić sukcesy".

W ostatniej wymaganej omówienia kategorii rodzicielskich nakazów, znalazła się największa liczba wypowiedzi. Nakazy – będące jawnymi komunikatami dawanymi dzieciom przez rodziców bądź osoby znaczące, ze swojego założenia mają pomagać w odnalezieniu się w skomplikowanej rzeczywistości społecznej. Stąd, aby syn bądź córka transakcyjnie była OK, powinna spełnić pewne wymagania bądź dostosować się do określonych zasad. Oczywiście, te wcale nie muszą być pejoratywne, wręcz przeciwnie, mają za zasadne usprawnić funkcjonowanie dziecka bądź też wskazać mu odpowiedni kierunek działania. Stąd też zupełnie nie dziwi fakt, iż ujawniła się znacząca ilość tego typu wypowiedzi. Do typowych nakazów pojawiających się w zebranym zbiorze danych zaliczyć można np. wskazywane już powyżej sugestie, aby koncentrować się na nauce, ale także m.in.: „szanować innych", „wziąć się do roboty", „żebym nie skakała na głęboką wodę", „być oszczędnym", „nie rób wszystkiego na ostatnią chwilę", „żebym był grzeczny", „abym bardziej skupił się na obowiązkach", „abym się słuchała rodziców", „by zawsze chodzić wyprostowaną i z podniesioną głową", „ciężko pracować na swój sukces", „żeby zawsze wszystko robić dokładnie", „aby być systematycznym i ułożonym". Można przyznać, iż zawarte w wymienionych tu radach sugestie w precyzyjny sposób pokazują, z jednej strony, kierunek działania, ale także narzędzia pozwalające na osiągnięcie wyznaczonego celu. Celu, który albo świadomie zostanie przez dziecko wybrany, albo będzie osiągany w sposób mimowolny, bezrefleksyjny bądź też zostanie zaniechany, co będzie wiązało się z wyborem autonomicznej, akceptowanej przez rodziców alternatywnej drogi (czemu towarzyszyć może obecność przyzwoleń), bądź też stanie się wyrazem kontestacji (wynikającej z walki z rodzicielskimi zakazami).

Należy zaznaczyć, iż powyższe analizy prowokują do postawienia szeregu pytań: na ile młodzież otrzymująca nakazy od rodziców – utożsamia się z nimi (liczy się ze zdaniem rodziców, ma do nich zaufanie, chce poprzez realizację „zleconych" zadań budować dobre relacje, widzi w nich autentyczną wartość itd.)? Czy wskazanym tutaj nakazom towarzyszą nieobecne jednak w otrzymanym zapisie rodzicielskie przyzwolenia? Jak silnie oddziałują na badanych zakazy skryptowe? W jakim stopniu podejmowane przez młodzież decyzje wynikają z kontestacji rad ich rodziców? Na ile różnice treści rad udzielanych przez matki i ojców mają znaczenie dla adolescentów? Jaka jest faktyczna jakość relacji w rodzinie? Czy pochodzenie z rodziny niepełnej ma znaczenie dla wartości przypisywanej rodzicielskim radom? Oczywiście odpowiedzi na powyższe pyta-

nia, wykraczają poza ramy niniejszego artykułu, jednakże należy przyznać, iż analiza zapisanych przez badaną młodzież rad udzielanych im przez matki i ojców, okazuje się interesującym kluczem do opisu relacji rodzinnych. Kluczem, który nie obciąża badanych koniecznością dokonania świadomej, często trudnej, ilustracji własnego domu, lecz poprzez swoją projekcyjność, może subtelnie naprowadzać na właściwe tropy.

Podsumowanie

Dokonane powyżej analizy pozwoliły na wgląd w sytuację 391 uczniów. Jak się okazało wielu z nich nie podzieliło się treścią otrzymanej rodzicielskiej rady. Można domyślać się, iż w znacznej mierze wynikało to z nieobecności w życiu badanych któregoś z rodziców bądź też trwania z nim w trudnych relacjach. Najczęściej taka sytuacja dotyczyła ojców, gdyż jedynie 63% badanych uczniów zdecydowało się na opisanie udzielanych im ojcowskich rad.

Analizowane wpisy nierzadko obfitowały w treści wskazujące jednoznacznie na jakość kontaktu między rodzicem a dzieckiem. Najczęstsze okazały się tu nakazy zawierające w sobie praktyczne dyspozycje potrzebne do tego, aby dziecko jak najlepiej (zdaniem rodziców) odnalazło się w dorosłym, społecznym życiu. Około 30% rad zawierało w sobie transakcyjne przyzwolenia, których treści dawały uczniom możliwość samostanowienia o sobie, świadczyły o udzielonym im przez rodziców wsparciu, akceptacji ich życiowych celów. Wśród udzielonych odpowiedzi można było również odnaleźć te, które świadczyłyby o obecności zakazów skryptowych, a zatem nieświadomych rodzicielskich komunikatów, które stanowią ograniczenie dla możliwości swobodnego rozwoju dziecka. Mimo iż tego typu zapisów było najmniej – ich obecność warta jest uwagi i wychowawczej refleksji.

Należy zauważyć, iż zaprezentowane powyżej rozważania, mogą stanowić, z wiadomych przyczyn, jedynie szkic, który uniemożliwia dokonania wielu pogłębionych analiz. W niniejszym artykule starano się jednak uchwycić szereg aspektów związanych z rolą rodzicielskich rad i tworzeniem się decyzji skryptowych. W zebranych wypowiedziach młodzieży, wyraźnie dostrzegalna jest siła, która idzie za tego typu komunikatami. Siła, która z perspektywy pedagogów i wychowawców powinna dawać do myślenia, gdyż tworzenie warunków, które mogą pozwolić na wzrost w autonomii i autentyczności dzieci i młodzieży, winno przede wszystkim obfitować w przyzwolenia.

Bibliografia

Barrow G., *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Pastoral Care in Education" 2007, nr 25:1.

Berne E., *Dzień dobry i co dalej?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.

Berne E., *Principles of group treatment*, New York: Grove Press, inc., 1978.
EATA Training and Examinations Handbook, Section 5, The Four Fields, EATA, 2008, por. źródło: http://www.eatanews.org/wp-content/uploads/2012/09/Section-5-The-Four-Fields2.pdf [dostęp: 30.09.2014].
Erskine R. (red.), *Life Scripts. A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac, London 2010.
Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.
Gregory J., *Human Science Research: A Mater of Quality*, „Transactional Analysis Journal" 2000, nr 30(2).
Harris Th.A., *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2009.
Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011.
Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997.
Jagieła J., *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2007.
Jagieła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.
Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa 2010.
Pankowska D., *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2012, nr 1.
Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza w punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013.
Rogoll R., *Aby być sobą*, PWN, Warszawa 1995.
Skałbania B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
Tryjarska B., *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.

Rozdział IV

Proces socjalizacji a instytucjonalne wsparcie rodziny

The process of socialisation and institutional support for the family

doi: 10.23734/wwr20142.257.268

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Paulina FORMA
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Przesunięcie socjalizacyjne dzieci i młodzieży we współczesnej rodzinie polskiej

Socialization Moving Children and Teenagers in the Contemporary Polish Family

Streszczenie

Zmiany w funkcjonowaniu rodziny stanowią współcześnie ważny problem społeczny, zwłaszcza iż wyraźne są tendencje wzrostowe negatywnych zjawisk, takich jak: rozwody, długoterminowe wyjazdy, rozbicie więzi rodzinnych. Odnosząc je dodatkowo do zmian cywilizacyjnych i kulturowych można wnioskować, iż przyczyniają się one także do przesunięcia socjalizacyjnego, o którym pisali m.in. Neil Postman, Zbigniew Kwieciński, Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski. Źle funkcjonująca rodzina, jej nieprawidłowa/niepełna struktura wskazuje na jej destrukcyjność wychowawczą i rodzicielską. Dlatego też środowiska te charakteryzowane są coraz częściej jako niewydolne wychowawczo i niezaspokajające podstawowych potrzeb socjalizowanego pokolenia. Niniejszy tekst stanowi próbę teoretycznego opisu zmian w funkcjonowaniu rodziny w kontekście dokonującego się przesunięcia socjalizacyjnego.

Słowa kluczowe: rodzina, rozbicie rodziny, destrukcyjność rodziny, rola rodzicielska, socjalizacja, przesunięcie socjalizacyjne.

Abstract

Changes in the functioning of the family constitute the important social issue in our times, particularly because upturns of negative phenomena are distinct, such as divorces, long-term departures, the breaking of family bonds. Relating them additionally to civilization and cultural changes it is possible to conclude that they are contributing

also to the socialisation shift as described by Neil Postman, or Zbigniew Kwieciński, Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski. The dysfunctional familyand its wrong/incomplete structure is an indication of educational destructiveness. Therefore these circles are more and more often characteristic as failing and not satisfying essential needs of the socialised generations. The present text constitutes an attempt of a theoretical description of changes in the functioning of the family in the context of the socialization changes taking place.

Keywords: family, breaking up a family, destructiveness of the family, parental role, socialization, socialization shift.

Wprowadzenie

Rodzina stanowi najbardziej znaczące środowisko wychowawcze dla młodego człowieka, ponieważ jest ona przestrzenią bezpośrednio zinternalizowaną we wczesnym dzieciństwie. Ponadto, jak wskazują Peter Berger, Thomas Luckmann[1], to ona kształtuje biograficzną przeszłość i jedynie istniejący i uświadomiony świat dziecka. Nie ulega zatem wątpliwości, że perspektywy młodego pokolenia i ich socjalizacja warunkowana jest poprzez rodzinę, której obecny kształt jest konsekwencją wieloletnich przemian[2].

Poddając analizie obszerną literaturę familologiczną i ostatnie raporty obrazujące stan i funkcjonowanie współczesnej rodziny w niniejszym opracowaniu podejmuję się próby opisu kierunku owych przeobrażeń, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń mających wpływ na socjalizację młodego pokolenia.

W dzisiejszej rzeczywistości społecznej rodzina znajduje się w centrum zmian kulturowo-społecznych, które m.in. kwestionują autorytet rodziny, wpływają na zaburzenia w obszarze jej struktury, czy także niosą młodemu pokoleniu nowe, liberalne formy życia społecznego[3]. Analiza sposobu funkcjonowania młodego pokolenia, jak pisze Zbyszko Melosik[4], odniesiona do kategorii codzienności, wskazuje, że „[...] ludzie przez wieki poszukiwali układu odniesienia dla codziennego życia, a dziś postrzegają właśnie codzienność jako cel sam w sobie." Kategorię codzienności odniesioną do tytułowego przesunięcia socjalizacyjnego dzieci i młodzieży uwydatniają przyczyny owego przesunięcia. Zda-

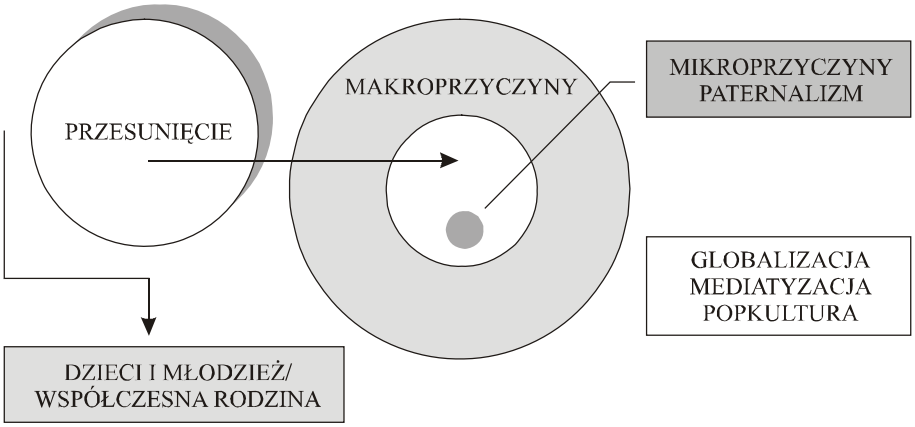
[1] P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Wyd. PIW, Warszawa 1983, s. 210.

[2] B. Matyjas, *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, „Kultura, Historia, Globalizacja" 2012, nr 11, s. 99–110.

[3] K. Segiet, K. Słupska, *Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju młodego pokolenia*, „Pedagogika Społeczna" 2013, nr 3(49), s. 98.

[4] Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, Wyd. UŚ, Katowice 2002, s. 16.

niem wspomnianego autora można je współcześnie rozróżnić dwojako. Układ ten zobrazowano poniżej (por. Rys. 1).



Rys. 1. Przyczyny przesunięcia socjalizacyjnego. Źródło: Opracowanie własne autorki.
Fig. 1. Causes of socialisation shift. Source: Developed by the author.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się makroprzyczyny przesunięcia socjalizacyjnego, czyli te przyczyny, które działają na przestrzeni świata. Zalicza się do nich globalizację, której integralną częścią jest wzrost znaczenia mass mediów i popkultury we wszystkich krajach i społeczeństwach. Z kolei do tzw. mikroprzyczyn zaliczany jest m.in. paternalizm dorosłych, tj. ich pełna wyższości postawa wobec młodego pokolenia. Dostrzega się pod tym względem podstawowe przesunięcie socjalizacyjne i inkulturacyjne, tj. utratę wpływu wychowawczego przez rodzinę, szkołę i Kościół na rzecz kultury masowej (mass media, widowiska, reklama, moda) i wpływu niekontrolowanych grup rówieśniczych.

Warto dodać, że w tzw. codziennej, (po)nowoczesnej kulturze konsumpcji dzieci i młodzież, podlegają procesom subiektywizacji, sekularyzacji i pluralizmu, które na całym świecie, niezależnie od systemu politycznego, przenikają wszystkie dziedziny ludzkiego życia. Dlatego też z punktu widzenia pedagoga, by przedstawiciele tej części społeczeństwa, nie ulegali bezkrytycznie tym procesom konieczne jest reagowanie na te zjawiska zwłaszcza instytucji odpowiedzialnych za wychowanie i socjalizację.

Autokreakcja współczesnej rodziny w perspektywie globalno-społeczno-kulturowych zagrożeń

Współcześnie sytuacja rodziny determinowana jest przez dwa rodzaje czynników, tj. jednostkowe (osobowe) i marginalizację strukturalną. Ich szczegółowy opis zamieszczono w poniższej tabeli.

Tabela 1. Czynniki generujące bieg życia współczesnej rodziny
Table 1. The factors generating the course of life of a contemporary family

Lp.	Rodzaj czynnika	Charakterystyka
1.	WEWNĘTRZNE	To czynniki jednostkowe (osobowe) związane z kreowaniem tożsamości, związane m.in. z dylematami i kryzysami rozwojowymi, jakie przechodzi członek rodziny.
2.	ZEWNĘTRZNE	To czynniki powiązane z niemożnością konstruktywnego wyrażania siebie i samorealizacji, tkwiące w kulturowych źródłach i wpływie środowiska otaczającego rodzinę.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: E. Wysocka, *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia*, [w:] Taż, *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 92.

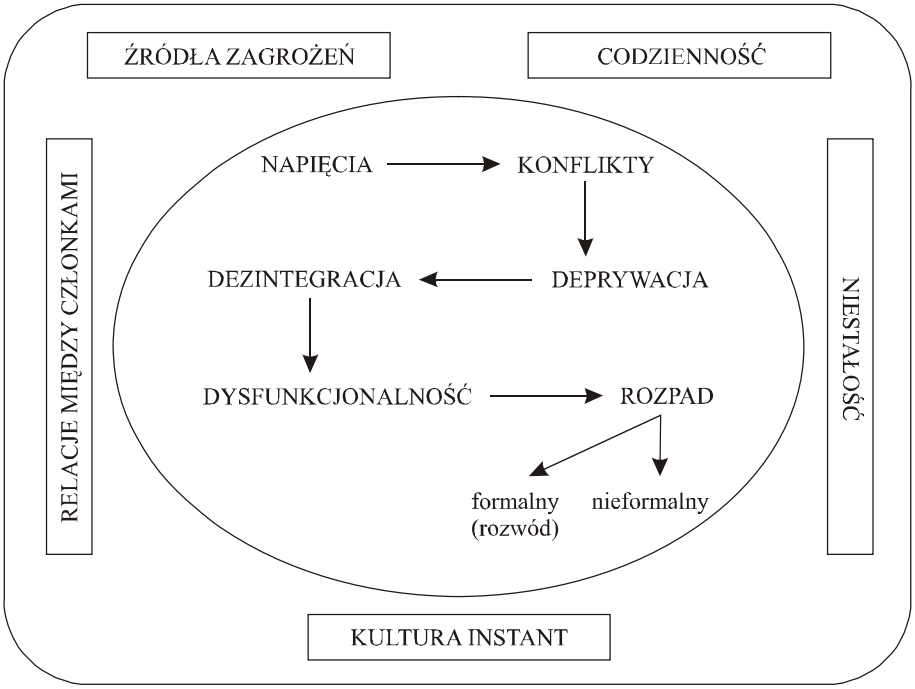
Source: Developed on the basis of: E. Wysocka, *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia*, [in:] Eadem. *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, p. 92.

Wyróżnione w tabeli problemy rodzina musi pokonać sama, aby możliwa była jej wewnętrzna integracja, ale też integracja ze światem zewnętrznym. Istotę tego procesu stanowi m.in. wzrost autonomii rodziny, ale też jednostki, którym towarzyszyć powinno również przezwyciężanie egocentryzmu w kierunku prospołeczności.

Odnosząc rodzinę do zamieszczonej w podtytule perspektywy globalno-społeczno-kulturowej pragnę wskazać na kilka elementów tej perspektywy, tj.:

1. Źródła zagrożeń.
2. Codzienność „tu i teraz".
3. Jakość relacji międzyludzkich.
4. Niestałość.
5. Kultura instant.

Wszystkie wyróżnione powyżej elementy przekładam ponadto na proces rozpadu rodziny, który stanowi niewątpliwie czynnik wpływający na zaburzoną socjalizację młodego pokolenia. Aby uwidocznić zasadność tego układu, zilustrowano go poniżej w postaci graficznej (por. Rys. 2).



Rys. 2. Globalno-społeczno-kulturowe tło rozpadu rodziny. Źródło: Opracowanie własne.

Fig. 2. The global, social, and cultural background of the decline of the family. Source: Developed by the author.

Odnosząc się do tła schematu rozpadu rodziny, należy zaznaczyć, że współczesna rodzina żyje, jak pisze Ewa Wysocka[5], w tzw. czasach konieczności stałej pogoni, nadążania za zmianami, coraz częściej rezygnując i nie dostrzegając poczucia stałości i własnej tożsamości, a to z kolei prowadzi do bezrefleksyjnej inkulturacji i internalizacji – wtapiania się młodego pokolenia w kulturowo promowane alternatywy.

Otoczenie rodziny implikuje również specyficzne doświadczenia i wyraźne wartościowanie przestrzeni życia i przestrzeni czasowej, wyznaczanej przez:

a) zanikanie kalendarza – nazywane „kolonizacją nocy", wiążące się odejściem od czasu wyznaczonego rytmem przyrody lub społecznym rytmem święta i dnia powszedniego,
b) komercjalizacją przeszłości, związaną z wykorzystywaniem znaczących zjawisk przeszłych w celach handlowych,

[5] E. Wysocka, *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 96.

c) hipertrofię teraźniejszości, określaną przez ekscytację wydarzeniami aktualnymi, a także w wyniku pozbawienia przestrzeni czasowej ciągłości i postrzeganie jej jako zbioru wydarzeń teraźniejszych[6].

Piotr Sztompka[7] wskazuje, że współczesną przestrzeń społeczno-kulturalną rodziny określa ponadto: cynizm, manipulacja i obojętność, czyli cechy, które uniemożliwiają prawidłowy jej rozwój i wpływają na zaburzenia socjalizacji jednostki, gdyż są zaprzeczeniem prawidłowych relacji społecznych. W wyniku tych cech młode pokolenia, ale i pozostali członkowie rodziny pozbawieni są wsparcia i oparcia trwałego i wartościowego systemu. Rodzina narażona jest zatem na życie w niepokoju i chaosie oraz permanentnym konflikcie, mając coraz mniejszą pewność w odniesieniu do dokonywanych decyzji[8]. Ten obraz rodziny uwidacznia jeszcze jedną z cech, określoną przez Melosika[9] jako kultura instant, która wyznaczana jest przez idee: *fast food, fast sex, fast car*, stanowiące egzemplifikację natychmiastowości, czyli szybkiego i łatwego zaspokajania potrzeb. Wydźwięk tej przestrzeni widoczny jest m.in. w nieumiejętnym odraczaniu gratyfikacji przez młode pokolenie. Te zewnętrzne czynniki generują najłatwiejszą orientację konsumpcyjną i hedonistyczną, wokół której konceptualizują się style i strategie życia rodziny. W tym układzie łatwiej o wykształtowanie osobowości egocentrycznej, roszczeniowej niż altruistycznej[10].

Uszczegóławiając zatem powyższy schemat rozpadu rodziny na tle wspomnianych wyznaczników należy zaznaczyć, iż przejawy i najważniejsze przyczyny tego rozpadu to tzw: makroprzyczyny, czyli wszystkie czynniki społeczno-obyczajowe oraz przyczyny bezpośrednie, w tym: ukształtowane przez globalno-społeczno-kulturową perspektywę, wzorce ról małżeńskich i rodzicielskich, relacji i rozwiązywania konfliktów, uwarunkowania osobowościowe i czynniki na bieżąco zakłócające funkcjonowanie rodziny (patologie społeczne, problemy ekonomiczne, odmienność poglądów, postaw, oczekiwań, wyczerpanie się zasobów rodziny lub ich brak bądź nadmierna eksploatacja).

Wyróżnione elementy są widoczne w przejawach rozbicia współczesnej rodziny, zwłaszcza w naruszaniu wszystkich sfer jej funkcjonowania, a więc psychicznej, społecznej, a nawet fizjologicznej oraz zakłóceniu relacji między wszystkimi członkami rodziny, wymuszające przekształcenie w jej strukturze

---

[6] E. Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycjonalne znaczenie przeszłości*, Wyd. Nomos, Kraków 2012, s. 11; E. Tarkowska, *Pamięć w kulturze teraźniejszości*, [w:] E. Hałas (red.), *Kultura jako pamięć*..., dz. cyt., s. 17–42.

[7] P. Sztompka, *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne" 1994, nr 1, s. 265–282.

[8] Z. Bauman, *Globalizacja*, Wyd. PIW, Warszawa 2000.

[9] Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 33–36.

[10] P. Forma, *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

i funkcjach, zmiany formalnoprawne, środowiskowe, rodzicielskie i emocjonalne, a nawet w obrębie tożsamości poszczególnych członków[11].

Rodzina podlegająca zjawiskom kryzysowym, jak pisze Bożena Matyjas[12], traci na znaczeniu i implikuje kryzys form wychowania i socjalizacji oraz wzrost znaczenia dla młodego pokolenia form pozainstytucjonalnych. Widać to m.in. w zmianie źródeł wpływów wychowawczych, które przejmuje, jak pisze Kwieciński[13], grupa rówieśnicza, niejednokrotnie promująca tendencje destrukcyjne. Jest to wówczas tzw. doświadczenie zapożyczone[14].

Destrukcyjność rodziny a przesunięcie socjalizacyjne

Pedagodzy i socjolodzy wskazują, iż dzisiejsza rzeczywistość powoduje zanikanie granicy pomiędzy dorosłymi i dziećmi, wcześniej traktowanymi jako oddzielne kategorie społeczne – wychowywani i wychowujący[15]. Elementem konstytutywnym współczesnej rodziny staje się, zdaniem Małgorzaty Sikorskiej[16], partnerstwo, które sprzyja osłabieniu rangi wychowania, rangi więzi rodzinnych czy przymusowi samodzielności. Osłabione relacje małżeńskie i rodziców z dziećmi a także dziecko, jako indywiduum, przyczynia się przesunięcia socjalizacyjnego. Dziecko staje się inwestycją, wizytówką życiowego sukcesu rodziców, a nie wartością.

Widoczną zmianę miejsca dziecka i nowy kulturowy model rodziny powodują też procesy globalizacyjne. Pewne tendencje widoczne są w wymiarze makrospołecznym, w nie sprzyjającemu prokreacji stylowi życia. W Polsce nasila się przyspieszony spadek dzietności rodzin[17], ale też nasilający nurt zagrażający instytucji małżeństwa. Zmiany w obyczajowości, związanej z zawieraniem małżeństw, odraczaniem decyzji o małżeństwie oraz prokreacji na rzecz kohabitacji, a także modyfikacja ról rodzicielskich nie ułatwiają prawidłowej socjalizacji młodego pokolenia.

---

[11] P. Bohannan, *The Six Stations of Divorce in Divorce and After*, Wyd. Doubleday, New York 1970.

[12] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 134.

[13] Z. Kwieciński, *Wizja przyszłości a zmiany w edukacji*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1998, s. 56–57.

[14] A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 196.

[15] N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Wyd. PIW, Warszawa 2001.

[16] M. Sikorska, *Życie rodzinne*, [w:] A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, PWN, Warszawa 2012, s. 203.

[17] P. Forma, *Rodzina wielodzietna w Polsce i wybranych krajach europejskich*, [w:] T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, s. 174–186.

W opinii Anny Kwak[18] wzrasta także udział samotnego rodzicielstwa w wyników rozwodów, ale także jako skutek urodzeń przedmałżeńskich, mający niejednokrotnie charakter macierzyństwa z wyboru. Obraz zewnętrznych uwarunkowań życia współczesnej rodziny dopełniają także wzory propagowane w mediach i kulturowe procesy akceptacji odmienności.

Literatura przedmiotu, a zwłaszcza diagnozy społeczne, na co słusznie zwracają uwagę Katarzyna Segiet i Kamila Słupska [19], jakby na przekór raportom, donoszą nadal o centralnym miejscu rodziny w systemie wartości społeczeństwa. Szczęście rodzinno-małżeńskie jest wybierane przez Polaków jako najważniejszy cel życia, a dobro rodziny uznawane jest przez badanych jako trwałe dobro, które należy chronić. Odnosząc te oczekiwania do realiów życia współczesnej rodziny rysuje się także inny element rozbicia rodziny.

Członkowie rodziny coraz częściej doświadczają bowiem w rodzinie i od społeczności lokalnej odosobnienia, obojętności i izolacji oraz braku zainteresowania. Te odczucia powodują zachwianie wewnętrznej równowagi oraz poczucie marginalizacji, braku związku z wartościami, symbolami czy wzorcami oraz ograniczenia w radzeniu sobie z codziennymi problemami, realizacją własnych pragnień i środowiskowych oczekiwań. Destrukcja rodziny wyraża się także w znamionach kryzysu funkcjonalnego[20], czyli zaburzeniu funkcji socjalizacyjno-wychowawczej. Ta słabość rodziny widoczna jest w utracie kontroli nad dziećmi, braku wiedzy o ich potrzebach, przeżyciach, ale też tendencji do przesycenia wychowania rodzicielskimi ambicjami.

Młode pokolenie staje się bardziej indywidualistyczne i prezentuje odmienne relacje z rodzicami. Wyraźną ilustracją tego stanu jest raport Katarzyny Szafraniec[21], w którym zaznaczono, że młode pokolenie „[...] doświadcza dziś na własnej skórze, co znaczy funkcjonować w społeczeństwie ryzyka, korzystającym w miarę możliwości z podlgebia własnego potencjału społecznego”[22].

Ten obraz młodego pokolenia został także przedstawiony m.in w opisach Witolda Września [23] czy Tadeusza Pilcha[24]. Ujęto go w postaci tabelarycznej.

[18] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 54.
[19] K. Segiet, K. Słupska, *Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny*..., dz. cyt., s. 101.
[20] D. Lalak, *Społeczne uwarunkowania kryzysu rodzicielstwa*, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 223–227.
[21] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 25.
[22] Tamże, s. 24–26.
[23] W. Wrzesień, *Jednostka, rodzina, pokolenie: studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Wyd. UAM, Poznań 2003, s. 249–253.
[24] T. Pilch, *Pokolenie – wymiar osobowy i społeczny*, „Pedagogika Społeczna” 2013, t. XII, nr 3(49), s. 15.

Tabela 2. Relacje i kategorie pokoleniowe
Table 2. Generational relations and categories

Lp.	Kategorie pokoleniowe	Cechy	Typy relacji pokoleniowych	
Pokolenie Końca Wieku – to polski odpowiednik pokolenia X[25]			1–3 – ich cechy to znaczna zbieżność norm, wartości, postaw, motywacji, interesów i realizowanych w stylu życia wzorów zachowań	antagonizacja koegzystencja kooperacja asymilacja
1.	Pokolenie ‘89	osoby urodzone mniej więcej w latach 1964–70		
2.	Dzieci transformacji	roczniki 1971–76		
3.	Maruderzy Końca Wieku	roczniki 1977–82		
4.	Europejscy poszukiwacze	osoby urodzone w latach 1983–1988		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W. Wrzesień, *Jednostka, rodzina, pokolenie*..., dz. cyt., s. 249–253.
Source: Developed on the basis of: W. Wrzesień, *Jednostka, rodzina, pokolenie*..., op. cit., pp. 249–253.

W odniesieniu do rozbicia rodziny i przesunięcia socjalizacyjnego kategorię pokolenia odniesiono do społeczno-kulturowej konfiguracji i kontekstu, choć, jak pisze Pilch[26], można ją jeszcze odnieść do ujęcia biograficznego, demograficznego, terytorialnego, cywilizacyjnego czy też historycznego. Z wychowawczego i socjalizacyjnego punktu widzenia jakość relacji pokoleniowych wyznaczają, wymienione w tabeli (por. Tab. 2): wiek, czy też okoliczności narodzin więzi pokoleniowych, czyli kształtowanie się tożsamości aksjologicznej i społecznej.

Zatem rozpad rodziny może przyczynić się do nasilenia konfliktów międzypokoleniowych. Wskazuje to literatura przedmiotu, zgodnie z którą począwszy od lat 90. XX wieku obserwowalne są stopniowe zmiany realizowanych przez rodziców wzorów socjalizacyjnych i zmiany w relacjach rodzice – dzieci. Na przestrzeni lat rodzice coraz aktywniej uczestniczyli w życiu swoich dzieci, zwracali uwagę na nową sytuację na rynku pracy. Zmianie uległy aspiracje rodziców względem dzieci, którzy coraz częściej poszukują dla nich jak najlepszych ścieżek rozwoju. Z czasem wartością stały się wszelkie formy „udoskonalające" w przedszkolach, które, w założeniach rodziców, potencjalnie „wzmacniają" przyszły kapitał kulturowy dziecka. Współczesnym standardem[27] stała się niejako nauka języków obcych, poznawanie różnych form sztuki, nauka

[25] Por.: P. Forma, *Generacja Y a funkcjonowanie współczesnego gimnazjalisty*, [w:] Z. Zieliński (red.), *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne*, Wyd. WSH, z. 3, Kielce 2009, s. 283–289.
[26] T. Pilch, *Pokolenie – wymiar osobowy i społeczny*..., dz. cyt., s. 15.
[27] J. Delors, *Raport Unesco: Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

wraz z doskonaleniem czytania i pisania, dodatkowe zajęcia sportowe (pływanie, jazda konna). Zajęcia tego typu zaczęły na stale wpisywać w repertuar ofert „najlepszych" przedszkoli, głównie prywatnych. Podobne mechanizmy pojawiły się też w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Coraz większa grupa rodziców poszukuje dla dzieci jak najlepszych szkół i opłaca zajęcia pozalekcyjne. Te reakcje nie pozostają również bez wpływu na socjalizację młodego pokolenia. O negatywnym wpływie socjalizacyjnym świadczy też brak pełnej świadomości zadań wynikających z roli rodzicielskich.

Do istotnych zagrożeń rodziny zaliczyć można działania mające na celu jej osłabienie. Dotyczy to nieprawidłowości na wrodzone cechy dziecka (przedstawiciela innego pokolenia), ale także nieprawidłowość w wypełnianiu zadań wynikających z roli rodzicielskiej. W życiu rodzinnym wyraża się to m.in. w obniżonej randze wychowania i znaczeniu autorytetów rodziców i ich roli w rozwoju dzieci. Manipulacja uwidacznia się w lekceważeniu drugiego człowieka, przyzwoleniu na brak troski i odpowiedzialności za inną osobę[28].

Ważną cechą wyznaczającą dany typ współczesnych relacji międzypokoleniowych, relacji rodzice – dzieci jest przyjaźń widoczna w partnerskim układzie, zmieniającym wzory socjalizacyjne, ale determinującym także nową jakość egzystowania młodych w kulturze konsumpcyjnej. Jest to jednak swoisty paradoks, gdyż, z jednej strony, nie odnotowuje się generacyjnych konfliktów i podziałów społecznych, zaś z drugiej – widoczna jest np. blokada awansu, spowodowana, zdaniem M. Pęczak[29], kryzysem i skostnieniem rynku pracy.

Podsumowanie

Traktując rodzinę jako wartość „zadaną" koniecznością jest zatem dbałość o jej równowagę i stabilność. Międzypokoleniowe różnice wcale nie muszą prowadzić do międzypokoleniowej dezintegracji rodzinnej i przesunięcia socjalizacyjnego. Zrównoważony wzrost nie niszczy środowiska naturalnego i nie niszczy więzi międzyludzkich oraz środowiska społecznego. Trwałość rodziny jest istotnym czynnikiem i umożliwia właściwe wykorzystanie jej kapitału, sił i relacji społecznych, jakie w niej drzemią.

Powinnością środowiska pedagogów społecznych jest zatem podejmowanie działań wspierających i wskazujących, jak pisze Beata Kromolicka, na moc rodziny, tj. jej wewnętrzną siłę, silną więź, duże poczucie wzajemnej przynależności. Należy zatem zapewniać jej poczucie bezpieczeństwa socjalnego i ekonomicznego, by była zdolna do wypełniania swych zadań wychowawczych i so-

[28] B. Harwas-Napierała, *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, Wyd. UAM, Poznań 2009, s. 18–19.
[29] M. Pęczak, *O dzieciach kwiatach i dzieciach grzybach*, „Polityka. Sztuka Życia" 2011, nr 12.

cjalizacyjnych, by była wewnętrznie demokratyczna i otwarta wobec szerszych społeczności.

Ten postulat umacniania rodziny, jako znaczącego środowiska wychowawczego, ma również funkcję profilaktyczną wobec tracenia swojego wpływu na młode pokolenie, gdyż ten coraz szybciej przesuwa się w kierunku kultury popularnej, na rzecz socjalizacji wymykającej się nadzorowi znaczących w społeczeństwie instytucji i środowisk.

Bibliografia

Bauman Z., *Globalizacja*, Wyd. PIW, Warszawa 2000.

Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Wyd. PIW, Warszawa 1983.

Bohannan P., *The Six Stations of Divorce in Divorce and After*, Wyd. Doubleday, New York 1970.

Cook K.S., *Networks, Norms and Trust, The Social Psychology of Social Capital*, *Cooley Mead Award Address*, "Social Psychology Quarterly" (2004) 68 (1).

Delors J., *Raport Unesco: Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

Forma P., *Generacja Y a funkcjonowanie współczesnego gimnazjalisty*, [w:] Z. Zieliński (red.), *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych, Innowacje i implikacje interdyscyplinarne*, red. Z. Zieliński, Wyd. WSH, z. 3, Kielce 2009.

Forma P., *Rodzina wielodzietna w Polsce i wybranych krajach europejskich*, [w:] T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.

Forma P., *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej w szkole. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.

Hałas E. (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycjonalne znaczenie przeszłości*, Wyd. Nomos, Kraków 2012.

Harwas-Napierała B., *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, Wyd. Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Kwieciński Z., *Wizja przyszłości a zmiany w edukacji*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1998.

Lalak D., *Społeczne uwarunkowania kryzysu rodzicielstwa*, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Luscher K., *Intergenerational Ambivalence: Further Steps in Theory and Research*, "Journal of Marriage and Family" 2002, 64 (3).

Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

Matyjas B., *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, „Kultura, Historia, Globalizacja" 2012, nr 11.

Melosik Z., *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Pęczak M., *O dzieciach kwiatach i dzieciach grzybach*, „Polityka. Sztuka Życia" 2011, nr 12.

Pilch T., *Pokolenie – wymiar osobowy i społeczny*, „Pedagogika Społeczna" 2013, t. XII, nr 3(49).

Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Wyd. PIW, Warszawa 2001.

Segiet K., Słupska K., *Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju młodego pokolenia*, „Pedagogika Społeczna" 2013, nr 3(49).

Sikorska M., *Życie rodzinne*, [w:] A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, PWN, Warszawa 2012.

Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

Sztompka P., *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne" 1994, nr 1.

Tarkowska E., *Pamięć w kulturze teraźniejszości*, [w:] E. Hałas (red.), *Kultura jako pamięć. Posttradycjonalne znaczenie przeszłości*, Wyd. Nomos, Kraków 2012.

Wrzesień W., *Jednostka, rodzina, pokolenie: studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Wyd. UAM, Poznań 2003.

Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.

Wysocka E., *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

Wysocka E., *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia*, [w:] Taż (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

Żywczok A., *Negacja życia jako podłoże destruktywnych zjawisk społecznych*, [w:] E. Wysocka, red., *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

doi: 10.23734/wwr20142.269.279

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Lubova VASECHKO
University of Latvia, Łotwa

The Specifics of the Socialisation Process of the Children in the Family and Out-of-Family Care Institutions

Cechy charakterystyczne procesu socjalizacji dzieci przebywających w instytucjach opieki pozarodzinnej

Streszczenie

Proces socjalizacji jest postrzegany jako jeden z najbardziej stabilnych i fundamentalnych składników rozwoju osobowości. Jest blisko związany z wychowaniem i uznawany za jedną z najstarszych form zorganizowanej społecznej aktywności. Najbardziej pierwotnym środowiskiem, którego doświadcza dziecko, są relacje rodzinne. Wszystko, co obserwuje dziecko w rodzinie, jest znaczące. Oznacza to także relacje rodziców, ich złe nawyki czy możliwe nałogi, style rodzicielskie oraz zaspokajanie potrzeb dziecka. Wszystkie czynniki wspomniane powyżej mają wpływ na kształtowanie się moralności dziecka, jego osobowość i kształtuje jego postawy wobec siebie i innych. Od wczesnego dzieciństwa, bezpośrednio i pośrednio, dzieci zaczynają naśladować zachowanie, które widzą u rodziców i ludzi wokół, w końcu reprodukują dominujące wartości kulturowe oraz wzory zachowania, to jest: swoją socjalizację. Istota ludzka ma wymiar biologiczny oraz społeczny. Przy wybieraniu celów, treści, form i metod dowolnego działania pedagogicznego, ważne jest, aby rozważyć osobę jako jednostkę o wyjątkowych cechach, które zostały ukształtowane zgodnie z czynnikami społecznymi otaczającymi ją. Socjalizacja jest ważnym składnikiem życia każdego człowieka. Od pierwszego do ostatniego dnia socjalizacja determinuje wszystkie procesy, komunikację oraz adaptację społeczną.

Niniejszy artykuł analizuje wpływ opieki pozarodzinnej na zdolność dziecka do socjalizacji.

Analiza ta oparta jest na literaturze teoretycznej. Ważne jest zrozumienie, dlaczego dzieci, które dorastają w warunkach opieki pozarodzinnej, mają skłonność do wykazywania różnych zaburzeń.

Po pierwsze: ponieważ pomaga to rozpoznać problem. Po drugie: ponieważ umożliwia to wyjaśnienie w teorii przyczyn trudności społecznych. I w końcu pomaga znaleźć najlepszy możliwy sposób wsparcia określonego dziecka oraz zachęcenie go do przejęcia właściwych modeli zachowania.

Słowa kluczowe: proces socjalizacji, opieka pozarodzinna, kurator, wpływ otoczenia.

Abstract

Socialisation is perceived as the process of developing the most basic and characteristic personality traits. This process walks hand in hand with the socially organised action of upbringing. The first environment forming of a person's experience is his family and relationships with the family members. Everything the child sees in his family is of great value to him, including the relationships between parents, their bad habits or addictions, the style of upbringing, attitudes towards work, social events, and needs of the child. All of this affects the development of the child's morality, shaping his character, and creating his attitude towards himself and others. During childhood, children, directly or indirectly, emulate the actions and expressions of their parents and other people. By imitating they learn the behavioural and value models that dominate in the surrounding environment – they socialise.

The process of socialisation is an integral component of a human lifetime. It dictates all the communicative processes and social adaptation throughout the entire lifetime.

This article analyses the institutional environment impact of out-of-family care on the children's socialisation process. It is imperative to understand the frequent problems of development of the personality of children that have grown up or are growing up in an out-of-family care institution in order to support these children in their struggles to adopt the models of positive communication and behaviour by identifying and theoretically explaining the causes for the failures in socialisation.

Keywords: socialisation process, out-of-family care, trustee, environmental impact, children.

Introduction

The environment in which the child grows up dictates his behaviour and the development of specific personality traits. Thus, the family has a crucial role in the child's development; it shapes the preconditions of his social, moral, and personal development. Emotional identification in the presence of parents dictates the conditions for the social experience assimilation of the child, i.e., acqui-

sition of the value and behavioural models and the creation of the "I" concept. Namely, the person becomes who he is due to the influences of the adults who are important to him. However, there are cases when being in his biological family damages his development. These are the cases where the parents do not carry out their roles accordingly – care and love is being replaced by violent behaviour and the child's rights are not complied with, thus inhibiting the normal development of the child. In such cases, the child receives out-of-family care – care for orphans and children deprived of parental care in Latvia are provided by a guardian, in a foster family, or in an out-of-family institution[1]. The Civil Law of the Republic of Latvia indicates that care means providing for (sustenance, clothing, home, health care), taking care of, educating, and upbringing[2]. In this article, an analysis of the institutional environment in the context of the socialisation process is carried out. The institutions of children's out-of-family care provide the orphans, the children deprived of parental care, and the children with special needs with day and night care, home, social rehabilitation, as well as supporting the reuniting of families or the acquisition of a new family[3].

Socialisation process

Socialisation is the process of acquiring behavioural models, social norms and values that are necessary for a person to successfully perform as a functioning member of the society. In this process, a human being acquires confidence and the socially recognised behaviours necessary to perform as a functioning member of the society[4]. The origins of the concept of *socialisation* can be found in Latin – *socialis* (*social*) that means the simultaneous process and result of the individual inheritance, adaptation, and transfer of the accumulated cultural and historical experience of mankind (knowledge, skills, standards, values, behaviour, etc.) in the specific conditions of the place the person belongs to[5].

B. Vikmane describes socialisation as a gradual movement towards the true nature of a human being: to be a person useful to society and to achieve the goals important to him by performing as an individual, discovering talents, realising one's uniqueness and self-esteem. The inheritance and acquisition of social

[1] *Protection of the Rights of the Child Law.* Rīga: The Latvian Saeima, 1998. [reference 21.11.11.], available on the Internet: http://www.likumi.lv/doc.php?id=49096

[2] *Civil Law.*, The Latvian Saeima, Rīga 1937, available on the Internet: http://www.likumi.lv/doc.php?id=90223 [reference 21.11.11].

[3] Regulations of the Cabinet of Ministers No. 291 "Requirements for Social Service Providers", 03.06.2003.

[4] L. Braše, *Ģimenes loma skolēnu socializācijā* [*The aim of the family of the socialisation process*], RaKa, Rīga 2010.

[5] B. Vikmane, *Socializācija ģimenē* [*Socialisation in the family*], LiePA, Liepāja 2009.

skills are not possible without fellows – people who help moving forward more successfully and enjoyably or, on the contrary, insensitive, negligent and disrespectful people who make this path more difficult, complicated and unsuccessful[6]. It means that, since the early childhood, there should be someone who can guide him in society, someone who can help to understand the requirements of society, and help the child to find his place in it.

The traditional socialisation mechanism works as an unconscious, non-critical perception and acquisition of social norms, behavioural standards, opinions, etc. that are characteristic to family, neighbours, friends, etc., but are not always supported in the society. A. Rean calls it a specific subculture where the mechanism operates. He further indicates that the person actively reflects the shared social experience in his opinions, behaviours, and actions[7]. Out-of-family care institutions have a "culture" that differs from that of families. The statistical data in Russia show that one in three children which have been placed in out-of-family care becomes a homeless person after the state care stops, and one in five has been convicted. Furthermore, one in ten commits suicide[8]. Such research has not been carried out in Latvia, therefore it is impossible to describe the precise situation. It is only possible to consider Latvia's post-Soviet experience and come to a conclusion that the situation may be similar to that in Russia.

The institutional environment has a negative effect on a person's ability to create and sustain long-term relationships, therefore the person has serious difficulties with the integration into society, besides which the child's economic, political, and social future is limited.

L. Korneva has studied the differences in the child's and orphan's self-perception components (self-perception, self-control, self-esteem). She concludes that these characteristics are shaped to hinder an adequate socialisation process under the influence of the institutional environment[9].

The socialisation aimed towards adaptation – acceptance of social values, attitudes, standards, knowledge, positions, behavioural models, etc. is typification of the child's individual personality traits by adapting to the requirements of a family or society. Typification and adaptation can be perceived as limiting factors, but the real freedom of personality can be found in successful interiorisation of social values, attitudes, standards, knowledge, positions, behavioural models, etc. – a well-rounded and harmonious development of the personality that is greatly affected by a socialisation agent for active leading of action and

[6] B. Vikmane, *Socializācija ģimenē*..., op. cit.

[7] A.A. Rean, *Psihologiâ razvitiâ ličnosti: srednij vozrast, starenie, smert' polnyj kurs*, [*Psychology of personality development: the average age, aging, and death: the full course*], Prajm-Evroznak, Moskva AST; Sankt-Petersburg 2007.

[8] J. Williamson, A. Greenberg, *Families, not orphanages*, Batter Care Network 2010.

[9] L.V. Korneva, *Osobennosti samoopredeleniâ podrostkov – učašihsâ special'nyh škol zakrytogo tipa. Disseertciâ v psihologičeskih naukah* [*Features of teenagers's self – pupils of the special closed-type schools. Dissertation in the psychological sciences*], Moskva 1999.

cooperation. Because of that, socialisation is a complicated mechanism and the process is affected by various conditions. On the one hand, it is a socially controllable and manageable process; on the other hand, it is subjected to spontaneous, unpredicted interactions or adverse factors[10].

In his studies, M. Budovski uses the concept of *socialisation* as a process teaching a person to effectively adapt to the social environment. He stresses the fact that socialisation skills are not accumulated mechanically. In his opinion, it happens by cumulating the new cognition and old skills; both are combined and a new quality value arises. M. Budovski explains that each of the new qualities are tested in a person's everyday life. The criteria for use are the emotional satisfaction and the positive results of managing the situation. The positive experience strengthens, becomes rational, automatic and acquires a controlled reaction consciousness[11]. The child observes and evaluates the behaviour of other people during his everyday life. This behaviour can be seen as attractive, respectable, and worthy of emulation. In this case, the child adapts his facial expression, manners, manner of speech, posture, and other characteristics to those he has observed, thus identifying himself to those people.

The processes of socialisation and upbringing are closely connected and interact constantly[12]. Socialisation is quite similar to the concept of upbringing, but the upbringing by teachers and parents is only one type of socialisation. Socialisation is also education, the learning of social standards, concepts and values, the strengthening of confidence, the creation of self-control skills, etc. i.e. self-education. B. Vikmane, in her analysis, stresses the importance of self-activity aspect in the socialisation process[13]. Since early childhood, the child's psyche is subjected to endless relationships with many people, things, and phenomena that intertwine and create a sort of "chaos". J. Orlov explains it as learning in the social process: it can be external (clearly noticeable) and latent (obscured, externally invisible)[14]. The latent learning is more likely to emerge in the future in an inadequate action or attitude of a person or a group causing outrage in the people around. A person can deeply, emotionally and non-critically subjectively observe and learn the delinquent behavioural standards, values, and convictions that dominate in his family, neighbours, friends, etc. Only the inner dialogue of the person as a reflection on what is observed serves as the mechanism that "filters" everything heard and seen, keeping only the acceptable[15].

---

[10] A.A. Rean, *Psihologiâ razvitiâ ličnosti*..., op. cit.

[11] M. Budovskis, *Personības un sociālās vides rezonanse: Psihodiagnostika* [*Resonance of the personality and social environment: psychodiagnostics*], Zinātne, Rīga 1986.

[12] A.A. Rean, *Psihologiâ razvitiâ ličnosti*..., op. cit.

[13] B. Vikmane, *Socializācija ģimenē*..., op. cit.

[14] Û.M. Orlov, *Naučenie. Stanovlenie čeloveka* [*Learning. The formation of the man*], Moskva 2006.

[15] B. Vikmane, *Socializācija ģimenē*..., op. cit.

The meaning of attachment relationships in the socialisation process

The main difference between family environment and institutional environment is the inability of institutional environment to provide the child with close, emotional long-term attachment relationships with at least one adult.

An important role in the process of socialisation is played by attachment, which can be characterised as a relatively lasting emotional connection with a specific person who is considered and perceived as irreplaceable in the case of separation. A person with whom an emotional relationship is built reduces the anxiety and distress of the child. The child perceives this person as being able to handle a specific situation because of being stronger and smarter. An emotionally close relationship with a trustee promotes the creation of self-esteem as well as the belief that other people are helpful and responsive, which, in turn, forms a favourable base for mutual relationships with others. Attachment relationships stimulate the desire in the child to explore and thus stimulates cognitive development. Building trust and facilitating one's efficiency improves the abilities of the child and therefore their learning skills. Favourable and flexible attachment relationships that ensure a corresponding upbringing of a child promote the development of his or her personality, thus helping to overcome potentially unfavourable circumstances arising in the process of development[16]. Trusting yourself and others favours the development of empathic abilities – decentralisation, accepting the opinions of others, understanding self-motivation and the motivations of others[17]. The feeling of security creates mental comfort and satisfaction, which is expressed as harmonised mental processes and the absence of anxiety or conflicts; it also provokes curiosity and motivates a person to explore things[18]. D. Winnicott links the feeling of security with the creation of autonomy. The feeling of security facilitates courage and the self-realisation of the child and the feeling of freedom. This develops a lasting and positive self-esteem that promotes their personal development. However, the separation or lack of family that the child experiences being away from his family weakens the child's ability to trust himself and others. This creates alarm and feelings of depression[19].

