



# DOM RODZINNY

W DOŚWIADCZENIU (AUTO)BIOGRAFICZNYM

# dom rodzinny

w doświadczeniu (auto)biograficznym



# dom rodzinny

w doświadczeniu (auto)biograficznym

redakcja

Andrzej Ładyżyński

Maja Piotrowska

Magdalena Kasprzak

Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki  
Uniwersytetu Wrocławskiego

Redakcja	Andrzej Ładyżyński, Maja Piotrowska, Magdalena Kasprzak
Recenzja	dr hab. Anna Weissbrot-Koziarska, prof. Uniwersytetu Opolskiego
Korekta językowa	Hanna Włoch
DTP	Hanna Włoch
Projekt okładki	Hanna Włoch
Zdjęcie na okładce	<i>Father Son</i> © rachael tilton   stockvault.net

ISBN 978-83-62618-29-3

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego  
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego  
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław  
tel. 71 367 32 12, [biblioteka.iped@uwr.edu.pl](mailto:biblioteka.iped@uwr.edu.pl)

## Spis treści

Wstęp	7
Andrzej Ładyżyński Dom rodzinny jako kategoria pedagogiczna	10
Elżbieta Turska Dom rodzinny jako przestrzeń kształtowania tożsamości	19
Krystyna Ferenz Kształtowanie się tożsamości społecznej i kulturowej w codzienności domowej	31
Magdalena Piorunek Dom jako przestrzeń dzieciństwa i dorastania – (auto)biograficzne konteksty w pracy coachingowej	39
Wita Szulc Dom rodzinny jako miejsce enkulturacji w wypowiedziach studentów różnych kierunków studiów i wybranych autobiografiach, łącznie z własną pt. <i>Kajros i arteterapia</i>	53
Agata Majewska Znaczenie domu rodzinnego w pracy z dziećmi i młodzieżą	75
Barbara Chojnacka Biografia dorosłego dziecka – doświadczenie parentyfikacji i jej konsekwencje	83
Maja Piotrowska Dom rodzinny w obliczu kryzysu. Komunikacja w relacji doradca rodzinny – klient w sytuacji rozvodu w rodzinie. Refleksje doradcy rodzinnego	95

Wioletta Klimczak Obraz domu rodzinnego we wspomnieniach dorosłych dzieci alkoholików	106
Agnieszka Kamyk-Wawryszuk Krąg wsparcia samotnej matki zastępczej dziecka z niepełnosprawnością	121
Barbara Koc-Kozłowiec Komunikowanie w rodzinie w sytuacji zapewnienia opieki osobie po udarze mózgu	135
Barbara Grzyb, Gabriela Kowalska Dom rodzinny jako miejsce komunikacji dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju – studium indywidualnego przypadku	150
Krzysztof Zajdel Znaczenie poczucia wstydu w wychowaniu	163
Izabela Kiełtyk-Zaborowska Dziecko i jego rodzinny dom – na marginesie utworów wspomnieniowych XX-lecia międzywojennego	170
Katarzyna Szymczyk Jakość życia dzieci w rodzinach robotniczych w Polsce okresu międzywojnia. Wybrane aspekty	182
Olga Zamecka-Zalas Pedagodzy – zasłużeni dla zachowania tożsamości narodowej Polaków na uchodźstwie po II wojnie światowej (na przykładzie organizacji Polska Macierz Szkolna)	201
Renata Doniec Oblicza dzieciństwa w domu polskim lat powojennych na przykładzie wspomnień	217

## Wstęp

Każdy posiada świadomość istnienia domu, nawet jeśli stoi za tym brak dobrego doświadczenia związanego z domem. Dom to zarówno przestrzeń realna oraz symboliczna, jak i ekwiwalent podstawowych relacji społecznych. Dom to punkt odniesienia do wszystkich późniejszych doświadczeń życiowych człowieka. Podobnie jak rodzina jest uznawany za powszechnik kulturowy.

Doświadczenia domu rodzinnego należą do pierwotnych i fundamentalnych dla całego życia jednostki. Pozostają w człowieku na zawsze. To, co przeżywa się w domu rodzinnym, naznacza człowieka, nobilituje go rodzinnie oraz – niekiedy – stygmatyzuje. Ta niezwykła „instytucja” – używając określenia socjologa Andrzeja Sicińskiego<sup>1</sup> – współtworzona jest przez trzy aspekty. To w pierwszym rzędzie miejsce znaczące i materia wyznaczona w przestrzeni: mieszkania, wyposażenia oraz najbliższego otoczenia. Dom rodzinny to także zespół domowników, jedyna w swoim rodzaju zbiorowość społeczna z ich aktywnością, funkcjami, rolami, stylami życia oraz relacjami. Dom to w końcu wartość zaspokajająca potrzeby materialne, społeczne oraz symboliczne. Jest ściśle spleciony z życiem jednostki, z biografią każdego człowieka. I właśnie te biografie na kanwie domu rodzinnego pragniemy uczynić przedmiotem prezentowanego tomu. A wskazane powyżej obszary, jako ogólne jego ramy ukazujące wielość nowych ujęć, spojrzeń oraz podejść do eksploracji domu rodzinnego, w różnych aspektach podejmują w swoich tekstach Autorzy.

Zbiór otwiera artykuł Andrzeja Ładyżyńskiego zatytułowany *Dom rodzinny jako kategoria pedagogiczna*. Autor akcentuje rolę domu rodzinnego jako przestrzeni rozwoju i wychowania dziecka, dzięki czemu to miejsce nabiera nowego, wyjątkowego znaczenia.

Elżbieta Turska w swoim tekście zatytułowanym *Dom rodzinny jako przestrzeń kształtowania tożsamości* prezentuje wyniki badań własnych, na podstawie których stwierdza, iż dom rodzinny ma fundamentalne znaczenie w kreowaniu tożsamości respondentów – 364 studentów pedagogiki.

Krystyna Ferenz tytułuje swój tekst *Kształtowanie się tożsamości społecznej i kulturowej w codzienności domowej*. Autorka swoje rozważania skupia szczególnie

---

1 *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992, s. 69.



wokół różnych elementów życia rodzinnego, które najsilniej oddziałują na młodego członka rodziny, kształtując jego umiejętności, nastawienie do rzeczywistości społecznej, postawy.

Kolejny rozdział, autorstwa Magdaleny Kapias, poświęcony jest wspólnotowemu charakterowi domu rodzinnego. Autorka przygląda się domowi rodzinnemu głównie przez pryzmat wspólnoty wychowania i wartości.

Magdalena Piorunek prezentuje rozdział zatytułowany *Dom jako przestrzeń dzieciństwa i dorastania – (auto)biograficzne konteksty w pracy coachingowej*. Autorka przedstawia dom rodzinny jako przestrzeń codzienności biograficznej zarówno w sensie fizycznym, jak i interpersonalnym. W swoim tekście ukazuje też możliwości wykorzystania ćwiczeń powiązanych z analizą domu rodzinnego w ramach *life coachingu*.

Wita Szulc czyni przedmiotem swych badań sprawdzenie, czy jej respondenci mają świadomość roli domu rodzinnego i jego atmosfery na własną enkulturację, w szczególności wpływu domu na ich stosunek do edukacji i sztuki. Doświadczenia respondentów zestawia z własną biografią, która okazuje się, mimo różnicy pokoleń, w wielu miejscach zbieżna z cytowanymi fragmentami wypowiedzi studentów.

Artykuł Agaty Majewskiej zatytułowany *Znaczenie domu rodzinnego w pracy z dziećmi i młodzieżą* podejmuje problematykę wyzwań stojących przed wychowawcami pracującymi z dziećmi i rodzinami dysfunkcyjnymi w myśl filozofii spotkania i dialogu. Autorka próbuje spojrzeć na dzieci i młodzież zmagające się z trudnymi doświadczeniami domu rodzinnego przez pryzmat własnych doświadczeń jako wychowawca świetlicy specjalistycznej.

Kolejny rozdział autorstwa Barbary Chojnackiej poświęcony jest problematyce parentyfikacji – odwrócenia ról w rodzinie. Analizując studium przypadku, Autorka przedstawia to zjawisko – jego przebieg, towarzyszące mu mechanizmy oraz konsekwencje w życiu zarówno małych, jak i później dorosłych już dzieci.

Maja Piotrowska w tekście *Dom rodzinny w obliczu kryzysu. Komunikacja w relacji doradca rodzinny – klient w sytuacji kryzysu w rodzinie. Refleksje doradcy rodzinnego* podejmuje się dokonania charakterystyki domu rodzinnego w obliczu kryzysu (tu wydarzenia rozwodu) oraz analizuje wieloaspektowość i niejednoznaczność tego zjawiska. Zwraca też szczególną uwagę na rolę komunikacji pomiędzy doradcą rodzinnym/pomagaczem a klientem/potrzebującym pomocy w obliczu kryzysu w rodzinie.

Wioletta Klimczak prezentuje obraz domu rodzinnego, jaki ukształtował się we wspomnieniach Dorosłych Dzieci Alkoholików. Poddaje analizie role przyjmowane przez poszczególnych członków rodziny alkoholowej oraz cechy i właściwości takiego środowiska rodzinnego. Na podstawie wspomnień DDA tworzy obraz domu rodzinnego z problemem alkoholowym.

Agnieszka Kamyk-Wawryszuk przedstawia badania własne nad kręgiem wsparcia samotnych matek zastępczych. Analizuje studium przypadku dwóch

kobiet, które podjęły się opieki nad dzieckiem wymagającym specjalistycznej rehabilitacji oraz edukacji. W swym tekście próbuje nakreślić obraz realizacji szczególnego rodzaju macierzyństwa zastępczego.

Barbara Koc-Kozłowiec próbuje spojrzeć na rodzinę w niezwykle trudnej sytuacji życiowej – udaru mózgu jednego z członków rodziny. W tekście Autorka prezentuje porozumiewanie się rodzin w sytuacji zapewnienia opieki nad chorym w warunkach domowych.

Barbara Grzyb i Gabriela Kowalska tytułują swój rozdział *Dom rodzinny jako miejsce nauki komunikacji dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju – studium indywidualnego przypadku* i wskazują na niezwykle istotną rolę warsztatów i szkoleń dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, dzięki którym rozszerzą oni swoje zainteresowania w zakresie usprawniania, terapii i rehabilitacji. Autorki są przekonane, iż wdrażanie rehabilitacji i terapii w warunkach domowych zwiększa szansę dziecka na skuteczność tego procesu, ale też trwałość wypracowanych umiejętności.

Krzysztof Zajdel zajmuje się problematyką znaczenia poczucia wstydu w wychowaniu, jaka często występuje w placówkach szkolnych. Autor analizuje to nieobce, zarówno nauczycielom, jak i uczniom, uczucie.

Izabela Kiełtyk-Zaborowska ukazuje dziecko i jego dom rodzinny w utworach wspomnieniowych XX-lecia międzywojennego. Wskazuje na uniwersalność tematyki analizowanych powieści, które pogłębiono szerokim wachlarzem istotnych wartości.

Katarzyna Szymczyk w swoim tekście porusza problematykę jakości życia w rodzinach robotniczych w Polsce okresu międzywojnia. W oparciu o dokumenty źródłowe Autorka próbuje nakreślić sytuację bytową rodzin proletariackich, ze szczególnym uwzględnieniem różnych form opiekuńczo-pomocowych, społecznych i państwowych kierowanych do tej grupy społecznej.

Rozdział autorstwa Olgi Zameckiej-Zalas prezentuje sylwetki zasłużonych pedagogów, którzy na piedestale swych zadań postawili walkę o tożsamość narodową Polaków na uchodźstwie, dzięki czemu przyczynili się do zachowania polskości w rodzinach emigracyjnych.

Renata Doniec podejmuje problematykę stosunku do dziecka i jego dzieciństwa w trudnych warunkach życia rodziny polskiej w okresie powojnia (lata 1945–1948). Autorka analizuje wspomnienia biograficzne z lat 60. i 70. zgromadzone w większości jako materiały konkursowe. Analiza tych dokumentów pozwoliła odpowiedzieć na nurtujące Autorkę pytania dotyczące domu rodzinnego i dzieciństwa tamtych lat.

# Dom rodzinny jako kategoria pedagogiczna

Andrzej Ładyżyński  
Uniwersytet Wrocławski  
[aladyzynski@gmail.com](mailto:aladyzynski@gmail.com)

**Abstrakt:** Dom rodzinny to pojęcie kluczowe w kulturze. Oznacza strukturę materialną, symboliczną oraz społeczną. Można go zaliczyć do podstawowych pojęć pedagogicznych. W tym wymiarze pełni on ważne miejsce kształtowania człowieka. Dom rodzinny to przestrzeń, gdzie człowiek się rodzi, jeśli nawet nie w sposób fizyczny, to w rozumieniu stawania się człowiekiem. Tu doświadcza wszystkiego po raz pierwszy, rozpoznaje świat i uczy się go. Przestrzeń wychowawcza domu charakteryzuje się prywatnością, intymnością; cechuje ją najpełniejszy rodzaj komunikacji. Dziecko wkraczające do domu, zmienia go. Wpływa na jego strukturę, funkcje, styl i sposób życia domowników. Poprzez obecność dziecka dom przeobraża się w sposób nieodwracalny. A dziecko w nim dojrzewa i rozwija się we wszystkich zakresach.

**Słowa kluczowe:** dom rodzinny, miejsce, opieka, symbol, wspólnota, wychowanie

Hasło *dom*, czy także *dom rodzinny*, to terminy kluczowe w kulturze. Odwołując się do koncepcji Joanny Rutkowiak, można zakwalifikować je również do tak zwanych „pulsujących kategorii”, czyli pojęć, których znaczenie w pedagogice jest ruchome i podlega zmianie w zależności od kontekstu<sup>1</sup>. Dzieje się tak, gdyż na dom można patrzeć z wielu różnych perspektyw. To zwrot wieloznaczny oraz przestrzeń swoistego paradoksu. Z jednej strony sam termin jest niezwykle bliski, znany każdemu. Już małe dziecko wie, co to jest dom. Wiąże z nim zwykłe, codzienne doświadczenie. Szybko kojarzy, że wychodzi się z domu i wraca do niego. Z drugiej strony dom to przestrzeń niezwykła, traktowana w wielu szerokościach geograficznych oraz w wielu kulturach jako centrum świata, sam jego

---

<sup>1</sup> J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 14.

środek, miejsce o unikalnej, wyjątkowej wprost wartości<sup>2</sup>. Szczególną pozycję w kulturze pełni dom rodzinny. To niezwykłość kulturowa. Współcześnie nie tyle zmniejsza się jego znaczenie, ile bardziej się ono zmienia. W każdej epoce dom odmiennie pełnił swoją rolę. W czasach zaborów stanowił antidotum na wynarodowienie i unicestwienie podstaw trwania społeczeństwa. W okresie komunizmu w przestrzeni domu chroniono tradycyjne wartości. Duże znaczenie domu dla przetrwania tkanki narodowej w dalszym ciągu wyraża się w jego kulturowej idealizacji. Dom nie jest czymś zwykłym<sup>3</sup>. Można myśleć o nim jako o twierdzy tożsamości<sup>4</sup> czy społecznym minimum, jakie stanowił na przykład podczas II wojny światowej<sup>5</sup>.

Termin *dom* w większości języków, a także w Biblii, oznacza zarówno materialną budowlę, jak i rodzinę<sup>6</sup>. „Dom jest pewną wartością przestrzenną”<sup>7</sup>. Można powiedzieć, że żyjemy w kulturze skoncentrowanej na domu. David Morley, przywołując oxfordzką definicję *domu*, mówi o nim jako o miejscu, regionie, państwie, „do którego człowiek prawomocnie należy, na którym koncentrują się jego uczucia, w którym znajduje schronienie, odpoczynek, zadowolenie”<sup>8</sup>. Samemu terminowi przypisuje tę właściwość, że zawsze zawiera on silny element wartościujący<sup>9</sup>. Pojęcie domu wiąże się z *dem*, co oznacza tworzenie. Dom budują jego mieszkańcy. Jan Turowski mówił: „Członkowie rodziny muszą tworzyć, zdobywać środki, angażować się i działać wokół budowy, tworzenia tego, co nazywamy ogniskiem domowym, domem, jego wyposażeniem”<sup>10</sup>.

Hasło *dom* wiąże się z głębią asocjacyjnych skojarzeń, wśród których znajdują się zwroty: *obyczaje, tradycje, środowisko, wytwory, warunki domowe, wartości, życie domowe, miejsce schronienia, domowe zacisze* itd. Tim Putman, przytaczany przez Morleya, stwierdził, że w badaniach znaczenia domu powtarzają się podstawowe terminy, takie jak: *prywatność, bezpieczeństwo, bliskość, rodzina i nadzór*<sup>11</sup>. Pojęcie domu jest kotwicą czy *alter ego* hipermobilności<sup>12</sup>.

2 Y. F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987, s. 198.

3 A. Siciński, *O idei domu i jego roli w Polsce*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992, s. 15–16.

4 D. Markowska, *Dom twierdza tożsamości*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, dz. cyt., s. 196–216.

5 P. Łukasiewicz, *Dom jako społeczne minimum – spojrzenie na okres okupacji niemieckiej*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, dz. cyt., s. 54–71.

6 D. Benedyktowicz, *Struktura symboliczna domu*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, dz. cyt., s. 31.

7 F. Znaniecki, *Social Relation and Social Rules*, San Francisco 1965, s. 50. Cyt. za: E. Hałas, *Intymne wartości domu*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 1998, s. 35.

8 D. Morley, *Przestrzenie domu. Media, mobilność i tożsamość*, tłum. J. Mach, Warszawa 2011, s. 31.

9 Tamże.

10 J. Turowski, *Rola rodziny w kształtowaniu kultury. Właściwości strukturalne rodziny i jej zagrożenia*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, dz. cyt., s. 13.

11 T. Putman, *Introduction*, [w:] T. Putman, S. Newton, *Household choice*, London 1990, s. 8. Cyt. za: D. Morley, *Przestrzenie domu*, dz. cyt., s. 42.

12 D. Morley, *Przestrzenie domu*, dz. cyt., s. 19.

## Dom jako twór wielowymiarowy

Andrzej Siciński, mówiąc o idei domu, wskazał na trzy jego aspekty<sup>13</sup>:

- materialny (przestrzeń materialna),
- społeczny (zbiorowość społeczna),
- aksjologiczny (kulturowy; wartość zaspakajająca różnorodne potrzeby).

Odnosząc się do tej typologii, można stwierdzić, że dom posiada swój wyraz substancjalny, fizyczną naturę. Stanowi materię murów, wypełnioną sprzętami, skomponowaną w sposób, o którym decydują domownicy. Ale dom to również wspólnota osób; symbolizuje coś stałego, dającego poczucie bezpieczeństwa, stanowiącego miarę bliskości. Dom jest bliski, bo to, co domowe, to przecież moje, swojskie, opanowane, poznane, zrozumiane. Określenie *domowe* to współcześnie element najlepszego marketingu. „Jedzenie domowe” poza domem wabi do miejsc karmienia. Wciąż żyje zwrot *nie ma jak u mamy*, a mama jest/funkcjonuje w domu. W tradycyjnym rozumieniu matka to osiowa postać domu. „Przez macierzyństwo kobieta pełni rolę założycielską”<sup>14</sup>. W Polsce matka to zarówno opiekunka, wychowawczyni, gospodyni domowa, jak i pani domu. Ponadto współczesna kobieta-matka to pracownik w intensywny sposób zaangażowany w pracę poza domem. Przywoływany przez Morleya Benedict Anderson mówił o domu jako o wspólnocie hipotetycznej, używając słów: „przestrzeń sceniczna, w której uczymy się ról i zależności pomiędzy swoim i obcym”<sup>15</sup>.

Dom jest również symbolem. Dużo symboliki jest w samej bryle domu, jego częściach składowych, nawet drobnych elementach. Przekroczenie progu jako przekroczenie granicy, drzwi jako przepustka do świata, okno jako miejsce obserwacji i wymiany. Widać przez okno to, co dzieje się na zewnątrz i z zewnątrz dostrzec można nieco prywatności domu. Symbolika domu jest zarówno świecka, jak i sakralna. Dom może być rozumiany jako schronienie i jako świątynia.

## Dom w perspektywie pedagogicznej

Dom w rozumieniu pedagogiki obejmuje szerokie spektrum – niejako wszystkie wymiary zakresu terminu: część materialną, społeczną oraz symboliczną. Wychowanie następuje w obrębie substancji obiektu, fizycznej materii, w przestrzeni symbolicznej i oczywiście we wspólnocie, w świecie relacji międzyludzkich. Przestrzeń domu to kluczowe miejsce w cyklu rozwoju człowieka, centrum świata

---

<sup>13</sup> A. Siciński, *O idei domu i jego roli w Polsce*, dz. cyt., s. 9.

<sup>14</sup> M. Rembierz, *Egzystencjalne i aksjologiczne doświadczenie domu rodzinnego*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, dz. cyt., s. 49.

<sup>15</sup> D. Morley, *Przestrzeń domu*, dz. cyt., s. 33.

wskazujące miarę. Najbliższe jest to, co w domu, bliskie jest to, co od domu nieoddalone. Dalekie z kolei to, co znajduje się w większym dystansie.

W obrębie domu następują procesy socjalizacyjne w ich podstawowych wymiarach<sup>16</sup>:

- zapoznanie dziecka ze światem materii, rzeczy, warunkami mieszkaniowymi, wyposażeniem i urządzeniem mieszkania, przedmiotami codziennego użytku, warunkami jej materialnego bytu;
- nauczanie dziecka języka;
- nawiązanie kontaktów ze wszystkimi członkami rodziny;
- wprowadzenia dziecka w świat wartości kulturowych.

Biorąc pod uwagę strukturalne właściwości kulturotwórcze rodziny, zaliczyć do nich można zarówno myślenie o rodzinie jako o grupie pierwotnej, podstawowej, powszechnej, jej zróżnicowaniu wewnętrznym, różnych formach kontaktów osób tworzących rodzinę, jak i wyraźnie wyodrębnioną przestrzeń własną. Jest ona dokładnie wydzielona oraz oznaczona. Nikt obcy, bez zaproszenia, nie ma prawa do niej wkroczyć. W tej przestrzeni rodzina powiększa się i pomniejsza, gromadzi swój dorobek, urządza ją po swojemu, przekazuje swoje dziedzictwo materialne. Tej przestrzeni, własności oraz prywatności strzeże prawo zwyczajowe oraz stanowione<sup>17</sup>.

W wymiarze materialnym oraz społecznym dom jest dla człowieka niezbędny. Bez niego trudno sobie wyobrazić możliwość zachowania ciągłości gatunkowej, prokreacji oraz wychowania potomstwa i zachowania standardów zdrowia<sup>18</sup>. „Dom towarzyszy człowiekowi od narodzin do śmierci, jest sceną, na której toczy się jego życie [...] jest symbolem i skrótem ludzkiego losu”<sup>19</sup>. Tu rodzi się dziecko. Tak działa się od wieków, z wyjątkiem dwóch–trzech ostatnich generacji, które można określić mianem „szpitalnych pokoleń”. Wciąż jednak spotyka ludzi, którzy, oprowadzając po swoim domu, powiedzą: tu, w tym pokoju, się urodziłem. I z perspektywy tego doświadczenia miejsce narodzin jest ważne dla człowieka. W nim zawiera się istota określenia *dom rodzinny* – to dom, w którym rodzi się człowiek. A rodzenie nie zamyka się tylko w akcie przejścia dziecka z łona matki na świat zewnętrzny. W domu dziecko rodzi się człowiekiem, staje się nim.

Dom to miejsce, które stanowi pierwotny świat dziecka; to przestrzeń przez nie opanowana oraz punkt wyjścia do poznania świata. To poznawanie następuje w sposób ewolucyjny – od bardzo małej przestrzeni do przestrzeni dostępnego świata. Ale ten proces rozpoczyna się w domu. Patrząc w sposób rozwojowy na przestrzeń domu, to dziecko znajduje się początkowo we własnym łóżeczku, często w sypialni rodziców, lub, ze względów praktycznych, w ich łóżku. Jeśli jest

16 F. Adamski, *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 2000, s. 73.

17 L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003, s. 31–32.

18 A. Siciński, *O idei domu i jego roli w Polsce*, dz. cyt., s. 9.

19 D. Benedyktowicz, *Struktura symboliczna domu*, dz. cyt., s. 31.

przenoszone do własnego łóżeczka to z symboliką oddzielającą wcześniej przestrzeń rodziców (łóżko) od przestrzeni dziecka (łóżeczko). Początkowo czynności opiekuńcze oraz pielęgnacyjne zamykają się w bardzo małej przestrzeni sypialni lub innego pokoju pełniącego tę funkcję. Stopniowo w okresie ponoworodkowym dziecko poznaje kolejne obszary domu. Zaczyna od kąpeli w wanience, później przechodzi do kąpeli w łazience. Od karmienia w sypialni do spożywania posiłków w kuchni, w jadalni. Od zabawy na kocyku, na podłodze, do samodzielnego zsunęcia się z kocyka w celu zbadania świata znajdującego się w obrębie tej właśnie podłogi, a potem dalszych części pokoju. Niemowlę samo próbuje poznać wewnętrzne przestrzenie domu. Rozwijająca się motoryka pozwala mu podpełzać, potem, raczkując, szybko przemieścić się jeszcze przed uzyskaniem umiejętności chodzenia po praktycznie całym obszarze domu.

Dziecko szybko rozpoznaje i uczy się, że do świata zewnętrznego prowadzą drzwi, przez które domownicy oraz goście wchodzi i wychodzą. Niezwykle fascynujące dla małego dziecka jest okno. To miejsce obserwacji zewnętrznego świata, źródło ogromnej dawki nowej wiedzy. Określenie *okno na świat* z pewnością ma rodowód domowy. Przy oknie dziecko uczy się koncentrować podczas obserwacji. Niekiedy nawet bardzo małe dziecko potrafi przez długi czas pozostawać przy oknie, by chłonąć rzeczywistość pozadomową. Rodzice często wykorzystują okno, by doświadczyć z dzieckiem jego przestrzeni, która otwiera na doznania, odwraca uwagę od trudnych przeżyć we wnętrzu domu, służy pierwszym szerszym obserwacjom przyrody, techniki czy relacji społecznych. W zależności od usytuowania okno „mówi” dziecku o różnych aspektach życia.

Szczególne ważnym meblem w domu jest stół. Tu dziecko na ogół spotyka wszystkich domowników. Każdy ma przy nim swoje miejsce i miejsce to otrzymuje również dziecko. Przestrzeń przy stole dalece wykracza poza procedurę karmienia. Bycie, trwanie, siedzenie wokół stołu posiada charakter skupiający członków rodziny. Przy nim toczy się istotna część życia. Do stołu zaprasza się domowników oraz ważnych gości. Zaproszenie dziecka stanowi formę nadania mu znaczenia istotnego członka rodziny. Dziecko obserwuje domowników wszystkich razem, zaczyna uczestniczyć w ich dialogu, któremu stół służy w sposób szczególny. Bierze udział w wymianie emocjonalnej, która bardzo często ma miejsce przy stole, bo posiada on charakter „uczuciowego otwieracza” tego, co w domu świat przeżyć ma dotknąć. Warto zauważyć, że miejsce przy stole rodzinnym, na pełnych prawach uczestnika, dziecko zdobyło w ostatnich dziesięcioleciach. Jego obecność przy stole można odebrać jako realne upodmiotowienie dziecka. Wcześniej dziecko funkcjonowało jako „stołownik drugiej kategorii”. Do stołu zasiadali starsi, a dziecko (jeżeli w ogóle posiadało tam swoje miejsce) dopiero po nich. W konsekwencji było ono wykluczane nie tylko od lepszego jedzenia, lecz także od możliwości społecznego współistnienia, odegrania bardziej znaczącej roli uczestnika dialogu domowego.



Współcześnie zmienia się tradycyjne podejście do wspólnego jedzenia. Dom często nie jest już przestrzenią wspólnotowego przygotowania i spożywania posiłków. Mikrofalówka wraz z mrożonkami sprawiły, że palenisko, kuchnia czy jadalnia nie są już dziś sercem domu, a wspólne posiłki przegrywają z indywidualnymi przegryzkami o różnych porach. O dom jako wspólne dobro dba się w mniejszym stopniu. Mniej jest członków rodziny, a urządzenia typu telewizor, komputer osobisty czy telefon komórkowy sprawiają, że dom nie jest już tym, czym był w przeszłości<sup>20</sup>.

Dom rodzinny charakteryzuje się prywatnością uznawaną za podstawową cechę życia domowego, pozwalającą domownikom żyć bez spojrzeń innych<sup>21</sup>. W domu dochodzi do nabrania „poczucia” miejsca. Ten proces wymaga wiele czasu. Składa się on z doświadczeń ulotnych oraz stałych, zwyczajnych, pozbawionych dramatyzmu, powtarzanych przez całe lata, dzień po dniu. Dom charakteryzuje się jedyną w swoim rodzaju mieszanką „dźwięków, widoków i zapachów, wyjątkową harmonią naturalnych i sztucznych rytmów, takich jak wschody i zachody słońca, czas pracy i rozrywek. Takie odczucie miejsca rejestrują mięśnie i kości”<sup>22</sup>.

Dom to przestrzeń wychowawcza. Wychowanie zastępuje niepostrzeżenie czynności opiekuńcze, wymienia się z nimi. Odbywa się ono w obrębie domu jako pierwszego środowiska społecznego. Dom to miejsce socjalizacji pierwotnej, naturalnej i spontanicznej, która obejmuje dziecko. Proces ten przebiega w długotrwałym, wieloletnim rozwoju małej komórki społecznej, tworzonej współcześnie przez matkę, ojca i dziecko. Dom w takim osobowym rozumieniu to wspólnota, diada małżeńska/partnerska, która dzięki pojawieniu się dziecka staje się triadą. To przyjęcie dziecka, w sposób szczególny pierwszego, dla związku dwojga oznacza rewolucyjną przemianę. Kobieta oraz mężczyzna stają się rodzicami, a więc tymi, którzy podejmują rolę żywicieli, opiekunów i wychowawców. A dom poprzez przyjęcie dziecka zdecydowanie rozszerza swoje funkcje, zmusza domowników do zmiany i reorganizacji poszczególnych partii przestrzeni, trybu i stylu życia. Dom rodzinny jako wspólnota wychowawcza składa się z osób sobie najbliższych: matki, ojca oraz coraz rzadziej współcześnie – rodzeństwa. Zupełnie sporadycznie pod jednym dachem żyje dalsza rodzina. Dom sprzyja oddziaływaniu wychowawczemu. Wzmacnia je, bo dom jako miejsce jest znane, bezpieczne, oswojone. Staje się ono pierwszą przestrzenią, polem pracy wychowawczej. Aspekty wychowawcze niepostrzeżenie, w sposób stopniowy i na ogół elastyczny, wchodzą w obręb domu.

Dom rodzinny stanowi źródło wszelkich pierwszych doświadczeń rozpoznawania świata, relacji międzyludzkich. Tworzy go w istocie rodzina, która działa w obszarze wychowania, bo tak pojmuje swoją rolę. Wychowując, realizuje na ogół transgeneracyjny przekaz. Rodzice wychowują, bo sami zostali wychowani. Czynią

---

20 D. Morley, *Przestrzenie domu*, dz. cyt., s. 44.

21 Tamże, s. 46.

22 Y. F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, dz. cyt., s. 229.



to na wzór i podobieństwo modeli zachowań własnych rodziców. Wychowanie w domu to wychowanie pierwotne, uprzywilejowane, ponieważ dziecko należy do domu, do rodziny i ona właśnie posiada najsilniejszy społeczny oraz prawny mandat wychowania oraz sprawczą moc takiego oddziaływania. Dom rodzinny to źródło najbardziej trwałych wzorców oddziaływania. Wynika to ze szczególnych więzi zawiązujących się w rodzinie pomiędzy jej członkami, z siły pierwszych oddziaływań. W przeszłości pytano: z jakiego domu ktoś pochodzi. Odpowiedzią było określenie statusu, później także etyczna ocena. Dom miał znaczenie dla identyfikacji jednostki i określenia jej wartości. Pochodzenie z „dobrego domu” ułatwiało umieszczenie się w społeczeństwie.

Szczególny charakter ma również przestrzeń domu. Dom jak każde inne miejsce może mieć wartość nacechowaną intymnością. Ta intymność odnosi się do związku człowieka z drugim człowiekiem. Tak uważał św. Augustyn<sup>23</sup>:

Dom jest miejscem intymnym w tym sensie, że daje doświadczenie opiekuńczości, gdzie potrzeby podstawowe są zaspokajane. Dom jest bezpiecznym miejscem, gdzie otoczenie jest dobrze znane. Dlatego terytorium domu usiłuje się rozciągnąć poza jego próg, na miejsca publiczne, które stają się «udomowione» przez dokładność, z jaką są znane, bezpieczeństwo oraz zachowania ludzi znających się nawzajem i używających tego terenu publicznego do prywatnych celów<sup>24</sup>.

Elżbieta Hałas wskazuje, że domowe bezpieczeństwo posiada sens moralny, a dom w tym rozumieniu staje się przestrzenią, gdzie żadne działania osób nie zagrażają wartości intymności, a współdziałanie członków rodziny przyjmuje charakter przewidywalnej kooperacji. „Sytuacje domowe są zrozumiałe, a działania osób bliskich są przewidywalne”<sup>25</sup>. Właśnie wychowanie domowe, rodzinne od innych odróżnia w sposób szczególny jego intymny charakter. Hałas twierdzi, że nawet samo określenie *czuć się jak w domu* dotyka istoty wyjątkowego w swym rodzaju doświadczenia bazującego na intymnym życiu, bezpośrednim doświadczeniu osobowym, niedającym się osiągnąć nigdzie poza domem. Autorka komentuje to w sposób następujący:

Życie domowe opiera się na rozmaitych, często powtarzanych działaniach. Pierwszorzędne znaczenie mają codzienne interakcje. Skupiają się one w trzech polach: stosunków między małżonkami jako stosunków miłości, stosunków między rodzicami a dziećmi i stosunków między rodzeństwem<sup>26</sup>.

Jan Turowski postrzega dom rodzinny jako przestrzeń najpełniejszej komunikacji opierającej się na bezpośrednich kontaktach, wzajemnym, bezpośrednim

23 Św. Augustyn, *Wyznania*, Kraków 1929, s. 80–81. Cyt za: Y. F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, dz. cyt., s. 178.

24 J. Lofland, *A World of Strangers. Order and Action in Urban Public Space*, Illinois 1973, s. 122 i n. Cyt. za: E. Hałas, *Intymne wartości domu*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, dz. cyt., s. 36.

25 A. Schutz, A. Brodersen, *Collected Papers. Studies in social theory*, t. 2, New York 2011, s. 108. Cyt. za: E. Hałas, *Intymne wartości domu*, dz. cyt., s. 36.

26 E. Hałas, *Intymne wartości domu*, dz. cyt., s. 37.

obcowaniu, obejmującym szeroki zakres spraw, wkraczającej w sfery intymne, najbardziej osobiste.

Bezpośredniość w styczności podnosi ich jakość, dialogowy charakter, emocjonalne przeżywanie, większa jest intensywność i częstotliwość, a przede wszystkim długotrwałość, ciągłość w czasie, od urodzenia aż do śmierci danego członka rodziny<sup>27</sup>.

W konsekwencji proces socjalizacji jednostki następuje poprzez naśladownictwo, identyfikację, wychowanie. Ta interakcja ma charakter symboliczny.

Kiedy w domu pojawiają się dzieci, początkowo jako ktoś, kto nie przestrzega reguł obowiązujących jeszcze przed ich pojawieniem się, wiele zmieniają. Dzieci wchodzi w przestrzeń domu jako łamiący kanon dotychczas obowiązujących zachowań: brudzący barbarzyńcy, których trzeba ucywilizować do reguł domu, do jego wartości. „Jeżeli dom rodzinny nadaje pierwotny kształt całej późniejszej pamięci, dzieje się tak zapewne dlatego, że właśnie dzięki (dosłownie) nauce, jak żyć i zachowywać się w domu, dzieci poznają «habitus» swojej kultury”<sup>28</sup>.

## Podsumowanie

Dom stanowi kategorię pedagogiczną. Jest to niezwykły fenomen kulturowy oddziałujący silnie opiekuńczo oraz wychowawczo. Dom w warstwie substancjalnej stanowi przestrzeń edukacji, przede wszystkim dzieci, ale również osób dorosłych. Posiada wymiar społeczny. Dom to podstawowy ekwiwalent pojęcia rodziny, a ta jest główną formą wspólnoty kształtującą relacje. W obrębie domu jest realizowanych wiele funkcji rodzinnych począwszy od prokreacji, poprzez wdrożenie w kulturę, produkcję, opiekę, wychowanie, rekreację, prowadząc do pełnej socjalizacji dziecka.

## Bibliografia

- Adamski F., *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 2000.  
Benedyktowicz A., *Struktura symboliczna domu*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992.  
Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin 2003.  
Hałas E., *Intymne wartości domu*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 1998.  
Lofland J., *A World of Strangers. Order and Action in Urban Public Space*, Illinois 1973.

---

27 J. Turowski, *Rola rodziny w kształtowaniu kultury*, dz. cyt., s. 15.

28 D. Morley, *Przestrzeń domu*, dz. cyt., s. 37–38.

- Łukasiewicz P., *Dom jako społeczne minimum – spojrzenie na okres okupacji niemieckiej*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992.
- Markowska D., *Dom twierdza tożsamości*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992.
- Morley D., *Przestrzenie domu. Media, mobilność i tożsamość*, tłum. J. Mach, Warszawa 2011.
- Putman T., *Introduction*, [w:] T. Putman, S. Newton, *Household choice*, London 1990.
- Rembierz M., *Egzystencjalne i aksjologiczne doświadczenie domu rodzinnego*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 1998.
- Rutkowiak J., „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Schutz A., Brodersen A., *Collected Papers. Studies in social theory*, t. 2, New York 2011.
- Siciński A., *O idei domu i jego roli w Polsce*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992.
- Św. Augustyn, *Wyznania*, Kraków 1929.
- Tuan Y. F., *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, Warszawa 1987.
- Turowski J., *Rola rodziny w kształtowaniu kultury. Właściwości strukturalne rodziny i jej zagrożenia*, [w:] *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Lublin 1998.

## Family house as a pedagogical category

**Abstract:** Family home is a crucial concept in the culture. It means a material structure, which is symbolic and social. It can be counted in to the basic pedagogical concepts. In this domain, it plays a significant role in forming a man. Family home is a space, in which a person is born, not only physically, but in a greater sense of becoming a man. This a place where everything happens for the very first time, a man learns the world and realizes its complexity. The home didactic sphere is characterized by privacy, intimacy and is typified by the fullest kind of communication. A child entering a home changes it. It influences its structure, function, style and the way of life of the family members. Through the child's presence, home changes irreversibly. The child grows up in it, developing oneself in every aspect possible.

**Keywords:** community, education, health, home, place, symbol

# Dom rodzinny jako przestrzeń kształtowania tożsamości

Elżbieta Turska  
Uniwersytet Zielonogórski  
[erewi@wp.pl](mailto:erewi@wp.pl)

**Abstrakt:** Na kształtowanie tożsamości człowieka wpływa wiele czynników wywodzących się zarówno z otoczenia społecznego, jak i związanych z aktywnością własną. Szukanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” rozpoczyna się od identyfikacji z osobami znaczącymi, pochodzącymi z najbliższych kręgów społecznych odniesień. Z badań przeprowadzonych w grupie 364 studentów pedagogiki wynika, że dla większości respondentów dom rodzinny ma fundamentalne znaczenie w kreowaniu tożsamości. Atmosfera domu rodzinnego, relacje z rodzicami, rodzeństwem, babciami, dziadkami, a także dalszą rodziną (wujostwem, kuzynostwem) to czynniki, które zdaniem badanych w znaczącym stopniu wpłynęły na proces budowania ich tożsamości. Znajomość historii rodziny pochodzenia, świadomość otrzymanego dziedzictwa przy akceptacji zalet i krytycznym stosunku do wad pozwala na autentyczne i głębokie zakorzenienie tożsamości w rodzinie.

**Słowa kluczowe:** dom rodzinny, osoby znaczące, środowisko społeczne, tożsamość

Pojęcie tożsamości na najwyższym poziomie ogólności oznacza „bycie tym samym” i wskazuje na „względnie trwałe, stabilne, psycho-fizyczno-duchowe właściwości jednostki, które wprowadzają w jej życie wewnętrzne i relacje z innymi ludźmi moment stałości, a tym samym przewidywalności”<sup>1</sup>. Zdaniem Marii Jarymowicz

Ustalenie czyjejs tożsamości, identyfikowanie kogoś polega na rozpoznawaniu jego atrybutów specyficznych, to jest cech odróżniających daną osobę czy grupę od wszystkich innych. Często chodzi o uchwycenie jak najmniejszej ich liczby, umożliwiającej szybkie i łatwe rozpoznanie tego, kto jest kim. [...] Tak więc tożsamość wyraża się poprzez atrybuty charakterystyczne dla danej osoby<sup>2</sup>.

---

1 A. Gałdowa, *Wprowadzenie*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 9.

2 M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk

Według koncepcji Paula Ricoeura możemy rozumieć tożsamość na dwa sposoby. Jeden z nich to spostrzeganie tożsamości jako niepodlegającej zmianom identyczności. Jest ona możliwa dzięki charakterowi, czyli zbiorowi rozpoznawalnych oznak i trwałych skłonności. To dzięki nim można ponownie rozpoznać jednostkę jako tę samą. Zdaniem Ricoeura do „skłonności wynikających z wyuczonych nawyków powinniśmy dodać zbiór wyuczonych sposobów identyfikacji z wartościami, normami, ideałami, wzorcami, w których określona osoba, lub społeczności, rozpoznaje samą siebie”<sup>3</sup>. Drugim sposobem identyfikacji osoby jest zjawisko obietnicy, czyli dotrzymywanie słowa, stanowiące dowód „stałości własnego ja, nie zakładającej wcale braku zmian w czasie”<sup>4</sup>. Dotrzymanie danej obietnicy pozwala na pozytywną samoocenę i odczuwanie szacunku dla samego siebie. Obietnica ta wiąże się z zaangażowaniem w późniejsze działania, pozwala także określić siebie jako autora czynu i realizatora złożonej obietnicy. Natomiast złamanie słowa oznacza zdradę swojej zdolności do działania w sposób niezawodny, zgodny z własnymi standardami zachowania. To także przyczyna utraty czyjegoś zaufania, bowiem ktoś uwierzył w wierność podjętemu zobowiązaniu<sup>5</sup>.

Wspólnym elementem wielu definicji *tożsamości* są powtarzające się jej kryteria. Do najczęściej wymienianych należą:

1. Poczucie odrębności od otoczenia – dla rozwoju człowieka kluczowe jest wyodrębnienie własnej osoby z otoczenia, poczucie bycia innym. Dzięki poczuciu odrębności od otoczenia możliwe jest rozróżnienie tego, co przynależne i nieprzynależne do ja, zarówno w sensie fizycznym (poczucie granic własnego ciała), jak i psychicznym (zdolność do odróżniania własnej fantazji od rzeczywistości, własnych potrzeb i emocji od potrzeb i emocji innych osób, swoich poglądów od poglądów otoczenia). Należy jednak zauważyć, że zbyt intensywne nasilenie poczucia odrębności może stanowić zagrożenie dla poczucia tożsamości społecznej. Szczególne znaczenie poczucia odrębności dotyczy cech osobowości, motywów i przekonań. Natomiast przy kształtowaniu tożsamości grupowej (przynależność do grupy, pełnienie określonych ról) ważne jest dostrzeganie podobieństw z innymi przedstawicielami danej grupy odniesienia.
2. Poczucie ciągłości (względnej niezmienności) własnego ja – doświadczanie siebie w różnym czasie i sytuacjach jako osoby podobnej lub tożsamej pozwala na powstanie poczucia ciągłości pomimo upływu czasu i zmian, jakie zaszły w człowieku. Warunkiem takiego poczucia jest ukształtowanie i utrzymywanie się swego rodzaju rdzenia terminu ja. Brak poczucia

---

2000, s. 108.

<sup>3</sup> P. Ricoeur, *Tożsamość osobowa*, [w:] *Filozofia osoby*, red. P. Ricoeur, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 34.

<sup>4</sup> Tamże, s. 41.

<sup>5</sup> Tamże, s. 43.

ciągłości własnej osoby może występować u jednostek, które czują, że stały się zupełnie innymi osobami, np. po ciężkim doświadczeniu życiowym.

3. Poczucie wewnętrznej spójności – odnosi się szczególnie do cech centralnych, które wyznaczają i określają indywidualny styl funkcjonowania danej osoby.
4. Poczucie posiadania wewnętrznej treści – przejawem jego braku jest skrajne poczucie pustki wewnętrznej, brak motywów, postaw i uczuć<sup>6</sup>.

Poczucia tożsamości nie można ograniczyć do jednego z wymienionych aspektów. Spełnienie wszystkich warunków daje niezaburzone poczucie tożsamości człowieka dorosłego.

Dorosły normalnie odczuwający swą tożsamość wyodrębnia siebie z otoczenia, ma poczucie, że stanowi jedną całość, że jest tą samą osobą, którą był wczoraj czy przed dziesięcioma laty, mimo że dostrzega w sobie zmiany. Tożsamość, jaką przypisuje sobie, odpowiada rzeczywistości<sup>7</sup>.

## Znaczenie domu rodzinnego w kształtowaniu tożsamości

Dom rodzinny to miejsce, w którym pojawia się człowiek; to miejsce, które kształtuje w znaczącym stopniu osobowość i tożsamość człowieka. Dziecko, przychodząc na świat, nie ma przeszłości, nie ma żadnych doświadczeń dotyczących własnej osoby, nie zna skali, jaką mogłoby mierzyć swoją wartość. Przez pierwsze lata życia rozwój dziecka opiera się głównie na relacjach z członkami rodziny. W dojrzałej rodzinie to przede wszystkim rodzice doceniają indywidualne cechy dziecka, dzięki czemu dostrzega ono i rozwija swoją niepowtarzalność. Rodzice otwarcie wyrażają miłość, błędy wykorzystują do zdobywania doświadczeń, wprost komunikują myśli, decyzje, stany emocjonalne, są elastyczni wobec wprowadzonych reguł, uczą odpowiedzialności za dane słowo, a uczciwość praktykują na co dzień.

W rodzinach zaburzonych dzieci dorastają pośród sprzecznych komunikatów i sztywnych reguł. Za swoją odmienność są krytykowane, a za popełnione błędy – karane. Uczenie się odpowiedzialności jest dla nich bardzo trudne, ponieważ zachowanie rodziców nie jest wzorem do naśladowania. W takich warunkach znaczna część indywidualnego potencjału dziecka pozostaje w ukryciu. Natomiast mogą się pojawić zachowania destrukcyjne skierowane przeciwko sobie lub innym<sup>8</sup>.

---

6 T. Grzegorzcyk, *Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki*, [w:] *Tożsamość człowieka*, dz. cyt., s. 46–47; M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa 1993, s. 10–11.

7 M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja*, dz. cyt., s. 11.

8 V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, tłum. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska, Gdańsk 2002, s. 34–36.

Znaczenie ciepła domu rodzinnego, atmosferę miłości i bliskości szczególnie akcentuje Antoni Kępiński<sup>9</sup>, mówiąc, że to dla człowieka „raj utracony”, do którego nieraz wraca się w ciężkich momentach późniejszego życia. Jednak trudne dzieciństwo, które nie ma charakteru „środowiska macierzyńskiego”, w którym zabrakło dostatecznego ciepła uczuciowego i pogodnego nastroju, nie daje dziecku poczucia bezpieczeństwa i w późniejszym życiu nie ma ono dokąd wrócić, nie ma bowiem „raju utraconego”, nie ma się o co oprzeć. Widzenie przyszłości w barwach optymistycznych lub pesymistycznych w znacznym stopniu zależy od klimatu uczuciowego wczesnego dzieciństwa. Pozytywne „środowisko macierzyńskie” daje nadzieję na przyszłość, wzmacnia wiarę w siebie i w otaczający świat. Choćby teraźniejszość była zła i trudna, to zawsze jest nadzieja na „lepszy czas”, „skrawek nieba”, który jest przed każdą jednostką. Dla człowieka, który doświadczył miłości, świat jest dobry i przyciągający, można w nim żyć i rozwijać się. Natomiast dla człowieka, który doświadczył niekorzystnej atmosfery domu rodzinnego w pierwszych latach życia, otaczający świat staje się zagrażający i odpychający, dlatego trzeba go zmieniać i przekształcać. Negatywny stosunek do świata znajduje odzwierciedlenie w negatywnym obrazie własnej osoby, który

oscyluje między przeciwstawnymi biegunami, człowiek kocha siebie i nienawidzi, autoportret jest rozbity, czarny i biały, dobre walczy ze złem, trudniej dochodzi do konsolidacji własnego obrazu. Wolniej i trudniej się on buduje niż wówczas, gdy przeważają uczucia pozytywne do własnej osoby<sup>10</sup>.

Zgodnie z koncepcją tożsamości Erika Eriksona doświadczenia najwcześniejszych lat życia budują w człowieku zasadniczą ufność zarówno wobec świata, jak i wobec samego siebie. Zdolność do zaufania sobie i światu zależy od tego, jaka była więź macierzyńska, ponieważ to matka pozwala tworzyć się i rozwijać poczuciu ufności. Dzięki matce dziecko czuje się na świecie zadowolone i bezpieczne, i zawsze może spodziewać się pozytywnych kontaktów z otoczeniem. Uczy się brać i ufać, że to, co dostaje jest dobre. Pełna ufności relacja z matką pozwala w późniejszych etapach życia radzić sobie z sytuacjami trudnymi, w których lęk i stres nie zaburzą relacji ze sobą i światem, a osoba spostrzeżga także siebie jako kogoś, komu inni mogą zaufać. Brak podstawowej ufności wpływa na resztę życia i może stać się źródłem innych problemów. Nieufność dorosłego człowieka wyraża się chłodem, dystansem i izolacją od innych ludzi, aż po stan psychotycznego zamknięcia. Natomiast człowiek, który otrzymał matczyną miłość i zbudował z matką relację pełną ufności, wierzy, że mogą spełnić się jego podstawowe pragnienia. Ma nadzieję i daje nadzieję innym<sup>11</sup>.

---

9 A. Kępiński, *Melancholia*, Warszawa 1985, s. 219–221.

10 Tamże, s. 220.

11 L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Kraków 2003, s. 124–128.



Pełna akceptacji i miłości postawa rodziców jest dla dziecka bezcennym skarbem. Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych we wczesnym dzieciństwie stwarza u ludzi dużą wytrzymałość na przyszłe frustracje. Siła otrzymanej miłości pomaga radzić sobie z różnymi zagrożeniami w przyszłości. Doświadczenia wczesnego dzieciństwa decydują zatem o postawach wobec samego siebie i wobec świata. Wyznaczają swoiste koleiny, którymi może potoczyć się życie człowieka<sup>12</sup>.

To, kim jesteśmy, kształtuje się w konkretnej grupie, pod wpływem określonej kultury oraz znaczących osób, do których przede wszystkim należą rodzice. Jerzy Nikitorowicz zauważył, że

Naturalnie dany nam świat przez «znaczących innych» jest nasycony silnymi związkami emocjonalnymi, które powodują, że dziecko bezrefleksyjnie przyjmuje ich zasady i wartości, podziela i dziedziczy kulturę, w której wzrasta. Ten świat i jego obraz ulega reifikacji, stając się rzeczywistością, w której dziecko sytuuje siebie, czyli rozpoczyna świadome, odpowiedzialne kreowanie Ja, budowanie własnej tożsamości w postaci zbioru uświadamianych autocharakterystyk<sup>13</sup>.

Uświadomienie związku z pierwotną grupą odniesienia, jaką jest rodzina, jest zarazem warunkiem oddzielenia i budowania poczucia odrębności od innych. Kreowanie własnej tożsamości rozpoczyna się, gdy dziecko przyjmuje krytyczny stosunek zarówno wobec samego siebie, jak i świata zewnętrznego (różnych sytuacji, osób, warunków, struktur)<sup>14</sup>. Należy podkreślić, że brak świadomego zakorzenienia w wartościach rdzennych, odcięcie lub zaprzeczenie tożsamości rodzinnej może prowadzić do rozproszenia tożsamości i braku otwartości na coraz szersze kręgi społecznych identyfikacji.

## Opis założeń metodologicznych badań własnych

Wyniki badań zaprezentowane w niniejszym artykule stanowią fragment szerszego materiału empirycznego zebranego w celu analizy indywidualnych i społecznych aspektów tożsamości przyszłych pedagogów<sup>15</sup>.

Badania zostały przeprowadzone w dwóch etapach. W pierwszym zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W grupie badanych studentów (364 osoby) znaleźli się przedstawiciele różnych specjalności (Opieka i profilaktyka niedostosowania społecznego, Resocjalizacja i poradnictwo specjalistyczne, Praca socjalna, Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) funkcjonujących w ramach kierunku pedagogika na Uniwersytecie Zielonogórskim. Uzyskanie informacji na temat

12 M. Malicka, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa 1996, s. 151

13 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 61.

14 Tamże.

15 E. Turska, *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, Zielona Góra 2013, s. 10–16.



przekonań respondentów dotyczących różnych obszarów własnej tożsamości oraz czynników wpływających na jej rozwój pozwoliło na stworzenie swobodnego tła liczbowego, pokazującego pewne tendencje i przekonania wyrażone przez ogół badanej populacji przyszłych pedagogów. W drugiej części badań została zastosowana metoda indywidualnych przypadków. Dzięki niej możliwe było poznanie tożsamości pojedynczych osób, opowiedziane ich własnym językiem w bezpośrednim spotkaniu. Do zgromadzenia informacji na temat tożsamości respondentów posłużył wywiad narracyjny. Jest on stosowany wówczas, gdy badacz chce uchwycić proces rozwoju kształtowania się jednostek, a także genezę zjawisk. Opowiadanie o swoim życiu pozwala respondentom spojrzeć jeszcze raz na przeszłość i skłania ich do refleksji.

Nie jest to więc proste wspomnienie, ale raczej nadawanie znaczeń własnej przeszłości, ponieważ opowiadanie jest skonstruowane na bazie retrospektywnej interpretacji działania. Ten rodzaj wywiadu eliminuje wszelkie teoretyczne założenia badacza dotyczące zakresu tematycznego, który ma być objęty wywiadem<sup>16</sup>.

Dobór respondentów do tej części badań był celowy, gdyż wiązał się z dokładnym rozpoznaniem osób zakwalifikowanych do określonych typów tożsamości. W wywiadzie wzięli udział studenci, którzy wcześniej wyrazili zgodę na uczestniczenie w drugiej części badań, podając na anonimowej ankiecie kod umożliwiający ponowne dotarcie do respondenta.

## Wyniki badań

Z materiału empirycznego zgromadzonego w pierwszej części badań wynika, że w opinii badanych studentów z grona osób znaczących w kształtowaniu ich tożsamości zdecydowanie najistotniejszą rolę odegrali rodzice. Badana młodzież akademicka szczególnie rolę w ich rozwoju osobowym przypisuje matce. Dla zdecydowanej większości przyszłych pedagogów (91%) to właśnie mama jest osobą wpływającą w sposób najistotniejszy na kształtowanie ich tożsamości<sup>17</sup>. Relacje pomiędzy mamą a dzieckiem mogą w znaczący sposób wpływać na resztę jego życia. Poczucie bezpieczeństwa i stabilność emocjonalna, jaką daje miłość macierzyńska, stanowią podstawę rozwoju wyższych potrzeb dziecka. Wszelkie zaburzenia, dysharmonie i patologie w osobowości matki odbijają się niekorzystnie na rozwoju dziecka<sup>18</sup>.

16 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 330.

17 E. Turska, *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, dz. cyt., s. 207.

18 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, s. 193–199.

Z przeprowadzonych badań wynika, że dla znacznej części badanej młodzieży akademickiej (66%) ojciec ma istotne znaczenie w kształtowaniu ich tożsamości. Zdaniem Józefy Brągiel<sup>19</sup> dobre wypełnianie przez ojca swej funkcji daje dziecku oparcie i poczucie stabilności, czyni je bardziej szczęśliwym i bezpiecznym. Natomiast słaby związek emocjonalny z ojcem jest przyczyną nasilania się lęku u dzieci. Ojciec wpływa na dziecko w sposób pośredni, przez osobę matki. Poziom zadowolenia z relacji małżeńskiej, zaspokojenie potrzeb matki przez ojca, wpływa na jakość jej kontaktów z dzieckiem. Natomiast bezpośredni wpływ ojca dotyczy udziału w codziennych zabiegach opiekuńczych i osobistych kontaktach z dzieckiem. Brak ojca, jego nieobecność lub zaburzone z nim relacje stają się także niebezpieczne dla prawidłowego funkcjonowania młodego człowieka. Ojcowie ukazują wartości poznawcze, pokazują świat zewnętrzny, dają siłę i poczucie bezpieczeństwa w jego poznawaniu i eksplorowaniu. Uczestniczą także w procesie zdobywania przez dziecko dojrzałości emocjonalnej, co wynika z prezentowania przez ojca stałości emocjonalnej<sup>20</sup>.

Należy także podkreślić, że niemal 1/3 badanych studentów ocenia babcię i dziadka jako osoby znaczące w kształtowaniu ich tożsamości. Część respondentów nie ucieka zatem od wiedzy i mądrości życiowej swoich babć i dziadków, ale chętnie utrzymują z nimi kontakt i czerpią z bogactwa ich życiowego doświadczenia. Można przypuszczać, że są to babcie i dziadkowie, którzy pozytywnie rozwiązali kryzysy rozwojowe wcześniejszych faz kształtowania tożsamości i osiągnęli integralność własnej tożsamości. To osoby, które akceptują własną drogę życiową, kochają życie i akceptują jego koniec w postaci śmierci. Swoją mądrość przekazują w postaci trwałych wartości i w młodym pokoleniu kształtują ufność, w ten sposób dopełniając cykl życia<sup>21</sup>.

Określenie i rozwijanie własnej tożsamości dla części badanych studentów wiąże się z poznaniem historii swojej rodziny. Rozmowy zarówno z rodzicami, jak i z dalszymi członkami rodziny (dziadkami, wujostwem, kuzynostwem) stanowią skarbnicę wiedzy o losach członków rodziny, o ich sukcesach i porażkach, o zwyczajach przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wiedza na temat swojej rodziny pozwala młodemu człowiekowi poczuć się częścią znacznie większego systemu niż tylko rodzina nuklearna. Pozwala dostrzec i zrozumieć niepowtarzalne dziedzictwo biologiczne, kulturowe i emocjonalne swoich przodków. Budowanie własnej tożsamości w oparciu o historię i doświadczenia swojej rodziny, to

zaopatrywanie w podstawowe źródło siły i poczucia dumy z przynależności, niezbędny i konieczny etap w procesie kształtowania tożsamości kulturowej i w przezwyciężaniu naturalnych kryzysów rozwoju jednostki i grupy. Tylko w kulturowej otoczce rodziny ma miejsce identyfikowanie się z osobami, rolami czy treściami

19 J. Brągiel, *Więzi społeczne*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 2001, s. 109.

20 T. Kukulowicz, *Rodzina w procesie wychowania*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A. W. Janke, Toruń 2004, s. 48.

21 L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, dz. cyt., s. 147-153.

będącymi elementami składowymi określonej tradycji, historii, wspólnych przeżyć i doświadczeń. Ta identyfikacja zakorzenia i umiejscawia w świecie oswojonym, w określonej przestrzeni społecznej<sup>22</sup>.

Z przeprowadzonych badań wynika, że niemal połowa badanych studentów w sposób celowy i zamierzony starała się poznać historię swojej rodziny. Dla znacznej części respondentów (43%) wiedza o rodzinie pochodzenia to przypadkowe informacje. Najmniejszy odsetek badanych osób (1%) uznał, iż zgłębianie dziejów swoich przodków jest dla nich kwestią małej wagi<sup>23</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że autentyczne i głębokie zakorzenie w swojej rodzinie to fundament budowania tożsamości, a jego brak może prowadzić do powstania tożsamości chwiejnej, podatnej na wpływy świata zewnętrznego. Niemal połowa badanej młodzieży akademickiej w sposób zdecydowany identyfikuje się z rodziną pochodzenia, co oznacza, że w pełni akceptuje ona otrzymane dziedzictwo i czuje się częścią systemu rodzinnego. Dla znaczącej części respondentów (46%) identyfikacja z rodziną pochodzenia oznacza częściową akceptację otrzymanych wzorców zachowań. Niepokój mogą budzić odpowiedzi studentów, którzy rzadko identyfikują się ze swym systemowym dziedzictwem (3%) lub zupełnie nie czują przynależności do rodziny (1%). Choć jest to niewielki odsetek respondentów, to zastanawia fakt tak silnego wyobcowania i poczucia odmienności. Można przypuszczać, że brak identyfikacji ze swoją rodziną wiąże się z szeregiem bardzo trudnych, wręcz traumatycznych doświadczeń, od których badani studenci chcą uciec.

Materiał empiryczny zgromadzony drogą sondażu diagnostycznego pokazuje tło liczbowe i pewne ogólne informacje dotyczące znaczenia domu rodzinnego w kształtowaniu tożsamości badanej młodzieży akademickiej. Na tym tle zostaną zaprezentowane dane uzyskane z wywiadów narracyjnych. Bezpośrednie spotkania z respondentami, podczas których opowiedzieli oni historię swojego życia, pozwoliły w głębszy i bardziej wnikliwy sposób zrozumieć znaczenie rodziny w kształtowaniu tożsamości badanej młodzieży.

## Przypadek Agaty

Agata wychowywała się w rodzinie pełnej. Jej mama jest pielęgniarką, a tata nauczycielem. Dobra sytuacja materialna pozwoliła na zaspokojenie większości potrzeb członków rodziny. Atmosferę domu rodzinnego respondentka określiła jako pełną ciepła, miłości, wzajemnej akceptacji, zrozumienia i wsparcia. Zarówno w relacji z mamą, jak i tatą, czuła się kochana i rozumiana. Badana utrzymuje bliskie, ciepłe i serdeczne kontakty nie tylko z rodzicami, lecz także z siostrą, babcią

22 J. Nikitorowicz, *Funkcja kulturowa współczesnej rodziny podstawą i szansą kreowania tożsamości międzykulturowej jako wyzwania XXI wieku*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 119.

23 E. Turska, *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, dz. cyt., s. 117–118.

i kuzynostwem. To właśnie wzajemne relacje w rodzinie są powodem do dumy dla Agaty. Rodzina stanowi dla niej istotne źródło wsparcia przede wszystkim emocjonalnego. Akceptacja rodzinnych korzeni znajduje odzwierciedlenie w pełnej identyfikacji z otrzymanym dziedzictwem.

Agata pozytywnie oceniła doświadczenia edukacyjne. Zarówno bardzo dobre wyniki w nauce, jak i relacje z nauczycielami oraz rówieśnikami przyczyniły się do tego, że respondentka chętnie uczestniczyła w lekcjach i zajęciach nieobowiązkowych, lubiła szkołę i naukę oraz czerpała dużo satysfakcji z kontaktów interpersonalnych. Dobre kontakty z nauczycielami badana tłumaczyła tym, że w jej rodzinie jest wielu nauczycieli. Rozmowy z nimi pozwalają jej na lepsze i pełniejsze zrozumienie ich punktu widzenia w wielu sprawach.

Badana studentka przejawia wysoki poziom odpowiedzialności za swoje życie. Czując się osobą wolną, jednocześnie przyjmuje ograniczenia w postaci norm i zakazów, traktując je jako naturalny element funkcjonowania społecznego. Przyjmowanie na siebie różnego rodzaju zadań i obowiązków jest dla Agaty wyrazem dojrzałości i odpowiedzialności, a nie przykrą, narzuconą z zewnątrz, koniecznością. Taka postawa znajduje odzwierciedlenie w dokonanej wyborze drogi zawodowej. Badana studentka wybrała studia pedagogiczne ze względu na swoje zainteresowania i chęć wykonywania wybranego zawodu w przyszłości. Nie ma najmniejszych wątpliwości, że ta profesja jest dla niej odpowiednia. Według Agaty praca w roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej to jest jej wymarzony zawód i z całą pewnością będzie się w nim spełniać. Pasją, aktywność i zdecydowanie respondentki co do przyszłej profesji przekładają się w chwili obecnej na zaangażowanie w działalność wolontarystyczną. Agata pracuje z dziećmi w świetlicy socjoterapeutycznej, co daje jej ogromną motywację do rozwoju i zarazem przekonanie, że wybrała odpowiednią drogę zawodową. Ogromna energia, optymizm, radość życia i pozytywne nastawienie do drugiego człowieka to zasoby osobowe respondentki, które są fundamentalne w pracy pedagogicznej.

Badana studentka, poza jasnym określeniem tożsamości zawodowej, dokonuje także jednoznacznych deklaracji w innych obszarach tożsamości społecznej. Respondentka identyfikuje się ze swoją grupą odniesienia, jaką jest naród, i zarazem przejawia wysoki poziom otwartości na odmienności kulturowe. Także wiara w Boga i przynależność do grupy religijnej są bardzo ważne w ogólnej orientacji życiowej Agaty.

## Przypadek Klaudii

Dzieciństwo i czas dorastania Klaudii wypełniony był zarówno dobrymi chwilami, jak i sytuacjami trudnymi. Tata respondentki przeżywał problem związany z nadużywaniem alkoholu, natomiast mama nie umiała poradzić sobie z tą

sytuacją i zachorowała na depresję. Klaudia jest przekonana, że takie doświadczenie w znacznym stopniu wpłynęło na rozwój jej osoby i ukształtowało podejście do świata. Pomimo tego, że tata przestał nadużywać alkoholu, w domu panuje oziębła atmosfera, brakuje więzi między rodzicami i często pojawiają się sytuacje konfliktowe. Badanej studentce trudno jest znaleźć porozumienie zarówno z mamą, jak i z tatą, i nie czuje się przez nich rozumiana. Dystans emocjonalny sprawia, że nie rozmawiają o problemach, nie okazują sobie uczuć. Klaudia nie akceptuje i wstydzi się częstych kłótni i braku więzi w rodzinie. Rodzice rzadko udzielają jej wsparcia, a relacje z nimi ocenia jako trudne. Natomiast duże znaczenie ma dla niej relacja z rodzeństwem i z dziadkami. To od nich otrzymuje wsparcie emocjonalne w postaci zainteresowania, troski i zrozumienia.

Klaudia zdobyła dużo pozytywnych doświadczeń zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Nauka była dla niej czymś ciekawym i zajmującym. Lubiła się uczyć i uzyskiwała bardzo dobre stopnie. Bardzo dobrze czuła się także w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami. Wybierając kierunek studiów, nie miała sprecyzowanych zainteresowań i planów na przyszłość. Po nieudanej próbie dostania się na inny kierunek rozpoczęła studia na wydziale pedagogicznym. W trakcie studiowania jej zainteresowanie pedagogiką i psychologią stopniowo wzrastało. Uważa, że jest to ciekawy zawód, w którym poza możliwością pomagania innym niezbędne jest ciągle doskonalenie się i poszerzanie kompetencji. W obecnej chwili, gdy zbliża się do ukończenia studiów, ma zamiar podjąć pracę zgodną ze zdobytym wykształceniem. Nie wie jednak, co konkretnie chciałaby robić, nie ma sprecyzowanych planów zawodowych. Klaudia obawia się, że doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego w istotnym stopniu wpłynęły na jej brak otwartości i umiejętności jasnego komunikowania swoich opinii, potrzeb, oczekiwań – co w pracy wychowawczej może stanowić istotną przeszkodę. Brakuje jej także pewności siebie i wiary w to, że jest wartościowym człowiekiem, przez co często czuje się zagubiona, boi się wyzwań, a porażki są dla niej kolejnym paraliżującym doświadczeniem. Pomimo tego, że dzięki studiom podniosła się jej samoocena, ma świadomość, że nadal powinna pracować nad zmianą obrazu własnej osoby. Trudne relacje z rodzicami, brak zrozumienia i wsparcia z ich strony są dla respondentki bardzo trudnym do udźwignięcia bagażem. Klaudia jest przekonana, że w niewielkim stopniu może zmienić swoje nastawienie do siebie i świata. Wiedza i umiejętności nabywane podczas studiów pomagają jej stopniowo modyfikować swoje przekonania. Jednak jak zauważa jej największą blokadą w dokonywaniu zmian w swoim życiu jest ona sama. Nadmiernym przywiązaniem do bolesnych zdarzeń z przeszłości w pewien sposób sama przeszkadza sobie w pokonaniu trudności, które są skutkiem doświadczeń z dzieciństwa.

Dla Klaudii identyfikacje społeczne stanowią mało istotny aspekt życia. Niewielkie znaczenie ma dla niej utożsamianie się ze swoim narodem, a patriotyzm

to „zakurzone” i dawno przebrzmiałe pojęcie. Gdyby miała taką możliwość, to zmieniłaby swoją narodowość. Badana studentka traktuje przynależność do grupy wyznaniowej jako wyraz tradycji i przyzwyczajenia. Cały czas poszukuje jednak swojej indywidualnej drogi do Boga, do zbudowania relacji z Absolutem opartej na jej autentycznym zaangażowaniu, a nie jedynie biernym odtwarzaniu przyjętych rytuałów.

## Podsumowanie

Z zaprezentowanych w artykule badań wynika, że zdecydowana większość badanej młodzieży akademickiej uznaje rodzinę za ważne i przede wszystkim pozytywne środowisko rozwoju ich tożsamości. Miłość, wsparcie, wzajemny szacunek i poczucie bezpieczeństwa, które otrzymali od najbliższych im osób, pozwalają w konstruktywny sposób radzić sobie z wymaganiami, trudnościami i wyzwaniem dorosłego życia. Nasylenie jednostki wartościami rodzinnymi, zakorzenienie w świecie pierwotnych, rdzennych wartości stwarza warunki rozwoju tożsamości opartej na stabilnych fundamentach. Czując się wartościowymi osobami, jednocześnie duże znaczenie przypisują identyfikacjom społecznym.

Natomiast brak zakorzenienia w systemie rodzinnym, ucieczka przed trudnymi doświadczeniami rodziny pochodzenia może prowadzić do zagubienia w zmienności i chwiejności otaczającego świata. Balast przeszłości jest dla badanej młodzieży ciężarem bardzo trudnym do udźwignięcia. Ukształtowane przez rodzinę poczucie bezradności i niska samoocena znajdują odzwierciedlenie w małym zaangażowaniu w rozwijanie społecznych identyfikacji (zarówno rodzinnej, jak i zawodowej, narodowej, religijnej).

## Bibliografia:

- Brągiel J., *Więzi społeczne*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 2001.
- Gałdowa A., *Wprowadzenie*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
- Grzegorzczak T., *Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.
- Jarymowicz M., *Psychologia tożsamości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Kępiński A., *Melancholia*, Warszawa 1985.
- Kukułowicz T., *Rodzina w procesie wychowania*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A. W. Janke, Toruń 2004.

- Malicka M., *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa 1996.
- Nikitorowicz J., *Funkcja kulturowa współczesnej rodziny podstawą i szansą kreowania tożsamości międzykulturowej jako wyzwania XXI wieku*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A. Janke, Toruń 2004.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Ricoeur P., *Tożsamość osobowa*, [w:] *Filozofia osoby*, red. P. Ricoeur, tłum. M. Frankiewicz, Kraków 1992.
- Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, tłum. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska, Gdańsk 2002.
- Sokolik M., *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa 1993.
- Turska E., *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, Zielona Góra 2013.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Kraków 2003.

## Family home as the space of identity formation

**Abstract:** The formation of one's identity is influenced by many factors stemming both from the environment and from one's own activity. The search for the answer to the question 'who am I' begins with the identification with persons of importance who come from the closest circles of reference. From the study carried out among 364 students of pedagogy we learn that for the majority of respondents family home is fundamental in the identity formation. The atmosphere of the family home, the relations with parents, siblings, grandmothers and grandfathers, as well as those with extended family (aunts, uncles, cousins etc.) are the factors which, according to the respondents, have influenced the process of their identity formation to a large extent. The knowledge of family history and origins, the awareness of one's own heritage with the acceptance of familial qualities and critical view of the defects forms an authentic and profound basis for identity formation.

**Keywords:** family home, identity, persons of importance, social environment



# Kształtowanie się tożsamości społecznej i kulturowej w codzienności domowej

Krystyna Ferenz

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

[krystynaferenz@wp.pl](mailto:krystynaferenz@wp.pl)

**Abstrakt:** Proces kształtowania się tożsamości przebiega w kulturze codzienności domu. Najważniejsze czynniki sprawcze to: kultura bytu materialnego, uznawany system wartości i norm, przyjęte schematy rozwiązywania sytuacji społecznych, kultura uczuć, zwyczaje i obyczaje, kody komunikacji, świętowanie i wypoczynek. Tożsamość buduje się równolegle w dwóch wymiarach: kulturowym i społecznym. W pierwszym przygotowuje człowieka do różnych form uczestnictwa w kulturze. W drugim uświadamia i rozbudza potrzeby aktywności w zadaniach społecznych. Oba aspekty rozwoju osobowości nadają kształt przybieranym orientacjom życiowym i są podstawą samorozwoju w dojrzałym życiu człowieka.

**Słowa kluczowe:** codzienność domowa, tożsamość kulturowa, tożsamość społeczna

## Wprowadzenie

Każdy człowiek pochodzi z jakiejś rodziny, wychowuje się w jakimś domu. Ten dom to nie tylko miejsce na Ziemi, choć i ono ma znaczenie, ale przede wszystkim najbliższe osoby stanowiące rodzinę. To stwierdzenie o charakterze tautologicznym przejawia się w językach wielu grup etnicznych, kulturowych i społecznych. O pochodzeniu człowieka decydowało to, w jakiej rodzinie się urodził, czyli z jakiego domu pochodzi. Określenie grupy rodziny, rozszerzonej na przestrzeni wieków, nazywano domem. Były domy magnackie i szlacheckie, które wystawiały człowiekowi swoistą rekomendację, i to zarówno mężczyznom, jak i kobietom. Do tej pory zdarza się pytanie o kogoś mniej poznanego w formie: a jak on/ona z domu? W domyśle: jakie otrzymała wychowanie, jakie tam panowały stosunki



między ludźmi, co było dla nich wartością. Także w wielu językach pojawia się słowo *familia* w podwójnym znaczeniu. W pierwszym – jako związek bliskich osób, w drugim – jako nazwisko. Nazwisko przynależne jest rodzinie. Członkowie rodziny dbają o jej „dobre imię”, czyli o to, aby nazwisko nie kojarzyło się ze złymi zdarzeniami, dlatego niechętnie przyznają się do osoby, która naraziła nazwisko na szwank, wywołując w otoczeniu niechęć, a nawet lekceważenie czy pogardę. Zachowanie dobrego nazwiska to sprawa godności. Lekkim już archaizmem trąci pytanie o nazwisko w formie: jaka wasza godność? Wymienione tu formy i im podobne oddają treść związaną z cechami domu, najpierw rodzinnego pochodzenia, później tworzonego generacyjnie.

## Budowanie tożsamości społecznej

Znaczenie wpływu rodziny poprzez socjalizację i wychowanie akceptowane jest przez wszystkie nurty pedagogiki. Dlatego warto dziś w otwartej kulturze zatrzymać uwagę na tych elementach życia rodzinnego, które najsilniej oddziałują na członka rodziny, zwłaszcza młodego, kształtując jego nastawienie, umiejętności, czasem nawyki, a nawet postawy.

Wielkie i ważne wydarzenia w życiu człowieka mogą wzmocniać lub zmieniać jego orientacje życiowe, jednak żyje on przede wszystkim codziennością. Nawet to, co uważa za wielkie, znaczące, przewidywane lub niespodziane, jest wynikiem jego działań, kontaktów z otoczeniem, kolejnych wyborów życiowych. Czym jest codzienność? Na to pytanie jest wiele odpowiedzi w zależności od tego, jakie znaczenie przywiązuje się do codzienności oraz w jakim kontekście społeczno-kulturowym jest ona analizowana. Codzienność wypełnia rzeczywistość człowieka. Zdaniem Fernanda Braudela codzienność to nic innego jak drobne fakty ledwo zaznaczające się w czasie i przestrzeni<sup>1</sup>. Niemniej tworzą one pewne skupiska elementów lub ciągu sytuacji wiążących się w znaczące czynniki codziennego bytu. W analizie tego zjawiska Dieter-Jürgen Löwisch wskazuje na takie szerokie zagadnienia, jak: codzienne zachowania członków rodziny, zachodzące między nimi relacje, różne formy kodu komunikacyjnego – szczególnie język, charakter i sposób użytkowania sprzętu domowego, sposoby korzystania ze środków kultury masowej, formy świętowania i wypoczyniania<sup>2</sup>. Można je razem ująć jako składowe kultury domu, którymi są także: kultura bytu materialnego, uznawany system wartości i norm, przyjęte schematy rozwiązywania sytuacji społecznych, kultura uczuć, zwyczaje i obyczaje, kody komunikacyjne, świętowanie i wypoczynek. Dojrzewanie osoby w sferach: fizycznej, emocjonalnej i wolicjonalnej odbywa

1 F. Braudel, *Struktury codzienności. Możliwe i niemożliwe*, tłum. M. Ochab, P. Graff, Warszawa 1992, s. 25.

2 D. J. Löwisch, *Kultur und Pädagogik*, Darenstadt 1989, s. 26–33.

się równolegle w dwóch wymiarach – kulturowym i społecznym. Pierwszy przygotowuje człowieka do uczestnictwa w różnych formach kulturowych, tak by odczuwał przynależność i bezpieczeństwo. Tworzy mu tożsamość podstawową, określa go w grupie najbliższej. Drugi uświadamia i rozbudza potrzeby aktywności w zadaniach ponadosobowych – społecznych. Oba te wymiary działań nadają kształt przybieranym orientacjom życiowym i są podstawą samorozwoju w dorosłym życiu człowieka. Ów pierwszy i podstawowy krąg oddziaływań społecznych najsilniej kształtuje emocje, ponieważ nawet tam, gdzie brakuje informacji czy wiedzy, emocje stają się najważniejsze. Fakty, wydarzenia i sytuacje zachowują walor obiektywności tylko do pewnego zakresu – mierzalnego skutkami, lecz już niemierzalnego emocjami. Te są sprawą indywidualną, ale ich wyrażania uczą najbliżsi.