J. Bowlby puts the stress not only on believing in one's own strength that is created through attachment relationships but also expectation or the progress of

[16] Dž. Boulbi, *Privâzannoct'* [*Attachment*], Gardariki, Mockva 2003, p. 447.

[17] M.D.S. Ainsworth, *Some considerations regarding theory and assesment relevant to attachments beyond infansy*, [in:] M.T. Greenberg, D. Ciccheti, E.M. Cummings (eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, The University of Chicago Press, Chicago 1993, pp. 463–488; Dž. Boulbi, *Privâzannoct*..., op. cit.

[18] M.D.S. Ainsworth, *Some considerations regarding theory*..., op. cit.

[19] D.W. Winnicott, *The family and individual development:* (*1st publ.1965*), Routledge, London, New York 2006; Dž. Boulbi, *Privâzannoct*..., op. cit.

expectations from the world around. He concludes that people who, in their search for support, have experienced close relationships with emotionally sympathetic people succeed in finding the support. These expectations have been deeply internalised and accumulate a world view that presents an almost unconscious confidence and trust in other people. But those who have not experienced care and support while growing up do not trust in the people around. They perceive the world as unpredictable and unclear. This comes down to the problem of finding the right response for the specific situation. Avoidance and fighting dominate not only in responses to threatening situations but to other situations as well. One more aspect for those who grow up with mixed expectations is their inability to acquire appropriate experience and attitudes towards the world around them[20]. J. Bowlby indicates that, if the child loses his trustee or does not have one (e. g., in out-of-family institutional care), the child regresses in his development[21].

The development of mutual relationships requires trust in others in the respective situation and experience and knowledge that help to decide who to trust. In this way, a person can change his role depending on the specific situation. J. Bowlby also indicates the importance of a safe heaven. It helps to provide continuous support if necessary because exaggerated independence hinders the creation of favourable mutual relationships[22]. J. Bowlby stresses the importance of a safe haven at every age and it is the basis for creating an emotionally stable personality. A person must have the feeling that he can receive physical and emotional support, and comfort in a case of distress[23].

The difficulties of the children in out-of-family care

Successful socialisation is closely connected with the state of a person. The environment in the child's family and his attitude towards it are imperative in the process of developing his feelings. The perception of himself as a part of the family dictates the reactions of the child and becomes the basis for the future relationships. G. Chomentauskas compares it with scenarios that help to understand how people will act and interpret the feelings of other people in relation to the child. These scenarios are very stable and people often retain them in their perception throughout their whole lifetime. Life experience can shape various internal positions. These positions reflect the child's perception of people's atti-

[20] J. Bowlby, *Separation: anxiety and anger. Attachment and loss*: Volume 2, Random House, England 2010.
[21] Idem, *A secure base: Parent – child attachment nad healthy human development*, BacisBooks, USA 2008.
[22] Idem, *The making and breaking of affectional bonds*, Routledge, New York, London 2005.
[23] Idem, *A secure base*..., op. cit.

tude towards him and his own perception of himself. There are at least four different positions: 1) I am needed and loved and I love you too; 2) I am needed and loved, but you exist because of me; 3) I am not loved, but I would really like to approach you; 4) I am neither needed nor loved, leave me alone[24]. So-called social orphans are children whose parents are alive, but have refused to take care of them or the Orphan's Court has taken away their rights to the child. For these children the last two positions are the most characteristic. If the child has reached his conscious age, he tries to find the answer to the question "Why?" after being placed in an out-of-family institution. Depending on his previous experience and personality traits, the child finds one of the two answers: he can perceive the separation from his family as a punishment for being bad. In this case, he loses his self-respect and is continually feeling guilt that deeply influences his personality. The other case involves the child coming to the conclusion that the parents are the ones to blame. The child discredits the family and denies all previous positive experiences connected with it. The inner state of such a child is aggression, anger (firstly, his angry at himself for craving for his family), and resentment that creates a subjective breach between him and his family.

To come to a conclusion that you are not loved and are worthless means the feeling of deep disappointment. The child feels that he has been deceived and abandoned. These thoughts evoke protests, depression, and insecurity. The child locks out the entire world by understanding that "they (adults) all are the same, they can replace you at any time"; he loses trust not only in parents but also in all adults. The socialisation process cannot be successfully carried out if a person is suspicious and cannot trust anyone.

The lack of emotional warmth creates a negative and aggressive attitude towards others. V. Banya underlines the aggression manifestations that are characteristic to the children who have been growing up in an out-of-family care institution. The children have a very distinct need for a contact with adults and a lack of emotional intimacy. The teaching staff often changes, many children are frequently transferred between groups and even between orphanages. At the same time, it is possible to observe a heightened dependence on adults which can evoke aggression in these relationships. Aggression in combination with the lack of initiative creates a specific attitude – a tendency to wait and require the solution for their own problems. These specifics together with adults hinder the children's normal development of feelings of self-acceptance, self-value, and self-confidence, as well as the understanding of the value of other people and the development of emotional attachment[25]. The aggressive attitude spreads towards brothers and sisters too. Orphans often have a very weak emotional link with

[24] G.T. Chomentauskas, *Sem'â glazami rebenka* [*Life through the eyes of a child*], "Pedagogika", Moskva 1989.

[25] V. Batņa, *Rosinot bērna iekšējo pasauli* [*Stimulating the inner world of the child*], RaKa, Rīga 2007, 263. lpp.

their biological brothers and sisters and they have difficulties in forming constructive and emotionally adequate relationships with them. These relationships are often short-term and formal; the lack of interest in the lives of brothers and sisters is present. The aggression manifests itself in the teenager's attempts to develop a conflict as a response to the actions of others around him. The intellectual development, emotional state, and the perception of his own personality depend on person's ability to use opportunities, function in society, and make contacts with others[26].

The environment in which the child grows up has various effects on his emotional feelings and personality development. The child is not a passive object of external influences. The specific personality traits are formed through the interaction between the child and environment – in the process of the child's actions. Some of the most important things for the child's development are his place within a group, the functions he carries out, his actions, how strongly he approves of and values the opinion of others[27], however, it is clear that an immature person (e.g., a child) has difficulties with evaluating all the environmental elements and acting in the framework of an adult's personality traits.

In 2012, there were 8,152 children in out-of-home care in Latvia. The largest number of children deprived of parental care (5,051) were under guardianship. 1,155 children have received care in foster families. Nevertheless, there are still a large number of children that do not have the possibility to have a foster family that could take care of them for at least a short period of time. At the end of 2012, there were 544 children in Latvian social care centres (children under the age of two, children under the age of four with physical and mental development disorders, and disabled children under the age of 18 with severe mental development disorders), whereas 1,402 children (from 2 to 18) were in municipal social care centres[28].

Conclusions

The socialisation process is a condition and mechanism of the development of the personality. Every child needs the emotional involvement of an adult. The child waits for the involvement of his parents in solving his problems; he needs their support, understanding, and love. The shaping of one's social attitude is closely connected with the position of adults that, by their actions or their lack of actions, serve as an example and form the child's attitude system. The adults

[26] A. Šteinberga, *Vispārīgā un personības psiholoģija* [*General and personality psychology*], RTU, Rīga 2006.

[27] Â.L. Kolominskij, E.A. Pan'ko, S.A. Igumiov, *Psihičeskoe razvitie detej v norme i patologii*, [*Mental development of children in norm and pathology*], „Piter", Moskva 2004, p. 480.

[28] The Central Statistical Bureau of Latvia, 2013.

play a very important role in the development of the child's personality and socialisation process. The life in a family provides an interpersonal relationship experience. The child observes the parent's attitude towards him and draws the conclusions of such things as whether he is he loved and is worthy. Experience is the basis for attitude development. If the needs of the child have not been met, he feels a negative experience and develops it into a negative attitude. The negative attitude lowers motivation, which is a powerful driving force, thus obstructing development and lowering the effectiveness of an action.

Every important change in one's life can trigger a crisis. A crisis is a problem that requires a lot of time to be dealt with. If a person wants to overcome a crisis and put himself in order for the next stage of life, he needs a loving attitude, support, and helpful and professional specialists. New circumstances create new conditions; however, these changes will cause many difficulties that the person will have to overcome. When put in an out-of-family care institution, the child experiences a psychological impact that will resonate throughout his entire future life. In order to lessen the negative effect of the impact and help the child to socialise, a pedagogical and psychological support is required.

Growing up in an out-of-family care institution resonates in the child's life. He receives inferior and crippled relationship experiences, thus there is a possibility that his socialisation process will be unsuccessful, he will be unable to adjust to the requirements of a society, and realise his potential, create a family, take care for his own children. Non-governmental organisations could be perceived as an exception because the environment there is closer to the one in a real family, and these organisations provide family care, love, and an individual approach that substitutes for the mother (or both parents). This means that it is possible to create an out-of-family care that is quite similar to a real family in order to facilitate the comprehensive development of the child; the previous experience of NGOs supports this claim.

Bibliography

Ainsworth M.D.S., *Some considerations regarding theory and assesment relevant to attachments beyond infansy*, [in:] M.T. Greenberg, D. Ciccheti, E.M. Cummings (eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, The University of Chicago Press, Chicago 1993, pp. 463–488.

Batņa V., *Rosinot bērna iekšējo pasauli* [*Stimulating the inner world of the child*], RaKa, Rīga 2007, 263. lpp.

Bērni Latvijā, 2013 [*Children in Latvia, 2013*]. Rīga: The Central Statistical Bureau of Latvia, 2013, available on the Internet: http://www.csb.gov.lv/dati/e-publikacijas/berni-latvija-2013-38420.html [reference: 24.01.14].

Boulbi Dž., *Privâzannoct'*[*Attachment*], Gardariki, Mockva 2003, p. 447.

Bowlby J., *A secure base: Parent – child attachment nad healthy human development*, BacisBooks, USA 2008.

Bowlby J., *Separation: anxiety and anger. Attachment and loss*: Volume 2, Random House, England 2010.

Bowlby J., *The making and breaking of affectional bonds*, Routledge, New York, London 2005.

Braše L., *Ģimenes loma skolēnu socializācijā* [*The aim of the family of the socialisation process*], RaKa, Rīga 2010.

Budovskis M., *Personības un sociālās vides rezonanse: Psihodiagnostika* [*Resonance of the personality and social environment: psychodiagnostics*], Zinātne, Rīga 1986.

Civil Law., The Latvian Saeima, Rīga 1937, available on the Internet: http://www.likumi.lv/doc.php?id=90223 [reference: 21.11.11].

Chomentauskas G.T., *Sem'â glazami rebenka* [*Life through the eyes of a child*], "Pedagogika", Moskva 1989.

Kolominskij Â.L., Pan'ko E.A., Igumiov S.A., *Psihičeskoe razvitie detej v norme i patologii*, [*Mental development of children in norm and pathology*], „Piter", Moskva 2004, p. 480.

Korneva L.V., *Osobennosti samoopredeleniâ podrostkov – učašihsâ special'nyh škol zakrytogo tipa. Disseertciâ v psihologičeskih naukah* [*Features of teenagers's self – pupils of the special closed-type schools. Dissertation in the psychological sciences*], Moskva 1999.

Orlov Û.M., *Naučenie. Stanovlenie čeloveka* [*Learning. The formation of the man*], Moskva 2006.

Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem [*Requirements for Social Service Providers*]. Regulation of the Cabinet of Ministers No. 291, MK, Rīga 2003, available on the Internet: http://www.likumi.lv/doc.php?id=124793 [reference: 21.11.11].

Protection of the Rights of the Child Law. Rīga: The Latvian Saeima, 1998, available on the Internet: http://www.likumi.lv/doc.php?id=49096 [reference: 21.11.11]

Rean A.A., Psihologiâ razvitiâ ličnosti: srednij vozrast, starenie, smert' polnyj kurs, [*Psychology of personality development: the average age, aging, and death: the full course*], Prajm-Evroznak, Moskva AST, Sankt-Petersburg 2007.

Šteinberga A., *Vispārīgā un personības psiholoģija* [*General and personality psychology*], RTU, Rīga 2006.

Vikmane B., *Socializācija ģimenē* [*Socialisation in the family*], LiePA, Liepāja 2009.

Williamson J., Greenberg, A. *Families, not orphanages*, Better Care Network: 2010.

Winnicott D.W., *The family and individual development:* (*1st publ.1965*), Routledge, London, New York 2006.

doi: 10.23734/wwr20142.281.296

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Małgorzata DYRDÓŁ
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska

Relacje rodzice – dziecko i ich prawne konteksty

The Parent-Child Relationship and it's Legal Contexts

Streszczenie

Przedmiotem rozważań w artykule są prawne regulacje relacji pomiędzy rodzicami a ich dziećmi, odnoszące się do władzy rodzicielskiej, z jednej strony, i praw dziecka – z drugiej. Punktem wyjścia dla tych rozważań jest charakterystyka relacji: rodzice – dziecko, obejmująca ich przejawy i rodzaje, kulturowe zróżnicowanie oraz przemiany, jakim te relacje ulegały.

W artykule pokazano jak zmieniło się postrzeganie władzy rodzicielskiej i jak rozumie się ją we współczesnym świecie (głównie w Polsce); opisane zostały podstawowe zasady sprawowania władzy rodzicielskiej, w tym zasada dobra dziecka i interesu społecznego, konieczności poszanowania podmiotowości dziecka i uwzględniania jego wieku oraz dojrzałości w podejmowaniu decyzji, które go dotyczą. Wymienione zostały atrybuty władzy rodzicielskiej i opisano pieczę nad osobą dziecka. W omówieniu instytucji władzy rodzicielskiej podkreślono znaczenie występującego często błędnego jej rozumienia, jak również niejasności w rozumieniu „dobra dziecka". Z władzą rodzicielską – szczególnym stosunkiem prawnym łączą się prawa dziecka jako prawa naturalne, a nie dziecku nadane. W tekście ukazano historyczny kontekst tych praw i wyeksponowano prawa osobiste dziecka.

W omówieniu prawnych kontekstów relacji rodzice – dziecko podkreślono służebną rolę prawa w regulacji tych relacji. Opisano jak przepisy prawa odnoszą się do wychowania i partnerstwa w interakcjach dorosłych z dzieckiem.

Tekst kończy się wskazaniem na znaczenie, jakie dla kształtowania relacji rodzice – dziecko mają: wiedza i przekonania (rodziców i ich dzieci), dotyczące praw dziecka i władzy rodzicielskiej oraz wynikająca z tego znaczenia konieczność poznania: tej wiedzy i tych przekonań.

Słowa kluczowe: relacje interpersonalne, styl wychowania, postawy rodzicielskie, swoboda, przymus, władza rodzicielska, dobro dziecka, prawa dziecka, podmiotowość dziecka.

Abstract

The subject of the dissertations in the article is law regulations relating to parents and their children, referring to parental authority on one hand and children's rights on the other.

The starting point for these dissertations is study of the parent–child relationship, including its types and ways of expression, cultural diversity and transformations through which this relationship has undergone.

It is pointed out in the article how the perception of parental authority has changed and how it's understood in the modern world (mainly in Poland). Basic principles on exercising parental authority are described including the principle of children's sake and the public interest, the necessity of respecting children's subjectivity and taking into account children's age and maturity when making decisions which concern them. Attributes of parental authority were listed and custody over the child described. When discussing on institution of parental authority it was emphasized that this term is often misunderstood as well as the term "children's sake" causing ambiguities. Parental authority is linked legally with children's rights as natural rights, not given rights. The historical context of those rights is shown in the text with the emphasis put on children's personal rights.

In discussing the legal contexts of parent-child relationship it was highlighted that the law is only of ancillary importance for the adjustment of these relations. It is described how regulations refer to upbringing and partnership in interactions between adults and children.

The text ends by pointing out the significance of knowledge and beliefs (of parents and their children) on children's rights and parental authority for developing a parent–child relationship. Consequently, this significance results in the need to study this knowledge and these beliefs.

Keywords: interpersonal relations, way of upbringing, parental attitudes, freedom, compulsion, parental authority, children's sake, children's rights, children's subjectivity.

Rodzice są pierwszymi partnerami w relacjach społecznych dziecka. Są one ważne dla jego rozwoju i funkcjonowania w dorosłości. Kształt tych relacji (w szerokim ujęciu) zależy od kultury, w jakiej się dziecko wychowuje i jest efektem wielowiekowych przeobrażeń cywilizacyjnych i historycznych, mających swoje odzwierciedlenie w obecnych systemach prawnych. W wąskim ujęciu, relacje te można rozpatrywać w perspektywie wychowawczej; kształtują się one różnie, w zależności od przyjętych przez rodziców stylów wychowania i reprezentowanych przez nich postaw rodzicielskich.

Jak pisze Mieczysław Plopa:

> „Kultura może wpływać na styl rodzicielstwa przez kształtowanie wartości, nastawień, postaw, przekonań czy celów, które rodzice wnoszą do swoich relacji z dziećmi”[1].

Rodziny, choć wewnętrznie się różnią (z powodu doświadczeń rodziców, charakterów członków rodziny i środowiska, w którym żyją), ewoluują, przystosowując się do zmieniających warunków społeczno-kulturowych. Należy jednak pamiętać, że pomimo tych przemian rodzice reprezentują różne style i wiążące się z nimi postawy rodzicielskie; stosują też odmienne środki i metody wychowawcze.

S t y l w y c h o w a n i a , charakterystyczny dla danej rodziny jest jakby odbiciem sposobów i metod oddziaływania rodziców na dziecko. Wynika w głównej mierze z ich poglądów, własnych doświadczeń (wyniesionych z rodzin macierzystych) i obserwacji[2]. W literaturze przedmiotu wymienia się zwykle trzy główne style wychowania: autokratyczny, demokratyczny i liberalny, a czasem wspomina się o czwartym, nazywanym niekonsekwentnym lub okazjonalnym[3]; mają one znaczenie dla stosunków rodzice – dzieci, ale też mogą wpływać na sposób sprawowania władzy rodzicielskiej i realizowania praw dziecka (zwłaszcza osobistych) w konkretnych rodzinach.

Style wychowania nie występują w czystej postaci. Rodzice zwykle jednak są bliżsi któremuś z nich. Warto zatem je krótko przedstawić. Jak czytamy w jednej z prac:

> „Autokratyczny styl wychowania przeważał w rodzinach patriarchalnych, ma więc ma on charakter konserwatywny i jest oparty na autorytecie przemocy”[4].

Relacje rodzice – dziecko ukierunkowane są tu przez tradycjonalistyczne podejście do wychowania, akcentujące mocno przewagę rodziców.

> „Styl autokratyczny, to styl dyscypliny opartej na władzy. Zakłada on używanie siły, gróźb albo odebranie przywilejów. Wyraża się ograniczaniem swobody, stosowaniem rygorów, narzucaniem dziecku własnych poglądów i decyzji, częstym stosowaniem kar”[5].

---

[1] M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 264.

[2] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1998, s. 127.

[3] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*..., dz. cyt., s. 127–132; Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 64–65; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 154–159, 312–317.

[4] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*..., dz. cyt., s. 129.

[5] Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki*..., dz. cyt., s. 64.

Wychowanie w tym stylu będzie cechowała surowość, ale też konsekwencja. Sposób pełnienia roli rodzica będzie oparty na jego wysokim autorytecie. Nie można negować w pełni takiego wychowania, gdyż nie należy zapominać, że:

> „[...] istnieją różne odmiany autokratycznego stylu wychowania: od surowego nadzoru, ostrych środków represji i stawiania wymagań przekraczających nieraz możliwości dziecka do racjonalnego ograniczania jego swobody, stawiania przed dzieckiem zadań i wymagań dostosowanych do jego cech indywidualnych i rozwojowych"[6].

W związku z tym, czasem zamiast jednego stylu autokratycznego wyróżnia się dwa osobne: autorytarny i autorytatywny (łagodniejsza wersja)[7]. Rodzice aprobujący autorytatywny styl wychowania budują zatem z dzieckiem pozytywne relacje, kierując jego postępowaniem. Kary i dyscyplina oparta na władzy zastąpione są skuteczną perswazją. Dzieci w takich rodzinach zwykle są posłuszne i przyjmują wartości swoich rodziców.

Demokratyczny styl wychowania uznawany jest za najbardziej korzystny z punktu widzenia stymulowania rozwoju dziecka. W tym stylu relacje rodzice – dzieci opierają się na podmiotowym traktowaniu obu stron. Styl demokratyczny odwołuje się do dialogu, dziecko posiada dość duży zakres autonomii, ale otaczane jest zainteresowaniem i dopuszczane do wspólnego podejmowania decyzji oraz wspierane w sytuacjach trudnych. Choć pomiędzy wszystkimi członkami rodziny panują partnerskie stosunki, to pozostaje zachowana kierownicza rola rodziców. Prawa i obowiązki członków rodziny dostosowane są do ich możliwości[8]. Można powiedzieć, że rodzice, podejmując trud wychowawczy, pamiętają o zależności dziecka od nich, ale nie zapominają też o zwiększających się wraz z jego rozwojem kompetencjach i uwzględniają je w swoim postępowaniu. Dziecko jest aktywnym członkiem rodziny.

Styl liberalny odwołuje się do idei wolności jednostki (w tym przypadku dziecka – bez względu na wiek).

> „Rodzice przyjmują słuszne, według ich mniemania, założenie, że dziecku należy pozostawić całkowitą swobodę, nie trzeba hamować jego aktywności i spontanicznego rozwoju; wystarczy stworzyć mu odpowiednie warunki do zabawy, a potem do nauki, zaspokoić potrzeby materialne i uczu-

[6] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*..., dz. cyt., s. 130.

[7] D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 24–26. Autor ten, obok stylów autorytatywnego i autorytarnego, wskazał na istnienie stylów pobłażliwego (będącego odpowiednikiem liberalnego) i zaniedbującego (będącego odpowiednikiem stylu niekonsekwentnego).

[8] Z. Lulek, B. Frączek, *Wybrane problemy pedagogiki*..., dz. cyt., s. 64–65.

ciowe, tj. otoczyć dziecko czułością i miłością oraz okazywać zainteresowanie jego sprawami wtedy, gdy samo tego zażąda"[9].

Można powiedzieć, że dziecko praktycznie nie jest wychowywane, gdyż nie wpaja mu się wartości, norm postępowania i zasad współżycia społecznego. Zaspokajane są jego wszystkie zachcianki; dziecko może zupełnie samodzielnie podejmować decyzje – niezależnie od stopnia jego dojrzałości. Sposoby postępowania rodziców oparte na stylu liberalnym zwykle oceniane są negatywnie.

Każdy ze stylów wychowania, jeśli nie przyjmuje skrajnych postaci może zawierać pewne wartości wychowawcze, ale za zdecydowanie najkorzystniejszy uważa się styl demokratyczny. Jego wprowadzenie w życie nie jest jednak łatwe. Jak zauważa Mieczysław Łobocki, wymagane są od wychowawców umiejętności pedagogiczne i psychologiczne takie jak m.in. umiejętność zachowania daleko idącego umiaru swobody i przymusu w wychowaniu oraz umiejętności łatwego porozumiewania się, uważnego i aktywnego słuchania[10]. Rodzice, którzy takich kompetencji nie posiadają, a chcą ukierunkowywać decyzje i postępowanie dziecka wybierają styl autokratyczny. Można zauważyć, że polskie prawo rodzinne zakłada wychowanie demokratyczne (z ewentualnym przesunięciem w stronę autokratycznego – w niektórych przepisach). W dalszej części artykułu, opisując założenia władzy rodzicielskiej i zastrzeżenia do niektórych praw dziecka postaram się to wykazać.

Ze stylami wychowania wiążą się p o s t a w y r o d z i c i e l s k i e . Wpływają one na interakcje rodziców i dzieci, ich jakość i częstość. Każda postawa rodzicielska pociąga bowiem za sobą konsekwencje w postaci określonego zachowania dziecka i zarazem relacji między nim a rodzicami.

Postawa rodzicielska to swego rodzaju stosunek rodzica do dziecka, zawierający trzy komponenty: poznawczy, uczuciowo-motywacyjny i behawioralny. Pierwszy z nich wyraża się w formie poglądu na dziecko, drugi w wypowiedziach i sposobach ekspresji, a trzeci w postępowaniu rodziców (sposobie traktowania dziecka, stosowanych metodach wychowawczych)[11]. W literaturze wyróżnia się rozmaite klasyfikacje postaw; ich wspólną cechą jest to, że dzielą się na postawy pozytywne i negatywne. Jedną z najbardziej znanych typologii postaw zaproponowała Maria Ziemska. Wyróżniła ona postawy dodatnie, takie jak: akceptacji dziecka, współdziałania, dawania rozumnej swobody i akceptacji praw dziecka. Wśród ujemnych umieściła postawy: odrzucenia, unikania, nadmiernej ochrony i nadmiernie wymagającą[12]. Postawy pozytywne sprzyjają prawidłowym relacjom rodzice – dzieci.

---

[9] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*..., dz. cyt., s. 131.
[10] M. Łobocki, *Teoria wychowania*..., dz. cyt., s. 159.
[11] M. Plopa, *Psychologia rodziny*..., dz. cyt., s. 245.
[12] M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 54–65.

> „Stosunek rodziców do dziecka, wyrażający się we właściwych wychowawczo postawach [...] wyznacza zarazem pozycję dziecka w rodzinie jako pełnoprawnego członka, którego prawa i potrzeby się respektuje, ale z zachowaniem odpowiedniego stosunku do uprawnień i potrzeb innych członków”[13].

Dziecko będzie postrzegane jako autonomiczna jednostka, jednakże będzie się uwzględniać etap jego rozwoju i dostosowywać swoje działania do jego poziomu. Dziecko rodziców wykazujących się pozytywnymi postawami będzie wychowywane w atmosferze ciepła i miłości. Takie postawy będą przyjmowane głównie przy demokratycznym stylu wychowania.

Z kolei oddziaływanie na dziecko przez rodziców mających negatywne postawy wobec niego, będzie zakłócało rozwój jego osobowości. Realizacja celów wychowania okaże się trudna lub niemożliwa a komunikacja pomiędzy rodzicami a dziećmi nie będzie przebiegała prawidłowo lub jej całkowicie zabraknie (członkowie rodziny będą żyli jakby „obok siebie”). Trzeba tu dodać, że wyznaczające styl wychowania postawy rodzicielskie powinny zmieniać się w miarę jak dziecko wzrasta, jak przechodzi przez różne okresy rozwoju.

> „Równocześnie wraz ze wzrostem dziecka może znaleźć pełniejszy wyraz postawa współdziałająca, a następnie postawa dawania dziecku rozumnej swobody, oparta na zaufaniu do niego. Najpóźniej, bo właściwie dopiero wobec nastolatków, może być w pełni realizowana postawa demokratyczna. Pozwala ona na przezwyciężanie trudności i unikanie konfliktów z dzieckiem”[14].

Styl wychowania i postawy rodzicielskie określają relacje między rodzicami i ich dziećmi. Relacje te mogą być różnie klasyfikowane.

> „We wszelkich systemach autokratycznych zaznacza się dominacja wychowawcy, nauczyciela czy rodziców (np. w rodzinie patriarchalnej dominuje ojciec). Natomiast w systemach partnerskich, kolektywistycznych (np. w systemie wychowania kolektywnego A. Makarenki) zaznacza się tendencja do symetrycznego stosunku wychowawczego, a w modelu pajdocentrycznym J. Korczaka asymetria jest po stronie dzieci”[15].

[13] Taż, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 92–93.

[14] Taż, *Rodzina*..., dz. cyt., s. 98.

[15] S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny, Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 61.

Dla omawianego tu tematu, ważna wydaje się klasyfikacja uwzględniająca poszanowanie praw obu „stron" relacji. Warto jednak tu dodać, że zwykle nadrzędną rolę wobec dziecka stanowią jego rodzice.

Jak już wspomniano wyżej, stosunki rodzice – dzieci są przede wszystkim stosunkami społecznymi, ukierunkowanymi przez k u l t u r ę oraz przyjęte w rodzinie zwyczaje czy normy moralne, wyrażające się w stylach wychowania i postawach rodzicielskich. Trzeba tu dodać, że stosunki rodzice – dziecko, a wraz z nimi styl wychowania, zaczęły się przeobrażać wraz ze zmianą w postrzeganiu dzieciństwa. Obecnie dziecko nie jest już traktowane jako dobro instrumentalne, ale jako wartość sama w sobie. Dostrzega się jego indywidualne potrzeby i traktuje jako pełnoprawnego członka rodziny i jakkolwiek na całym świecie jego sytuacja jest zróżnicowana, to można zauważyć pewne tendencje, wynikające z procesów globalizacji. Położenie dziecka i zarazem jego relacje z rodzicami zależą bowiem od czynników społecznych i kulturowych. W kulturach wspólnotowych (np. w Japonii, Indiach), obowiązuje nakaz poświęcania się dla dobra rodziny, role rodzinne są wyraźnie określone[16]; w kulturach tych dziecko powinno podporządkowywać się woli rodziców. Z kolei w kulturach indywidualistycznych (np. w Stanach Zjednoczonych), uznaje się pierwszeństwo praw jednostki. Dzieciństwo jest traktowane jako okres przygotowania do trudnych sytuacji w dorosłym życiu, a dobro jednostki jest stawiane ponad dobro rodziny[17].

Obecnie wpływy kultury indywidualistycznej i liberalizacja życia społecznego przyczyniły się do podniesienia rangi dziecka w rodzinie i uznania pełni jego praw (w tym praw osobistych), wzmocniły się interakcje osobowe z dzieckiem, zwiększyła dbałość o jego rozwój, skupiono się na jego planowym i świadomym wychowaniu np. poprzez inwestowanie w edukację. Zmiany te mają również swoje odzwierciedlenie w przepisach prawa[18]. W toku przemian historycznych i cywilizacyjnych również relacje rodzice – dziecko zostały uregulowane prawem. Mimo że prawem nie da się egzekwować uczuć, poziomu porozumienia, częstości i jakości kontaktów w rodzinie[19], to warto przyjrzeć się prawnym aspektom stosunków pomiędzy rodzicami a dziećmi. Prawo bowiem jest próbą uporządkowania relacji we wspólnotach, określa reguły postępowania przyjęte w danej społeczności oraz wzajemne prawa i obowiązki jednostek wcho-

[16] A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 89; F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 87.

[17] A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka*..., dz. cyt., s. 89.

[18] Kwestie praw dziecka uregulowała ostatecznie Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 r., ale troska o jego dobro jest widoczna w przepisach Konstytucji RP z 1997 r., Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym z 1964 r. i licznych dokumentach szczegółowych np.: Ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z 2005 r., zakazującej stosowaniu kar fizycznych wobec dzieci.

[19] Szerzej w: M. Andrzejewski, *O* (*niewielkiej*) *użyteczności prawa dla ochrony uczuć*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2005, nr 1, s. 3–10.

dzących w jej skład[20]. Charakteryzuje je terytorialność, a zatem ukazuje pewne stosunki (tu pomiędzy rodzicami a dziećmi) właściwie dla danego obszaru.

Prawne regulacje stosunków rodzice – dzieci odnoszą się głównie do dwóch kwestii: władzy rodzicielskiej i praw dziecka.

Swoje rozważania na ten temat rozpocznę od analizy instytucji władzy rodzicielskiej. W ł a d z a r o d z i c i e l s k a jest to wielostronny stosunek prawny łączący rodziców z dzieckiem, osobami trzecimi i państwem[21]. Z punktu widzenia prawa, relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi zawsze cechowała nierównowaga. Pisząc o władzy rodzicielskiej wielu autorów przypomina o władzy ojcowskiej w dawnym prawie rzymskim. Pierwotnie ojciec miał prawo życia i śmierci nad swymi dziećmi, z czasem mógł tę władzę sprawować w ograniczonym stopniu, podlegając tak zwanemu sądowi domowemu, którego opinią w postępowaniu z dzieckiem był formalnie związany[22]. Mimo iż taki kształt relacji w rodzinie nie utrzymał się, to funkcjonujący przez wiele epok patriarchat przywodzi na myśl niemal absolutną podległość dziecka rodzicom.

> „Władza ojcowska przez długie wieki zachowała charakter patriarchalny, co wyrażało się szczególnie w prawie tzw. karcenia domowego, wykluczającego w pewnym zakresie jurysdykcję publiczną oraz w prawie ożenienia syna i wydania za mąż córki bez względu na ich wolę"[23].

Szerokie uprawnienia ojca, w różnej postaci były widoczne w uregulowaniach państw zachodnioeuropejskich jeszcze w XIX i XX wieku. We Francji o kierunku wychowania, wyborze szkoły i kształtowaniu światopoglądu dziecka, według Kodeksu Napoleona, decydował w głównej mierze ojciec. We Włoszech mógł on określać zasady wychowania dziecka i zarządzania jego majątkiem nawet po śmierci (umieszczając oczekiwane kierunki postępowania z dzieckiem w swoim testamencie). Z kolei w prawie Szwajcarii czy Niemiec miał możliwość podejmowania decyzji o dziecku, ale już po uwzględnieniu opinii jego matki[24].

Na ziemiach polskich władzę rodzicielską obojgu rodzicom nadał Kodeks Cywilny Królestwa Polskiego wprowadzony w 1825 roku (jednak jeszcze z przyznaniem przewagi ojcu w razie różnicy zdań). Rodzicom pozwolono na karcenie dzieci, ale bez uszczerbku dla ich zdrowia i wprowadzono sankcje za nadużywanie władzy rodzicielskiej[25]. Można zauważyć, że były to pierwsze

[20] K. Sójka-Zielińska, *Historia prawa*, LexisNexis, Warszawa 2009, s. 15.

[21] M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 126.

[22] W. Osuchowski, *Rzymskie prawo prywatne. Zarys wykładu*, PWN, Warszawa 1986, s. 233–234.

[23] K. Sójka-Zielińska, *Historia prawa*..., dz. cyt., s. 96.

[24] J. Sauk, *Granice obowiązków i praw rodziców wobec dzieci i społeczeństwa. Studium prawno-porównawcze*, Wydawnictwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1967, s. 28–31.

[25] K. Sójka-Zielińska, *Historia prawa*..., dz. cyt., s. 245.

próby uregulowania prawa matki do decydowania o dziecku (choć jego wychowywanie leżało w jej gestii od dawna), ale też uznanie p r a w a d z i e c k a do ochrony przed krzywdzeniem.

Pozycja dziecka w rodzinie zaczęła się powoli zmieniać. Jak pisze Anna Bołdyrew:

> „W ostatnim trzydziestoleciu XIX wieku wraz ze zmianami w układzie rodziny i przemianami społeczno-ekonomicznymi widać przewartościowanie modelu wychowawczego. Zwracano uwagę, że dziecko powinno być posłuszne rozsądnej woli rodziców, nie zaś wypełniać ich apodyktyczne kaprysy"[26].

Wraz z rozwojem ruchów emancypacyjnych w początkach XX wieku zaczęto głosić hasła ochrony i poszanowania praw dziecka jako praw naturalnych, a nie jemu nadanych. Postrzeganie dziecka jako autonomicznej, rozwijającej się jednostki było też wynikiem poszerzania się wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Wysoką aktywnością na tym polu wykazali się Ellen Key, Janusz Korczak, Aleksander Sutherland Neill i inni. Szeroka dyskusja na temat praw dziecka stała się przyczynkiem do powstania aktów prawnych, takich jak Deklaracja Praw Dziecka z 1924 i 1959 roku, Kodeks Rodzinny z 1950 roku oraz Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku. W dokumentach tych podkreślono prymat rodziny w wychowaniu dziecka i jego prawo do szczególnej opieki i ochrony. Należy podkreślić, że znaczące zmiany w postrzeganiu osób niepełnoletnich wprowadziła Konwencja o Prawach Dziecka, w której dodatkowo sformułowano prawa osobiste dziecka, takie jak na przykład prawo do wolności słowa czy wyznania. Konwencja i Kodeks Rodzinny (zmieniany od 1950 roku) są obecnie dokumentami najobszerniej opisującymi prawne regulacje stosunków pomiędzy rodzicami a dziećmi.

Obecnie, przy różnych dyskusjach związanych z prawami dziecka, podejmuje się temat zmiany nazwy instytucji władzy rodzicielskiej, ze względu na jej pejoratywne skojarzenia, odnoszące się do wielowiekowej władzy ojcowskiej i zastąpienie jej określeniem „piecza rodzicielska" lub „odpowiedzialność rodzicielska". Jak twierdzi Marek Andrzejewski, zwolennicy zmian terminologicznych, dążąc do ochrony praw dziecka, błędnie stawiają je w opozycji do praw i obowiązków rodziców[27]. Takie stawianie sprawy może być niebezpieczne, gdyż będzie budziło obawy rodziców, czy wychowawców przed negatywnymi skutkami propagowania praw dziecka. Należy zaznaczyć, że nie jest ważne, jakim terminem się posługujemy, ale to, jaką nadajemy mu treść[28]. Istotne jest

[26] A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008, s. 176.

[27] M. Andrzejewski, *Prawo*..., dz. cyt., s. 126.

[28] J. Sauk, *Granice obowiązków i praw*..., dz. cyt., s. 14.

zatem, by osoby propagujące prawa właściwie je rozumiały. Jak pisze Marek Andrzejewski:

> „Jest bowiem postrzeganie relacji dziecko – rodzice z respektem dla tego, co w tej relacji naturalne, oczywiste i pożądane, zważywszy na takie elementy jak wiek dziecka, jego ograniczone rozeznanie, uzależnienie jego losu od postawy rodziców itp."[29]

Omawiając istotę władzy rodzicielskiej postaram się wyjaśnić owe niejasności i przedstawić sposób rozumienia omawianego pojęcia.

Na treść władzy rodzicielskiej składają się piecza nad osobą dziecka, zarząd majątkiem dziecka i jego reprezentacja. Z punktu widzenia relacji rodzice – dzieci najistotniejsza wydaje się p i e c z a n a d o s o b ą d z i e c k a. Należy ją rozumieć jako zespół obowiązków i uprawnień rodziców, zwierających stałą troskę o osobę dziecka, obejmującą wychowanie go i kierowanie nim oraz troskę o jego fizyczny i duchowy rozwój wraz z przygotowaniem do życia w społeczeństwie[30]. Władza rodzicielska ma zatem umożliwiać rodzicom wychowanie i kierowanie dzieckiem. Każda władza, sprawowana w interesie społecznym i z mocy ustawy jest niczym innym jak zespołem praw i obowiązków, a nie władztwem, czyli samowolą lub brakiem granic w podejmowaniu decyzji[31]. Władza rodzicielska jest zatem sprawowana w interesie dziecka, jest instytucją ochraniającą je i umożliwiającą dbanie o jego rozwój. Świadczy o tym chociażby fakt, że nie można się jej zrzec np.: gdy dorastające, niepoddające się woli rodziców dziecko sprawia kłopoty wychowawcze. Niedopuszczalne jest też uzależnianie rozmiaru starań rodziców od postawy dziecka. Nawet rażąca niewdzięczność dziecka nie zwalnia rodziców od zwykłych wobec niego obowiązków[32]. Można natomiast władzę rodzicielską ograniczyć lub jej pozbawić, gdy sprawowana jest w sposób niewłaściwy, ze szkodą dla dziecka.

W aktach prawnych nie znajdziemy informacji na temat metod wychowywania czy kierowania dzieckiem. Decyzję o sposobach postępowania pozostawiono rodzicom. Zarówno w Konwencji o Prawach Dziecka, jak i w Konstytucji RP zaznacza się, że mają oni prawo do wychowywania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami, przy jednoczesnym poszanowaniu jego praw[33]. Nie jest zasadne, by sprawy wychowania były szczegółowo regulowane przepisami prawa. Poza tym trudno sobie wyobrazić jak miałyby być one egzekwowane. Usta-

[29] M. Andrzejewski, *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] Tenże, *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 45.

[30] J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2010, s. 284.

[31] J. Sauk, *Granice obowiązków i praw*..., dz. cyt., s. 14–15.

[32] Tamże, s. 12.

[33] Art. 5 *Konwencji o Prawach Dziecka* z dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526; Art. 48 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 16 lipca 1997 r., Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483.

wodawcy, szanując autonomię rodziny, ale też pamiętając, że jest to specyficzna komórka społeczna (pierwotna i naturalna) pozostawiają rodzicom sporo swobody. Mogą oni (bardziej lub mniej świadomie) przyjąć jakiś styl wychowania, reprezentować określone postawy rodzicielskie (choć z wiedzy o postawach wynika, że powinny być one pozytywne). Sposoby pełnienia obowiązków rodzicielskich są związane z przekonaniami rodziców i nikt nie powinien im dyktować konkretnych rozwiązań. Trudno byłoby też jakieś określone procedury, słuszne dla wszystkich, przyjąć. Sama pedagogika czy psychologia (z którymi tylko niewielka liczba rodziców ma kontakt) jest pełna różnych koncepcji i poglądów na kwestie wychowania.

W przepisach prawa znajdziemy jednak pewne dyrektywy określające ramy postępowania. Wśród najważniejszych wytycznych wyróżnić można: postępowanie zgodne z dobrem dziecka, p r y m a t i n t e r e s ó w d z i e c k a nad interesami rodziców, u w z g l ę d n i a n i e s t o p n i a i d o j r z a ł o ś c i d z i e c k a oraz działanie zgodne z interesem społecznym[34]. Wszystkie te zasady są ze sobą ściśle powiązane i przenikają się.

Pojęcie „d o b r a d z i e c k a" wysuwane jest na pierwszy plan w Konwencji o Prawach Dziecka i wielu przepisach prawa krajowego. Nie zostało ono jednak w żadnych aktach prawnych zdefiniowane. Według Wandy Stojanowskiej, niektóre pojęcia w ustawach mogą być nieprzydatne i hamować przystosowanie przepisów do potrzeb życia w drodze wykładni[35]. Trudno nie zgodzić się z tym poglądem, zważywszy na wielość sytuacji, w jakich zasada ta ma zastosowanie, ale też na różnice w wieku i poziomie rozwoju dziecka (na każdym etapie życia coś innego może być dla niego dobre). Termin „dobro dziecka" ma charakter klauzuli generalnej, odsyła bowiem do wartości precyzowanych w systemie panującej doktryny moralnej[36]. To, czego nie doprecyzują przepisy, uszczegółowią normy moralne. Warto też zauważyć, że na sposób rozumienia „dobra dziecka" będzie miało wpływ środowisko kulturowe i wartości uznawane w danym środowisku[37]. Postępowanie z dzieckiem będzie zatem uzależnione od tego, gdzie będzie ono się wychowywało i co w danej kulturze, obowiązujących

[34] J. Strzebińczyk, *Prawo rodzinne*, „Zakamycze", Kraków 2003, s. 308; A. Romaniuk, *Prawne aspekty rodzicielstwa – władza rodzicielska*, [w:] A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo. Między domem, prawem, służbami społecznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 115.

[35] W. Stojanowska, *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*, Przedsiębiorstwo Wydawnicze „Ars boni et aequi", Poznań 1999, s. 97.

[36] Z. Radwański, *Pojecie i funkcja „dobra dziecka" w polskim prawie rodzinnym i opiekuńczym*, „Studia cywilistyczne. Tom XXXI", Warszawa – Kraków 1981, s. 6.

[37] A. Łopatka, *Wpływ Konwencji o Prawach Dziecka na losy dzieci na świecie*, [w:] M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty paktów praw człowieka i konwencji praw dziecka. Założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000, s. 173.

zwyczajach będzie dla niego najlepsze. „Dobro dziecka" ma być zatem dla rodziców (ale też sądów rodzinnych) wyznacznikiem ich postępowania.

> „Pewna niedookreśloność tego pojęcia ma duże zalety pozwalające uzupełniać jego treść zgodnie z nowymi osiągnięciami nauki – przede wszystkim psychologii i pedagogiki oraz nowymi doświadczeniami społecznymi. Posługiwanie się klauzulą «dobra dziecka» [...] pozwala w konkretnym przypadku znaleźć najbardziej optymalne rozstrzygnięcie, uwzględniające zarówno indywidualne cechy dziecka, jego konkretną sytuację, jak i stojące do dyspozycji możliwości faktyczne"[38].

Zasada dobra dziecka jest zatem niezwykle ważna, a dzięki możliwości indywidualnej oceny każdej sytuacji, pozwala na zaspokojenie potrzeb i stworzenie najlepszych warunków jego rozwoju. Warto zaznaczyć, że w przypadku jakichkolwiek konfliktów, czy rozbieżności pomiędzy rodzicami a dzieckiem sprawy mają być rozstrzygane na korzyść dziecka. Zgodnie z założeniami Konwencji, prawa i obowiązki rodziców należy respektować przy zachowaniu priorytetu interesów dziecka[39]. Dyrektywa ta wyraźnie wyklucza istnienie w przepisach kolizji praw rodziców z prawami dziecka.

Jak wcześniej wspomniano, styl wychowania, postawy rodzicielskie i zarazem stosunki pomiędzy rodzicami a dzieckiem są dynamiczne i zmieniają się wraz z wiekiem dziecka i fazą cyklu życia rodziny. Inaczej będą się układały, gdy dziecko jest małe, a zupełnie inaczej, gdy wchodzi w etap dorastania. Te przemiany uwzględniono również w przepisach prawa. Czytamy w nich:

> „Właściwe wykonywanie władzy rodzicielskiej wymaga, aby rodzice uwzględniali wzrastającą autonomię psychofizyczną dziecka, trudno jednak ten złożony problem poddać szczegółowej regulacji prawnej"[40].

Zapis zawarty w aktach prawnych jest jedynie wskazówką dla rodziców. Każde dziecko bowiem rozwija się w innym tempie, ale też ma różne doświadczenia w korzystaniu z określonych swobód. Ustawodawca nie określił konkretnej cezury wiekowej, zakładając, że rodzice najlepiej ocenią dojrzałość podejmowanych przed dziecko decyzji i wygłaszanych poglądów. Nikt bowiem nie zna dziecka tak dobrze jak oni sami.

Kolejna zasada określająca postępowanie w ramach władzy rodzicielskiej mówi o zgodności działań rodziców z interesem społecznym. Choć w literaturze wymienia się ją jako jedną z dwóch pierwszych (obok zasady „dobra dziecka"), to przytaczam ją w tym miejscu, gdyż zawiera

[38] Z. Radwański, *Pojecie i funkcja „dobra dziecka"*..., dz. cyt., s. 21.
[39] W. Stojanowska, *Dobro dziecka jako instrument*..., dz. cyt., s. 83.
[40] T. Sokołowski, *Wolność myśli, sumienia i wyznania dziecka*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o Prawach Dziecka*..., dz. cyt., s. 260–261.

ona w sobie wszystkie wcześniejsze wytyczne. Nie ulega bowiem wątpliwości, że rodzice chroniąc dobro dziecka, traktując priorytetowo jego potrzeby, umożliwiając mu coraz większą samodzielność, przyczyniają się do jego rozwoju i przygotowania do wartościowego życia w dorosłości, a tym samym realizują wspomniany interes społeczny. Zbigniew Radwański już w latach 80. zauważył, że stopniowe wciąganie dorastających dzieci w proces współdecydowania w sprawach dotyczących ich samych, przyczynia się do realizacji modelu twórczego i samodzielnego członka społeczeństwa i to w ramach dominującego typu rodziny nuklearnej[41]. Należy zauważyć, że:

> „[...] zarówno Kodeks jak i Konwencja, zwracają uwagę na aspekty socjalizacyjne tkwiące w wymogach kierowanych pod adresem dziecka, jako że ich celem ma być właściwe przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie. Rodzina jest bowiem nie tylko miejscem wymiany emocjonalnej i zaspokajania potrzeb dziecka, ale spełnia doniosłą rolę w procesie socjalizacji"[42].

Relacje zachodzące w środowisku rodzinnym mają zatem dla dziecka znaczenie indywidualne i społeczne.

Jak już wcześniej wspomniano, z władzą rodzicielską bezsprzecznie wiążą się p r a w a i w o l n o ś c i o s o b i s t e d z i e c k a, decydujące o samostanowieniu dziecka, takie jak: prawo swobodnego wyrażania własnych poglądów, prawo wolności wyznania, religii, przekonań i sumienia oraz prawo wolności od przymusu i przemocy. W opisie tych praw wyraźnie widać echo przedstawionych wcześniej zasad sprawowania władzy rodzicielskiej. Zaznacza się, że Konwencja gwarantuje dziecku wolność decydowania w sprawach jego wyznania, a rodzicom przyznaje jedynie prawo do ukierunkowania dziecka w korzystaniu z jego wolności (a nie arbitralnego narzucania dziecku jego własnych przekonań religijnych). Brak zrozumienia tej kwestii może być podłożem dla konfliktów między rodzicami a ich dorastającymi dziećmi, które już chcą same decydować o swoich przekonaniach w kwestiach światopoglądowych i religijnych[43]. Trzeba tu dodać, że Polska, ratyfikując Konwencję o Prawach Dziecka, umieściła w niej swoje zastrzeżenia i deklaracje dotyczące roli władzy rodzicielskiej w realizacji prawa dziecka do swobody myśli, sumienia i wyznania (Art. 14) oraz prawa do wyrażania własnych poglądów (Art. 12). Treść tej deklaracji brzmi następująco:

> „Rzeczpospolita Polska uważa, że wykonanie przez dziecko jego praw określonych w Konwencji, w szczególności praw określonych w art. 12–16, do-

[41] Z. Radwański, *Pojecie i funkcja „dobra dziecka"*..., dz. cyt., s. 19.