W prawidłowo funkcjonującej rodzinie przekonanie o wzajemnych dobrych uczuciach tworzy taki rodzaj związku, który określa się więzią. W relacjach osobowych w rodzinie to wiązka różnych uczuć – od poczucia bezpieczeństwa i świadomości akceptacji własnej osoby przez bliskich, do poczucia empatii i lojalności w sytuacjach wyborów moralnych. Tu nie tylko poznaje się wartości i normy moralne, estetyczne, ale w zdecydowanej większości się je przyjmuje. Zostają one zinternalizowane, przyjęte za swoje, tworzą trzon osobowości. W sytuacjach rodzinnych i pozarodzinnych kanalizują się wzory zachowań, na które zwracana jest uwaga przez członków rodziny. Przyswojone normy stają się elementem wewnętrznego *ja*, superego czy sumienia oraz imperatywem rozstrzygającym w człowieku poprawność jego wyborów. Nie bez znaczenia jest autorytet rodziców, który zdaniem Katarzyny Olbrycht „pełni funkcję pozytywnego wzmocnienia poczynań wychowawczych”<sup>3</sup>. Dalej w swym twierdzeniu idzie Stanisław Gerstmann, uważając, że „Nie można uzyskać wyników w wychowaniu, jeżeli nie ma się autorytetu”<sup>4</sup>. Maria Dudzikowa tytułuje swoje rozważania: *Czy chcemy, czy nie żyjemy w okresie autorytetu*. Jakość więzi, jaką zbudują rodzice z dziećmi, będzie miała wpływ na ich uczucia, myśli i postępowanie<sup>5</sup>.

Ten fundamentalny trzon tworzącej się tożsamości ujawnia się zewnętrznie jako kultura osobista. „Kultura osobista jest tym wymiarem kultury, w którym problemy aksjonormatywnych podstaw kultury widoczne są najostrzej”<sup>6</sup>. Jan Szczepański kulturę osobistą jednostek definiuje jako ogół sposobów postępowania, jej metod działania, myśli, pojęć, poglądów, wytworów jej działania, które mogą być często nieznane innym ludziom<sup>7</sup>. Z punktu rozważań nad wpływem domu

3 K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2010, s. 219.

4 S. Gerstmann, *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1981, s. 190.

5 Zob. M. Dudzikowa *Czy chcemy, czy nie, żyjemy w świecie autorytetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 6, s. 44–51.

6 K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2014, s. 16.

7 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 81.

wyraźniej od innych elementów składowych zachowania wybija się kilka, których nie można pomijać w charakterystyce człowieka. Najważniejszymi czynnikami są: przyjęty od najbliższych system aksjonormatywny, stosunek do siebie i innych oraz rozwinięta w domu kultura uczuć. Wymienione elementy ujawniają się poprzez okazywanie empatii oraz różne formy dystansu. Wyznacznikiem osobistej kultury wyprowadzonej z domu jest język ze wszystkimi odmianami kodów werbalnych i pozawerbalnych. Nie chodzi tu wyłącznie o to, czy jest on ograniczony, czy rozszerzony, choć i to jest ważne, lecz o stosunek do własnych wypowiedzi – odpowiedzialność za słowa, gesty, mimikę, czyli wszystkie elementy określające nastawienie człowieka do rozmówcy. Tak widziane jest wychowanie domowe, które często określane jest „dziecięcą szkołą dobrych manier” lub przygotowaniem pozwalającym na „obyć towarzyskie”. Ten wymiar kultury bardziej odczuwany i doświadczany jest przez innych niż przez sam podmiot, ponieważ swoje zachowania i sposób bycia wśród ludzi uważa on za naturalny. W otwartości kulturowej, na którą już zwracano tu uwagę, sprawa tego wymiaru wychowania człowieka jest traktowana pogranicznie. Z jednej strony zakłada się milcząco, że jest to obowiązek domu, z drugiej nawet widoczne braki, zwłaszcza u młodego pokolenia, są pomijane w edukacji. Dlatego warto tu przytoczyć pytanie przywoływanej już Olbrycht: „czy dzisiejszy człowiek jest świadomy sensu i codziennych konsekwencji swych zachowań, różnicy ich charakteru i ważności? [...]. Czy jest świadomy, w jakim stopniu jego zachowania wywierają wpływ na innych, są określonymi komunikatami, wywołują określone reakcje?”<sup>8</sup>.

Kultura domu mieści się w kulturze społecznej. Miejsce styku z innymi obszarami niż codzienne życie domowe wartościuje doświadczenia, jest znaczące w wyborach życiowych. Człowiek spotyka się z kierowanymi ku niemu oczekiwaniami ze strony małych i większych grup. Jego aktualna świadomość oraz standardy ocen i zachowań wyniesione z domu pozwalają mu tworzyć własną wizję życia. Tłem dla rozważań nad swoimi możliwościami funkcjonowania w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym jest subświat społeczny<sup>9</sup> najbliższy jego rodzinie. Kultura grupy, do której należy wraz z rodziną, tworzy zbiór skodyfikowanych lub zwyczajowo funkcjonujących standardów określających, co jest dobre, a co nie<sup>10</sup>. Nie bez znaczenia są przyjmowane przez otoczenie normy wskazujące, co jest osiągnięciem życiowym, co sukcesem, a co powodzeniem życiowym. Każde środowisko ludzi tworzy swoisty, niepowtarzalny układ odniesienia dla swoich członków. Według przyjętych kryteriów są oni oceniani, a znaczenie tej oceny dla jednostki wiąże się z poczuciem przynależności. Świadome i nieświadome przekazy w transmisji pokoleniowej wyznaczają ramy społecznego rozumienia zdarzeń, a doświadczenia jednostki nie mogą być inaczej interpretowane w tym procesie niż

8 K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, dz. cyt., s. 28.

9 Określenie P. L. Bergera i T. Luckmanna. Zob. *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983.

10 K. Obuchowski, *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2, s. 41.

w kategoriach kultury, w której funkcjonuje. Doświadczenia są zależne kulturowo, a w konsekwencji przekonania zdeterminowane są cechami kultury. Pomiędzy codziennością domu, odnoszoną tylko do reakcji wewnątrzrodzinnych, a codziennością funkcjonowania w najbliższych kręgach społecznych istnieją związki mniej lub bardziej uświadamiane, które także kształtują osobowość. Poczucie przynależności do grupy (warstwy, klasy) wiąże się z przyjmowaną hierarchią wartości i norm. Wśród tego otoczenia pewne cechy cieszą się uznaniem bardziej niż inne, a ich powszechnie przyjęta akceptacja powoduje, że traktuje się je jako normalne (przynajmniej w tym środowisku). Może to więc być hierarchia wartości, w której określone zawody, czynności czy umiejętności są wyżej cenione od innych, na przykład w środowisku robotniczym wymierną wartość stanowi praca fizyczna i ceniona jest sprawność oraz siła fizyczna. W innych doceniana i akceptowana jest wytrwałość, a w jeszcze innych samodzielność w myśleniu i działaniu. Preferencja określonych zachowań i postaw sprawia, że cecha ta staje się przyjęta i tworzy element społecznej tożsamości człowieka. Tu również znajdujemy akceptację dla zależności, które przejawiają się w potocznym tłumaczeniu zachowań. Na przykład, wyjaśniając wybór przez młodego człowieka szkoły zasadniczej zawodowej, mówi się: on się w takim środowisku wychował, tymczasem nie tylko rodzice, lecz także otoczenie akceptowało takie wykształcenie. Również w psychologii czy pedagogice społecznej, analizując na przykład drogę edukacyjną czy zawodową człowieka, zatrzymuje się uwagę na charakterze rodziny i jej usytuowaniu w strukturze społecznej.

## Kształtowanie się tożsamości kulturowej

Poza światem pierwszych znaczeń i kolejnych socjalizacji wtórnych, człowiek należy do wielkich grup społecznych, których charakter wyznacza wiele czynników natury przyrodniczej, ekonomicznej i kulturowej. W niniejszych rozważaniach nad czynnikami, których źródła tkwią w wychowaniu domowym, szczególna uwaga skupia się na kulturze grup. Uczestnictwo w kulturze to świadomość w niej udziału, a także – w większości przypadków członków zbiorowości – świadomość przyjmowania jej cech. Świadomość ta polega na znajomości systemów kulturowych w obrębie grupy, akceptacji wartości nadrzędnych scalających systemy wewnętrzne, przyjęciu głównych symboli, zrozumieniu ich znaczenia, przywiązaniu do nich pozytywnych emocji. Określony poziom świadomości, wzrastający wraz z wiekiem, z reguły także z podnoszącym się poziomem kompetencji kulturowej, daje człowiekowi jako osobie poczucie bezpieczeństwa i identyfikacji, a jako członkowi grupy poczucie przynależności. Zarówno świadomość, jak i konsekwencje jej działania stają się elementem tożsamości narodowej, obywatelskiej czy etnicznej.

Oczywiste jest, że ten poziom świadomości społeczno-kulturowej ważny jest nie tylko dla człowieka indywidualnie, lecz także dla grupy, w której funkcjonuje. Zatem nie tylko działania zewnętrzne, na przykład instytucjonalne, mogą budować ten poziom świadomości. W tym procesie ważny jest, nawet bardziej niż przekazywanie „rzetelnej” informacji, kontekst emocjonalny wczesnego kontaktu z wartościami i normami cenionymi przez zbiorowość. Zwyczaje, obyczaje, poznawane legendy, mity, opowiadania, obudowane emocjonalnymi formami, bliższe są poczuciu związku z osobami, które są znane lub uznane za autorytety. Rozumienie znaczenia emocjonalnego pochodzi z faktu, że nadawca i odbiorca znajdują się w kręgu tego samego doświadczenia społecznego. Patrząc na to z punktu widzenia kształtowania się tożsamości narodowej i obywatelskiej oraz doceniając obie drogi wprowadzania w tę kulturę – socjalizację i edukację, tej pierwszej można przypisać wyzwalanie emocji. Naturalny proces uspołeczniania uczy rozpoznawania znaków nie tylko (choć najpierw) kultury życia codziennego, lecz także tych należących do wspólnego, najszerszego kręgu społecznego – kultury grupy. Jeszcze silniejsze emocjonalnie konteksty pojawiają się przy symbolach. Zrozumienie symbolu wymaga znajomości genezy jego zaistnienia i funkcji, jaką pełni. Podkreślane jest jego miejsce w zbiorowym systemie afirmacji wysokich wartości. Symbol wiąże się z przywiązaniem do niego emocji, dla których zachowywane są określone formy afirmacji. Kontekst poznawania wartości ważnych dla wspólnoty ma istotne znaczenie ze względu na emocje, jakie wywołuje. „O emocjach prostych i emocjach złożonych można powiedzieć, że mają charakter sytuacyjny, są powiązane z określonymi cechami sytuacji, są od sytuacji zależne”<sup>11</sup>. Jeśli odwołania do określonych wartości czynione są w domu, stają się one przyjęte w sposób naturalny. Stosunkowo łatwe jest zaobserwowanie tego przejmowania zachowań i emocji w obszarze praktyk religijnych. Dzieci i młodzi ludzie, będąc w grupach bliskich im osób, czynią obserwacje zachowań zbiorowych i indywidualnych, które w postrzeganiu łączą ze znakami i symbolami. Emocjonalność przywiązywana jest do poszczególnych elementów, a wczesne uzasadnianie ze strony dorosłych ma charakter arbitralny i odnosi się do tradycji: „tak być musi”, „zawsze tak było” i podobnie. Zachowania obudowane konwencjonalnymi formami tworzą atmosferę specyficzną, odrębną w nastroju każdego święta. Dlatego stają się one elementem świadomości przynależności do kręgu kulturowego i nawet jeśli kolejne socjalizacje podważają sens lub rangę któregoś ze świąt, są one znane i bywają zachowywane dla formy poczucia wczesnej przynależności. Bywa więc i tak, jak to określił Johan Huizinga – antropolog kultury, gdy „idea nie jest w stanie przenosić się sama przez się, wówczas utwór [...] może oddziaływać tylko przez formę. Forma posiada ogromną wagę, może być samą w sobie tak nowa i żywa, że niemal nie

11 A. Ładyżyński, *Niedoceniony w wychowaniu dziecka – świat uczuć*, [w:] *Dziecko z zaburzeniami rozwoju*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2005, s. 272.

nasuwa się już pytanie o zawartość myślową<sup>12</sup>. Przyjmując konwencje obowiązujące w wybranej grupie, definiuje się przez to przynależność do niej. Selektywny dobór symboli i sposobów ich funkcjonowania w życiu grupy tworzy wspólnoty kulturowe o dość dużym zasięgu. Poznawanie tego zakresu kultury symbolicznej daje człowiekowi poczucie duchowej łączności, porozumienia, które nie musi być nazwane, gdyż jest odczuwane.

## Podsumowanie

Mimo iż w ciągu życia pojawiają się kolejne rodzaje socjalizacji wtórnych, poczucie przynależności do pierwszych grup zdaje się być najważniejszą płaszczyzną odniesienia poznawanych i przyjmowanych wartości. Na niej tworzone są możliwości rozumienia innych ludzi, sytuacji, swoich zachowań. Niezależnie od tego, czy w kolejnych etapach życia pogłębiać się będzie adaptacja do pierwszych środowisk, czy też przez emancypacyjne działania wybrane będą inne od znanych wcześniej orientacje życiowe, trzon tożsamości kulturowej osoby tkwi w kulturze domu.

## Bibliografia:

- Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983.
- Braudel F., *Struktury codzienności. Możliwe i niemożliwe*, tłum. M. Ochab, P. Graff, Warszawa 1992.
- Dudzikowa M., *Czy chcemy, czy nie, żyjemy w okresie autorytetu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 6.
- Gerstmann S., *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1981.
- Huizinga J., *Jesień średniowiecza*, tłum. T. Brzostowski, Warszawa 1974.
- Lowisch D. J., *Kultur und Pädagogik*, Darmstadt 1989.
- Ładyżyński A., *Niedoceniony w wychowaniu dziecka – świat uczuć*, [w:] *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2005.
- Obuchowski K., *Cywilizacja, osobowość, kultura*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2.
- Olbrycht K., *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2014.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.

---

12 J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, tłum. T. Brzostowski, Warszawa 1974, s. 327.

## Social and cultural identity formation in the everyday home life

**Abstract:** Identity forming process takes place in the culture of everyday life at home. The most important causal factors are: culture of the material being, acknowledged value system and norms, accepted schemes of solving social situations, culture of emotions, custom and mores, communication codes, celebrating and leisure. The identity builds up simultaneously in two dimensions: cultural and social. In the first one, it prepares a man for various forms of participation in culture. In the second one, it makes aware and stimulates the needs of active being in social activities. Both aspects of personality development are shaping the adopted life directions and are a fundament of self-development in an adult life of a man.

**Keywords:** cultural identity, everyday home life, social identity



# Dom jako przestrzeń dzieciństwa i dorastania – (auto)biograficzne konteksty w pracy coachingowej

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

[piorunek@amu.edu.pl](mailto:piorunek@amu.edu.pl)

**Abstrakt:** W tekście dokonano charakterystyki coachingu jako niedyrektywnej formy wsparcia jednostki. Wskazano na to, że proces samodoskonalenia i pogłębiania refleksji indywidualnej w kontekście coachingowym skierowany jest przede wszystkim ku przyszłości. Niemniej jednak uświadomienie sobie – zidentyfikowanie i nazwanie posiadanych zasobów na poziomie indywidualnym i interpersonalnym – wymaga często namysłu nad przebiegiem dotychczasowego życia w kontekście miejsca i czasu. W tym aspekcie ukazano dom rodziny pochodzenia jako przestrzeń (miejsce, terytorium) rozgrywania się codzienności biograficznej w sensie fizycznym oraz interpersonalnym. Wskazano na funkcje domu i niektóre konteksty jego analizy w społecznej psychologii środowiskowej. Następnie wybiórczo pokazano możliwości wykorzystania przykładowych ćwiczeń związanych z analizą domu jako przestrzeni dzieciństwa i dorastania w ramach *life coachingu*.

**Słowa kluczowe:** coaching, dom, life coaching, miejsce, rodzina, terytorium

## Coaching jako forma wspierania rozwoju osobistego

Pojęcie coachingu przebiło się do świadomości społecznej w naszym kraju stosunkowo niedawno. Czasami upraszczające, dosłowne tłumaczenie (*coach* – trener, *coaching* – trening) w rzeczywistości nie oddaje istoty tego terminu.

Wydaje się także, że posługiwanie się w praktyce społecznej niezwykle szerokimi (często ogólnikowymi) definicjami *coachingu* stwarza niebezpieczeństwo nadużywania tego pojęcia i traktowania go jako swoistej zbiorczej „klamry” semantycznej spinającej wiele bardzo zróżnicowanych teoretycznie i metodycznie



działań, czasem w istocie swej dość odległych od profesjonalnie realizowanego coachingu.

Adam Zemelka<sup>1</sup>, dokonując analizy coachingu w kontekście jego źródeł, cech konstytutywnych i relacji do innych oddziaływań w zakresie szeroko pojętego wspierania rozwoju osobistego, wskazuje przede wszystkim na jego niedyrektywny charakter oraz wywodzący się z psychologii humanistycznej paradygmat koncentracji na zasobach i potencjale rozwojowym człowieka. Ta aktualizacja postrzegania doświadczeń jednostki stoi niejako w opozycji do właściwej, na przykład psychoanalizie, koncentracji na przeszłości. Niezależnie od specyfiki podejścia psychologicznego do tej metody pracy z klientem, konceptualizacja tego typu działań koncentruje się na indywidualnym rozwoju i poprawie efektywności funkcjonowania człowieka w określonej sferze. Coaching jest profesjonalną interakcją o ustrukturuwanej formule, której celem jest wspieranie klienta (*coachee*) w samodzielnym dokonywaniu konkretnej zmiany, z uwzględnieniem jego zasobów<sup>2</sup>.

Coaching, chociaż w dużej mierze bazuje na zasobach jednostki, odwołuje się głównie do wewnętrznych sił klienta, to jednak oparty jest również na kontekstowych uwarunkowaniach jednostki w sieci, jej powiązań i sytuacyjnych wyznaczników. W związku z tym coachingowe wspieranie klienta w procesie doskonalenia lub zmiany, z natury wyzwani zawodowych bądź też życiowych ma często charakter systemowy, tzn. zmiana w jednym obszarze życia pociąga za sobą zmiany w innych obszarach. Ważnym kryterium jest tu zawsze oparcie się na zasobach, a nie na deficytach jednostki (organizacji/institucji). [...] Inicjujące i progresywne procesy w ramach coachingu umożliwiają rozwój klienta drogą uczenia się i refleksji nad udoskonaleniem efektywnych sposobów działania [...]<sup>3</sup>.

W salutogentycznej koncepcji zdrowia Aarona Antonovsky'ego jednostka w cyklu całożyciowego rozwoju, znajdująca się na kontinuum pomiędzy zdrowiem a chorobą, stale zmagą się ze stresem. Czynnikiem niezwykle istotnym dla efektywności tego procesu są uogólnione zasoby odpornościowe (*Generalised Resistance Resources*). Bengt Lindström wskazuje cztery poziomy tych zasobów: indywidualny, interpersonalny, zewnętrzny i krajowy (globalny). Poziom indywidualny

1 Zob. A. Zemelka, *Coaching jako niedyrektywna forma wsparcia rozwoju – inspiracje i perspektywy*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Poznań 2015.

2 S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Poznań 2004; W. Pallasch, R. Petersen, *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*, Weinheim und München 2005; M. Bennewicz, *Coaching przebudzacz neuronów*, Warszawa 2009; D. Clutterbuck, *Coaching zespołowy*, tłum. J. Środa, Poznań 2009; J. Rogers, *Coaching. Podstawy umiejętności*, tłum. K. Konarowska, D. Porażka, Gdańsk 2010; J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności*, tłum. M. Sobczak, Warszawa 2011; M. Bennewicz, *Coaching czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2013; Z. Niecek, S. Cielieńska-Niecek, D. Godlewska-Werner, *Psychologia coachingu biznesowego*, Gdańsk 2013; J. Koziełska, A. Skowrońska-Pućka, *Coaching – czym jest, a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako formy niedyrektywnego wspierania w systemie edukacji*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, dz. cyt.; ICF Poland, [icf.org.pl](http://icf.org.pl), dostęp 3.11.2016; *Coaching*, [icf.org.pl/coaching/](http://icf.org.pl/coaching/), dostęp 3.11.2016.

3 J. Surzykiewicz, *Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice społecznej i pracy socjalnej: ku coachingowi społecznemu*, [w:] *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Warszawa 2013, s. 24.

obejmuje zasoby biologiczne, psychologiczne oraz osobowościowe jednostki. Zasoby interpersonalne zaś koncentrują się na relacjach międzyludzkich budujących kapitał społeczny. Zasoby zewnętrzne z kolei odnoszą się do sfery ekonomii, edukacji, kultury, a poziom globalny charakteryzowany jest przez makro i socjokulturowe cechy społeczeństwa, które determinują ustrój polityczny i kapitał kulturowy (np. kontekst religijny, filozoficzny, historyczny). Zasoby ze wszystkich tych poziomów dostępne jednostce bezpośrednio lub pośrednio może ona wykorzystywać dla poprawy swojej sytuacji zdrowotnej, a nade wszystko życiowej<sup>4</sup>.

Coaching, stanowiąc swoistą formę poradnictwa, koncentruje się na jednostkach chcących uzyskać wsparcie w zakresie samorealizacji i optymalizacji swojego funkcjonowania w określonych obszarach życiowych czy zawodowych, nie zaś na osobach z populacji „klinicznej”, wymagających terapii<sup>5</sup>. Janusz Surzykiewicz proponuje odróżniać coaching procesowy od eksperckiego. W pierwszym przypadku nie oferuje się gotowych rozwiązań – klient musi je dopiero wypracować na podstawie analizy swojego doświadczenia w kontekście posiadanych zasobów. W drugim – treść i efektywność sesji w większym stopniu podlega kierownictwu prowadzącego<sup>6</sup>.

Elementem wstępnym procesu coachingowego jest diagnoza sytuacji wyjściowej klienta, poszukiwanie rozwiązań i ich implementacja. Surzykiewicz wskazuje na pięć etapów klasycznego procesu coachingowego, którymi są: postrzeganie rzeczywistości (obejmujące zmysłowy odbiór zjawisk i procesów składających się na doświadczenie jednostki), wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe i porządkowanie tych informacji, ich ocena oraz podejmowanie decyzji, w końcu zaś - działanie<sup>7</sup>.

Proces coachingowy wymaga zastosowania diagnozy (autodiagnozy) doświadczeń i sytuacji klienta. Zakres i formy tych działań uzależnione są od rodzaju (odniesionego do obszaru funkcjonowania osoby) i formy coachingu, na przykład coaching kariery w różnych odmianach czy *life coaching* (odnoszący się do całości kształtu biografii jednostki)<sup>8</sup>. Celem tych zróżnicowanych (chaos semantyczny jest tu odzwierciedleniem wielości zarówno podstaw teoretycznych, jak i kryteriów

---

4 B. Lindström, M. Eriksson, *The salutogenic approach to the making of HiAP/Healthy Public Policy. Illustrated by a case study*, „Global Health Promotion” 2009, t. 16, nr 1, s. 17–28. Cyt. za: M. Piotrowicz, D. Cianciara, *Teoria salutogenezy. Nowe podejście do zdrowia i choroby*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2011, t. 65, nr. 3, s. 523.

5 C. Rauen, *Unterschiede zwischen Coaching und Psychotherapie*, „Organisationsberatung, Supervision, Coaching” 2003, t. 10, nr 3, s. 289–292.

6 Por. J. Surzykiewicz, *Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice społecznej i pracy socjalnej. Ku coachingowi społecznemu*, [w:] *Coaching społeczny*, dz. cyt., s. 25.

7 Por. tamże, s. 31–32.

8 Agnieszka Piasecka wskazuje na różne rodzaje coachingu zróżnicowane ze względu na odbiorców i obszar pracy: *executive coaching* i *manager coaching* adresowany do kadry zarządzającej i głównych menedżerów przedsiębiorstw w celu wspomaganie procesu podejmowania decyzji strategicznych dla firmy; *business coaching*, którego celem jest kształtowanie umiejętności biznesowych oraz kompetencji przywódczych i z zakresu zarządzania ludźmi; *corporate coaching* odniesiony do organizacji jako zbioru pracowników, którzy mieliby wspierać korporację w osiąganiu określonych celów; *team coaching*, czyli coaching grupowy; *ART-coaching* adresowany do twórców oraz *life coaching (personal coaching)* skupiony na rozwoju osobistym klienta. Por. A. Piasecka, *Coaching jako metoda wsparcia pracowników*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.

rozróżniania) form coachingu jest wzrost samoświadomości klienta, który inicjuje pożądaną (z punktu widzenia jednostki lub organizacji) zmianę w jego świadomości i funkcjonowaniu.

Coaching jest inwestycją długofalową, odniesioną raczej do przyszłości jednostki (i/lub organizacji), choć horyzontalna perspektywa postrzegania człowieka w biegu życia oraz biograficzny wymiar jego decyzji i działań w przypadku *life coachingu* wymagają dostrzeżenia temporalnej struktury doświadczenia indywidualnego i społecznego oraz budowania kompetencji do identyfikowania, a także analizy powiązań trzech perspektyw czasowych – zdarzeń przeszłych, teraźniejszego ich biegu i planów.

## Doświadczenie domu rodzinnego jako element świadomości (auto)biograficznej

Proces samodoskonalenia i pogłębiania refleksji indywidualnej w kontekście coachingu jest przede wszystkim nakierowany na przyszłe zmiany w życiu jednostki. Niemniej jednak uświadomienie sobie – zidentyfikowanie i nazwanie posiadanych zasobów na poziomie indywidualnym i interpersonalnym – wymaga często namysłu nad przebiegiem dotychczasowego życia w kontekście miejsca (w sensie fizycznym i relacyjnym – skąd jestem i gdzie się obecnie znajduję?) i czasu (diachroniczne ujęcie doświadczeń biograficznych, z których każde rozgrywające się w czasie teraźniejszym ma swoje antecedensy, ale i konsekwencje dla przyszłości).

Dom rodziny pochodzenia jako przestrzeń (miejsce – w sensie fizycznym i interpersonalnym) rozgrywania się codzienności na etapie dzieciństwa i dorastania ma szczególne znaczenie dla większości jednostek. W nim często szukamy źródeł późniejszych wyborów, decyzji, doświadczeń, bowiem relacje rodzinne kształtują tożsamość jednostki przez stosunkowo długi czas, w okresie największej jej plastyczności. Są one pierwsze, długotrwałe, wielokierunkowe i rudymenarne dla kształtu późniejszej biografii jednostki. Na konstrukt domu składają się w pierwszym rzędzie jego mieszkańcy – najczęściej członkowie rodziny, których łączą określone (formalne lub nieformalne, a przede wszystkim – emocjonalne) więzi, relacje. System rodzinny odzwierciedla układy ról i zależności pomiędzy członkami rodziny, wpływa na organizację codziennego życia oraz określanie i realizację priorytetów całego systemu i/lub poszczególnych jego podsystemów. Zarówno zewnętrzne granice systemu, jak i wewnętrzne pomiędzy poszczególnymi podsystemami (np. podsystemem małżeńskim, podsystemem dzieci) w sensie terytorialnym wyznacza często przestrzeń domowa<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Zob. *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1999; M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2011.

W społecznej psychologii środowiskowej przyjmuje się, że

dom może [...] być pojęciem wyrażającym identyfikację z określonym miejscem lub terytorium. [...] Dla jednych jest to miejsce pochodzenia, dla innych miejsce urodzenia, dla jeszcze innych miejscowość, w której żyją i mieszkają na co dzień [...]. W psychologii istnieje kilka sposobów widzenia i analizowania znaczenia domu pod kątem struktury fizyczno-przestrzenno-czasowej (tzw. transakcyjnej [...], satysfakcji [...]) kulturowych wzorów użytkowania oraz doświadczenia fenomenologicznego [...], rytualnego ustanawiania domu [...]. Z punktu widzenia doświadczeń psychicznych jednostki [...] [dom] (przyp. M.P.) spełnia trzy główne funkcje [...]:

1. ustanawia zewnętrżność – wewnętrżność;
2. uwidacznia jednostkę ludzką dla niej samej oraz zewnętrżnego świata;
3. uwłaszcza [...] jednostkę ludzką oraz otaczającą ją przestrzeń<sup>10</sup>.

W kontekście zewnętrżności *versus* wewnętrżności dom jest tworzeniem miejsca, w którym usytuowane są wszystkie ważne funkcje życiowe. Augustyn Bańka wskazuje na specyficzną funkcję okien i drzwi, które symbolicznie i dosłownie wiążą świat wewnętrżny z zewnętrżem. Dają one wgląd domownikom w to, co znajduje się poza, na zewnątrz domu, a osobom z otoczenia stwarzają możliwość kontaktu z mieszkańcami domu.

Dom jest sferą prywatności i sferą uczestnictwa w społeczności. Obydwie funkcje domu wzajemnie się uzupełniają i występują w różnych proporcjach w zależności od potrzeb jednostki, wzorów kultury, biografii jednostki, wzajemnych zależności między jednostką a organizacją życia społecznego. Wewnętrzna organizacja domu jest odzwierciedleniem gry napięć między tendencją do ukrywania czyjegoś Ja a tendencją do przezroczystości [...] Ja. Goffman wyraża dom jako stałą grę między maską a twarzą. Dla zachowania równowagi psychicznej obydwie formy ekspresji domu są w równym stopniu niezbędne<sup>11</sup>.

Uwłaszczenie rozumiane jako czynienie czegoś własnym dokonuje się poprzez rzeczy i produkty, dzięki którym staramy się zaznaczyć przynależność miejsca do jednostki i odwrotnie (to proces wykraczający poza personalizację przestrzeni), albo poprzez „przeżywanie wartości środowiska towarzyszące rozwojowi i aktualizacji obrazu własnej osoby”<sup>12</sup>, czyli „oswajanie” przestrzeni, poznawanie jej i przyzwyczajanie się do niej.

Dom, stanowiąc terytorium jednostki, stwarza przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. Daje poczucie komfortu, dzięki któremu w przyjaznej atmosferze zyskujemy poczucie kontroli. Dom stanowi także element (samo)identyfikacji człowieka, którą może komunikować światu zewnętrżnemu.

---

10 A. Bańka, *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, s. 247.

11 Tamże, s. 248.

12 Tamże.

Bańka wskazuje za Irwinem Altmanem na trzy typy terytoriów ludzkich: podstawowe, drugorzędne i publiczne. Dom zaliczany jest niewątpliwie do terytoriów podstawowych, bowiem czas przebywania w tym terytorium jest relatywnie długi, występuje silna potrzeba kontrolowania tego miejsca i poczucie wyłączności posiadania<sup>13</sup>.

Opisując badanie struktury domu Lissy Horelli, Bańka wskazuje, że dom (mieszkanie)

jako terytorium rodziny stopniowo rozwija się w pełne znaczeń środowisko psychologiczne. Z jednej strony mieszkanie funkcjonuje jako scena (arena) dla zachowań zewnętrznych i procesów wewnętrznych – psychicznych, a z drugiej strony jako medium, lub zwierciadło odbijające wielowarstwowe znaczenia: przestrzeni osobowej, symboli kulturowych, przestrzeni, «w których można wytchnąć» [...] oraz przestrzeni potencjalnej [...]. Ta ostatnia to przestrzeń pomiędzy realnością a iluzją, i służy okazjonalnie do rozładowywania konfliktów, doświadczenia i odbudowywania przyjaźni. Przestrzeń, w której można wytchnąć to przestrzeń odreagowywania konfliktów personalnych<sup>14</sup>.

Badania wspomnianej autorki dowodzą, że wspólnota domowa i rodzinna składa się z terytoriów zróżnicowanych ze względu na płeć. W zależności od specyfiki kultury, w ramach której funkcjonuje rodzina, różne części domu (mieszkania) związane są ze zróżnicowaną częstotliwością przebywania w nich kobiet i mężczyzn.

Dom rodzinny stanowi istotny składnik ciągłości biograficznej człowieka, staje się elementem jego (często wyidealizowanych) wspomnień oraz ewoluujących doświadczeń bieżących, często stanowi punkt wyjścia i odniesienia w konstrukcji personalnej przestrzeni domowej w dorosłości (budujemy w sensie symbolicznym dom taki jak ten, z którego wyszliśmy lub wręcz przeciwnie, gdy doświadczenia tamtego okresu miały dla nas charakter traumatyczny).

## Metodyczne instrumentarium (auto)analizy – przykładowe ćwiczenia

W pracy coachingowej (zwłaszcza w ramach *life coachingu*) istotna jest identyfikacja i nazwanie zajmowanego terytorium biograficznego, rozumianego w kategoriach czasoprzestrzennych, co pozwala na wyznaczanie sobie celów służących poprawie jakości życia i ich późniejszej realizacji.

W kategoriach metodycznych dążymy do osiągnięcia tych rezultatów w toku dialogu wspomaganego różnymi technikami ułatwiającymi uświadomienie sobie konstytutywnych cech, problemów, wyzwań pojawiających się w toku życia

---

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 162.

<sup>14</sup> Tamże, s. 165.

jednostki. Proponowane ćwiczenia mogą mieć różny charakter, podlegać wielorakim modyfikacjom wynikającym z konieczności ich indywidualizacji, być tworzone przez poszczególnych coachów na potrzeby konkretnych jednostek czy grup uczestniczących w procesie coachingowym. Poniżej zarysuję dwie propozycje takich ćwiczeń.

Pierwsza z nich, mająca autorski charakter, koncentruje się na istocie domu jako przestrzeni dzieciństwa i dorastania – przestrzeni należącej do przeszłości, która jednostkę (u)kształtowała. Ćwiczenie może stanowić materiał do autoanalizy, którą każdy przeprowadza według określonego schematu we własnym zakresie, może też być wykorzystane w toku zajęć – poszczególne jego elementy, w zakresie przyzwolenia autora, podlegają wtedy omówieniu.

W pierwszym rzędzie kieruje się do uczestników prośbę przywołania skojarzeń, jakie budzi u nich słowo *dom* (określenia rzeczownikowe, przymiotnikowe, czasownikowe). Następnie prosi się o zbudowanie definicji *domu*, która odzwierciedla personalne zapatrywania na to terytorium. W dalszej kolejności uczestnicy rysują swój dom (mieszkanie, przestrzeń, miejsce, fenomen) okresu dzieciństwa i dorastania. Rysunek może mieć charakter dosłowny lub schematyczny, na przykład wykorzystujący symbole, ikony, słowa kluczowe. Może przedstawiać tę personalną przestrzeń dzieciństwa w dowolny sposób (jako plan, schemat, symbol itd.). Powinien być zaopatrzony w legendę wyjaśniającą użyte na rysunku znaki. Wykonany rysunek podlega następnie swobodnemu, Nielimitowanemu opisowi (w formie pisemnej lub ustnej). Wspomniana deskrypcja może także być ukierunkowana konkretnymi poleceniami (pytaniami) dookreślającymi, których postać jest zależna od szczegółowych celów ćwiczenia stanowiącego element poszukiwania personalnej odpowiedzi na generalne pytanie: kim jestem i dlaczego taki jestem?

Drugie z zaproponowanych ćwiczeń odnosi się do symboliki terytorium domowego w innym kontekście temporalnym, dotyczy bowiem przyszłości.

Interesującą ilustracją podejścia, nazwanego przez Violetę Drabik-Podgórną *architekturą życia*<sup>15</sup>, jest ćwiczenie, które można wykorzystać (w całości lub w częściach) zarówno w kontekście edukacyjnym – warsztatowym, jak i treningowym lub w ramach działań coachingowych. Jego podstawą jest metafora życia jako domu. Przywołana autorka (bazując na zmodyfikowanym ćwiczeniu zaproponowanym przez Joannę Mintę w książce *Od aktora do autora*<sup>16</sup>) podkreśla, że nie chodzi w nim tylko o proste wyobrażenie sobie swojego przyszłego życia jako procesu konstruowania domu, lecz także o wskazanie potrzebnych do jego budowy elementów, zmotywowanie się do podjęcia wysiłków realizacyjnych, konstruktywne zaplanowanie działań umożliwiających realizację wizji przyszłości.

15 V. Drabik-Podgórną, *Doradca, coach czy „architekt życia”? O nowych zadaniach i kompetencjach w obszarze profesjonalnej pomocy*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, dz. cyt., s. 95–110.

16 J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa 2012.



Wyobraź sobie swoje życie jako dom. Chcesz go zaprojektować i skonstruować, a wreszcie w nim zamieszkać. Twój dom jest wyjątkowy, ponieważ, materiały, jakich użyjesz, to Twoje zasoby: wiedza i umiejętności, zdolności i cechy osobowości, zainteresowania, pasje, wartości. Możesz go narysować...

- 1/ *Jaki to będzie dom? (wysoki, niski, jednorodzinny, wieżowiec, biurowiec..., piętra, pokoje itp.)*
- 2/ *Co będzie stanowiło jego fundamenty?*
- 3/ *Z czego będzie zbudowany? Z jakich materiałów będą jego poszczególne części?*
- 4/ *Gdzie go zbudujesz? Co będzie go otaczać?*
- 5/ *Z kim będziesz budować? (sam?)*
- 6/ *Jak chcesz go urządzić?*
- 7/ *Jakich przeszkód obawiasz się w jego konstruowaniu?*
- 8/ *Jak możesz się przygotować do ich pokonania już dziś?*
- 9/ *W jaki sposób będziesz świętować kolejne etapy jego konstrukcji?*
- 10/ *Jakie Twoje zasoby zapewnią Ci zadowolenie?*
- 11/ *Kim będziesz, kiedy już w nim zamieszkaasz?*
- 12/ *Czego potrzebujesz, aby rozpocząć konstruowanie?*
- 13/ *Jaki będzie Twój pierwszy krok?*
- 14/ *Kiedy go wykonasz?*<sup>17</sup>

## Dom etapu dzieciństwa i dorastania – egemplifikacje

Poniżej wybiórczo nawiążę do wniosków, które zrodziły się na bazie analizy informacji zwrotnych uzyskiwanych od osób na etapie wczesnej i średniej dorosłości realizujących pierwsze z wcześniej przywołanych zadań.

Analiza skojarzeń, jakie pojawiały się u uczestników zajęć<sup>18</sup> w związku ze słowem kluczowym *dom*, prowadzi do następującej konkluzji. Otóż szeroka gama różnorodnych określeń daje się uporządkować w kilka grup.

W pierwszym rzędzie pojawiają się określenia wskazujące na dom jako symboliczną emanację istotnych emocji i potrzeb jednostki. Dom podlega antropomorfizacji, dom to ludzie – poszczególni członkowie rodzin określane przy pomocy konkretnych imion, stopnia pokrewieństwa pomiędzy nimi czy pełnionych ról. Relacje między nimi zawsze nacechowane są emocjami o różnym znaku i natężeniu. Są to emocje zarówno pozytywne, jak i negatywne (raczej nieobojętne), ujawniane w określeniach rzeczownikowych i przymiotnikowych.

<sup>17</sup> Tamże, s. 63; V. Drabik-Podgórną, *Doradca, coach czy „architekt życia”?*, dz. cyt., s. 108.

<sup>18</sup> Zajęcia o charakterze teoretycznym z elementami coachingu były prowadzone przez autorkę niniejszego tekstu dla słuchaczy studiów podyplomowych Pomoc psychopedagogiczna i coaching w edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Studenci, którzy wyrazili akces wzięcia udziału w dodatkowym zadaniu (mającym zarówno charakter badawczy, jak i stanowiący przyczynek do osobistej refleksji), dotyczącym autodiagnozy doświadczeń związanych z dorastaniem w domu rodzinnym, przygotowali anonimowe wypowiedzi i prace rysunkowe na zadany temat (analizę wybranych prac zamieszczono w dalszej części artykułu). Uczestnikami zajęć były osoby w wieku ok. 25-50 lat, z wykształceniem wyższym, często zawodowo związane z obszarem edukacji.



Dom to przestrzeń skojarzona<sup>19</sup>:

- z radością, miłością, dobrem, pasją, ciepłem, bezpieczeństwem, spokojem, współdziałaniem, pomocą, troską;
- ze strachem, lękiem, niepokojem, tajemnicą, samotnością, tęsknotą, wstydem, pułapką, niepewnością.

Dom wywołuje także szereg innych symbolicznych asocjacji. Jest on dla uczestników tego ćwiczenia:

- przestrzenią obecną w diachronicznej perspektywie życia, która wiąże pokolenia w systemie rodzinnym – *ciągłość (pokoleniowa), tradycja, korzenie, fundament, na którym budujemy nasze życie*;
- miejscem konstruowania tożsamości wspólnotowej i jednostkowej, co obrazują określenia: *wartości, zasady, wybory, standardy, relacje, rozwiązywanie problemów*;
- przestrzenią organizującą poszczególne sfery życia, skojarzoną z takimi określeniami, jak np. *obowiązki, sprząkanie, nauka, zabawa z rodzeństwem, posiłki, gry planszowe, niedzielne spacerunki do lasu, celebrowanie świąt kościelnych*;
- ważnym miejscem z elementami wyposażenia nacechowanym emocjonalnie czy wręcz czystym doznaniem zmysłowym – *wspólny stół, skrzypiąca podłoga, ławeczka przy domu, zapach jedzenia, zapach pieczonych jabłek, ciepło bijące od kaflowego pieca*.

Myślenie o domu jako przestrzeni dzieciństwa i dorastania *de facto* miejscu naszego pochodzenia charakteryzują przede wszystkim dwie antynomie:

1. Dom w sensie fizycznym (budynek, terytorium, miejsce) *versus* dom jako przestrzeń spersonalizowana (ludzie budujący wspólnotę, grupę, rodzinę).

Poniższy fragment narracji obrazuje tę opcję:

Dom kojarzy mi się z czasem spędzonym w parterowym budynku [...] w dwóch pokojach z kuchnią, bez łazienki; pokoje przeładowane meblami, w jednym z nich dziura, bo pół domu było z wikliny, a pół z cegły; dom to po prostu miejsce, w którym się mieszka...

Z kolei antropomorfizację domu uwidaczniają następujące fragmenty wypowiedzi:

Dom to rodzina – rodzice, rodzeństwo, dziadkowie. To też wcześniejsze pokolenia [...] Z domu wynosi się tradycję, nawyki, przyzwyczajenia.

Dom to przede wszystkim ludzie i łączące ich relacje, więzi.

<sup>19</sup> Wszystkie przytoczone w tekście określenia i fragmenty narracji pisane kursywą pochodzą z analizy wypowiedzi udzielonych przez uczestników zajęć. Ich zapis w postaci notatki znajduje się w posiadaniu autorki.

2. Przynależność (do wspólnoty, rodziny) realizująca potrzebę afiliacji *versus* niezależność (personalizacja w nie zawsze bezpiecznej przestrzeni dorastania).

Poniższe fragmenty narracji obrazują dwa komponenty domu przywoływane przez uczestników zajęć:

Dopiero analiza rysunku, symboli, znaków uświadomiła mi, jak ważną rolę spełnił dom i nadal spełnia w moim życiu. [...] W moim domu zawsze było pełno ludzi [...] Dom to wspólnota, różnorodność [...] ale miałam w nim też swój własny azyl – był to mój pokój pełen dziecięcych i młodzieńczych marzeń [...] i tajemnic. [...] Dom jest nieodłączną częścią nas...

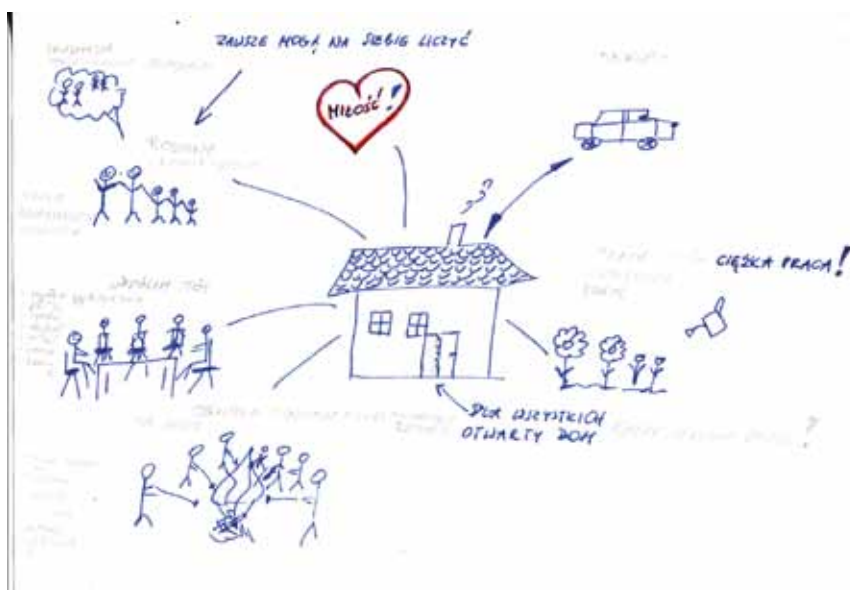
Te słowne deklaracje uzupełnia graficzna forma przekazu ujawniająca obraz domu zakorzeniony w świadomości uczestników zajęć. Ten idiograficzny kontekst opisu oddaje bogactwo skojarzeń, emocji, koloryt doświadczeń związanych z domem. Celem prezentacji poniższych celowo wybranych rysunków nie jest próba psychologicznej (a tym bardziej psychoanalitycznej) analizy projekcji dokonanych przez konkretne osoby w kontekście ich personalnych związków, uczuciowych konotacji i wewnętrznego świata życia, ale raczej próba zilustrowania zjawisk wcześniej nazwanych i opisanych słowami.

Rysunek 1



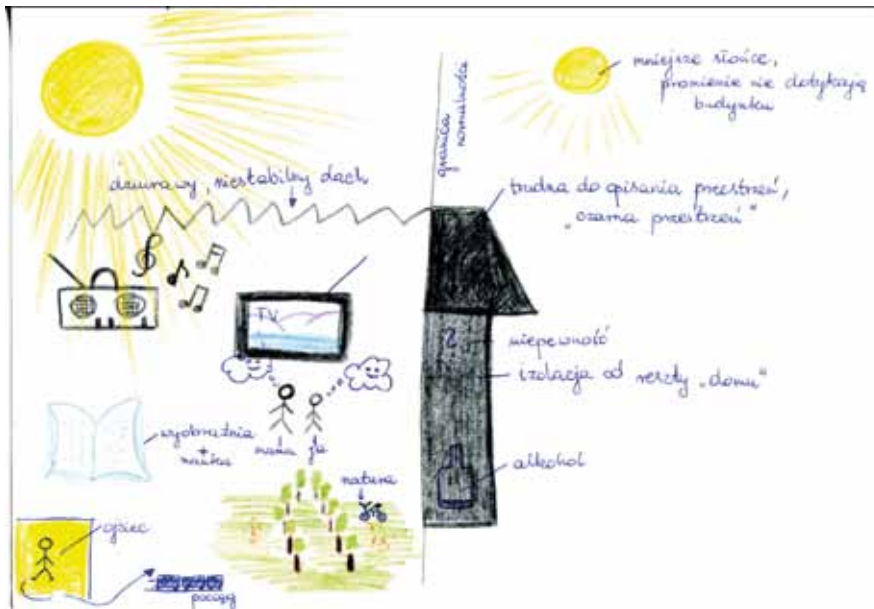
Ilustracja odwołuje się do znaczenia domu pod kątem struktury fizyczno-przestrzennej (sielankowy widok budynku w otoczeniu przyrody z wyraźnie zaznaczonymi atrybutami domu – oknami i drzwiami oraz szeroką drogą prowadzącą z i do niego). Wyraźnie uwidacznia się tu jedna z funkcji domu, jaką jest ustanawianie symbolicznej zewnętrżności i wewnętrzności. Budynek zamyka w swoim wnętrzu świat niedostępny dla ludzi z zewnątrz, jednocześnie pozostawia osobom z jego wnętrza, a także symbolicznym przedstawicielom otoczenia społecznego, możliwość wejścia/wyjścia (otwory okienne i drzwiowe) czy zbliżenia się/oddalenia od niego wyraźnie zaznaczoną drogą.

Rysunek 2



Ta ilustracja obok fizyczno-przestrzennej struktury domu eksponuje jego emocjonalno-wspólnotowy charakter, wskazując na osoby, miejsca i rytuały personalizujące tę strukturę. Pokazuje dom jako scenę dla zachowań zewnętrznych (znaczna liczba określeń lokujących ludzi mieszkających w tym domu w kontekście miejsc i czynności opisujących rodzinną codzienność i kulturę symbolikę różnych form aktywności) oraz procesów intrapsychicznych związanych z zaspakajaniem potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, miłości czy zaufania. Nie sposób nie zauważyć, że konotacje emocjonalne tych wielowarstwowych znaczeń i skojarzeń mają charakter jednoznacznie pozytywny, a autor myśli o domu jako systemie wzajemnych powiązań, opisując całość tej struktury bez wyraźnego wyodrębnienia swojego w niej miejsca.

Rysunek 3



Z kolei zamieszczony powyżej rysunek wskazuje na swoistą dychotomię obrazu domu obecną w doświadczeniu biograficznym autora (czego niemal namacalnym dowodem jest wyraźne wydzielenie czarną kreską dwóch części rysunku i nazwanie jej *granica normalności*). Sielankowy obraz relacji z matką, zilustrowany ikonami odzwierciedlającymi formy aktywności czy ważne sprzęty obecne w domowej przestrzeni, zakłóca niestabilność symbolicznego dachu odgradzającego mieszkańców zarówno od zewnątrzności, jak i *czarnej przestrzeni niepewności* oraz braku bezpieczeństwa obecnej wewnątrz domu, a związanej z uzależnieniem (co wprost sugeruje rysunek) jednego z członków rodziny. Emocjonalna ilustracja oddaje ambiwalentny charakter domowych doświadczeń w biegu życia na etapie dzieciństwa i dorastania. Dom w tym konkretnym przypadku nie stanowi dla jednostki terytorium stwarzającego poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. Komfort związany z poczuciem kontroli czasoprzestrzennej struktury domu zostaje zachwiany, a dom stanowiący element (samo)identyfikacji człowieka, którą może on komunikować światu zewnętrznemu, nie ma już jednoznacznie takiego charakteru. Jakaś jego część pozostaje niemożliwa do opisanego, niepewna, wyizolowana, stanowi ten element, który trudno komunikować innym, ale staje się on składnikiem konstruktów tożsamościowego jednostki.

\*\*\*

Powyższe egzemplifikacje z jednej strony obrazują bogactwo i wielowymiarowość doświadczeń domu rodzinnego w (auto)biograficznej świadomości jednostek, z drugiej zaś – wskazują na potencjalne możliwości wykorzystania tego typu refleksji personalnej w procesie coachingowym czy edukacyjnym. Mogą stanowić jednocześnie inspirację do dalszych (re)konstrukcji tożsamości jednostkowych budowanych w relacjach rodzinnych.

## Bibliografia:

- Bańka A., *Spoleczna psychologia srodowiskowa*, Warszawa 2002.
- Bennewicz M., *Coaching czyli restauracja osobowosci*, Warszawa 2013.
- Bennewicz M., *Coaching przebudzacz neuronow*, Warszawa 2009.
- Clutterbuck D., *Coaching zespolowy*, tłum. J. Środa, Poznań 2009.
- Coaching*, [icf.org.pl/coaching/](http://icf.org.pl/coaching/), dostęp 3.11.2016.
- Drabik-Podgórna V., *Doradca, coach czy „architekt zycia”? O nowych zadaniach i kompetencjach w obszarze profesjonalnej pomocy*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia spolecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Poznań 2015.
- ICF Poland, [icf.org.pl](http://icf.org.pl), dostęp 3.11.2016.
- Kozielska J., Skowrońska-Pućka A., *Coaching – czym jest, a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako formy niedyrektywnego wspierania w systemie edukacji*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia spolecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Poznań 2015.
- Lindström B., Eriksson M., *The salutogenic approach to the making of HiAP/Healthy Public Policy. Illustrated by a case study*, „Global Health Promotion” 2009, t. 16, nr 1.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa 2012.
- Nieckarz Z., Cielińska-Nieckarz S., Godlewska-Werner D., *Psychologia coachingu biznesowego*, Gdańsk 2013.
- Pallasch W., Petersen R., *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*, Weinheimund-München 2005.
- Piasecka A., *Coaching jako metoda wsparcia pracowników*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.
- Piotrowicz M., Cianciara D., *Teoria salutogenezy. Nowe podejście do zdrowia i choroby*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2011, nr 65.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2011.
- Rauen C., *Unterschiede zwischen Coaching und Psychotherapie*, „Organisationsberatung, Supervision, Coaching” 2003, t. 10, nr 3.
- Rogers J., *Coaching. Podstawy umiejętności*, tłum. K. Konarowska, D. Porązka, Gdańsk 2010.
- Surzykiewicz J., *Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice spolecznej i pracy socjalnej: ku coachingowi spolecznemu*, [w:] *Coaching spoleczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach zyciowych*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Warszawa 2013.

- Thorpe S., Clifford J., *Podrecznik coachingu*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Poznań 2004.  
Whitmore J., *Coaching trening efektywności*, tłum. M. Sobczak, Warszawa 2011.  
*Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1999.  
Zemelka A., *Coaching jako niedyrektywna forma wsparcia rozwoju. Inspiracje i perspektywy*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Poznań 2015.

## Home as Childhood and Growing-up Space – (Auto)biographical Contexts in Coaching Activities

**Abstract:** The text characterises coaching as a non-directive form of individual support. It points out that in the coaching context, the process of self-improvement and enhancing one's individual reflections is mostly future oriented. Nevertheless, to realise, i.e. to identify and name one's individual and interpersonal resources one often needs to think deeply of the course of one's life in the context of time and space. In this aspect, one's family-of-origin home is depicted as space (place, territory) where the biographical daily life occurs in the physical and interpersonal sense. The functions of home and some contexts in which home is analysed in the social and environmental psychology are underlined. Next, the text demonstrates how selected exercises that focus on analysing home as childhood and growing-up space might be used in the life-coaching activities.

**Keywords:** coaching, family, home, life coaching, relation space, territory



# Dom rodzinny jako miejsce enkulturacji w wypowiedziach studentów różnych kierunków studiów i wybranych autobiografiach, łącznie z własną pt. *Kajros i arteterapia*

Wita Szulc

PWSZ im. Witelona w Legnicy

[wszulc@amu.edu.pl](mailto:wszulc@amu.edu.pl)

**Abstrakt:** Enkulturation oznacza proces poznawania własnej kultury i uczenia się życia w tej kulturze. Polega na przyswajaniu wzorów zachowań, wartości, języka, tradycji i zasad moralnych akceptowanych w danym społeczeństwie. Mechanizm uczenia się zachodzi poprzez obserwację innych członków społeczeństwa, w tym rodziców, przyjaciół, nauczycieli i osób uważanych za autorytety. Na proces enkulturation silny wpływ ma dom rodzinny i rodzina. Autorka przeanalizowała setki krótkich wypowiedzi studentów z różnych kierunków studiów z lat 1997–2016 na temat ich enkulturation, a następnie porównała je z dwoma obszerniejszymi autobiografiami zatytułowanymi *Moje wejście do świata kultury. Autobiografie nauczycieli i Sztuka w moim życiu. Autobiografia artystyczna* oraz z własną autobiografią pod tytułem *Kajros i arteterapia*. Przedmiotem badań było sprawdzenie, czy respondenci mają świadomość roli domu rodzinnego i jego atmosfery na własną enkulturation, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu domu na ich stosunek do edukacji i sztuki. Przegląd charakterystycznych wypowiedzi studentów kończy refleksja autorki nad własną autobiografią, która w fragmentach mówiących o roli rodziców w jej edukacji kulturalnej jest zadziwiająco zbieżna z analogicznymi wspomnieniami studentów o rozbudzonych zainteresowaniach artystycznych. W autobiografii autorki, mimo różnicy pokoleń, jest wiele elementów wspólnych z cytowanymi fragmentami wypowiedzi studentów, zarówno tych w wieku 20+, jak i tych w wieku 50+. Autorka wyciąga stąd wniosek, że budzenie zainteresowania sztuką nie zależy od sytuacji materialnej rodziców ani miejsca zamieszkania, ale od świadomości rodziców i nauczycieli oraz rozumienia przez nich edukacyjnej funkcji sztuki, która w pewnych okolicznościach staje się funkcją terapeutyczną.

**Słowa kluczowe:** arteterapia, autobiografia, dom rodzinny, enkulturation



Tekst zapowiedzi, preambuła rzecz można, XXIX Forum Pedagogów tak oryginalnie i ciekawie sformułowana przez organizatorów, zachęciła mnie do podzielenia się refleksjami na temat, dla którego w innym kontekście trudno byłoby znaleźć miejsce. Chodzi bowiem o konfrontację wspomnień dotyczących „wejścia w świat kultury”, czyli enkulturacyj zawartych we wspomnieniach studentów, z którymi miałam zajęcia, z moimi – jako nauczyciela akademickiego – o pokolenie lub dwa od nich starszymi; wspomnieniami, które w pewnych wypadkach okazały się zadziwiająco zbieżne, a nawet identyczne, mimo diametralnie różnych lub przeciwnie – podobnych warunków życia, oraz o wnioski wynikające z tego podobieństwa (lub różnicy).

Na samym wstępie należy wyjaśnić, jaki był cel i okoliczności pisania takich wspomnień, bo ani w jednym, ani w drugim przypadku nie było to określenie roli domu rodzinnego w naszym życiu. Temat domu rodzinnego w procesie enkulturacyj studentów ujawnił się przy okazji omawiania różnych aspektów pojęcia kultury (takich jak sztuka czy arteterapia), od encyklopedycznego pojęcia domu raczej odległych, a w przypadku opowieści autobiograficznej *Kajros i arteterapia*<sup>1</sup> okazał się niezbędny, a nawet kluczowy dla wyjaśnienia autorskiej koncepcji kulturoterapii, nadrzędnej i starszej od obiegowego pojęcia arteterapii.

Dom rodzinny to temat, na który absolutnie każdy ma coś do powiedzenia. Jako początek narracji przewija się przez autobiografie i biografie ludzi sławnych, na przykład przez *Dolinę Issy* Czesława Miłosza, *Zegar słoneczny* Jana Parandowskiego, *Sen o Troi* Heinricha Alexandra Stolla (opowieść o życiu Henryka Schlimanna – odkrywcy ruin miasta znanego z *Iliady* Homera) i wiele innych. Również w każdym prywatnym pamiętniku, przynajmniej tradycyjnym, znajdziemy choćby wzmiankę o rodzinnym domu i/lub osobach z najbliższej rodziny. Dom rodzinny i rodzina to pojęcia uzupełniające się, ściśle ze sobą związane. Stanowi on przedmiot badań kilku dziedzin nauki: socjologii, psychologii, pedagogiki, skutkiem czego posiada bardzo bogatą literaturę przedmiotu. Nie będziemy jednak jej analizować, podobnie jak pominiemy rozważania literaturowe na temat edukacji kulturalnej i enkulturacyj, ograniczając się do zacytowania tych poglądów i ustaleń terminologicznych, które uważamy za niezbędne do uzasadnienia wyboru konkretnych wypowiedzi studentów i paralelnych fragmentów książki *Kajros i arteterapia*.

## Materiał badawczy – procedura i przebieg badań

Materiał badawczy będący przedmiotem analizy prezentowanej w niniejszym opracowaniu to kilkadziesiąt kartek wybranych z setek pisemnych wypowiedzi

---

<sup>1</sup> W. Szulc, *Kajros i arteterapia. Opowieść autobiograficzna*, Warszawa 2013.

studentów, zbieranych przeze mnie w ciągu lat pracy 1997–2016 na różnych uczelniach, w różnych miejscach Polski (Akademia Medyczna w Poznaniu, Wyższa Szkoła Menadżerska „Milenium” w Gnieźnie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Kaliszu, Uniwersytet Wrocławski, Akademia Muzyczna we Wrocławiu, UMCS w Lublinie<sup>2</sup>, PWSZ im. Witelona w Legnicy, Wyższa Szkoła Bankowa w Szczecinie) i na kilku kursach kwalifikacyjnych dla nauczycieli, na których prowadziłam następujące przedmioty z programem autorskim: sztuka w medycynie, kulturoterapia, etnopedagogia, wstęp do świata kultury, andragogika, fizjoterapia, edukacja kulturalna z arteterapią, wstęp do arteterapii.

Każdy przedmiot uwzględniał specyfikę danego kierunku studiów, a więc kolejno medycyny, pielęgniarstwa, muzykoterapii, fizjoterapii oraz pedagogiki i miał na celu nie tylko dostarczenie określonej wiedzy, lecz także kształtowanie pewnych cech osobowości<sup>3</sup>. Obrona przeze mnie metodyka prowadzenia zajęć przewidywała multimedialny wykład konwersatoryjny oraz dialog ze studentami, podczas którego każdy student miał prawo zabrać głos, odpowiedzieć na pytanie lub przedstawić (ustnie lub pisemnie) swój punkt widzenia. Kartki z tekstami odpowiedzi podpisane lub nie (według uznania) omawiałam na następnych zajęciach, ale nie z tą grupą, od której pochodziły. Część tych najbardziej interesujących zachowałam do wykorzystania w charakterze materiału ilustracyjnego do zajęć w kolejnych latach. W ten sposób powstał zbiór, z którego skorzystałam w niniejszym opracowaniu.

Pytania, jakie zadawałam poszczególnym grupom studentów, i tytuły proponowanych wypowiedzi brzmiały między innymi tak:

- Dlaczego wybrałam/em ten kierunek studiów?
- Kto jest dla mnie autorytetem?
- Moja biografia edukacyjna
- Moje wejście w świat kultury – osoba przewodnika mojej edukacji kulturalnej – mój pierwszy kontakt z książką i biblioteką
- Miejsce sztuki w moim życiu

Należy zaznaczyć, że nie wszyscy studenci każdego roku odpowiadali na te same pytania i – co istotniejsze – żadne z pytań nie dotyczyło wprost domu rodzinnego ani rodziny moich respondentów. Dopiero po podjęciu decyzji o wystąpieniu na XXIX Forum Pedagogów zadałam trzem grupom studentów I roku studiów licencjackich pedagogiki pytania: „Z czym Ci się kojarzy dom rodzinny? Czy dom rodzinny miał wpływ na decyzję o podjęciu i wyborze kierunku studiów?”. Wszystkie odpowiedzi na tak sformułowane pytanie były bardzo lakoniczne i pokrywały

2 W. Szulc, *Wiedza o kulturze jako niezbędny komponent edukacji akademickiej pielęgniarzek, lekarzy i nauczycieli*, [w:] *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerlag, Wrocław 2009, s. 279–288.

3 W. Szulc, *Kształcenie wrażliwości emocjonalnej i społecznej przyszłych nauczycieli metodami edukacji kulturalnej i arteterapii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, t. II, nr 3, s. 83–98.

się z tym, co chyba większości z nas kojarzy się z domem: bezpieczeństwem, miłością, najbliższymi. Respondenci stwierdzali, że samodzielnie podjęli decyzję o studiowaniu. Jedna studentka napisała trochę więcej, a mianowicie, że podziwia swoją babcię, która jest pedagogiem i dlatego poszła w jej ślady. Druga wypowiedź o podobnym wydźwięku emocjonalnym należy do studentki, która napisała:

W domu rodzinnym zawsze były małe dzieci (siostrzenice) więc od 10. roku życia zajmowałam się ich wychowaniem, pomagając siostrze. Ciekawie było spostrzeżać, jak one rosną, jakie miały zainteresowania, jak poznawały świat, jak potrafiły cieszyć się życiem mimo wszystkiego. Myślę, że właśnie przez dom rodzinny i przez to zamiłowanie do dzieci wybrałam dany kierunek studiów. Nie widzę swojej przyszłości na innym kierunku.

W analizie uwzględniłam ponadto dwie prace dyplomowe napisane pod moim kierownictwem: pracę licencjacką Aldony Grzyb zatytułowaną *Moje wejście w świat kultury. Autobiografie nauczycieli* (UAM, Kalisz 2002) oraz pracę podyplomową Małgorzaty Konon-Kisiel *Sztuka w moim życiu. Autobiografia artystyczna* (studia podyplomowe muzykoterapii, UMCS, Lublin 2005).

## Ustalenia terminologiczne

### Edukacja kulturalna

Termin ten może mieć trzy znaczenia, które podaję za Dzierżymirem Jankowskim, traktującym edukację kulturalną jako:

1. edukację humanistyczną, która wprowadza w świat wartości uznanych za szczytne ideały i osiągnięcia kultury europejskiej i światowej;
2. edukację estetyczną, która polega na wychowaniu do sztuki i wielostronnym wychowaniu w procesie obcowania ze sztuką i pięknem;
3. wychowanie do uczestniczenia w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania kompetencji kulturalnej, stanowiącej psychologiczną podstawę aktywności jednostki w świecie kultury<sup>4</sup>.

W opinii Jankowskiego, wybitnego znawcy problematyki oscylującej między edukacją kulturalną, domem a szkołą<sup>5</sup>, edukacja kulturalna trwa przez całe życie, jednak przybiera różne formy. Zdanie tego autora, wyrażone przy innej okazji, potraktujmy jako motto do dalszych rozważań:

4 D. Jankowski, *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996, s. 46.

5 Por. m.in. *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Poznań–Kalisz 1999.

Nigdy nie możemy być pewni tego, co zawniednie na dłuŝszy czas umysłem i wolą jednostki, w jakiej fazie ŝycia i jak gęboko go zaangażuje, jakie będzie tego prazródło, a co jedynie sprzyjającą okolicznością, a także co z tego wyniknie dla jej osobowego rozwoju i działalności oraz wszelkich zachowań przejawianych w różnych sytuacjach ŝycia<sup>6</sup>.

Ważnym aspektem edukacji kulturalnej jest jej wymiar aksjologiczny, który obejmuje:

- edukację kulturową
- wychowanie do szacunku do kultury własnej i innych
- wychowanie do programowo wybranych wartości wynikających z przyjmowanej koncepcji człowieka, uznanych za centralne dla tożsamości danej kultury oraz za przyjętych za wartości sprzyjające dialogowi z innymi kulturami<sup>7</sup>.

Edukacja kulturowa, w opinii Katarzyny Olbrycht „jest zaznajamianiem z daną kulturą/kulturami we wszystkich tworzących ją wymiarach, uwzględnianych w ujęciach antropologiczno-opisowych”<sup>8</sup>. Postaramy się wyróżnić także ten aspekt w cytowanych tekstach.

## Enkultuacja

Sam wyraz jest grecko-łacińską hybrydą językową i oznacza

proces wrastania w kulturę danego społeczeństwa, sprawiający, że jednostka staje się integralnym członkiem tego społeczeństwa i nosicielem jego kultury. Enkultuacja przebiega w toku biologicznego dojrzewania jednostki w obrębie różnych grup społecznych i przy udziale różnych instytucji społecznych; enkultuacja jest mechanizmem transmisji kultury, w której obrębie dokonuje się przekaz dziedzictwa kulturowego; łączy się z wychowaniem, nauczaniem, towarzyszy jej socjalizacja jednostki<sup>9</sup>.

## Autobiografia

Źródłosłowem terminu są trzy wyrazy greckie: *autos* – sam, *bios* – ŝycie, *gráphein* – pisać<sup>10</sup>, co oznacza, że autobiografia to opis własnego ŝycia, ŝyciorys własny autora.

6 D. Jankowski, *Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki*, [jan.dzier.pl/#podmiotowe-uczestnictwo](http://jan.dzier.pl/#podmiotowe-uczestnictwo), dostęp 30.05.2016.

7 K. Olbrycht, *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Toruń 2008, s. 27–37.

8 Tamże.

9 *Enkultuacja*, *Rozwój i Świadomość*, 27.05.2019, <https://zenforest.wordpress.com/2009/05/27/enkultuacja/comment-page-3/>, dostęp 30.11.2016; *Enkultuacja*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/enkultuacja:3898063.html>, dostęp 30.11.2016.

10 Por. Z. Abramowiczówna, *Słownik grecko-polski*, Warszawa 1960.

## Uwagi ogólne na temat przeanalizowanych fragmentów tekstów o charakterze autobiograficznym

Zauważalne są w nich pewne prawidłowości.

1. Gotowość opowiadania o sobie i swoim domu rośnie wraz z wiekiem. Wśród respondentów w wieku 20–24 lata studiujących pedagogikę przeważają zdawkowe odpowiedzi, choć zdarzają się wyjątki i jeden taki przedstawimy. Najwięcej o swoim dzieciństwie i enkulturacji mającej miejsce w domu rodzinnym napisały osoby w wieku 45+ (studenci niestacjonarni).
2. Dom rodzinny, tak jak to podaje literatura przedmiotu, respondenci utożsamiają z rodziną. Niewiele osób, pisząc o swoim „wejściu do świata kultury”, opisuje materialne i geograficzne środowisko, w którym wzrastały. Czasami autor wypowiedzi informuje, iż wychował się na wsi lub w „małej miejscowości”, wymienianej z nazwy lub nie, i ze smutkiem stwierdza, iż nie było tam żadnych instytucji kultury. Są jednak osoby zadowolone z mieszkania z dala od wielkich miast i opisujące z pietyzmem swoje „małe ojczyzny” oraz różne formy aktywności kulturalnej organizowane w domu rodzinnym.
3. Autorytetem dla niemal wszystkich wypowiadających się na ten temat, osobami, na których się wzorują teraz lub wzorowały się w dzieciństwie, są rodzice, matka, ojciec, Jan Paweł II (wymieniony dwukrotnie), w takiej właśnie kolejności. Jeśli uwzględnimy osoby, które badanym, w świetle ich opinii, najbardziej pomogły w inicjacji kulturalnej rozumianej jako pierwszy kontakt ze sztuką i instytucjami kultury oraz pomoc na pierwszym etapie edukacji elementarnej, to musimy wymienić dodatkowo: babcię, dziadka, starsze rodzeństwo, ciocię, wujka, a później pana/-ią nauczyciela/-kę (języka polskiego, rzadziej plastyki, historii i innych przedmiotów), wychowawczynię i bibliotekarkę, wymienianych z nazwiska, „jednym tchem” razem z rodzicami lub zamiast nich. Jedna studentka jako osobę mającą znaczący wpływ na jej edukację kulturalną, zwłaszcza na rozbudzenie zainteresowania książkami, przedstawiła sąsiadkę i opisała jej mieszkanie, w którym jako dziecko spędzała znacznie więcej czasu niż we własnym. Kilkanaścioro 20-latków (1 rok licencjatu) stwierdziło, że nie ma żadnej osoby, na której chcieliby się wzorować.
4. Zainteresowanie sztuką, zwłaszcza muzyką, prowadzące czasem aż do zawodowstwa, widoczne jest u studentów, których rodzice sami zajmowali się muzyką i generalnie od najmłodszych lat dbali o kontakt dziecka ze sztuką we wszelkich dostępnych formach.
5. Część odpowiedzi (ok. 20%) na pytanie o przebieg edukacji kulturalnej rozpoczyna się od opisu tego, co się działo w szkole podstawowej, a nawet średniej, o domu rodzinnym nie ma mowy. Większość tych krótkich

autobiografii edukacyjnych potwierdza jednak fakt, i świadczy o świadomości badanych, że proces enkulturacji rozpoczyna się w rodzinie, i to nawet jeszcze przed urodzeniem się dziecka.

6. Żadna z kilku setek przeczytanych wypowiedzi nie zawierała choćby cienia złych wspomnień związanych z domem rodzinnym, natomiast zdarzały się negatywne uwagi w odniesieniu do szkoły, w jednym przypadku było to uczucie niesprawiedliwości doznane w przedszkolu, i do nauczycieli. Zdecydowanie jednak przeważają słowa wdzięczności i uznania dla swoich wychowawców. Czasem nie sposób było oddzielić tego typu wypowiedzi od tych odnoszących się do domu i rodziny, więc sygnalizuję ich istnienie, pozostawiając temat do ewentualnego późniejszego opracowania pod proponowanym tytułem *Szkoła we wspomnieniach studentów pedagogiki*.
7. Cytowane wypowiedzi zawierają wszystko, co dany autor napisał na temat domu i członków rodziny, skracane były tylko inne wątki, więc jeśli w jakimś tekście nie znajdujemy żadnej wzmianki na temat domu, mimo że autor wspomina o swoim dzieciństwie, to znaczy, że jej tam nie było.
8. Osoby przyznające, że kontakt ze sztuką miały już w najwcześniejszym dzieciństwie, dzięki swoim najbliższym, piszą na ten temat chętnie, dużo i barwnie, a nawet nadają swoim relacjom formę zgrabnych opowieści, czego, niestety, nie oddają same cytaty z tych wypowiedzi, zawarte w niniejszym opracowaniu, podporządkowane głównemu tematowi. Teksty studentów, których rozwój intelektualny i emocjonalny nie był stymulowany przez działania i atmosferę domu rodzinnego, o czym można wnioskować *ex silentio*, są dużo uboższe pod względem językowym (najbardziej rażące błędy gramatyczne i stylistyczne zostały w cytatach skorygowane).
9. Wytluszczenia w tekście cytowanych wypowiedzi pochodzą od autorki opracowania.

## Przykładowe wypowiedzi studentów ilustrujące powyższe spostrzeżenia

- a) „«Moje wejście w świat kultury. Twój stosunek do sztuki. Co Ciebie tak naprawdę interesuje? Czy szkoła obudziła w Tobie zainteresowanie sztuką?» Są to częste pytania nauczycieli skierowane do uczniów. Jak wiadomo każdy ma inne podejście do sztuki, kultury, życia w społeczeństwie. Są osoby, które każdy swój wolny czas poświęcają na to, aby dokładnie zagłębiać się w historię sztuki. Jednak nie każdy czuje się swobodnie, spędzając czas na przykład w muzeum, teatrze czy galerii sztuki, nie oznacza to jednak, że kultura i sztuka jest mu całkiem obojętna. **Moje wejście w świat kultury nastąpiło** stosunkowo niedawno, ponieważ **dopiero kilka lat**

**temu**, kiedy przechodziłam okres dojrzewania. Zmieniły się moje priorytety, zainteresowania i sposób życia, zaczęłam poświęcać więcej czasu na czytanie książek i naukę i interesowanie się poważniejszą tematyką. [...] **Dzisiejsza młodzież jest wychowywana na innych zasadach niż [byli] obecni ludzie w podeszłym wieku.** Doba Internetu i telewizji bardzo rozleniwiła umysły młodych, przez co spektakle teatralne nie są do końca dla nich zrozumiałe, w przeciwieństwie do ekranizacji filmowych. Osobiście bardzo lubię chodzić do kina, słuchać różnego rodzaju muzyki w różnych sytuacjach oraz czasem wybrać się na wystawę, jeśli tylko jest taka możliwość i tematem przewodnim jest coś, co faktycznie mnie interesuje”. (Iwona, lat 21, fizjoterapia, 2016)

- b) „Myślę, że śmiało mogę powiedzieć, że wkroczyłam w świat kultury **jeszcze zanim na ten świat przyszedłam...** **Moja mama pasjonuje się śpiewem** i chociaż wykształcona jest w zupełnie innym kierunku, a śpiew jest jej hobby. Śpiewa w domu, w samochodzie, a w czasie ciąży ze mną była solistką w zespole, który prężnie działał w naszym mieście. Zabierała mnie na próby zespołu, tak że nasłuchiwałam się [muzyki] w brzuchu mamy i chyba właśnie od tego wszystko się zaczęło... Jak tylko trochę podrosłam mama zapytała mnie, czy nie chciałabym chodzić na zajęcia do domu kultury, a ja z chęcią się tam wybrałam. Tutaj zaczęła się moja przygoda z tańcem – **uczęszczałam na zajęcia z rytmiki** [...]. Muzyka była dla mnie tak ciekawa, że po uroczystości I Komunii św. powiedziałam rodzicom, że **za pieniądze, które zbierałam chciałabym kupić instrument i uczyć się grać.** Rozpoczęłam naukę w **Ognisku muzycznym** na syntezatorze, później zdecydowałam pójść do szkoły [muzycznej] I stopnia uczyć się grać na gitarze. Zaczęłam interesować się koncertami gitarowymi, a potem wszystko potoczyło się jak lawina – znalazłam się w liceum muzycznym w Krakowie. **Miasto to dawało dużo większe możliwości uczestniczenia w życiu kulturalnym** [...]. Pod koniec liceum nie wiedziałam jeszcze, jaką drogę wybrać, ale wiedziałam na pewno, że **nie chcę kontynuować kierunku** instrumentalnego, który będzie wymagał ode mnie występowania na scenie. Nie wiedziałam jeszcze wtedy, że istnieje taki kierunek jak muzykoterapia. Poszukiwałam... Natknęłam się w końcu na informację o takim kierunku, potwierdziła to **moja nauczycielka** historii muzyki, zachęcając jednocześnie do podjęcia takiej próby [...]. No i walczyłam o to, by podjąć takie studia, za drugim razem się udało”. (Beata, lat 24, muzykoterapia, 2010)
- c) „**Pierwszy kontakt** z kulturą miałem bodajże w **przedszkolu**, gdy dostałem możliwość wystąpienia w **przedstawieniu**. Spodobało mi się to bardzo, byłem przekonany, że robię coś wielkiego. Dopiero po kilku latach, jak **rodzice zabrali mnie do teatru**, zrozumiałem, że jest prawdziwa sztuka, emocje, ekspresja, ton głosu, barwa, oświetlenie to wszystko sprawiało wspaniały klimat. To, co robiłem w przedszkolu, to było tylko



«liżnięcie» kultury. Chciałem więcej, gdy tylko była taka możliwość wybierałem się z Mamą na każde przedstawienie. **Zachwyciło mnie** to, w jaki sposób aktorzy na scenie występują, poruszają się, mówią. Przemawiali prosto do nas, nie jak w telewizorze: szybka, a za nią światełko. To było coś więcej, połączenie artysty z widzem, ta więc wydaje mi się wspaniała. Zawsze chciałem spróbować swych sił jako aktor, lecz nigdy tego nie zrobiłem, z czasem mi przeszło. A może tylko chwilowo uspiło?» (Patryk, fizjoterapia, 2016)

- d) „**Jako 4-letnie dziecko rodzice zaprowadzili mnie do przedszkola nr 4, z którego zapamiętałam smak odgrzewanych o świecie przez konserwatora naleśników z dżemem i obraz Pani Zosi, która opiekowała się naszą grupą. We wrześniu 1972 [roku] po raz pierwszy przekroczyłam mury szkoły podstawowej. Czas nauki w klasach I–III jest dla mnie nie-miłym wspomnieniem. Strach przed nauczycielką, która krzykiem i srogimi metodami wymuszała na nas posłuszeństwo paraliżował mnie tak bardzo, że nie potrafiłam wykonać żadnego jej polecenia. Strach przed wychowawczynią i brak sukcesów wywołały u mnie silny negatywizm szkolny**”. (Joanna, lat 48, kurs kwalifikacyjny, 2013)
- e) „Moje wejście w świat kultury miało miejsce, gdy **samodzielnie przeczytałam zdanie** w książce. **Miałam wtedy cztery latka**, a tą książką była **książka kucharska**. [...] Jako że jestem najstarsza z rodzeństwa, **rodzice od początku nauczyli mnie szacunku do młodszych i słabszych**. Nauczyli mnie **odpowiedzialności, nie tylko za siebie, ale i za innych**. Wiele **zawdzięczam cioci i wujkowi**, dzięki którym **jestem tolerancyjna – wujek jest niepełnosprawny**, porusza się na wózku inwalidzkim. Pamiętam, że gdy pierwszy raz go zobaczyłam, bałam się. Byłam przerażona widokiem człowieka na wózku, jednak mój lęk szybko minął. Wujek, mimo że nie mógł poruszać nogami, był i nadal jest wspaniałym, ciepłym i życzliwym człowiekiem. Nauczył mnie pogody ducha. Dzięki niemu wiem, że każdy dzień jest cudem. Następnym krokiem, jaki zrobiłam na drodze mojej edukacji, był pobyt w **przedszkolu**. Tam spotkałam panią Krystynę. **Była kucharką**, ale czasami spędzała z nami czas na Sali. Pani Krystyna zawsze opowiadała nam bajki. Codziennie inną i nigdy nam się one nie nudziły. **Zachęcała nas do czytania, pisania i rysowania, do rozwijania wyobraźni**. Dzięki niej uwielbiam zamknąć się w pokoju z książką w rękę bądź z zeszytem i długopisem i przenieść się w świat fantazji. [...] W gimnazjum moją nauczycielką historii była dyrektorka szkoły. **Kobieta z klasą. Zawsze gdy na nią patrzyłam chciałam być jak ona. Zawsze uśmiechnięta, pachnąca, otwarta i pomocna**. Zawsze wyciągała dłoń do tych nieśmiały, do których i ja należałam. **Ona była moim autorytetem**”. (Katarzyna, kurs kwalifikacyjny, 2013)
- f) „Pierwsza myśl, pierwsze skojarzenie związane z okresem dzieciństwa, to **ciepły, rodzinny dom, mama, tato, bracia – wszyscy zaabsorbowani**

**małą dziewczynką. Dziewczynką, która miała zawsze wszystko to, czego potrzebowała, której nigdy niczego nie brakowało.** To, jaką jestem dziś kobietą, zawdzięczam nikomu innemu jak tylko i wyłącznie ciężkiej pracy **moich rodziców**, którzy dali mi **najważniejszy skarb w życiu – miłość**". (Agnieszka, lat 28, studia podyplomowe edukacja wczesnoszkolna z arteterapią, 1999)

- g) „Urodziłam się 27.1991 roku w Jaworze. **Z opowiadań moich rodziców i rodzeństwa wiem**, że był to bardzo wyczekiwany przez nich dzień. **Rodzice mogli doświadczyć co to znaczy mieć córeczkę**, a bracia mogli cieszyć się z młodszej siostry, której **chronili jak oczka w głowie**. Z opowiadań mojej mamy wiem, że z ogromną chęcią zabierali mnie zawsze na spacerory oraz na spotkania z kolegami (co było dość dziwne dla ich znajomych). Z okresu przedszkolnego pamiętam dość dużo. [...] To właśnie **dzięki** ciężkiej pracy mojej **mamy nauczyłam się czytać w wieku 5-6 lat**, jeszcze przed pójściem do szkoły. [...] Lubiłam chodzić do szkoły, choć z początku **bardzo trudno było mi się rozstać z mamą**, gdyż mieszkałam wcześniej na wsi i mamę miałam «zawsze pod ręką». Ale z czasem niepewność została przełamana i z ogromną chęcią spotykałam się z koleżankami i kolegami w szkole.