[42] A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka*..., dz. cyt., s. 107.

[43] L. Wiśniewski, *Geneza Konwencji o Prawach Dziecka i stosunek jej norm do innych aktów prawa międzynarodowego* [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o Prawach Dziecka*..., dz. cyt., s. 15.

> konuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi dziecka w rodzinie i poza rodziną"[44].

W prawidłowo funkcjonującej rodzinie zakres swobody w kwestiach religii czy poglądów wraz z wiekiem dziecka będzie się rozszerzał. Jest to odwołanie się do założeń ustawodawcy, ale też do wiedzy na temat postaw rodzicielskich i stylów wychowania.

Umieszczone w Konwencji polskie zastrzeżenie do przepisów, dotyczących swobody głoszenia poglądów czy wolności wyznania (w zgodzie z władzą rodzicielską rozumianą w tradycyjny sposób) budzi kontrowersje. Wielu pedagogów i orędowników praw dziecka obawia się konsekwencji związanych z funkcjonowaniem niechlubnych zwyczajów. Według Elżbiety Czyż:

> „[...] odwoływanie się w tym miejscu do polskich tradycji i obyczajów nie jest, jak się wydaje, dobrym argumentem. Nie wszystkie obyczaje należałoby kultywować. Polskie obyczaje i tradycje to też całkowite podporządkowanie i bezwzględne posłuszeństwo dzieci wobec rodziców, to przecież stare porzekadła «dzieci i ryby głosu nie mają», «konia i dziecka bez bata nie wychowasz» itp."[45]

Odwołanie się w przepisach do obowiązujących w naszej kulturze zwyczajów, wskazuje na szacunek prawodawców do instytucji, jaką jest rodzina i roli rodziców w życiu dziecka. Trudno jednak nie zgodzić się z autorką, że funkcjonuje wiele obyczajów, które niekoniecznie są zgodne z prawami dziecka. Niesprecyzowanie, do jakich tradycji rodzice mogą się odwoływać, może stanowić pewne niebezpieczeństwo i w niektórych przypadkach prowadzić do nadużywania władzy rodzicielskiej.

> „Jak wynika z badań, akceptowane są wzory dotyczące relacji dorosłych i dzieci wynikające z Konwencji Praw Dziecka – m.in. zapisany tam obowiązek poszanowania godności dziecka, wolności słowa, wolności od przemocy fizycznej i psychicznej ze strony dorosłych. Praktyka codzienna wynikająca z codziennego obyczaju odbiega od nich. W kontekście zatem nowych, akceptowanych, choć nierealizowanych jeszcze wzorów relacji dziecko – dorosły, te właśnie odstępstwa wyznaczać będą obszar naruszania praw dzieci"[46].

Dochodzi do sytuacji, gdzie normy prawne niekoniecznie (albo jeszcze nie w pełni) są tożsame z normami kulturowymi.

---

[44] *Konwencja o Prawach Dziecka* z 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526, Załącznik.

[45] E. Czyż, *Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002, s. 16.

[46] E. Stawowy, *Pozycja dziecka w rodzinie polskiej* [w:] M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty paktów praw...*, dz. cyt., s. 186.

Na zakończenie omawianej w tym artykule kwestii prawnych kontekstów relacji: dziecko – rodzice należy dodać, że ciągle potrzebne jest wprowadzanie zmian w świadomości dorosłych i dzieci związanych z rozumieniem i respektowaniem praw dziecka, ale należy pamiętać, by były one przeprowadzane mądrze, z respektem dla władzy rodzicielskiej (by niewłaściwą edukacją nie pobudzić nadmiernej roszczeniowości małoletnich, a tym samym spowodować utraty autorytetu i pozbawić jakichkolwiek środków wychowawczych rodziców). Należy zauważyć, że zmiany te (mimo pewnych zakłóceń) cały czas się jednak dokonują. Dzieci w przeciwieństwie do ich rówieśników, sprzed stu i więcej lat, decydują w coraz większym zakresie o swoich sprawach np.: edukacji, sposobach spędzania czasu wolnego czy wyborze współmałżonka. Wymaganie od dziecka posłuszeństwa nie jest już tak bezwzględne, gdyż dziecko ewoluowało z roli przedmiotu do podmiotu, cieszy się coraz większym szacunkiem. Nie jest już traktowane jak własność rodziców.

Ważne jest też to, że w codziennych sytuacjach prawidłowe relacje rodzice – dzieci nie są opierane na ustawach, rozporządzeniach, czy innych aktach prawnych. Badania na temat poglądów społeczeństwa na stosowanie prawa pokazują, że działanie prawa rodzinnego ma charakter awaryjny. Odmawia się temu prawu istotniejszego znaczenia dla bezkonfliktowego regulowania stosunków rodzinnych (na rzecz znaczenia norm moralnych i sposobów wychowania), ale podkreśla się jego poważną rolę zabezpieczającą na wypadek, gdyby zawiodły pozaprawne systemy normatywne i nieinstytucjonalne sposoby rozwiązywania konfliktów[47]. Prawo pełni zatem służebną rolę w regulowaniu stosunków rodzinnych. W relacjach rodzice – dziecko charakteryzuje pewne wytyczne, dając dorosłym swobodę w decydowaniu o kwestiach wychowania. Jednocześnie określa prawa dziecka i umożliwia reagowanie w razie ich nierespektowania.

Reasumując, zmieniające się warunki społeczne i kulturowe przyczyniły się do zmian w prawodawstwie, a obecny stan prawny dotyczący relacji rodzice – dziecko, jest efektem wieku przemian historycznych i cywilizacyjnych, zachodzących w rodzinie i sytuacji dziecka. W relacjach rodzice – dzieci (prawnych i pozaprawnych) można zauważyć przejście od autorytarnego do demokratycznego stylu wychowania i wiążących się z nim postaw rodzicielskich. Jakkolwiek w codziennych interakcjach, zachodzących w rodzinie nikt nie odwołuje się do przepisów prawa, to można przypuszczać, że wiedza i przekonania rodziców i ich dzieci na temat praw dziecka i władzy rodzicielskiej mogą znacząco wpływać na kształt relacji rodzice – dzieci. Warto zatem przedmiotem badań empirycznych uczynić tę wiedzę i te przekonania. Podjęte w tym artykule rozważania są wstępem do takich badań.

[47] K. Pałecki, *Społeczne opinie o prawie i jego sądowym stosowaniu w dziedzinie stosunków rodzinnych*, [w:] M. Borucka-Arctowa (red.), *Poglądy społeczeństwa polskiego na stosowanie prawa*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978, s. 211.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
Andrzejewski M. (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
Andrzejewski M., *O* (*niewielkiej*) *użyteczności prawa dla ochrony uczuć*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2005, nr 1.
Andrzejewski M., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2004.
Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008.
Czyż E., *Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.
Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
Frączek Z., Lulek B., *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
Ignatowicz J., Nazar M., *Prawo rodzinne*, LexisNexis, Warszawa 2010.
Jakowicka M., Stech K., *Pedagogiczne aspekty paktów praw człowieka i konwencji praw dziecka. Założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.
Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny, Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
Kwak A., Mościskier A., *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
Osuchowski W., *Rzymskie prawo prywatne. Zarys wykładu*, PWN, Warszawa 1986.
Pałecki K., *Społeczne opinie o prawie i jego sądowym stosowaniu w dziedzinie stosunków rodzinnych*, [w:] M. Borucka-Arctowa (red.), *Poglądy społeczeństwa polskiego na stosowanie prawa*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.
Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2005.
Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
Radwański Z., *Pojecie i funkcja „dobra dziecka" w polskim prawie rodzinnym i opiekuńczym*, „Studia cywilistyczne. Tom XXXI", Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków 1981.
Romaniuk A., *Prawne aspekty rodzicielstwa – władza rodzicielska*, [w:] A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo. Między domem, prawem, służbami społecznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
Sauk J., *Granice obowiązków i praw rodziców wobec dzieci i społeczeństwa. Studium prawno-porównawcze*, Wydawnictwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1967.
Smyczyński T., *Konwencja o Prawach Dziecka. Analiza i wykładnia*, Przedsiębiorstwo Wydawnicze „Ars boni et aequi", Poznań 1999.
Sójka-Zielińska K., *Historia prawa*, LexisNexis, Warszawa 2009.
Strzebińczyk J., *Prawo rodzinne*, „Zakamycze", Kraków 2003.
Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.

doi: 10.23734/wwr20142.297.315

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Uniwerytet Wrocławski, Polska

Samotny rodzic w obliczu instytucji – pomiędzy subiektywną opinią a empatią pracowników socjalnych przeprowadzających rodzinny wywiad środowiskowy

Single Parents Dealing with Institutions – the Subjective Opinion and Empathy of Social Workers Conducting Community Interviews

Streszczenie

Artykuł stanowi opis doświadczeń samotnych rodziców związanych z aplikowaniem o pomoc społeczną, a w szczególności z przeprowadzaniem środowiskowego wywiadu rodzinnego. W ramach wprowadzenia teoretycznego zaprezentowano przegląd literatury polskiej, w której podjęto problematykę rodzin niepełnych. Na podstawie analizy jakościowej treści wywiadów przeprowadzanoych z 12 samotnymi matkami opisano ambiwalentne doświadczenia kobiet podczas opisywanego etapu przyznawania świadczeń z pomocy społecznej. Wskazano, iż pracownicy spocjalni wykazują zarówno zachowania negatywne, w pewnym stopniu zakrawające na łamanie przyrodzonego i niezbywalnego prawa do godności, jakie przysługuje każdemu człowiekowi, jak i potrafią, działając empatycznie, realnie wspomóc samotnych rodziców.

Słowa kluczowe: rodzinny wywiad środowiskowy, pomoc społeczna, samotne rodzicielstwo.

Abstract

The paper constitutes a description of the experiences of single parents in relation to applying for welfare, and, particularly, with the conducting of community interviews. As part of the theoretical introduction the ideas expressed in Polish reference sources

pertaining to the problems of single parents are discussed. On the basis of a qualitative analysis of the content of interviews with 12 single mothers the author describes the women's ambivalent experiences during the stage of applying for welfare. It has been noted that social workers present negative behaviours that might be considered as breaching the natural and indefeasible right to dignity that every human being has, but the workers can also be empathetic and provide genuine help for single parents.

Keywords: family community interview, welfare, single parenthood.

Wprowadzenie teoretyczne

Pojęcie „samotne rodzicielstwo" w literaturze stosowane jest zamiennie z terminem „rodzina niepełna". W swoich badaniach przyjęłam za Jerzym Stochmiałkiem, iż:

> „[...] podstawowym kryterium decydującym o zakwalifikowaniu danej rodziny do grupy rodzin o niepełnej strukturze jest samotne wychowywanie dziecka przez jednego z rodziców"[1].

Geneza samotnego rodzicielstwa może leżeć u kilku różnych źródeł, do których możemy zaliczyć rozwód, separację, wdowieństwo, narodziny dziecka pozamałżeńskiego, a także czasowe rozbicie rodziny poprzez chorobę, uwięzienie czy też wyjazd z przyczyn zarobkowych jednego z rodziców.

Samotne rodzicielstwo staje się zjawiskiem coraz częstszym zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich[2]. Lucyna Bakiera stwierdza, iż:

> „[...] początek XXI wieku ujawnia dynamiczne zmiany w zakresie życia rodzinnego. Alternatywne formy życia rodzinnego wobec zinstytucjonalizowanego małżeństwa i rodziny, takie jak kohabitacja, życie w samotności, monoparentalność, związki homoseksualne czy komuny, występowały we wszystkich epokach i kulturach, ale miały charakter marginalny. Aktualnie heterogeniczność rodziny jest zjawiskiem powszechnym"[3].

Ta sama autorka stwierdza, iż:

---

[1] J. Stochmiałek, *Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych*, „Auxilium Sociale" 2003, nr 2, s. 10.

[2] S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 120.

[3] L. Bakiera, *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2006, t. XVII, s. 102.

> „[...] systematycznie zmniejsza się liczba zawieranych małżeństw, wzrastają wskaźniki rozwodów, powiększa się grono osób decydujących się żyć w samotności lub w związkach niezalegalizowanych”[4].

Należy również zauważyć, iż samotne rodzicielstwo w coraz mniejszym stopniu wiąże się z jakimkolwiek ostracyzmem społecznym, co skutkuje większą łatwością w podejmowaniu decyzji, np. o rozwodzie. Statystyki rozwodowe zdają się potwierdzać powyższą tezę. Raport GUS z 2007 roku *Kobiety w Polsce*, wskazuje, iż w 2005 roku rozwiązano przez rozwód 67,6 tys. małżeństw, co daje liczbę o niemal 25 tys. większą niż w roku 2000[5], w tym roku orzeczono również 11 600 separacji, czyli dziesięciokrotnie więcej niż w roku 2000[6]. Analizując statystyki rozwodowe z 2005 roku pod kątem liczby dzieci w rozwiązywanym małżeństwie, sytuacja prezentuje się następująco (por. Tab. 1)[7]:

Tabela 1. Liczba rozwodów w Polsce
Table 1. The number of divorces in Poland

Lata	Ogółem	Rozwiedzione małżeństwa				
		Bez dzieci	O liczbie dzieci			
			1	2	3	4
1990	42436	13207	16831	9909	1914	575
1995	38115	11619	15500	8642	1787	567
2000	42770	14994	171153	8265	1775	583
2005	67578	21883	26944	13801	3488	1462

Źródło: GUS 2007, Kobiety w Polsce, por. źródło: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Kobiety_w_Pol sce.pdf [dostęp: 4.12.2013], s. 129.
Source: GUS 2007, Kobiety w Polsce, see source: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Kobiety_w_Pol sce.pdf [[accessed on: 4.12.2013], p. 129.

Władza rodzicielska przyznawana jest wyłącznie matce (64%), wyłącznie ojcu (3,2%), obojgu rodzicom (31%)[8]. Ten sam raport wskazuje, iż na utrzymaniu samotnych matek w 2002 roku pozostawało 1 019 300 dzieci, na utrzymaniu samotnych ojców 106 200, podczas gdy w rodzinach pełnych (w małżeństwach i związkach partnerskich) pozostawało 4 953 900, co daje wskazanie, iż ponad 18,5% dzieci wychowywało się w rodzinach niepełnych. Według danych GUS:

[4] Tamże, s. 103.
[5] GUS 2007, *Kobiety w Polsce*, por. źródło: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Kobiety_w_Pol sce.pdf [dostęp: 4.12.2013], s. 129.
[6] Tamże, s. 131.
[7] Tamże, s. 138.
[8] Tamże, s. 139.

> „Wśród rozwiedzionych w 2007 roku małżeństw ok. 61 proc. wychowywało ponad 59 tys. nieletnich dzieci (do 18 lat). Najczęściej (57 proc.) sąd przyznaje opiekę nad dziećmi wyłącznie matce, wyłącznie ojcu w 4 proc. przypadków a 37 proc. rozwiedzionych małżonków wychowuje dzieci wspólnie”[9].

Według innego, wstępnego Raportu GUS w 2011 roku rozwiodło się 65 tys. par małżeńskich, a liczba rozwodów oscylująca pomiędzy 60–70 tys. utrzymuje się od 2005 roku[10].

> „Wśród rozwiedzionych w 2010 r. małżeństw ok. 60% wychowywało ponad 52 tys. nieletnich dzieci (w wieku poniżej 18 lat). Najczęściej (ok. 57% przypadków) sąd przyznaje opiekę nad dziećmi wyłącznie matce, wyłącznie ojcu jedynie w ok. 4% przypadków, a 36% rozwiedzionych małżeństw wychowuje dzieci wspólnie”[11].

Również statystyki GUS wskazują, iż stale rośnie liczba urodzeń pozamałżeńskich i w 2010 roku wynosiła ona około 20%[12]. Na podstawie powyższych statystyk należy uznać, iż zjawisko samotnego rodzicielstwa jest w Polsce znaczące i dotyczy około 1/5 populacji. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, iż w 2012 roku „wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym dla rodzin niepełnych wyniósł ok. 9%”[13].

Stanisław Kawula wylicza związek „bez partnera” jako jedno z istotnych zaburzeń struktury rodziny współczesnej, wskazując jednocześnie, iż na początku trzeciego tysiąclecia liczba dzieci wychowywanych przez samotne matki zwiększyła się i coraz częściej samotną matkę traktuje się jako normalne zjawisko, a nie jako przejaw patologii[14]. Trudną sytuację samotnych młodocianych matek podkreśla również Anna Malec[15], a także Krzysztof Frysztacki wskazuje na wzrastającą skalę zjawiska samotnego rodzicielstwa, jako jednego z czynników generujących ubóstwo[16]. Podobnie Andrzej Janke stwierdza, iż:

---

[9] Por. źródło: http://www.agencjarozwodowa.pl/article/show/id=170 [dostęp: 6.11.2011].

[10] GUS 2012, *Podstawowe informacje o sytuacji demograficznej w Polsce* w 2011 roku, por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/l_podst_inf__o__syt_demograficznej_2011.pdf [dostęp: 4.12.2013], s. 7.

[11] Tamże, s. 8.

[12] GUS 2011, *Podstawowe informacje o sytuacji demograficznej w Polsce* w latach 2000–2010, por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_podst_inf_o_rozwoju_dem_pl.pdf [dostęp: 4.12.2013], s. 6.

[13] GUS 2013, *Ubóstwo w Polsce w 2012 roku*, por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2012.pdf [dostęp: 4.12.2013], s. 7.

[14] S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej*..., dz. cyt., s. 113.

[15] A. Malec, *O sytuacji młodocianych matek*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 2.

[16] K. Frysztacki, *Problem ubóstwa, korelaty, czynniki składowe*, [w:] K. Frysztacki, H. Kubiak, *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012, s. 82.

> „W rodzinach niepełnych dają o sobie znać braki materialno bytowe, niedostatki emocjonalne, ograniczenia w zakresie interakcji. Wszystko to razem zakłóca proces wchodzenia w role społeczne”[17].

Kawula przedstawia katalog problemów, z którymi borykają się rodziny niepełne. Po pierwsze, rodzina w trosce o prawidłowy rozwój dziecka zobowiązana jest zaspokoić wszystkie jego potrzeby: biologiczne, psychiczne i kulturalne. Wśród problemów Kawula również wymienia: trudniejszą sytuację socjalną (budżet rodziny pełnej jest większy przez wspólna pracę zarobkową ojca i matki, gdzie w rodzinie niepełnej zarabia tylko jedna osoba, a czasami nawet nie). Budżety domowe samotnych rodziców zasilane są również alimentami, rentami oraz świadczeniami socjalnymi. Kolejnym problemem jest brak ojca dla dziecka (lub rzadziej – matki), co dla dziecka ma doniosłe znaczenie w sposobie myślenia i wartościowaniu zachowań. Rodziny samotnych matek charakteryzują się wyższym odsetkiem bezrobotnych kobiet niż rodziny pełne, są bardziej narażone na utratę pracy przez głównego żywiciela, wzrost liczby biernych zawodowo. Często matki samotnie wychowujące dzieci mają niższy poziom wykształcenia i przygotowania zawodowego, co wiąże się z ich bezrobociem. Rodziny samotnych matek należą do kategorii rodzin potencjalnie zagrożonych ubóstwem. Ponadto, mimo akceptacji społecznej, samotne matki mogą odczuwać marginalizację społeczną. Samotne wychowywanie, szczególnie przez młode matki, wiąże się ze zwiększeniem obowiązków domowych oraz trudnościami z zapewnieniem opieki nad dzieckiem, co umiemożliwia podjęcie pracy zawodowej[18].

Szereg badań prowadzonych w interesującym, z perspektywy prezentowanego artykułu, obszarze tematycznym opisany został m.in. przez Marka Rymszę[19]. Przedstawioną analizę sytuacji prawnej rodzin samotnych matek w Polsce (dotyczy ona stanu prawnego na 1 stycznia 2001 r., czyli sprzed trzynastu lat), oceniono jako względnie dobrą: dobro rodziny chronione jest przez prawo rodzinne, prawo pracy, w znacznym stopniu także przez prawo ubezpieczeń społecznych. Najwięcej kontrowersji budzi natomiast prawo socjalne. Ponadto sformułowana krytyczna ocena dotyczy przede wszystkim funkcjonowania systemu pomocy społecznej w praktyce. Rymsza podnosi, iż indywidualizacji działań pomocy społecznej adresowanej do rodzin samotnych matek powinna towarzyszyć ochrona macierzyństwa poprzez powszechne programy socjalne ubezpieczenia społeczne, normy ochronne prawa pracy – tak jak to ma miejsce

---

[17] A.W. Janke, *Pedagogika wobec zmiany społecznej w socjalizacji i wychowaniu rodzinnym*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Nauki o Edukacji”, 2009, nr 4, s. 16.

[18] S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej*..., dz. cyt., s. 122–126.

[19] Szerzej o tym zob.: M. Rymsza (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001. Publikacja powstała jako rezultat projektu prowadzonego w Instytucie Spraw Publicznych pt. *Polityka społeczna wobec samotnych matek i ich rodzin w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*.

w europejskim modelu zabezpieczenia społecznego. Ważny element to także prorodzinne ulgi podatkowe z tytułu wychowywania dzieci[20]. Inny autor tego opracowania wskazuje, iż podmioty realizujące zadania z zakresu pomocy społecznej:

> „[...] oferują różne rodzaje wsparcia. Wszystkie świadczenia są dostępne dla młodocianych matek po spełnieniu przez nie wymagań ogólnych, określonych przez przepisy prawne. GOPSy i MOPSy udzielają pomocy w formie usług i świadczeń pieniężnych. Matki mogą się starać o zasiłek stały, zasiłek wyrównawczy, zasiłek okresowy, dotacje mieszkaniową. Kobietom w ciąży otrzymującym zasiłek stały, stały wyrównawczy lub rentę socjalną, która przysługuje począwszy od 12 tygodnia ciąży, dodatek w wysokości 65 zł miesięcznie"[21].

Podobnie Bożena Balcerzak-Paradowska wskazuje na to, iż:

> „[...] dobro rodziny niepełnej chronione jest przez prawo rodzinne, prawo pracy, w znacznym stopniu także przez prawo ubezpieczeń społecznych [...] pomoc społeczna w Polsce zapewnia rodzinom niepełnym relatywnie stabilne dochody, ale nie jest ukierunkowana na usamodzielnianie się rodzin, co negatywnie wpływa zarówno na kobiety, jak i socjalizację dzieci"[22].

Wśród instytucji pomagających samotnym matkom wymieniane przez innych autorów są również domy samotnej matki, które skupiają te kobiety, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, a praca z nimi dąży w kierunku ich usamodzielnienia i pomocy w rozwiązywaniu własnych problemów[23].

Wyniki istotnych badań zaprezentowała też Barbara Lulek[24]. Autorka opisuje wsparcie i pomoc społeczną z perspektywy pedagogicznej, zagadnień prawnych nie pomijając, lecz czyniąc je wyłącznie pewnym tłem – ograniczając się do wymienienia przysługujących niepełnym rodzinom form pomocy ze strony państwa. W swoich eksploracjach skupiła się przede wszystkim na badaniach ilościowych, do których uczestnicy zostali wytypowani przez powiatowe centra pomocy rodzinie i gminne ośrodki pomocy społecznej, a następnie z tej grupy wylosowano bezpośrednich respondentów. Badania takie można uznać za reprezentatywne w zakresie odpowiedzi na pytanie: Z jakich form pomocy korzystają samotni rodzice – beneficjenci pomocy społecznej, lecz nie można ich uogólniać

[20] M. Rymsza (red.), *Samotne macierzyństwo*..., dz. cyt., s. 18–23.

[21] M. Tkaczyk, *Samotne macierzyństwo w prawie socjalnym*, [w:] M. Rymsza (red.), *Samotne macierzyństwo*..., dz. cyt., s. 255.

[22] B. Balcerzak-Paradowska, *Samotne matki, samotni ojcowie: o rodzinach niepełnych w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

[23] E. Jundziłł, *Domy samotnych matek jako instytucje pomagające przezwyciężyć samotność kobiet*, [w:] J. Hanser, *Pedagogika człowieka samotnego*, WSH, Gdańsk 2003, s. 73.

[24] B. Lulek, *Samotne macierzyństwo w spirali pomocy i społecznego wsparcia. Stan i perspektywy*, „Family Pedagogy. Pedagogika Rodziny" 2012, nr 2 (4).

na całą populację rodzin niepełnych. Autorka zauważa, iż oferowana pomoc ogranicza się do wsparcia finansowego, natomiast żadna ze 150 badanych kobiet nie wskazała jakiejkolwiek aktywnej formy wsparcia.

> „[...] ankietowane w sposób bezpośredni nie podkreślały niedostatków świadczonej im pomocy materialnej, rzeczowej, czy psychologicznej. Ich głębokie, wewnętrzne pragnienia koncentrowały się raczej na jakości stosunków z osobami udzielającymi pomocy, na sprawiedliwej, rzetelnej i systematycznie dokonywanej diagnozie, z uwzględnieniem sił tkwiących w najbliższym otoczeniu osoby potrzebującej, jak też samej jednostce, przez życzliwie nastawionych pracowników"[25].

Autorka podsumowuje swoje badania stawiając trzy wnioski: (1) zadowalający jest fakt, że wszystkie badane kobiety, samotnie wychowujące dzieci, korzystają z różnych przejawów pomocy i wsparcia społecznego, (2) pomoc i wsparcie w środowisku lokalnym to działalność o szerokim i zróżnicowanym zakresie, która nie zawsze przebiega w oparciu o przestrzeganie zasady wzajemnego zaufania i uzupełniania się, akceptacji, zrozumieniem jedności działania i pełnego przepływu informacji, (3) będąc odbiorcami konkretnych form pomocy i wsparcia społecznego badane samotne matki kreślą obraz pomocniczości oparty na zaangażowaniu wszystkich podmiotów środowiskowych, przede wszystkim motywowaniu do działań jednostki pokrzywdzonej i wsparciu osób najbliższych[26]. Wniosek pierwszy można uznać za mylący, ponieważ, jak wskazałam wyżej, badania zostały przeprowadzone na populacji osób korzystających z pomocy społecznej, zatem nie można na ich podstawie stwierdzić, iż wszystkich samotne matki mają swobodny dostęp do tego typu świadczeń.

Założenia metodologiczne

Opierając się na wyżej zaprezentowanych doniesieniach z badań, przedmiotem swoich rozważań uczyniłam doświadczenia samotnych rodziców, związane z przeprowadzaniem przez pracowników socjalnych rodzinnych wywiadów środowiskowych w procesie aplikowania o pomoc w takich ośrodkach, jak MOPSy i GOPSy. Podstawowym problemem badawczym było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jakie doświadczenia mają samotni rodzice w związku z aplikowaniem o pomoc w ośrodkach pomocy społecznej? Badania zrealizowano w paradygmacie interpretatywnym, z wykorzystaniem jakościowego wywiadu badawczego w ujęciu Steinara Kvale[27]. Kryterium doboru osób do prowa-

[25] Tamże, s. 206.
[26] Tamże, s. 208.
[27] S. Kvale, *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana Białystok 2004.

dzonych badań oparto na: (1) przynależności do grupy samotnych rodziców, (2) spełnianiu kryteriów uprawniających do uzyskania pomocy określonych w ustawie o pomocy społecznej[28], (3) podjęciu co najmniej jednej próby uzyskania pomocy z gminnych lub miejskich ośrodków pomocy społecznych bez względu na efekt podjętych działań. Łącznie przeprowadzono 20 wywiadów, w 17 wypadkach badanymi były samotne matki, a w trzech samotni ojcowie. Po przeprowadzeniu badań zrezygnowano z analizy ośmiu wywiadów z uwagi na to, iż po zweryfikowaniu statusu materialnego rozmówców (co zostało wykonane już po przeprowadzonej rozmowie) okazało się, iż nie spełniają kryteriów określonych w ustawie o pomocy społecznej, w związku z czym ich aplikowanie o pomoc nie mogło się zakończyć pozytywnym wynikiem. Tym samym do dalszych badań zakwalifikowano 12 wywiadów, tym razem w grupie tej znalazły się wyłącznie samotne matki.

Analiza materiału badawczego

W wyniku przeprowadzonych badań należy zauważyć, iż doświadczenia samotnych rodziców w związku z aplikowaniem o pomoc ze strony ośrodków pomocy społecznej są różnorodne, aczkolwiek możliwe jest uchwycenie ich w kilku kategoriach.

Samotne matki, które wzięły udział w badaniu, podkreślały, iż sytuacją, w której następuje bardzo silna interakcja pomiędzy pracownikiem opieki społecznej i starającym się o wsparcie rodzicem jest przeprowadzanie wywiadu. Jest to okoliczność wzbudzająca ogromny lęk, stres i powodująca odczucie silnej ingerencji w prywatność. Jednocześnie stawia rodzica w sytuacji pełnej zależności od oceny człowieka, przy czym badanym nie były znane wytyczne przeprowadzanej oceny. Matki wskazują, iż miały pewne wyobrażenia na ten temat, które nie zawsze okazywały się zgodne z rzeczywistością. Jedna z kobiet wspomina:

> „[...] mi się wydawało, że jak przyjdzie do domu to sprawdzi, czy moje dziecko ma wszystko zapewnione, czy mam porządek w domu, czy mam lodówkę pełną, czy ja nie piję alkoholu... wydawało mi się, że takie rzeczy są ważne [...] tylko weszła do pokoju «acha, dwa pokoje, tu łazienka», nawet nie weszła do łazienki, żeby zobaczyć, a ja może mam grzyba na ścianie. To mnie właśnie zastanawia, mówię: «kurcze, no przecież przychodzą po to, żeby zobaczyć, czy dzieciak ma dobrze w domu», tak?" [K.Ś.][29]

[28] Ustawa o pomocy społecznej (Dz. U. 2004, poz. 182 z późn. zm.).

[29] [K.Ś.], matka czteroletniej córki, rozwódka, wykształcenie wyższe, w wywiadzie relacjonuje sytuację zaraz po rozwodzie, zanim jeszcze podjęła pracę, obecnie zatrudniona na stanowisku biurowym, wsparcia udzieliła jej rodzina.

Kobiety wyobrażały sobie, że ocenie zostaną poddane one, jako matki, więź emocjonalna z dzieckiem, ale także warunki, w jakich dziecko się rozwija. Kontroli podlegał stan higieniczny warunków mieszkaniowych, czasem jednakże ocena pracownika pomocy społecznej okazała się zaskakująca i oderwana od rzeczywistości, opisująca jeden szczegół, zamiast ogół warunków. Samotna matka dwojga dzieci, z których młodsze cierpi na dziecięce porażenie mózgowe stwierdza:

> „[...] przyszła akurat, gdzie dziecko jadło drugie śniadanie, to znaczy moje dziecko wtedy akurat jadło coś czekoladowego, bo wiem, że było brudne. No to stwierdziła pani, że dziecko jest brudne, gdzie było brudne od czekolady. No zrobiłam od razu zdjęcie dziecku, żeby potem nie mieć problemów..."[A.G.][30]

W dokumentach opisujących przeprowadzony wywiad matki odnajdywały zastrzeżenia odnośnie do stanu czystości mieszkania, z którymi się polemizowały:

> „Syn [niepełnosprawny ruchowo] rozrzuca zabawki, bawi się na podłodze, przeważnie na dywanie i stwierdziła, że był bałagan, gdzie były tylko rozrzucone zabawki i taką opinię później, no dość nieciekawą wystawiła, osądzając tylko po pozorach, a na przykład nie spędziła pięciu minut, dziesięciu minut, aby porozmawiać z moim dzieckiem, gdzie z moim dzieckiem da się rozmawiać, bo on bardzo ładnie rozwinięty jest umysłowo, bo dwa lata do przodu. Tylko oceniła tak o, po pozorach: weszła, sprawdziła. To też uważam, że wejść do kogoś, oceniając kogoś, gdzie samemu nie umiemy zachować kultury, no to jednak nie jest dobre"[A.G.]

Autorka przytoczonej wypowiedzi miała duży żal do pracownicy opieki społecznej za zrównanie niepełnosprawności ruchowej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i zarzucała jej nie tylko brak kultury, ale również kompetencji w zakresie sporządzania oceny warunków, w jakich żyją samotni rodzice ubiegający się o wsparcie. Sytuacja ta nie była odosobniona:

> „A o to byłam zła, bo sprzątałam chwilę wcześniej [...]. No bo wchodzi pani i Kubuś [lat 4,5] ściągnął spodnie i leżały na środku pokoju, mówi, że mam straszny bałagan, stwierdza stan faktyczny. Rzeczywiście łóżeczko było zagracone, w jej słowach, w moich słowach to jest pościel, której nie

[30] [A.G.]. matka dwóch synów, starszy 6 lat, młodszy 4 lata, cierpi na dziecięce porażenie mózgowe; wykształcenie średnie, pozostawała w związku nieformalnym, partner odszedł po narodzinach niepełnosprawnego dziecka, ofiara przemocy w rodzinie, utrzymuje się z głównie ze świadczeń pomocy społecznej i wsparcia rodziny, stara się dorabiać jako instruktor nauki jazdy, lecz z uwagi na konieczność sprawowania opieki nad niepełnosprawnych dzieckiem, może temu zajęciu poświęcić niewiele czasu.

> mam gdzie trzymać, leży w łóżeczku, a dziecko śpi w kołysce w drugim pokoju, więc... subiektywność jej zdania jest powalająca!"[A.K.][31]

Podczas przeprowadzania tego wywiadu subiektywna ocena, jak się okazało na podstawie wypełnionego po wizycie dokumentu, sięgała dużo dalej. Matka przypomina sobie:

> „Zobaczyłam, że zapisała, że dom, w którym mieszkam należy do mnie, [...] zwróciłam jej na to uwagę, i zaczęła się wymiana zdań... chyba najciekawsza... pod tytułem, że to, że taki wywiad to jest jej subiektywna opinia, i ona ma prawo pisać swoją subiektywną opinię, i ona pisze to, co ona myśli bo, bo, bo to ona obserwuje co tam jest, ja mówię, że «no dobrze, no ale subiektywna opinia no to może być, może rzeczywiście Pani miała wrażenie, że mam nie posprzątane, natomiast własność domu, no to już subiektywną nie jest, no zbytnio nie jest». No i właśnie to, w ten sposób mniej więcej to przebiegało, plus, plus jakieś tam właśnie «subiektywnie» powtórzony milion razy, to jest, jakby jej ulubione słowo..."[A.K.]

Wydaje się niedopuszczalne, by pracownik opieki społecznej mógł się posunąć tak dalece w ocenie stanu faktycznego. Kwestie, które są możliwe do sprawdzenia w odpowiedniej instytucji, jak choćby w Sądzie Ksiąg Wieczystych, powinny zostać rzetelnie w wywiadzie ujęte. W tym przypadku osoba przeprowadzająca wywiad nie tylko nie sprawdziła wpisanych informacji (ani poprzez zapytanie osoby, której wywiad dotyczył, ani w oficjalnej dokumentacji), odmówiła skorygowania ich w spisanych po wywiadzie dokumentach, to jeszcze wielokrotnie poinformowała matkę, iż ma prawo do takiej oceny. Należy w tym miejscu wspomnieć, iż owa „subiektywna ocena" nie była jedynym nadużyciem – samotnej matce dano bowiem do zrozumienia, iż jeśli nie wycofa wniosku o zapomogę, pomoc społeczna odbierze jej dzieci. Matka relacjonuje:

> „[..] powiedziała, że jak mnie nie stać na utrzymanie własnych dzieci to, to się załatwia w inny sposób, co zrozumiałam jako groźbę, że zabiorą, wyślą, albo coś jeszcze innego... Dosyć to było takie... dziwne, i jeszcze przy wyjściu pani się mnie zapytała czy ona na pewno ma ten wniosek puścić dalej, i to było już w ogóle... no, no... w każdym razie pytała się mnie czy ma puścić dalej, ja mówię, że tak, a ona «no tak, ale to będzie miało za sobą... niosło za sobą pewne konsekwencje», ja mówię «no, właśnie tego oczekuję, konsekwencji», a ona mówi, że... tak.... skutek, nie konsekwencja, ona, że to będzie miało skutek, ja mówię, że właśnie skutku oczekuję,

[31] [A.K.], samotna matka dwóch synów (4,5 roku, 1 rok), wykształcenie wyższe, z ojcem pierwszego dziecka nie pozostawała w związku, w ciążę zaszła pomimo orzeczenia medycznego o bezpłodności, z ojcem drugiego dziecka pozostawała w związku partnerskim, partner odszedł po narodzinach dziecka, utrzymuje się z prac dorywczych, otrzymuje wsparcie matki, aktywnie poszukuje pracy od czasu zostania matką po raz pierwszy.

> a ona mówi, że «ale to będzie skutek negatywny dla Pani» [...] ręce mi opadły w tym momencie, bo mówię, no... no i generalnie pani, pani sobie poszła, później jeszcze odbyłam z nią rozmowę, bo... przyznała mi wtedy, nie wiem 100 zł chyba jakoś [...] Generalnie odebrałam to, mówiąc najprościej że mam się odpieprzyć, albo mi zabiorą dzieci, nie?"[A.K.]

Przytoczony dialog, stanowi szokującą relację, opisującą zdecydowane przekroczenie kompetencji przez pracownika pomocy społecznej. Matka, której to zachowanie dotyczyło, podjęła decyzję, iż w późniejszych kontaktach z opieką społeczną rozmowy będzie nagrywać. Przyjęła tym samym podobną strategię, jak matka [A.G.] dziecka niepełnosprawnego, która w razie jakichkolwiek zastrzeżeń ze strony osoby przeprowadzającej wywiad, sporządza dokumentację fotograficzną.

Dwie spośród badanych kobiet wskazały, iż posiadanie określonych przedmiotów, własności stało się przyczyną odmówienia im zapomogi, o którą wnioskowały. W pierwszym przypadku sytuacja również dotyczyła własności domu, w tym kontekście jednak było to odzwierciedleniem stanu faktycznego. Samotna matka dwójki dzieci, wdowa wspomina:

> „[...] oprócz tego, że dzieci dostały... rentę, to nie było przez cały ten czas żadnego innego świadczenia, bo mieliśmy dom [...] że mogłam go sprzedać, czy mogłam... bo ja tak naprawdę to mam co sprzedać, i to... i to mnie najbardziej denerwowało to, że nie biorą tą sytuację, w jakiej ja się znalazłam w obecnej chwili, tylko po prostu że ja mogę sobie coś tam sprzedać, nie?, moje rzeczy..."[P.K.][32]

Przez pierwsze cztery miesiące po tragicznej i przedwczesnej śmierci męża, kobieta ta nie uzyskała żadnego wsparcia. W tym czasie sprzedała drobne wartościowe przedmioty („Ja sobie poradziłam, no bo sprzedałam to jakiś pierścionek złoty... [...], no bo, bo musiałam dzieciom dać jeść, nie?" [P.K.]), pozostał jej dom, w którym zamieszkiwała wraz z dziećmi i który ostatecznie również musiała sprzedać. W drugim wspomnianym przypadku samotnej matce odmówiono wsparcia, ponieważ przeprowadzający wywiad pracownik opieki społecznej znalazł u niej maszynę do szycia. Na tej podstawie oszacował dodatkowy dochód, który kobieta może uzyskiwać z racji pracy chałupniczej, który o 20 zł przekroczył kwotę na osobę, wymaganą do uzyskania świadczeń.

> „Tak, za dwadzieścia złotych za dużo [...] tak, jak mówię, na pewno bym dostała gdybym się nie przyznała, że mam maszynę w domu, że szyję

[32] [P.K.], samotna matka dwójki dzieci, wdowa, wykształcenie średnie, wsparcia w pomocy społecznej poszukiwała tuż po śmierci męża, kiedy starsza córka miała 18 lat, a młodszy syn 10 lat; obecnie utrzymuje się z pracy w charakterze sprzątaczki.

> w domu. [...] Że sobie dorabiam żeby jakoś, jakoś związać koniec z końcem"[K.G.][33]

Należy podkreślić, iż dochód, jaki kobieta uzyskiwała z szycia nie był udokumentowany, lecz oszacowany przez pracownika pomocy społecznej. Można by powiedzieć, iż kobieta ta została ukarana za przejaw zaradności. Na podjęciu pracy w domu zyskała, będąc samotną matką dwójki dzieci, 60 zł, państwo nie wsparło jej w tym przypadku żadną pomocą. Takie podejście w udzielaniu pomocy społecznej uczy bezradności potencjalnych beneficjentów, lepiej bowiem nie wykazywać inicjatywy, co zwiększa szanse na uzyskanie wsparcia. Jednakże trudno nie przejawiać takiej inicjatywy, jeśli od tego zależy wyżywienie potomstwa. Oceniając tę sytuację odnosi się wrażenie całkowitej niemal dowolności w dokonywanej ocenie, braku wytycznych, określających, w jaki sposób osoba przeprowadzająca wywiad ma się zachować, a nawet przekroczenia pewnych granic, demonstracji władzy. Jedna z matek wspomina:

> „Jak ze mną rozmawiał to, to było najśmieszniejsze, z jednej strony to było śmieszne, z drugiej strony mnie to strasznie zdenerwowało, że on użył sformułowania «moje pieniądze»"[M.B.][34]

Kobieta ta również podkreśla bezradność samotnego rodzica, ubiegającego się o wsparcie wobec urzędnika reprezentującego instytucję pomocy społecznej, od którego opinii zależy udzielone wsparcie:

> „[...] no to wiesz, jak rozmawiasz z takim człowiekiem, to chcesz, wiesz... chcesz udowodnić po prostu jemu, że się myli, to że on siedzi przy biurku pod krawatem, i mi mówi, że... ale ja muszę się z nim zgodzić, tak?"[M.B.]

Można tu dostrzec sytuację, w której samotny rodzic musi znieść pewne zachowania osoby reprezentującej władzę, by uzyskać pewne świadczenie. Przy czym zachowanie osób reprezentujących instytucję niejednokrotnie przekracza reguły dobrego wychowania:

> „To znaczy, no pani była taka... nie wiem jak się, w jaki sposób się robi karierę [...] i nie wiem też z jakich, z jakich, z jakich po prostu środowisk ta pani się wywodziła, no ale ona na mnie nie zbyt dobrego wrażenia nie zrobiła, chociażby jako kobieta, która... no ja wtedy byłam mamą półtora

[33] [K.G.], samotna matka dwóch synów, rozwódka, ofiara przemocy w rodzinie, wykształcenie zawodowe, w chwili ubiegania się o pomoc społeczną synowie uczęszczali do szkoły podstawowej, obecnie utrzymuje się z pracy fizycznej (przy taśmie montażowej).

[34] [M.B.], samotna matka dwuletniego syna, wykształcenie wyższe, ukończyła dwa fakultety politechniczny i uniwersytecki. Aktywnie poszukuje pracy od zakończenia urlopu macierzyńskiego, do zasiłku macierzyńskiego nabyła uprawnienia wskutek przedłużenia umowy na czas określony do dnia porodu, utrzymuje się z pracy dorywczej (akwizycji).

> rocznej T., a ona zadała mi pytanie, czy nie uważam... czy na przykład to, że ja przytyłam po ciąży, czy to mogło zniechęcić męża do dalszego bycia moim mężem... czy ja byłam po prostu... po czym ja tak na nią patrzę [śmiech], a ona chyba pomyślała, że ja nie zrozumiałam jej pytania, więc uprościła [śmiech], i pyta, czy tak gruba, jak teraz byłam również przed ciążą i mężowi się to podobało, czy może to się zmieniło, i być może to jest powodem rozpadu małżeństwa"[J.S.][35]

Niedopuszczalne wydaje się również przeprowadzanie wywiadów „zaocznie". Jedna z samotnych matek, została poproszona o udzielenie wywiadu w imieniu swojego byłego męża, w praktyce nie zamieszkującego pod wskazanym adresem. Wywiad dotyczył warunków, w jakich żyje matka wraz z córką, ubiegające się o pomoc, w trakcie toczenia się sprawy o zaprzeczenie ojcostwa byłego męża matki.

> „[...] acha, chciała też przeprowadzić wywiad z moim mężem [byłym], chciała też się z mężem umówić [...] gdzieś tam obiło mi się o uszy, że on gdzieś wyjeżdżał (ja mówię, że nie wiem, czy on chce, ja podałam do niego kontakt telefonu, ale mówię, że nie gwarantuję no to udzieliłam wywiadu też za niego)"[K.Ś.]

Zachowanie osoby, która przeprowadza wywiad z kobietą wypowiadającą się w imieniu byłego męża, który wystąpił o zaprzeczenie ojcostwa domniemanego dziecka, czyli pozostaje w relacji spornej, należy uznać za zdecydowane nadużycie władzy i brak kompetencji. Samotna matka udzielająca wywiadu podkreślała co prawda, że niczego niewłaściwego w imieniu męża nie powiedziała, nie wspominała również o jakimś odwołaniu wniesionym przez męża, ale to nie usprawiedliwia działań przedstawiciela instytucji.

Inna samotna matka wspomniała o interpretacji przepisów dokonanej przez przedstawiciela pomocy społecznej:

> „[...] gospodarstwo domowe to jest wtedy, kiedy [śmiech] pani z pomocy społecznej przyszła kiedyś do kogoś do domu, do pewnej właśnie matki wychowującej samą, samej dziecko ze swoją mamą, i powiedziała «jeżeli będziecie mieli kuchenkę drugą, to znaczy że macie osobne gospodarstwo domowe», i za miesiąc pani przyszła, i im przyznała, bo kuchenkę sobie wstawili w przedpokoju, to już jest osobne gospodarstwo domowe, no to jest dla mnie..."[K.M.][36]

[35] [J.S.], samotna matka córki, rozwódka, wykształcenie wyższe, w chwili ubiegania się o pomoc społeczną córka miała 1,5 roku, podstawowym problemem był brak miejsca do zamieszkania; ostatecznie wsparcie uzyskała od rodziny, obecnie pracuje jako nauczycielka.

[36] [K.M.], samotna matka 4-letniego syna, wykształcenie wyższe, wskutek nieuzyskania pomocy ze strony państwa wróciła do domu rodzinnego, wsparcie uzyskała od rodziny, obecnie pracuje.

Jest to ewidentny przykład obejścia przepisów poprzez zastosowanie fikcyjnego rozwiązania, potwierdzającego stan istniejący już wcześniej, ale nie akceptowany przez przedstawiciela pomocy społecznej.

Jednakże nie wszystkie doświadczenia związane z sytuacją przeprowadzania wywiadu w miejscu zamieszkania były oceniane negatywnie, nie zawsze kojarzyły się z upokorzeniem czy też stanowiły nadużycie/obejście prawa. W wywiadach samotne matki podkreślały empatię i zdrowy rozsądek niektórych pracowników, a także przyjęcie dobra dziecka za podstawowe kryterium oceny sytuacji. Jedna z badanych opisuje:

> „Pani była... na początku to tak... no tak dziwnie to było, ponieważ ja nie miałam takiego mieszkania, jak teraz, moje warunki w ogóle bytowe, życiowe poprawiły się znacznie, przedtem, że tak powiem z marnym zasiłkiem wychowawczym z pracą dodatkową, gdzieś tam dorywczą wynajęłam taki pokój, że tak powiem z łazienką i dostępem do kuchni, więc to dla dwójki dzieci i matki, no to jednak nie są zbyt warunki komfortowe, ale ona brała pod uwagę emocjonalną bardziej więź, to jak dzieci reagują, z kim chcą być tylko to nie było takie pytanie, bardziej... to znaczy to było tak że ja, ja z nimi i tak byłam sama, tak? Że mimo takich warunków po prostu i tak dalej, że, że jestem optymistycznie nastawiona i że poradzę sobie i jestem, jestem w stanie po prostu ich wychowywać"[A.Z.]

Podobnie matka dziecka niepełnosprawnego fizycznie, który – jak opisano wyżej – niejednokrotnie traktowany był przez pracowników opieki społecznej jak niepełnosprawny również intelektualnie, bardzo pozytywnie wspomina wywiad, w którym pracownica opieki społecznej zdecydowała się przeprowadzić wywiad również z dzieckiem:

> „[...] wtedy pani dobrze oceniła, bardzo fajnie, bo ona usiadła, porozmawiała, poprosiła żeby zostawić, czy wyrażam zgodę żeby zostawić ją pięć minut w pokoju z dzieckiem [...] Nie wiem na czym polegał ten wywiad, bo bardzo krótko... pięć minut, on nawet opięć minut nie trwał, i bardzo sympatycznie, później powiedziała że nie widzi żadnych wskazań żeby zabrać matce dziecko [...] no i bardzo fajnie wystawiła, [...] doradziła co mamy zrobić, gdzie mamy iść, tylko z tego co wiem, to już ta pani nie pracuje..."[A.G]

Samotne matki od pracowników pomocy społecznej oczekują wsparcia w trudnych sytuacjach, nie zawsze bowiem radzą sobie z interpretacją przepisów prawnych czy zaplanowaniem strategii działania. Sytuacja aplikowania o pomoc jest dla nich bardzo stresująca, dlatego też pracownik opieki społecznej, który udziela porady i rzeczywistego wsparcie jest bardzo pozytywnie postrzegany.

> „Nie mam jakiś tam złych wspomnień, raczej takie osoby były otwarte i pytały się na co potrzebna pomoc, jak możemy pomóc, była ta pomoc właśnie... no żeby... duża, bo to było i tak na, na przykład na żywność comiesięczna, tam są te dary z, z pomocy to też, z tego wszystkiego korzystałam jak tylko mogłam, na opał... także, także... ale jakoś z pracownikami takimi socjalnymi to nie zdarzyło się"[A.Z.]

Od pracowników pomocy społecznej nie oczekuje się wyjątkowego traktowania rodzin niepełnych – wręcz przeciwnie, dobrze oceniana jest normalność i naturalność w sposobie prowadzenia rozmowy, traktowanie i ocena sytuacji. Matka, która miała dość skomplikowane ustalenia związane z pochodzeniem dziecka (zaprzeczenie domniemaniu ojcostwa męża i ustalenie ojcostwa innego mężczyzny), wielokrotnie czuła się w związku z tym napiętnowana. Sytuację, kiedy potraktowano ją normalnie ocenia jako wyjątkową, o czym świadczy również szczegółowe zapamiętanie rozmowy:

> [Nie było] „[...] takiej wyższości, tylko po prostu normalna rozmowa «acha, dlaczego Pani tak uważa?», «mhm, dobrze», «a czy chciałaby Pani coś jeszcze dodać?», «no, no a co?», takie normalne traktowanie [...] Ja mówię że «ja mam taki misz masz», ona mówi że «niech się pani nie martwi, nie jest pani pierwsza, i nie ostatnia... życie jest takie zagmatwane że... że ludzie... że popełniamy różne... różne sytuacje są», i ona mówi że nikt nawet nie patrzy na... jak na... jak na... złych ludzi, tylko po prostu jak na sytuację, o! Tak powiedziała, czyli tak... no w miarę normalnie, no też nie poczułam się zła, jak ona to mówiła to nie czułam się z tym jakoś strasznie... źle, o!"[K.Ś.]

Doświadczając ambiwalentnego traktowania ze strony pracowników opieki społecznej, samotne matki próbują dociec, samotne matki próbują znaleźć przyczynę różnych zachowań pracowników opieki społecznej. Dominują tutaj dwa uzasadnienia. Po pierwsze, kobiety, które poszukiwały wsparcia pomocy społecznej w różnych ośrodkach pomocy społecznej: wielkomiejskie MOPSy i przynależne do małych miejscowości GOPSy wskazują właśnie to rozróżnienie jako powód dyferencjacji w traktowaniu rodzin niepełnych. Przy czym, opinia ta kształtuje się raz na korzyść MOPSów, a w innych przypadkach odwrotnie, w zależności od tego, jakie doświadczenia z wywiadów środowiskowych wyniosły. Dobrze ilustrują to poniższe dwie wypowiedzi:

> „[...] na, na, na wsi, że tak powiem takim bardziej mniejszym miasteczku i tak każdy podchodził Może bardziej indywidualnie, nie było to takie duże miasto, gdzie wszyscy gdzieś tam zatraceni są, prawda?"[A.Z.]

> „Wie pani co, to jest naprawdę śmiech na sali, ja nie wiem, czy we Wrocławiu tak jest, czy w większych miastach, ale no... w takiej małej pipidówce to jest tragedia..."[K.M.]

Drugi nurt w poszukiwaniu przyczyn skrajnie zróżnicowanego zachowania przedstawicieli OPSów upatrywany jest w doświadczeniach związanych z macierzyństwem kobiet przeprowadzających wywiady: „Ja powiem szczerze, że tylko zrozumie druga matka" [A.G.]

Zatem pracownice opieki społecznej, które same posiadają dzieci, najlepiej więcej niż jedno, są, w opinii badanych, bardziej skłonne do zachowań empatycznych. Jednocześnie matki podkreślają, iż oczekują tylko tego, by osoba przeprowadzająca wywiad środowiskowy była „po prostu człowiekiem", kierującym się zasadami kultury osobistej. Nie jest konieczne wprowadzanie instrukcji przeprowadzania wywiadów środowiskowych, lecz uwrażliwienie na prawo do godności, które ma każdy człowiek:

> „Kto powiedział, że musi być system, instrukcja jak masz traktować człowieka. To jest po prostu lekceważenie chyba bardziej człowieka, przez człowieka i jakaś taka nonszalancja, brak powagi, brak poszanowania" [B.J.]

Podsumowanie

Podstawą prawną do złożenia wizyty w domu rodziny niepełnej przez pracownika socjalnego jest art. 106 ust. 4. ustawy o pomocy społecznej:

„Decyzję administracyjną o przyznaniu lub odmowie przyznania świadczenia, z wyjątkiem decyzji o odmowie przyznania biletu kredytowanego oraz decyzji w sprawach cudzoziemców, o których mowa w art. 5a, wydaje się po przeprowadzeniu rodzinnego wywiadu środowiskowego", a także art. 107 ust. 1 tejże ustawy: „Rodzinny wywiad środowiskowy przeprowadza się u osób i rodzin korzystających lub ubiegających się o świadczenia z pomocy społecznej w celu ustalenia ich sytuacji osobistej, rodzinnej, dochodowej i majątkowej oraz u osób, o których mowa w art. 103", doprecyzowany w dalszych ustępach. Zatem każda rodzina niepełna, która wnioskuje o pomoc ze strony państwa zobligowana jest do przyjęcia pracownika socjalnego w swoim miejscu zamieszkania pod rygorem nieudzielenia wnioskowanej pomocy.

Sytuację przeprowadzania wywiadu środowiskowego przez pracowników pomocy społecznej należy uznać za trudną. Konstytucyjnie bowiem każdy z nas ma zagwarantowanych szereg praw, które niejako ulegają zawieszeniu na okoliczność przeprowadzania wywiadu. Można tu wymienić:

— prawo do prywatności: „Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym"[37],

[37] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483 z późn. zm., art. 47.

— ochronę miru domowego: „Zapewnia się nienaruszalność mieszkania. Przeszukanie mieszkania, pomieszczenia lub pojazdu może nastąpić jedynie w przypadkach określonych w ustawie i w sposób w niej określony”[38],
— prawo nieudzielania informacji o sobie: „Nikt nie może być obowiązany inaczej niż na podstawie ustawy do ujawniania informacji dotyczących jego osoby”[39].

Z art. 51 Konstytucji RP z 1997 r. wynika również, iż „Każdy ma prawo dostępu do dotyczących go urzędowych dokumentów i zbiorów danych”[40], a co za tym idzie również w treść spisanego wywiadu, a także: „Każdy ma prawo do żądania sprostowania oraz usunięcia informacji nieprawdziwych, niepełnych lub zebranych w sposób sprzeczny z ustawą”[41]. Jak wynika z przytoczonych wyżej fragmentów wywiadów te podstawowe, właściwe każdemu człowiekowi prawa bywają łamane przez pracowników opieki społecznej sporządzających dokumentację związaną z wnioskowaniem o pomoc w oparciu o swoją „subiektywną opinię” (jak chociażby w przypadku A.K.).

Kolejnymi istotnymi zapisani są art. 30 Konstytucji RP, uznawany za podstawę, z której wywodzi się pozostałe prawa człowieka:

> „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”[42].

Godność człowieka jest „przyrodzona” zatem trwa od momentu narodzin człowieka, przez całe jego życie aż do śmierci. Jest również „niezbywalna”, zatem żadna sytuacja życiowa, społeczna, prawna czy ekonomiczna nie może pozbawić człowieka jego godności. To prawo człowieka szczególną rolę odgrywa również bezpośrednio podczas przeprowadzania wywiadu środowiskowego, ustawa o pomocy społecznej deklaruje bowiem:

> „Pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka”[43].

Nie można zatem dopuścić do zachowań ze strony pracowników socjalnych, które naruszają nasze prawo do godności. Nie powinno się również zapominać o tym, iż:

---

[38] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej..., dz. cyt., art. 50.
[39] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej..., dz. cyt., art. 51 ust. 1.
[40] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej..., dz. cyt., art. 51 ust. 3.
[41] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej..., dz. cyt., art. 51, ust. 4.
[42] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej..., dz. cyt., art. 30.
[43] Ustawa z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U.2004.64.53 z późn. zm., art. 3, ust.1.

> „W postępowaniu w sprawie świadczeń z pomocy społecznej należy kierować się przede wszystkim dobrem osób korzystających z pomocy społecznej i ochroną ich dóbr osobistych”[44].

Doświadczenia samotnych rodziców związane z przeprowadzaniem rodzinnych wywiadów środowiskowych nie są jednoznacznie źle oceniane. Badani wskazują, iż sposób potraktowania ich jest zależny od nastawienia pracownika socjalnego, który tej czynności dokonuje. Jednakże należy podkreślić, iż jakikolwiek przejaw naruszenia praw człowieka ze strony przedstawiciela instytucji należy ocenić jako naganny, a bardzo niepokojący jest fakt, iż jest on mocno akcentowany w narracjach samotnych rodziców. Nie można oczywiście w jakimkolwiek zakresie uogólniać tych wniosków na całą populację, natomiast mając sygnały o naruszeniach praw człowieka ze strony pracowników socjalnych, należałoby takie reprezentatywne ilościowe badania zaprojektować i przeprowadzić rzetelną diagnozę opisywanego zjawiska.

Bibliografia

Agencja Rozwodowa (n.d), por. źródło: http://www.agencjarozwodowa.pl/article/show/id=170 [dostęp: 6.11.2011].

Bakiera L., *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2006, t. XVII.

Balcerzak-Paradowska B., *Samotne matki, samotni ojcowie: o rodzinach niepełnych w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzinych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Frysztacki K., *Problem ubóstwa, korelaty, czynniki składowe*, [w:] K. Frysztacki, H. Kubiak, *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.

GUS 2007, *Kobiety w Polsce*, por. źródło: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Kobiety_w_Polsce.pdf [dostęp: 4.12.2013], s. 138.

GUS 2011, *Podstawowe informacje o sytuacji demograficznej w Polsce* w latach 2000-2010, por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_podst_inf_o_rozwoju_dem_pl.pdf [dostęp: 4.12.2013].

GUS 2012, *Podstawowe informacje o sytuacji demograficznej w Polsce* w 2011 roku, por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/l_podst_inf__o__syt_demograficznej_2011pdf [dostęp: 4.12.2013].

GUS 2013, *Ubóstwo w Polsce w 2012 roku*, por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2012.pdf, dostęp: 04.12.2013;

Janke A.W., *Pedagogika wobec zmiany społecznej w socjalizacji i wychowaniu rodzinnym*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Nauki o Edukacji” 2009, nr 4.

[44] Tamże, art. 100 ust. 1.

Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2004.

Jundziłł E., *Domy samotnych matek jako instytucje pomagające przezwyciężyć samotność kobiet*, [w:] J. Hanser, *Pedagogika człowieka samotnego*, WSH, Gdańsk 2003.

Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483 z póź. zm.

Kvale S., *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.

Lulek B., *Samotne macierzyństwo w spirali pomocy i społecznego wsparcia. Stan i perspektywy*, „Family Pedagogy. Pedagogika Rodziny" 2012), nr 2 (4).

Malec A., *O sytuacji młodocianych matek*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2004, nr 2.

Rymsza M. (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

Stochmiałek J., *Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych*, „Auxilium Sociale" 2003, nr 2.

Tkaczyk M., *Samotne macierzyństwo w prawie socjalnym*, [w:] M. Rymsza (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

Ustawa z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004. 64.53 z późn. zm.

doi: 10.23734/wwr20142.317.326

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Katarzyna WASILEWSKA-OSTROWSKA
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

The Support of the Child and the Family Experiencing Spiritual Loneliness – as One of the Tasks of Family Assistants

Wsparcie dziecka i rodziny doświadczających samotności duchowej – jako jedno z zadań asystentów rodziny

Streszczenie

Rodzina to najważniejsze środowisko wychowujące młode pokolenie, to tam młody człowiek zdobywa wiedzę o świecie i przygotowuje się do samodzielności. By jednak to osiągnąć, musi najpierw mieć zaspokojone wszystkie potrzeby psychiczne, miłości, szacunku, bezpieczeństwa, przynależności. Gdy tego zabraknie (a tak dzieje się w rodzinach dysfunkcjonalnych), dziecko pozostawione jest same sobie i rodzi się w nim poczucie samotności.

Samotność to złożone zjawisko. W literaturze wymienia się kilka wymiarów tego stanu: społeczny, emocjonalny, aksjonormatywny (duchowy). Tekst dotyczy tego ostatniego rodzaju samotności, którą doświadczać może dziecko w rodzinie patologicznej. Jest to stan zagubienia w świecie norm i wartości, co skutkuje pustką moralną, brakiem świadomości i samoświadomości, światopoglądu, nieodczuwaniem miłości, wrażliwości, twórczości. Wynika ona z zaburzonych więzi psychospołecznych z najbliższymi, głównie z rodzicami (którzy często sami doświadczają tego stanu). Wsparcie takim rodzinom udziela wiele instytucji i osób. Jedną z nich są asystenci rodziny, którzy pełnią wiele zadań, wśród których ważne miejsce odgrywa wsparcie duchowe.

Słowa kluczowe: samotność duchowa, wsparcie duchowe, dziecko, rodzina dysfunkcjonalna, asystent rodziny.

Abstract

Family is the most important environment for the raising of the younger generation; there a young man gains knowledge about the world and prepares for independence. However, to achieve this, it must first have met all the needs of mental health, love, respect, security and belonging. When this runs out (as it happens in dysfunctional families), the child is left to fend for themselves and a sense of loneliness arises.

Loneliness is a complex phenomenon. The literature mentions several dimensions of this state: social, emotional, axio-normative (spiritual).The text refers to this latter kind of loneliness, which can be experienced by a child in a pathological family. It is a state of confusion in the world of norms and values, which results in moral emptiness, lack of awareness and self-awareness, lack of a worldview, not having the feelings of love, sensitivity and creativity. It stems from disturbed psycho-social ties with the loved ones, mostly with parents (who often experience this state themselves). Support for these families is provided by a number of institutions and individuals. One of them is family assistants, who perform many tasks, among which spiritual support plays an important role.

Keywords: Spiritual loneliness, spiritual support, child, dysfunctional family, family assistant.

Introduction

A family is a social group whose mission is to educate the young generation and to prepare them to live independently in the community. According to Helena Izdebska it primarily performs upbringing functions for children. The author considers caring for the proper physical and mental development of children, meeting the needs, especially the mental ones, of children, teaching about the culture as well as the norms and rules of a given society, developing cultural needs, teaching openness to the world's problems, how to cope with difficulties, motivating towards independence, organizing their own lives, exploring the potential of every child, shaping aspirations, striving for improvement, developing modesty, dignity and tolerance, respect for tradition and the nation as the most important parental activities[1]. Today, however, the ubiquitous social change, pluralism of values and moral norms, more often leads to disorganization and the disintegration of a family. The consequence is the emergence of family crises and its dysfunctionality. In families like this "impossible is constant and individual development of its members, who are closed for the contacts with the environment, the relationship between the members are not based on even relative sincerity and reciprocity, and the roles and standards are not clearly defined and

[1] H. Izdebska, *A family and its educating function*, [in:] W. Pomykało (ed.), *Pedagogy Encyklopedia*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, p. 702.

accepted by each of its members"[2]. Moreover, the needs of people in the family, biological, emotional, and spiritual, are not met. Children growing up in such a family feel its consequences, because they experience physical, mental and moral negligence. The greatest danger is the emergence of loneliness, which results from disturbed psycho-social ties with the loved ones, especially with parents and this is the topic I will dedicate this text to.

The child's spiritual loneliness experienced in the dysfunctional family

Family is the most important educational environment for a child. According toArt.6 of the Acton Social Assistance from 12.03.2004 it consists of "related or unrelated persons remaining in the actual relationship, living together and running a household"[3]. A family, especially the parents have to fulfil a number of functions for each other and their children: economic, care, cultural, reproductive, social, and emotional[4]. When these tasks are not properly completed, the family becomes dysfunctional. We must remember that not only the emerging social problems (such as, for example, unemployment, addiction, mental illness, poverty) indicate a crisis situation, but also the lack of interest in the child. This is especially apparent in modern times, when parents being absorbed with work and other responsibilities, spend time with their child in shopping malls, where they compensate the lack of attention by buying new toys and gadgets. After all, a family is to meet the most important emotional needs of a child: acceptance, safety, love, belonging, recognition for positive achievements, support in difficulties, sharing emotions, stability and good prospects (graduating from school, self-empowerment[5]). When these are missing, negligence towards the child, and consequently loneliness occurs.

Loneliness is the objective or subjective state of being alone, without the support of other people, not being able to count on their help in the difficult moments of life. Loneliness is the "condition or situation when a person can not benefit from interpersonal ties, even though he wishes and needs to – sometimes so much that this unsatisfied desire and need may endanger his health and life, as

[2] B.T. Woronowicz, *Addiction. Genesis, treatment, recovery*, Parpamedia Publisher, Warszawa 2009, p. 325.

[3] The Act of 12 March 2004. *on social assistance*, Dz. U. 2004 No. 64, item. 593, as amended.

[4] Vide: F. Adamski, *Family – social – cultural dimension*, Jagiellonian University Publisher, Kraków 2002; J. Szczepański, *Basic Concepts of sociology*, Polish Scientific Publishers PWN, Warszawa 1970; Z. Tyszka, *Family Sociology*, Polish Scientific Publishers PWN, Warszawa 1976; S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogy of a family – areas and panorama issues*, Adam Marszałek Publisher, Toruń 2004.

[5] Z. Dąbrowski, *An outline of care pedagogy*, Higher School of Pedagogy Publisher, Olsztyn 1994, pp. 115–116.

well as become a major obstacle to personal development and fruitful self-fulfilment being a valuable contribution to the universal heritage"[6]. Loneliness can be felt in a variety of relationships, however, according to many authors, the worst is the one experienced in the family. "There was to be sensitiveness, there is coldness. Instead of mutual understanding – mutual demands and grievances. Therefore, deep in my heart, even though we are among the people close for us, we long for someone who would understands us and appreciates the value of our heroism, who could help, who would care about our headache, and for whom we would feel indispensable"[7]. Mirosława Gawęcka believes that loneliness among members of a family is a "mental or psycho-social phenomenon of a subjective basis arising from disorders of the emotional bonds between parents and a child, the improper emotional relationship between parents and children and their dysfunctional educational impact which blocks proper satisfaction of the child's individual needs for mental health in the family"[8]. It turns out that loneliness may be already experienced by a baby who does not feel parental love, and who sometimes can not satisfy it's own psychological needs, experiences deprivation in terms of contact with other people, especially the ones who are important for him[9]. So loneliness can be regarded as the result of "deprivation of the child's needs that should be met, often with the help of adults, but it happens that for various reasons this does not happen"[10]. According to Brunon Hołyst the strongest loneliness is experienced by a man who "felt like the link in a collective action faces a wall of indifference – not even hostile silence, but the lack of interest"[11].

We can distinguish several types of loneliness:

— social loneliness is the difficulty in establishing appropriate relationships with parents and the environment, which can lead to isolation;
— emotional loneliness which is the unsatisfying of emotional needs by parents, especially proximity;
— spiritual loneliness (axio-normative) – being lost in a world of norms and values, which results in moral emptiness, lack of a world view and self-awareness, no feeling of love, sensitivity or creativity[12].

Focusing on the latter dimension, it should be emphasized that there is lack of literature on it and is associated more with religiosity. More often a study on

[6] K. Osińska, *Experiencing loneliness*, [in:] A. Matusiak (ed.), *Willed and unwanted loneliness*, eSPe Publisher, Kraków 2009, pp. 17–18.
[7] A. Bochniarz, *The Word of different values*, Michalineum Publisher, Marki 1998, pp. 171–172.
[8] M. Gawęcka, *The feeling of loneliness of a chil in own family*, MADO Publisher, Toruń 2005, p. 10.
[9] M. Kleszcz, M. Łączyk, *Secondary school students to the values, loneliness and passions*, Impuls Publisher, Kraków – Katowice 2012, p. 50.
[10] Ibidem, p. 60.
[11] B. Hołyst, *Suicide – chance or necessity*, Polish Scientific Publishers, Warszawa 1983, p. 14.
[12] K.M. Wasilewska, *The loneliness of youth*, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz 2010, pp. 27–31.

spiritual orphanhood can be found, which is defined as: the type of social loneliness synonymous with emotional orphaning or a separate phenomenon[13]. Spiritual loneliness can be considered as inability to ask existential questions, which begins at the moment when "a man rises above his body and over his psyche to ask himself what is the meaning of his body, his thoughts and his emotions, and what is the meaning in himself and the life that he participates in"[14]. It is the inability to discover who you are, where you come from and where are you going to, as well as what values and ties you have got with the environment[15]. Spirituality is inner harmony, self-confidence, empathy, hope, and love; it is entering a higher social and emotional level with the loved ones, mutual understanding, helping finding goals in life and building a hierarchy of values. Spirituality refers to man's attitude towards himself, the world and the absolute values, which "can explain the surprising and unpredictable events experienced by a person throughout life and the environment"[16]. This is an important aspect of human life, which if not developed causes a spiritual void and solitude. In case of children full spiritual development is not possible without the support of adults and their presence. They should show the world of standards and moral principles, explain the rules that govern society, emphasize the importance of the emotional bonds with loved ones. The sole and exclusive remedy for the spiritual loneliness of a child is true parental love: "full of respect for the dignity of a man – a person; reasonably challenging, but always forgiving; sincere and welcoming, bringing in a flow of joy and hope; ready to provide assistance as needed and with simplicity asking for help; enabled to share not only what it has, but also itself"[17]. Love is the foundation of family life. However, it should be wise and good. "Wisdom makes it easier to adapt to the changing conditions of life, helps in coexistence with others, and reduces the number of family tensions and conflicts. Wisdom, goodness, kindness and trustworthiness give any actions undertaken by parent's warmth, emotion and depth. In parental love there are in fact the most beautiful human desires and attitudes embracing the ability to provide for others unselfish kindness and trust"[18]. However, very often the spiritual loneliness of a child is born at home where the parents also experience this condition. Then support should be extended to the whole family and for this purpose

[13] Vide: M. Sendyk, *Social adaptation of children with a sense of spiritual orphanhood*, Impuls Publisher, Kraków 2001, p. 41.
[14] M. Dziewiecki, *Alcoholism and the enslavement of the spiritual sphere*, http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/62-wiat-problemow/169-choroba-alkoholowa-a-zniewolenie-sfery-duchowej.html [access: 5.04.2014].
[15] Ibidem.
[16] H. Mielicka, *Postmodern religiosity and its functions*, [in:] H. Mielicka (ed.), *Social problem sof postmodernity. Spirituality*, Jan Kochanowski University of Humanities and Science in Kielce, Kielce 2011, p. 218.
[17] K. Osińska, *Experiencing loneliness...*, op. cit., p. 18.
[18] M. Sendyk, *Social adaptation of children...*, op. cit., pp. 20–21.

there are many institutions and entities that are to help families to get out of the crisis. One of such measures is the family assistantship.

Spiritual support of family assistants

In Poland since 2006 projects were carried out related to family assistantships. Although they did a lot of good, there was one defect, which was the defined completion date, after which the need to support families continued to exist. Seeing many positive effects of the work of the assistants there was a law created which has governed the profession. It was published on June 9, 2011 and concerned family support and the foster care system. According to it a family assistant has to fulfil many tasks. Firstly, the creation of a work plan with the family is to be completed. It is made in agreement with the family, social worker or foster care coordinator. Secondly, it must provide various forms of assistance for the family in solving the life, social, psychological, and educational difficulties. The next task is to support and to give motivation to the members of the family to take up social, professional actions and also to participate in various activities to upgrade and develop their skills. He also runs individual consultations related to the process of education in the family. In situations concerning safety and in life-threatening situations the family assistant is required to take intervention measures. While performing his work he keeps records, prepares periodic assessments of the family situation and, at the request of the court, opinions. It also works with other people, organizations, units of state and local government, an interdisciplinary team or working group[19].

Assistants can perform many functions. According to Jan Malinowski they provide psycho-emotional support, diagnose and monitor, deal with the spheres of caring, educational, advisory, mediation, motivation-activating and coordinating activities aimed at the family[20].They also play an important role of "social friends", family care-givers, whose help you can always count on. Tadeusz Kotarbiński uses the term "trustworthy guardian", which also matches the profession: "The guardian is trustworthy when you can rightly trust his care, that he does not disappoint, that he does everything he can, that he keeps company in danger and is always at your side in difficult circumstances"[21].

[19] The Act of 9 June 2011. *on supporting families and foster care system*, Dz. U. 2011, No. 149, item. 887.

[20] J. Malinowski, *The roles, functions and tasks of the family assistant*, [in:] A. Żukiewicz (ed.), *Family assistant. A new profession and new sernice in the system of supporting familie from care and help to support*, Impuls Publisher, Kraków 2011, p. 40.

[21] T. Kotarbiński, *Meditations on a decent life*, Publishing Common Knowledge, Warszawa 1985, p. 59.

However, I think that the most important task of the assistant is to give the family spiritual support. The family, which is experiencing a specific problem, often is left to itself. Its loneliness makes it worse to cope with the crisis being experienced. Every difficult moment is possible to go through, when you are surrounded by people who can professionally and objectively advise you how to do so. Only with a heart you can change someone. An assistant must also hope that he can help the family. This hope should be transferred to customers so they could see the opportunity for a change in life. You can not expect changes right away, because only step by step work is possible. First you have to look at the family, meet the expectations of each of its members, try to understand the behaviour of the people, listen carefully and hear what they say. Then you should decide on a common plan of action and a time frame in which to pursue it.

Nowadays, the importance of spirituality and its role in the wider social work, including family assistantship is noticed more often. According to Tomasz Biernat, this profession requires "entering a relationship with another human at various levels: social, psychological, cultural, institutional. However, you can also specify its much deeper dimension, as it relates to the spiritual reality, ties and spiritual values. They just make the job human – with the people, among the people and for the people. It is a meeting and a dialogue of people that takes place in space, in which intangible, spiritual values are manifested"[22]. The same author stresses the importance of faith, hope and love as the "underestimated spiritual values that play an extremely important role in the work with a man who is lost, weak, who is suffering"[23]. It is therefore worth paying attention to this item in the process of educating assistants. Many problems of families and individuals are born out of spiritual emptiness.

Summary

The family is a unique place, which can not be replaced, because in it a "person takes the first steps towards personal development. In it receives mother's spiritual guidance for their full development. It's in the family environment where educational process and promotion of human being originates"[24]. The family system has a lot of resources in its cohesion, adaptability, organization, communication, strength, flexibility, strong ties, the time spent together[25].

[22] T. Biernat, *Spiritual dimension of social work. The potencial of faith, hope and love*, „Social Work" 2011, № 6, p. 4.

[23] Ibidem, p. 6.

[24] M. Brzeziński, *Children from the streets. Pastoral – theological recognition*, [in:] J. Jęczeń, B. Lelonek-Kuleta (ed.), *The borders of streetworking*, Polihymnia Publisher, Sandomierz – Lublin 2013, p. 95.

[25] I. Krasiejko, *Methodology of family assistan's' actions. Different models of social work and family therapy*, Scientific Publisher, Ed. 2, Katowice 2012, pp. 17–18.

For a child to develop properly it needs a home in which "both parents living together in a stable emotional community, loving each other, bearing the trouble of raising children, providing them with appropriate materials, consistent with their capabilities and spiritual living conditions. A mother of the child is a symbol of warmth, care and dedication, while a father is to give him a sense of personal safety, strength, confidence, courage and wisdom that will help to overcome the difficulties of life in the future"[26].

Currently, however, it is more and more difficult to be a "good parent". It is not only because of a lack of willingness or skill, and having to make choices. Living in the era of hedonism and materialism we focus on "having" rather than "being". The need for achieving individual success detracts from team work and cooperation. Focusing on the pursuit of happiness understood in terms of materialism being makes you lose what is universal and timeless; truth, love and goodness. Losing these values, over time, a person begins to feel spiritual emptiness and loneliness. This may give rise to further problems, which can be coped with by the assistance of professionals. Assistants are one of the professional groups whose mission is to support families in difficult situations. It is encouraging that the number of assistants employed in our country has been increasing (in 2012 there were 2105 and 2013 there were 18947[27]). The amount of funds allocated for this purpose has also increased (in 2013 the amount of 37828 378,55zł[28]). However, it is important that the assistants were professionals and properly carried out their task. They should not be associated by people only as being those who come to inspect and require. They should be more spiritual family caregivers competent in their work and sensitive to the suffering of others. A good example would be the opinion of one of the assistants of the family about her work, which may be kind of a summary of theses contained in this article: "Mrs. Magdalena, who takes care of Mrs. Agnieszka's family quickly gained the favour of the household. She gives immense spiritual support, helps to solve problems, family members talk freely about their problems in the comfort of hearth and home, as a friend of the house she is involved in family life. When there is a problem you can always confide to the assistant, who is strongly com-

[26] M. Sendyk, *Social adaptation of children...*, op. cit., pp. 22–23.

[27] Information from the Council of Ministers on the implementation in 2012 of the Act of 9 June 2011. *on supporting families and foster care system*, Dz. U. of 2013. Pos. 135, as amended, http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/FE8895265577BD33C1257BD5003730E6/$File/1669.pdf [access: 5.04.2014].

[28] Departmental program of family support and foster care system in 2013 – a family assistant and a coordinator of the family foster care - correction of the settlement, http://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/konkursy/resortowy-program-wspierania-rodziny-i-systemu-pieczy-zastepczej-na-rok-2013/esortowyprogramwspieraniarodzinyisystemupieczyzastpczejnarok2013-asystentrodzinyikoordynatorrodzinnejpieczyzastpczej-korektarozstrzygnicia/ [access: 05.04.2014].

mitted and provides support. The family assistant mobilizes the family to take care of cleanliness and order in the house"[29].

Bibliography

Adamski F., *Family – social – cultural dimension*, Jagiellonian University Publisher, Kraków 2002.

Family assistant, [online]; http://www.gopsmaldyty.pl/asystent_rodziny.html [access: 05.04.2014].

Biernat T., *Spiritual dimension of social work. The potencial of faith, hope and love*, "Social Work" 2011, № 6.

Bochniarz A., *The Word of different values*, Michalineum Publisher, Marki 1998.

Brzeziński M., *Children from the streets. Pastoral – theological recognition*, [in:] J. Jęczeń, B. Lelonek-Kuleta (ed.), *The borders of streetworking*, Polihymnia Publisher, Sandomierz – Lublin 2013.

Dąbrowski Z., *An outline of care pedagogy*, Higher School of Pedagogy Publisher, Olsztyn 1994.

Dziewiecki M., *Alcoholism and the enslavement of the spiritual sphere*, [online]; http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/62-wiat-problemow/169-choroba-alkoholowa-a-zniewolenie-sfery-duchowej.html [access: 5.04.2014].

Gawęcka M., *The feeling of loneliness of a chil in own family*, MADO Publisher, Toruń 2005.

Hołyst B., *Suicide - chance or necessity*, Polish Scientific Publishers, Warszawa 1983.

Information from the Council of Ministers on the implementation in 2012 of the Act of 9 June 2011. *on supporting families and foster care system*, Dz. U. of 2013. Pos. 135, as amended, [online]; http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/FE8895265577BD33C1257BD5003730E6/$File/1669.pdf [access: 5.04.2014].

Izdebska H., *A family and its educating function*, [in:] W. Pomykało (ed.), *Pedagogy Encyklopedia*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogy of a family – areas and panorama issues*, Adam Marszałek Publisher, Toruń 2004.

Kleszcz M., Łączyk M., *Secondary school students to the values, loneliness and passions*, Impuls Publisher, Kraków – Katowice 2012.

Kotarbiński T., *Meditations on a decent life*, Publishing Common Knowledge, Warszawa 1985.

Krasiejko I., *Methodology of family assistan's' actions. Different models of social work and family therapy*, "Śląsk" Scientific Publisher, Ed. 2, Katowice 2012.

Malinowski J., *The roles, functions and tasks of the family assistant*, [in:] A. Żukiewicz (ed.), *Family assistant. A new profession and new sernice in the system of supporting familie from care and help to support*, Impuls Publisher, Kraków 2011.

Mielicka H., *Postmodern religiosity and its functions*, [w:] H. Mielicka (ed.), *Social problem sof postmodernity. Spirituality*, Jan Kochanowski University of Humanities and Science in Kielce, Kielce 2011.

Osińska K., *Experiencing loneliness*, [in:] A. Matusiak A. (ed.), *Willed and unwanted loneliness*, eSPe Publisher, Kraków 2009.

[29] *Family assistant*, http://www.gopsmaldyty.pl/asystent_rodziny.html [access: 5.04.2014].

Departmental program of family support and foster care system in 2013 – a family assistant and a coordinator of the family foster care - correction of the settlement, [online]; http://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/konkursy/resortowy-program-wspierania-rodziny-i-systemu-pieczy-zastepczej-na-rok-2013/esortowyprogramwspieraniarodzinyisystemupieczyzastpczejnarok2013-asystentrodzinyikoordynatorrodzinnejpieczyzastpczej-korektaroz strzygnicia/ [access: 5.04.2014].

Sendyk M., *Social adaptation of children with a sense of spiritual orphanhood*, Impuls Publisher, Kraków 2001.

Szczepański J., *Basic Concepts of sociology*, Polish Scientific Publishers PWN, Warszawa 1970.

Tyszka Z., *Family Sociology*, Polish Scientific Publishers PWN, Warszawa 1976.

The Act of 12 March 2004. *on social assistance*, Dz. U. 2004 No. 64, item. 593, as amended.

The Act of 9 June 2011. *on supporting families and foster care system*, Dz. U. 2011, No. 149, item. 887.

Wasilewska K.M., *The loneliness of youth*, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz 2010.

Woronowicz B.T., *Addiction. Genesis, treatment, recovery*, Parpamedia Publisher, Warszawa 2009.

Rozdział V

Przemiany roli ojca w XX i XXI wieku

Changes in the role of the father
in the 20th and 21st century

doi: 10.23734/wwr20142.329.349

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Paweł ŚPICA
Uniwersytet Gdański, Polska

Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej

Changes in the Authority of the Father in the Polish Family in the Twentieth Century. The Interpretation from the Historical and Pedagogical Perspective

Streszczenie

Badania oscylujące wokół tematyki ojcostwa, w tym roli ojca w procesie wychowania dziecka, stanowią dziś obszar zainteresowań wielu badaczy. Tendencje te nie są bynajmniej przypadkowe, gdyż w przeciągu ostatnich kilkudziesięciu lat pozycja, jaką dotąd mężczyźni zajmowali w rodzinach polskich, niejednokrotnie ulegała znaczącym przemianom, bądź/i – jak wskazywał Jerzy Witczak już w latach osiemdziesiątych XX wieku – stała się nie do końca określoną. Zachodzące zmiany doprowadziły bowiem do przewartościowania dotychczasowej roli ojców – w tradycyjnym modelu, sprowadzającej się do dbania o byt ekonomiczny i reprezentację rodziny na zewnątrz.

O ile w pierwszej połowie XX wieku rola mężczyzny w familijnym stadle była ugruntowana, o tyle w drugiej połowie wieku, m.in. wskutek przemian cywilizacyjnych, jak i polityki społecznej ówczesnych władz (szczególnie zaś w dobie stalinizmu), autorytet ojcowski coraz częściej kwestionowano. W rezultacie tradycyjne metody, w oparciu o które autorytet ten był budowany, przestały się sprawdzać w praktyce wychowawczej. Coraz częściej też zaczęto zadawać pytania dotyczące znaczenia ojca w procesie wychowania dziecka.

Przemiany życia rodzinnego w XX-wiecznej Polsce nie przebiegały jednak w sposób jednolity we wszystkich warstwach społecznych. Inną pozycję zajmowali ojcowie pochodzący ze wsi, inną zaś mężczyźni mieszkający w miastach i przyjmujący tzw.

miejski styl życia. Nie ulega jednak wątpliwości, że tak w jednym, jak i w drugim środowisku – choć w różnym nasileniu – ojciec jako głowa rodziny stracił swoją dominującą pozycję. Aby zrozumieć, dlaczego tak się stało, warto omawianemu zjawisku przyjrzeć się z perspektywy historii społecznej, nie zapominając także o konsekwencjach przeobrażeń polityczno-gospodarczych, które tak w sposób bezpośredni, jak i pośredni wpłynęły na przemiany w obszarze życia rodzinnego w XX-wiecznej Polsce.

Ukazanie kontekstu historycznego, jak i poglądów wybranych przedstawicieli myśli pedagogicznej, podejmujących się problematyki ojcostwa i autorytetu ojca w interesującym nas okresie, stanowi główną oś artykułu.

Słowa kluczowe: autorytet ojca, ojcostwo, historia wychowania w rodzinie.

Abstract

Nowadays numerous researchers are interested in the subject area concerning fatherhood, including the father's role in bringing up the child. It is not coincidental. In the last couple of years the position of men has significantly changed in Polish families. Jerzy Witczak has indicated that since the 1970s the role of man has not been thoroughly defined. The changes have led to the modification the roles of fathers, previously which were traditionally based on taking care of material needs and representing the family to the outside world.

While in the first half of the twentieth century the role of man in family was clearly defined, in the second half of the twentieth century the father's authority was increasingly contested. The reasons for this state of affairs lie in the transformations that took place in Polish culture and in socio-economic policy. Consequently traditional educational methods upon which parents used to build their authority ceased to be effective in the educational practise. Increasingly, researchers have begun to ask questions concerning the importance of father in the process of raising a child.

However, the transformation of family life in the twentieth-century Poland did not proceed equally in all social classes. Fathers from the villages held different positions than men living in the cities. The latter group adopted the so-called urban lifestyle. There is no doubt, however, that in the first and second environment – although in varying degrees – the father as the head of the family has lost its dominant position. In order to understand why the old methods stopped working, we should look through the prism of social history and we should not forget about the consequences of political and economical transformations, which directly and indirectly influenced the transformations of Polish families in the twentieth century.

The main aim of the article is to provide the historical context and the scholars' viewpoints on pedagogical thought as well as to reveal the issues that are related to the concept of fatherhood and the authority of the father in the examined period.

Keywords: father's authority, fatherhood, history of family upbringing.

We współczesnej pedagogice, autorytet – przez jednych postrzegany w sposób pozytywny, przez innych zaś odrzucany i zastępowany jednostkowymi wyborami – możemy ujmować w sposób wieloaspektowy[1]. Ze względu na specyfikę tematu, w poniższych dociekaniach szerzej przyjrzymy się kategorii autorytetu osobowego, aniżeli instytucjonalnego, choć autorytet samej rodziny, jako instytucji społecznej, należy rozpatrywać także i w tym drugim wymiarze[2]. Celem przeprowadzonych analiz nie jest próba sformułowania jakiejś konkretnej definicji autorytetu ojca w realiach XX-wiecznej Polski ani jednoznaczne ustalenie dominujących w tym okresie modeli ojcostwa, gdyż rozważania te wykraczałyby poza ramy artykułu. Z perspektywy historycznej – skoncentrujemy się bardziej na ukazaniu tego, jak czynniki o charakterze kulturowym, gospodarczym i politycznym, wpłynęły na zmianę społecznego odbioru ojcowskiego autorytetu oraz – z perspektywy pedagogicznej – jak autorytet ten postrzegany był przez wybranych XX-wiecznych publicystów polskich, zajmujących się problematyką wychowania w rodzinie i kształtowania określonych wartości poprzez edukację domową. Przy czym, należy podkreślić, że przedstawione poniżej analizy nie wyczerpują tematu, stanowią raczej próbę interpretacji i jednocześnie punkt wyjścia do dalszych badań.

Wzorując się na doświadczeniach francuskiej szkoły historycznej *Annales* w głównej mierze niniejsze rozważania będą oscylować wokół przemian społecznych (długie trwanie) i gospodarczych (średnie trwanie) aniżeli – nieraz gwałtownych i krańcowo różnych w skutkach – zmian o charakterze politycznym (krótkie trwanie), które stały się udziałem Polski w minionym stuleciu[3]. Podstawę źródłową prowadzonych analiz stanowią wspomnienia, treści czasopism oraz literatura naukowa i poradnikowa z XX wieku. Choć często publikacje te zawierają subiektywną wizję ojcostwa, to jednak rzucają pewne światło na ówczesną obyczajowość i problemy rodziny.

Interesujący nas z perspektywy badanego zjawiska autorytet osobowy, najczęściej jest definiowany w odniesieniu do nauczycieli i wychowawców jako realizatorów procesów edukacyjnych w placówkach oświatowych, co nie znaczy, że autorytet ten nie odnosi się do rodziców i osób zajmujących się wychowaniem nieformalnym. Interesującego przeglądu badań nad autorytetem dokonała Bożena Marcińczyk w pracy pt. *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*[4]. Marcińczyk zauważa, że:

---

[1] A. Weiss, *Znaczenie i potrzeba uznawania autorytetu*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2012; s. 33–36.

[2] Por.: T. Biernat, *Kryzys autorytetu rodziny*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny...*, dz. cyt., s. 79.

[3] Por.: J. Topolski, *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, „Rytm", Warszawa 1998, s. 125–128.

[4] B. Marcińczyk, *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, „Rytm", Katowice 1991.

> „[...] większość autorów współczesnych [(1991 r.) – przyp. P. Ś.] definiując autorytet, wskazuje na to, że jest on określonym stosunkiem między A (osobą, instytucją, ideą) a B (osobą uznającą autorytet A)”[5].

W tym kontekście cytowana autorka przytacza także objaśnienie sformułowane przez Marię Żebrowską i Barbarę Łuczyńską, które w 1969 roku, na łamach „Psychologii Wychowawczej”[6], zwracały uwagę, że:

> „[...] autorytet jest to wynik jedno- lub dwustronnej interakcji między dwoma osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencji do modelowania swojego myślenia lub ustosunkowania lub zachowania zgodnie z wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania, reprezentowanymi przez drugą stronę”[7].

Zdaniem Marcińczyk autorytet osobowy rozpatrywany pod kątem relacji między poszczególnymi osobami ma na ogół charakter asymetryczny, ponieważ:

> „[...] jedna ze stron tej samej relacji musi uznać lub/i zaakceptować drugą stronę, niezależnie od jej stosunku do siebie. Stosunek do autorytetu może być nacechowany niezależnością, wzajemnością i dwustronnością albo może opierać się na jednostronnym szacunku oraz uznaniu”[8].

Cytowana autorka na podstawie analizy koncepcji i badań nad związkami autorytetu z władzą wskazuje, że:

> „[...] autorzy większości publikacji podkreślają odmienne postawy ludzi w stosunku do władzy i autorytetu (uznających władzę lub autorytet): w przypadku autorytetu postawy są pozytywne (akceptujące, dobrowolne, oparte na uznaniu i szacunku dla reprezentowanych wartości), w przypadku władzy postawy mogą być różne (pozytywne, ujemne, neutralne), przeważnie oparte na przymusie, przemocy. Autorytet może zatem zachęcić a władza zmusić”[9].

Marcińczyk zauważa także, że w konsekwencji postanowień formalnych, władza może być narzucona z zewnątrz, z kolei posiadanie autorytetu wiąże się bardziej z przyjęciem postawy dobrowolnej akceptacji. Tymczasem dla istnienia władzy postawa ta nie jest niezbędna. Fakt akceptacji władzy może być np.

[5] Tamże, s. 33.
[6] M. Żebrowska, B. Łuczyńska, *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 4, s. 381–397.
[7] Cyt. za: B. Marcińczyk, *Autorytet osobowy*..., dz. cyt., s. 33.
[8] Tamże, s. 33.
[9] Tamże, s. 22.

skutkiem lęku przed represjami aniżeli aprobaty autorytetu[10]. Powyższe wnioski należałoby odnieść szczególnie do pozycji, jaką zajmował ojciec w rodzinie polskiej jeszcze w pierwszej połowie XX wieku. Jego centralnemu położeniu w rodzinie niekoniecznie musimy bowiem przypisywać znamię autorytetu, lecz władzy, choć w niektórych ujęciach „[...] autorytet jest równoznaczny ze ściśle określoną władzą, przypisaną do danej pozycji czy funkcji"[11]. Kluczowe dla dalszych rozważań wydaje się zatem stanowisko Ericha Fromma, zdaniem którego, „istotne jest to, czy autorytet się posiada (zasada «mieć»), czy się nim jest (zasada «być»)"[12].

Kształtowaniu się ojcowskiego autorytetu i sposobom jego wyrażania w kulturze europejskiej (w tym polskiej), warto również przyjrzeć się z perspektywy jego historycznego podłoża. Ks. Mieczysław Rusiecki zwraca uwagę, że już w starożytności najczęstszym przejawem autorytetu było:

> „[...] liczenie się z opinią ludzi starszych mających dużą wiedzę i doświadczenie życiowe, przekazywane ustnie lub zawarte w słowie pisanym"[13].

Przez stulecia autorytet wiary funkcjonował razem, oddzielnie bądź w opozycji do autorytetu rozumu. Od wieków średnich autorytet religijny koegzystował w coraz większym związku z autorytetem prawa, opartym na hierarchicznej władzy feudalnej. Jak zauważa Rusiecki, z czasem wyraźna stała się tendencja do przewagi autorytetu prawa nad autorytetem doktryny, co w praktyce doprowadziło do przyjęcia postaci „[...] międzyosobowej relacji budowanej jedynie na rozkazie i bezwzględnej uległości"[14]. Relacja ta ma ważne znaczenie w odniesieniu do interesującego nas tematu, ponieważ przełożona na grunt wychowania (w tym stosunki między rodzicami a dziećmi), uderza bezpośrednio w wolność wychowanka i efektywność procesu edukacji, który – jak wskazuje cytowany autor – „[...] wówczas zamienia się w tresurę i najczęściej przynosi skutki odwrotne do zamierzonych"[15]. Wydaje się, że przedstawiona powyżej charakterystyka w dużej mierze oddaje uwarunkowania kulturowe XIX-wiecznego modelu ojcostwa, opartego na autorytecie władzy i siły. Niemniej – jak spostrzega Rusiecki – począwszy od dwudziestego stulecia – w miejsce autorytetu budowanego na rozkazywaniu, narzucaniu i wymuszaniu za pomocą kar, pedagodzy coraz wyraźniej zaczęli postulować:

---

[10] Tamże.
[11] Tamże.
[12] Tamże, s. 16.
[13] M. Rusiecki, *Rola autorytetu w wychowaniu*, [w:] J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak: Wydział Filozoficzny Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2008, s. 84–85.
[14] Tamże, s. 84–85.
[15] Tamże.

> „[...] autorytet kompetencji oraz autorytet moralny wyzwalający wzajemne zaufanie i życzliwe otwarcie w przyjaźni, a nawet w partnerstwie nauczyciela i ucznia, wychowawcy i wychowanka”[16].

Poglądy głoszone przez pedagogów i publicystów nie od razu trafiały na grunt rodziny. W sposób niejednolity przyjmowane były też przez poszczególne warstwy społeczne. Choć przemiany kultury i mentalności społeczeństwa polskiego dokonywały się na drodze ewolucyjnej, to jednak dla zachowania porządku warto wyodrębnić dwa podokresy, charakteryzujące sposoby myślenia o autorytecie i pozycji ojca w rodzinie polskiej w XX stuleciu, które nie zawsze jednak przekładały się na praktykę życia rodzinnego. Pierwszy podokres – przypadający na pierwszą połowę XX wieku – znamionował tradycyjny model ojcostwa, oparty na autorytecie typu „mieć”, który nie od razu jednak musiał wykluczać „bycie” autorytetem. Zdaniem historyka Piotra Perkowskiego, do połowy XX wieku, mimo politycznych i gospodarczych przeobrażeń (w tym dwóch wojen światowych), w Polsce nie nastąpiła widoczna zmiana stosunków rodzinnych, opartych na dominującej roli ojca jako głowy rodziny i autorytetu, którego decyzje należało bezwzględnie akceptować[17]. Drugi podokres – przypadający na drugą połowę XX wieku był natomiast czasem dynamicznych przekształceń struktury społecznej, co w konsekwencji doprowadziło także do przewartościowania dotychczasowej wysokiej pozycji ojca w rodzinie i utraty (a przynajmniej redefinicji) jego znaczenia w familijnym stadle. W tym czasie coraz trudniejszy do zaakceptowania dla ówczesnej młodzieży stawał się autorytet ojcowski oparty na sile, surowości, chłodzie uczuciowym itp.[18] Coraz częściej młode pokolenie zaczęło zwracać uwagę na jakość relacji z rodzicami, rezygnując tym samym z darzenia ojca i matki autorytetem opartym na poszanowaniu i posłuchu[19]. Należy jednak podkreślić, że w całym tym podokresie stare wzorce funkcjonowały obok nowych. Jak zauważał w połowie lat siedemdziesiątych Lucjan Kocik – badacz przeobrażeń funkcji ówczesnych rodzin wiejskich – ścieranie się tradycyjnych stylów sprawowania matczynych i ojcowskich powinności z nowymi prowadziło do chaosu w poglądach wychowawczych rodziców[20].

Charakterystyki pierwszego podokresu możemy dokonać na podstawie przeglądu książek i czasopism traktujących o rodzinie, wydanych jeszcze w latach zaborów i w okresie międzywojennym. Wiele z nich, poruszających

[16] Tamże.

[17] P. Perkowski, *Ojcostwo w Polsce Ludowej*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, s. 102.

[18] A. Pluta, *Młodzież i dom rodzinny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979, s. 75–85.

[19] Por.: P. Perkowski, *Ojcostwo w Polsce Ludowej…,* dz. cyt., s. 107.