Pamiętam jak któregoś dnia nasza Pani wychowawczyni, która uczyła nas matematyki, powiedziała, że musimy zapoznać się z tabliczką mnożenia. Pierwsze przykłady nie sprawiały mi trudności, lecz wraz z większymi liczbami było mi coraz trudniej zrozumieć skąd biorą się poszczególne liczby. Wówczas jeden z moich braci, Daniel, wziął sobie za «punkt honoru» **jako starszy brat** nauczyć siostrę tabliczki mnożenia. Z początku nie wychodziło mu to najlepiej (lub ja nie byłam pojętym uczniem), ale wraz z wysiłkiem i długą nauką zrozumiałam skąd biorą się liczby i w jaki sposób to zapamiętać. Któregoś dnia Pani powiedziała, że musi nas «odpytać», by sprawdzić, czy każde dziecko potrafi ładnie mnożyć. Gdy padło na mnie odpowiedziałam na wszystkie zadane mi pytania i oczywiście dostałam ocenę bardzo dobrą. Kiedy Pani spytała kto mnie tak ładnie nauczył mnożyć, z dumą odpowiedziałam, że **mój brat!**" (Maria, lat 25, pedagogika, 2015)

- h) „Nazywam się Patrycja K., urodziłam się... 1985 roku. Moja edukacja zaczęła się bardzo wcześnie, ponieważ nie pamiętam czasu, kiedy by mnie czegoś nie uczono. Moimi **pierwszymi nauczycielami byli rodzice oraz babcia**, z którą jednak kontaktu nie miałam zbyt długo ze względu na jej chorobę. **Pomimo trudów, z jakimi borykali się moi rodzice**, wychowując czwórkę dzieci, zawsze mieli czas, aby nas czegoś nauczyć. Pamiętam, że mama organizowała nam wspólne lekcje i w tym czasie uczyła nas rozpoznawać kształty i kolory, potem przyszła nauka liczb i liter. **Ojciec przekazywał nam wiedzę z zakresu historii i geografii. Pamiętam, że uwielbiałam, kiedy opowiadał nam o innych krajach, o wojnach i o królach Polski. Zaszczepił w nas silne poczucie patriotyzmu, które**

pielęgnuję do dziś. Na koniec dnia zawsze opowiadali nam bajki lub czytali książkę. [...] Nie uczęszczałam do przedszkola, natomiast do szkoły podstawowej chodziłam w swoim rodzinnym mieście. Naukę bardzo lubiłam, szczególnie historię i geografę, jednak **problemem zawsze było stawianie ocen**, chociaż moi rodzice nigdy na nie nie narzekali, ponieważ zawsze miałam dobre świadectwo. W ocenach najgorsze było to, że od najmłodszych lat wyznaczały one jakąś **cenę za wiedzę, co psuło mi przyjemność z jej zdobywania** i odbierało swobodę. Pamiętam bardzo dobrze, że pierwszą książką, która zrobiła na mnie silne wrażenie była powieść *Ten Obcy* Ireny Jurgielewiczowej, dzięki niej pokochałam czytanie do tego stopnia, że kiedy tylko mam wolną chwilę sięgam po lekturę, gdyż jest to dla mnie najlepszy z możliwych odpoczynków. [...] Cenię sobie książki różnych gatunków i różnych autorów. Jedną z tych, która **znaczaco odbiła się na moim życiu to *Tajemnice Słońca***. Dzięki niej zrozumiałam to, z czym od zawsze miałam problem – chemię i fizykę. [...] Ta publikacja wpłynęła na mnie do tego stopnia, że podjęłam studia na Politechnice Wrocławskiej, jednak zdolna w tym kierunku nigdy nie byłam, więc ich nie ukończyłam. [...] Pedagogikę wybrałam z uwagi na moją niepełnosprawną siostrę i chęć niesienia pomocy osobom z podobnymi problemami”. (Patrycja, lat 28, pedagogika, 2015)

- i) „Wspominając moje najwcześniejsze lata, chcę jeszcze opisać dzień, w którym **mama zabrała mnie na wycieczkę** rowerową i **metą naszej wyprawy była biblioteka** w tej samej miejscowości, w której mieszkam. Wchodząc do biblioteki, miałam wielkie oczy ze zdziwienia, że w jednym pomieszczeniu może być aż tak dużo książek. **Pani bibliotekarka** pokazała mi, w którym miejscu leżą bajki i sama poszłam wybrać jedną dla siebie. Dokładnie pamiętam że była to bajka *Kubuś Puchatek* i w **głowie mam nawet obraz tego wydarzenia** i pamiętam okładkę, jaką miała moja pierwsza wypożyczona książka. Do dzisiaj lubię chodzić do biblioteki i spędzam tam dużo czasu. **Moje spotkanie z biblioteką zawdzięczam mamie i kiedy będę miała swoje dzieci pokażę im to miejsce jak najprędzej**”. (Alina, pedagogika, 2014)
- j) „**Płynnego czytania nauczył mnie Tato**. Zmusił mnie do czytania na głos lektury pt. *Pinokio*. Byłem na niego wściekły! Po przeczytaniu kilkudziesięciu stron przyzwyczailem się do stylu i języka opowieści. Złość mi przeszła a czytanie nie sprawiało mi już trudności. Po przeczytaniu znacznej części książki zacząłem odczuwać przyjemność z czytania. Bardzo spodobały mi się przygody drewnianego chłopca. **Mój Tato** tym niewygodnym dla mnie postanowieniem nie tylko sprawił, że nauczyłem się płynnie czytać, ale też zainteresował mnie książką. Od tego czasu samodzielnie i z chęcią sięgałem po inną lekturę”. (bez podpisu, fizjoterapia, 2016)
- k) „Moim zdaniem najważniejsze są osoby, które czegoś nas uczą. W dzieciństwie pierwszymi takimi osobami **są rodzice**, być może także **starsze rodzeństwo**. Osobiście pamiętam swoją naukę czytania. Było to... przynajmniej 15–16 lat temu. Dostałam bajkę *Królowna Śnieżka*. **Początkowo**

czytała mi ją **mama**, ale tak bardzo ją lubiłam, że chciałam mieć sama ją przeczytać. **Starsza siostra zaczęła mnie uczyć liter alfabetu**. I tak z czasem, początkowo niezgrabnie i nieudolnie, zaczęłam czytać... Miałam wtedy około 5 lat, więc gdy poszłam po raz pierwszy do szkoły umiałam już dobrze, jak na swój wiek, czytać i pisać, i byłam z tego bardzo dumna. Zatem kluczową rolę odegrała tu moja siostra... i *Królowna Śnieżka* oczywiście. [...] Skoro już była mowa o czytaniu to jeszcze warto wspominać **kontakt z biblioteką**. Ten najwcześniejszy też miał miejsce w wieku około 6–7 lat. Wtedy jeszcze **w mojej rodzinnej miejscowości** mieściła się **gminna biblioteka**. Pracowała w niej **przemiła pani Ewa**, która polecała mi ciekawe książki dla dzieci. I znów pojawia się tu **osoba, która coś wniosła w moje życie**. Swoją drogą gminna biblioteka już dziś nie istnieje, a szkoda, bo kontakt ludzi z książką był, moim zdaniem, większy. Myślę, że właśnie dzięki tym doświadczeniom do dziś chętnie korzystam z zasobów bibliotek. Choć bez wątplenia większą przyjemność sprawia mi «buszowanie» wśród półek bibliotek otwartych dla czytelnika – a niestety coraz mniej się takich spotyka. Obecnie większość bibliotek ogranicza aktywność czytelnika do zamówienia książki przez Internet, odebrania jej i ścisłego przestrzegania terminu zwrotu. To raczej nie zachęca ludzi do korzystania z zasobów bibliotecznych. Chociażby nasza biblioteka uczelniana – przyznam szczerze, że zrezygnowałam z korzystania z niej. Całkowicie od siebie odstrasza. A może to tylko moje subiektywne odczucie... Kolejny punkt tej refleksji – **książki szczególne**. Tutaj bez zastanowienia wymieniam **Trylogię Henryka Sienkiewicza**. Odkryta przeze mnie w okresie gimnazjum, do dziś przeczytana kilkakrotnie. Przez wielu krytykowana za zbyt patetyzm – **dla mnie stała się największym odkryciem** dotychczasowego życia. [...] Nadal chętnie sięgam po nią w wolnej chwili, choć niektóre sceny znam już niemal na pamięć. Prawie bym zapomniała o jeszcze jednym, jakże ważnym, punkcie – **sam fakt wejścia w świat kultury**. Ciężko jest mi w tej chwili przypomnieć sobie dokładnie w jakich okolicznościach spotkałam się po raz pierwszy z teatrem, muzeum czy innymi instytucjami kultury. Jestem jednak prawie w 100 procentach pewna, że **po raz pierwszy w teatrze znalazłam się dopiero w szkole podstawowej** za sprawą naszej **polonistki**. To samo dotyczy muzeum. Ze smutkiem stwierdzam, że nie jestem i **nigdy nie byłam częstą bywalczynią tych miejsc**. Sądzę, że właśnie dlatego, iż **nie uczono mnie tego od najmłodszych lat**. A może dlatego, że po prostu się w tym nie odnajduję, może tak zwana wysoka kultura nie jest dla mnie... Jako że pochodzę z **małej miejscowości, nie dane było mi uczyć się na zajęcia, w popularnych w wielu miastach, domach kultury czy też innych tego typu instytucjach kulturalnych... a szkoda**”. (bez podpisu, lat 20, pedagogika, 2014)

- 1) „W moim dzieciństwie zawsze był czas na zabawę, jak i obowiązk. Edukacja była wszędzie tam, gdzie spojrzęłam i towarzyszyła mi w dniu codziennym poprzez zabawy na podwórku z rówieśnikami, do prostych zabaw

klockami w szkole, aż po **czytanie opowiadań wieczorami przez moich bliskich**. Odpowiednio przygotowana szkoła podstawowa w małej miejscowości, gdzie mieszkałem, nauczanie było w dużym stopniu proste i atrakcyjne (było nas osiem osób w klasie) dawała mi poczucie, iż nauka jest czymś szczególnie ważnym w życiu. [...] Czas gimnazjum był to **moment zwrotu** w moim życiu, **miasto**, klasy masowe, coś do czego trudno było mi się przyzwyczaić oraz zrozumieć. Nauka nie dawała mi tyle radości, którą czułem wcześniej, nowe wyzwania, nowi ludzie, wydawało mi się, iż będzie to proste, lecz nie było tak, jakbym tego oczekiwał. Młodzież z miasta dała mi odczuć, że **jestem gorszy** od nich dlatego, iż **pochodzę ze wsi**, jestem szczuplejszy, noszę okulary czy też nie mam markowych ubrań. Było to **sprzeczne z moimi wartościami, jakie kreowali moi bliscy**. Nie potrafiłem się tam odnaleźć, lecz **były wzorce oraz nauczyciele**, których wspominam, dzięki im wytrwałem do końca (trzy lata). [...] Podczas nauki w gimnazjum duży udział w moim kształceniu miała **moja wychowawczyni J. C.**, której zawdzięczam pomoc, jak zarówno wsparcie psychiczne i moralne. [...] Po tym okresie przyszedł czas na Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Legnicy. Cieszyłem się z wyboru pedagogiki, **tutaj odczułem sens nauki i studiowania**. [...] Nauka miała na mnie wielki wpływ, lecz także nie obyło się bez trudności [...]. Wielu wspaniałych nauczycieli czy profesorów prowadziło mnie przez te bariery i przeszkody, które miałem przed sobą i wiem, że edukacja jest czymś wartościowym. [...] Tak wyszło a nie inaczej, że **jestem jedyną osobą w domu rodzinnym, która podjęła studia wyższe**, toteż czuję presję, jaka ciąży na mnie, by sprostać oczekiwaniom najbliższych, a to nie jest łatwe. **Edukacja odgrywała i odgrywa ważną rolę w moim życiu**, dlatego uważam, iż warto jest kształcić się i rozwijać swoją osobowość, gdyż tylko to określa prawdziwego człowieka”. (Krzysztof, lat 26, pedagogika, 2014)

- m) „**Będąc małą dziewczynką, wakacje spędzałam zwykle na wsi u cioci, gdzie we wszystkie powszednie dni bawiłam się, jeśli był na to czas, lub pracowałam, kiedy zaistniała taka potrzeba, w polu, w ogrodzie, w gospodarstwie. A kiedy przychodziła niedziela panował czas wyjątkowy, odświętny. Oczekiwany scenariuszem było uroczyste śniadanie, wyprawa do oddalonej o siedem kilometrów Dubienki, msza w kościele, spacer i jedzenie lodów, a wieczorem przy stole wspólne śpiewanie**”. (Elżbieta, lat 35, studia podyplomowe muzykoterapii, 2005)
- n) „Moje wejście w świat kultury rozpoczęło się we wczesnym dzieciństwie. Urodziłam się i wychowałam **na wsi, gdzie brak było jakichkolwiek ośrodków kultury**. Jednak miałam to szczęście, że **miałam wspaniałych rodziców, którzy zadbali o mój rozwój intelektualny i estetyczny. Moja mama, szlachetna i mądra kobieta, pięknie śpiewała, tato grał na pianinie i akordeonie. Babcia na dobranoc opowiadała mi bajki, czytała pierwsze książeczki, a ja przeżywałam losy bohaterów tych bajek**.”

Pomimo że mieszkaliśmy na wsi, rodzice dbali o to, aby w domu były ciekawe książki, czasopisma, takie jak „Świerszczyk”, „Płomyczek”. Nie umiałam jeszcze czytać, ale z zapałem oglądałam kolorowe książeczki, a te obrazki, które najbardziej podobały mi się, próbowałam przerysowywać. **Życie kulturalne** wtedy na tej wsi istniało między innymi **dzięki zaangażowaniu mojego taty**, który założył zespół ludowy, dając występy w rodzinnej wiosce i wioskach ościennych. **Kultywowane** były różne **tradycje**. Dożynki, «Andrzejki» [...] wystawiane były przedstawienia [...]. Kontakt z muzyką miałam od najmłodszych lat. **Tato nauczył mnie pierwszych nut**, zapoznał z klawiaturą i uczył gry na fortepianie. Pierwsze «wprawki» ćwiczyłam z niechęcią, jednak rodzice potrafili mnie przekonać i zainteresować muzyką, że przełamałam niechęć i zaczęłam solidnie uczyć się gry na fortepianie. [...] Muzyka dawała mi wiele radości i zadowolenia, i pobudzała moją wyobraźnię i wrażliwość”. (Halina, wychowanie muzyczne, 2001)<sup>11</sup>

- o) „Od najmłodszych lat pociągały mnie i fascynowały tzw. **imprezy kulturalne**. Były one **odskocznią od codzienności życia przelewającego się w małym mieście**. [...] Krążyłam ciągle między plastyką a poezją. Nie przypuszczałam, że **największe wrażenie** zrobi na mnie inna dziedzina sztuki. To właśnie **wydarzenie jest w moich wspomnieniach wejściem w wielki świat kultury**. Jako 13-letnia dziewczynka miałam okazję obejrzeć **balet Dziadek do orzechów w poznańskiej operze**. **Atmosfera głębokiego przeżycia** udzieliła mi się już po wejściu do tej wspaniałej budowli. Najpierw podziwiałam bogatą architekturę wnętrza i dostojny wystrój sal. [...] Z chwilą, gdy zgasły światła i wszystkie moje zmysły skierowały się na odbiór, wiedziałam już, że przeżyję coś wspaniałego. Ta piękna muzyka w wieloinstrumentalnym wykonaniu sprawiła, że **czułam się wyróżniona i wtajemniczona w coś, czego nigdy dotąd nie przeżyłam...** Drugie głębokie doznanie także wiąże się z muzyką [...], gdy **miałam zaszczyt wzięcia udziału w kameralnym koncercie Kai Danczowskiej**. Piękny koncert znakomitej skrzypaczki wywarł wielkie wrażenie na wszystkich zgromadzonych. Wrażenie spotęgowało się podczas rozmowy z artystką. Mówiła ona o swej działalności twórczej jako wielkim powołaniu, którego świadomość miała od małego dziecka. Być może dlatego, że z literaturą i sztukami plastycznymi obcowałam dość wcześnie, to **właśnie świat muzyki był tym «awanssem» w świat kultury symbolicznej**”. (Elżbieta, wychowanie plastyczne, 2001)<sup>12</sup>
- p) „Moje pierwsze spotkanie ze sztuką»... Ciężko mi pisać o pierwszym spotkaniu, gdyż odkąd pamiętam jest ona integralną częścią mego życia. Aczkolwiek śmiało mogę stwierdzić, że przysłowiowego «bakcyła» sztuki zaszczepili we mnie najbliżsi. W bardzo wczesnym wieku **lubiłam przesiadywać z Mamą**

11 A. Grzyb, *Moje wejście w świat kultury. Autobiografie nauczycieli*, praca licencjacka napisana pod kier. W. Szulc, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz 2002.

12 Cyt. za: tamże.



**w ogrodzie.** Bacznie obserwowałam zjawiska przyrody [...], ale zawsze przychodził moment kiedy to wszystko traciło jakąkolwiek wartość. Moja **Mama** zaczynała nucić swoje **ulubione melodie**. [...] Wsłuchiwałam się w magiczne dźwięki i wpadałam w równie niesamowity trans. [...] Powtarzałam melodie płynące z ust Mamy, chcąc doprowadzić moje działania do perfekcji, to był mój cel. Pewnego dnia, gdy wspólnie z Mamą nuciłyśmy nasze pieśni, do ogrodu wszedł **Ojciec**, wsłuchał się i prawdopodobnie dostrzegł we mnie coś, co go zaintrygowało, bo już następnego dnia znalazłam się na zajęciach w **Ognisku Muzycznym**. Spodobało mi się, a radość z tworzenia była z każdym dniem coraz większa. Swoje zdolności rozwijałam w szkole muzycznej, nie rezygnując z działalności w **Domu Kultury**. Mój świat byłby pozbawiony wielu wyrazistych barw, gdyby nie muzyka” (K., muzykoterapia, 2009)

- q) „Sztuka prawdopodobnie zagościła w moim życiu w momencie moich narodzin, ale tym co mi utkwilo najbardziej w **pamięci z dzieciństwa był cudowny dźwięk fortepianu w sali do rytmiki, gdzie zapisała mnie mama** [...]. Doskonale pamiętam dzień pierwszego września 1968 roku, kiedy to po raz pierwszy, **w towarzystwie mamy i siostry, podążałam do szkoły, a w domu czekała na mnie «tytka» ze słodyczami**. Pierwsze lata nauki wspominam bardzo ciepło. Miałam szczęście, bo chodziłam do szkoły usytuowanej w starym, pięknym budynku, siedziałam w ławkach, w których siedzisko było połączone z blatem. **Błat ławki był otwierany i miał otwór na kałamarz**. Byłam bardzo podekscytowana, kiedy dostałam swój pierwszy kałamarz z woreczkiem uszytym przez moją kochaną mamę. Uczylałam się czytać z obowiązującego wówczas **Elementarza Falskiego**. Podręcznik ten mogę z całą świadomością określić jako «magiczny», ponieważ niektóre **teksty i obrazy** wywierały na mnie jako siedmiolatka niezwykle wrażenie i **z miłością wspominam je do dziś** [...]. W liceum miałam przykry incydent z panią uczącą języka polskiego, która w trakcie konsultacji zamknęła się na klucz w klasie z jedną uczennicą, tak abym ja i jeszcze jedna dziewczyna nie mogły ich usłyszeć... To i jeszcze inne **doświadczenia bardzo negatywnie wpłynęły na moje nastawienie do przedstawicieli zawodu, który obecnie reprezentuję**”. (B., lat 51, kurs kwalifikacyjny, 2013)
- r) „Jestem 21-letnią kobietą mieszkającą w [...] na Dolnym Śląsku. [...] Zaczęłam od mojego pierwszego i moim zdaniem najważniejszego osiągnięcia, jakim było **nauczenie się chodzić**. Miałam wówczas dziewięć miesięcy. **Moim głównym nauczycielem** była wtedy **babcia**, rodzice również, jednak to właśnie ona poświęcała temu najwięcej czasu. Do przedszkola zaczęłam chodzić, gdy miałam dwa latka. Jak na swój wiek (z tego, co opowiadają mi rodzice) potrafiłam robić samodzielnie wiele rzeczy, których nie potrafiły robić starsze ode mnie o rok dzieci w grupie... Z przedszkola do dziś pamiętam pewne wydarzenie: **Miałam lalę, która bardzo podobała się pewnej Ma**[...] i ona prosiła, abym jej [tę lalę] dała itd. **W przedszkolu**



nauczyłam się wielu rzeczy [...] a wszystko to **dzięki Paniom**<sup>13</sup>, które się tam mną zajmowały. [...] Z czasem spędzonym w przedszkolu kojarzą mi się również niezapomniane zabawy karnawałowe. Zawsze miałam najładniejszy (według mnie) strój karnawałowy, który co roku szła mi babcia. Miło wspominam te czasy”. (Justyna, lat 21, andragogika, 2014)

- s) „Nie pamiętam swojej pierwszej książki. **Nie pamiętam też, by książki czytali mi rodzice – zajęci sprawami życia codziennego.** Moja pamięć zapisuje obraz książki w moich dłoniach, niewielkich dłoniach dziecka. W tych dłoniach przemieszczały się książki od czasu, gdy nauczyłam się czytać. Na początku były to **baśnie**. Czytałam właściwie wszystkie, które były dostępne. Pamiętam zapach tych książek i wyobrażanie sobie tych wszystkich niezwykłych rzeczy. Myślę, że **wycisnęły one piętno na mnie samej.** Ciągłe gdzieś skrywa się we mnie wiara w zwycięstwo dobra, w jakąś odrobinę magii w życiu codziennym”. (Edyta, lat 43, kurs kwalifikacyjny, 2013)
- t) „Mieszkam w **małej wiosce, w której każdy dąży do poprawy własnych warunków egzystencjalnych.** Jednak **moi rodzice troszczyli się o to, aby ich dzieci miały dostęp do źródeł kulturalnych.** [...] Od najmłodszych lat pamiętam **połki zastawione książkami z bajkami i taśmami magnetofonowymi** odtwarzanymi na magnetofonach szpulowych z nagranych bajkami i piosenkami dla dzieci. [...] W moim przypadku rolę **kulturowego przywódcy odegrały mama i babcia.** To one znajdowały czas potrzebny na bajkę lub kołysankę... Ogromną rolę odegrał również mój **tato,** gdyż on **zabierał mnie na spacer i wycieczki, pokazywał i tłumaczył różne zjawiska.** Doskonale pamiętam jak oprowadzał mnie po dworku szlacheckim w mojej miejscowości i pokazywał mi obrazy i rzeźby. Sam kształt budynku bardzo mi imponował: jego wielkość, kształt, kolumny, ogromne okna, to było moje pierwsze spotkanie z architekturą. W podobnym dworku mieści się Muzeum Wnętrz Dworskich. Pierwszy raz byłam tam, mając siedem lat. Pamiętam z jakim utęsknieniem czekałyśmy [z siostrą] na moment kiedy tata wróci do domu. Często kupował nam książki, malowanki, kasety z bajkami. **Dzięki babci mam pozytywny stosunek do miejscowości, w której mieszkam.** Babcia bardzo często opowiadała nam legendy o jej powstaniu i późniejszych jej losach, o właścicielach dworku mieszczącego się w parku, o losie ludzi w czasie II wojny światowej i po wojnie. **Wszyscy uświadamiali mnie i kształtowali w poszanowaniu dla kultury i wytworów pracy ludzkiej [...].** Dlatego pierwszy kontakt z dobrami kultury miałam już w dzieciństwie. To były **dobra kościelne, sztuka kościelna,** czyli malowidła, płaskorzeźba, rzeźby, muzyka. przepych dekoracyjny świątyni wywołał we mnie podziw i zachwyt. [...] Podsumowując, uważam, że **miałam dużo szczęście, mając takich rodziców, dla których**

13 Pisownia oryginalna. Częsty błąd gramatyczny w pisemnych wypowiedziach najmłodszych respondentów: w pisowni wyrazu w celowniku liczby mnogiej zamiast końcówki -om pojawia się -ą skutek niestarannej wymowy i pisowni fonetycznej. Cały tekst jest dość nieskładny stylistycznie, nawet po poprawkach.

**ważne było, aby ich dzieci obcowali z kulturą...** W małej dziewczynce ukształtowali oni osobę, którą zainteresowała książka, muzyka, teatr, kino. Osobę, która nie stroni od sztuki, osobę, która pragnie rozwijać swoje zainteresowania". (Maria, nauczanie początkowe z arteterapią, 2001)<sup>14</sup>

Wszystkie powyższe cytaty pochodziły z krótkich tekstów, najwyżej trzysto-  
nicowych, pisanych do wykorzystania na bieżących zajęciach, bo tak – ze wzglę-  
dów praktycznych – ograniczałam ich objętość. Kolejna pozycja, do której chcę się  
odwołać to licząca 52 strony praca dyplomowa napisana na zaliczenie studiów pody-  
plomowych muzykoterapii, na których prowadziłam przedmiot kulturoterapia. Dla  
naszych rozważań najważniejsze będą dwa fragmenty pod wspólnym tytułem *Moje  
spotkania ze sztuką* (s. 6–23) a zwłaszcza fragment rozpoczynający się od słów:

Dzieciństwo... mniej więcej do 13 roku życia spędziłam w Hrubieszowie, **nie-  
wielkim miasteczku na Zamojszczyźnie i uroczym miejscu na ziemi...** To  
tam dzięki moim Rodzicom – lekarzom zaprzyjaźnionym z Domem Państwa  
Zinów – mogłam po raz pierwszy spotkać się z rysunkiem i muzyką. Kto by wtedy  
pomyślał, że szkice, rysunki, obrazy wpłyną na duszę małej dziewczynki i nie  
pozwolą o sobie zapomnieć...? A było ich całe mnóstwo, wypełniały każdy zaką-  
tek i każdą ścianę. Ciepła sepia, węgiel, akwarela... myślę, że już wtedy zaczęła się  
moja rysunkowa przygoda... nawet jeśli trzeba było trochę poczekać... Chcę w tym  
miejscu wspomnieć postać **niezwykłego człowieka**, wybitnego architekta  
i rysownika profesora Wiktora Zina. Kiedy o Nim myślę widzę bardzo rodzinnego  
człowieka, który z czułością zwracał się zawsze do swojej mamy, nawet jeśli żar-  
tobliwie, to z wielkim szacunkiem i miłością w głosie... Ten melodyjny, śpiewny,  
ciepły, zdradzający lwowski korzenie głos miały szczęście słyszeć nie tylko osoby  
z najbliższego otoczenia, bo któż nie pamięta audycji *Piórkami i węglem*, *Nad  
Niemnem*, *Piną i Prypecią* emitowanych przez wiele lat w polskiej telewizji. Przy-  
jazdy profesora do rodzinnego domu zapamiętałam jako wielkie wydarzenia, bo  
takimi były dla małej dziewczynki jaką wtedy byłam... Kolejnym wizytom u pań-  
stwa Zinów towarzyszył «dreszcz emocji» i pytanie – czy tym razem przyjechał  
pan Wiktor z Krakowa...? – pamiętam to jak dziś... Już samo przekraczanie progu  
tego domu było dla mnie wchodzeniem do świata magicznego, pełnego tajemnic  
i niespodzianek... To ciekawe, że do teraz potrafię poczuć emocje, jakie mi wtedy  
towarzyszyły... Razem z siostrą grywałyśmy na pianinie, którego pozółtkie kla-  
wisze pamiętały zapewne niejedną historię, z wypiekami na twarzy czekałyśmy,  
by móc usiąść na bujanym fotelu – nawet nie marząc o tym, by tak niezwykle  
mebel mógł stać się częścią naszego mieszkania przy ul. 25-lecia, dziś Listopa-  
dowej... bo u Zinów wszystko było zaczarowane... Nie zapomnę dużych, białych  
drzwi do pracowni profesora, zwykle zamkniętych i tak bardzo pobudzających  
wyobraźnię..., starego zegara, który z namaszczeniem wybijał melodię kolejnej  
upływającej godziny... zapachu maślano-orzechowych ciasteczek wypieku pani  
Stefanii – mamy Profesora... atmosferę jej nieocenionych opowieści i czekolady  
mlecznej, w kraciastym czarno-białym opakowaniu z czerwoną różą – prezentu

14 Cyt. za: A. Grzyb, *Moje wejście w świat kultury*, dz. cyt. Cytowane fragmenty pracy licencjackiej Aldony Grzyb pochodzą z Aneksu, w którym zamieszczone są kserokopie ręcznie napisanych wypowiedzi studentek, podpisane ich imionami, nazwiskami i rokiem studiów.

od profesora. Sięgając do wspomnień, odnalazłam w samej sobie zakurzone obrazy sprzed lat, a dzięki mamie korespondencję, która ożywiła stare fotografie. [...] Czytam list od pani S. «babci Z.» jak mawialiśmy. Pisze o wspólnych znajomych... pyta o to «jak mają się dziewczynki» – aż ciepło zrobiło mi się w sercu, bo i o nas nie zapomiała. Pisze, że wspomina często, gdy piecze ciasteczka z orzechami... nasze ulubione... Mama Profesora bardzo lubiła słuchać naszej gry na pianinie, w szczególności zaś walca z filmu *Noce i dnie*. W czasie każdej wizyty przychodził moment, by usiąść przy klawiaturze zabytkowego pianina i zagrać dla «Babci Z.» [...] W rodzinnej korespondencji rodziców, w starannie zaadresowanej kopercie odnalazłam list Profesora do mojego taty...<sup>15</sup>.

Przytoczone wspomnienia, dotyczące dzieciństwa i domu rodzinnego autorki pracy, które, jak można się zorientować z innych fragmentów, pochodzą z połowy lat 80. XX wieku i są zaskakująco podobne... właśnie – do czego?

Pora sięgnąć do wymienionej na końcu tytułu niniejszego opracowania autobiografii *Kajros i arteterapia*<sup>16</sup>, by ograniczyć do niezbędnego minimum niezręczności wynikające z autocytowania, krótką charakterystykę tej książki podam na podstawie wpisu na Facebooku autorstwa nieznanej mi osobiście pani Beaty Golać, vel Kaliny Kowalskiej, autorki bloga *Poezjoterapia*.

Publikacja ta, wydana w 2013 r. przez Centrum Szkoleniowo-Wydawnicze Arter, ma charakter naukowy, wbrew wrażeniu, jakie może wywoływać użyte w podtytule słowo – opowieść. Szczegółowo opatrzona przypisami i bogatą bibliografią, napisana z wielką starannością faktograficzną książka – choć autobiograficzna – z powściągliwością przeprowadza czytelnika przez życie Autorki, cały czas mając na uwadze swój cel, jakim jest zapoznanie czytelnika nie tyle z faktami biograficznymi, ile z ich wpływem na wizję arteterapii, czy szerzej – kulturoterapii, jaką propaguje prof. Wita Szulc. Nazwałabym tę osobliwą opowieść «podróżą dydaktyczną», która zabiera czytelnika w inny świat po to, by go zobaczył i zrozumiał, a przy okazji również mógł zrozumieć samego siebie<sup>17</sup>.

Do takich rozważań sprowokowały autorkę bloga zaznaczone we wstępie odwołania do książki Duzio Demetrio *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*<sup>18</sup>. Rzeczywiście, w trakcie pisania *Kajrosa* taki aspekt pisania się ujawnił, ale na razie nie będziemy rozważać problemu autoterapii, bo okazało się, że lektura tej książki może działać terapeutycznie na innych, o czym świadczy list, jaki otrzymałam:

Terapeutyczny aspekt Pani książki odczułam na własnej skórze. Już tłumaczę... Sama książka była bardzo wciągająca, do tego stopnia, iż żalowałam, że moje «telepanie się» komunikacją miejską z i do pracy trwa «tylko» po 45 minut

15 M. Konon-Kisiel, *Sztuka w moim życiu. Autobiografia artystyczna*, praca podyplomowa na kierunku muzykoterapia napisana pod kier. W. Szulc, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2005.

16 W. Szulc, *Kajros i arteterapia*, dz. cyt., s. 184.

17 B. Golać, *Poezjoterapia*, [beatagolacikblog.blox.pl/2013/11/Poezjoterapia.html](http://beatagolacikblog.blox.pl/2013/11/Poezjoterapia.html), dostęp 8.12.2016.

18 D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, tłum. A. Skolimowska, Kraków 2000.

(czytałam w tramwaju). Dzięki niej przestało mi doskwierać coś, co w innej sytuacji doprowadzało mnie do łez.

Z mojej indywidualnej perspektywy najciekawsze były opisy czasów, których nie przeżyłam, czyli czasów PRL-u. Dużo czytałam o czasach wojennych i świeżo po zakończeniu okupacji. Oczywiście wysiedlenie ze Lwowa i opisy historii Pani rodziców były przejmujące, ale nie były to dla mnie zupełnie nowe rzeczy. Za to wzmianki o kartach, kolejkach i o tym wszystkim, co działo się w moim najwcześniejszym dzieciństwie były przejmujące. Mało się o tym mówi, dziś PRL wykorzystywany jest nawet przez młodych projektantów (nie widzę w tym nic złego, ale... przy zachowaniu świadomości prawdy do kreowania drogich gadżetów nawiązujących do tamtej stylistyki). Historia kobiety z wodociągów<sup>19</sup> tak mną wzruszyła, że pokapały mi łzy na strony, wzruszyłam się wielokrotnie, ale... przez to, iż sama nie jestem w pełni zadowolona z sytuacji zawodowej, w której się znajduję, a nie odnajduję zrozumienia u innych, to bardzo głęboko dotknęła mnie ta anegdota. Oczywiście mój problem jest inny, praca, która jest na pozór idealna i wymarzona ale... czuję, że stoję w miejscu i nie rozwijam się, że nie wykorzystuję tego «danego mi» tu i teraz czasu. Na pozór idealnie, ale mi nie o to w życiu chodzi. Na szczęście doczytałam w książce o fabryce Lechii, że przez sześć lat Pani pracowała w miejscu, gdzie też nie było idealnie, a efektem był Pani doktorat. Żyjemy w czasach, gdy trzeba się śpieszyć, gnać i wszędzie mieć natychmiastowe korzyści. Dlatego zrozumiałam dzięki tej części książki, że ten czas w moim życiu, ta praca – to tylko część, element układanki, że to nie znaczy, że zawsze tak będzie, a że skoro jestem tu i teraz to muszę wykorzystać z tego jak najwięcej, a nie zmarnować tego na narzekanie i gdybanie co by było... Dodatkowo uświadomiłam sobie coś niby oczywistego, a mianowicie – ta tak zwana mądrość pokoleń istnieje, że choćby nie wiem jak młodzi byli sprytni, wyuczni, wybitni, zdolni, ambitni to kontakt z drugim człowiekiem, który tyle już doświadczył daje więcej niż nie jeden kurs przygotowawczy! Ponadto przez Pani książkę ja – a przypuszczam, że inny czytelnik także – zaczęłam zastanawiać się nad swoimi korzeniami, tożsamością, drogami, którymi podążałam do tej pory. Książka zdecydowanie skłania do refleksji. Uczy pokory... Uważliwiała jakoś na istnienie innych, na ich potrzebę tworzenia. Książka i opisywane w niej przejawy twórczości – często artystów amatorów – uczy tolerancji, wyrozumiałości i otwiera oczy na to, że prawdziwa sztuka jest gdzie indziej. (Anna, lat 27, studia podyplomowe arteterapii, 2013)<sup>20</sup>

„Identyfikacja, katharsis i wgląd” –można chyba przyjąć, że opisana reakcja czytelniczki opowieści autobiograficznej *Kajros i arteterapia* potwierdza przebieg procesu biblioterapii według tych trzech etapów, wyodrębnionych przez Caroline Shredes w roku 1950 i wymienianych później w kolejnych polskich opracowaniach tematu biblioterapii. Zastanowiło mnie jednak, dlaczego akurat ten fragment książki wywołał taką reakcję, bo w moim odczuciu są w niej bardziej wyraziste przykłady ewidentnej niesprawiedliwości czy wyrządzenia krzywdy (na

19 Chodzi o wspomniany przeze mnie epizod ze stanu wojennego, rozmowę w kolejce z panią, która w ciągu trzech godzin stania pod sklepem mięsnym opowiedziała mi o swojej ciężkiej pracy w wodociągach miejskich.