[20] Por.: L. Kocik, *Przeobrażenia funkcji współczesnej rodziny wiejskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 93.

zagadnienie autorytetu czy stosunków rodzinnych, wyszło spod pióra publicystów katolickich, podkreślających znaczenie rodziny w procesie wychowania[21]. Ponadto, szczególnie interesujące wydają się poglądy na wychowanie domowe adresowane do ludu, ponieważ trafiały one do szerszego grona odbiorców aniżeli literatura naukowa. Stąd w dalszych rozważaniach sporo miejsca poświęcimy analizie dodatku do czasopisma „Katolik", pt. „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej", co też pozwoli na bardziej wnikliwe uchwycenie tego, jak ówczesne społeczeństwo postrzegało ojcowski autorytet, ale również na odpowiedzenie na pytanie, dlaczego w pierwszej połowie XX wieku w Polsce władza ojcowska wciąż pozostawała tak silną?

Podłoża utrzymującego się przez wieki patriarchatu (występującego przynajmniej w teorii – praktyka była różna), należałoby się doszukiwać w stosunkach ekonomicznych, prawnych i religijnych, dających mężczyznom większą aniżeli w czasach nam współczesnych władzę nad pozostałymi domownikami[22]. Ojciec jako głowa rodziny odpowiedzialny był za jej utrzymanie. Jak zauważa Wanda Rachalska:

> „[...] od jego pozycji społecznej, wykonywanego zawodu zależny był poziom życia rodziny, warunki materialne itp. On był ostateczną (przynajmniej oficjalnie) instancją nie tylko w odniesieniu do dzieci, ale i do żony, biorąc jednocześnie odpowiedzialność za założoną przez siebie rodzinę. [...] Mężczyzna miał zatem przywileje, ale płacił za nie ponoszeniem odpowiedzialności za egzystencję rodziny i to odpowiedzialności nie tylko w sensie materialnym, ale i moralnym"[23].

Stosunki te przez wieki ugruntowywał feudalny system gospodarowania, który na ziemiach polskich występował dłużej aniżeli w Europie Zachodniej. Mimo rozwoju XIX-wiecznego kapitalizmu, w pierwszej połowie XX wieku w przeważającej mierze Polska pozostawała krajem rolniczym (jeszcze w 1938 roku 70% ogółu społeczeństwa stanowili mieszkańcy wsi)[24]. Ze względu na trud pracy gospodarskiej, siłą rzeczy w sektorze tym mężczyźni zajmowali dominującą i niekwestionowaną pozycję. Podobnież tężyzny fizycznej wymagano w wielu zawodach robotniczych. Niemniej do głównych czynników decydują-

[21] Zob.: K. Górski, *Rodzina a kultura współczesna*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1935; S. Bross, *Miłość, małżeństwo, rodzina*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1935.

[22] Por.: D. Duch-Krzysztoszek, *Kto rządzi w rodzinie*. *Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2007, s. 18–25; P. Broża-Grabowska, I. Szymańska, *Rola koncepcji autorytetu Boga jako ojca, w uprawomocnianiu i trwałości tradycyjnej rodziny*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny...*, dz. cyt., s. 102–104.

[23] W. Rachalska, *O miłości i rodzinie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 85–86.

[24] Z. Landau, J. Tomaszewski, *Zarys historii gospodarczej Polski 1918–1939*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1999, s. 32–33.

cych o tym, że mąż–ojciec przez długi jeszcze czas pozostawał często jedynym żywicielem rodziny, należy zaliczyć zakorzenione w społeczeństwie przekonania o wyraźnym podziale ról społecznych na męskie i żeńskie, jak również brak powszechnych nam współcześnie osiągnięć cywilizacyjnych, ułatwiających życie codzienne oraz instytucji opiekuńczych, co pociągało za sobą konieczność utrzymywania domu i sprawowania opieki nad (licznym zresztą w tamtych czasach) potomstwem przez żonę–matkę. W wychowanie dzieci mężczyzna włączał się wówczas, gdy „[...] autorytet lub kompetencje kobiety były niewystarczające”[25]. Poza tym kobiety pośredniczyły w kontaktach między ojcem a dziećmi. W rezultacie jeszcze w latach trzydziestych XX wieku za najwyraźniejszy „objaw i dowód” ojcowskiej miłości uważano „[...] niestrudzone, usilne dążenie ojca do zabezpieczenia rodzinie chleba codziennego”[26].

Wydaje się, że na takie pojmowanie roli ojca w rodzinie wpływ wywarł także kryzys gospodarczy, w konsekwencji którego dorosła już młodzież, nie mogąc znaleźć pracy, pozostawała w finansowej zależności od rodziców. Niemniej – jak zauważał jeden z publicystów „Rodziny...”, troszczenie się ojca o zaspokojenie potrzeb materialnych i statusu ekonomicznego potomstwa wydawało się w tym czasie zjawiskiem tak naturalnym, że się o nim prawie w ogóle nie mówiło. Autor ten zwracał jednak uwagę, że:

> „[...] te zabiegi ojcowskie są wpływem nader zacnego poczucia i wyrazem serdecznej miłości obejmującej całą rodzinę”[27].

W dalszej zaś części omawianego artykułu podkreślał, że szczególnie w rodzinach urzędniczych, mężowie spotykali się z niezrozumieniem ze strony swoich żon, co też oddaje następujący fragment:

> „Tego niestety nie pojmuje niejedna żona, nie rozważy, że ojcu w domu należy się wypoczynek i spokój i zamiast go przyjąć dobrem słowem, narzuca mu się ze skargami na dzieci, na służbę, na sąsiadów i znajomych, na drożyznę itd., domaga się od niego, aby jedno i drugie dziecko ukarał, bo sama tego uczynić nie chce czy nie może, [...] [w konsekwencji czego – przyp. P.Ś.] dzieci nie odczuwają należytego przywiązania do ojca i nie otaczają go taką miłością, bo w ich oczach ojciec jest osobistością, która w rodzinie panuje za pomocą ostrego słowa a nawet i rózgi lub kija, że więc go się raczej obawiać, aniżeli miłować trzeba”[28].

[25] W. Rachalska, *O miłości i rodzinie*..., dz. cyt., s. 85.
[26] *Wychowanie. O miłości ojcowskiej*, „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej” (dalej cyt.: RPPWIND) 1931, nr 8, s. 3–4.
[27] Tamże.
[28] Tamże.

W ocenie autora, na tle rodzin urzędniczych, pozytywniej układały się stosunki w środowisku robotniczym.

> „W rodzinach, w których praca ciężka, cielesna jest podstawą bytu, członkowie rodziny umieją zato doskonale ocenić, że wracający z fabryki, huty, czy kopalni ojciec musi być zmęczony – tam też matka już przed powrotem jego do domu, dzieciom przykazuje, aby nie robiły hałasu i nienarzucały mu się niepotrzebnie. Takie napominanie nie ma oczywiście powstrzymywać dzieci od otaczania ojca i okazywania mu usłużności swej miłości, jakiej on jako ojciec ma prawo spodziewać się po nich. Dobry ojciec z przyjemnością pobawi się nawet ze swą dziatwą, będzie to dlań wypoczynkiem po żmudnej pracy"[29]

– wskazywał cytowany publicysta.

Na podstawie powyższych fragmentów możemy wnioskować, że przemiany stosunków rodzinnych już w pierwszej połowie XX wieku zaczęły przenikać polską inteligencję, jednakże nie znajdowały one odzwierciedlenia zarówno we wzorcach, jak i w praktyce wychowawczej panujących wśród innych warstw społecznych. Zachowane źródła świadczą o tym, że w myśleniu o rodzinie wciąż jeszcze dominowało podejście stawiające na pierwszym miejscu rodziców (przede wszystkim ojca), w dalszej zaś kolejności dzieci. Leon Domeyko pisał w 1910 roku. że:

> „[...] dzieci póki małe należy przyzwyczajać do posłuszeństwa. Niech będą jak żołnierze na służbie. Dziecko nie powinno nawet pomyśleć, że można rodziców nie posłuchać. Za nieposłuszeństwo zawsze karać"[30].

Jednocześnie cytowany autor wskazywał na konieczność obchodzenia się z dziećmi z miłością, bez gniewu i złości. Był także przeciwnikiem stosowania kar cielesnych za małe przewinienia, choć nie kazał dzieciom szczędzić rózgi, którą postrzegał jako dobry środek wychowawczy[31].

Z biegiem czasu, m.in. za sprawą głośnych w początkach XX stulecia haseł indywidualizmu pedagogicznego, nastąpiło pewne przewartościowanie, wskutek czego pedagodzy podejmujący się namysłu nad wychowaniem, coraz częściej zaczęli wychodzić od dziecka[32]. Poglądy te nie od razu jednak trafiały na grunt rodziny, nie były zresztą jedynymi, które przenikały publiczne debaty. W tym czasie w Europie obserwujemy ścieranie się kilku zasadniczych systemów wy-

[29] Tamże.
[30] L. Domeyko, *O wychowywaniu dzieci*, RPPWIND 1910, nr 8, s. 3–4.
[31] Tamże.
[32] Zob.: E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005; por. S. Kot, *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński, Kraków 1924, s. 626–629.

chowania – tj. chrześcijańskiego (opartego na idei miłości), liberalnego (znamionowanego przez ideę wolności), socjalistycznego (opartego na idei walki), ale i nacjonalistycznego (stawiającego w centralnej pozycji naród)[33].

W tym miejscu warto bliżej przyjrzeć się poglądom głoszonym przez wybranych przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego, którzy w swoich pracach podkreślali znaczenie rodziny w procesie wychowania młodego pokolenia[34]. Karol Górski w referacie, pt. *Rodzina a kultura współczesna*, wygłoszonym w trakcie zjazdu Akcji Katolickiej w Poznaniu w 1934 roku, nawiązując do polemiki z liberałami i socjalistami, upatrywał w rodzinie najważniejsze miejsce rozwoju osobowości człowieka. W dziedzinie wychowania młodego pokolenia stawiał on rodzinę ponad zawód i państwo. Zwracał także uwagę, że jedynie poprzez miłość można trwale oddziaływać na osobę ludzką, w zgodzie z jej naturą[35]. Górski zauważał, że „[....] człowiek pod wpływem strachu może czynić coś, czemu jest przeciwny, ale ta jego czynność jest połowiczna"[36]. Powyższe zdanie możemy odnieść do takiego przyjmowania postawy posłuszeństwa i szacunku, w którym autorytet ojcowski budowany jest na zasadzie „mieć". Tymczasem Górski, idąc za czołowym propagatorem idei personalizmu – Jacques'em Maritain'enem, odcinał się od ludowego wizerunku Boga (Ojca), wskazując, że:

> „Bóg działa na nas miłością, nie strachem czy grozą, nie naciskiem konieczności: pragnie bowiem wychować w nas osobowość i wzbogacić ją, to znaczy – udoskonalić nas"[37].

Cytowany autor postrzegał miłość jako swego rodzaju spoiwo przenikające związek intelektów i woli, stanowiący istotę więzi rodzinnej, zauważając jednocześnie, że im więzy te silniejsze, tym więcej szczęścia w rodzinie[38].

> „Wychowanie rodzinne z natury swych środków jest zawsze wychowaniem osobowości, w kierunku zresztą, który może być zły. Wychowanie w rodzinie, z natury swej personalistyczne, obejmuje zarówno wychowanie dzieci, jak i pracę rodziców nad sobą"

– podkreślał Górski[39].

[33] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 79–80, 89–91; A. Tchorzewski, *Geneza i rozwój teorii wychowania*, [w:] S. Michalski, R. Ossowski (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość* (materiały z konferencji), WSP, Bydgoszcz 1994, s. 450.

[34] Zob.: J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013, s. 363–369.

[35] K. Górski, *Rodzina a kultura współczesna*..., dz. cyt., s. 8–9.

[36] Tamże, s. 10.

[37] Tamże.

[38] Tamże.

[39] Tamże.

Przytoczony fragment – chociaż nie wprost, to jednak pośrednio wskazuje na konieczność budowania autorytetu w oparciu o zasadę „być", gdyż ta wymaga zarówno od ojców, jak i matek przyjęcia postawy odpowiedzialnego rodzicielstwa, tj. takiego, w którym rodzic nie tylko stawia wymagania dzieciom, ale i wiele wymaga od samego siebie. Warto dodać, że podobne poglądy, wyrażające systemowe podejście do problematyki wychowania w rodzinie, wyrażane były już na początku interesującego nas stulecia. W 1903 roku, na łamach „Rodziny..." anonimowy autor wskazywał, że:

> „[...] jeśli ojciec i matka pragną u dziatek zjednać sobie powagę, niech we wzajemnym między sobą stosunku, okazują sobie należne poszanowanie. Dzieci wtedy pójdą za ich przykładem zwłaszcza, jeżeli od początku nic innego nie widziały. Przywykną szanować matkę, jeśli ojciec obchodzi się z nią uczciwie i łagodnie"[40].

Wracając do treści referatu Górskiego, należy podkreślić, że prezentowane przez niego stanowisko personalistyczne nie było bynajmniej jedynym, głoszonym przez ówczesnych przedstawicieli Kościoła. Sam Górski zauważał, że pod nazwą pedagogiki katolickiej, niejednokrotnie występowały także „[...] kierunki skarłowaciałe [...] odziedziczone po osłabionym katolicyzmie XIX wieku"[41], w postaci ujęć wychowania jako wychowania charakteru i wychowania autorytatywnego. Jego zdaniem wychowanie charakteru, rozumiane jako zestaw cnót wspierających wolę w działaniu, stanowiło ważną, ale nie jedyną dziedzinę wychowania. Z kolei w wychowaniu autorytatywnym krytykował fakt brania skutku za cel oddziaływania.

> „Autorytet jest wynikiem bardziej rozwiniętej osobowości, a wychowanie autorytatywne sprowadza się do postawienia wychowawcom szeregu żądań bardzo daleko idących nie w imię rozwoju ich własnej osobowości, a w imię ideału wychowania. Ten ideał wychowawczy nie będzie nigdy dość silnym bodźcem, aby skłonić rodziców do wyrabiania w sobie osobowości i wychowanie skończyć się może katastrofą. [...] Wychowawcy bowiem autorytatywni, ufając w swój autorytet, najczęściej nie zdają sobie sprawy, iż głoszone przez nich zasady stają się dopiero wtedy moralnie własnością wychowanka, gdy są dobrowolnie i bez przymusu przyjęte. Z punktu widzenia wychowania rodzinnego, wychowanie autorytatywne jest często destruktywne – wychowanie charakteru niewystarczające wobec trudności, jakie dziś życie stawia człowiekowi"[42]

– pisał Górski.

[40] *Rozwój serca i umysłu dziatek*, RPPWIND 1903, nr 6, s. 23.
[41] K. Górski, *Rodzina a kultura współczesna*..., dz. cyt., s. 10.
[42] Tamże, s. 10–11.

Krytyka wychowania autorytatywnego, w ujęciu pedagogów katolickich, nie oznaczała jednak przyjęcia wzorców liberalnych. W wydanej w 1935 roku książce, pt. *Miłość, małżeństwo, rodzina*, ks. dr Stanisław Bross, wychodząc od ojca i matki, podkreślał że „[...] uznanie autorytetu rodziców i posłuszeństwo jest najważniejszą i najszerszą podstawą dla całokształtu postępu kultury, zatem dla wychowania ludzkości wogóle”[43]. Wskazywał przy tym na konieczność pielęgnowania tradycji i poszanowania przodków.

> „Zasadniczą cechą kultury jest budowanie własnych zdobyczy na pracy ubiegłych pokoleń i wznoszenie się wzwyż. Nie lekceważy się pracy tych, którzy odeszli i nie zaczyna się coraz odnowa, lub zgoła niszczy to, co zbudowali przodkowie. Widać stąd jawnie, jak wielką korzyścią jest nabywanie w rodzinie zrozumienia dla autorytetu i posłuszeństwa i jaka szkoda wynikłaby, gdyby rodzina przestała uczucia te przekazywać. Ludzkość powróciłaby do stanu barbarzyństwa i tylko chyba zupełny zastój kultury ochroniłby ją i uratował z bezustannych drgawek rewolucyj, dążących do zniszczenia dawnego porządku i ustanowienia coraz to nowych praw. Budzenie tej gotowości do przyjmowania dobrodziejstw zdobyczy kultury nie jest jedynem, choć ważnem zadaniem wychowania i autorytetu”

– przestrzegał Bross. Jednocześnie cytowany autor postulował, by rodzice szacunkiem darzyli własne dzieci, nie lekceważyli i nie niszczyli tkwiących w nich talentów, uczyli je samodzielności i dawali przestrzeń do rozwoju. „Niech autorytet rodzicielski nigdy dziecku nie zaciąży”[44] – konkludował Bross.

W przedwojennych opracowaniach książkowych, autorytet ojcowski i matczyny na ogół traktowany był w sposób nierozłączny. Niemniej, autorzy artykułów o tematyce wychowawczej – publikowanych na łamach polskiej prasy w pierwszej połowie XX wieku – wskazywali, że generalnie większym szacunkiem dzieci darzyły ojca aniżeli matkę. Faktu tego nie tłumaczyli jednakże przez pryzmat wyższej pozycji mężczyzny w rodzinie, lecz odmiennym sposobem sprawowania funkcji wychowawczych. Jeden z anonimowych autorów, w 1926 roku, na łamach „Rodziny...” wskazywał, że ówczesne matki wykazywały się o wiele mniejszą stanowczością i konsekwencją w działaniu. Poprzez praktyki, takie jak straszenie ojcem, wielokrotne powtarzanie gróźb, a następnie ich niespełnianie czy zapominanie o nich, same pozbawiały się części powagi u dzieci, dając tym samym znać swemu potomstwu, że prawdopodobnie i tak nie zostanie ono ukarane. Inaczej rzecz miała się z ojcami, którzy przez sam fakt rzadszej obecności w domu, postrzegani byli przez dzieci, jako bardziej obcy, a ich słowa czy rozkazy – wypowiadane w sposób zwięzły i konkretny znajdowały większy posłuch. Ponadto zwykli oni karać nieposłuszne dzieci bez dodatkowych ko-

[43] S. Bross, *Miłość, małżeństwo, rodzina*..., dz. cyt., s. 52.
[44] Tamże, s. 52.

mentarzy[45]. Problem braku posłuszeństwa dzieci wobec matek, został poruszony także w artykule opublikowanym w „Rodzinie...” w 1927 roku. Jego autor używał mniej więcej tych samych argumentów, które uprzednio przedstawiono. W tym miejscu warto zacytować choć fragment tegoż wywodu:

> „Na czem więc polegać może, że ojciec więcej ma powagi u dzieci niż matka? Czyżby była obawa przed kijem? W wielu razach i ten powód gra wielką rolą, ale nie jest on wyłącznym, gdyż wielu jest ojców, którzy «baty» zastósują tylko w ostatecznym razie. W wielkiej mierze dodaje ojcom powagi i wywołuje posłuszeństwo ich sposób rozkazywania, a ograniczają się przeważnie na dawaniu rozkazu w krótkich słowach. Krótko wypowiedziany rozkaz lub nawet już poważny, karcący wzrok ojca i obstawanie nieugięte przy posłuszeństwie, otóż to wszystko wystarczy na nadanie sobie powagi ojca wobec dzieci. Wiedzą one doskonale, że z ojcem nie ma targowania się, wiedzą, że jeśli ojciec rozkaże, to nie ma innego wyjścia nad posłuch. Ojciec ani nie ustąpi, ani nie cofnie słowa – do tego ojciec się nie nagnie. Zatem najlepiej usłuchać ojca i zastosować się do jego woli. Otóż, krótki rozkaz, poważne spojrzenie, które nie wyklucza bynajmniej dobroci – to owe zaklęcie czarodziejskie, które dzieci czyni posłusznemi. A właśnie do owego wzoru czarodziejskiego, matki nie chcą się zastósowywać i nie chcą sobie go przywłaszczyć”[46].

Choć w pierwszej połowie XX wieku, ojcowie zajmowali jeszcze wysoką pozycję w rodzinie, to jednak już wówczas zaczęły się pojawiać symptomy nadchodzących zmian. W 1931 roku, na łamach „Rodziny...” pisano:

> „Nigdy może troska o dobro rodziny nie sprawiała ojcom tyle łamania głowy co obecnie. Bo jakżeż trudno wychować dzisiaj dzieci, aż same o sobie pomyśleć mogą”[47].

Upadek dotychczasowej wizji ojcowskiego autorytetu należy jednak łączyć przede wszystkim z przemianami, które nastąpiły po II wojnie światowej, a do których należy zaliczyć: powojenne migracje (zarówno te będące wynikiem zmiany granic państwa, jak i te o podłożu ekonomicznym); uprzemysłowienie gospodarki i kolektywizację rolnictwa; urbanizację i rozwój nowoczesnego budownictwa mieszkaniowego; proces emancypacji kobiet; powszechny dostęp do bezpłatnej edukacji na poziomie średnim i wyższym; zmiany w obszarze prawodawstwa rodzinnego i politykę społeczną państwa[48].

---

[45] *Dlaczego dzieci bardziej słuchają ojca niż matki?*, RPPWIND 1926, nr 18, s. 4.

[46] *Wychowanie. Nieraz wystarczy jedno słowo*, RPPWIND 1927, nr 19, s. 3.

[47] *Wychowanie. O miłości ojcowskiej*, RPPWIND 1931, nr 8, s. 3–4.

[48] Szerzej na temat przyczyn zmiany dotychczasowej pozycji ojca w rodzinie polskiej w PRL-u piszę w następującym artykule: P. Śpica, *Oczekiwania – rzeczywistość – zmiana. Ojcostwo w Polsce Ludowej i w PRL*, „Kultura i Wychowania” [w recenzji] [2015].

Mające miejsce po II wojnie światowej migracje doprowadziły do przekształcenia dotychczasowych stosunków społecznych na Ziemiach Zachodnich i Północnych oraz w dużych ośrodkach miejskich. Większą część powojennych migrantów stanowili nie tyle przesiedleńcy z Kresów Wschodnich, co mieszkańcy województw Polski centralnej[49], którzy w głównej mierze opuszczali rodzinne strony ze względów ekonomicznych, do czego zresztą byli zachęcani przez ówczesną propagandę[50]. Wśród nich dominowali więc ludzie młodzi[51]. Przeprowadzka wiązała się niejednokrotnie z oderwaniem od wpływów rodzimej społeczności oraz niekiedy krępujących więzów w niej panujących, natomiast w nowym środowisku stosunki społeczne tworzone były od podstaw[52]. Poza tym młodzież inaczej aniżeli rodzice postrzegała przeszłość i przyszłość. Henryk Słabek – badacz historii społecznej Polski Ludowej i PRL – zauważa, że ówcześni:

> „[...] młodzi byli mniej niż kiedyś od starszych zależni, bo częściej zawdzięczali samodzielny start życiowy sobie. [...] Po wojnie tysiące młodych małżeństw otrzymywało gospodarstwa na podstawie osadnictwa. Młodzi ruszyli też ławą do miast – ucząc się i pracując. Ale nawet ci, którzy pozostali na wsi, w latach pięćdziesiątych i następnych uniezależniali się od starszych, podejmując dodatkową pracę, najczęściej poza rolnictwem”[53].

Były to przyczyny, które osłabiały pozycję, a zatem i autorytet rodziców (rozumiany w tradycyjnych kategoriach). W pewnym więc sensie wyjazd na Ziemie Zachodnie i Północne bądź do jednego z tworzących się wówczas ośrodków przemysłowych pozwalał ówczesnej młodzieży na wydostanie się spod ojcowskiej kontroli, podobnie jak możliwość zamieszkania w poniemieckim domu lub kamienicy czy też w powstających wówczas osiedlach robotniczych, uniezależniała młode pokolenie od decyzji majątkowych rodziców.

W ten sam sposób do osłabienia dotychczas wysokiej pozycji ojca w kwestiach związanych z ekonomicznym funkcjonowaniem rodziny przyczyniło się powojenne uprzemysłowienie. Możliwość znalezienia pracy w zawodach pozarolniczych i to w dodatku bez konieczności posiadania wysokich kwalifikacji, ułatwiało młodym ludziom wyrwanie się spod ojcowskiej władzy. Jak zauważa

---

[49] C. Osękowski, *Ziemie Odzyskane w latach 1945–2005, Społeczeństwo, władza, gospodarka*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 21.

[50] R. Domke, *Ziemie Zachodnie i Północne Polski w propagandzie lat 1945–1948*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 63, 67–68.

[51] J. Holzer, *Zmiany w strukturze wieku i ruchu naturalnym ludności województw północnych i zachodnich Polski*, [w:] *Polskie ziemie zachodnie i północne. Zagadnienia demograficzne*, cz. 2, Wydawnictwo Zachodnie, Poznań – Warszawa 1959, s. 8.

[52] H. Słabek, *O społecznej historii Polski 1945–1989*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 2009, s. 175–181.

[53] Tamże, s. 177.

Zbigniew Tyszka, w rezultacie powojennej industrializacji i urbanizacji kraju oraz zasiedlania Ziem Zachodnich i Północnych, nastąpił rozpad rodzin dużych, które:

> „[...] zwarte uprzednio przestrzennie i społecznie, rozsypywały się po całej Polsce i rozwarstwiały. Powstawały rodziny niejednorodne kulturowo, a sprzyjały temu urbanizacja społeczna oraz masowe kształcenie na poziomie średnim i wyższym"[54].

Po II wojnie światowej wskutek ówczesnej polityki społeczno-gospodarczej rządzącej partii komunistycznej, Polska z kraju, w którym dominowała ludność chłopska zaczęła przekształcać się w państwo robotników, co również w pewien sposób przyczyniło się do zmiany sytuacji ojca *w familijnym stadle*. Ojciec, jako właściciel gospodarstwa rolnego (bez względu na jego wielkość), był faktyczną głową rodziny, tymczasem jako robotnik – pozostawał jedynie na pozycji najemnika. O zjawisku tym Tyszka pisał w następujący sposób:

> „Upowszechnianie się rodzin nieprodukcyjnych kosztem produkcyjnych stworzyło pierwszą istotną przesłankę ograniczenia klasycznego patriarchalizmu, który polegał na całkowitym podporządkowaniu członków rodziny władzy ojca. «Głowa rodziny» przestała pełnić funkcję »szefa rodzinnej produkcji, podejmując pracę zawodową poza domem. Było to niejako podwójne «wyzwolenie» rodziny: spod produkcyjnej władzy ojca i od jego długotrwałej każdego dnia obecności w gronie rodzinnym. Zmalała jego władza, jakkolwiek często bywał jedynym żywicielem rodziny, co pozwalało mu w razie potrzeby wywierać na rodzinę odpowiednie naciski"[55].

Co więcej, przenosząc się do miast ojcowie niejednokrotnie tracili także możliwość wykonywania wielu funkcji przypisywanych ich roli społecznej, co też było wynikiem rozwoju nowoczesnego budownictwa, które nie wymagało od osób zamieszkałych w blokach większego wkładu w ich utrzymanie, np. troski o zapewnienie opału czy dbałości o remonty zewnętrzne, którymi tradycyjnie zajmowali się mężczyźni. Ponadto, ojcowie, którzy więcej czasu spędzali poza miejscem zamieszkania (szczególnie zaś na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych, gdy na robotników nakładano dodatkowe normy pracy w przemyśle), siłą rzeczy mieli także mniejszy wpływ na wychowanie swych dzieci. Pełnili bardziej rolę doradczą wobec żon–matek, które – jak zauważa Perkowski – zaczęły odtąd pełnić także funkcje reprezentacyjne (wobec instytucji państwowych, sąsiadów itd.)[56].

---

[54] Z. Tyszka, *Rodziny współczesne w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1982, s. 32–33.

[55] Tamże, s. 29–30.

[56] P. Perkowski, *Ojcostwo w Polsce Ludowej*..., dz. cyt., s. 103–104.

Do osłabienia pozycji mężczyzny, jako głowy rodziny, przyczynił się także proces emancypacji kobiet, propagowany przez nowe władze. Wydaje się jednak, że fakt, iż kobiety coraz częściej podejmowały się pracy, także w zawodach uważanych za tradycyjnie męskie, nie stanowił li tylko konsekwencji polityki państwa, lecz w głównej mierze wynikał z konieczności życiowej. Według danych statystycznych z 1950 roku, po II wojnie światowej w wyniku zagłady biologicznej mężczyzn aż 46% kobiet między 20. a 49. rokiem życia pozostawało bez męża. Siłą rzeczy, by utrzymać siebie, a nierzadko całą rodzinę, musiały one podejmować pracę zarobkową[57]. Życie zawodowe kobiet stawało się więc zjawiskiem coraz bardziej powszechnym, a możliwość samodzielnego utrzymania się przez nie, stanowiła kolejny czynnik podważający dotychczasową wysoką pozycję mężczyzn w rodzinie (m.in. w efekcie rosnącego równouprawnienia kobiet, jak i coraz większego przyzwolenia społecznego, częściej dochodziło także do rozwodów[58]). Również przyjęte rozwiązania prawne stawiały mężczyzn na straconej pozycji, np. na podstawie orzeczenia z 21 listopada 1952 r. w przypadku rozłączenia[59] rodziców praktyką stało się przyznawanie opieki nad małymi dziećmi ich matce[60].

Abstrahując od debaty nad słusznością tak przyjętych rozwiązań prawnych, należy zwrócić uwagę, że doprowadziły one do poważnego ograniczenia ojcowskiej władzy, ale i przewartościowania dotychczasowego myślenia na temat pozycji zajmowanych przez poszczególnych członków rodziny. Do tego stanu rzeczy przyczynił się także wspomniany już proces emancypacji kobiet. Jerzy Witczak w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku wskazywał, że:

> „[...] kiedy większość kobiet zamężnych zaczęła dzielić z mężczyznami obowiązek łożenia na utrzymanie rodziny, odkąd wielkość zarobków żony zbliżyła się lub zrównała z mężowskimi – mężczyzna stracił swoją wyjątkową pozycję głowy rodziny. Sytuacja jego stała się trochę nijaka, do końca nieokreślona"[61].

Wydaje się, że rosnące prawa kobiet, jak i dzieci, powoli wymuszały na mężczyznach zmianę postaw, a tym samym odejście od autorytetu władzy i siły (na zasadzie „mieć") na rzecz autorytetu wynikającego ze wzajemnego poszanowania, partnerstwa i przyjaźni (autorytetu na zasadzie „być"). Tendencje te nie zawsze

[57] Tamże, s. 103.

[58] E. Rosset, *Rozwody*, Państ. Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 1986, s. 315–317.

[59] Z prawnego punktu widzenia rozłączenie rodziców ma miejsce w sytuacji, gdy rodzice nie są związani małżeństwem lub gdy pozostają w stanie separacji małżeńskiej; J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, LexisNexis Polska, Warszawa 2012, s. 365.

[60] Tamże, s. 366.

[61] J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 10.

jednak i nie we wszystkich środowiskach szybko się uwidaczniały, tym bardziej że dodatkowym czynnikiem osłabiającym autorytet ojca była plaga pijaństwa[62].

Warto dodać, że rosnąca pozycja kobiet w żaden sposób nie przekładała się na podział domowych obowiązków. Mimo że – jak już wskazano – w miastach mężczyźni byli obarczeni mniejszą liczbą typowo męskich prac związanych z utrzymaniem rodziny, nie odciążali swoich małżonek, które same zresztą w wielu przypadkach nie wyobrażały sobie, by mężowie mogli wykonywać kobiece prace. Tradycyjne myślenie o podziale domowych obowiązków, pomimo odmiennej sytuacji społeczno-gospodarczej stanowiło konsekwencję wzorów wyniesionych z domu rodzinnego, głęboko zakorzenionych w polskim społeczeństwie. Ponadto – jak zauważał w połowie lat osiemdziesiątych Witczak – przyczyną tego stanu rzeczy był również brak doświadczenia, strach, a także lenistwo czy obojętność[63].

Do osłabienia dotychczasowej pozycji nie tylko ojców, ale i matek, przyczyniła się również polityka ideologiczna i edukacyjna państwa. W czasach stalinizmu, komunistyczny aparat partyjny, głosząc ideę nowego człowieka w duchu marksistowsko-leninowskim, przeciwstawiał postępową, socjalistyczną młodzież, zacofanemu i zaściankowo myślącemu pokoleniu starszych, tym samym namawiając młodych ludzi do kontestacji wartości wpajanych w domu rodzinnym[64]. Abstrahując od celów ideologicznych, należy zwrócić uwagę, że doprowadziło to do przekroczenia pewnej, dotąd niepodważalnej granicy w relacjach między dziećmi a rodzicami. Wydaje się, że nigdy wcześniej na ziemiach polskich państwo w tak wyraźny sposób nie aprobowało negacji postaw życiowych i poglądów głoszonych przez starsze pokolenie. Na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku obserwujemy zatem walkę ideologiczną toczoną między państwem a rodzicami o dzieci i młodzież, która stanowiła swoistą walkę autorytetów – partii i rodziny.

W dziedzinie edukacji nastąpił nie tyle upadek autorytetu osobowego ojca, co autorytetu kompetencji, do czego przyczynił się szeroki dostęp do szkolnictwa na poziomie zawodowym i średnim, a nawet wyższym oraz rozwój nowoczesnych technologii i generalnie rzecz biorąc postęp naukowy, w rezultacie których wiedza i doświadczenie ludzi starszych (w dużej mierze zaś najstarszych mieszkańców wsi) przestawały być przydatne, stawały się wręcz archaiczne[65]. W środowisku wiejskim ojcowie, którzy do tej pory uznawani byli za głównych nauczycieli zawodu, coraz częściej musieli korzystać z wiedzy własnych dzieci.

---

[62] Por.: K. Kosiński, *Historia pijaństwa w czasach PRL. Polityka, obyczaje, szara strefa, patologie*, Wydawnictwo Neriton: Instytut Historii PAN, Warszawa 2008.

[63] J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*..., dz. cyt., s. 10–11.

[64] Por.: L. Dyczewski, *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1981, s. 48–49; H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 77–78.

[65] H. Słabek, *O społecznej historii Polski*..., dz. cyt., s. 177.

Role zaczęły się więc odwracać i to dzieci z pozycji uczniów stawały się teraz nauczycielami swoich rodziców. Powszechny dostęp do edukacji i kultury, wyrabiał także w młodym pokoleniu większy krytycyzm wobec zastanej rzeczywistości, a tym samym i kontestację autorytetów. Jeden z autorów wspomnień na temat rodziny lat sześćdziesiątych wskazywał:

> „Dzieci nasze [...] krytykują wszystkich i wszystko, mocno, dosadnie, bez kompromisu. Krytykują szkołę, nauczycieli, programy nauczania, rodziców i wreszcie całe dorosłe społeczeństwo. Krytyka ta jest zwykle jednostronna, płytka, o dużym zabarwieniu emocjonalnym, nierzadko «księżycowa», niemniej jednak zawiera w sobie wiele elementów słusznych, wartych przemyślenia i zastanowienia się, a ponadto stanowi doskonały klucz do poznania młodzieży. W tej skomplikowanej sytuacji nie ma miejsca na rozmowę dorosłych z dziećmi i młodzieżą z pozycji my – dorośli, mądrzy, wszystkowiedzący i wy – mali, głupiutcy, naiwni, nierealni, nierozumiejący prawidłowości współczesnego życia i jego podstawowych norm. Podobnie nie chwytają w wychowaniu rodzinnym odświętne, doraźne morały, w rodzaju: «jak ja byłem młody, w twoim wieku itd.» Nie dadzą także pozytywnych rezultatów wysiłki rodziców zmierzających do narzucenia dzieciom za pomocą ostrych środków własnych poglądów i pojęć, choćby nawet były one jak najbardziej słuszne”[66].

W początkach lat sześćdziesiątych o skutkach zaistniałych zmian w następujący sposób pisała także Mirosława Parzyńska:

> „Dawne ślepe posłuszeństwo młodych względem starszych ustępuje dziś miejsca koleżeńsko-przyjacielskiej więzi łączącej oba pokolenia. Długo można by ciągnąć rejestr zmian, jakie zaszły i w samym modelu, i w codziennym życiu rodziny. Rodzice poświęcający, z konieczności, mniej czasu dzieciom i przerzucający poważną część obowiązków wychowawczych na szkołę. Dzieci, znacznie mniej ciążące ku domowi, który zaludnia się zresztą dopiero późnym popołudniem. [...] Starzy i młodzi często się tylko w domu mijają. Każdy spieszy do swoich zajęć i własnych spraw. Na horyzoncie życia współczesnej rodziny pojawiły się ponadto problemy dotychczas mało znane: Świadome, z poczuciem odpowiedzialności za życie i wychowanie dziecka, planowanie rodziny. Masowy pęd do wykorzystania możliwości kształcenia dzieci, zwłaszcza wśród tych rodziców, którym nie udało się ukończyć nawet szkoły podstawowej. Mozolne dorabianie się rodzin, z których większość (zwłaszcza warszawiaków) rozpoczynała powojenny start życiowy od punktu zerowego. Wreszcie, wzrastające nieraz do konfliktów, rozbieżności światopoglądowe w łonie tej

[66] P. Skiba, *Pedagogika rodzinna*, [w:] Z. Kossowska-Syczewska, F. Jakubczak (wybór i oprac.), *Rodzina o rodzinie*, „Iskry”, Warszawa 1967, s. 75–77.

samej rodziny (najczęściej między rodzicami i dziećmi, ale też i między małżonkami) i łącząca się z tym sprawa tolerancji, a raczej częstego jej braku"[67].

Zmierzch klasycznego patriarchalizmu – a co za tym idzie przemiany w obszarze myślenia na temat pozycji ojca w rodzinie czy też ojcowskiego autorytetu – stanowił konsekwencję wielu zmian, które dokonały się w Polsce w burzliwym wieku XX, ale i których początków należałoby szukać także i wcześniej. Wysoka pozycja ojca w rodzinie polskiej w pierwszej połowie XX wieku niewątpliwie warunkowana była tradycyjnym postrzeganiem jego roli *w familijnym stadle*, na podważenie której nie było społecznego przyzwolenia. Sytuacja ta zmieniła się w drugiej połowie wieku zarówno na skutek postępu cywilizacyjnego i przemian gospodarczych, które wymusiły zmianę dotychczasowej struktury społecznej i stylu życia rodziny, jak i w wyniku polityki społecznej państwa, kreowanej przez rządzącą partię komunistyczną. Na podstawie przeprowadzonej analizy nie możemy jednakże jednoznaczne wnioskować, że przedstawione powyżej czynniki doprowadziły do całkowitego upadku autorytetu ojca budowanego na zasadzie „mieć". Zajmujący się tematyką ojcostwa – Andrzej Pluta, w początkach lat osiemdziesiątych wskazywał, że wiele trudności miałby z odpowiedzeniem na pytanie, czy w Polsce tego okresu dominował „autorytet oparty na serdeczności, współpracy, udzielaniu dzieciom dobrych rad i dawaniu przykładu, czy też «krótkie» trzymanie, dystans, wymaganie posłuszeństwa"[68]. Podobnie jak pewnym uproszczeniem byłoby sądzenie, że w pierwszej połowie XX wieku mieliśmy do czynienia wyłącznie z ojcami, postrzegającymi swoją rolę w rodzinie i wychowaniu dzieci przez pryzmat autorytetu władzy, tak też trudno mówić o całkowitym jego przeobrażeniu w końcu stulecia. Niemniej, zmiany, które przyczyniły się do podważenia dotychczasowej pozycji ojca w rodzinie, wymusiły – i wciąż wymuszają – poszukiwanie nowego znaczenia pojęcia „ojcostwo", coraz wyraźniej jednakże utożsamianego z „byciem" autorytetem aniżeli jego posiadaniem.

Bibliografia

Biernat T., *Kryzys autorytetu rodziny*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?,* Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2012.

Bross S., *Miłość, małżeństwo, rodzina*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1935.

Broża-Grabowska P., Szymańska I., *Rola koncepcji autorytetu Boga jako ojca, w uprawomocnianiu i trwałości tradycyjnej rodziny*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?,* Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2012.

[67] M. Parzyńska, *Wstęp*, [w:] Tejże, I. Tarłowska (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzino?*, „Iskry", Warszawa 1963, s. 5–6.

[68] A. Pluta, *Za progiem ojcostwa i rodziny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 9.

Dlaczego dzieci bardziej słuchają ojca niż matki?, „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej" 1926, nr 18.
Domeyko L., *O wychowywaniu dzieci*, „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej" 1910, nr 8.
Domke R., *Ziemie Zachodnie i Północne Polski w propagandzie lat 1945–1948*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
Duch-Krzysztoszek D., *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2007.
Dyczewski L., *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1981.
Holzer J., *Zmiany w strukturze wieku i ruchu naturalnym ludności województw północnych i zachodnich Polski*, [w:] *Polskie ziemie zachodnie i północne. Zagadnienia demograficzne*, cz. 2, Wydawnictwo Zachodnie, Poznań – Warszawa 1959.
Górski K., *Rodzina a kultura współczesna*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1935.
Ignatowicz J., Nazar M., *Prawo rodzinne*, LexisNexis Polska, Warszawa 2012.
Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śniecińscy, Warszawa 2005.
Kocik L., *Przeobrażenia funkcji współczesnej rodziny wiejskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Kosiński K., *Historia pijaństwa w czasach PRL. Polityka, obyczaje, szara strefa, patologie*, Wydawnictwo Neriton: Instytut Historii PAN, Warszawa 2008.
Kossowska-Syczewska Z., Jakubczak F. (wybór i oprac.), *Rodzina o rodzinie*, „Iskry", Warszawa 1967.
Kot S., *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*, Gebethner i Wolff, Kraków 1924.
Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007
Landau Z., Tomaszewski J., *Zarys historii gospodarczej Polski 1918–1939*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1999.
Marcińczyk B., *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, „Rytm", Katowice 1991.
Osękowski C., *Ziemie Odzyskane w latach 1945–2005, Społeczeństwo, władza, gospodarka*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
Parzyńska M., Tarłowska I. (wybór i oprac.), *Jaka jesteś rodzino?*, „Iskry", Warszawa 1963.
Perkowski P., *Ojcostwo w Polsce Ludowej*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
Pluta A., *Za progiem ojcostwa i rodziny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
Rachalska W., *O miłości i rodzinie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
Rosset E., *Rozwody*, Państ. Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 1986.
Rozwój serca i umysłu dziatek, „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej" 1903, nr 6.

Rusiecki M., *Rola autorytetu w wychowaniu*, [w:] J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak: Wydział Filozoficzny Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2008.

Słabek H., *O społecznej historii Polski 1945–1989*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 2009.

Śpica P., *Oczekiwania – rzeczywistość – zmiana. Ojcostwo w Polsce Ludowej i w PRL*, „Kultura i Wychowania" 2014, nr 2.

Świda-Ziemba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.

Tchorzewski A., *Geneza i rozwój teorii wychowania*, [w:] S. Michalski, R. Ossowski (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, współczesność, przyszłość* (materiały z konferencji), WSP, Bydgoszcz 1994.

Topolski J., *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, „Rytm", Warszawa 1998.

Tyszka Z., *Rodziny współczesne w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1982.

Weiss A., *Znaczenie i potrzeba uznawania autorytetu*, [w:] A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji?*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2012.

Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

Wychowanie. Nieraz wystarczy jedno słowo, „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej" 1927, nr 19.

Wychowanie. O miłości ojcowskiej, „Rodzina. Pismo poświęcone wychowaniu i nauce domowej" 1931, nr 8.

Żebrowska M., Łuczyńska B., *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza" 1969, nr 4.

doi: 10.23734/wwr20142.351.373

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Paulina BUNIO-MROCZEK
Uniwersytet Łódzki, Polska

Być nastoletnim ojcem w łódzkiej enklawie biedy. Rodzicielstwo młodych mężczyzn o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w świetle koncepcji „nowego ojcostwa"

Being a Teenage Father in an Enclave of Poverty in Łódź. The Parenthood of Young Men of Low Socio-Economic Status in the Light of the Ideas of "New Fatherhood"

Streszczenie

Współcześnie mamy do czynienia ze zjawiskiem „intensywnego", „profesjonalizującego" się rodzicielstwa. Fenomen bardzo (jeśli nie nadmiernie) świadomego, traktującego wychowanie dziecka jako „projekt", wspieranego za pomocą fachowych porad, książek i specjalistów macierzyństwa i ojcostwa wydaje się dotyczyć przede wszystkim rodziców z klasy średniej. Jak obecnie wygląda rodzicielstwo i wychowywanie dzieci wśród najmniej uprzywilejowanych członków naszego społeczeństwa? Na to pytanie postaram się (choć fragmentarycznie) odpowiedzieć, odwołując się do doświadczeń młodych ojców, których pierwsze dzieci urodziły się, kiedy oni sami byli jeszcze nastolatkami. W anglosaskiej literaturze przedmiotu nastoletni rodzice stanowią grupę „paradygmatycznych wykluczonych", na których funkcjonowanie wpływa często duża liczba skumulowanych niekorzystnych czynników/okoliczności, takich jak wychowanie w rodzinie z wieloma problemami lub placówce opiekuńczo-wychowawczej, wczesne zakończenie kariery szkolnej, brak lub niskie kwalifikacje zawodowe, problemy ze zdrowiem, zamieszkiwanie w przeludnionych i substandardowych lokalach usytuowanych w obszarach dużej koncentracji osób biednych (enklawy, getta biedy). Artykuł opiera się na badaniach o charakterze jakościowym, zrealizowanych w ramach projektu WZLOT („Wzmocnić Szanse i Osłabić Transmisję Biedy wśród Mieszkańców Miast

Województwa Łódzkiego", PO KL, 2008–2010, koordynator prof. Wielisława Warzywoda-Kruszyńska) w module badawczym zatytułowanym „Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym".

Słowa kluczowe: nastoletnie rodzicielstwo, enklawy biedy, współczesna rodzina, „nowe ojcostwo".

Abstract

Nowadays we witness the emergence of so-called 'intense', 'professionalized' parenting. However, the phenomenon of a very (if not overly) conscious treating of the process of child upbringing as a 'project', supported by numerous professional advices, handbooks and specialists, parenting mostly applies to middle- and upper-class parents. And what is parenting and the bringing-up of children among the least privileged members of our society like? In the article, I will attempt to answer (at least in part) this question referring to the experiences of young fathers whose first children were born when they were still teenagers. In Anglo-Saxon literature of the subject 'teenage parenthood' is almost a synonym for 'social exclusion' as it usually implies accumulation of numerous adverse factors/circumstances such as being brought-up in a multi-problem family and/or in a foster care, early school drop-out, lack of or low professional qualifications, health problems, substandard and overcrowded housing, located in an area of concentrated poverty. The article is based on qualitative research carried out within the framework of WZLOT Project (project's full name: 'Strengthening Opportunities and Weakening the Intergenerational Transmission of Poverty among the Inhabitants of the Lodz Region', financed by European Social Fund within Human Capital Operational Programme, 2008–2010, coordinated by prof. Wielisława Warzywoda-Kruszyńska) within a research module titled 'Early parenthood as a threat of poverty and social exclusion'.

Keywords: teenage parenthood, poverty pocket, modern family, 'new fatherhood'.

Wprowadzenie

Truizmem jest stwierdzenie, że współczesna rodzina w Polsce znajduje się w procesie zmian[1]. Obok form życia rodzinno-małżeńskiego, przekształceniom

[1] Z. Tyszka, *Stan i przeobrażenia rodzin polskich na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 15–24; M. Ogryzko-Wiewiórkowska, *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie*..., dz. cyt., s. 37–45; W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Krzyszkowski, *Przemiany składu rodziny oraz wzorców dzietności i wzorców zatrudnienia w Polsce na tle Unii Europejskiej*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie*..., dz. cyt., s. 59–70; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2002; Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2002; B. Balcerzak-Paradowska, *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, Instytut Spraw Socjalnych, Warszawa 2004; W. Wa-

podlega również podejście do rodzenia i wychowywania dzieci. W literaturze przedmiotu znajdujemy doniesienia na temat „nowego macierzyństwa" i „nowego ojcostwa", rodzicielstwa „intensywnego", „profesjonalnego", „świadomego", „refleksyjnego", „zaangażowanego". Wydaje się jednak, że zainteresowanie badaczy procesów przemian zachodzących w rodzinie przede wszystkim koncentruje się wokół rodzicielstwa klasy średniej, realizowanego w relatywnie dobrych warunkach ekonomicznych[2]. Nieliczne badania i pozycje literaturowe zajmują się kwestią rodzicielstwa w rodzinach o zróżnicowanym lub niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz oferują porównania sposobów realizacji funkcji opiekuńczych i stylów wychowania w rodzinach wywodzących się z odmiennych środowisk[3]. Rodziny charakteryzujące się niskim poziomem wykształcenie rodziców, niskimi dochodami, brakiem stałości zatrudnienia analizowane są zazwyczaj w kontekście sytuacji trudnej lub kryzysowej, potrzeby wsparcia, dysfunkcji lub wręcz patologii[4].

Nastoletnie rodzicielstwo jest popularnym tematem badań i analiz naukowych w krajach anglosaskich oraz międzynarodowych studiów porównaw-

---

rzywoda-Kruszyńska, *Rodzina w procesie zmian*, [w:] W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 13–21.

[2] Przykładowo, w pochodzącej z 2001 r. pracy zbiorowej pod redakcją Zbigniewa Tyszki zatytułowanej *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, widać zainteresowanie badaczy rodziny tworzącą się w okresie transformacji w Polsce klasą średnią oraz mieszkańcami dużych miast. Artykuły dotyczą między innymi „Modeli życia rodzinnego klas średnich" (tekst Anny Wachowiak i Joanny Frątczak), „Rodziny w klasie średniej w zmieniającej się rzeczywistości (na przykładzie kategorii przedsiębiorców" (tekst Żywii Leszkowicz-Baczyńskiej), „Wzorów, na których opiera się życie rodzinne rodzin miejskich" (tekst Aldony Żurek), „Edukacji dzieci do pracy w rodzinie miejskiej" (tekst Henryka Pielki), „Modelu małżeństwa i rodziny wielkomiejskiej (na przykładzie Katowic)" (tekst Ewy Budzyńskiej), „Sytuacji dziecka w rodzinie o wysokim statusie ekonomicznym" (tekst Heleny Marzec).