20 Korespondencja mailowa z 20.06.2013 r.

przykład okoliczności niezdanego egzaminu magisterskiego<sup>21</sup>), bezsilności wobec zła, oszustwa, nadużywania swojej pozycji w relacjach akademickich, braku zrozumienia dla idei głoszonych przez ich obrońców („arteterapia nadzieją czasów McDonaldyzacji kultury”) ze strony tych, którzy niejako „z „urzędu”, czyli pedagogicznej misji rozumieć powinni. Sprawy te co prawda nie są wyraźnie wyartykułowane i w szczegółach mogą być zrozumiałe jedynie dla świadków owych wydarzeń, ale poruszając je chciałam pokazać emocjonalne, a nie na przykład prawne skutki pewnych zachowań i działań innych osób wobec nas, mogące w sposób istotny zaważyć na późniejszym życiu

U cytowanej czytelniczki *Kajrosa i arteterapii* najwyraźniej zadziałał mechanizm projekcji, bo opisany w książce epizod ze stanu wojennego wydał się jej podobny do własnej sytuacji życiowej. Nie z tego jednak powodu zdecydowałam się po przeczytaniu autobiografii studentów, sięgnąć do własnej. Tekst *Sztuka w moim życiu. Autobiografia artystyczna* to niemal ten sam „szkielet” opowieści co partie książki *Kajros i arteterapia* zatytułowane: *Moje pierwsze miejsce na ziemi. Magia Huculszczyzny, Moi rodzice*. To tak ogólnie, a szczegóły jeszcze bardziej podobne: ważne, „publiczne” osoby z otoczenia rodziców oglądane i podziwiane przez dziecko, ich wzajemne relacje, zachwyty na wnętrzach domów (mieszkań) pełnych różnych pięknych rzeczy zapamiętanych z najdrobniejszymi szczegółami (adres hrubieszowski i adres wrocławski *Kajrosa*: ul. Damrota), przechowywana korespondencja rodziców, dzienniki, ważne listy (profesora Zina, a w przypadku mojej matki – Jana Parandowskiego i jej lwowski Dziennik, który pisała od 12. roku życia, czyli od roku 1921), żywa muzyka: gra na fortepianie i przyjemność grania dla osoby znajomej lub bliskiej, która z aprobatą nas słucha. Zbliżone realia wynikające ze zbliżonego statusu zawodowego rodziców i dziadków (w moim przypadku opieram się na dokumentach z rodzinnego archiwum od początków XX wieku). Te same emocje choć czas przeżyć dzieli 30 lat.

A czy o podobnych wydarzeniach rozgrywających się w domu rodzinnym, w rodzinie, o emocjach przeżywanych przez dziecko opisanych w *Kajrosie* nie czytaliśmy we wcześniejszych cytowanych pracach? Pewność, że się jest kochanym, upragnionym, bezpiecznym wśród najbliższych (rozdział *Dziecko się rodzi – nadzieja*) i że wszyscy najbliżsi cieszą się, że jesteśmy, istniejemy, trud uczenia się literek i tabliczki mnożenia (to w rozdziale *Idziemy do szkoły*) – nawet kałamarz w drewnianej ławce w łódzkiej szkole „Powszechnej” w roku 1948 był taki sam jak jeszcze 20 lat później na Śląsku i tak samo interesujący wydawał się *Elementarz* Falskiego, i „walka” o lalkę w przedszkolu, choć przedszkole, do którego chodziła autorka tej wypowiedzi (podpunkt „r”) pod koniec lat 90. na pewno było o „niebo” bogatsze niż moje powojenne w Łodzi. I pierwsza wyprawa z mamą do biblioteki, i uśmiechnięta pani bibliotekarka, która na zawsze „związała” nas z biblioteką, (ja miałam

21 W. Szulc, *Kajros i arteterapia*, dz. cyt., s. 106–107.

cztery lata, gdy „zza Buga” przyjechaliśmy w 1945 roku do Lublina, a biblioteka, do której zapisała mnie mama – zachowała dowód wpisu! – mieściła się w Lublinie, przy ul. Konopnica 4; bieda i wysiłki rodziców, by dziecko nie odczuwało, że jest gorsze, bo gorzej ubrane, o tym czytamy w niektórych wypowiedziach sprzed paru lat, ale także coś podobnego opisane jest w rozdziale *Coś ładnego do ubrania* – epizod złośliwego zniszczenia jedynej odświętnej sukienki; i śpiewający rodzice, i wyczekiwanie na „powrót taty”, i stroje karnawałowe na bal w przedszkolu (w moim wypadku w szkole) pewnie po 50. latach trochę inne, ale tak samo pracowicie szyte przez mamę lub babcię.

I chyba nie do końca (na szczęście!) ma rację 21-letnia Iwona, która pisze „Dzisiejsza młodzież jest wychowywana na innych zasadach niż obecni ludzie w podeszłym wieku” (podpunkt „a”). Okazuje się, że w wielu polskich domach, nawet w małych miasteczkach i wioskach, mimo dominacji Internetu i telewizji z upowszechnianą przez nie popkulturą, ich przewagą nad tradycyjnymi środkami przekazu w dalszym ciągu, jak przed laty, kultywuje się tradycje, czyta dzieciom książki, posyła je do instytucji kultury, jeśli tylko takie są w pobliżu, uczy gry na instrumentach kupowanych z wielkim wyrzeczeniem, ale ze świadomością, że to jest dobre i potrzebne, docenia wartość wiedzy i wykształcenia. Szkoda tylko, że nie wszyscy pedagodzy doceniają wychowawczą rolę sztuki, radość obcowania z nią, a w szczególnych sytuacjach jej terapeutyczną moc, ale pewnie to są ci, którzy nie mieli w życiu tyle szczęścia co autorka tekstu „t” (i ja).

## Bibliografia:

- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, tłum. A. Skolimowska, Kraków 2000.
- Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Poznań–Kalisz 1999.
- Enkulturation*, Rozwój i Świadomość, 27.05.2009, <https://zenforest.wordpress.com/2009/05/27/enkulturation/comment-page-3/>, dostęp 30.11.2016.
- Enkulturation*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/enkulturation;3898063.html>, dostęp 30.11.2016.
- Golacik B., *Poezjoterapia*, [beatagolacikblog.blox.pl/2013/11/Poezjoterapia.html](http://beatagolacikblog.blox.pl/2013/11/Poezjoterapia.html), dostęp 8.12.2016.
- Grzyb A., *Moje wejście w świat kultury. Autobiografie nauczycieli*, praca licencjacka napisana pod kier. W. Szulc, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz 2002.
- Jankowski D., *Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki*, [jan.dzier.pl/#podmiotowe-uczestnictwo](http://jan.dzier.pl/#podmiotowe-uczestnictwo), dostęp 30.05.2016.
- Jankowski D., *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, red. D. Jankowski, Poznań 1996.



- Konon-Kisiel M., *Sztuka w moim życiu. Autobiografia artystyczna*, praca podyplomowa na kierunku muzykoterapia napisana pod kier. W. Szulc, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2005.
- Olbrycht K, *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Toruń 2008.
- Szulc W., *Kajros i arteterapia. Opowieść autobiograficzna*, Warszawa 2013.
- Szulc W., *Kształcenie wrażliwości emocjonalnej i społecznej przyszłych nauczycieli metodami edukacji kulturalnej i arteterapii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, t. 11, nr 3, s. 83–98.
- Szulc W., *Wiedza o kulturze jako niezbędny komponent edukacji akademickiej pielegniarek, lekarzy i nauczycieli*, [w:] *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerłaż, Wrocław 2009.

## Family Home as a place of enculturation in students statements from different Faculties and in the selected autobiographies, including author's own titled *Kajros and Arts Therapy*

**Abstract:** Enculturation refers to the process through which we learn about the culture we live in. Through enculturation, we learn what behaviors, values, language, traditions and morals are acceptable in our society. We learn by observing other members of our society, including our parents, friends, teachers, mentors and people believed to be authorities. Enculturation is learning one's own culture a process that is influenced strongly by home and family.

The author has analyzed hundreds of short presentations by students from various faculties of the years 1997–2016 on their enculturation and then compared them with two more extensive autobiographies titled *My entry into the world of culture – autobiographies of teachers* and *Art in my life. Autobiography artistic* and her own autobiography titled *Kajros and art therapy*. The subject of the study was to examine whether respondents are aware of the role of the family home, and its atmosphere on their own enculturation, with particular emphasis on the impact of the family home on their attitude to education and the arts. Overview of typical speech students complete a reflection of the author's own autobiography, which in part talking about the role of parents in her cultural education is remarkably consistent with similar memories of the students aroused interest artistic; the autobiography of the author, in spite of the generation gap, there are many common elements with the quoted passages of speech of students, those aged 20+ and those aged 50+. The author concludes therefore that the awakening interest in art does not depend on the financial situation of the parents or the place of residence but from the awareness of parents and teachers who understand educational function of art which, under certain circumstances becomes a function of therapy.

**Keywords:** arts therapy, autobiography, enculturation, family home



# Znaczenie domu rodzinnego w pracy z dziećmi i młodzieżą

Agata Majewska  
Uniwersytet Opolski  
[majewska.am@wp.pl](mailto:majewska.am@wp.pl)

**Abstrakt:** Praca z dziećmi i młodzieżą to także praca z rodzicami, najbliższymi członkami systemu rodzinnego. Dom rodzinny, który tworzony jest przez jej członków, przestrzeń, w której organizuje się życie, atmosfera, przedmioty – wszystko to mówi o wyjątkowości tego szczególnego miejsca między-pokoleniowych przekazów. Przedmiotem podjętych rozważań będzie refleksja wychowawcy świetlicy specjalistycznej, do której uczęszczają dzieci i młodzież zmagające się z trudnymi doświadczeniami domu rodzinnego, w którym rodzice nie zawsze potrafią podołać wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Artykuł prezentuje wyzwania w pracy z dziećmi i rodzinami dysfunkcjonalnymi w myśl filozofii spotkania i dialogu.

**Słowa kluczowe:** dom rodzinny, praca z dziećmi, praca z młodzieżą, relacje rodzinne, świetlica specjalistyczna, wychowawca

## Świetlica specjalistyczna w systemie wsparcia rodziny

Świetlice specjalistyczne ośrodków pomocy społecznej są placówkami wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży<sup>1</sup>. Proponowana w nich pomoc oddziałuje znacznie szerzej – na system rodzinny dziecka, a oferta jest również skierowana do najbliższych członków rodziny wychowanków. Świetlice są otwarte dla dzieci i młodzieży pięć razy w tygodniu, w godzinach popołudniowo-wieczornych, po zajęciach szkolnych (a także w okresie świątecznych przerw, ferii i wakacji). Na terenie niektórych z nich występują również Kluby Młodzieżowe. Wymienione

---

1 Przyjmowanie dzieci i młodzieży do świetlic specjalistycznych „może odbywać się bezpośrednio z inicjatywy rodziców lub opiekunów prawnych – poprzez złożony wniosek lub dzięki skierowaniu przez inną instytucję – szkołę, ośrodek pomocy społecznej, sąd”. A. Majewska, P. Puszcz, *Świetlica specjalistyczna formą wsparcia rodziny w opiece i wychowaniu dziecka*, „Silesia Superior” 2016, r. 5, z. 1, [www.silesia.edu.pl/superior/](http://www.silesia.edu.pl/superior/), dostęp 29.II.2016.

placówki mają za zadanie udzielenie wsparcia rodzinie w wypełnianiu przez nią funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz w procesie jej usamodzielniania się<sup>2</sup>.

Mogłoby się wydawać, że świetlica jest miejscem, w którym wychowawcy spędzają czas wyłącznie na odrabianiu lekcji z dziećmi i młodzieżą lub też starają się zorganizować im gry i zabawy. W takim wąskim ujęciu świetlica może kojarzyć się z przechowalnią. Konieczne wydaje się podkreślenie szczególnej roli, jaką spełniają omawiane placówki wsparcia dziennego. Praca z dziećmi i młodzieżą w świetlicy specjalistycznej jest zorientowana nie tylko wokół pomocy wychowankom w wypełnianiu przez nich obowiązku szkolnego. Stanowi ona szereg działań, takich jak przygotowywanie i przeprowadzanie zajęć rewalidacyjnych, profilaktycznych (przy uwzględnieniu trzech poziomów profilaktyki<sup>3</sup>), socjoterapeutycznych, organizacja kółek zainteresowań, w tym kulinarnych, językowych, sportowych, plastycznych czy chociażby przeprowadzanie treningu czystości. Na uwagę zasługuje już sama organizacja codziennego życia w świetlicy, gdzie wychowankowie razem z wychowawcami stanowią tak zwaną społeczność, która spotyka się raz w tygodniu na zebraniu celem omówienia najważniejszych kwestii dotyczących wszystkich obecnych osób, ustaleniu harmonogramu dalszych działań, podziału obowiązków, przedyskutowania ważnych spraw.

Świetlice funkcjonują – oprócz zapisów wynikających z ustanowionych przepisów i regulacji wewnętrznych – według określonych i wspólnie zaakceptowanych przez wszystkich zasad. Wychowankowie poznają określone granice i wiedzą, jakie mogą ponieść konsekwencje za ich przekroczenie. Uczni są też dbania o wspólne rzeczy, zabawki, materiały edukacyjne. Każda grupa w świetlicy (grupy tworzone są według wieku, stopnia dojrzałości, zachowania czy umiejętności) jest pod koniec dnia oceniana oraz nagradzana pod względem odrobionych lekcji, wzięcia udziału w zorganizowanych zajęciach lub kółkach, pomaganiu w różnego rodzaju czynnościach – na przykład dyżurach podczas wydawania posiłków, robieniu zakupów, pomocy w sprzątanii.

Organizacja życia w świetlicy może być porównana do codziennego życia w domu, w którym powinny obowiązywać jasno ustalone i odpowiednie zasady, poprzez które rodzina zapewnia swoim członkom poczucie bezpieczeństwa i przewidywalność zachowań i reakcji, co okaże się w dalszej części artykułu niezwykle ważne w prawidłowym rozwoju dzieci i młodzieży. Niestety doświadczenie pracowników świetlic pokazuje, iż w rodzinnych domach wychowanków najczęściej nie ma określonych zasad czy reguł postępowania lub są one niejasne.

---

2 Por. MOPS Katowice, [www.mops.katowice.pl/node/67](http://www.mops.katowice.pl/node/67), dostęp 29.II.2016.

3 Wśród tzw. poziomów oddziaływań profilaktycznych wymienia się trzy główne: 1) Profilaktyka pierwszorzędowa skierowana jest głównie do dzieci i młodzieży zaliczającej się do tzw. grupy niskiego ryzyka – przed podjęciem jakichkolwiek zachowań ryzykownych; 2) Profilaktyka drugorzędowa skupia się wokół osób, które podjęły zachowania ryzykowne i widoczne są pierwsze zaburzenia; 3) Profilaktyka trzeciorzędowa odwołuje się do grupy wysokiego ryzyka, w przypadku której można już mówić o uzależnieniu, np. od narkotyków, alkoholu. Najczęściej ten rodzaj profilaktyki towarzyszy pracy specjalistów z zakresu leczenia uzależnień, terapii czy resocjalizacji. Por. D. Macander, *Profilaktyka uzależnień w szkole*, <http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/profilaktyka-uzaleznien-w-szkole/>, dostęp 29.II.2016.

Dzieci i młodzież często uczą się podstawowych ram codziennego funkcjonowania właśnie w placówkach wsparcia dziennego, doświadczając przy tym rozdźwięku między tym, co w domu a tym, co w świetlicy, w której zazwyczaj spędzają resztę dnia po zajęciach szkolnych. Jednak to pierwotne doświadczenie – doświadczenie domu rodzinnego – będzie towarzyszyło wychowankom w późniejszym, dorosłym już życiu. Zadaniem pracowników ośrodków pomocy społecznej – w tym pracowników świetlic – jest udzielenie wsparcia rodzinie w takim wymiarze, by to doświadczenie było dla wychowanków dobre.

## Doświadczenie domu rodzinnego i poczucie zakorzenienia

Literatura przedmiotu wskazuje, że dom rodzinny jest tym szczególnym miejscem, które zapisuje się w sercu i pamięci, zostawiając wyraźny ślad, „który staje się bagażem – drogowskazem noszonym przez resztę życia, któremu nadane jest osobiste znaczenie”<sup>4</sup>. Dom rodzinny może kojarzyć się z wieloma ważnymi miejscami, przedmiotami, wydarzeniami, osobami. Tak naprawdę w omawianym pojęciu „w nierozzerwalny sposób łączą się ze sobą trzy elementy: rodzina, mieszkanie (zamieszkiwanie) i dom”<sup>5</sup>. Dla każdego domu rodzinnego niesie właściwe sobie znaczenie, nawiązuje do wyjątkowych tradycji i historii. Wydaje się, że zawsze powinien przywoływać ciepłe wspomnienia czy radosne chwile. Zauważa się przy tym, iż „dom rodzinny jest wartością. Jest to wartość bezcenna i niczym niezastępowalna”<sup>6</sup>. Nie da się zaprzeczyć, że w tym szczególnym miejscu międzypokoleniowych przekazów najważniejsze powinny być relacje między członkami rodziny i właściwa atmosfera, w której toczy się codzienne życie rodzinne.

Te wewnątrzrodzinne relacje oraz wszystko, co człowiek uznaje za istotne, staje się dla niego w przyszłości fundamentem, na którym będzie wzrastała jego własna rodzina, nowy dom rodzinny. O trwałości fundamentów będą decydowały między innymi bliskie więzi, charakter międzyosobowych relacji oraz wiele innych znaczących czynników. Dla dobra dzieci i młodzieży, które zmagają się z trudnym doświadczeniem domu rodzinnego – co stanowi przedmiot podejmowanych refleksji – ważne jest, by udzielane było odpowiednie wsparcie i fachowa pomoc od instytucji i osób, które są do tego zobligowane. Wspólne budowanie dobrych wspomnień ma ogromne znaczenie dla dorosłego życia wychowanków placówek wsparcia dziennego. Warto uwidocznic rolę swoich oddziaływań pomocowych, gdyż – jak się podkreśla –

4 A. Majewska, *Znaczenie domu rodzinnego w życiu człowieka – dom jako przedmiot refleksji filozoficznej*, „Silesia Superior” 2016, r. 5, z. 2, [www.silesia.edu.pl/superior/](http://www.silesia.edu.pl/superior/), dostęp 29.11.2016.

5 W. Wójcik, *Antropologia domu*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół*, red. M. T. Kozubek, Katowice 2012, s. 25.

6 A. Drożdż, *Dom wartością – wartość domu*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, dz. cyt., s. 31.

przeszłość może dwojako oddziaływać na terażniejszość. Po pierwsze, daje poczucie ciągłości, trwania, kontynuacji, dzięki temu, iż kolejne, następujące po sobie pokolenia przekazują sobie to, co dla nich najistotniejsze. Są to wiedza i umiejętności, wizje działania i ideały, wartości, zasady i reguły postępowania [...]. Z drugiej jednak strony, przeszłość może być ciężarem, czymś, co utrudnia wykorzystywanie wszystkich okazji i szans działania, jakie daje terażniejszość, może także utrudniać tworzenie wizji, ograniczać aspiracje [...]<sup>7</sup>.

Dzieci i młodzież obserwują otaczający świat, oceniają zachowania najbliższych osób i zbierają to wszystko, czego doświadczają, aby w późniejszym okresie swojego życia te doświadczenia scalić i właśnie na tej podstawie, nieraz bardzo kruchej, budować własny dom rodzinny.

Rodziny określane mianem dysfunkcyjnych<sup>8</sup> nie zawsze wiedzą, gdzie szukać odpowiednich rozwiązań dla swoich problemów, nie zawsze też w pierwszej kolejności potrafią swoje problemy nazwać. Szczególnie problemy natury materialno-ekonomicznej oraz współczesne przemiany<sup>9</sup> sprawiają, że członkowie rodzin popadają w kolejne trudności, a te rodzą następne. Właśnie w takich momentach zauważa się, że rodziny zaniedbują relacje między najbliższymi członkami, rodzą się konflikty, urazy, czasem dochodzi do krzywd w postaci przemocy. Trzeba przy tym zauważyć, że

swoje funkcje rodzina może spełniać dzięki występującym w niej relacjom, dzięki bliskim, nie dającym się odtworzyć nigdzie indziej więziom. Relacje i więzi w rodzinie ulegają licznym i ciągłym przeobrażeniom. Ich brak powoduje szereg niekorzystnych skutków takich jak samotność, zagubienie, brak bezpieczeństwa, miłości, niską samoocenę. Bardzo ważna wydaje się być ciągła troska o rodzinę i jakość relacji w niej występujących<sup>10</sup>.

Należy więc zwracać uwagę na konieczność zaspokajania potrzeb emocjonalnych – w tym u dzieci i młodzieży – gdyż wiąże się to z wrazeniem zakorzenienia, które powinno dawać „poczucie ciągłości, pewności i bezpieczeństwa,

7 A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie. Korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 48.

8 Dysfunkcjonalność rodziny może być rozumiana jako „cecha (lub zespół cech) właściwa rodzinie, która nie potrafi, nie może lub nie chce sprostać zadaniom, które winna realizować jako instytucja. To rodzina, która reprezentuje niewłaściwe postawy wobec zadań, które powinna podjąć. To rodzina, która albo nie podejmuje określonych (oczekiwanych przez społeczeństwo) działań, albo realizuje je niewłaściwie (niezgodnie ze zwyczajowo przyjętymi normami)”. A. Kotlarska-Michalska, *Dysfunkcje rodziny jako efekt przemian makrostrukturalnych*, [w:] *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, red. D. Trawkowska, Toruń 2011, s. 18.

9 Należy zwrócić uwagę, że „to, co określamy rodziną czy domem ulega bardzo intensywnym przemianom. Dziś człowiek wiele, jeśli nie większość czasu spędza poza domem i rodziną. Dom jest spychany na dalszy plan w kontekście pracy i kariery zawodowej [...]. Dom staje się miejscem hotelowym, noclegowym, w którym członkowie rodziny nawzajem się mijają [...]. Następują zmiany w kształcie rodziny, rodzina wielka i wielopokoleniowa przekształca się w rodzinę małą, zatimizowaną, nie dającą poczucia przynależności [...]”. A. Bartoszek, *Kościół domem – w kontekście współczesnych przemian rodziny*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, dz. cyt., s. 187.

10 J. Lorenc, *Zagrożenia współczesnej rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego*, [w:] *Wokół rodziny. Wychowanie, kultura, społeczeństwo*, red. A. Garbarz, G. Grzybek, Rzeszów 2011, s. 197.

zaspokajać potrzebę afiliacji, potrzebę «bycia skądś»<sup>11</sup>. Właśnie z tych powodów praca opiekuńczo-wychowawcza w świetlicach specjalistycznych obejmuje swym zasięgiem szereg oddziaływań socjoterapeutycznych, profilaktycznych i innych. Dlatego niezwykle istotne dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży jest udzielanie odpowiedniego wsparcia rodzinie i budowanie pozytywnego obrazu domu rodzinnego u najmłodszych, dla których doświadczenie owego domu jest niejednokrotnie bardzo trudne. Poruszone do tej pory zagadnienia nawiązują do wielu wyzwań w pracy z wychowankami i ich rodzinami; o wybranych z nich będzie mowa poniżej.

## Wyzwania w pracy z dziećmi i młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych

Praca z dziećmi i młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych jest związana z szeregiem wyzwań, jakie stawiane są przed pracownikami placówek wsparcia dziennego. Można powiedzieć, że w świetlicy specjalistycznej nie da się efektywnie pracować z wychowankiem bez wiedzy na temat jego rodziny, bez koniecznego wywiadu środowiskowego, bez znajomości relacji, które panują w domu rodzinnym dziecka. Tak samo nie da się przecież we właściwy sposób pracować z wychowankiem nad realizacją obowiązku szkolnego, nie będąc w stałym kontakcie z wychowawcą szkolnym czy pedagogiem. W tym celu konieczne jest podejmowanie współpracy z najbliższą rodziną wychowanka. Aby móc realizować określone zamierzenia, potrzebna jest sprzyjająca atmosfera, właściwe nawiązanie pierwszego kontaktu, utrzymanie dobrych relacji i podejmowanie dialogu. Z wielu rozmaitych względów nie zawsze jest to możliwe czy proste. Pomimo podejmowanych starań, rodzice często czują się oceniani przez pracowników ośrodków pomocy społecznej, mają niskie poczucie własnej wartości jako rodziców i nie uświadamiają sobie swoich zasobów. Zadaniem wychowawców świetlic jest dostrzeżenie tych zasobów i pokazanie ich rodzicom, dowartościowanie ich roli rodzicielskiej. Jest to istotne, ponieważ „w rodzinie wszyscy jej członkowie oddziałują wzajemnie na siebie i dlatego sposób funkcjonowania jednostki jest wyznaczony przez układ i zespół jej powiązań z pozostałymi osobami”<sup>12</sup>. Dopiero zrozumienie tych wzajemnych zależności, może być początkiem do zaprowadzania pożądaných zmian.

Ważne, by nie stawiać murów między tymi dwoma światami: świetlicą a naturalnym środowiskiem rozwoju – domem rodzinnym. Poza tym – jak już wcześniej sygnalizowano – nie można odłączyć w magiczny sposób tożsamości

11 A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie*, dz. cyt., s. 47.

12 M. Jankowska, *Wychowanie jako system wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci*, „Fides et ratio” 2015, nr I, s. II.

dziecka od rzeczywistości, w której wzrasta. Dzieci bardzo często nie rozumieją wszystkiego, co dzieje się w ich domach, i nie do końca są dla nich jasne motywy postępowania najbliższych członków rodziny. Dlatego właśnie kluczowym pojęciem jest poczucie zakorzenienia, gdyż ono daje wychowankowi wspomniane już poczucie bezpieczeństwa, stałości, ciągłości i zaspokaja jego potrzebę bycia skądś – to należy uszanować<sup>13</sup>.

Współpraca z rodzinami jest podejmowana pod wieloma względami. Świątlice organizują pikniki rodzinne, spotkania świąteczne, Dzień Rodzica czy też uroczyste podsumowanie roku szkolnego. Rodziny są włączane w różnego rodzaju wydarzenia, by tworzyć grupę osób zaangażowanych we wspólną sprawę. Tego typu sytuacje tworzą też grunt dla wzajemnego zaufania i dobrych relacji. Jednak dla uzyskania lepszych efektów w pracy z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami

istnieje konieczność wskazywania takich kierunków usprawnień, które mogłyby służyć – szeroko rozumianej – rodzinie oraz pracownikom instytucji pomocowych reprezentującym różne dziedziny, aby charakter wykonywanej pracy rzeczywiście miał znamiona podejścia interdyscyplinarnego i dążył do zaprowadzania oczekiwanych zmian<sup>14</sup>.

W tego typu pracy ważny jest przepływ informacji między rodziną dziecka a wychowawcami, nauczycielami szkolnymi, pedagogiem, pracownikiem socjalnym czy kuratorem. Tak rozumiana współpraca powinna mieć na celu przede wszystkim dobro dziecka i jego rodziny, a niestety obecnie jest ona możliwa w okrojonej postaci i to przy dobrej chęci wymienionych osób. W tej sytuacji wydaje się zasadne nieustannie podkreślanie znaczenia domu rodzinnego w prawidłowym rozwoju dzieci i młodzieży oraz łączenie wspólnych wysiłków, aby przywracać rodzinie jej należyte miejsce w społeczeństwie oraz pomagać w odzyskiwaniu swoich funkcji.

## Zamiast zakończenia – refleksja wychowawcy

Znaczenie domu rodzinnego w pracy z dziećmi i młodzieżą powinno zajmować pierwszorzędne miejsce. Wiąże się to z jak najlepszym rozumieniem dziecka i jego zachowania, osadzeniem go w rzeczywistości, w której żyje na co dzień, umiejętnym udzieleniem wsparcia wedle realnych potrzeb i oczekiwań członków rodziny. Znaczenie domu rodzinnego to także przekaz tego domu w wypowiedziach

---

<sup>13</sup> Por. A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie*, dz. cyt.

<sup>14</sup> A. Majewska, *W trosce o rodzinę... Rozważania nad praktycznym wymiarem niesienia interdyscyplinarnej pomocy dziecku i rodzinie w świetle systemu pieczy zastępczej*, [w:] *Kiedy myślimy Rodzina...*, red. M. Duda, K. Kutek-Sładek, B. Zbroja, Kraków 2016, s. 319.

dzieci, to skonfrontowanie rzeczywistości rodzinnej dziecka i rzeczywistości życia w świetlicy – od relacji panujących między przebywającymi w nich ludźmi, po przedmioty wpisane w te rzeczywistości. To dążenie do zaprowadzenia pozytywnych zmian, ale razem, nie na siłę, nie na przekór, tylko z najbliższymi członkami systemu rodzinnego wychowanka. Jest tak przede wszystkim dlatego, że – jak zaznacza się w literaturze przedmiotu oraz podejmowanych dyskusjach – „rodzina to w powszechnym odczuciu ludzie i ich dom”<sup>15</sup>, a dom to rodzina, a więc wymiar wspólnotowy.

## Bibliografia:

- Bartoszek A., *Kościół domem – w kontekście współczesnych przemian rodziny*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół*, red. M. T. Kozubek, Katowice 2012.
- Brzezińska A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006.
- Drożdż A., *Dom wartości – wartość domu*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół*, red. M. T. Kozubek, Katowice 2012.
- Jankowska M., *Wychowanie jako system wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci*, „Fides et ratio” 2015, nr 1.
- Kotlarska-Michalska A., *Dysfunkcje rodziny jako efekt przemian makrostrukturalnych*, [w:] *Pomoc społeczna wobec rodzin. Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, red. D. Trawkowska, Toruń 2011.
- Lorenc J., *Zagrożenia współczesnej rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego*, [w:] *Wokół rodziny. Wychowanie, kultura, społeczeństwo*, red. A. Garbarz, G. Grzybek, Rzeszów 2011.
- Macander D., *Profilaktyka uzależnień w szkole*, <http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/profilaktyka-uzaleznien-w-szkole/>, dostęp 29.11.2016.
- Majewska A., Puszcz P., *Świetlica specjalistyczna formą wsparcia rodziny w opiece i wychowaniu dziecka*, „Silesia Superior” 2016, r. 5, z. 1, [www.silesia.edu.pl/superior/](http://www.silesia.edu.pl/superior/), dostęp 29.11.2016.
- Majewska A., *W trosce o rodzinę... Rozważania nad praktycznym wymiarem niesienia interdyscyplinarnej pomocy dziecku i rodzinie w świetle systemu pieczy zastępczej*, [w:] *Kiedy myślimy Rodzina...*, red. M. Duda, K. Kutek-Sładek, B. Zbroja, Kraków 2016.
- Majewska A., *Znaczenie domu rodzinnego w życiu człowieka – dom jako przedmiot refleksji filozoficznej*, „Silesia Superior” 2016, r. 5, z. 2, [www.silesia.edu.pl/superior/](http://www.silesia.edu.pl/superior/), dostęp 29.11.2016.
- MOPS Katowice, [www.mops.katowice.pl/node/67](http://www.mops.katowice.pl/node/67), dostęp 29.11.2016.

<sup>15</sup> K. Olbrycht, *Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota*, dz. cyt., s. 55.



Olbrycht K., *Wychowanie w rodzinie jako wychowanie do wartości „domu”*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół*, red. M. T. Kozubek, Katowice 2012.

Wójcik W., *Antropologia domu*, [w:] *Dom, w którym rodzi się wspólnota. Rodzina, społeczeństwo, Kościół*, red. M. T. Kozubek, Katowice 2012.

## The importance of family home in working with children and adolescents

**Abstract:** Working with children and adolescents means also working with their parents, the closest members of the family system. The family home, created by family members, is the space where their life, atmosphere and belongings are organised – all this reflects the unique character of this place of inter-generational communication. The subject under consideration is a reflection of an educator at a Specialised Care Centre, which is attended by children and adolescents striving with the difficult experience of a family home in which parents are not always able to fulfill their care and educational functions. The paper presents the challenges of working with children and dysfunctional families in alignment with the philosophy of meeting and dialogue.

**Keywords:** educator, family home, family relations, specialised care center, working with adolescents, working with children

# Biografia dorosłego dziecka – doświadczenie parentyfikacji i jej konsekwencje

Barbara Chojnacka  
Uniwersytet Szczeciński  
[basia.chojnacka@gmail.com](mailto:basia.chojnacka@gmail.com)

**Abstrakt:** Niniejszy tekst podejmuje problematykę zjawiska parentyfikacji, czyli odwrócenia ról w rodzinie. Na podstawie studium konkretnego przypadku – biografii, autorka prezentuje to zjawisko, jego przebieg, towarzyszące mechanizmy i konsekwencje. Doświadczenie inwersji roli rodzicielskiej ma często charakter utajony, niewidoczny i wiąże się ze skrywanym dramatem wielu dzieci, uświadamianym w dorosłym życiu. „Mali bohaterowie” w dzieciństwie wyrastają na „dorosłe dzieci” niosące na ramionach ciężar (zazwyczaj emocjonalny) odpowiedzialności za rodziców, rodzinę.

**Słowa kluczowe:** doświadczenie domu rodzinnego, odwrócenie ról w rodzinie, rodzina

*W głębi serca czuję, że wciąż  
jestem małą dziewczynką,  
która ciągle czeka,  
aż mama mnie przytuli*

Doświadczenie domu rodzinnego niesie za sobą istotne, często nieuniknione, konsekwencje w późniejszym życiu niemal każdego człowieka. Dom rodzinny kształtuje nas, wyposaża w daleką podróż, jaką jest dalsze samodzielne życie. Dlatego niezwykle istotne jest, z jakimi doświadczeniami się w nim spotykamy. W niniejszym artykule chciałabym przedstawić wstępne i krótkie rozważania na temat zjawiska parentyfikacji, popierając niektóre jej elementy przykładami z konkretnego przypadku. Odwrócenie ról w rodzinie, często nieuświadomione, okazuje się być akceptowaną społecznie formą przemocy wobec dzieci. „Mali bohaterowie” – „dzielne dzieci” przejmujące odpowiedzialność za

rodzinę traktowane są jako wyjątkowe, wspierające dorosłych, dojrzałe, co w społecznym myśleniu zasługuje raczej na uznanie niż zdefiniowanie jako sytuacja problemowa. Jednakże za każdym takim doświadczeniem widzimy, a my jako pedagodzy wręcz musimy widzieć, dramat, cierpienie, trudności konkretnego dziecka, którego ta sytuacja dotyczy i konsekwencje dla jego dalszego życia.

Poddając zjawisko – doświadczenie parentyfikacji – analizie *stricte* pedagogicznej, chciałabym korzystać z doświadczeń innych dyscyplin w tym zakresie, zwłaszcza psychologii i psychiatrii. Główną bowiem inspiracją do podjęcia rozważań nad parentyfikacją była publikacja profesor Katarzyny Schier *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*<sup>1</sup>. Z perspektywy pedagoga w zjawisku parentyfikacji istotny jest przebieg procesu wychowania i wszelkich czynników, które je determinowały oraz funkcjonowanie rodziny jako środowiska wychowawczego. Korzystając zatem z podłoża teoretycznego i empirycznego zaproponowanego przez Schier oraz innych, pragnę dokonać swoistego transferu zjawiska na grunt pedagogiki, nie jako elementu lub jednego z aspektów w ramach badanych problemów czy zagadnień, lecz jako obszaru badawczego, który sam w sobie wydaje się być ważny i godny uwagi.

## Parentyfikacja – istota zjawiska

Termin *parentyfikacja* stworzyli psychiatrzy Ivan Boszormenyi-Nagy i Geraldine Spark, którzy rozumieli to zjawisko jako „odwrócenie ról” zarówno między dziećmi a rodzicami, jak i między partnerami relacji miłosnej, a zatem jest to sytuacja, w której dziecko przyjmuje na siebie odpowiedzialność za byt i stan emocjonalny pozostałych członków rodziny lub w której jedno z partnerów staje się rodzicem, opiekunem dla drugiego<sup>2</sup>. Z kolei według Schier jest to sytuacja, w której „dziecko pełni funkcję opiekuna bądź partnera dla swojego rodzica (i/lub rodzeństwa), a obciążenie, które dźwiga, przekracza jego możliwości radzenia sobie”<sup>3</sup>. Nancy D. Chase podkreśla, że zjawisko to związane jest z działaniem i/ lub zamianą ról o charakterze emocjonalnym, „w której dziecko poświęca własne potrzeby – uwagi, bezpieczeństwa i uzyskiwania wsparcia w rozwoju, po to, aby dostosować się do instrumentalnych lub emocjonalnych potrzeb rodzica i troszczyć się o nie”<sup>4</sup>. Jednakże emocjonalna zamiana to jedynie jedno z ujęć zjawiska, bowiem parentyfikacja może być również rozpatrywana w dwóch aspektach: egzystencjalnym (instrumentalnym) i emocjonalnym.

1 Zob. K. Schier, *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa 2015.

2 Por. J. Boszormenyi-Nagy, G. M. Spark, *Invisible Loyalties. Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*, New York 1973.

3 K. Schier, *Dorośle dzieci*, dz. cyt., s. 7.

4 N. D. Chase, *Parentification. An overview of therapy, research and societal issues*, [w:] *Burdened Children Theory. Research and treatment of Parentification*, red. N. D. Chase, Thousand Oaks–California 1999, s. 7.

Pierwszy odnosi się do troski o zaspokojenie potrzeb o charakterze fizycznym, poprzez na przykład zarabianie pieniędzy, opiekę nad rodzeństwem czy chorym rodzicem, wypełnianie obowiązków domowych (sprzątanie, gotowanie, zakupy) i tym podobne. Drugi obszar „dotyczy zaspokajania przez dziecko emocjonalnych i społecznych potrzeb jego opiekunów”<sup>5</sup>. Dziecko staje się w takich sytuacjach mediatorem, powiernikiem, kozłem ofiarnym, pocieszycielem, osobą odpowiedzialną za równowagę emocjonalną w rodzinie i poczucie bezpieczeństwa poszczególnych członków rodziny i swoje własne<sup>6</sup>.

Parentyfikacja według Chasa może mieć dwojaki charakter: zdrowy (adaptacyjny) oraz patologiczny (destrukcyjny). Pierwszy rodzaj – zdrowa parentyfikacja – polega na przejmowaniu przez dziecko funkcji i zadań osób dorosłych, co może mieć pozytywny wpływ na jego rozwój i uwidaczniać się na przykład w kształtowaniu odpowiedzialności, poczucia sprawczości, skuteczności i kompetencji czy umiejętności podejmowania działań w sposób zadaniowy – ukierunkowany na cel. To przedwczesne stawianie się dorosłym (*adulthood*)<sup>7</sup> może stać się dla dziecka korzystne, jeśli dziecko zostanie odpowiednio dowartościowane w wykonywaniu podjętych zadań (poprzez wyrazy wdzięczności, pochwały). Nabywa ono w ten sposób takich umiejętności, jak: empatia, odpowiedzialność, zdolność do opieki nad innymi, co często powoduje podniesienie poczucia własnej wartości (świadomość „ktoś mnie potrzebuje”). Drugi rodzaj parentyfikacji – patologiczny (lub inaczej destrukcyjny) – to przejmowanie roli, która nie należy do dziecka, odpowiedzialności za rodzeństwo czy całą rodzinę, obowiązków ponad siły. Alice Miller podkreśla, że „dramat tych osób jest ukryty, a ceną za przystosowanie, empatię i odpowiedzialność staje się bardzo często utrata poczucia siebie”<sup>8</sup>. Według Gregory’ego Jurkovica „destrukcyjna parentyfikacja powstaje przez narzucenie dziecku przez opiekuna określonej roli”<sup>9</sup> – takie narzucanie zadań wiąże się z oczekiwaniami i wymaganiami względem dziecka, by zachowywało się jak dorosły. Musi ono dokonywać pewnego przeskakiwania z pozycji dziecka na pozycję opiekuna rodzica czy rodziny (czyli swojego dziadka).

## Charakterystyka parentyfikacji

„Im wcześniej w życiu dziecka dochodzi do zjawiska parentyfikacji, tym skutki dla jego rozwoju są poważniejsze”<sup>10</sup>. Analizując to zjawisko jako jednostkowe

---

5 K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 23.

6 Tamże, s. 22–23.

7 Tamże, s. 19.

8 Tamże, s. 20.

9 Tamże, s. 21.

10 K. Schier, „Gdy dziecko staje się rodzicem? Odwrócona troska, czyli zjawisko parentyfikacji w rodzinie, [w:] *Bliskość*

doświadczenie, należy zwrócić uwagę na kilka charakterystycznych cech, które mogą różnicująco wpływać na jej przebieg oraz konsekwencje. Są to<sup>11</sup>:

1. Czas trwania parentyfikacji – może mieć ona charakter tymczasowy lub rozpocząć się w związku z jakimś wydarzeniem w rodzinie, na przykład śmiercią czy chorobą rodzica. Inną sytuacją jest permanentne odwrócenie ról jako pewnego rodzaju styl – rytm życia rodziny.
2. Przedmiot parentyfikacji – na konsekwencje w rozwoju dziecka oraz pojawienie się zaburzeń wpływa to, kim ono musi się opiekować. Istnieje bowiem różnica między opieką nad rodzeństwem a opieką nad rodzicem bądź obojgiem rodziców.
3. Podmiot parentyfikacji – kto doświadcza parentyfikacji? Jej przebieg różnicuje się w zależności od tego, które dziecko z rodzeństwa wybierane jest na opiekuna, w jakim jest ono wieku i jakiej płci.
4. Podejmowana rola – Schier wymieniła następujące role, w które wchodzi dzieci: służący, opiekun rodzica, opiekun rodzeństwa, bufor albo mediator w kłótniach i konfliktach rodziców, terapeuta, partner (w tym seksualny)<sup>12</sup>.
5. Kryterium ciężkości – odnosi się do skutków parentyfikacji przejawiających się nieustanym lub czasowym napięciem, pełną gotowością do poświęcenia i zajmowania się potrzebami najmłodszych, poczuciem kontroli i pewnego „unieruchomienia” przez rodziców poprzez konieczność podejmowania stałej opieki nad nimi, także w dorosłym życiu.
6. Stopień internalizacji przez dziecko roli przypisywanej mu w rodzinie – charakter konsekwencji w dalszym życiu może też wynikać ze stopnia w jakim dziecko identyfikuje się z powierzoną mu rolą i układem ról w rodzinie<sup>13</sup>.
7. Wymogi kulturowe (kontekst kulturowy) – kultura, w której wyrasta dziecko, określa pewne normy oraz sposoby podejścia do dziecka i wychowania. Jak zostało wspomniane na początku, „mali bohaterowie” są społecznie poważani i doceniani. Są też kultury, w których zjawisko tak zwanej „odwróconej troski” czy opieki nad rodziną jako obowiązek dziecka są niejako wpisane w obowiązujący model wychowania<sup>14</sup>.
8. Specyfika sytuacji określonej rodziny – może być uwarunkowana różnymi wydarzeniami, na przykład imigracją, chorobą, śmiercią itp.<sup>15</sup>.
9. Ocena równowagi proporcji w obszarze dawania i brania (w kontekście określonej rodziny oraz kilku pokoleń) – mowa tu o wewnętrznym przekonaniu dziecka, że sytuacja w której się znajduje jest właściwa – sprawiedliwa. Według Jurkowska brak takiego przekonania stanowi wskaźnik wystąpienia parentyfikacji<sup>16</sup>.

---

w rodzinie, *Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tyjarska, Warszawa 2012, s. 66.

11 K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 25–27.

12 Tamże, s. 28–29.

13 K. Schier, *„Gdy dziecko staje się rodzicem”*, dz. cyt., s. 66.

14 Tamże, s. 65.

15 Tamże.

16 Tamże.

## Mechanizmy i konsekwencje

Odwrócenie ról w rzeczywistości rodzinnej ma lub może mieć zróżnicowany przebieg, w zależności od występowania konfiguracji poszczególnych wyżej wymienionych kryteriów (aspektów). Schier przywołuje opracowania z zakresu psychopatologii dziecięcej, w których zjawisko to rozumiane jest jako forma nadużycia (*maltreatment*) mogąca przejawiać się w następujących odsłonach: wykorzystanie seksualne, maltretowanie fizyczne, zaniedbywanie, maltretowanie emocjonalne<sup>17</sup>. Każda z tych form wydaje się mieć swoje odzwierciedlenie lub chociaż ślad obecności w doświadczeniu parentyfikacji – w zależności od jej charakteru, źródła czy wcześniej przytoczonych kryteriów. Jeśli nawet dwie pierwsze formy nie są wyraźnym wyznacznikiem parentyfikacji, to dwie kolejne niewątpliwie ją charakteryzują.

Badania psychologiczne Schier, oparte na analizach przypadków klinicznych, wskazują na konkretne mechanizmy i konsekwencje parentyfikacji. Wśród nich na uwagę zasługują:

- a) Zaburzenie więzi – „dziecko nie wie, czy najbliższy dorosły jest dla niego sprzymierzeńcem czy wrogiem”<sup>18</sup>. Mamy tu do czynienia z deregulacją wzorca więzi u dziecka, który funkcjonuje w stanie niepewności, braku stabilizacji emocjonalnej w odniesieniu do obiektu przywiązania, czyli rodziców.
- b) Zaniedbanie emocjonalne – związane z poczuciem braku: brak emocjonalnej odpowiedzi rodzica na potrzeby dziecka, brak jego dostępności dla dziecka oraz brak wystarczających interakcji między dzieckiem a opiekunem.

Dziecko, aby móc się troszczyć o instrumentalne i emocjonalne potrzeby rodzica lub rodzeństwa, musi «poświęcić» własne potrzeby rozwojowe, a w szczególności – potrzebę otrzymania od opiekuna uwagi i ukojenia<sup>19</sup>.

Warto zauważyć, że dziecko samo (niejako automatycznie) zaniedbuje swoje pragnienia, dbając o zaspokojenie pragnień rodziców czy członków rodziny.

1. Poczucie bycia zdradzonym (przeżycie zdrady) – pojawia się w momencie ujawnienia faktu, że „osoba, którą obdarzyło się zaufaniem, okazuje się tą, która wykorzystwała je we własnych celach”<sup>20</sup>. Można tu mówić o zburzeniu świata iluzji budowanego przez zdradzającego i utracie nadziei przez zdradzanego na to, że ten świat jest prawdziwy. Wówczas – w momencie ujawnienia – owa zdrada czy przeżycie zdrady ma charakter traumatyczny.

---

17 Tamże, s. 66.

18 Tamże, s. 61.

19 Tamże, s. 57.

20 Tamże, s. 62.

2. Adaptacja do przemocy – jest sposobem radzenia sobie z traumą, w którym przemoc staje się częścią życia, wpisana jest w nie jako naturalna część składowa. Ofiary przemocy ze strony opiekunów, rodziców traktują ją jako normę rodzinną, nie dostrzegając jej destrukcyjnego charakteru i wpływu.
3. Trudności w nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi, unikanie ich, „obawiając się powtórzenia wzorca dotyczącego «brania» vs. «dawania», który znalazł ze swoich domów rodzinnych i który łączył się dla nich z ciężarem i uczuciem bycia wykorzystanym”<sup>21</sup>. Osoby, które doświadczyły destrukcyjnego odwrócenia ról w okresie dzieciństwa przejawiają postawę domagającą się uwagi, dowodów przywiązania. Ci zaś, wobec których te oczekiwania są kierowane, odsuwają się, unikają, uciekają.
4. Przyjmowanie roli „rodziny niewolników” – kształtowanie mentalności niewolnika, polegającej na nieznanomości swoich praw, niedocenianiu swojej wartości lub uzależnianiu jej od uznania rodziny – rodziców<sup>22</sup>. Takie „niewolnictwo” w dzieciństwie znajduje swoje przedłużenie w życiu dorosłym, gdy osoby je przeżywające ciągle czują się lub realnie są uzależnione od rodziców poprzez na przykład obowiązek opieki, konsultowania ważnych decyzji, zgodę na interweniowanie rodzica w swoje życie itp.

Parentyfikacja jawi się jako dramat dziecka i rodziny, jako zjawisko o charakterze wielopokoleniowym – „rodzice domagający się od własnych dzieci opieki są tymi, którzy sami doświadczyli w swoim życiu jakiegoś wielkiego braku – choroby (własnej, rodzica lub rodzeństwa), deprivacji opieki rodzicielskiej albo traumy”<sup>23</sup>. Powinna być ujmowana w kategoriach traumy, wykorzystania i przemocy względem dziecka, które, chcąc instynktownie ochronić więź i bliskość z rodzicem, podejmuje narzucane mu czy wręcz zrzucane na jego barki zadania i obowiązki.

Z drugiej strony zjawisko parentyfikacji jest silnie związane ze specyfiką więzi wewnątrzrodzinnych. Schier twierdzi, że parentyfikujący rodzice sami nie doznali ufnego więzi jako dzieci w swoich rodzinach, co skutkuje tym, że jako rodzice nie potrafią nawiązać ze swoim potomstwem relacji o charakterze osobowym, traktując je często jako narzędzie do realizacji własnych potrzeb. To świadczy o transpokoleniowym przekazie mechanizmów inwersji roli rodzicielskiej – osoba jej doświadczająca wyposażona jest w jedyny znany jej wzorec i powiela go w rodzinie zakładanej przez siebie wobec własnych dzieci<sup>24</sup>.

---

21 Tamże, s. 61.

22 K. Schier, *Dorośle dzieci*, dz. cyt., s. 42.

23 Tamże, s. 73.

24 Tamże, s. 72–73.



## Parentyfikacja jako (indywidualne) doświadczenie rodzinne

Odwrócenie ról (parentyfikację) należy niewątpliwie traktować jako zjawisko rodzinne, bowiem obszarem jego występowania jest właśnie rodzina. Badania dotyczące zjawiska parentyfikacji dowodzą, że ma ono charakter powszechny, choć ukryty – odwrócona troska jest bowiem obecna w życiu dzieci. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii wśród rodzin, w których jedno z rodziców jest przewlekle chore lub niepełnosprawne, wskazują na fakt, że co najmniej 50 tysięcy dzieci, które nie ukończyły 18. roku życia sprawuje długotrwałą opiekę nad chorymi rodzicami<sup>25</sup>. Opieka, którą otaczają swoich rodziców, ma charakter permanentny, regularny i systematyczny. Wiąże się w wykonywanie wielu zadań: od prowadzenia gospodarstwa, poprzez opiekę nad pozostałymi członkami rodziny, wykonywanie dodatkowych prac zarobkowych, aż do czynności pielęgnacyjnych naruszających sferę intymną w relacjach rodzic – dziecko. Mali opiekunowie skarżą się na brak czasu wolnego, problemy z nauką, ograniczone kontakty społeczne i trudności w realizacji swoich pasji i zainteresowań. Często towarzyszy im przewlekłe zmęczenie, obniżony nastrój oraz niekontrolowane reakcje emocjonalne.

Badania psychologiczne na gruncie polskim, realizowane przez Schier i jej współpracowników (m.in. Anetę Pasternak) pokazują, że występowaniu parentyfikacji sprzyjają: psychiczne zaburzenia rodziców, alkoholizm, uzależnienia, kryzys małżeński, samotne rodzicielstwo, chore lub niepełnosprawne rodzeństwo, a jako konsekwencje wskazują między innymi depresję, aleksytymię czy zaburzony obraz własnego ciała. +W literaturze polskiej najczęściej zjawisko parentyfikacji opisywane jest w kontekście syndromu Dorosłego Dziecka Alkoholika (DDA).

## Biografia jako źródło wiedzy o rodzinie i doświadczeniu domu rodzinnego

Dom rodzinny, życie rodzinne i wszelkie doświadczenia z nim związane to przedmiot zainteresowania wielu dziedzin nauki. Z perspektywy nauk społecznych niezwykle istotnym źródłem wiedzy stają się biografie, opowiadane w formie narracji indywidualnych. Mirosława Nowak-Dziemianowicz zauważyła, że: „Pod pojęciem narracji i autonarracji rozumie się [...] opowieść lub historię, jak również proces ich powstawania i opowiadania”<sup>26</sup>. Biograficzna czy autobiograficzna narracja odzwierciedla zatem zarówno bieg życia jednostki, jak i tworzącą się jej tożsamość. Fritz Schütze zakłada, że

25 Zob. L. Earley, D. Gushway, *The Parentified Child*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2002, t. 7, nr 2, s. 163–178.

26 M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 30.

W narracyjnej prezentacji własnego życia mamy do czynienia nie tylko z zewnętrznymi zdarzeniami, w których uczestniczyła jednostka, ale także z wewnętrznymi zmianami, które w niej zachodzą w trakcie doświadczania, reagowania na, czy kształtowania (a częściowo nawet wywoływania) owych zewnętrznych zdarzeń<sup>27</sup>.

W rozważaniach dotyczących zagadnienia narracji istotne jest to, w jaki sposób konkretna jednostka problematyzuje swoje życie? Jak je postrzega, na jakie kwestie zwraca uwagę, które przemilcza i jakie im (jednym i drugim) nadaje znaczenie?

Warto przytoczyć pięć analitycznych perspektyw przyjmowanych przez badaczy pochylających się nad narracjami. Są to<sup>28</sup>:

1. Narracja (ustna lub pisana) traktowana jako dyskurs – retrospektywne tworzenie siebie, nadawanie znaczenia, kształtu doświadczeniom z przeszłości, porządkowanie ich, próba zrozumienia, organizowania, postrzegania ich jako połączonych ze sobą zdarzeń. Istotne znaczenie mają tu towarzyszące opisowi – relacji emocje oraz interpretacje. Nadaje to narracji charakter wyjątkowy i niepowtarzalny.
2. Narracja jako proces konstruowania własnego *Ja* – jest to zatem działanie twórcze, w którym szczególną rolę odgrywa głos narratora. Pozwala on na zwrócenie uwagi na to, co i jak mówiący przekazuje. Narracja jako opowieść werbalna na pierwszy plan wysuwa niejako ową czynność mówienia.
3. Narracja jak opowieść, która istnieje w określonym kontekście (okoliczności i zasoby), który jednocześnie tę narrację ogranicza. Są to „możliwości wyrażenia *Ja* oraz konstruowania rzeczywistości, jakie są zrozumiałe w środowisku społecznym autora, jego lokalnym otoczeniu i jakie wynikają z jego przynależności do organizacji czy umiejscowienia kulturowego i historycznego”<sup>29</sup>.
4. Narracja jako opowieści – przedstawienia o charakterze interakcyjnym skonstruowane na potrzeby konkretnego badania, dla określonych celów, co pozwala sądzić, że jest ona elastyczna i w innych warunkach mogłaby brzmieć inaczej.
5. Okazuje się, że badacze narracji traktują siebie jako narratorów. Tworzą interpretacje, wydobywają ze zgromadzonego materiału znaczenia (często ukryte), określają porządek, opisują w odniesieniu do konkretnych zagadnień.

Powyższe perspektywy tylko pozornie są odrębnymi punktami widzenia. W rzeczywistości (w praktyce badawczej) są ze sobą powiązane w procesach słuchania, zbierania danych, interpretowania i prezentowania narracji.

27 F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2002, s. 152.

28 Zob. S. E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009.

29 Tamże, s. 25.

W odniesieniu do rodziny jako przedmiotu narracji warto podkreślić, że „człowiek staje się osobą tylko w otoczeniu innych osób, w bliskich, intymnych kontaktach z kilkorgiem Innych”<sup>30</sup>. Mamy tu do czynienia zatem z narracją tożsamościową, tworzoną na podstawie historii własnego życia, która jednak nie jest wyłącznie biografią. Jest opowieścią, konstruowaną na podstawie tak zwanego wnioskowania biograficznego.

## Odwrócenie ról w analizowanej biografii

Jako próbę odnalezienia symptomów odwrócenia ról w rodzinie potraktowałam tu właśnie opowiedzianą i wysłuchaną historię życia. Analizie poddany został biograficzny wywiad narracyjny z 42-letnią kobietą. Badana opowiada o swojej trudnej relacji z matką, którą określa (i tak ją pamięta) jako surową, niedostępną, nieobecną, idealną w swoim mniemaniu, aktywną zawodowo, władczą. W tym przypadku ta relacja jest dlatego istotna, wręcz jawi się jako najważniejsza, ponieważ pozostawiła głęboki ślad w życiu rozmówczynie przez długie lata aż do teraz. Kobieta jest od 22 lat mężatką, a od 19 lat mieszka z dala od swoich rodzinnych stron. Matka jest stale obecna w jej świadomości, mimo że nie ma już realnego wpływu na jej życie. Przede wszystkim istotne jest tutaj poczucie braku – emocjonalnej pustki, brak bliskości i czułości, istotnej więzi między matką a córką. Badana sama w sobie dostrzega dziecko, które potrzebuje miłości rodzicielskiej, zwłaszcza tej matczynej, bo nie otrzymało jej w dzieciństwie. Mówi: „W głębi serca czuję, że wciąż jestem małą dziewczynką, która ciągle czeka, aż mama mnie przytuli”. Już sama świadomość tego braku i samookreślenie dojrzałej kobiety jako małej dziewczynki tęskniącej za mamą – mamą z przeszłości, intryguje i zachęca do szukania śladów, elementów zjawiska parentyfikacji w tym przypadku. Nie będzie to zapewne jego istota lub czysta forma (czy taka istnieje?), ale możliwe okazało się odnalezienie w tej narracji takich fragmentów, które chociaż częściowo potwierdzają doświadczenie odwrócenia ról i trudnej relacji z rodzicem. Charakterystyczne cechy relacji rodzinnych przedstawiają się zatem następująco:

- a) Matka wymagająca, pragnąca, by dzieci były idealne, nie sprawiały problemów wychowawczych, „nie przynosiły wstydu”:

Jestem najstarszą jej córką i tak odnoszę wrażenie, że... wszystko na takiej zasadzie, że był spokój... póki co, żeby tylko dziecko wstydu nie przyniosło, żeby nikt nie naskarżył, póki jest ok, nie ma problemów wychowawczych, jest dobrze.

- b) Matka nieczuła, nie okazująca miłości, powodująca emocjonalną deprivację u swojego dziecka. Dziecko dorosłe ciągle odczuwa z tego powodu głęboki żal wobec matki i nieustanne poczucie braku:

---

30 E. Dryll, *Narracje rodzinne*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 92.

I mam do mamy taki żal, za brak czułości w dzieciństwie, za brak... nie wiem może na palcach jednej ręki bym policzyła, ile razy usłyszałam «Jestem dumna z ciebie», albo nawet to, że «Kocham cię». I dlatego myślę, że to ma jakieś takie konsekwencje w tym, że ja potem nie potrafiłam swojemu pierworodnemu synowi tego powiedzieć, że nie potrafiłam..., że sztywniałam w momencie, kiedy on się przytulał, mówiąc «Kocham cię mamo».

c) Matka upokarzająca dziecko, wymagająca zbyt dużego emocjonalnego wysiłku od niego, wzbudzająca poczucie niesprawiedliwości i krzywdy u dziecka:

Zawsze mnie to bolało, że cokolwiek bym zrobiła, jakaś obraza, po prostu musiałam iść przeproszać, nieraz to było upokarzające, kończyło się to płaczem i ewentualnie wybaczeniem ze strony mojej mamy.

d) Dziecko pragnące zasłużyć na miłość rodzicielską poprzez bardzo dobre wyniki w nauce, podobne zainteresowania do zainteresowań matki (muzyka), opieka nad rodzeństwem i przejęcie roli wychowania młodszego rodzeństwa:

myślę, że byłam tak zajęta, dlatego te dwie szkoły ciągnęłam, bo tak sobie myślę, że tam mnie ktoś słuchał, albo po prostu nic innego w domu ciekawego mnie nie czekało, jakoś tak nie zaaferowało, oprócz tego, że «Opiekuj się swoim rodzeństwem». Mówię no, mama często była nieobecna, bo szkoła, jakieś tam świetlice, zespoły i tak naprawdę to się wychowywałyśmy same, chociaż może to jest krzywdzące, może ja tak na to patrzę, bo te sytuacje jakoś tak najbardziej mi się wyryły w pamięci.

e) Matka świadoma faktu, że obciąża córkę obowiązkami ponad jej siły:

Pamiętam, że raz nawet burę taką od niej dostałam, że się gdzieś do jakiejś mamy cioci, jak się wujek ożenił, to do tej jego teściowej, pamiętam jako mała dziewczynka właśnie, tak po prostu na luzie, powiedziałam, że muszę się opiekować swoim rodzeństwem, że jak mamy nie ma to ja ich pilnuję. I wtedy pamiętam, nie wiem myślę, że to może dla mojej mamy był jakiś wstyd przed nimi, czy... Zawsze odnosiłam takie wrażenie, że po prostu ona boi się tego, że będzie się za nas wstydzić.

f) Dziecko stanowiło obiekt, na którym odreagowywała swoje zdenerwowanie czy swoją złość:

Zawsze jak się zdenerwowała na kogoś, na jakąś moją koleżankę albo kogoś uczestnika, że ktoś coś źle zrobił, nie przyszedł, to zawsze po prostu się odgrywała na nas, że było wiadomo, że ta jej złość się skupi na nas.

g) Nieobecność matki w domu – dla niej ważniejsza była praca zawodowa niż budowanie relacji dziecko – rodzic. Być może była to pewnego rodzaju ucieczka. Widać jednak u rozmówczynie pewną dozę wyrozumiałości dla matki, próbę usprawiedliwienia jej:

Zakładam, że wychowała mnie najlepiej, jak potrafiła i dała mi to, co mogła w danym momencie, ale ja odbieram ją jako taką mamę ciągle nieobecną w domu.

Przytoczone cechy i potwierdzające je przykłady zwracają uwagę przede wszystkim na fakt, że niezaspokojona potrzeba prawdziwej matczynej miłości jest ciągle żywa u dorosłej osoby. Rozmówczyni, co istotne, skupia się przede wszystkim na relacji z matką. O ojcu mówi niewiele, traktując go jako osobę zdominowaną przez swoją żonę, uległą, a co za tym idzie wycofaną. Główną przyczyną cierpienia i deprywacji potrzeb jest osoba matki. Widoczne w wypowiedziach są cechy parentyfikacji zarówno instrumentalnej, jak i egzystencjalnej. Warto zwrócić też uwagę na konsekwencje, jakie owo doświadczenie przyniosło w życiu rozmówczyni. Należą do nich:

- a) zamieszkanie z dala od rodzinnych stron – może być interpretowane jako mechanizm ucieczki, ale też jako próba uniezależnienia się od toksycznego wpływu matki, chęć życia „po swojemu”;
- b) nieumiejętność bycia matką – wyrażania uczuć względem pierwszego dziecka, również stosowanie przemocy, strach przed czułością względem dziecka;
- c) ciągle poczucie silnej więzi – mimo wieku, odległości, samodzielnego życia. To poczucie więzi jest niejako wzmacniane nieustannym analizowaniem, zastanawianiem się nad dzieciństwem, brakami, które są żywe do obecnej chwili;
- d) nieustanna żywa troska o rodzeństwo, mimo upływu lat oraz usamodzielnienia się rodzeństwa.

Powyższe konsekwencje są pewnym brzemieniem doświadczanym w dorosłym życiu rozmówczyni, której narracja została tu zaprezentowana. Jest to w istocie problem „dorosłego dziecka”, któremu niejako część dzieciństwa została odebrana.

## Podsumowanie

Parentyfikacja jest zjawiskiem o charakterze traumy, które jest jednocześnie niezwykle trudne do zaobserwowania w momencie swego trwania. Najczęściej bowiem dotyczy dzieci, które uświadamiają sobie doświadczane obciążenia dopiero w dorosłym życiu (lub w ogóle). Wymaga zatem naukowego namysłu nad sposobami jej odkrywania oraz opracowanie propozycji metod skutecznej pracy zarówno z osobami parentyfikowanymi, jak i parentyfikującymi. Owo dziedziczenie mechanizmów działania odbywa się na przestrzeni kilku pokoleń. Stąd konieczność rzetelnych badań, a zaproponowana metoda – biograficzna – może być jedną z wielu, dzięki którym uzyskamy pełny obraz zjawiska.

## Bibliografia

- Boszormenyi-Nagy J., Spark G. M., *Invisible Loyalties. Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*, New York 1973.
- Chase N. D., *Parentification. An overview of therapy, research and societal issues*, [w:] *Burdened Children. Theory, research and treatment of parentification*, red. N. D. Chase, Thousand Oaks–California 1999.
- Chase S. E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009.
- Dryll E., *Narracje rodzinne*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014.
- Earley L., Gushway D., *The Parentified Child*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2002, t. 7, nr 2.
- Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2002.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016.
- Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014.
- Schier K., *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa 2015.
- Schier K., *Gdy dziecko staje się rodzicem. Odwrócona troska, czyli zjawisko parentyfikacji w rodzinie*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012.
- Schütze F., *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2002.

### Biography of an adult child – the experience of parentification and its consequences

**Abstract:** The article concerns the phenomenon of parentification, i.e. the reversal of the roles in the family. The author presents this phenomenon, its course, accompanying mechanisms and consequences as based upon a case study – biography. The experience of inversion of parental roles is often latent and invisible, and is associated with the hidden drama of numerous children, but realised only in adulthood. These „little heroes” become „adult children” who carry on their shoulders burden (usually of emotional nature) of responsibility for their parents and family.

**Keywords:** family, family home experience, reversal of the roles in the family

# Dom rodzinny w obliczu kryzysu. Komunikacja w relacji doradca rodzinny – klient w sytuacji rozwodu w rodzinie. Refleksje doradcy rodzinnego

Maja Piotrowska  
Uniwersytet Wrocławski  
[majapiotrowska@interia.pl](mailto:majapiotrowska@interia.pl)

**Abstrakt:** W prezentowanym tekście autorka analizuje wieloaspektowość i niejednoznaczność zjawiska rozwodu w rodzinie. Zwraca szczególną uwagę na rolę komunikacji pomiędzy doradą rodzinnym a klientem w obliczu kryzysu w rodzinie (rozvodu). Autorka omawia szereg technik komunikacyjnych wykorzystywanych w pracy doradcy oraz wskazuje na bariery komunikacyjne utrudniające stworzenie autentycznej relacji doradca rodzinny – klient.

**Słowa kluczowe:** doradca rodzinny, komunikacja, poradnictwo, rodzina, rozwód

## Wprowadzenie

W obliczu tak szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej wielu ludzi doświadcza zagubienia. Coraz bardziej zawiłe stają się ich losy, coraz (a przynajmniej tak im się wydaje) trudniejsze decyzje mają do podjęcia. Ponowoczesność na każdym kroku serwuje nowe możliwości, stawia cele i wyzwania jednostkom, na których osiągnięcie potrzeba wiele sił i zdeterminowania w działaniu. Rodzina (dzisiaj coraz częściej złożona z poszczególnych członków będących indywidualnościami<sup>1</sup>) jak inne grupy społeczne uczestniczy w tych przemianach i im się poddaje. Efektem jest dzisiaj różnorodność, wielość form i mozaikowość w obrębie tego, co powszechnie nazywamy życiem rodzinnym. We współczesnym świecie rodzina

---

<sup>1</sup> Por. M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009, s. 161.



nie ma jasno określonego wizerunku; ma ona raczej odpowiadać na potrzeby swych członków (funkcja opiekuńcza, towarzyska, seksualna) niż spełniać pozarodzinne, instytucjonalne zadania wyznaczone odgórnie.

Niestety współczesna rodzina, zarówno w Polsce, jak i na całym świecie, coraz częściej doświadcza dezintegracji swych struktur. Z biegiem lat staje się krucha i narażona (często już na samym początku swego istnienia) na rozpad. Rozwód, gdyż to właśnie krytyczne wydarzenie zarówno w życiu poszczególnych członków, jak i całej rodziny mam na myśli, staje się dzisiaj przełomowym doświadczeniem na linii życia wielu familli. Rodziny te potrzebują wsparcia, nie tylko ze strony najbliższych (bliższej i dalszej rodziny, przyjaciół). By konstruktywnie radzić sobie z przepracowaniem rozwodu potrzebują specjalistycznych form pomocy, takich jak wsparcie doradcy rodzinnego, który dzięki swej wiedzy, umiejętnościom oraz cechom osobowości przeprowadzi rodzinę i/lub poszczególnych jej członków (dorosłych i dzieci) przez kryzys rozwodu. W prezentowanym artykule pragnę zwrócić uwagę na ogromną wagę tworzonej w ramach procesu poradniczego, w sytuacji rozwodu w rodzinie (gdy dom rodzinny przestaje być miejscem spokoju i bezpieczeństwa), relacji między doradcą a klientem, roli, jaką odgrywa ich wzajemna komunikacja na czynione przez klienta postępy i efekty zaistniałych działań poradniczych.

## Dom rodzinny w obliczu rozwodu oczami doradcy rodzinnego

Rozwód w rodzinie nie jest incydem, nie pojawia się nagle (choć niektórzy tak się wydają), jest raczej sumą wielu trwających (nawet przez lata) sytuacji, doświadczanych uczuć, prowadzonych przemyśleń, odwlekanych decyzji. Ma przede wszystkim charakter procesualny. Ten uwidacznia się szczególnie w modelu „dialektycznym” rozwodu, wskazując na etapowość tego wydarzenia.

Etap przedrozwodowy jest określany jako rozwód emocjonalny. Stanowi dla małżeństwa okres rozważań nad jakością swojego związku. To proces powolnego oddalania się od partnera, rozpacz z powodu narastającego niezadowolenia. Ten czas wypełniony jest rozczarowaniem i utratą nadziei na zmianę oraz podjęciem ostatecznej decyzji, co do trwania związku. Niektóre pary podejmują wysiłek walki o swój związek, kierując się na terapię w celu ratowania swojego małżeństwa, jednakże, gdy i te próby nie dają zadowalających rezultatów, a małżonkowie zdają sobie sprawę, że rozwód jest nieunikniony, następuje kolejna faza nazwana etapem rozwodowym. Etap drugi obejmuje rozwód prawny, ekonomiczny, rodzicielski oraz społeczny. Faza prawna rozwodu dotyczy wszystkich działań prawnych podejmowanych w celu zakończenia małżeństwa. Rozwód ekonomiczny dotyczy określenia stanu posiadania dóbr przez małżonków oraz

w miarę sprawiedliwego ich podziału. Rozwód w aspekcie relacji rodzicielskich polega na ustaleniu sprawowania opieki nad dziećmi, wysokości płaconych na ich rzecz alimentów, miejsca ich zamieszkania oraz ich kontaktów z drugim rodzicem. Z kolei rozwód społeczny odnosi się do rodziny, przyjaciół, sąsiadów, kolegów, których obecność i wsparcie, zarówno w trakcie rozwodu, jak i po nim, jest bardzo potrzebne, by móc sprawnie funkcjonować i powrócić do utraconej równowagi. Ostatni etap nazwany został etapem porozwodowym. Oznacza on tak zwany rozwód psychiczny, czyli psychiczną separację od byłego partnera. Jest to czas bardzo trudny dla obojga małżonków ze względu na przeżywany smutek, wrogość, samotność, depresję oraz ze względu na niekiedy „przerazające” nowe zadania i życiowe wyzwania. W tym okresie byli małżonkowie powinni skoncentrować się na powrocie do równowagi psychicznej, na zaakceptowaniu nowej sytuacji, w której przyszło im żyć, na redukowaniu poczucia beznadziejności i porażki życiowej oraz na swoich dzieciach, minimalizując negatywne następstwa wynikłe z ich rozstania. Realizacja tych zadań pozwala byłym małżonkom zamknąć fazę rozwodu psychicznego<sup>2</sup>. Przytoczony model pokazuje, że sfera związana z emocjami obydwójga małżonków odgrywa niezwykle istotną rolę w zrozumieniu zmian zachodzących w diadzie małżeńskiej, pokazując dynamiczny, procesualny, a często zmienny i niestabilny czasowo charakter samego rozwodu.

Potwierdza to w swojej koncepcji także Judith S. Wallerstein, która wyróżniła trzy zązębiające się etapy procesu rozwodu. W odróżnieniu od powyżej opisanej propozycji zjawiska rozwodu, tutaj akcent położony został bardziej na zmiany, jakie zachodzą w obrębie całej rodziny (uwzględniając też dzieci), a nie tylko na te zachodzące w obrębie samej diady dorosłych partnerów związku. Autorka podkreśla przy tym, iż przejście od jednego etapu do drugiego nie jest wcale automatyczne. Oznacza to, że jednostka może na jednym z nich „utknąć” nawet i na całe lata. Takie poszerzenie (o perspektywę całej rodziny) analizy zjawiska rozwodu uważam za niezwykle trafne, a dostrzeżenie faktu, że dziecko jako pełnoprawny członek rodziny również zostaje uwikłane w szereg zmian zachodzących pod wpływem rozwodu, dopełnia, moim zdaniem, powyższy zawężony obraz zjawiska.

Pierwszy etap jest zaliczany do najostrzejszych i rozpoczyna się od spotęgowania poczucia braku szczęścia w rozpadającym się małżeństwie, a kończy decyzją o rozwodzie oraz wyprowadzką jednego z partnerów z domu. Okres ten charakteryzuje się rosnącą złością, depresją i dezorganizacją życia rodzinnego. Etap ten trwa od kilku miesięcy do roku, czasem nawet dwa lata. Jednak zdarza się, że może ciągnąć się jeszcze dłużej. Wcześniej czy później większość z tych rodzin przechodzi jednak do drugiego etapu.

---

2 Por. B. Lachowska, *Pomoc psychologiczna dziecku w rodzinie w trakcie procesu rozwodowego. Model etapów procesu rozwodowego w oparciu F. Kaslow*, [w:] *W świecie dziecka*, red. B. Lachowska, M. Grygielski, Lublin 1999.

Cechą szczególną kolejnego okresu jest to, że zarówno dorośli, jak i dzieci angażują się w nowe, nieznane im dotychczas role oraz budują relacje w nowych rodzinach. Podejmują wciąż próby rozwiązywania swoich problemów i eksperymentują z nowymi stylami życia. Wallerstein określa ten czas jako okres „naprzemiennego postępu i regresu, czas prób i błędów, czas zmiennych nastrojów”<sup>3</sup>. Przez wiele lat życie może być niestabilizowane, zaś dom rodzinny nie zapewnia wcześniejszego bezpieczeństwa. Rodzina w nowej postaci nie ma jeszcze wyraźnie ukształtowanych granic, dostosowuje się wciąż do nowych ludzi, miejsc, szkół, dobrych i złych wyborów. Cechą podstawową trzeciego etapu jest natomiast odnowienie poczucia stabilizacji. Wallerstein wskazuje, że „rozwidziona rodzina odbudowuje się jako nowy, bezpieczny, funkcjonalny związek”<sup>4</sup>.

By dobrze zobrazować rozwód jako proces przemian diady małżeńskiej, która zamierza się rozstać, warto odwołać się również do koncepcji wskazującej na wagę podejmowanych decyzji przez partnerów związku podczas trwania procesu dezintegracji ich małżeństwa. W ramach tej koncepcji wyróżniono następujące okresy decyzyjne: okres przeddecyzyjny, etap decyzji oraz czas odzyskiwania nowej równowagi. Pierwszy z nich, który rozpoczyna cykl przemian, stanowi punkt zwrotny w życiu pary. Jeden z małżonków lub oboje zaczynają dostrzegać u siebie symptomy niezadowolenia z małżeństwa, objawiające się spadkiem satysfakcji i intymności oraz porzuceniem fasady solidarności małżeńskiej. Zostaje wykreowany obraz związku, który nie przynosi satysfakcji – jest on tylko obszarem doznawanego silnego niezadowolenia i rozczarowania. Jednostka/i próbuje/ą jeszcze coś zmienić – podejmuje/ą działania mające na celu przywrócenie poprzedniej satysfakcji, jednakże, gdy tak się nie dzieje, zaczyna zanikać intymność w relacji małżeńskiej. Małżonkowie zaczynają prowadzić oddzielne życie, zaprzestają współżycia, często zaczynają nawiązywać kontakty pozamałżeńskie. Stan ten może trwać kilka tygodni, miesięcy bądź lat.

Kolejny etap to okres decyzji. Dojrzała decyzja rozwodowa powinna charakteryzować się przyjęciem na siebie odpowiedzialności za podjęte postanowienia wraz ze wszystkimi konsekwencjami. Powinna być też samodzielna, niezależnie od partnera, po dokonaniu całościowej oceny sytuacji oraz po dokładnym przeanalizowaniu motywów uzasadniających tę decyzję. Etap decyzyjny nie ma charakteru jednolitego, gdyż decyzja nie musi pochodzić od obojga partnerów (i najczęściej tak właśnie jest) oraz nie ma ograniczonego czasu na jej podjęcie. Istotą tego etapu jest natomiast zapoczątkowanie procesu rozwiązania małżeństwa poprzez wyjście z niego co najmniej jednej osoby. Chęć poprawy kontaktów między małżonkami (np. próba podjęcia terapii małżeńskiej) może cofnąć diadę do etapu poprzedniego.

---

3 J. S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, tłum. P. Żak, Kielce 2006, s. 30.

4 Tamże.

Wahania i zmiany decyzji zatrzymują cykl przemian, z kolei świadoma i dojrzała wola rozstania powoduje przejście do kolejnego etapu, jakim jest okres negocjacji.

Dla każdej pary to czas niezwykle trudny i bolesny. Polega na podejmowaniu wielu ważnych decyzji dotyczących podziału majątku, opieki nad dziećmi i podziału obowiązków. Często w tym okresie relacje między małżonkami znacznie się pogarszają, co dodatkowo utrudnia proces racjonalnej negocjacji. Górze biorą silne reakcje emocjonalne, sprzyjając niezgodzie, walce oraz prowadzeniu różnych gier.