[3] T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003; A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005; M. Biedroń, *Funkcja opiekuńcza rodziny wielkomiejskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

[4] S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001; J. Biała, *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006; T. Sakowicz, *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja. Wybrane teksty z socjologii rodziny i resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; R. Stojecka-Zuber, A. Róg, *Rodziny problemowe i możliwość ich wspomagania*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg 2007; L. Hurło, *Dziecko w polskiej rodzinie dysfunkcyjnej*, Oficyna Wydawnicza Prospekt, Olsztyn 2010; B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; E. Olszewska, *Środowisko rodzinne młodych mężczyzn popełniających przestępstwa*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2012; S. Badora, J. Basiaga, *Raport z badań w pogotowiach rodzinnych*, [w:] J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 253–274.

czych[5], na gruncie polskim nie podejmowanym aż tak często, prawdopodobnie ze względu na małą i wciąż zmniejszającą się skalę tego zjawiska[6]. W literaturze anglosaskiej nastoletni rodzice uznawani są za „paradygmatycznych wykluczonych": wykluczenie społeczne uznawane jest za przyczynę, skutek, a czasami „kontekst" nastoletniego rodzicielstwa. Wyniki badań ilościowych wskazują na skumulowane oddziaływanie na nastoletnich rodziców wielu niekorzystnych czynników/okoliczności, takich jak wychowanie się w rodzinie z wieloma pro-

[5] J.S. Music, *Young, Poor and Pregnant. The Psychology of Teenage Motherhood*, Yale University, Yale 1993; D.M. Kelly, *Pregnant with Meaning. Teen Mothers and the Politics of Inclusive Schooling*, Peter Lang, Nowy Jork 2000; UNICEF, *A league table of teenage births in rich nations, Innocenti Report Card No.* 3, Innocenti Research Centre, Florencja 2001; R. Berthoud, K. Robson, *The Outcomes of Teenage Motherhood in Europe. Innocenti Working Paper No*. 86, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja 2001; J.E. Ermisch, *Does a 'Teen-birth' have Longer-term Impacts on the Mother? Suggestive Evidence from the British Household Panel Study*, *Working Papers of the Institute for Social and Economic Research*, University of Essex, Colchester 2003; W.S. Pillow W.S., *Unfit Subjects. Educational Policy and the Teen Mother*, RoutledgeFalmer, Nowy Jork 2004; M. Wiggins, A. Oakley, M. Sawtell, H. Austerberry, F. Clemens, D. Elbourne, *Teenage Parenthood and Social Exclusion: a multi-method study. Summary report of findings*, Social Science Research Unit Report, Institute of Education, Londyn 2005; H. Graham, E. McDermott, *Qualitative Research and the Evidence Base of Policy: Insights from Studies of Teenage Mothers in the UK*, „Journal of Social Policy" 2006, № 35, s. 21–37; H. Holgate, R. Evans, F.K.O. Yuen (red.), *Teenage Pregnancy and Parenthood. Global Perspectives, Issues and Interventions*, Routledge, Nowy Jork 2006; M. Imamura, J. Tucker, P. Hannaford, M. Astin, M. Oliveira da Silva, K. Bloemenkap, H. Karro, J. Olsen, M. Temmerman M. on behalf of the REPROSTAT 2 group, *REPROSTAT 2: A systematic review of factors associated with teenage pregnancy in the European Union. Final report*, University of Aberdeen, Aberdeen 2006; S. Duncan, *What's the problem with teenage parents? And what's the problem with policy?*, „Critical Social Policy" 2007, № 23, s. 307–334; L. Arai, *Teenage pregnancy. The making and unmaking of a problem*, The Policy Press, Bristol/Portland 2009.

[6] Dane statystyczne wskazują, że nastoletnie rodzicielstwa na przestrzeni ostatnich kilku dekad stawało się w Polsce zjawiskiem coraz rzadszym. Współczynnik płodności (dzietności) nastolatek (liczba urodzeń żywych przypadająca na 1000 kobiet w wieku 19 lat i mniej w ciągu roku) w naszym kraju w 2012 r. wyniósł 14,2, wobec wartości ogólnego współczynnika płodności (liczba urodzeń żywych przypadająca na 1000 kobiet w wieku reprodukcyjnym w ciągu roku) 41,0. W 1980 r. współczynnik płodności nastolatek wynosił w Polsce 32,9; w 1990 r. – 31,5; w 2000 r. – 17,0; w 2010 – 15,0. Obecnie kobiety w wieku 19 lat i mniej „odpowiedzialne" są z 4,07% urodzeń w Polsce (dane z 2012 r.), w 1980 r. dzieci nastoletnich matek stanowiły 6,32% noworodków; w 1990 r. – 7,95%; w 2000 r. – 7,30%; w 2010 r. – 15,0%. W 2012 r. przyszło w Polsce na świat 15 704 dzieci urodzonych przez nastolatki; w 1980 r. było to 44 317; w 1990 r. – 43 875; w 2000 r. – 27 771, w 2010 r. – 18 553. Według oficjalnych statystyk w 2012 r. urodziło się jedynie 2 231 dzieci nastoletnich ojców, co stanowi tylko 0,57% wszystkich żywych urodzeń (P. Szukalski, *Nastoletnie macierzyństwo w Polsce – ujęcie regionalne*, „Praca Socjalna", numer specjalny, lipiec – sierpień 2010, s. 135–157; Z. Strzelecki, P. Błędowski, A. Gałązka, L. Nowak, I. Kowalska, J. Kurkiewicz, I. Kuropka, J. Napierała, A. Potrykowska, I. Sobczak, *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2011–2012*, Warszawa: 2012; Główny Urząd Statystyczny, *Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2013; Główny Urząd Statystyczny, Rocznik demograficzny 2013, Warszawa 2013; Główny Urząd Statystyczny, *Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2014.

blemami i/lub rodzinie zastępczej/placówce pieczy zastępczej, wczesne kończenie kariery szkolnej, brak lub niskie kwalifikacje zawodowe, problemy ze zdrowiem, zamieszkiwanie w przeludnionych i substandardowych lokalach usytuowanych w obszarach dużej koncentracji biednych (enklawy, getta biedy). Dlatego nastoletnie rodzicielstwo często utożsamiane jest z zagrożeniem utrwalania biedy i wykluczenia społecznego oraz uznawane za mechanizm przyśpieszający międzygeneracyjną transmisję ubóstwa i ekskluzji społecznej. Wyniki badań jakościowych ukazują nastoletnie rodzicielstwo również jako szansę na społeczne włączenie: impuls do podjęcia nauki, szkoleń, zatrudnienia, sposób na intensywną integrację w obszarze życia rodzinnego. Ponieważ wczesne rodzicielstwo relatywnie często staje się udziałem członków społeczności zmarginalizowanych, mieszkańców zaniedbanych sąsiedztw, osób i rodzin zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym, badania nastoletniego macierzyństwa i ojcostwa mogą przyczyniać się do powiększania stanu wiedzy na temat procesów społecznej ekskluzji, społecznej integracji oraz rezultatów oddziaływań polityki społecznej i pomocy społecznej na grupy najbardziej zagrożone[7]. Zważywszy iż w literaturze przedmiotu często podejmowane są wątki badawcze związane z nastoletnim macierzyństwem, rzadziej dotyczące wczesnego ojcostwa, poniżej zdecydowałam się przedstawić fragment badań z udziałem (byłych) nastoletnich ojców.

W mniejszym tekście chciałabym podjąć próbę scharakteryzowania rodzicielstwa młodych mężczyzn, mieszkańców zaniedbanych łódzkich sąsiedztw, uczestników badania nad nastoletnim rodzicielstwem w łódzkich enklawach biedy, nawiązując do koncepcji „nowego ojcostwa". Główną tezą artykułu jest, że współczesne przemiany w obszarze rodzicielstwa, które staje się coraz bardziej świadome, partnerskie i zaangażowane, dotyczą nie tylko klasy średniej i rodzin o względnie wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. „Nowe ojcostwo", a przynajmniej pewne jego elementy, dostrzegalne są również u mężczyzn charakteryzujących się niskim wykształceniem, niestabilną pracą i dochodami, doświadczających złych warunków materialnych, uważanych za zagrożonych wykluczeniem.

Podstawa empiryczna – badania z udziałem nastoletnich rodziców z łódzkich enklaw biedy (projekt WZLOT)

Podstawę empiryczną artykułu stanowi materiał zgromadzony w ramach modułu „Nastoletnie rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym", zrealizowanego jako jeden z komponentów badawczych podjętego

[7] P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie macierzyństwo – zagrożenie wykluczeniem społecznym czy szansa na integrację społeczną? Kontrowersje teoretyczne i podejścia praktyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica" 2014, nr 49, s. 101–115.

projektu[8]. Badanie jakościowe przeprowadzono techniką wywiadów swobodnych o charakterze biograficznym z obecnymi i byłymi nastoletnimi rodzicami (73 kobiety, 27 mężczyzn w wieku 18–29 lat[9]), będącymi członkami gospodarstw domowych finansowo wspieranych przez pomoc społeczną (doświadczających „ustawowej" biedy), żyjącymi w mocno spauperyzowanych obszarach miasta (enklawach biedy). Uzupełnieniem wywiadów z nastoletnimi rodzicami były wywiady swobodne o charakterze eksperckim z przedstawicielami instytucji i organizacji wspierających nastoletnich rodziców, pracującymi w obszarach: pomocy społecznej, służby zdrowia, edukacji, resocjalizacji, zatrudnienia/rynku pracy.

Łódzkie enklawy biedy są miejscami o relatywnie największym nagromadzeniu ludności biednej, identyfikowanymi i analizowanymi przez zespół socjologów kierowany przez Wielisławę Warzywodę-Kruszyńską. „Mapy łódzkiej biedy" sporządzono w 1998 roku, kiedy to enklawę ubóstwa zdefiniowano jako co najmniej dwa sąsiadujące kwartały ulic zamieszkiwane przez ponad 30% i ponad 40% osób doświadczających „ustawowej" biedy[10], oraz w 2008 roku, kiedy za enklawę (dziecięcej) biedy przyjęto rejon szkoły podstawowej o wysokim udziale dzieci otrzymujących bezpłatne posiłki w szkołach w ramach programu „Pomoc państwa w zakresie dożywiania". Łódzkie enklawy biedy głównie usytuowane są w szeroko rozumianym centrum z najstarszą zabudową (kamienice z przełomu XIX i XX wieku, osiedla robotnicze tworzone przez fabrykantów). Obecnie rejony te powoli poddawane są procesom rewitalizacji i gentryfikacji. Wczesne rodzicielstwo jest wśród ubogich mieszkańców miejskich obszarów skoncentrowanego ubóstwa często realizowanym wzorem formowania rodziny[11].

---

[8] „WZLOT – Wzmocnić Szanse i Osłabić Transmisję Biedy wśród Mieszkańców Miast Województwa Łódzkiego" (EFS, PO KL, 2008–2010, koordynator: prof. Wielisława Warzywoda-Kruszyńska, www.wzlot.uni.lodz.pl).

[9] Respondentki i respondentki po raz pierwszy zostawali rodzicami w wieku od 15 do 19 lat. Wywiady prowadzono z osobami pełnoletnimi, których dzieci miały od kilku miesięcy do ok. 10 lat.

[10] „Ustawowe" kryterium biedy wiąże się ze wspieraniem gospodarstwa domowego przez pomoc społeczną.

[11] M.S. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, *Między lękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2007, s. 29–52; J. Grotowska-Leder, *Enklawy biedy jako przedmiot socjologii ubóstwa – aspekty teoretyczne i empiryczne*, [w:] L. Gołdyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009, s. 149–173; W. Warzywoda-Kruszyńska, *Od badań nad biedą do badań nad procesem dziedziczenia biedy – łódzka szkoła badań nad biedą i pomocą społeczną i jej rezultaty*, „Praca Socjalna", numer specjalny lipiec – sierpień 2010, s. 5–20; W. Warzywoda-Kruszyńska, *Enklawy biedy – mechanizm powstawania i trwania*, „Praca Socjalna"..., dz. cyt., s. 51–60; W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wielkomiejska bieda*, [w:] H.E. Kubiak (red.), *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wyklucze-*

Jak już wspomniano, w niniejszym artykule podjęta zostanie kwestia wczesnego ojcostwa w łódzkich enklawach biedy. Analizą objęty został materiał zgromadzony w trakcie wywiadów swobodnych pogłębionych o charakterze biograficznym z udziałem nastoletnich ojców, zrealizowanych w liczbie 27 w drugiej połowie 2008 i pierwszej połowie 2009 roku w Łodzi. W momencie realizacji badań respondenci byli pełnoletni[12], największa grupa badanych, bo szesnastu z nich, reprezentowała przedział wiekowy 20–24 lata, sześciu – 25–29, a pięciu miało dziewiętnaście lat i mniej. Większość uczestników badań (16 na 27) została po raz pierwszy ojcem w wieku lat 19. Siedmiu respondentom pierwsze dziecko urodziło się w wieku 18 lat, trzem – w wieku 17 lat, jednemu – w wieku lat 15. Ponad połowa (14 na 27) badanych mężczyzn w momencie prowadzenia badań miała jedno dziecko. Niektórzy wychowywali jednak również dzieci z poprzednich związków swoich partnerek. Ośmiu badanych ojców miało dwoje biologicznych dzieci, trzech – troje, jeden (w wieku 25 lat) – czworo, a jeden (w wieku 24 lat) – pięcioro. Najstarsze dzieci miały w okresie realizacji wywiadów od kilku miesięcy do 10 lat. Niemal wszyscy (25 na 27) respondenci byli w momencie realizacji badań w stałym związku z matką swojego dziecka lub dzieci. W przypadku siedmiu badanych był to związek formalny (małżeństwo), reszta (18) pozostawała w związku kohabitacyjnym, łączącym się – z jednym wyjątkiem – ze wspólnym zamieszkiwaniem. Dwóch badanych mężczyzn, którzy rozstali się z matkami swoich dzieci, nie nawiązało nowych stałych związków. W przypadku jednego z nich dziecko zamieszkiwało z jego byłą partnerką; drugi ze wsparciem matki i siostry wychował dziecko – sąd rodzinny uznał, że matka nie potrafiła stworzyć córce odpowiednich warunków. Biografie uczestniczących w badaniach mężczyzn kształtowały się podobnie: pochodzili z wielodzietnych, doświadczających ubóstwa i wspieranych przez pomoc społeczną rodzin, w której co najmniej jeden dorosły opiekun (najczęściej ojciec lub partner matki) nadużywał alkoholu, gdzie dochodziło do zaniedbań oraz aktów czynnej przemocy. Wzory przebiegu życia mężczyzn przed narodzeniem dzieci obejmowały wczesne zakończenie nauki, wejście w konflikt z prawem skutkujący aresztowaniem, wyrokami w zawieszaniu oraz nadzorem kuratora, często również okres intensywnego spożywania substancji psychoaktywnych.

Należy podkreślić, że badana próba dobierana była w sposób celowy, nie stanowi zatem reprezentatywnej grupy ani dla populacji nastoletnich ojców, ani młodych mężczyzn zamieszkujących enklawy biedy. Przeciwnie – można przypuszczać, że uczestnicy wywiadów są w pewien sposób wyjątkowi, ponieważ mimo bardzo młodego wieku, doświadczenia trudnego dzieciństwa, braku po-

niem Społecznym, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012, s. 139–162.

[12] Z wyjątkiem jednego 17-latka, wychowanka młodzieżowego ośrodka socjoterapii. Wywiad odbył się na terenie placówki, za zgodą i wiedzą wychowawcy respondenta (oraz, oczywiście, za jego własną zgodą).

zytywnych wzorców życia rodzinnego i złej sytuacji materialnej zdecydowali się podjąć realizacji roli ojca (choć nie w każdym przypadku formalnie), zarówno w jej ekonomicznym, jak i relacyjnym wymiarze. Wyników poniższych analiz nie należy generalizować.

Nowe rodzicielstwo, „nowy ojciec"

Społeczna rzeczywistość późnej nowoczesności wpływa na kształt rodzicielstwa. Wprawdzie posiadanie dziecka jest coraz rzadsze[13], jednak współczesny rodzic, jeśli już zdecyduje się nim być, wiele wysiłku wkłada w sprowadzenie na świat i wychowanie dziecka „wysokiej jakości". Dzisiejsza rodzina jest hiperdzieciocentryczna, asymetryczna, skoncentrowana na potomstwie i jego rozwoju. Wśród coraz mniej licznych par, które decydują się mieć dziecko, upowszechnia się „intensywne rodzicielstwo" – „profesjonalna produkcji osobowości", wymagająca zintensyfikowanego inwestowania w dziecko, nastawiona na stworzenie przyszłego człowieka sukcesu[14]. Obok „refleksyjnej", „zaangażowanej", „profesjonalnej" „nowej matki"[15] za projekt–dziecko odpowiada „nowy ojciec", mężczyzna, który ma możliwość „znów być ojcem", a nie tylko dostarczycielem środków do życia, który jest zobowiązany do jak najwcześniej-

[13] Na 1 kobietę w wieku rozrodczym przypada obecnie w Polsce 1,32 dziecka (Kijak, Szarota 2013: 9). Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 r. wskazują, że nieco ponad połowa Polek (52%) urodziła dziecko lub dzieci (GUS 2014: 58). Rodziny wielodzietne stanowią 11,5% ogółu rodzin z dziećmi do lat 24 pozostających na utrzymaniu, co oznacza, że ich udział zmniejszył się o 5,5 punktu procentowego w stosunku do 2002 r., czyli poprzedniego NSP (GUS 2014: 53). Ponad połowa (53,3%) rodzin z dziećmi pozostającymi na utrzymaniu do 24 roku życia to rodziny z jednym dzieckiem; ponad jedna trzecia (35,2%) – z dwojgiem (GUS 2014: 49). Małżeństwo z dziećmi wciąż jest w Polsce najczęściej występujących typem rodziny (49,7% ogółu rodzin w 2011 r.), jednak jego udział wśród ogółu rodzin zmniejszył się w ciągu dekady o ponad 6 pkt. proc. (w 2002 r. małżeństwa z dziećmi stanowiły 56% polskich rodzin), a odsetek par bez dzieci wzrósł: z 22,7% do 24,6% w przypadku małżeństw i z 0,8% do 1,3% w przypadku osób kohabitujących[13] (GUS 2014: 44).

[14] S. Urbańska, *Naturalna troska o ciało i morlaność versus profesjonalna produkcja osobowości. Konstruowanie modelu człowieka w dyskursach macierzyńskich w latach 70. (PRL) i na początku XXI wieku*, [w:] R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.) *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 49–70; por.: B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wyd. Funna, Wrocław 2000.

[15] M. Bieńko, *Kulturowo-społeczne skrypty kobiecego macierzyństwa*, [w:] A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo. Między domem, prawem, służbami społecznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 42–65; M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; D. Lalak, *Macierzyństwo a zmiana społeczna*, [w:] J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 91–106; L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Difin, Warszawa 2013.

szego nawiązywania, opartej na emocjach, uczuciach i wrażliwości na potrzeby, więzi z dzieckiem[16], co umożliwiła redefinicja męskości w ogóle[17]. Nowy model ojcostwa zakorzeniony w „nowym paradygmacie męskości", charakteryzuje się następującymi cechami: (1) ojciec jest opiekunem dziecka – pielęgnuje, zachowuje fizyczny kontakt z niemowlęciem, wykonuje zadania opiekuńcze tradycyjne przypisywane kobietom; (2) ojciec jest partnerem dziecka – zamiast dyscyplinować i karać – tłumaczy, wyjaśnia, pokazuje, dlaczego dane zachowanie jest słuszne; (3) ojciec „rodzi" wraz z partnerką – w czasie ciąży jest jak najbliżej niej, wspólnie przeżywają kolejne etapy ciąży, uczestniczy w porodzie[18]. Ojcostwo zamienia się więc w „ojcowanie" (*fathering* zamiast *fatherhood*[19]), lub w „odpowiedzialne ojcostwo", „pozytywnie zaangażowane ojcostwo", „aktywne ojcostwo", „opiekuńcze ojcostwo", „generatywne ojcostwo"[20]. Mężczyzna coraz częściej podejmuje działania tradycyjnie zarezerwowane wyłącznie dla matek. Jest partnerem i opiekunem dziecka, uczestniczy w codziennych obowiązkach, wyraża pozytywne emocje, wspólnie z dzieckiem podejmuje aktywności[21].

Zdaniem badaczy, tradycyjne ojcostwo wciąż w Polsce dominuje, choć jednocześnie coraz częściej uwidacznia się ojcostwo „nowe"[22]. Zdaniem Tomasza Szlendaka, choć „nowy ojciec" doświadcza szeregu korzystnych konsekwencji swojego zaangażowania w rodzicielstwo (takich jak redukcja stresu związanego z pracą poprzez dobre relacje z dziećmi, zwiększenie satysfakcji z życia, polepszenie kontaktów z krewnymi), to jednak jest on „figurą nieco bezradną i zestresowaną, ponieważ narzuca mu się wiele nowych wymagań, wcale nie eliminując starych"[23]. „Kosmetyczna przemiana patriarchatu"[24] nie zdejmuje bowiem z mężczyzny obowiązku bycia głównym „żywicielem" rodziny, a z kobiety –

[16] M. Sikorska, *Nowa matka*..., dz. cyt., s. 146–193.

[17] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo*..., dz. cyt., s. 145.

[18] K. Arcimowicz, *Przemiany męskości w kulturze współczesnej*, [w:] M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008, s. 21–60. Nowy model ojcostwa stanowi zaprzeczenie ojcostwa tradycyjnego, oznaczającego, że ojciec jest żywicielem rodziny, sfera zawodowa i rodzinna są traktowane dychotomiczne, a zatem mężczyzna nie uczestniczy w wychowywaniu dzieci; ojciec uznawany jest za głowę rodziny i sprawuje w rodzinie władzę – dominuje nad pozostałymi jej członkami, decyduje, przewodzi, jest to konsekwencja innego podziału, wiążącego mężczyzn z racjonalnością, a kobiety z emocjonalnością; ojciec jest również „srogim wychowawcą" – jako mężczyzna posiada „naturalny" autorytet u dzieci, jego styl wychowania jest autorytarny i znów odmienny od stylu wychowania matki – jest groźny, karzący, dyscyplinujący, egzekwuje posłuszeństwo (tamże, s. 124–145).

[19] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo*..., dz. cyt., s. 144.

[20] Tamże, s. 146.

[21] Tamże, s. 145–146.

[22] K. Arcimowicz, *Przemiany męskości w kulturze*..., dz. cyt; por.: P. Kubicki, *Przemiany ojcostwa we współczesnej Polsce*, [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 77–105.

[23] T. Szlendak, *O naskórkowej* (*lub kosmetycznej*) *przemianie męskości*, [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem*..., dz. cyt., s. 69.

[24] Tamże, s. 72.

bycia główną opiekunką dzieci (i gospodarstwa domowego). Mężczyźni są niepewni i zdezorientowani co do właściwego sposobu realizacji swoich nie do końca jasnych ról męża/partnera i ojca[25]. Zwiększone oczekiwania wobec mężczyzn, jako opiekunów i towarzyszy dzieci przy jednoczesnym uznaniu dominującej pozycji mężczyzny w obszarze zaspokajania materialnych potrzeb rodziny, rodzi sprzeczności i konflikty ról. Odczuwaną przez mężczyzn niepewność wzmaga brak możliwości odwołania się do wzoru ojcostwa, jakiego sami doświadczyli jako dzieci, ponieważ ojcostwo w wydaniu poprzedniego pokolenia jest dziś nie do zaakceptowania[26].

Rodzicielstwo w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym

Obraz rodziny, rodzicielstwa i ojcostwa wyłaniający się z prezentowanych w literaturze przedmiotu wyników badań, z udziałem osób o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, pozostaje w silnym kontraście z wyżej opisanym modelem ponowoczesnej rodziny. Jak już wspomniano, rodziny niezamożne pojawiają się w literaturze przedmiotu głównie w kontekście dysfunkcji rodzinnych, niewydolności rodzicielskiej i potrzeby profesjonalnego wsparcia lub wręcz interwencji służb społecznych.

O rodzicielstwie osób doświadczających biedy dowiadujemy się na przykład z książki Adama Rotera *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego* (2005). W analizowanych rodzinach, zdaniem autora, ma miejsce „dewastacja jakości życia dziecka"[27]. Dorośli, przede wszystkim rodzice, nie mają zrozumienia dla sytuacji rozwojowej dzieci, którymi formalnie się opiekują, nie dostrzegają ich potrzeb, ponieważ zajęci są przede wszystkim rozwiązywaniem swoich problemów. Dzieci w rodzinach zajmują pozycję marginalną. Wolny czas spędzają na podwórkach z rówieśnikami o podobnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i rodzinnej lub w instytucjach, takich jak świetlice lub organizacje pozarządowe. Z rodzicami (lub innymi dorosłymi opiekunami) nie łączą ich wspólne aktywności poza oglądaniem telewizji do późnych godzin nocnych, przy czym, jak podkreśla autor, dzieci oglądają programy przeznaczone dla widzów dorosłych, których znajomość podwyższa status w grupie rówieśniczej. Charakterystyczną cechą domów rodzinnych jest brak stabilności, nie tylko pod względem materialnym, ale i emocjonalnym: dzieci doświadczają

[25] Trudności w obszarze życia rodzinnego doświadczają również „nowe matki". Biorące udział w „społecznym wieloboju" (jak nazywane jest współczesne łączenie ról zawodowych i rodzinnych przez matki, żony/parterki) kobiety, szczególnie te posiadające dzieci w wieku do trzech lat oraz przedszkolnym, doświadczają ciągłego przeciążenia (M. Bieńko, *Kulturowo-społeczne skrypty*..., dz. cyt.; por.: L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo*..., dz. cyt.).

[26] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo*..., dz. cyt., s. 146.

[27] A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci*..., dz. cyt.

„huśtawki nastrojów" rodziców i uczą się dostosowywać do ich zmieniającego się stanu, przechodzącego „od euforii do depresji", a także wyczuwać ich nastroje, odpowiednio reagując (usuwając się z domu lub bezpiecznie w nim pozostając). W rodzinach dominują mężczyźni, powszechny jest pogląd, że „ojciec jest najważniejszy", mimo że ojcowie często odchodzą, umierają, a partnerzy matek zmieniają się. Roter przypisuje badanej grupie rodzin „wyobrażeniowy lub wręcz mityczny paternalizm", obecny, mimo iż „praktycznie żaden ojciec/opiekun w badanej grupie nie nosił cech i nie wypełniał funkcji przypisywanych mężczyźnie w rodzinie paternalistycznej"[28]. Zdaniem autora, mężczyźni w badanych przez niego ubogich rodzinach ograniczali swoje ojcostwo do funkcji nakazowo-karzących, a dzieci uczyły się zasady, że „kto karze, ten rządzi". Ojcowie w badanej próbie byli najczęściej niepracującymi alkoholikami. Partnerzy (konkubenci) matek natomiast nie spełniali jakichkolwiek funkcji rodzicielskich wobec nie swoich dzieci, a dzieci nie akceptowały ich. Częstszy i lepszy kontakt charakteryzował dzieci w badanych rodzinach z matkami, w których repertuarze zachowań rodzicielskich dominowała opieka nad najmłodszymi dziećmi i przygotowywanie posiłków. Matki oceniane są przez autora jako bardziej zaradne niż ojcowie dzieci, między innymi ze względu na to, że potrafią wyszukiwać i korzystać z instytucjonalnych form pomocy, takich jak świadczenia z pomocy społecznej. W badanej grupie ubogich rodzin dzieci wspierały matki w zdobywaniu środków na spłatę zadłużeń oraz zaspokojenie bieżących potrzeb rodziny, przy czym faworyzowane w rodzinie były te dzieci, które przyczyniały się do poprawy materialnej sytuacji rodziny i/lub opiekowały się rodzeństwem. Relacje panujące w badanych rodzinach autor określa jako „konfrontacyjne, nacechowane nieufnością, oschłością emocjonalną, rozluźnieniem więzi". Środkiem wychowawczym były kary fizyczne. Badani rodzice byli świadomi, że ich dzieci dorastają w złych warunkach, ale twierdzili, że są to najlepsze warunki, jakie są w stanie swojemu potomstwu zapewnić. Dorośli wyrażali pogląd, że talent i umiejętności są wrodzone, nie widzieli więc konieczności wzbudzania ich czy rozwijania u swoich dzieci. Szkoła, do której miały obowiązek uczęszczać dzieci, traktowana była przez dorosłych jako kolejny ciężar, zmuszający rodzinę do wysiłku i wydatków. Rodzice niewiele wiedzieli na temat swoich dzieci, nie mieli z nimi głębszego kontaktu, brakowało między nimi silnej więzi opartej na uczuciach i emocjach. Dorośli nie dostrzegali, że ich dzieci boją się, są smutne, nie odczuwają radości; problemy swoich dzieci opisywali w kategoriach braków materialnych. Konkludując, autor nazywa socjalizację dzieci w badanych rodzinach ubogich socjalizacją „luźną" – zamiast świadomych i planowanych działań wychowawczych dzieci doświadczają wyłącznie niezamierzonych oddziaływań środowiska rodzinnego[29].

[28] Tamże.
[29] Tamże.

O rodzicielstwie w rodzinach niezamożnych pisze również krytycznie Tomasz Szlendak w książce *Zaniedbana piaskownica* (2003), w rozdziale o wiele mówiącym tytule „Ciemna strona piaskownicy. Wychowanie małego dziecka w rodzinach o niskim statusie". Zdaniem autora, dzieci w rodzinach doświadczających trudności materialnych cechuje „wyjątkowo ubogie uczestnictwo w kulturze"[30], sprowadzające się przede wszystkim do oglądania telewizji. Rodzice nie zapewniają dzieciom odpowiednich bodźców edukacyjnych ani wystarczającej liczby kontaktów społecznych – dzieci spędzają czas niemal wyłącznie w domu, z rodzicami i rodzeństwem, mają ograniczony kontakt z dziadkami, z rówieśnikami, nie są posyłane do przedszkoli. Rodzice nie reprezentują jednego stanowiska wobec dzieci i kwestii ich wychowania – często, kiedy jedno gani, drugie za to samo nagradza. Kobiety w badanych rodzinach cierpią na „syndrom Matki Polki", poświęcającej się dla dzieci oraz samotnie radzącej sobie z licznymi przeciwnościami losu, w tym z alkoholizmem partnera. Mimo niedoskonałości, takich jak wspomniane nadużywanie alkoholu, brak pracy, mężczyźni pozostają w swoich domach autorytetami, do których należy wymierzanie (fizycznych) kar dzieciom oraz kontrola i nadzór nad członkami rodziny, w tym również nad czasem i aktywnościami żony. Rodziców cechuje (co może stanowić zagrożenia dla ich potomstwa) brak wiedzy na temat rozwoju dziecka oraz „myślenie magiczne"[31] – przywiązanie do tradycyjnych rytuałów, przesądów i zabobonów. Świat kobiet i świat mężczyzn są rozdzielne, mężczyzna nie uczestniczy w przygotowaniach do porodu, samym porodzie, opiece nad małym dzieckiem. Dzieci mają, zdaniem dorosłych, cechy wrodzone, a zatem rodzice nie ponoszą dużej odpowiedzialności za przyszłą sytuację społeczną i zawodową swojego dziecka. Zdaniem Szlendaka, dzieci rodziców wykształconych i dobrze sytuowanych oraz dzieci w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym wychowywane są w zupełnie inny sposób i przebywają w dwóch różnych światach, co autor przedstawia za pomocą metafory przedzielonej piaskownicy: „W Polskiej piaskownicy postawiona jest przegroda, która oddziela jedno dziecko, bawiące się w czystym, słonecznym piasku od drugiego, grzebiącego się w czarnym błocie"[32].

Młodzi mężczyźni z łódzkich enklaw biedy jako ojcowie

Zrekapitulowane powyżej przykładowe wyniki badań nad rodziną i wychowywaniem dzieci, prowadzone z udziałem osób o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, wskazują, że ich rodzicielstwo pozostaje dalekie od „nowego" rodzicielstwa. Poniżej przedstawione zostaną wyniki analizy 27 wywiadów

[30] T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica*..., dz. cyt., s. 106.
[31] Tamże, s. 114.
[32] Tamże, s. 136.

z (byłymi) nastoletnimi ojcami z łódzkich enklaw biedy, dotyczące ich sposobów realizacji roli ojca, w odniesieniu do koncepcji „nowego ojcostwa".

Ponowoczesne rodzicielstwo jest „projektem", starannie zaplanowanym i świadomie prowadzonym od samego początku. W literaturze na temat przemian współczesnej rodziny podkreśla się znaczenie upowszechnienia środków kontroli urodzeń, przede wszystkim środków antykoncepcyjnych, dla zmniejszenia dzietności i ewolucji rodziny i rodzicielstwa. W przypadku badanych mężczyzn, narodziny pierwszego dziecka nie były zaplanowane. Uczestnicy badań nie stosowali środków kontroli płodności w ogóle, stosowali je nieregularnie (na przykład czasami zakładali prezerwatywę podczas stosunku, czasami nie) lub wybierali metody nieskuteczne, przede wszystkim stosunek przerywany, nazywany przez nich metodą „nie do końca" lub „wyskakiwaną"[33]. Badani wobec partnerek formułowali oczekiwanie, że to one zajmą się kwestią zapobiegania nieplanowanej ciąży: „Żona też jak pójdzie do lekarza ma zrobić cokolwiek w tą stronę żeby nie było takiej możliwości" (O.87) „Mówiłem dziewczynie cały czas, żeby sobie te tabletki załatwiła" (O.81). To, czy partnerka obecnie stosuje jakieś środki antykoncepcyjne, nie wydawało się jednak stanowić przedmiotu zainteresowania badanych: „Małżonka bierze jakieś tam tabletki, ale to nie wiem czy to po prostu cos pomaga czy coś, innego zabezpieczenia nie bierzemy" (O.71). Kilku mężczyzn wyraziło niechęć wobec zażywania przez żonę/ dziewczynę środków hormonalnych, które ich zdaniem mogą powodować doraźne (bóle brzucha, krwawienia, nadmierny przyrost masy ciała) oraz długofalowe (zagrożenie niepełnosprawnością dzieci urodzonych już po okresie stosowania hormonalnej antykoncepcji) negatywne skutki uboczne[34]. Uczestnicy badania albo twierdzili, że w ogóle nie mieli edukacji seksualnej w szkole, albo były to zajęcia w bardzo małym wymiarze godzin, które nie przyniosły im żadnej konkretnej wiedzy. Edukacja seksualna w domu sprowadzała się – jeżeli ten temat był w ogóle poruszany – do przestrzegania przed ewentualnymi negatywnymi skutkami podjęcia aktywności seksualnej w postaci niechcianej ciąży, jednak bez informowania o tym, jak owej ciąży zapobiec: „Mama mi zawsze mówiła, żebym uważał, ale nie słuchałem mamy i tak wyszło [śmiech]" (O.84).

[33] Raport „Współczesna seksualność i nowoczesna antykoncepcja Polaków 2014", por. źródło: http://zdrowie.gazeta.pl/Zdrowie/1,130513,15646600,Stosunek_przerywany_uchroni_przed_niechciana_ciaza_.html [dostęp: 15.04.2014] wskazuje, że do trzech najczęściej stosowanych w Polsce środków antykoncepcyjnych należą: prezerwatywa (stosowana przez 50% badanych), hormonalne tabletki antykoncepcyjne (30%) oraz nieskuteczny jako metoda zapobiegania ciąży oraz chorobom przenoszonym drogą płciową stosunek przerywany (20%).

[34] Wspomniany powyżej raport wskazuje, że antykoncepcja hormonalna wciąż budzi wśród Polek i Polaków nieufność i niepokój: badani uważają, że stosowanie jej powoduje spadek płodności nawet po zaprzestaniu przyjmowania środków, oraz że jest na tyle obciążające organizm kobiety, że konieczne jest robienie co jakiś czas „przerw" w ich zażywaniu, por. źródło: http://zdrowie.gazeta.pl/Zdrowie/1,130513,15646600,Stosunek_przerywany_uchroni_przed_niechciana_ciaza_.html [dostęp: 15.04.2014].

W wywiadach mężczyźni nazywali pierwszą ciążę partnerki „wypadkiem", „przypadkiem", „wpadką". Własne reakcje opisywali jako zaskoczenie", „szok", „przerażenie", „osłupienie", „strach". Dwóch badanych wspominało, że silne przeżycie emocjonalne doprowadziło do objawów psychosomatycznych: jeden mężczyzna na wieść, że zostanie ojcem stracił przytomność – zemdlał, inny dostał ataku gorączki. Większość uczestników badania w pierwszej chwili rozważała możliwości dokonania (zabronionej przepisami prawa, ale dostępnej w tzw. „aborcyjnym podziemiu") zabiegu przerwania ciąży[35]. W decyzję, czy przerwać ciążę, włączani byli często rodzice przyszłych nastoletnich rodziców: „Teść chciał usunąć dziecko. Tak, że były podzielone grupy: ja też chciałem, żeby usunęła dziecko. Ona nie chciała i jej matka nie chciała" (O.10). Ostatecznie, po okresie wątpliwości i wahań, przychodził moment pogodzenia się z sytuacją, który otwierał drogę do czerpania radości z ojcostwa. Proces akceptowania nowej sytuacji i nowej roli miał zróżnicowaną długość: od kilku tygodni, do nawet kilku lat. Jeden z respondentów opowiadał: „[...] zaskoczony byłem, ale później się cieszyłem nawet. Później się przyzwyczaiłem do tej myśli, że będzie dziecko, że trzeba będzie pomyśleć o wszystkim. Przyjąłem to do wiadomości i jak się urodziło, to się bardzo cieszyłem" (O.76). Inny relacjonował: „Nie chciałem jej [matki dziecka] widzieć na oczy, w ogóle nic [...] pracowałem non stop [...] Piłem non stop, żeby zapomnieć [...] Potem ćpałem amfetaminę przez dwa lata, non stop [...] (O.10).

Jak wspomniano, pierwsze ciąże nie były planowane, jednak badanym mężczyznom zdarzało się świadomie podejmować decyzje o posiadaniu kolejnych potomków. Jeden z uczestników wywiadów bardzo chciał mieć syna, „z żoną [doszedłem] do wniosku, że jak nie będziemy mieli syna, to do bólu" (O.76). Po dwóch córkach na świat przyszedł wreszcie upragniony syn i respondent uznał, że od tego momentu będą stosować środki antykoncepcyjne, a więcej dzieci mieć nie chcą. W innym przypadku poronienie w pierwszej, nieplanowanej ciąży, sprawiło, że para, już zupełnie świadomie, zdecydowała się na dziecko (O.75).

Jednym z elementów „nowego ojcostwa" jest aktywne uczestniczenie w przeżywaniu ciąży i porodu partnerki. Badanych mężczyzn charakteryzował wysoki poziom świadomości trudności doświadczanych przez ich żony i dziewczyny w czasie ciąży, takich jak nudności, bóle, stopniowo zmniejszająca się sprawność fizyczna, podatność na zmienne nastroje, a nawet „zachcianki" kuli-

[35] Przerwanie ciąży ze względów społecznych zostało zabronione w 1993 r. (Ustawa z dn. 7 stycznia 1993 r. o ochronie planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, Dz. U. Nr 17, poz. 78 z póź. zm.). Według danych CBOS, co najmniej co czwarta, a niemal co trzecia dorosła Polka zdecydowała się co najmniej raz w swoim życiu na aborcję (co oznacza od ok. 4,1 do 5,8 miliona kobiet, Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, *20 lat tzw. ustawy antyaborcyjnej w Polsce. Raport*, Warszawa 2013, s. 23). Federacja na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny liczbę nielegalnych aborcji w naszym kraju szacuje na 80–100 tys. rocznie (tamże).

narne. Uczestnicy wywiadów deklarowali, że towarzyszyli partnerkom podczas wizyt lekarskich, przede wszystkim badań USG („Chodziłem, na te ultrasonografy, na te badania chodziłem z nią", O.73); wspólnie ze swoimi dziewczynami/żonami wymyślali imiona dla dzieci („Colin albo Brian był. Ja wymyśliłem Colin, ona Brian. Daliśmy mu Brian", O.50), podejmowali decyzje dotyczące wspólnego zamieszkania („chyba już tydzień po tym, jak się dowiedzieliśmy już na sto procent, że jest ciąża, to zamieszkaliśmy razem. Po... poszedłem do niej, wziąłem jej rzeczy, przyniosłem, jej mama resztę dowiozła. Nooo i normalnie się tam wprowadziła", O.52), urządzali mieszkania (lub pokoje w mieszkaniach swoich rodziców, teściów lub rodzeństwa), które mieli do dyspozycji („ja w tym czasie normalnie pracowałem i żeśmy robili mieszkanie to, bo to było praktycznie ruina", O.86). Badani mężczyźni martwili się o zdrowie dziecka i partnerki, szczególnie w sytuacjach, gdy w ciąży pojawiały się powikłania („Później jeszcze było podejrzenie, że dziecko jest za małe, że się nie rozwija w macicy, więc chcieli wywołać wcześniej poród. No, a że akurat miałem odłożone dosyć znaczną część pieniędzy, także stwierdziliśmy, że pójdziemy jeszcze prywatnie w parę miejsc do ginekologa", O.54, „Nieraz też się wystraszyliśmy, bo mdlała, no były jakieś problemy" O.74), starali się spełniać „zachcianki" ciężarnych kobiet („Bywało tak, że o drugiej w nocy biegłem pod stary adres, bo w domu było mięso a nie było ziemniaków, a akurat wtedy miała ochotę na ziemniaki takie ze schabowym i z koperkiem posypane, to po koperek szedłem do nocnego sklepu po koper i po ziemniaki, także wyszedłem o 12 wieczorem i wróciłem o trzeciej dopiero i wszystko, było na czwartą gotowe. Budzę ją a ona mówi nie, już nie chcę", O.73), znosili zmienne nastroje przyszłych matek („Straszna była. Strasznie upierdliwa. Nie wiem, denerwowała się o byle, co, albo płakała [...] Cały czas się kłóciliśmy", O.75), pomagali partnerkom lub wręcz wyręczali je w wykonywaniu rozmaitych czynności, prac („Ja byłem wykorzystywany chyba troszkę, bo to «ja nie chcę, ja nie mogę, bo ja to, tamto»", O.86). Jeszcze przed rozwiązaniem podejmowali działania w celu zabezpieczenia przyszłej rodziny finansowo („Zacząłem się martwić o pieniądze. Później było lepiej. Dobrą pracę mi brat załatwił" O.81). Większość badanych towarzyszyła swoim partnerkom w czasie porodu, przy czym część była bezpośrednim świadkiem i uczestnikiem drugiej fazy porodu, z przecinaniem pępowiny włącznie, a część była w szpitalu, w pobliżu, i zobaczyła swoje potomstwo oraz jego matkę tuż po narodzinach.

„Nowe ojcostwo" wiąże się z partnerskim, elastycznym podziałem zadań w rodzinie, przede wszystkim tych związanych z opieką nad dzieckiem, ale również prowadzeniem gospodarstwa domowego, przy czym jednak to kobieta/matka jest główną osobą odpowiedzialną za dzieci i dom, a mężczyzna/ojciec za materialne zabezpieczenie rodziny. Badani mężczyźni deklarowali swoje duże zaangażowanie w opiekę nad noworodkiem, niemowlęciem, a później małym dzieckiem, które jednocześnie łączyli z pracą zarobkową: „Pierwszy miesiąc to żona jak była po szpitalu, to ja wstawałem cały czas. Pracowałem u ka-

mieniarza, przychodziłem, po 10 godzin pracowałem, to ja wstawałem w nocy do dziecka, [przynosiłem] do cycka. Nie narzekałem, nie było źle. Chciałem to robić" (O.76). Respondenci wydawali się wykazywać zrozumienie dla potrzeb partnerek, dla ich zmęczenia, przeciążenia, konieczności „odespania": „Jak dziewczyna chce się położyć spać, no to ja się zajmuje dziećmi na przykład. Jedzenie robię. Butelkę" (O.81); „Tak wymieniamy tymi obowiązkami. Że na przykład ja potrzebuję to załatwić, to ty zostajesz z dzieciakami jak są tam... Jak ty coś załatwiasz to ja zostaję" (O.82). Niektórzy badani z dumą opisywali, jak podejmują się zajęć nie definiowanych jako tradycyjnie męskie: „Spodobało mi się gotowanie [...] Nie chcę się chwalić, ale robię lepsze od niej, no nie" (O.90). Inni jednak wyznaczali jasną granicę swojego męskiego zaangażowania w sprawy tradycyjnie kobiece, ograniczające je do opieki nad dzieckiem: „Zajmowałem się. Teraz też się zajmuję. Pomagam jak mogę [przy dziecku, bo prowadzenie domu to już sprawa kobiet]. Ja mam dwie kobiety w domu [partnerkę i teściową], to niech się bawią, ja tylko przynoszę pieniądze [śmiech]" (O.74).

Jak wspomniano, zaangażowane ojcostwo na ogół nie zwalnia współczesnego mężczyzny z obowiązku bycia głównym żywicielem rodziny. Perspektywa posiadania dziecka nieodmiennie budziła w badanych przede wszystkim wątpliwości, czy podołają finansowemu wyzwaniu, jakim jest założenie rodziny, oraz powodowała impuls do zmiany stylu życia oraz podejścia do pracy i pieniędzy: „Poszedłem do pracy od razu" (O.10); „Jak się dziecko urodziło, to większej motywacji do pracy dostałem, że pieniądze, żeby nie brakowało" (O.76); „Jak się [dziecko] urodzi, to już trzeba chodzić [do pracy]. Rok czasu pracuję w tej samej firmie" (O.84). Jeden z mężczyzn, który po przyjściu na świat dziecka stracił stałe zajęcie i źródło utrzymania, a matka dziecka poszła do pracy, stał się ojcem na „pełen etat": „Teraz [kiedy nie pracowałem] ja się zajmowałem dzieckiem c a ł y c z a s " (O.91).

Analizy współczesnych rodzin wskazują, że dziecko zajmuje w nich centralną pozycję, wszystko zorganizowane jest wokół jego potrzeb. Owa „hiperdzieciocentryczność" deklarowana była również przez uczestników badania. Dzieci stawały się dla nich nowym punktem odniesienia w życiu: „A jak jest dobrze u N. [imię córki], to jest wszystko dobrze" (O.52); „Wszystko co robie, jest skupione na nią" (O.54); „Wiadomo, jak jest się gnojem bez obowiązków, to się lata. [...] No ale jak jest dziecko no to już... Głupio myśleć na przykład, sam o sobie na przykład, prawda" (O.83). Dzieci, w wypowiedziach respondentów jawią się jako największa wartość, a także źródło najsilniejszych pozytywnych emocji: „Chodziłem dumny, jak paw, że ja już mam dziecko., że ja już czułem się taki dorosły" (O.73); „Dumny chodziłem, każdemu się chwaliłem" (O.75); „[Dzieci są] jedynym, co mam, dla kogo warto żyć. Tylko one mi zostały" (O.78). „Największa radość, to właśnie dziecko. Tak naprawdę, teraz właściwie całe życie się kręci wokół tego dziecka, tak?" (O.54); „[Dzieci] są dla mnie wszystkim przede wszystkim. No, ciężko mi to opisać. Bez nich już nie mógł-

bym tak po prostu sobie funkcjonować i chodzić po ulicy. Bardzo ich kocham. Wszystko mają, co chcą. No nie wiem, ciężko mi to opisać" (O.88).

Naturalnie, badanym mężczyzną nie towarzyszyły tylko i wyłącznie pozytywne odczucia, w czasie wywiadów dawali wyraz ambiwalentnym odczuciom, jakie budziło w nich nagłe, niespodziewane ojcostwo: „Bardzo mi było ciężko się nagłą przemianę zrobić. Ale nie do końca byłem grzeczny, siedziałem w domu. Zawsze mnie tam nosiło na weekendy" (O.72). Badani odczuwali przede wszystkim żal za utraconą wolnością, możliwością zabawy, kontaktami towarzyskimi: „Tak, bardzo się zmieniło. Bo zerwałem z bardzo [wieloma] kolegami. Miałem bardzo dużo kolegów, koleżanek, znaczy tam dalszą taką rodziną, bo była praca, dziecko, dom, praca, dziecko dom. I nic więcej. Żeśmy nigdzie nie chodzili, ani nic, tylko było praca, dziecko, dom" (O.88). Swoje ojcostwo postrzegali jako utratę własnego dzieciństwo, wymuszone i przyspieszone przejście w dorosłość: „No i dzieciństwo se już odebrałem. [...] z chwilą założenia swojej rodziny to moje dzieciństwo się kończy" (O.83); „Tak trochę, trochę się czuję taki, kurde, postarzony przez to, że teraz to muszę w domu siedzieć, bo wie pani... No bo jest dziecko, bo trzeba się zająć dzieckiem i... no i... W sumie już do tego przywykłem, że już" (O.82)

Jak wspominano, współczesny „zaangażowany" ojciec nie ma możliwości stawiania sobie za wzór do naśladowania własnego ojca, ponieważ mężczyźni w poprzednim pokoleniu realizowali jeszcze model ojcostwa „tradycyjnego". W przypadku badanych, dorastających w rodzinach, w których brakowało mężczyzn lub gdzie mężczyźni przede wszystkim sprawiali problemy, a także byli źródłem cierpienia dla swoich bliskich, odpowiedź na pytanie o to, czym jest ojcostwo, nie była łatwa: „To pytanie zawsze największą trudność mi sprawia [...] parę osób się mnie zapytało i jak tak naprawdę... Nie wiem, może z tego powodu, że sam nie miałem ojca nigdy. Zawsze byli tacy faceci, którzy się zmieniali po roku czasu, albo po dwóch. Ostatni tak naprawdę, to gościu, który mnie nawalał, i jest moja matka z nim dotąd. I nigdy go nie odbierałem jako ojca, w ogóle dla mnie to był zawsze największy wróg [...] mój prawdziwy ojciec powiesił się, jak ja miałem trzy lata. Już nawet go nie pamiętam" (O.54). Część badanych próbowała określić istotę ojcostwa jako przeciwieństwo tego, czego sami doświadczyli jako dzieci: „Żeby wszystko dzieci przy mnie miały, jedzenie, ubrania, żeby nie patrzyli, tak jak ja kiedyś patrzyłem na rodziców, że pijaństwo było w domu, żeby czysto, żeby patrzyli na nasz charakter. Nie żeby ojciec z matką się bili, kłócili. No pomagać dzieciom w nauce, we wszystkim, przynajmniej to jest najważniejsze, żeby dzieci chodziły do szkoły, a nie tak, jak ja się nauczyłem, że kolegów się słuchało" (O.57). Dobre ojcostwo rysuje się w ich wypowiedziach jako antyteza modelu ojcostwa doświadczonego we własnej rodzinie pochodzenia: „Ojcem chcę być jedynym niepowtarzalnym. Nie chce być ojcem takim, jakim był mój ojciec dla mnie. [Chcę być ojcem] odwrotnym" (O.10).

Próbując doprecyzować istotę ojcostwa, badani skupiali się na dwóch podstawowych wymiarach: ekonomicznym oraz relacyjnym. Badani młodzi ojcowie podkreślali, że posiadanie dziecka to odpowiedzialność i poważny obowiązek, związany z koniecznością zagwarantowania rodzinie środków do życia: „[...] to jest duży obowiązek przede wszystkim. Pilnowanie, żeby im wszystko zapewnić" (O.88); „[...] bardzo duża jest odpowiedzialność i obowiązek. Trzeba nakarmić, ubrać, wysłać do szkoły, żeby wyszło na ludzi, co nie?" (O.76).

„Utrzymywać rodzinę, dziecko" (O.74). Przy okazji, przyznawali, że trudno im zaspokoić wszystkie potrzeby rodziny: „Naprawdę teraz wszystko, co chce się kupić dla dziecka, to trzeba naprawdę albo poszukać coś taniego, albo mieć górę pieniędzy. Tydzień temu wydałem na leki 370 złotych (O.71). Odczuwali spoczywający głównie na nich ciężar odpowiedzialności za materialną sytuację rodziny: „Muszę dać rad[ę]" (O.81).

Uczestnicy wywiadów dużo uwagi poświęcali jednak bliskości i codziennej obecności w życiu dziecka, które ich zdaniem również stanowią istotę ojcostwa. Bardzo ważny, według badanych mężczyzn, jest czas, który spędza się z dzieckiem, który oprócz możliwości nawiązania więzi oferuje możliwość pokazywania na własnym przykładzie, co jest w życiu słuszne: „Chcę być dla nich takim wzorcem, żeby oni mogli postępować tak jak ja. Jeżeli ja mam jakieś zasady, oni będą się kierować tymi zasadami, to wiem, że oni nie muszą skończyć na komendzie, tylko wiem, że obiorą sobie własną drogę jakąś" (O.10); „Wychowywać dziecko, [to] pokazywać mu prostą drogę, a nie żeby, nie wiem, w jakieś narkotyki czy coś, żebyś starać się być przy nim, kiedy potrzebuje, porozmawiać albo coś" (O.75). Obok poczucia bezpieczeństwa ekonomicznego, badani chcieliby zapewnić swoim dzieciom bezpieczeństwo emocjonalne: „Żeby dziecko czuło tą miłość... no i odwzajemniało ją [...] też wie, że ma ojca i że ojciec pomoże w razie czego i tak dalej" (O.82).

Badani mieli okazję doświadczać konfliktu ról zaangażowanego emocjonalnie ojca i głównego żywiciela rodziny. Jak relacjonował jeden z mężczyzn, „na dwa tygodnie przed porodem [partnerka] trafiła do szpitala właśnie z podejrzeniem, że dziecko jest za małe. I wtedy właśnie straciłem pracę, bo myślałem, że zaraz będzie rodzić, więc trochę chciałem wziąć wolne z pracy, a, że nie byłem na umowie, ani na niczym, no to uznali, że chcą następnego" (O.54). Intensywna praca zawodowa wywoływała w respondentach poczucie straty spowodowane ograniczeniem możliwości kontaktu z dzieckiem: „Czasami bywa różnie. Ostatnio rzadko widuję się z dzieckiem, znaczy widuję – mały mam kontakt, bo pracuję teraz tylko na noce, [w dzień dziecko z kolei] idzie do żłobka, czy do mamy..." (O.72). Niektórzy badani podjęli świadomą decyzję o reorganizacji swojego życia zawodowego, tak aby „ojcostwo ekonomiczne" nie odbierało im szans na „ojcostwo bliskości": „Uważałem, że niedziele to nie dla mnie, tylko w soboty [do pracy] chodziłem [...] W niedzielę to cała rodzina" (O.90); „Pracowałem przez pewien czas na 3 zmiany, no i było tak, że trzy tygodnie czy

cztery pracowałem na popołudnie. To wychodziłem z domu o 11, a wracałem o 23. No już w tamtych chwilach było tak, że jak wchodziłem to czasami się bał, robił takie dziwne oczy. Przez jakiś czas mnie nie poznawał. No, ale zrezygnowałem z tamtej pracy właśnie, na rzecz małego. Tak, jak teraz pracuję cały dzień, ale to robię jeden, cały dzień, później dwa dni wolne. Dwa dni pracy, dwa dni wolne".

Model „nowego rodzicielstwa" zakłada również wspólne spędzanie przez rodziców i dzieci czasu „wysokiej jakości". Wypowiedzi zebrane podczas wywiadów wskazują, że badanym mężczyznom zależy na ciekawym i w miarę możliwości urozmaiconym spędzaniu z rodziną czasu, kiedy nie pracują. Wśród aktywności podejmowanych wspólnie z dziećmi badani wymieniali: odwiedziny u rodziny i znajomych („W weekendy zjeżdżamy cała rodzinę. Kogoś odwiedzić, do znajomych jedziemy. No to jest tak, że z dziećmi przeważnie gdzieś wychodzimy. Czy tam w sobotę i w niedziele, w sobotę, to idziemy do mojego taty, w niedziele, to idziemy znowu tam do znajomych, tam kolegów, koleżanek tam odwiedzamy. Nie raz jest tak, że do nas przyjeżdżają. Ale przeważnie w weekend nas nie ma w domu" O.71), wycieczki („Jak jeszcze samochód miałem to nad jezioro jeździliśmy, co weekend z małym", O.89), spacery („No z dziewczyną na spacery, z dzieckiem na spacery bardzo lubię też wychodzić często. Teraz no pogody nie pozwalają, ale jak jest pogoda to lubię spędzać czas na dworze" (O.75), gry planszowe (np. w Scrabble, O.74), oglądanie telewizji, granie (szczególnie z synami) w gry komputerowe, w karty, chodzenie na mecze piłki nożnej, układanie puzzli, wyjścia do sali zabaw („figloraju"), do kina na bajki dla dzieci, a także do pizzerii lub „na chińskie" (O.90). Jeden z respondentów podsumował swoją wypowiedź na temat czasu spędzanego z synem w następujący sposób: „Po prostu chcę dać mu to dzieciństwo. Poniekąd mogę powiedzieć, że ja tego nie miałem" (O.89)[36].

Podsumowanie

Korzystając z określenia jednego z respondentów, na podstawie przedstawionej powyżej analizy wydaje się, że badani młodzi ojcowie z łódzkich enklaw biedy są „wsiąknięci w rodzinę" (O.10), o czym świadczy ich zaangażowanie w jej życie, poczynając od ciąży partnerek, przez dbałość o materialną stronę funkcjonowania najbliższych, po wychowywanie dzieci, z silnym zaznaczeniem wartości bliskiej relacji między ojcem a dzieckiem. Wypowiedzi uczestników

[36] Należy odnotować, że w wywiadach pojawiały się również wypowiedzi takie jak ta: „W sumie one [czworo dzieci respondenta] to są rozrabiające, więc ja pilnuję, żeby nie chodziły po segmencie. Bo one potrafią wejść na segment, otworzyć szafkę, wziąć dezodorant albo wziąć sobie szminkę i się umalować całe, trzeba je pilnować przy tym. Najczęściej to ja włączam komputer i temu małemu daję dojść do komputera i on tam gra w karty. Nie rozumie, ale gra" (O.78).

wywiadów wskazują na ich świadomość potrzeb nie tylko dzieci, ale także partnerek, oraz duże znaczenie, jakie przypisują wspólnemu rodzinnemu spędzania wolnego czasu, co do którego podejmują starania, żeby był on czasem „wysokiej jakości".

Narodziny dziecka stały się dla większości badanych impulsem do refleksji nad własnymi doświadczeniami z dzieciństwa oraz podjęcia próby określenia istoty rodzicielstwa i ojcostwa, często konstruowanych w opozycji wobec tego, z czym badani mieli do czynienia we własnych domach rodzinnych. Wydaje się, że w wymiarze relacji, przede wszystkim z rodziną, dziećmi i partnerką, nastoletni ojcowie doświadczają silnego zintegrowania, będącego pewnego rodzaju zaprzeczeniem wzorca rodziny, wyniesionego z domu.

Wydaje się zatem, że rodzicielstwo w wydaniu badanych młodych mężczyzn z łódzkich enklaw biedy nosi znamiona nowego ojcostwa: mimo że nieplanowane, jest zaangażowane, refleksyjne, czynnik emocjonalnej bliskości i chęć stworzenia więzi z dziećmi współistnieje z ekonomicznym wymiarem ojcostwa, polegającym na pełnieniu roli głównego, jeśli nie jedynego, żywiciela rodziny. Badani mężczyźni nie są również wolni od dylematów, konfliktów i ambiwalencji doświadczanych przez „nowych ojców", jakie powstają w czasie realizacji ojcowskiej roli i usiłowania zrównoważenia jej poszczególnych komponentów.

Bibliografia

Arai L., *Teenage pregnancy. The making and unmaking of a problem*, The Policy Press, Bristol/Portland 2009.

Arcimowicz K., *Przemiany męskości w kulturze współczesnej*, [w:] Fuszara M. (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008.

Badora S., Basiaga J., *Raport z badań w pogotowiach rodzinnych*, [w:] J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012.

Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Difin, Warszawa 2013.

Balcerzak-Paradowska B., *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, Instytut Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.

Berthoud R., Robson, K., *The Outcomes of Teenage Motherhood in Europe. Innocenti Working Paper No. 86*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja 2001.

Biała J., *Zagrożenia w wychowaniu dziecka we współczesnej rodzinie polskiej*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

Biedroń M., *Funkcja opiekuńcza rodziny wielkomiejskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Bieńko M., *Kulturowo-społeczne skrypty kobiecego macierzyństwa*, [w:] A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo. Między domem, prawem, służbami społecznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.

Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wyd. Funna, Wrocław 2000.

Budzyńska E., *Model małżeństwa i rodziny u młodzieży wielkomiejskiej* (*na przykładzie Katowic*), [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Duncan S., *What's the problem with teenage parents? And what's the problem with policy?*, „Critical Social Policy" 2007, № 27(3).

Ermisch J. E., *Does a 'Teen-birth' have Longer-term Impacts on the Mother? Suggestive Evidence from the British Household Panel Study*, *Working Papers of the Institute for Social and Economic Research*, paper 2003/32, University of Essex, Colchester 2003.

Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny, *20 lat tzw. ustawy antyaborcyjnej w Polsce*. *Raport*, Warszawa 2013.

Główny Urząd Statystyczny, *Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2014.

Główny Urząd Statystyczny, *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013.

Główny Urząd Statystyczny, Rocznik demograficzny 2013, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013.

Graham H., McDermott E., *Qualitative Research and the Evidence Base of Policy: Insights from Studies of Teenage Mothers in the UK*, „Journal of Social Policy" 2006, № 35.

Grotowska-Leder J., *Enklawy biedy jako przedmiot socjologii ubóstwa – aspekty teoretyczne i empiryczne*, [w:] L. Gołdyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009.

Holgate H., Evans R., Yuen F.K.O. (red.), *Teenage Pregnancy and Parenthood. Global Perspectives, Issues and Interventions*, Routledge, Nowy Jork 2006.

http://zdrowie.gazeta.pl/Zdrowie/1,130513,15646600,Stosunek_przerywany_uchroni_przed_niechciana_ciaza_.html [dostęp: 15.04.2014]

Hurło L., *Dziecko w polskiej rodzinie dysfunkcyjnej*, Oficyna Wydawnicza Prospekt, Olsztyn 2010.

Imamura M., Tucker J., Hannaford P., Astin M., Oliveira da Silva M., Bloemenkap K., Karro H., Olsen J., Temmerman M. on behalf of the REPROSTAT 2 group, *REPROSTAT 2: A systematic review of factors associated with teenage pregnancy in the European Union. Final report*, University of Aberdeen, Aberdeen 2006.

Kelly D.M., *Pregnant with Meaning. Teen Mothers and the Politics of Inclusive Schooling*, Peter Lang, Nowy Jork 2000.

Kubicki P., *Przemiany ojcostwa we współczesnej Polsce*, [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Lalak D., *Macierzyństwo a zmiana społeczna*, [w:] J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012.

Leszkowicz-Baczyńska Ż., *Rodzina w klasie średniej w zmieniającej się rzeczywistości* (*na przykładzie kategorii przedsiębiorców*), [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Marzec H., *Sytuacja dziecka w rodzinie o wysokim statusie ekonomicznym,* [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Music J.S., *Young, Poor and Pregnant. The Psychology of Teenage Motherhood*, Yale University, Yale 1993.

Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Ogryzko-Wiewiórkowska M., *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Olszewska E., *Środowisko rodzinne młodych mężczyzn popełniających przestępstwa*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2012.

Pielka H., *Edukacja dzieci do pracy w rodzinie miejskiej*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Pillow W.S., *Unfit Subjects. Educational Policy and the Teen Mother*, Routledge Falmer, Nowy Jork 2004.

Roter A., *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

Sakowicz T., *Dysfunkcjonalność rodziny a resocjalizacja. Wybrane teksty z socjologii rodziny i resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2002.

Stojecka-Zuber R., Róg A., *Rodziny problemowe i możliwość ich wspomagania*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg 2007.

Strzelecki Z., Błędowski P., Gałązka A., Nowak L., Kowalska I., Kurkiewicz J., Kuropka I., Napierała J., Potrykowska A., Sobczak I., *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2011–2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012.

Szczepański M.S., Ślęzak-Tazbir W., *Między lękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] B. Jałowiecki, W. Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2007.

Szlendak T., *O naskórkowej* (*lub kosmetycznej*) *przemianie męskości*, [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

Szukalski P., *Nastoletnie macierzyństwo w Polsce – ujęcie regionalne*, „Praca Socjalna", numer specjalny, lipiec – sierpień 2010.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2002.

Tyszka Z., *Stan i przeobrażenia rodzin polskich na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

UNICEF, *A league table of teenage births in rich nations, Innocenti Report Card No. 3*. Innocenti Research Centre, Florencja 2001.

Urbańska S., *Naturalna troska o ciało i morlaność versus profesjonalna produkcja osobowości. Konstruowanie modelu człowieka w dyskursach macierzyńskich w latach 70. (PRL) i na początku XXI wieku*, [w:] R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

Ustawa z dn. 7 stycznia 1993 r. o ochronie planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, Dz. U. Nr 17, poz. 78 z póź. zm.

Wachowiak A., Frątczak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Warzywoda-Kruszyńska W., *Enklawy biedy – mechanizm powstawania i trwania*, „Praca Socjalna", numer specjalny lipiec – sierpień 2010.

Warzywoda-Kruszyńska W., Krzyszkowski J., *Przemiany składu rodziny oraz wzorców dzietności i wzorców zatrudnienia w Polsce na tle Unii Europejskiej*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Warzywoda-Kruszyńska W., *Od badań nad biedą do badań nad procesem dziedziczenia biedy – łódzka szkoła badań nad biedą i pomocą społeczną i jej rezultaty*, „Praca Socjalna", numer specjalny lipiec – sierpień 2010.

Warzywoda-Kruszyńska W., *Rodzina w procesie zmian*, [w:] W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

Warzywoda-Kruszyńska W., *Wielkomiejska bieda*, [w:] H.E. Kubiak (red.), *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.

Wiggins M., Oakley A., Sawtell M., Austerberry H., Clemens F., Elbourne D., *Teenage Parenthood and Social Exclusion: a multi-method study. Summary report of findings*, Social Science Research Unit Report, Institute of Education, Londyn 2005.

Żurek A., *Wzory, na których opiera się życie rodzinne rodzin miejskich*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

doi: 10.23734/wwr20142.375.383

„Wychowanie w Rodzinie" t. X (2/2014)

Eva RIEČICOVÁ, Silvia SLEZÁKOVÁ
Uniwersytet Zdrowia i Pracy Socjalnej im. św. Elżbiety w Bratysławie, Słowacja

The Role of the Father in Childcare

Rola ojca w opiece nad dzieckiem

Streszczenie

Rola współczesnej rodziny w wychowaniu dziecka jest coraz mniejsza. Historyczna rola ojca bywała zmienna: w przeważającej większości ojcowie podejmowali decyzje w rodzinie oraz dostarczali jej środków do życia, natomiast kobiety pilnowały ogniska domowego i domowego ciepła. Emancypacja kobiet spowodowała ich niezadowolenie z ustalonych ról i dała możliwość opuszczenia rodziny w zastępstwie wcześniejszego stawiania czoła problemom i poszukiwania rozwiązania. Dziś uzyskanie rozwodu jest często szybsze i prostsze niż uzyskanie innych oficjalnych dokumentów.

To dzieci płacą najwyższą cenę za tę pożałowania godną sytuację. Nawet jeśli dwoje ludzi nie może już żyć razem, dzieci mają prawo do dwóch rodziców. Jest to gwarantowane przez prawo, chociaż rzeczywistość bywa często odmienna. Na Słowacji dzieci najczęściej trafiają pod opiekę matki. Powodem tego jest społeczne przekonanie o tym, że matka potrafi opiekować się dzieckiem lepiej niż ojciec. Ojciec zaś jest tym, z którym dziecko spędza czas jedynie okazjonalnie.

Rodzice muszą zdać sobie sprawę, że w przypadku rozpadu związku zakończyli oni partnerstwo, ale nie zakończyli rodzicielstwa. Na szczęście liczba ojców, którzy zainteresowani są nie tylko w większym uczestniczeniu w opiece nad dzieckiem, ale także w utrzymywaniu kontaktów z nim, wzrasta. Spróbujemy zbadać czy sytuacja ta blokowana jest brakiem zainteresowania ojców, czy ich postawami społecznymi.

Słowa kluczowe: dzieci, ojciec, prawo, rodzice, rozwód, obowiązki, opieka, wychowanie.

Abstract

The role of the modern family in child rearing is diminishing. The historical role of the fathers is changing – they were the decision makers of the family and they were the main breadwinners as well. The women were homemakers. The emancipation of women has brought their dissatisfaction with their established family role. In the case of a family problem they suddenly could choose to leave the family rather than facing the issue and searching for a solution. Today, obtaining a divorce is often faster and simpler than obtaining many other official documents.

The children are those who pay the most for this regrettable situation. Even when the two people are not able to live together any more, the children have the right to have two parents. This is guaranteed by law; however, the real situation is frequently different. In Slovakia, children are usually put into the mother's care. The reason behind this is the societal view that the mother can take care of the child better than the father. The father is the one that the child spends time with only from time to time.

The parents need to realize that in the case of a relationship failure they have ended the partnership, but not the parenthood. Fortunately, there are an increasing number of fathers having not only an interest to participate more in the childcare, but also to maintain the contact with the child. We will try to examine what this situation stems from.

Keywords: Child. Father. Law/Rights. Parents. Divorce. Obligations. Care. Upbringing.

The topic of fatherhood and the role of the father resonates in society in approximately the last 30 years. The role of the father in education was considered as marginal up to the 1970s and at present the traditional division of roles dominates in the subconscious mind[1]. Gender stereotypes were affected; that the role of the woman was related to housekeeping and bringing up the children, she was both babysitter and educational authority and the person primarily entitled to make teaching and child maintenance decisions. She is expected to provide all-day care and in the case of a small child to spend some period at maternity leave. The mother is also expected to accept this role with pleasure and that it will bring her satisfaction and define her identity. The role of the mother is, according to Vágnerová, socially highly valuable with considerable prestige, the role of women in households – complementary to role of mother, on the contrary, has very low prestige. Changing social conditions such as the growth of employment of mothers, demographic changes, the effects of different feministic and other movements, new social policy and specialized discoveries and that the impact of the father on child development brought the necessity of parental equality[2]. According to McBride – Lutz they became the factors for change and the phe-

[1] I. Sobotková, *Psychologie rodiny*, 2. vyd., Wyd. Portál, Praha 2004, p. 224.
[2] M. Vágnerová, *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*, Wyd. Karolinum, Praha 2007.

nomenon of the "new" father appears, who in comparison with the traditional father contributes significantly to the so-called female obligations of education and involvement in child care, the running of the household running and activities associated with it. There is a transition from traditional understanding/notion of the man as the breadwinner engaged in work to the so-called active and engaged father who is considered as being as capable and competent a keeper and educator as a woman[3]. "The term "new fatherhood" reflects the fact that the current generation of fathers is different from previous generations of men"[4]. Career doesn't constitute the main purpose of life for them and they are subjectively more content and healthier physically and mentally if they are allowed to have closer contact with the child. They try to be emotionally and physically close to child and it provides them an enrichment and personal satisfaction.

At the same time the partner again shares the role of bread-winner[5]. The father was considered the one who provides for the family materially. His role is not clear in our culture. His rights and responsibilities are not clearly defined despite the fact that our legislation has enshrined equality between the parents. Based on the statistics relating to the entrustment of children after the break-up of the family in the care of one parent or both parents is not on an equal footing. In Slovak practice we agree with Maříková[6] and Brannen, Moss[7] that although officially the mother and the father are the equal partners in child care, there is still prevalent a stereotypical stagnation in the traditional division of parental roles in the world, as well as in the Czech Republic.

Acceptance of the man's identity is often one of the hardest functions of an adult man just because the father is an ideal in bringing up a child and the representative of the male role. Traditionally he was seen as so-called "occasional authority/Sunday authority/"[8], while he makes felt a different style of parenting and many times he is more authoritative than a mother. His role does not emerge in isolation and in case of involved fathers, who are not the same as lone fathers, just complement the mother role. Despite the fact that his relationship to the child develops slowly and the prestige of this role is lesser, he is important for the expansion and the enrichment of mother's role. He appeals to the child for its

[3] B.A. McBride, M.M. Lutz, *Intervention. Changing the Nature and Extent of Father Involment*, [in:] M.E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development*, 4th Ed., Wyd. Hoboken, New Jersey 2004, p. 538.

[4] H. Maříková, *Muž v rodině: Demokratizace sféry soukromé*, Wyd. Sociologický ústav AV ČR 1999, p. 19.

[5] I. Šmídová, *„Matkové"*, [in:] P. Mareš, T. Potočný (Eds.), *Modernizace a česká rodina*, Wyd. Barrister & Principal, Brno 2003, pp. 157–175.

[6] H. Maříková, *Proměna rolí muže a ženy v rodině,* [in:] E. Věšínová-Kalivodová – H. Maříková, *Společnost žen a mužů z aspektu gender.* Sborník studií., Wyd. Open Society Fund, Praha 1999.

[7] J. Brannen, P. Moss, *Fathers in dual-earner households – through mothers´s eyes*, [in:] Ch. Lewis, M. O´Brien (Eds.), *Reassessing Fatherhood. New Observations on Fathers and the Modern Family*, Wyd. Sage Publications, London 1987, pp. 36–53.

[8] M. Vágnerová, *Vývojová psychologie II*..., op. cit.

leisure activities, hobbies, or sports activities. There are fathers who are active and engaged but also those who note the child just as a burden in the form of money going out from their bank account. According to Vodáková[9] the father has influence on the development of child's socialisation, on its moral and emotional development; he functions as an ideal and as a model for the development of child's sexual role. He shows to the child the world from his point of view and the behaviour of the second half of humanity which enriches the life of a child. Raus[10], who shares this view, writes that research indicates the father affects the ability of the children's socialisation, satisfaction of their relations with adults and their popularity in a society. The certainty of the emotional relationship of the baby anchored to the father is reflected in its sociability. According to studies the children of involved fathers more easily start school attendance and establish and maintain friendly relations with others. Mazálkova's psychological examination showed that boys from a family with one absent member – mostly the father – were unsure and hesitant in their approach to tasks. During the examination they were nervous and tense; they were reserved in relation to the examiner in their social response, they obeyed with delay and less often and showed weak self-criticism. The father is the embodiment of patterns of stability, safety, protection, determination, differentiation and action. The mother is the embodiment of emotiveness, care, love, and home. The children were themselves aware that the father was the one with more power and the decision maker and saw the mothers as being kinder and "being there". Španelová[11] proposed that the father plays a specific and different role at certain stages of the lives of girls and boys.

According to Potančok[12], "Traditional conception of Parsonian nuclear family (in the sense parents-children) is facing major challenges and efforts in redefinition now." As Warshak[13] mentions, in Ancient Rome the fathers had absolute power over their children. They could sell them as slaves or kill them. The rights of the mothers were actually nonexistent. In the case of divorce the right to look after children passes to the father – it was equal to right to own property. The British civil code confirmed the tradition of father's superiority, too. Society considered the father as the natural tender of his children in accordance with the laws of God, as also says the imperial patent of Joseph II. 1787, as well as the General Civil Code called as Allgemeines Burgerliches Gesetzbuch ABGB 1811. "In many countries the laws enshrined so-called paternal

[9] J. Vodáková, *Nové pohledy na otcovství.* Bakalářská práce, Wyd. FF, Masarykova Univerzita, Brno 2002.
[10] P. Raus, *Role otce v rodině*, [in:] *Sborník konference Zdravé rodičovství na téma otcovství*, Wyd. CENAP, Brno 2004.
[11] I. Špaňhelová, *Dítě a rozvod rodičů*, Wyd. Grada, Praha 2010.
[12] J. Potančok, *Zmeny v chápaní úlohy otca v súčasnej rodine*, „Sociológia" 2010, ročník 42, číslo 2, p. 113.
[13] A.R. Warshak, *Revoluce v porozvodové péči o deti*, Wyd. Portál, Praha 1996, p. 24.

power in various forms. The father could decide almost everything concerning.the child He was also required to look after his child and to pay all his living costs. In the case of a divorce there was obligation to pay alimony only for fathers"[14]. At the beginning of the 19th century the child was, after a divorce, mostly entrusted to the father but during the century when fathers left home and spent longer time at work the liability for kids devolved to mothers. According to Warshak[15], in the 19th century the absolute power of fathers started to be limited. They kept the formal status of the head of the family but according to Blankenhorn (In Černá)[16] "fatherhood became a less important social role" and as Chmelařová states[17] ambitions and success were more important for them. The beginning of the 20th century brought a deepening of the father's debarment from family life and primarily with the start of a depth of psychological theories (e.g. Freud, Bowlby) the cult of motherhood began to be promoted. Women are naturally better parents than men and are more important for children than fathers[18]. "The mother's love is the predominant feature even in the weakest women and generally exceeds the paternal feelings towards children. The child needs more mothers' love than father's love." For these reasons, the courts were loathe to disallow the mother to look after her children and in 1918 the judge from North Dakota wrote..."The court will not break the most sacred ties of nature that connect the mother with her children, except in extreme cases." ... In 1921 another judge wrote "Motherhood is an institution of the Lord God for the care and upbringing." Especially this period can be dated as the time when the fathers were relegated to the background and began the long wait to gain equal status in the care[19].

At those times according to canon law a marriage was considered in the sense of the Bible "What God has joined together, let no man separate" as indisolvable. According to Možný[20], "the principled indissolubility of marriage, nevertheless, was softened by Catholic canon law and circumvented by the institution of nullity of marriage and the institution of divorce from a "lodge". As Teyber[21] points out "nowadays almost each second marriage ends in divorce and divorce is considered as something executed by the judge's gavel hit, but parents later realize that divorce is only a phase among many difficult family changes." In marriage an implementation of the role of the father was not so problematical.

[14] P. Černá, *Rozvod, otcové a děti* (*sociálně právní ochrana dětí v rozvodové a porozvodové situaci*). Diplomová práca, Wyd. FF Univerzita Karlova, Praha 2000, p. 9.
[15] A.R. Warshak, *Revoluce v porozvodové péči o deti...*, op. cit.
[16] P. Černá, *Rozvod, otcové a děti...*, op. cit., p. 11.
[17] H. Chmelářová, *Tátové v historii*, [in:] L. Sedláček, K. Pleskovská (Eds.), *Aktivní otcovství*, Wyd. Nesehnutí, Brno 2008.
[18] Ibidem.
[19] A.R. Warshak, *Revoluce v porozvodové péči o deti...*, op. cit., p. 28.
[20] I. Možný, *Sociologie rodiny*, Wyd. SLON, Praha 2002, p. 172.
[21] E. Teyber, *Děti a rozvod*, Wyd. Návrat domů, Praha 2007.

However, in the case of divorce fathers were and generally are those who either rarely ask for custody of the child in their care or often the fight against existing stereotypes is lost. Many of today's fathers missed their own father whether due to the fact that family was broken and the father showed no interest and did not keep contact with the child, which was very often traumatic for child or any interest from the father was blocked by the mother or her family. Maybe the memory of this spurred today's fathers to take up their role more actively and be more engaged. Due to feminization and better job opportunities for women, the myth of man's irretrievability as bread-winner was broken. On the other side, despite the obstacles the number of men who apply to get the child in their charge has increased.

The Act N. 571/2009 Coll. of laws on parental allowance allows the father to take up the parental leave. According to the statistics of the Social Insurance, the fathers use this option in only 0.36% of cases, and their number has doubled in recent years. In 2010, there were 109 men as recipients, in 2011 there were 145 male recipients and in 2012 the number increased to 210 recipients. The trend of men on paternity leave is showing an increasing tendency although this usually occurs in cases where the child's father has a lower income. Šmídová[22] states also that in the Czech Republic the men are led by particular economic reasons and according to Kubíčková[23] the fathers on parental leave was 2% in 2004. This was not possible in the Slovak republic and we do not have data to compare with the Czech Republic in 2012. Each family and its functioning is unique either as a complete or incomplete family therefore we disagree with the opinion, published in the media, of the head of the Department of Gender Equality and Equal Opportunities of the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic Olga Pietruchová in a TV JOJ discussion that "the child is power privilege of mother". "If we automatically assign each child into the same arrangement, we lose the opportunity to make such an arrangement which would meet the needs of the family. Not every family fits into the same scheme. What works in the family in the neighbours, shouldn't be the best for your family"[24]. As Novák – Průchová[25] state, so many years the division 9:1 holds over while only one child in ten is entrusted to the care of the father. This division can be considered in our experience for both the Czech Republic and Slovakia.

However, the harmonious father with a clear desire to have the child in own care has the possibility unless he wants to use it as duress on child's mother.

[22] I. Šmídová, *„Matkové"*..., op. cit., pp. 157–175.
[23] K. Kubíčková, *Alternativní model otcovství: pečující otcové.* Klauzurní práce, Wyd. FSS Masarykova Univerzita, Brno 2004.
[24] A.R. Warshak, *Revoluce v porozvodové péči o deti*..., op. cit., p. 28.
[25] T. Novák, B. Pruchová, *Předrozvodové a rozvodové poradenstvo*, 1. vyd., Wyd. Grada, Praha 2007, p. 144.

Berger – Gravillon[26] show that father is able to execute all his responsibilities as well as the mother and to provide the care for baby, as it needs to evolve in the presence of one or two stable people. The mother remains as the primary person close to the child and the child prefers her in sad times, but it is not established whether it is a genetically programmed competence, whereas a close relationship between the mother and child occurs while she is pregnant. According to Gulášová[27], the aim of the father's upbringing is to appeal to the behaviour of the child through personality manifestations and in the case of the father's upbringing being neglected the relationship of the child to the mother can be impaired and it can blame her for the problems in the family. It is better to limit the father-child contact in cases where the father is dangerous for the child because of any pathology in his behaviour. Teyber[28] (2007) writes that children living with a father are as well adapted as children in the mother's custody. An adaptation depends on the father's ability to provide effective parenting (to ensure the care consistency and household arrangement) and his ability to support the child's relationship with his mother. Our experience suggests that fathers are more willing to compromise and to favour the relationship of the child to the mother than is the case in the opposite direction.

We agree with Matejček[29] that today's father is expected not only to be responsible, reliable, able to financially provide the family, but also, that he will listen to and understand his wife and children and will be in close contact whit them, which brings many tasks and mental commitments. Therefore, if we look at not only the father's role , but that of both parents, especially after a family breakdown, so many parents should take to heart words of Pláňava[30] that, if they did not manage it together as a married couple, they shouldn't fail as parents, although their mission is different and under different conditions.

Children's problems, unfortunately, appear to adult eyes as being small. But they must be regarded according to the degree of pain which is often greater than you adults can imagine because children are small. If the child misses the father because they only spend four days a month together, which is not so much for high quality relationship, it is not necessary to follow the common stereotypes of the normal functioning of other families, but it is necessary to find what is the most suitable for the family. The role of the father is irreplaceable in every period of life regardless as to whether he is entrusted the care of a child or not. According to Možný (In Potančok)[31], the mother mediates the relationship between the father and the child therefore the development of relationship between

[26] M. Berger, I. Gravillon, *Když se rodiče rozvádějí*, 1. vyd., Wyd. Portál, Praha 2011, p. 136.
[27] I. Gulášová, *Dôsledky zanedbanej otcovskej výchovy u detí v rodine*, Sborník konference Zdravé rodičovství na téma otcovství, Wyd. CENAP, Brno 2004.
[28] E. Teyber, *Děti a rozvod*..., op. cit.
[29] Z. Matějček, *Rodiče a děti.*, 1. vyd., Wyd. Avicenum, Brno 1986, p. 336.
[30] I. Pláňava, *Manželství a rodiny*., 1. vyd., Wyd. Doplněk, Brno 2000, p. 294.
[31] J. Potančok, *Zmeny v chápaní úlohy otca v súčasnej rodine*..., op. cit., p. 113.

partners can widen or restrict the development of the child-father relationship (present versus absent). Even though, we suppose that the model of joint custody would be ideal, because parents are the representatives of legal legitimacy to the child and the matters relating to it should be decided jointly. According to Jürgen[32], the legal experts in the sphere of psychology considered as unsatisfactory if the court tasked them to provide the basis for the decision as to which parent is better but it did not solve the conflict between the parents, but worsened it. It is indisputable, and we identify with Špaňhelová[33], that the child needs both parents, needs to see and perceive all their habits, skills, with which each of them is endowed. For a child in a complete or incomplete family is necessary to obtain the maximum. In our opinion and experience, the child needs a home there where people it loves are and with whom it feels comfortable with. It is a place of safety for him, not real estate, which is provided by the mother and father depending on the level of care and interest in its needs. Experts in the United Kingdom argue that it would not be legal to have a built-in bias against the father or mother in broken families where there are no social problems. They want to strengthen the principle of the equal rights in the child's life of both parents, who should have a continuing role in the lives of their children, regardless of whether they are divorced or not. British government officials say they will continue to encourage the fathers to take responsibility for equivalence of parents and to be fully in touch with their children from the very beginning, and do not consider the courts as being the best place to resolve disputes and, therefore, encourage the use of mediation services. We consider this as suitable also for the solution to this issue in Slovak conditions.

Bibliography

Brannen J., Moss P., *Fathers in dual-earner households – through mothers's eyes*, [in:] Ch. Lewis, M. O'Brien (Eds.), *Reassessing Fatherhood. New Observations on Fathers and the Modern Family*, Wyd. Sage Publications, London 1987.

Berger M., Gravillon I., *Když se rodiče rozvádějí*, 1. vyd., Wyd. Portál, Praha 2011.

Gulášová I., *Dôsledky zanedbanej otcovskej výchovy u detí v rodine, Sborník konference Zdravé rodičovství na* téma otcovství, Wyd. CENAP, Brno 2004.

Chmelářová H., *Tátové v historii*, [in:] L. Sedláček, K. Pleskovská (Eds.), *Aktivní otcovství*., Wyd. Nesehnutí, Brno 2008.

Černá P., *Rozvod, otcové a děti* (*sociálně právní ochrana dětí v rozvodové a porozvodové situaci*). Diplomová práca, Wyd. FF Univerzita Karlova, Praha 2000.

Jürgen R., *Jsi moje dítě*., 1. vyd., Wyd. Magistrát hlavního města Prahy, Praha 2010.

Kubíčková K., *Alternativní model otcovství: pečující otcové*. Klauzurní práce., Wyd. FSS Masarykova Univerzita, Brno 2004.

Maříková H., *Muž v rodině: Demokratizace sféry soukromé*, Wyd. Sociologický ústav AV ČR 1999.

[32] R. Jürgen, *Jsi moje dítě,*, 1. vyd., Wyd. Magistrát hlavního města Prahy, Praha 2010, p. 80.
[33] I. Špaňhelová, *Dítě a rozvod rodičů*, Wyd. Grada, Praha 2010.

Maříková H., *Proměna rolí muže a ženy v rodině*, [in:] E. Věšínová-Kalivodová, H. Maříková, *Společnost žen a mužů z aspektu gender. Sborník studií*., Wyd. Open Society Fund, Praha 1999.
Matějček Z., *Rodiče a děti*., 1. vyd., Wyd. Avicenum, Brno 1986.
McBride B.A., Lutz M.M., *Intervention. Changing the Nature and Extent of Father Involment*, [in:] M.E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development*, 4th Ed., Wyd. Hoboken, New Jersey 2004.
Možný I., *Sociologie rodiny*, Wyd. SLON, Praha 2002.
Novák T., Pruchová B., *Předrozvodové a rozvodové poradenstvo*., 1. vyd., Wyd. Grada, Praha 2007.
Pláňava I., *Manželství a rodiny*., 1. vyd., Wyd. Doplněk, Brno 2000.
Potančok J., *Zmeny v chápaní úlohy otca v súčasnej rodine*, „Sociológia" 2010, ročník 42, číslo 2.
Raus P., *Role otce v rodině. In Sborník konference Zdravé rodičovství na téma otcovství*, Wyd. CENAP, Brno 2004.
Sobotková I., *Psychologie rodiny*, 2. vyd., Wyd. Portál, Praha 2004.
Šmídová I., „Matkové", [in:] P. Mareš, T. Potočný (Eds.), *Modernizace a česká rodina*, Wyd. Barrister & Principal, Brno 2003.
Špaňhelová I., *Dítě a rozvod rodičů*, Wyd. Grada, Praha 2010.
Teyber E., *Děti a rozvod*, Wyd. Návrat domů, Praha 2007.
Vágnerová M., *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*, Wyd. Karolinum, Praha 2007.
Vodáková J., *Nové pohledy na otcovství.* Bakalářská práce, Wyd. FF, Masarykova Univerzita, Brno 2002.
Warshak A.R., *Revoluce v porozvodové péči o deti*, Wyd. Portál, Praha 1996.

doi: 10.23734/wwr20142.385.398

„Wychowanie w Rodzinie” t. X (2/2014)

Maja PIOTROWSKA
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Contemporary Parenthood. The Meaning of Mother and Father in the Child's Life

Współczesne rodzicielstwo. Znaczenie matki i ojca w życiu dziecka

Streszczenie

Współcześnie coraz częściej wskazuje się, iż rola obojga rodziców w prawidłowym rozwoju osobowości dziecka jest istotna i ważna. Bliskość, serdeczność, bezpośredniość i intymność wzajemnych relacji rodzice – dziecko, pozwala na ukształtowanie prawidłowej osobowości jednostki, zdolnej kochać i nawiązywać serdeczne oraz trwałe kontakty z innymi ludźmi. Rodzina jest jakby „kolebką” rozwoju osobowości każdego przychodzącego na świat dziecka. To na jej gruncie kształtuje ono mowę, język, uczucia i postawy wobec najbliższych i otaczającego świata. Na tej też drodze rodzina wprowadza dziecko w świat kultury i przygotowuje do udziału w życiu społecznym.

Rodzicielstwo dzisiaj ma charakter coraz bardziej świadomy. Dzieci coraz rzadziej traktuje się jako „dar od Boga”, a raczej są postrzegane jako „dzieci chciane”, „zaplanowane”. Ponowoczesność stawia przed współczesnymi matkami i ojcami wiele wyzwań i zadań na drodze do urzeczywistnienia swojego rodzicielstwa. W artykule autorka podejmuje refleksję nad niektórymi z nich, stara się wskazać zarówno szanse, jak i zagrożenia wpisane we współczesne bycie rodzicem.

Odpowiedzialne rodzicielstwo oznacza nabycie przez rodziców umiejętności poważnego przeorientowania swojego życia; chodzi też o zdobycie się na wysiłek samokontroli i czuwania nad tym, by towarzyszyć dziecku w jego dorastaniu. Aktywna obecność rodziców na każdym etapie rozwojowym dziecka, pozwala mu na sprostanie stawianym wymaganiom/zadaniom oraz osiąganie coraz wyższego poziomu dojrzałości.

Słowa kluczowe: rodzina, matka, ojciec, współczesne rodzicielstwo, rozwój jednostki.

Abstract

The role of both parents is essential in the proper development of the child's personality. Closeness, warmth, directness and the intimacy of parents-children relationship, enable the proper formation of the child's personality; an individual who is able to love and make warm and permanent contacts with other people. The family is the cradle of personality development of each child born to this world. It is on the basis of family that enables the child to form speech, language, emotions and attitudes towards the people closest to it and to the surrounding world. The family introduces the child to the world of culture and prepares him for participation in social life.

Parenthood is of more importance in today's consciousness. Children are perceived not as "a gift from God", but rather as "planned or expected children".

Responsible parenthood means acquiring the skills for the reorienting of the parents' life, and the effort of self-control and to be on the alert in accompanying the child in his growing up. Active parental presence at every stage of the child's development enables it to complete the required tasks and gain the upper level of maturity.

Parents are obliged to do a lot more than just to welcome the child to this world. Mature parenthood demands patience, engagement and attention but most importantly immense love and devotion which are missing when it comes to contemporary parents "embedded" in "Fast culture".

Keywords: family, mother, father, Contemporary Parenthood, personality development.

Contemporary family transformations

The family has been in existence for ages; its fundamental meaning in life had been already noticed and emphasized in ancient times, when Aristotle identified the role of the family as the priority in social functioning. In my opinion, the family phenomenon may be characterized by its variety, the mosaic of forms and shapes, the fact of its being subject to constant changes and transformations, independently of the times of its existence. The family alters with the alterations of the world, constantly exposing the new image, nevertheless, as August Comte specified: it is the most elementary social unit, and highly placed in the interests hierarchy (according to the public opinion poll), and the value for every human.

To trace back, the pre-industrial age family was basically an economic and social teaching institution, with the possession of tiny production workshops and services, where all members of family were employed, and the father was the owner. The family profits dominated the profits of a single person. The pre-industrial age family was the classical and traditional form of social life organization in a small group, which, however, yielded to the father's authority/control (patriarchy). The family was distinguished by cohesion, and the material conditions dominated the emotional bonds and personal relations. Usually it was a large family, deeply rooted in a tradition, religion, and exposed to exception-

ally strong interrelations between family members, and the local society in which it was embedded[1]. The traditional model of the family constituted the absolute entity, with certain roles for family members and was based on community rules. It was a natural way to become a member of such family, where the role of a woman was to have the family under her care, whereas the father was responsible for providing well for the family members[2].

The industrial époque significantly influenced the change of the image of the family The intensity of urbanization and industrialization processes at the turn of 19th and 20th centuries, the intensive geographic mobility of people and the rapid development of science brought about revolutionary economic, social and cultural changes, which subsequently had a direct or indirect impact on the family. Capitalistic industrialization (and in consequence industrial enterprises coming into existence, replacing the pre-industrial family workshops) simultaneously altered the economic basis of family functioning.

These processes are considered to have weakened the former strong and long-lasting family bonds yet the processes are said to have expanded the scope of inter-family freedom, and the grounds for extra-family activities. The newly announced ideas of freedom, democracy and equity left behind the times of pre-industrial families[3].

In the face of upcoming changes, the new model of family was created. In the middle of the 20th century the model acquired a new name: "contemporary family model". Zbigniew Tyszka[4] points to the existence of two lines of the model. The first line encompasses partly-developed countries and is equivalent to the phase of industrial society. The basis of its existence and the most preferable form of functioning is the small (two-generational) family with their own separate flat for living, and running a household. Both the husband and the wife take up work outside home; however it is not an obligatory condition for a wife. The predominance of the non-productive family is noticeable. The relations of family with the local society and as well the community bonds become weaker, which is the reason for the family to be a more and more intimate group, and in huge agglomerations even become anonymous. The value and the meaning of both interactions and expressions of family members are becoming more crucial. The distance between a husband and wife disappears (the relations between the couple are of equal terms), and the diminishing of that distance is visible between parents and children (the relations become more democratic and friendly). The emotional function gains special attention, and the personal bond is more

[1] Z. Tyszka, *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki jej przemian*, [in:] M. Ziemska (ed.), *Rodzina współczesna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, pp. 194–195.

[2] M. Nowak-Dziemianowicz, *„Święta" rodzina?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2000, Numer Specjalny, p. 71.

[3] Z. Tyszka, *Rodzina współczesna*..., op. cit., pp. 195–196.

[4] Ibidem, p. 196.

important than the material one. Still, it is emphasized[5] that families of this type are more combative, prone to the collapse of the internal structures (currently even more than before), which is due to the increasing liberalization of views on marriage, and family respectively.

Another approach to the contemporary family model reflects socio-economic and political transformations, which had been conducted in the second half of the 20th century within pre-industrial societies. The basis of characteristics of the family model include: the intensification of special mobility, social atomization, radical change of society structure, liberalization in many spheres of social life regulators and a decrease in the degree of its enforcement in the field of morality. The model itself is accompanied by the increase of individuals' autonomy, the development of human freedom ideas, and the self-realization of man, manifested in individual and family lifestyle. The intensified process of gaining autonomy of the individual is perceived to occur in its relation to: (1) the nation; (2) local society; (3) micro-groups and other individuals and (5) one's own family[6].

In post-industrial époque families, women are more often employed, not only due to economical reasons, but also to satisfy their needs of self-realization. Both women and men enter extra-family environments, extending by the same token their own participation in social life. A relative diminishing of the value of children to their parents, due to competing factors (e.g. employment, self-realization, travelling, aiming at achieving a higher standard of living) is also noticeable. The individualisation of forms of activities within families and members autonomy is also exposed. "Fathers, mothers and children enter separate extra-family environments, which begin to fill the greater part of their lives, make their attempts and emotions personal, and constitute the source of specific, separate experiences- so different for each family member"[7].

The role of mother and father in the child's life

Many people associate the family house with the oasis of peace and endless love, or "small homeland". Family matters greatly in the child's life. It constitutes the primary environment of the child's broad development; it introduces

[5] See: Z. Tyszka, *Istotne zmiany w socjalizacji rodzinnej*, „Problemy Rodziny" 2000, № 2–3; Z. Tyszka, *Stan i przeobrażenie rodzin polskich na przełomie XX i XXI w. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, [in:] Idem (ed.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunki przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001; S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familiologiczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.

[6] Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [in:] I. Lepalczyk, T. Pilch (ed.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

[7] Z. Tyszka, *Rodzina w krajach cywilizacji postindustrialnej*, „Problemy Rodziny"..., op. cit., p. 7.

the world of values and social norms, simultaneously teaching the way of functioning in a bigger community, in society. What is taught by the family will stay for the rest of our lives.

The family house is a specific environment of development for all its inhabitants, a child in particular. "For his/her own development, a child needs a friendly environment, facilitating the consolidation of self-identity, and working out his/her own life concept"[8]. Family may both create optimal development conditions for a child, and direct the development inappropriately. Thus the climate within the family, the emotions and social attitudes prevailing in the parent's views, depend solely on the family environment. The way of transferring information to the child, the fact that parents love their child, and the way of introducing the world of values, norms, obligations and prohibitions is introduced to the child[9].

Parental love ought to be absolute, ubiquitous, and independent of the child's virtues. The need for love, fully satisfied in childhood, provides the possibility of proper functioning in adult life. If the child is to develop properly, he/she has the right to love and be loved[10]. Being a parent for the child ought not to be linked only with the fact of giving birth and feeding the offspring, but also being a parent ought to be the process of forming the child's personality through providing the proper physical, moral and spiritual development[11]. Appropriate interactions between parent and child may be treated as the form of support in development of a certain individual constituting the family community. The family impact on each individual development is immense, and extremely significant. Family is the area of gaining personal experience, which in turn constitutes the basic tools for the mental development of children and adults. If an individual develops within family environment, he/she acquires the paradigms of interpretation and symbolization of the experience, the paradigms of emotional attitudes and valuating. The individual learns social roles, and as well comprehends the basic rules of conduct, internalizing them gradually. Family influences the individual development specifically- through the medium of conscious educational activity. The influence applies to all family members; however it gains special attention in the light of bringing up children. Parents' personality influences the child development in the family in three lines:

---

[8] K. Pszczółka, *Uwagi o niektórych problemach współczesnej rodziny*, [in:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (ed.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, p. 438.

[9] B. Strojanowska, *Rola rodziny w uczuciowym i społecznym rozwoju dziecka*, [in:] A. Podsiad, A. Szafrańska (ed.), *Spojrzenie na współczesną rodzinę w Polsce*, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1981.

[10] See E. Jundził, *Rodzina a prawidłowe zaspokajanie potrzeby miłości*, „Problemy Rodziny" 1993, № 4.

[11] A. Proniewski, *Rodzina źródłem kapitału ludzkiego*, [in:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (ed.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, vol. 1, PWN, Warszawa 2005.

(1) As a model – through the process of identification and emulation, (2) As a standard carrier, and important factor of consciously created situations and educational influences, and (3) As psychological context of the above mentioned paradigms and educational standards[12].

The role of family in the child's development is immense and irreplaceable by any other social institutions. The strength and the character of its influence stems from certain facts:

(1) Social influences of parents on children begin in the early period of the child's life, when the child is the most susceptible to such influence,
(2) Parental influences on children are based on their emotional relationship with the child; the relations are deepened through the fulfilling of the children's needs,
(3) Parents shape their child intentionally (intentional protective-educational influences) or unintentionally (stemming from mutual emotional relations),
(4) Parents are the basic personality models for their children, who emulate them both intentionally and unintentionally[13].

Many authors emphasize the immense meaning of the process of child's identification with his parent[14]. While searching for the patterns to emulate, the child directs his activities towards the parents, with whom he strongly identifies. The identification with the parents plays the specific role in the process of shaping the child's personality. In early childhood, both boys and girls associate with the mother, who is the most important thing for them, fulfils all their needs, protects them and teaches the contacts with the closest people around them. In the case of girls, it is the constant phenomenon, whereas boys choose another model of identification with time – namely the father. For a daughter, the father is the model of man, shaping her idea of men in general; their roles towards women, the position in the family, and in society.

Mother

In "The art of loving", Erich Fromm[15] stated: "Mother's love is unconditional affirmation of child's life and his needs. There are two aspects of child's life affirmation: the first is responsibility and care for the child absolutely indispensable to maintaining his life and providing his development. The second

[12] See: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (ed.), *Psychologia rozwoju człowieka*..., op. cit.
[13] J. Brągiel, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Uniwersytet Opolski, Opole 1996.
[14] See: J. Baniak, *Rodzina a osobowość dziecka*, „Problemy Rodziny" 1996, № 4; J. Sołowiej, *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, [in:] M. Ziemska (ed.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1980.
[15] E. Fromm, *O sztuce miłości*, Rebis, Poznań 2006.

reflects matters other than just surviving. It is the attitude, which instils the love of life in the child, and gives the confidence that it is good to live, to be a young boy or girl, to be present in the world[16]. The relationship to the father is quite different. Mother is the home we come from, she is nature, soil, the ocean [...]. However, while the father does not represent the natural world, he represents the other pole of human existence: the world of thought, of man-made things, of law and order, of discipline, of travel and adventure. Father is the one who teaches the child, who shows him the road into the world[17] [...] Fatherly love is conditional love. Its principle is: "I love you because you do your duty, because you are like me. In the nature of fatherly love lies the fact that obedience becomes the main virtue, that disobedience is the main sin – and its punishment the withdrawal of fatherly love"[18].

"Mother is warmth, mother is food, mother is the euphoric state of satisfaction and security"[19]. The role of the mother in child's life was depicted by many authors. Generally, the mother's role is associated with socially significant and appreciated roles. The terms such as: caretaker of the heart, the guardian of the emotional climate and warmth in family are often used in the literature. The role means bringing up children, taking care of them and housekeeping. To be a mother means a lot more than just to give birth to a child (in the physical sense). Motherhood ought to be perceived more broadly. It is the task for a woman to introduce new generations to the world, both in the physical, mental and in the spiritual sense[20].

Mother is the most important person for a child. The contemporary mother is expected to be responsible for the child and his unrestricted development, to be warm-hearted and understanding, and to be emotionally expressive. It is her role to create the emotional, family atmosphere, expressed by understanding and fulfilling others needs, in particular children's needs. Introducing children to the circle of the wider family and tradition rests on the mother's shoulders[21]. It is the mother, who is the support for her child, assuring the possibility of confiding all the joy, sadness and worries, and always offering help and support[22]. Recently her position has been enriched with her occupational role, outside the family environment, which results in additional responsibility for a woman.

---

[16] Ibidem, pp. 57–58.
[17] Ibidem, p. 51.
[18] Ibidem, p. 52.
[19] Ibidem, p. 48.
[20] M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.
[21] M. Matuszewska, *Funkcjonowanie w rolach rodzicielskich jako źródło rozwoju młodych dorosłych*, [in:] B. Harwas-Napierała, *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, UAM, Poznań 2003.
[22] A. Ratus, *Rodzina – pierwsze ogniwo w społecznym rozwoju dziecka*, „Problemy Rodziny" 1978, № 3.

The unusual role of mother in child's life was often discussed. Mother fulfils the child's needs from the earliest years of life; she bestows her love upon her child, and supports him. As it was pointed by U. Sokal[23], the role of mother is as well to help with shaping child's identity and personality, by forming a constant and stable emotional bond with the child. The lack of a mother or a mother's improperly shaped relations with the child may be the reasons of various disorders.

The lack of an emotional relationship with the mother is significant for the infant in his adult life. The forming of the basic emotional attitude of a child depends on the mother's creation of the emotional climate. The mother is in particular the primary model of the emotional attitude to the surrounding world. Depending on this climate, the world in the future will permanently attract or repulse, "The relationship with the mother is the earliest, both biological and psychological individuality and his primary relations with the surrounding world are developing on the basis of this relationship"[24]. Mothers have an immense impact on shaping the emotional sphere of their children. Every child needs motherly warmth and love to feel secure. A loving mother gives her sensitivity to the child who may in turn become a loving and caring person, and is able to bestow his love upon other people. Mothers who distance themselves emotionally from their children injure them. Depriving their children of motherly love and care, mothers teach them to treat themselves and other people the way mothers were treated in their childhood.

The times of fluid modernity result in the evolution of the mother's role, which gains new dimensions, and is exposed in various tones. Contemporary women have many models of motherhood to choose from (usually, however, the choice is restricted by the family's economical conditions). They may decide on upbringing and housekeeping (choosing the traditional model). They may as well make an attempt to combine bringing up a child with developing their own hobby, or they may try to combine employment with bringing up a child. Contemporary motherhood is not explicitly joined to the woman's nature and her mission, "destiny" or the innate motherly instinct, since more and more women's behaviours: concerning their return (or not) to work, the method of feeding or the children she might have is the result of women's (and their partners) real choices between many motherhood models[25]. As noted by Małgorzata Sikorska, the model of "super-mother" begins to vanish, which is the characteristic sign of the contemporary world. In our times, women more often may hear that it is impossible to combine all duties and, what is more, they should not feel guilty

[23] U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej,Elbląg 2005.

[24] A. Kępiński, *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, p. 185.

[25] M. Sikorska, *Nowy ojciec, nowa matka, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskiej rodzinie*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, pp. 173–176.

about that. Motherhood ought not to be combined with the mission anymore, or with being the "ideal" mother, since such mothers do not exist. The "New" mother has the right to be tired, not to cope with duties, to ask her family for help, and she may be an egoist to a greater extent, than the mother of a dozen or so years ago[26].

Father

Having an overview of literature I came to the conclusion, that the role of father has been recognised and emphasized quite recently. For many years, our ideas concerning parenthood were dominated by the mother – child schema, as if fathers were only the context, or in the distant background for those obligations which stem from living in the family. Hence the role of father comes down only to the helping of the shaping of the gender identity of his sons. His influence on daughters and sons in the period of childhood and adolescence was not previously recognised. The significant role of the father in bringing up children has been widely discussed in the recent literature on the subject. The role of man in family life is said to have evolved. Contemporarily, the father is not only family's provider of food and it's brave protector. His active co-participation in the creation of the climate for the family life, supporting his wife in the difficulties of parenthood, is now being appreciated. Father helps his children in creating their character, their value system and in their relations with other people. While only the mother being present in child's life from the moment of his birth directly influences on child's development, the impact of father is a two way impact: a direct relationship with the child, and through the mother and their mutual satisfaction with living together. The degree of the satisfying of the wife's needs by her husband, and the support she gets from her husband has an effect on wife's relationship with the child, forming the feeling of security in the child's perception[27]. If the mother is happy in her marriage and she feels she is loved, then she will pass on such feelings to her child; when she cries or is overwhelmed with sorrow, anger, or fear, she will "feed" her child with such emotional states.

The role of father is mainly psychologically and socially conditioned. Man is required to conduct family matters consciously and responsibly. In the contemporary the family father is assigned certain roles:

— Father is the family guardian, the care refers to material and moral issues, and father provides security, love, understanding and the help in upbringing;

[26] Ibidem, pp. 185–186.

[27] See: Cz. Walesa, *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka. Studia psychologiczne*, [in:] D. Kornas-Biela (ed.), *Oblicza ojcostwa*, KUL, Lublin 2001; U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych*..., op. cit.

— Father constitutes the factor which draws the family together in the home through his strong and devoted love;
— Father is the spiritual support of the family and its legislator[28].

Fatherly love is the stimulus for further transformations in the child's life; it charts the direction of mental, moral and emotional development. The role of father is associated with authority, requirements, and introducing the child to extra-family world[29]. Fathers are more engaged in playing with their children than in protection activities, often playing with children in a more physical way –lifting and throwing them in the air, whereas mothers are more likely to have calm, conventional behaviours towards their children. Henceforth, each interaction between the child and the father is innovative, exciting and of strong emotions for the child[30]. The contemporary father does not limit his role to procreation only, as it was in former days, but he is the complete father – guardian and the tutor for his children[31]. The new model of fatherhood emphasizes that raising the child may be based not only on maintaining discipline, being the judge and lawmaker, but also may be based on treating the child as a partner, helping to understand the world and to find the child's place in the world. Fatherly love is quite different to the unconditional, expecting nothing in return, motherly love. As opposed to motherly love, fatherly love is the driving force of further transformations in child's life, and directs the child towards the external world, the extra-family world connected with mental and moral development. Attentive, educationally active and sensitive to his child's needs, the father becomes the primary teacher, introducing the child to the social world. In the literature on the subject concerning the issues of fatherhood, one may find many authors' statements[32] emphasizing the father's presence in the family and its importance both for boys for whom it constitutes the natural model of emulation and also for girls. For the latter, the observation of the father enables them to understand men better and as well their role towards women. The person of the father is necessary for the daughter in order to help her form her own femininity. Positive, warm contacts with father constitute the foundation for her emotional stability and her sense of security[33].

---

[28] M. Kielar, *Rola ojca w wychowaniu dzieci. Stowarzyszenie Obrony Praw Ojca*, [in:] E. Syrek (ed.), *Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych*, Wyd. Wieczorek – Press, Katowice 1993.

[29] U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych*..., op. cit.

[30] M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Kraków 2005.

[31] K. Arcimowicz, *Męskość w kulturze współczesnej*, „Małżeństwo i Rodzina" 2004, № 2.

[32] See: K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007; A. Dudak, *Samotne ojcostwo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

[33] L. Walewska, *Znaczenie ojca w kształtowaniu tożsamości płciowej córki*, [in:] D. Opozda (ed.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, KUL, Lublin 2007.

Fathers teach and influence their children's development through an example, both consciously presented and through their unconscious behaviours, through direct verbal contact or the lack of it at all[34].

Probably most fathers are not aware of how big is their role in their sons' life, just by being with them everyday. Fathers are unusually attractive figures in their son's lives, since fathers are the symbol of what is outside the family home, mysterious, full of pleasure and worldly wonders. It is the father who takes his son to a football match, who goes fishing or camping with the son, presenting the "man's world" of independence and freedom, and enabling the son to go beyond the world of motherly warmth and security. It is the father, who teaches the fair play rules, transfers norms and values, and teaches the distinctions between good from bad deeds. A responsible and mature father is able to transfer it all through the way he interacts with his child, not just by telling the child about the rules. The time spent with the father is an enormous change from the familiar motherly surrounding. A good minder and adviser will accompany his child at every stage of his development, and prepares the child to be able to cope with life difficulties effectively.

Martin Buber[35] states that educational programs and ideals fail whenever the person conducting them fails. Children are brought up not via programs or announced ideals, but via "the presence". Only then the maturity of the person who does the raising is exposed, and the responsibility for a child is as well the responsibility for one's own development. Fatherhood does only mean the act of begetting the offspring, since the act itself is not the essence of fatherhood. Its sense is expressed in the eternal responsibility for the child through all the process of the child's development, and requires both being engaged in the child's problems, and keeping their company during moments of joy or sorrow.

"Having a wise father is the priceless investment for a child for the rest of his life"[36]. In my opinion, most fathers are not even half aware of how important their role is in their children's life. One of the features of fatherhood, evidently different from the motherhood, where mothers by perceiving the child as the part of themselves naturally form their attitude towards the child, is the fact that fathers have to train in the need and the feeling of a close psychic relationship with the child. Such a task, understood and given to a man who is at the same time the father demands an emotional and social maturity from him[37]. The father is also required to take up an effort of conscious self – work in order to meet certain obligations, and to take responsibility for the small, still defenceless infant, which is expressed in the father's care for the child's development. As it was

[34] H.N. Wright, *Tatusiowa córeczka*, Vocatio, Warszawa 1997.

[35] M. Buber, *Wychowanie*, Wyd. Znak, Kraków 1968.

[36] I. Obuchowska, *Kochać i rozumieć ciąg dalszy*, Media Rodzina, Poznań 2000, p. 56.

[37] P. Oleś, M. Oleś, *Z psychologicznych aspektów ojcostwa*, [in:] D. Kornas-Biela (ed.), *Oblicza ojcostwa*, KUL, Lublin 2001.

aptly noticed by J. Witczak "it is much easier to become a father than to be a father"[38].

Instead of conclusions

The above considerations undeniably imply that the role of both parents is essential in the proper development of the child's personality. Closeness, warmth, directness and the intimacy of the parent/child relationship, enable the proper formation of the child's personality, an individual who is able to love and make warm and permanent contacts with other people. Family is the cradle of personality development of each child born to this world. It is on the foundations of the family that the child is able to form the speech, language, emotions and attitudes towards those closest and the wider world. Family introduces the child to the world of culture and prepares him to the participation in social life.

Parenthood is a more conscious process nowadays. Children are perceived not as "a gift from God", but rather as "planned or expected children".

Responsible parenthood means acquiring the skills for the reorientation of the parents' life, and the effort of self-control and to be on the alert in accompanying the child with his growing up. Active parental presence at every stage of child's development enables the child to fulfil the requirements/ tasks and attaining the higher level of maturity. Maria Ryś states, that "wisely loving parents make their child feel secure"[39], and "wise love" is characterized as respecting child's rights, treating the child sensibly and appropriately to his age requirements, cooperating with the child and his activities and providing the child with an adequate margin of freedom, accepting the child the way he is, and strengthening his feeling of being loved.

As presented in the article, parents are obliged a lot more than just to welcome the child to this world[40]. Mature parenthood demands patience, engagement, attention but most importantly immense love and devotion which are missing when it comes to contemporary parents "embedded" in "Fast culture".

Bibliography

Arcimowicz K., *Męskość w kulturze współczesnej*, „Małżeństwo i Rodzina" 2004, № 2.
Baniak J., *Rodzina a osobowość dziecka*, „Problemy Rodziny" 1996, № 4.
Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.
Brągiel J., *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Uniwersytet Opolski, Opole 1996.
Buber M., *Wychowanie*, Wyd. Znak, Kraków 1968.

[38] J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic...*, op. cit., p. 26.
[39] M. Ryś, *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [in:] T. Rzepecki (ed.), *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Warszawa 1999, p. 149.
[40] Kenzaburō Ōe, *Sprawa osobista*, PIW, Warszawa 2005.

Dudak A., *Samotne ojcostwo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Fromm E., *O sztuce miłości*, Rebis, Poznań 2006.
Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.
Kenzaburō Ōe, *Sprawa osobista*, PIW, Warszawa 2005.
Kępiński A., *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
Kielar M., *Rola ojca w wychowaniu dzieci. Stowarzyszenie Obrony Praw Ojca*, [in:] E. Syrek (ed.), *Współczesne zagrożenia w strukturach społecznych*, Wyd. Wieczorek – Press, Katowice 1993.
Nowak-Dziemianowicz M., *„Święta" rodzina?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2000, Numer Specjalny.
Matuszewska M., *Funkcjonowanie w rolach rodzicielskich jako źródło rozwoju młodych dorosłych*, [in:] B. Harwas-Napierała, *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, UAM, Poznań 2003.
Obuchowska I., *Kochać i rozumieć ciąg dalszy*, Media Rodzina, Poznań 2000.
Oleś P., Oleś M., *Z psychologicznych aspektów ojcostwa*, [in:] D. Kornas-Biela (ed.), *Oblicza ojcostwa*, KUL, Lublin 2001.
Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Kraków 2005.
Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
Proniewski A., *Rodzina źródłem kapitału ludzkiego*, [in:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (ed.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, vol. 1, PWN, Warszawa 2005.
Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (ed.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, vol. 1, PWN, Warszawa 2005.
Pszczółka K., *Uwagi o niektórych problemach współczesnej rodziny*, [in:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (ed.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
Ratus A., *Rodzina – pierwsze ogniwo w społecznym rozwoju dziecka*, „Problemy Rodziny" 1978, № 3.
Ryś M., *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [in:] T. Rzepecki (ed.), *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Warszawa 1999.
Sikorska M., *Nowy ojciec, nowa matka, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskiej rodzinie*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
Sokal U., *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005.
Sołowiej J., *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, [in:] M. Ziemska (ed.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1980.
Strojanowska B., *Rola rodziny w uczuciowym i społecznym rozwoju dziecka*, [in:] A. Podsiad, A. Szafrańska (ed.), *Spojrzenie na współczesną rodzinę w Polsce*, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1981.
Tyszka T., *Rodzina w krajach cywilizacji postindustrialnej*, „Problemy Rodziny" 2000, № 2–3.
Tyszka T., *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki jej przemian*, [in:] M. Ziemska (ed.), *Rodzina współczesna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
Tyszka T., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [in:] I. Lepalczyk, T. Pilch (ed.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Tyszka Z., *Stan i przeobrażenie rodzin polskich na przełomie XX i XXI w. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, [in:] Idem (ed.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunki przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Walesa Cz., *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka. Studia psychologiczne*, [in:] D. Kornas-Biela (ed.), *Oblicza ojcostwa*, KUL, Lublin 2001.

Walewska L., *Znaczenie ojca w kształtowaniu tożsamości płciowej córki*, [in:] D. Opozda (ed.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, KUL, Lublin 2007.

Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

Wright H.N., *Tatusiowa córeczka*, Vocatio, Warszawa 1997.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

Juodaitytė AUDRONĖ – prof. dr hab.
Šiauliai University, Litwa

Paulina BUNIO-MROCZEK – mgr
Uniwersytet Łódzki, Polska

Witold CHMIELEWSKI – dr hab.
Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Małgorzata DYRDÓŁ – mgr
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska

Paulina FORMA – dr
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Edyta KAHL – dr
Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Barbara KALINOWSKA-WITEK – dr
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska

Anna Maria KUCHARSKA – mgr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Elżbieta MAGIERA – dr hab.
Uniwersytet Szczeciński, Polska

Daiva MALINAUSKIENĖ – prof. dr
Šiauliai University, Litwa

Iwonna MICHALSKA – dr hab.
Uniwersytet Łódzki, Polska

Grzegorz MICHALSKI – dr hab.
Uniwersytet Łódzki, Polska

Maja PIOTROWSKA – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Reda PONELIENĖ – mgr
Šiauliai University, Litwa

Eva RIEČICOVÁ – mgr
Uniwersytet Zdrowia i Pracy Socjalnej im. św. Elżbiety
w Bratysławie, Słowacja

Adrianna SARNAT-CIASTKO – dr
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

Tomasz SKONIECZNY – dr
Akademia Pomorska w Słupsku, Polska

Silvia SLEZÁKOVÁ – mgr
Uniwersytet Zdrowia i Pracy Socjalnej im. św. Elżbiety
w Bratysławie, Słowacja

Joanna SOSNOWSKA – dr
Uniwersytet Łódzki, Polska

Paweł ŚPICA – mgr
Uniwersytet Gdański, Polska

Lubova VASECHKO – mgr
University of Latvia, Łotwa

Inesa VIETIENĖ – mgr
Šiauliai University, Litwa

Agnieszka WAŁĘGA – dr hab.
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

Katarzyna WASILEWSKA-OSTROWSKA – dr
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

Indeks cytowań*

Citation index

A

Adamski Franciszek, 57, 72, 287, 295, 319, 325
Ainsworth Mary D.S., 274, 278
Andrzejewski Marek, 287, 288, 289, 290, 295, 296
Anioł Józef, 64, 70, 72
Arai Lisa, 354, 370
Arcimowicz Krzysztof, 186, 187, 359, 370, 394, 396
Astin Margaret, 354, 371
Augustyn Józef, 187
Austerberry Helen, 354, 373

B

Badora Sylwia, 353, 370
Badziak Kazimierz, 79, 80, 81, 93, 94
Bakiera Lucyna, 298, 314, 358, 359, 360, 370
Balcerzak-Paradowska Bożena, 302, 314, 352, 370
Bałucki Michał, 149
Banaczkowski Piotr, 112, 113
Baniak Józef, 390, 396
Baranowski Bolesław, 138, 143, 155
Baranowski Mieczysław, 143
Barnes Colin, 196, 203
Barrow Giles, 241, 252
Bartecki J., 46, 53
Bartosik Paweł, 214, 222
Basiaga Jan, 353, 370
Batņa Vera, 276, 278
Bauman Zygmunt, 262, 267
Bednarz Elżbieta, 210, 222
Bee Helen, 235, 236
Berger Peter, 258
Berger Maurice, 381, 382
Berne Eric, 241–244, 252, 253
Berns Roberta, 231, 232, 236
Berthoud Richard, 354, 370
Biała Jolanta, 353, 370
Białas Stefan, 23, 34
Biedroń Małgorzata, 353, 370
Bielecki Jan (J.B), 99, 102, 111, 113, 114
Bielska Ewa, 258, 262, 268
Bieńko Mariola, 358, 360, 371
Bieńkowski Władysław, 24, 25, 26, 29
Biernat Tomasz, 323, 325, 331, 347
Bijak Jan, 64, 73
Blana ks., 125
Blichniarz Jan, 99, 114
Bloemenkap Kitty, 354, 371
Błasiak Wojciech, 122, 134
Błaszczak-Wacławik Mirosława, 122, 134
Błazik Józefa, 67
Błędowski Piotr, 354, 372
Bobrowska-Nowak Wanda, 138, 155
Bochniarz Antoni, 320, 325
Bogucka Maria, 71, 73
Bohannan Paul, 263, 267

* Indeks obejmuje zbiór nazwisk i imion osób występujących w tekście zasadniczym, w przypisach oraz w bibliografii.

Bołdyrew Anreta, 179, 187, 289
Borucka-Arctowa Maria, 295, 296
Bowlby John (Боулби Джоён), 274, 275, 278, 279, 379
Boyd Denise, 235, 236
Brannen Julia, 377, 382
Braše Laima, 271, 279
Braun-Gałkowska Maria, 391, 396
Brągiel Józefa, 286, 296, 315, 319, 325, 353, 358, 370, 372, 390, 396
Bronfenbrenner Urie, 232
Bross Stanisław, 335, 340, 347
Broża-Grabowska Paulina, 335, 347
Bruce Jacklyn A., 197, 203
Brudka Katarzyna, 213, 221, 222
Brzeziński Mirosław, 323, 325
Buber Martin, 395, 396
Buber Zofia, 79
Budajczak Marek, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 221, 222
Budovskis Māris, 273, 279
Budrowska Bogusława, 186, 188, 358, 371
Budzyńska Ewa, 353, 371
Bukraba-Rylska Izabella, 58, 65, 73
Bunio-Mroczek Paulina, 355
Butkus Povilas, 231, 232, 236

C

Chałasiński Józef, 58, 70
Chlebowczyk Józef, 122, 134
Chłodna Imelda, 208, 223
Chmelařová Hana, 379, 382
Chmielewski Witold J., 21–23, 25–27, 29, 30, 33, 34, 38, 53
Chmielewski Józef, 154, 155
Chomentauskas Gintaras T. (Хоментаускас Гинтарас Т.), 275, 276, 279
Ciccheti Dante, 274, 278
Ciemniewski Jerzy, 100, 114
Cieślak Tadeusz, 122, 134, 160, 175
Clemens Felicity, 354, 373
Cook Daniel Th., 227, 236
Cook Karen S., 267
Cudak Henryk, 314
Cummings Mark E., 274, 278
Czeredrecka Barbara, 353, 370
Czyż Elżbieta, 294, 296
Černá Petra, 379, 382

D

Dancygier Józef, 59, 73
Dapkienė Stasė, 195, 203
Daszyńska Jolanta A., 80, 81, 93, 94
Dąbrowski Zdzisław, 319, 325
Dec Jan, 100, 101, 114
Delors Jacques, 265, 267
Diesterweg Adolf, 144
Dobieszewski Adolf, 56, 60, 73
Dobrowolski Józef, 144, 156
Dołkowska Walentyna, 67
Domeyko Leon, 337, 347
Dominko Józef, 110
Domke Radosław, 342
Dorelaitienė Agnė, 204
Drozdowicz Michał, 109, 114
Drozd-Piasecka Mirosława, 58, 61, 73
Duch-Krzysztoszek Danuta, 335, 348
Dudak Anna, 394, 397
Duncan Simon, 354, 371
Dutkowa Renata, 138, 156
Dyczewski Leon, 345, 348
Dygasiński Adolf, 181, 186, 188
Dzieciątko Joanna, 212, 223
Dzieciątko Mariusz, 212, 223
Dzieduszycka Anastazja, 181, 188
Dziewiecki Marek, 321, 325
Dziurzyński Patrycy, 63, 73

E

Ekström Karin M., 227, 236
Elbourne Diana, 354, 373

Ermisch John, 354, 371
Erskine Richard G., 242, 253
Eskytė Ieva, 198, 202, 204
Etmańska Maria, 46, 48, 53
Evans Roy, 354, 371

F

Falkowska Joanna, 140, 155
Fijałek Jan, 81, 93
Fink Dean, 194, 204
Fiske John, 196, 203
Fleszner Józef, 50, 53
Fontana David, 284, 296
Forma Paulina, 262, 263, 265, 267
Frączek Zofia, 283, 284, 296
Frątczak Ewa, 63, 75
Frątczak Joanna, 353, 373
Freeman Olivia, 227, 237
Fromm Erich, 333, 390, 397
Frysztacki Krzysztof, 300, 314
Fullan Michael, 194, 203

G

Gajewski Eugeniusz, 64, 70, 72
Galant Przemek, 209, 212, 213, 221, 223
Gałaj Dyzma, 58, 73
Gałązka Andrzej, 354, 372
Garczyńska M., 182, 188
Gaučaitė Ramute, 195, 197, 204
Gawęcka Mirosława, 320, 325
Gawinecki Stanisław, 100, 114
GermanKazimierz, 99, 114
Gerulaitis Darius, 203
Gevorgianienė Violeta, 203
Gibbs Graham, 244, 253
Giddens Anthony, 263, 267
Gierat Stanisław, 97, 114
Giza Anna, 263, 268
Gliński A., 153, 156
Głaz Elżbieta, 142, 156
Głębowicz Bogdan, 46, 53
Głowacka-Sobiech Edyta, 334, 348
Goltz Adam, 180, 185, 188
Gołdyka Leszek, 356, 371
Gołębiowski Bronisław, 59, 65, 67, 70, 71, 73, 74
Gołębiowski J., 152, 156
Gońska M., 168
Gorlach Krzysztof, 59, 74
Góra Barbara, 138, 156
Górnicka Beata, 353, 358, 370, 372
Górski Karol, 335, 338, 339, 348
Grabski Władysław, 58, 74
Graham Hilary, 354, 371
Gravillon Isabelle, 381, 382
Greenberg Aron, 272, 279
Greenberg Mark T., 274, 278
Gregory Josie, 242, 253
Grotowska-Leder Jolanta, 356, 371
Grzelak Zdzisław, 67, 70, 73, 74
Grześ Bolesław, 20, 34, 41, 43, 48, 53
Gulášová Ivica, 381, 382
Gulczyńska Justyna, 334, 348

H

Halamska Maria, 57, 74
Hałas Elżbieta, 262, 267, 268
Hannaford Phil, 354, 371
Hanser J., 302, 315
Hargreaves Andy, 194, 204
Harris Thomas A., 241, 242, 253
Harwas-Napierała Barbara, 266, 267, 391, 397
Haubold Karol, 97, 102, 106, 109, 110, 114
Hejnicka-Bezwińska Teresa, 47, 53
Hendigery J., 154, 156
Henryk Jan, 144
Hirszberg Henryk, 77–79
Hirszberg Zofia, 77–79, 89, 92
Holgate Helen, 354, 371
Holzer Jerzy Z., 342

Hołyst Brunon, 320, 325
Horodeński Ryszard, 179, 188
Hoszowska W., 103, 104, 114
Hryciuk Renata E., 358, 373
Hubner Piotr, 47, 53
Hurło Lucyna, 353, 371

I

Ignatowicz Jerzy, 290, 296, 344, 348
Igumiov Siergiej A. (Игумнов Сергей А.), 277, 279
Ilnicka Maria, 180–183, 188
Imamura Mari, 354, 371
Indulski Janusz, 81, 93
Izdebska Helena, 218, 318, 325

J

J.R., 182, 188
Jabłonowska Zofia, 58, 74
Jagelavičiūtė Elvyra, 204
Jagiełło Jarosław, 333, 348
Jagiełło Michał, 80, 93
Jagiełło-Łysiowa Eugenia, 70, 74
Jakowicka Maria, 291, 294, 296
Jaks A., 165
Jakubczak Franciszek, 58, 70, 73, 74, 346, 348
Jakubiak Krzysztof, 140, 142, 145, 156
Jakubowski Józef, 41, 42, 53
Jałowiecki Bohdan, 356, 372
Janczak Julian K., 81, 93
Janicka-Galant Anna, 212, 213, 221, 223
Janke Andrzej W., 286, 296, 300, 301, 314, 315, 319, 325
Jarecka-Kimlowska Stanisława, 60, 74
Jarosz Dariusz, 59, 60, 61, 65, 74
Jarowiecki Jerzy, 138, 156
Jaskulski Mirosław, 81, 93
Jęczeń Jarosław J., 323, 325
Jovaiša Leonas, 195, 204
Jundziłł Elżbieta, 302, 315
Junosza-Nałęcz, 183, 188
Juodaitytė Audronė, 195, 197, 204

K

Kaczyński Zygmunt, 21, 35
Kałwa Dobrochna, 179, 188
Kamińska Kamila, 216, 222, 223
Karbowiak Antoni, 138, 156
Karłowicz Ryszard, 71, 74
Karro Helle, 354, 371
Kasabuła Tadeusz, 179, 188
Kasprzak Tomasz, 186
Kawula Stanisław, 286, 296, 298, 300, 301, 315, 319, 325, 388, 397
Kazlauskienė Asura, 197, 204
Kelly Deirdre M., 354, 371
Kenzaburō Ōe, 396, 397
Key Ellen, 289, 337
Kępiński Antoni, 392, 397
Kielar Małgorzata, 394, 397
Kleszcz Magdalena, 320, 325
Kline Stephen, 231, 237
Kliś Andrzej, 140, 156
Kobyliński Zygmunt, 101, 103, 114
Kocik Lucjan, 74, 334
Kokot Katarzyna, 216, 222
Kolominskij Jakub (Коломинский Яков Л.), 277, 279
Konewka Antoni, 101, 114
Konopnicki Jan, 32
Konowrocka Dorota, 207, 219, 223
Kontautienė Regina, 195, 204
Korab Jan, 211, 223
Korab Renata, 211, 223
Korczak Janusz, 286, 289
Kormanowa Żanna, 24–26, 46
Kornas-Biela Dorota, 393, 395, 397
Korneva Lyudmila V. (Корнева Людмила В.), 272, 279
Korniłowicz Kazimierz, 101, 114
Korolczuk Elżbieta, 358, 373

Korzeniowska Wiesława, 389, 397
Kosiński Krzysztof, 43, 53, 344, 348
Kossowska-Syczewska Zofia, 346, 348
Kostkiewicz Janina, 338, 348
Kot Stanisław, 337, 348
Kotula Oskar, 22
Kotarbiński Tadeusz, 27, 291, 296, 322, 325
Kowalczyk Władysław, 32, 35
Kowalczyński Krzysztof R., 81, 93
Kowalska Irena, 354, 372
Kozłowski Kazimierz, 62, 63, 74
Kraft Claudia, 179
Krajewska Anna, 183, 188
Krasiejko Izabela, 323, 325
Krasuski Jerzy, 122, 134
Krawczyk Jerzy, 141, 156
Kromolicka Barbara, 266
Kruczyński Wojciech, 183, 188
Kryńska Elwira, 69, 72, 74
Krzyszkowski Jerzy, 352, 373
Kubiak Hieronim E., 300, 314, 356, 373
Kubicki Paweł, 359, 371
Kubíčková Klára, 380, 382
Kudera Jan, 121, 124, 160, 175
Kuklo Cezary, 179, 188
Kuncewiczówna Loda, 109, 114
Kunowski Stefan, 338, 348
Kurkiewicz Jolanta, 354, 372
Kuropka Ireneusz, 354, 372
Kurpiewski Karol, 26, 29
Kurzbauer A., 151, 156
Kvale Steinar, 244, 304, 315
Kwak Anna, 264, 267, 287, 291, 293, 296, 358, 371
Kwieciński Zbigniew, 257, 258, 263, 267

L

Lalak Danuta, 264, 267, 358, 372
Lamb Michael E., 377, 383
Landau Zbigniew, 335, 348
Leég L., 150, 157
Lelonek-Kuleta Bernadeta, 323, 325
Lepalczyk Irena, 388, 397
Leper Stanisław, 67, 68
Leskiewiczowa Janina, 179, 188
Leszkowicz-Baczyńska Żywia, 353, 372
Lewandowski Czesław, 42, 53
Lewis Charles, 377, 382
Linn S. (Линн С.), 231, 237
Litvinienė Julija, 195, 200, 204
Litwinka, 181, 188
Luckmann Thomas, 258, 267
Lulek Barbara, 283, 284, 296, 302, 315
Lutz Mary M., 376, 377, 383
Lüscher Barbara, 267

Ł

Ładyżyński Andrzej, 216, 222, 223
Łączyk Małgorzata, 320, 325
Łobocki Mieczysław, 283, 285, 296
Łojek Jerzy, 122, 134, 160, 175
Łopatka Adam, 291
Łuczyńska Barbara, 332, 349
Łukowski Wojciech, 356, 372
Łuszczewska Stanisława, 183, 188

M

M.J.Z., 183, 184, 189
Machaj Irena, 356, 371
Maciaszkowa Janina, 57, 74
Magiera Agnieszka, 122, 135
Magiera Elżbieta, 97, 114
Majorek Czesław, 138–140, 142, 145, 156, 157
Malec Anna, 300, 315
Malinowski Jan A., 322, 325
Małachowski Grzegorz, 147, 148, 151, 157
Małanicz M., 98, 104–111, 113–115
Marcińczyk Bożena, 331, 332, 348
Mareš Peter, 377, 383

Mařík ová Hana, 377, 382, 383
Marmuszewski Stanisław, 48, 53
Martens Lydia, 227, 237
Marzec Helena, 353, 372
Marzec Danuta, 353, 370
Matějček Zdeněk, 381, 383
Matusiak Anna, 320, 325
Matuszewska Mirosława, 391, 397,
Matyjas Bożena, 258, 263, 267
Mauersberg Stanisław, 27, 33, 35, 42, 53, 66, 69, 74, 75
Mazálkova Ivana, 378
Mączka Wojciech, 156, 157
McBride Brent A., 376, 377, 383
McDermott Elizabeth, 354, 371
Meighan Roland, 207
Meissner Andrzej, 138, 139, 145, 156, 157
Melosik Zbyszko, 258, 262, 268
Mercer Geof, 196, 203
Mędrzecki Włodzimierz, 68, 75
Michalska Iwonna, 121, 135, 139, 157
Michalski Grzegorz, 121, 135, 138, 139, 157
Michalski Stanisław, 338, 349
Mielczarek Ferdynand, 39, 53
Mielicka Halina, 321, 325
Miernik Grzegorz, 60, 65, 75
Mikułowski-Pomorski Józef, 98
Mleczko Franciszek W., 100, 114
Monkevičienė Ona, 228, 237
Moss Peter, 377, 382
Mościskier Andrzej, 287, 293, 296
Motiečienė Roberta, 204
Možný Ivo, 379, 383
Muszyński Henryk, 50, 53

N

Nadulska Anna, 218
Napieralski Adam, 122, 161
Napierała Joanna, 354, 372
Nauman Izabela, 216, 218, 223
Nawrocki Tomasz, 122, 134, 135
Nazar Mirosław, 290, 296, 344, 348
Novák Tomáš, 380, 383
Nowak Beata, 353, 372
Nowak Lucyna, 354, 372
Nowak-Dziemianowicz Mirosława, 387, 397
Nowakowski Julian, 153
Nowakowski F., 144, 157
Nowicki Eustachy, 101, 115

O

O´Brien Margaret, 377, 382
Oakley Ann, 354, 373
Obuchowska Irena, 395, 397
Ogryzko-Wiewiórowska Mirona, 352, 372
Okoniewska Barbara, 60, 75
Oleś Maria, 395, 397
Oleś Piotr, 395, 397
Oliveira da Silva Miguel, 354, 371
Olsen Jørn, 354, 371
Olszewska Ewelina, 353, 372
Olubiński Andrzej, 331, 335, 347, 349
Opielak Grzegorz, 218
Opozda Danuta, 394, 398
Orlov Jurij M. (Орлоёв Юёрий М.), 273, 279
Orwell George, 49, 53
Orzeszkowa Eliza, 86, 184–186, 189
Osękowski Czesław, 44, 54, 342, 348
Osińska Krystyna, 320, 321, 325
Ossowska Maria, 183, 188, 189
Ossowski Roman, 338, 349
Osuchowski Wacław, 288, 296
Otwinowska Barbara, 47, 53
Owsikowski Adam, 65
Ozorowska Edward, 179, 188

P

Pakszyc Elżbieta, 50, 54
Pałecki Krzysztof, 295, 296

Panas Hubert, 67
Pankowska Dorota, 241, 243, 253
Parasiewicz Szczęsny, 142, 157, 158
Parzyńska Mirosława, 346, 348
Pastor Maria, 62, 74
Pater Mieczysław, 123, 135
Pawlikowski W., 97, 99, 100, 115
Perkowski Piotr, 334, 343, 348
Pestalozzi Jan H., 144
Pęczak Mirosław, 266, 268
Pielka Henryk, 353, 372
Pielkowa Józefa, 57, 75
Pierzchała Anna, 242, 253
Pierzchała L., 143, 157
Pietrzak Jarosław, 219, 224
Pilch Tadeusz, 263–265, 267, 268, 388, 397
Pillow W.S., 354, 372
Piotrkowicz Jakub, 218
Piramowicz Grzegorz, 144, 150
Piwarski Kazimierz, 122, 135
Pláňava Ivo, 381, 383
Pleskovská Kateřina, 379, 382
Plopa Mieczysław, 283, 285, 296, 394, 397
Pluta Andrzej, 334, 347, 348
Płonka-Syroka Bożena, 179, 186, 187
Podsiad Antoni, 389, 397
Pohoski Michał, 59, 75
Polaszek Andrzej, 211, 214, 223
Pomykało Wojciech, 318, 325
Ponelienė Reda, 233, 237
Pospiszyl Kazimierz, 179, 187, 189, 394, 397
Postman Neil, 257, 258, 263, 268
Potančok Juraj, 378, 381, 383
Potočný Tomáš, 377, 383
Potoczny Jerzy, 142, 156
Potrykowska Alina, 354, 372
Potyrała Bolesław, 48, 54
Proniewski Andzrzej, 389, 397
Pronobis Witold, 44, 54
Próchniak Leszek, 60, 75
Próchnicki Franciszek, 148
Pruchová Bohumila, 380, 383
Przetacznik-Gierowska Maria, 283–285, 296, 389, 390, 397
Przewóska Maria Cz., 186, 189
Przywecka-Samecka Maria, 121, 135
Pszczółka Krzysztof, 389, 397
Puś Wiesław, 79, 80, 81, 94

R

Rachalska Wanda, 335, 336, 348
Radlińska Helena, 101, 115
Radwański Zbigniew, 291–293, 296
Radziewicz-Winnicki Andrzej, 258, 262, 268
Ratus Anna, 391, 307
Raus Pavel, 378, 383
Ray Brian D., 208, 215, 221
Rean Artur A. (Реан Артур А.), 272, 273, 279
Reiter Jan, 121, 135
Richter Jean P., 153
Ricketts Kristina G., 197, 203
Robakowski Kazimierz, 60, 75
Robson Karen, 354, 370
Rogoll Rüdiger, 240, 242, 253
Romaniuk Anna, 291, 296
Rombowski Aleksander, 121, 135
Rosin Ryszard, 81, 93, 94
Rosset Edward, 344, 348
Roter Adam, 353, 360, 361, 372
Róg Anna, 353, 372
Rudolph Jürgen, 382
Rumbo Joseph D., 236, 237
Rusiecki Mieczysław, 333, 348
Rusiński Władysław, 106, 115
Ruškus Jonas, 198, 202
Ruta Zygmunt, 140, 156
Rymsza Marek, 301, 302, 315
Ryś Maria, 57, 75, 396, 397
Rzepecki Tomasz, 396, 397

Rzepkowski Arkadiusz, 80, 81, 94
Rzepniewska Danuta, 179, 188

S

Sajda Hubert, 219, 224
Sakowicz Tadeusz, 353, 372
Salomon, 207
Samsonowicz Henryk, 71, 73
Samuś Paweł, 80, 94
Sapia-Drewniak Eleonora, 121, 135
Sarnes Antoni ks., 122, 123, 125
Sauk Julian, 289, 290, 296
Sawczyński Zygmunt, 142, 156, 157
Sawtell Mary, 354, 373
Schayer Wacław, 21, 25
Schemmel Chrystian, 121, 135
Scott Sue, 227, 237
Sedláček Lukáš, 379, 382
Segiet Katarzyna, 258, 264, 268
Sendyk Marzena, 321, 324, 326
Shaded-Otremba Damaris, 216, 220, 224
Siekierski Stanisław, 67, 70, 71, 75
Sikorska Małgorzata, 263, 268, 358, 359, 371, 372, 392, 397
Skałbania Barbara, 244, 253
Skąpski Adam, 32
Skiba P., 346
Składek Rufin ks., 124, 135
Skonieczny Tomasz, 56, 60, 63, 72, 75
Skrzeszewski Stanisław, 21, 23–25, 31–33, 40, 53
Slany Krystyna, 352, 372
Słabek Henryk, 69, 75, 342, 345, 348
Słupska Kamila, 258, 264, 268
Smolińska-Theiss Barbara, 60, 75
Šmídová Iva, 377, 380, 383
Smołalski Antoni, 45, 54
Smyczyński Tadeusz, 291, 292, 293, 296
Sobczak Izydor, 354, 372
Sobotka Piotr M., 98, 115
Sobotková Irena, 376, 383
Sokal Urszula, 392–394, 397
Sokołowski Tomasz, 292
Sokół Zofia, 124, 135, 161, 175
Sołowiej Józefa, 390, 397
Sondel Jan, 101, 115
Southerton Dale, 227, 237
Sójka-Zielińska Katarzyna, 287, 288, 296
Špaňhelová Ilona, 378, 382, 383
Spencer Herbert, 153
Stankiewicz Ryszard, 41, 42, 44–47, 54
Starkel Romuald, 141, 142, 156, 157
Stawowy Ewa, 294
Stech Krystyna, 291, 294, 296
Šteinberga Airisa, 277, 279
Stochmiałek Jerzy, 298, 315
Stodolak S., 154, 157
Stojanowska Wanda, 291, 292
Stojecka-Zuber Renata, 353, 372
Stoll Louise, 194, 204
Stopińska-Pająk Agnieszka, 139, 157
Stravinskas Tomas, 231, 236
Stravinskienė Jurgita, 231, 236
Strojanowska Bronisława, 389, 397
Strokowa Jadwiga, 180, 189
Struve Henryk, 185, 189
Strzebińczyk Jerzy, 291, 296
Strzelecki Zbigniew, 63, 75, 354, 372
Such Jan, 50, 54
Suchecka Justyna, 209
Suchodolski Bogdan, 48, 53, 54
Sutherland Neill Aleksander, 289
Syrek Ewa, 394, 397
Szafraniec Krystyna, 264, 268
Szafrańska Amelia, 389, 397
Szczawiej Jan, 65, 75
Szczechura Tomasz, 59, 73
Szczepański Jan, 57, 76, 319, 326
Szczepański Marek S., 356, 372
Szeszko Łukasz, 218
Szewczyk Piotr, 100, 115

Szlendak Tomasz, 353, 358, 359, 362, 372, 373
Sztompka Piotr, 262, 268
Szukalski Piotr, 353, 354, 373
Szuścik Urszula, 389, 397
Szymańska Joanna, 335, 347
Szymański Marcin J., 81, 94

Ś

Ślęczka Ryszard, 140, 156
Ślęzak-Tazbir Weronika, 356, 372
Śliwerski Bogusław, 257, 258
Śpica Paweł, 341, 348
Świątek Adam, 139, 157
Świda-Ziemba Hanna, 345, 349
Świdwiński Stanisław, 21, 25, 35

T

Tarkowska Elżbieta, 262, 268
Tarłowska Irena, 346, 348
Taylor John V., 220, 223
Tchorzewski Andrzej M., 338, 349
Temmerman Marleen, 354, 371
Teyber Edward, 379, 381, 383
Tkaczyk Maria, 302, 315
Tomaszewski Jerzy, 335, 348
Tomczyk Sylwia, 216, 220, 224
Topolski Jerzy, 44, 54, 331, 349
Tryjarska Barbara, 242, 253
Trzaskowski Bronisław, 139, 157
Trzebiatowski Klemens, 46, 53
Tucker Janet, 354, 371
Turkowski Romuald, 65, 76
Turowski Jan, 57, 76
Tyczyński R., 97, 100, 111, 115
Tyrowicz Marian, 142, 158
Tyszka Zbigniew, 70, 76, 319, 326, 343, 349, 352, 371–373, 387, 388, 397, 398
Tyszkowa Maria, 389, 390, 397

U

Urbańska Sylwia, 358, 373
Ušeckienė Lidija, 195, 204

V

Vágnerová Marie, 376, 377, 383
Vietienė Inesa, 204
Vikmane Blāzma, 271–273, 279
Vodáková Jana, 378, 383

W

Wachowiak Anna, 353, 379
Walaszek Adam, 179, 188
Walczak Maria, 27, 33, 35, 66, 69, 75
Walczewska Sławomira, 179, 189
Walesa Czesław, 393, 398
Walewska Ludmiła, 394, 398
Walicki Andrzej, 49, 53
Walicki Jacek,79, 80, 93
Warmski Mieczysław, 143, 148, 149
Warshak Richard A., 378–380, 383
Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, 352, 353, 356, 373
Wasilewska-Ostrowska Katarzyna, 320, 326
Weigl Jacek, 215, 223
Weiss Anna, 331, 349
Westergard Nancy, 221, 223
Weydlich Kazimierz, 111, 112, 115
Wider Rajmund ks., 172
Wiggins Meg, 354, 373
Wilamowski P., 182, 189
Williamson John, 272, 279
Winiewska Regina, 60,76
Winnicott Donald W., 274, 279
Wiśniewski Leszek, 293
Witczak Jerzy, 330, 344, 345, 349, 396
Włodarski Ziemowit, 283, 284, 296
Wojciechowski M., 99, 116
Wojtacha Łukasz, 215, 224
Wojtacha Magdalena, 215, 224

Wolska Ludwika, 101, 116
Wolter Władysław, 101, 116
Woronowicz Bohdan T., 319, 326
Wright Norman H., 395, 398
Wrzesień Witold, 264, 265, 268
Wycech Czesław, 19–32, 34
Wysocka Ewa, 260, 261, 268

Y

Yuen Francis, 354, 371

Z

Zakrzewska Marzena, 208–212, 214, 215, 217, 219, 220, 222–224
Zakrzewski Paweł, 208–212, 214, 215, 217, 219, 220, 222–224
Zaleski Stefan, 145, 158
Zarański Stanisław, 138, 157
Zielińska Anna, 210, 224
Zieliński Zbigniew E., 265, , 267
Ziemska Maria, 285, 286, 296, 387, 397

Ż

Žvirdauskas Dainius, 198, 202, 204
Žvirdauskienė Renata, 198, 202, 204
Żarnowiecka Elżbieta, 215, 223
Żarnowska Anna, 179, 188
Żaryn Jan, 47, 53
Żebrowska Maria, 332, 349
Żukiewicz Arkadiusz, 322
Żurek Aldony, 353, 373
Żywczok Alicja, 268