Ostatni z etapów rozvodu to okres nowej równowagi. Może trwać latami. Osiągnięcie pełnej fazy rekonstrukcji zależne jest od wielu czynników: upływu czasu, wieku i płci małżonków, ich problemów intrapsychoicznych oraz od inicjatywy rozwodowej i statusu ekonomicznego. Poczucie nowej równowagi pojawia się także w następstwie poprawy stosunków między byłymi partnerami oraz osiągnięcia poczucia wystarczającego poziomu stabilizacji. Przeważnie osoby dorosłe potrzebują od dwóch do czterech lat na uporanie się z rozwodem. Jednakże nieporozumienia i konflikty utrzymujące się po tym wydarzeniu, szczególnie te związane z dzieckiem, czas ten wydłużają<sup>5</sup>.

Porównując powyższe koncepcje, należy podkreślić fakt, iż proces rozpadań się związku w większości małżeństw jest taki sam, gdyż zaczyna się od odkrycia dysatisfakcji, a kończy na przekształceniu charakteru związku, gdzie oddziaływaniom podlegają już wszyscy członkowie zdeintegrowanej rodziny.

Rozwód w rodzinie to trudne emocjonalnie doświadczenie dla wszystkich jej członków. Dom rodzinny nabiera nowych kształtów, staje się miejscem, gdzie zarówno dorośli, jak i dzieci stają w obliczu wielu nowych, nieznanych im dotąd sytuacji. Muszą zmierzyć się z zadaniami, które stawia przed nimi to krytyczne wydarzenie.

Rozwód rozpatrywany z indywidualnego punktu widzenia jest zawsze przełomem w życiu małżonków (zarówno dla kobiety, jak i dla mężczyzny jest to bardzo traumatyczne doświadczenie, niezależnie od tego, kto inicjuje działania rozwodowe) oraz dziecka przez to, że zmianie ulega przede wszystkim ich dotychczasowa sytuacja emocjonalna, a także ekonomiczna (przejawiająca się w różnych wariantach, najczęściej jednak oznacza pomniejszenie dotychczasowych środków wydatkowanych na potrzeby związane z życiem rodzinnym) i społeczna. W ujęciu indywidualnym, konstruktywne rozwiązanie kryzysu polega przede wszystkim na przepracowaniu przez jednostki straty wynikłej z rozwodu i odzyskaniu utraconej w wyniku zaistniałego zdarzenia równowagi, na ustaleniu nowego jej poziomu.

Z kolei w perspektywie diadykowej rozwód oznacza cykl przemian pozwalający obojgu partnerom związku przejść od destrukcyjnego, niesatisfakcjonującego ich układu, w którym tkwią, do braku relacji w ogóle. Konstruktywne rozwiązanie tej

---

<sup>5</sup> Zob. M. Beisert, H. Liberska, M. Matuszewska, *Od konfliktu do rozwodu*, [w:] *Małżeństwo. Męskość, kobiecość, miłość, konflikt*, red. H. Liberska, M. Matuszewska, Poznań 2001.

sytuacji polega w tym ujęciu na rozwiązaniu, likwidacji diady małżeńskiej – zakończeniu małżeństwa przez rozwód<sup>6</sup>.

Rozwód rozpatrywany z perspektywy rodzinnej prowadzi do przemiany jej struktury oraz funkcji. Co istotne, tak ujmowane wydarzenie rozwodu, jako kryzysu rodziny, odcina się zupełnie od jednoznacznie patologicznej wizji domu rodzinnego. Wedle tych założeń rozwód nie kończy istnienia rodziny, ale znacząco wpływa na jej funkcjonowanie. Po rozwodzie rodzina wkracza w nowy, zupełnie inny od poprzedniego, etap. Zmianie ulega przede wszystkim formuła wspólnego życia wszystkich członków rodziny; jej miejsce zajmuje formuła życia oddzielnego z wykluczeniem więzi małżeńskiej między rodzicami. Zanika też funkcja prokreacyjna, a nowego wymiaru nabiera funkcja rodzicielska. Na tym etapie rodzina może dalej pełnić swe funkcje socjalizacyjne i emocjonalne, ograniczone jednak do relacji rodzice – dzieci<sup>7</sup>. W takim rozumieniu rozwód rozwiązuje osobiste relacje łączące oboje dorosłych partnerów, a nie rodzinę, która trwa nadal. Niestety w świadomości społecznej rozwód często również utożsamia się z kresem rodziny. I w tym mylącym, acz jakże powszechnym, stwierdzeniu upatruję początek wielu negatywnych następstw rozwodu dla funkcjonowania rodziny, szczególnie w zakresie relacji dziecka z rodzicami.

Nakreślony powyżej krótki *background* dotyczący zjawiska rozwodu w rodzinie powinien stać się podstawą projektowanych przez doradcę działań pomocowych, zarówno dla poszczególnych jednostek (dorosłych i dzieci), jak i dla całej rodziny.

## Znaczenie dobrej komunikacji dla procesu doradczego. Narzędzia skutecznej komunikacji wykorzystywane w trakcie rozmów doradczych z klientem w sytuacji okołorozwodowej

Mając świadomość ogromnego znaczenia komunikacji w relacji doradczej, niezbędny staje się, moim zdaniem, stały namysł nad jakością realizowanych przez siebie rozmów doradczych. Dla mnie oznacza to przyjęcie postawy refleksyjnego praktyka, który poddaje oglądowi własne działanie przed, w trakcie i po spotkaniu z klientem, analizuje zaistniałe sytuacje, poszukuje możliwości ulepszenia swych działań, eksperymentuje z nowymi metodami, jest w ciągłym rozwoju. Ma świadomość, że jego warsztat pracy permanentnie ewoluuje.

Komunikacja w relacji doradca – klient może występować na trzech poziomach. Philip Baker<sup>8</sup> wskazuje na poziom faktów (komunikacja bezpośrednia),

6 Por. M. Beisert, *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*, Poznań 2000.

7 Tamże.

8 Por. P. Baker, *Metafory w psychoterapii*, tłum. J. Węgrodzka, Gdańsk 1997.

interpretacji oraz metafor (komunikacja pośrednia). Pierwszy z wymienionych poziomów pozwala opisywać to, co widzimy, słyszymy oraz czujemy. Jest podstawą budowania informacji zwrotnej. Jednakże ciągłe posługiwanie się faktami w komunikacji doradczej staje się „bezbarwne”, a relacja mało plastyczna, chociaż trudno jej cokolwiek zarzucić<sup>9</sup>. Kolejny z opisanych przez autora poziomów, to poziom interpretacji. Charakterystyczne dla tego sposobu komunikacji jest pomijanie faktów (zamiast tego następuje interpretacja) oraz dokonywanie ocen naszego rozmówcy. Mimo iż tego sposobu porozumiewania się nie można uznać za dobry i efektywny, stosujemy go w naszym codziennym życiu najczęściej<sup>10</sup>, zamykając sobie w ten sposób drogę do stworzenia autentycznego kontaktu z drugim człowiekiem, a tym samym do zrozumienia go. Ostatnim wymienionym przez Bakera poziomem, na którym odbywać się może porozumiewanie się, jest poziom metafor. Waler owej komunikacji stanowi przede wszystkim to, że czyni ona wzajemny kontakt dwojga ludzi przyjemnym i barwnym. Partnerzy stają się zaciekawieni, bardziej zaangażowani w relację. Metafory dają możliwość w sposób delikatny i subtelny poruszać nawet bardzo trudne dla radzącego się tematy. Należy jednak mieć na uwadze, iż ten poziom komunikacji u niektórych osób, szczególnie tych „mało wrażliwych na metaforę lub nie rozumiejących nawet intuicyjnie jej znaczenia [...] może wzbudzać obawę przed kontaktem, niejasność w relacji, wywoływać napięcie i niepokój”<sup>11</sup>.

W pracy z rodzinami lub poszczególnymi członkami rodzin rozwodzących się/rozwiędzionych, zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi, komunikacja w relacji doradczej oparta również o metafory pozwala poszerzyć perspektywę rozwiązań konkretnych, akcentowanych przez klienta trudności oraz pokazuje radzącemu się różne możliwości wyboru.

W relacji doradca – klient, gdy ten drugi stoi w obliczu narastającego kryzysu w rodzinie ważną rolę odgrywa również komunikacja niewerbalna, porozumiewanie się z klientem poprzez mowę ciała (pozycję, ułożenie ciała, mimikę, gestykulację, kierunki patrzenia) oraz komunikaty interakcyjne obejmujące przestrzeń interpersonalną i osobistą, kontakt wzrokowy, dystans interakcji<sup>12</sup>. Uważne wsłuchanie się w to wszystko, co niewerbalnie chce nam przekazać radzący się człowiek, otwiera przestrzeń dla konstruktywnej pracy, buduje zaufanie i wzmacnia relację. Nie można też zapomnieć o ciągłym, uważnym przyglądaniu się sobie i poddawaniu analizie również własnych przekazów niewerbalnych i reakcji na nie naszego klienta. Chcąc czerpać korzyści z odczytywania komunikacji niewerbalnej w ramach własnej praktyki doradczej, doradca musi pamiętać o dwóch rzeczach:

9 M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, Warszawa 2006, s. 73.

10 J. Mellibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 2003, s. 252.

11 M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, dz. cyt., s. 74.

12 B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wrocław 1997, s.142-144.



po pierwsze, komunikacja niewerbalna jest uwarunkowana nie tylko przynależnością do określonej kultury i klasy społecznej, lecz także wiekiem i płcią, po drugie, zaleca się daleko idącą ostrożność w wyciąganiu wniosków z dokonanych spostrzeżeń<sup>13</sup>.

Jakość oraz efektywność wzajemnej komunikacji doradca rodzinny – klient w sytuacji okołorozwodowej można zwiększyć poprzez stosowanie odpowiednich narzędzi pracy. Przede wszystkim wymienić należy aktywne słuchanie. To umiejętność podstawowa i najistotniejsza zarazem w pracy doradcy. W skład aktywne słuchania wchodzi kilka rodzajów umiejętności:

- a) parafrazowanie – to powtórzenie własnymi słowami tego, co wcześniej powiedział sam klient, dzięki czemu radzący się otrzymuje jasną informację, że jest uważnie słuchany i rozumiany. Parafraza pozwala również na zweryfikowanie właściwego rozumienia sytuacji klienta poprzez uzyskanie od niego komunikatu zwrotnego potwierdzającego lub zaprzeczającego usłyszaną przed chwilą parafrazę. Małgorzata Tarkowska słusznie zauważyła, że zalet płynących z używania w kontakcie doradczym parafrazy jest wiele. Zalicza do nich to, że
  - Mówiący dowiadyuje się, że naprawdę jest słuchany;
  - Słuchający sprawdza, czy dobrze usłyszał i zrozumiał;
  - Mówiący, słysząc parafrazę własnej wypowiedzi może wnieść poprawki lub uzupełnić swoją wypowiedź;
  - Mówiący może w innym świetle usłyszeć, co naprawdę powiedział;
  - Mówiący może przekonać się, jakie znaczenie miał jego komunikat<sup>14</sup>;
- b) odzwierciedlanie uczuć – stosowanie tej techniki ma na celu pomóc radzącemu się w zaakceptowaniu swoich uczuć, często stanowi swoistą ich „wentylację”, a czasami *katharsis*. Polega na mówieniu do klienta o jego uczuciach i oczekiwaniu na potwierdzenie lub zaprzeczenie tych spostrzeżeń. Bożena Wojtasik wskazuje, iż, pomimo wielu zalet tej techniki, jest ona dość ryzykowna dla doradcy, który nie posiada przygotowania fachowego lub sam ma problemy emocjonalne<sup>15</sup>;
- c) dowartościowywanie – to technika, którą doradca może właściwie wykorzystać na każdym etapie swojej pracy. Polega na uznaniu ważności drugiej strony, jej problemów i przeżyć, docenieniu wysiłków podejmowanych przez klienta, zaakcentowaniu pozytywnych działań, wyartykułowaniu dotychczasowych osiągnięć i postępów<sup>16</sup>;
- d) klaryfikowanie – jest techniką, którą najczęściej wykorzystuje się w początkowym stadium procesu doradczego, ale można ją też z powodzeniem stosować na każdym etapie pracy z klientem.

13 J. Kubitsky, *Vademecum terapeuty rodzinnego*, Warszawa 2010, s. 52.

14 M. Tarkowska, *Rozmowa doradczą – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, dz. cyt., s. 69.

15 B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu*, dz. cyt., s. 152.

16 K. Górniak, *Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja*, Warszawa 2004, s. 37.



Służy zwykle do precyzowania myśli i nazywania problemów. Umożliwia skupienie uwagi na podstawowych nie nazwanych trudnościach i uporządkowanie sprzecznych lub niejednoznacznych uczuć<sup>17</sup>;

a) podsumowanie – oznacza krótką syntezę tego, co doradca usłyszał od klienta. Podsumowanie jako technika doradcza i terapeutyczna służy głównie weryfikacji. Stosowane przez doradcę co jakiś czas podsumowania porządkują komunikacje między nim a klientem. Tarkowska wskazuje, że

ważną rolę odgrywa końcowe podsumowanie rozmowy. Można również rozpocząć rozmowę od podsumowania treści, celów, problemów, istotnych sytuacji, jakie miały miejsce na poprzednim spotkaniu. Pomoże to w ustrukturalizowaniu zadań. Pozwoli to na «osadzenie» klienta w sytuacji «tu i teraz»<sup>18</sup>.

Techniką ważną z punktu widzenia jakości wzajemnej komunikacji w relacji doradczej jest również stosowanie pytań – zarówno tych o charakterze zamkniętym, jak i otwartym. Pytania zamknięte (o charakterze rozstrzygnięcia) mają na celu uzyskanie krótkich, zwięzłych odpowiedzi i efektywnie mogą zostać wykorzystane na pierwszym spotkaniu w trakcie przeprowadzania podstawowego wywiadu. Z kolei walorem pytań otwartych jest to, iż zapewniają klientowi większą swobodę wypowiedzi. „Pytania otwarte oszczędzają wysiłku długiego zgadywania, dodatkowo klient może jednocześnie zdradzić różne, nieraz bardzo istotne szczegóły dotyczące jego trudności, których nigdy nie ujawniłby”<sup>19</sup>, gdyby doradca stosował tylko pytania o charakterze zamkniętym.

Do powyższego zestawu technik chciałabym dołączyć jeszcze jedną, moim zdaniem szczególnie istotną w pracy z klientami w sytuacji około rozwodowej, którą jest wsparcie i budowanie nadziei. Wsparcie okazane w tej trudnej sytuacji znacznie obniża stres osoby radzącej się. Wojtasik twierdzi, że najlepszym sposobem wsparcia jest „bycie z drugą osobą, akceptacja, umożliwienie swobodnego wyrażania uczuć, dzielenia się własnymi przeżyciami”<sup>20</sup>. Doradca może również okazać wsparcie poprzez komunikaty werbalne typu: „Potrafisz!”, „Poradzisz sobie”, „Wierzę, że rozwiążesz swój problem”. Tego typu komunikaty mają w sobie moc budowania i podtrzymywania nadziei<sup>21</sup>. Z drugiej strony zachęcają do działania, dają odwagę oraz poczucie, że nie jest się samemu.

Prowadząc rozważania na temat jakości i znaczenia komunikacji w relacji doradca – klient, nie można zapomnieć o zagadnieniu niezwykle ważnym. Chodzi o bariery komunikacyjne, a tym samym o próbę określenia, czego unikać w rozmowach z klientem w sytuacji okółorozwodowej. Bariery komunikacyjne to

17 M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, dz. cyt., s. 69–70.

18 Tamże, s. 70.

19 H. Knapp, *Komunikacja w terapii*, Warszawa 2009, s. 128–129.

20 B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu*, dz. cyt., s. 153.

21 Tamże, s. 153.

nic innego jak mogące pojawić się na każdym poziomie przebiegającej komunikacji szumy czy przeszkody zniekształcające lub zakłócające komunikację.

W pracy doradczej, w relacji z klientem, który utracił dotychczasowe poczucie równowagi życiowej, doświadcza już dłuższy czas trudnych emocji, często jest zagubiony i przerażony zmianami, jakie zachodzą bądź zaszły w jego życiu, warto pamiętać, by wystrzegać się stosowania:

- dobrych rad,
- osaczającego klienta sposobu prowadzenia rozmowy za pomocą wypytywania,
- pocieszania – zaprzeczając tym samym uczuciom, jakich doznaje klient,
- zmian tematów, gdy obecnie poruszany w rozmowie wydaje się doradcy zbyt trudny<sup>22</sup>,
- osądzania, obwiniania, etykietyzowania,
- bagatelizowania tego, co mówi klient oraz
- pouczania, moralizowania, czy strofowania<sup>23</sup>.

## Na zakończenie

Sytuacja, w jakiej znajdują się klienci w trakcie lub po rozwodzie, jest niezwykle trudna. Ich dom rodzinny ulega znacznym deformacjom. Przemiany te mają zarówno charakter strukturalny, jak i funkcjonalny. Zmienia się podstawowy układ sił w takich rodzinnych domach. Od doradcy wymaga się w związku z tym wiele taktu i delikatności w kreowanym kontakcie, dużo zrozumienia i uznania dla przeżyć radzącego się. Większość klientów jest bardzo wyczulona nawet na najmniejszy fałsz i nieautentyczne zachowania ujawniające się po stronie doradcy. Dlatego na zakończenie warto przypomnieć wskazówki Dale'a Carnegie dotyczące kontaktów międzyludzkich:

1. Nie krytykuj, nie potępiaj, nie pouczaj (zamiast krytykować, spróbuj zrozumieć).
2. Szczerze i uczciwie wyrażaj swoje uznanie (poczucie ważności jest dla ludzi niesłychanie istotne).
3. Wzbudź w innych szczerą chęć (wystarczy ludziom uzmysłowić czego chcą, i pokazywać im, jak to mogą osiągnąć)<sup>24</sup>.

Tylko okazane przez doradcę szczerze zainteresowanie losem swojego rozmówcy, uśmiech, wsłuchanie się w historię klienta i próba zrozumienia go oraz empatyczne zachowanie może przyczynić się do otwarcia się naszych klientów na proces doradczy, podjęcia przez nich pracy nad sobą i rozpoczęcia pisania nowego rozdziału swojej historii, także tej rodzinnej.

---

22 M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, dz. cyt., s. 71–73.

23 K. Górniak, *Warsztat pracy doradcy zawodowego*, dz. cyt., s. 42–43.

24 D. Carnegie, *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*, tłum. P. Cichawa, Warszawa 1994, s. 78; B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2011, s. 77.

## Bibliografia:

- Baker P., *Metafory w psychoterapii*, tłum. J. Węgrodzka, Gdańsk 1997.
- Beisert M., *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*, Poznań 2000.
- Beisert M., Liberska H., Matuszewska M., *Od konfliktu do rozwodu*, [w:] *Matżeństwo. Męskość, kobiecość, miłość, konflikt*, red. H. Liberska, M. Matuszewska, Poznań 2001.
- Carnegie D., *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*, tłum. P. Cichawa, Warszawa 1994.
- Górniak K., *Warsztat pracy doradcy zawodowego. Komunikacja*, Warszawa 2004.
- Knapp H., *Komunikacja w terapii*, Warszawa 2009.
- Kubitsky J., *Vademecum terapeuty rodzinnego*, Warszawa 2010.
- Lachowska B., *Pomoc psychologiczna dziecku w rodzinie w trakcie procesu rozwodowego. Model etapów procesu rozwodowego w oparciu F. Kaslow*, [w:] *W świecie dziecka*, red. B. Lachowska, M. Grygielski, Lublin 1999.
- Mellibruda J., *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 2003.
- Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009.
- Tarkowska M., *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, Warszawa 2006.
- Wallerstein J. S., Blakeslee S., *Druza szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, tłum. P. Żak, Kielce 2006.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2011.
- Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wrocław 1997.

### The family home in the face of crisis. Communication in the relation family counselor – client in a situation of divorce in the family. Reflections of the family counselor

**Abstract:** In this article the author analyzes the situation of divorce in a family with different perspectives and focuses on the importance of communication between family adviser and the client in the event of crisis in the family (divorce in the family). Author discusses the techniques of communication used in the work of the family advisors and the communication barriers hindering an authentic relationcounselor – client.

**Keywords:** communication, divorce, family, family counselor, guidance

# Obraz domu rodzinnego we wspomnieniach Dorosłych Dzieci Alkoholików

Wioletta Klimczak  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
[wiolettaklimczak@dsw.edu.pl](mailto:wiolettaklimczak@dsw.edu.pl)

**Abstrakt:** Celem artykułu jest przedstawienie obrazu domu rodzinnego, jaki ukształtował się we wspomnieniach Dorosłych Dzieci Alkoholików (DDA), co może przyczynić się do lepszego rozumienia aktualnej sytuacji życiowej tych osób. Analizie zostaną poddane role podejmowane przez poszczególnych członków rodziny, a także cechy i właściwości środowiska rodzinnego, w jakim wzrastały osoby, których przynajmniej jeden z rodziców uzależniony był od alkoholu. Na podstawie wspomnień opisywanych w narracjach zostanie zilustrowany obraz domu rodzinnego, funkcjonujący w pamięci dziś dorosłych już osób, wychowujących się niegdyś w rodzinie z problemem alkoholowym. Opisowi podlegać będą doświadczenia z dzieciństwa tych osób w zakresie wzajemnych relacji, zachowań oraz zwyczajów panujących w ich rodzinach w okresie dzieciństwa.

**Słowa kluczowe:** dziecko, Dorosłe Dzieci Alkoholików, dzieciństwo, rodzina alkoholowa

## Rodzina z problemem alkoholowym

Rodzina stanowi fundamentalne środowisko egzystencji człowieka. Do jej podstawowych zadań i funkcji należy organizowanie wszystkim osobom w niej żyjącym przestrzeni i warunków sprzyjających rozwojowi, nie tylko w sensie biologicznym i społecznym, lecz także emocjonalnym i duchowym.

Harmonijnie i prawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne przyczynia się do pozytywnego wzrostu wszystkich jego członków oraz rozwoju wewnątrz- i zewnątrzrodzinych więzi społecznych. W rodzinie funkcjonującej prawidłowo respektowane są prawa, granice i potrzeby każdej z osób, a pełnione role

wyznaczane są w sposób naturalny i zdrowy, przy indywidualnym uwzględnieniu psychofizycznych możliwości jednostek<sup>1</sup>.

Rodzina może jednak funkcjonować również w sposób niezdrowy i krzywdzący dla niektórych lub dla wszystkich osób, które w niej wzrastają. Dzieje się tak wówczas, gdy prawa, potrzeby i granice osób nie są respektowane, a role pełnione w rodzinie zacierają się, co powoduje u nich znaczny dyskomfort, zarówno fizyczny, jak i psychiczny. Taką rodzinę określa się mianem chorej<sup>2</sup>, dysfunkcyjnej<sup>3</sup> lub wadliwie funkcjonującej<sup>4</sup>. Rodzina z problemem alkoholowym stanowi przykład właśnie takiej rodziny, w której widoczny jest chaos w obrębie pełnionych ról<sup>5</sup>; jest miejscem, gdzie nie są respektowane potrzeby jej członków oraz dochodzi do licznych zaniedbań w sferach fizycznej, emocjonalnej oraz społecznej.

Określenie *rodzina z problemem alkoholowym* obejmuje swoją definicją nie tylko osoby uzależnione od alkoholu, lecz także wszystkich tych, którzy żyją z nimi w bliskim związku, czyli matkę, ojca, żonę, męża, dziecko, brata czy siostrę. Tego pojęcia, zgodnie ze zwyczajem spotykanym w literaturze fachowej, używa się w stosunku do rodziny, w której co najmniej jeden z jej członków jest uzależniony od alkoholu i w związku ze swoim destruktywnym piciem dostarcza on swoim bliskim problemów natury finansowej, społecznej i emocjonalnej. Jest to rodzina, w której alkohol stanowi główny punkt odniesienia, gdyż większość planów i decyzji całej rodziny podporządkowanych jest piciu osoby uzależnionej<sup>6</sup>.

Choroba alkoholowa dotyczy całej rodziny, ponieważ wszyscy jej członkowie są uwikłani w problem osoby pijącej. Jeżeli jedna osoba pije, to wszystkie pozostałe odczuwają konsekwencje jej picia<sup>7</sup> – zarówno partner osoby pijącej (mąż, żona), jak i (czasem przede wszystkim) dzieci. Osoby najbliższe alkoholikowi szukają własnych sposobów na przystosowanie się do warunków stworzonych przez niego. Często podejmują próby ratowania alkoholika ze szponów nałogu, powstrzymując go, najczęściej nieskutecznie, od picia lub obmyślając strategię przetrwania u jego boku. Koncentrując całą swoją energię wokół osoby uzależnionej, nawet nie zauważają kiedy ich życie przestaje być zależne od nich samych, a zaczyna zależeć od alkoholu<sup>8</sup>. Wikłają się w pułapkę sieci misternie utkanej przez alkoholika, rezygnując przy tym z własnego życia. Takie uwikłanie

1 J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga do odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, Warszawa 1994, s. 58–77.

2 Tamże, s. 80–113.

3 W. Klimczak, *Wykluczenie społeczne w kontekście choroby alkoholowej w rodzinie*, [w:] W. Klimczak, G. Kubiński, E. Sikora-Wiśniewska, *Wykluczenie społeczne w Polsce. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2017, s. 55.

4 T. L. Cermak, J. Rutzky, *Czas uzdrowić swoje życie. Przewodnik do pracy nad sobą. Kroki w stronę zdrowia Dorosłych Dzieci Alkoholików*, tłum. J. Pasternak-Winiarska, Warszawa 1998, s. 21.

5 M. Ryś, *Rodzina z problemem alkoholowym jako rodzina dysfunkcyjna*, „Studia nad Rodziną” 1998, nr 2, s. 65–74.

6 W. Sztander, *Poza kontrolą*, Warszawa 2006, s. 29.

7 A. Margasiński, *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Kraków 2011, s. 65.

8 W. Sztander, *Pułapka współuzależnienia*, Warszawa 2006, s. 6–7.

nazywamy współzależnieniem<sup>9</sup>, a ujawnia się ono w różny sposób i w wielu obszarach: społecznym, emocjonalnym i fizjologicznym<sup>10</sup>.

## Doświadczenia rodzinne dzieci alkoholików

W kategorii współzależnienia szczególne miejsce zajmują najmłodsi członkowie systemu rodzinnego. Alkoholizm obojga lub jednego z rodziców może być dla dziecka źródłem wielu traumatycznych sytuacji i przeżyć. Wzrasta ono bowiem w rodzinie, w której nawet podstawowe jego potrzeby nie są zaspokajane w sposób właściwy (lub wcale), a z upływem tygodni, miesięcy i lat niemal każdy dzień obfituje w brutalne niespodzianki, awantury i przemoc<sup>11</sup>.

Doświadczenia dzieci dotkniętych alkoholizmem rodziców są na ogół zbliżone, choć różnią się w szczegółach. Wzrastanie w domu obfitującym w przemoc, ciągłe awantury oraz życie w nieustającym strachu, napięciu i niepewności generuje fatalne skutki i trudności objawiające się w ich stanie zdrowia psychofizycznego i społecznego. W konsekwencji takich doświadczeń dzieci pijących rodziców często czują się niekochane, niechciane, zapomniane, odrzucone, osamotnione, załężnione, zawstyżone, a przede wszystkim winne problemów doświadczanych przez rodzinę<sup>12</sup>.

Być dzieckiem alkoholika oznacza mieć doświadczenia, które przerastają możliwości sprostania im. Takie doświadczenia, to te zdarzenia w ludzkim życiu, których człowiek nie rozumie, nie potrafi «przetrawić», umieścić w określonym porządku świata, nadać im wyraźnego znaczenia. Są to zdarzenia, które burzą sen lub śnią się, żyjąc swym przedłużonym życiem poza jawą. Pozostawiają one niezatarty ślad, który przypomina niezagojoną ranę. Zdarzenia, o których się myśli i myśli, nie chcąc myśleć, którym się człowiek nie potrafi przeciwstawić ani ich zaakceptować i odłożyć na bok. Tego rodzaju doświadczenia są udziałem wszystkich ludzi i wszystkich dzieci, jednak ich ilość i intensywność u dzieci alkoholików jest nieporównywalnie większa<sup>13</sup>.

Ilustracji obrazującej doświadczenia dzieci z rodzin alkoholowych dostarczyły mi liczne rozmowy z Dorosłymi Dziećmi Alkoholików, odbyte zarówno podczas spotkań grup wsparcia, konsultacji indywidualnych, jak i w trakcie wywiadów

9 A. Wobiz, *Współzależnienie w rodzinie alkoholowej. Czym to się je i jak się tym nie udławić?...*, Warszawa 2001, s. 20.

10 B. Bętkowska-Karpała, J. Ryniak, *Współzależnienie jako zaburzenie adaptacji*, „Terapia Uzależnienia i Współzależnienia” 2008, nr 6, s. 11–15.

11 W. Klimczak, *Przemoc w rodzinie z problemem alkoholowym*, [w:] *Rodzina polska w drugiej dekadzie XXI wieku ze szczególnym uwzględnieniem zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, red. K. Pujer, Wrocław 2016, s. 66–73.

12 M. Beattie, *Koniec współzależnienia. Jak przestać kontrolować życie innych i zacząć troszczyć się o siebie*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1994; B. E. Robinson, J. L. Rhoden, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, tłum. M. Szymankiewicz, Warszawa 2008, s. 76.

13 W. Sztander, *Poza kontrolą*, dz. cyt., s. 47.

prowadzonych na forach internetowych przeznaczonych dla DDA. Oto niektóre z nich<sup>14</sup>:

Często w nocy budziły mnie awantury rodziców, kiedy ojciec wracał pijany i zarządzał generalne porządki. Wpadał do mojego pokoju, zapalał światło i zrzucał wszystko z półek. Nie pozwalał mi zasnąć, dopóki wszystkiego nie poukładał. Marzyłam wtedy o tym, aby zniknąć, umrzeć, albo chociaż trafić do domu dziecka.

Moja matka nigdy nie pracowała, co nie przeszkadzało jej też praktycznie nic nie robić w domu. Było w nim brudno i śmierdząco, bo rodzice palili po trzy, cztery paczki papierosów dziennie. Ojciec był wiecznie w pracy, a po pracy musiał się rozluźnić alkoholem. Matka wiecznie siedziała sama, więc również pocieszała się alkoholem. Bili nas czym popadnie, pod byle pretekstem. Potrafili połamać na nas krzesła. Matka prała nas po twarzach tak, że miałam rany od jej pierścionków. Ojciec złamał mi nos. Używali noży i żyłek, aby nas przestraszyć. Potrafili dorwać mnie lub siostrę, rozebrać i okładać np. przez godzinę! Zatykali nam wtedy usta, wrzeszcząc, że jak nie przestaniemy płakać, to oni nie przestaną bić. Ich picie, to była tylko wisienka na torcie...

Każdy może przeżywać w dzieciństwie rozmaite – rzeczywiste lub wymagowane – lęki, dzieci alkoholików jednak znacznie częściej i intensywniej doznają lęku o bezpieczeństwo i życie nie tylko swoich rodziców, lecz także swoje własne<sup>15</sup>:

Mój dom przesiąknięty był alkoholem, brudem i przemocą. Dwa razy ratowałam życie mojej mamie, bo ojciec wracał pijany nocą i próbował ją udusić. Za każdym razem, kiedy był pijany, zastanawiałam się, czy to będzie dzień, w którym ją zabije.

Matka piła i sprowadzała tych swoich amantów. Nigdy nie wiedziałam kogo przyprowadzi i do czego będzie mnie zmuszać. Kiedyś przyprowadziła trzech starych pijanych facetów. Miałam 14 lat, oni zaczęli się do mnie dobierać, a matka kazała mi być cicho. Powiedziała, że jak będę dla nich miła, to kupi mi nowe buty. Bałam się, że mnie zabiją, ale oni mnie tylko zgwałcili. Potem kilka razy próbowałam się zabić.

Bardzo często, kiedy ojciec spał pijany, zakradałam się do jego pokoju i sprawdzałam czy oddycha. Miałam nadzieję, że któregoś ranka znajdę go martwego, ponieważ byłam pewna, że on nas w końcu pozabija.

Z uwagi na traumatyczne przeżycia w środowisku rodzinnym, dzieciom alkoholików towarzyszy nieustający lęk i niepewność w różnych codziennych sytuacjach, które dla innych nie stanowią problemu:

Kiedy chodziłam do koleżanek i ich ojca nie było, powiedzmy wieczorem, to nie rozumiałam jak one mogą tak spokojnie się zachowywać. Nie rozumiałam czemu nie czują strachu, a ich ojcowie po prostu nie pili.

---

14 Notatki z przeprowadzonych rozmów w posiadaniu autorki.

15 W. Sztander, *Poza kontrolą*, dz. cyt., s. 49.



Pamiętam jak siedziałam w pokoju u swojego chłopaka i za drzwiami usłyszałam kłótnię jego rodziców. Byłam przerażona, wręcz sparaliżowana. Wyobrażałam sobie, że za chwilę stanie się coś strasznego, a on w ogóle nie zwrócił na to uwagi. Nie rozumiał, czemu chciałam uciekać.

Nie potrafię znieść ciszy. Cisza kojarzy mi się z niebezpieczeństwem. Zawsze kiedy jest cicho czuję niepokój i zbliżające się piekło.

## Zwyczaje w rodzinie alkoholowej

Każda rodzina alkoholowa rządzi się własnymi prawami i zwyczajami, które paradoksalnie polegają najczęściej na braku przewidywalności i prawidłowości:

W moim domu zwyczaj był taki, że nie było żadnych zwyczajów. Żyliśmy z dnia na dzień. Wszystko było nieprzewidywalne. Koszmarny brud, smród, bałagan i wszędzie wały się puste butelki po alkoholu. Wstydziłam się zapraszać koleżanki do domu.

Czasami zwyczaje te dają się jednak ująć w jakieś szersze kategorie, które wyznaczają styl życia rodzinnego i tym samym kształtują pewne wzorce zachowań u poszczególnych osób:

W moim domu zwyczaj był taki, że jak taty nie było o 16.30 to było jasne, że wróci pijany. Wtedy wszyscy siedzieliśmy w ciszy i napięciu, czekając na jego powrót. Wiadomo było, że któreś z nas oberwie, zastanawialiśmy się, kto tym razem. W panice sprzątałyśmy po kilka razy te same miejsca, bo ojciec nie lubił bałaganu.

U mnie w domu nie wolno było zachowywać się głośno, aby nie denerwować taty, który często spał w ciągu dnia po tym, jak się upił. Chodziłam na palcach i nauczyłam się poruszać bezszelestnie. Najmniejszy szmer powodował, że ojciec się zrywał i wrzeszczał, a potem mnie okładał pięściami i wyzywał. W nocy nigdy nie mogłam wychodzić z pokoju, nawet do toalety. Sikałam do doniczki lub butelek. Raz nie mogłam wytrzymać i oddałam stolec w pokoju. Zawinęłam to w jakieś kartki i wyrzuciłam przez okno, ze strachu.

Mieliśmy okno w jednym pokoju, które moi dziadkowie widzieli ze swojej kuchni. Oni zawsze słyszeli jak ojciec wraca pijany, bo całe osiedle słyszało... Mrugaliśmy światłem, żeby przyszli nam pomóc. Później zaczęła pić matka. Ojciec wiązał ją skakanką, gdy była w szale. Wszystko latało, okna, drzwi, wszystko... Potem pili razem. Pili i lali się nawzajem. Wszystkie imprezy kończyły się tak samo... Na koniec zostałam sama z matką i to już było dno. Wciąż bałam się, bo nie wiedziałam kogo przyprowadzi do domu tym razem. Czekałam aż wróci z pracy. Zawsze zapalałam dla niej światło w korytarzu i stałam godzinami pod drzwiami, nasłuchując czy idzie... Czasem jej się przypominało, żeby przynieść mi coś do jedzenia. Nie wracała po kilka dni, a jak wracała to imprezy i pijaństwo... Biła mnie za to, że chciałam jeść, że chciałam spać... Sprowadzała tych swoich gachów... Często chciałam do domu dziecka...

Dzieci alkoholików w sposób szczególny wspominają święta oraz inne uroczystości rodzinne:

Nie cierpiałam świąt, bo zawsze wtedy były awantury. Ojciec zwykle był pijany w sztok jeszcze przed wigilią. Myślałam, że u wszystkich to tak wygląda, że każdy siedzi wtedy sam w swoim pokoju. Prezentów nigdy nie było. Były za to tłuczone talerze i wzywana policja każdego roku, bo tatuś te święta chciał nam aż nadto umilić.

Rodzice nigdy nie pamiętali o moich urodzinach. Kiedy im o nich przypominałam, w prezencie dostawałam lanie. W dniu moich 14. urodzin matka złamała mi nogę, bo nie chciałam wyjść spod stołu, aby jechać z nią na rozprawę i zeznawać przeciwko mojemu ojcu.

Dzieci z rodzin alkoholowych w wyniku swoich doświadczeń najpierw uczą się w dzieciństwie, a następnie przenoszą w dorosłe życie, trzy niezwykle istotne zasady, które zdają się wyznaczać destruktywny fundament stanowiący bazę dla ich dalszych relacji społecznych. Zasady te to: nie ufać, nie mówić, nie czuć<sup>16</sup>.

Nie umiem całkowicie się komuś oddać i zaufać. Nie potrafię tego zrobić w żadnym przypadku. W absolutnie żadnej sytuacji nie okazuję prawdziwych uczuć, nie umiem powiedzieć tego, co myślę. Widzę mur przed sobą... Mur, który sama wytwarzam i który sama mogę zniszczyć, ale nie chcę go niszczyć, bo on mnie chroni. Chroni mnie przed całym tym złem, które mogło by mnie dopaść, gdyby tego muru nie było...

Chroniczne deficyty w obszarze zaufania do ludzi i wyrażania własnych emocji, wynikają zwykle z tych trzech podstawowych przekazów pielęgnowanych w rodzinie z problemem alkoholowym.

Zasada „nie ufać” często nie jest wyrażana wprost. Dziecko wychowujące się w alkoholowym środowisku rodzinnym doświadcza wszechobecnego chaosu, ciągłego strachu i napięcia. Osoby bliskie zawodzą, gdyż obietnice nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości. Każdy kolejny dzień przynosi niepewność i ból. Dziecko, aby ochronić się przed cierpieniem, wykształca w sobie postawy obronne w postaci izolacji od świata, nieufności, ostrożności, wycofania, nadmiernej samodzielności oraz nadkontroli i nadopiekuńczości. Z kolei brak zaufania do ludzi powoduje u tych osób znaczny spadek poczucia bezpieczeństwa i poczucia własnej wartości<sup>17</sup>:

Często budzę się przerażona w środku nocy i sama nie wiem czego się boję oraz co właściwie mnie obudziło. Ciągle prześladowuje mnie myśl, że za chwilę obudzę się jako stara już kobieta, która zmarnowała swoje życie. Wciąż boję się, że zostanę sama i że sobie nie poradzę.

16 W. Sztander, *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 1995, s. 12.

17 P. Mellody, *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współuzależnienia*, tłum. A. Polkowski, Warszawa 2005, s. 27–29.

Do niczego się nie nadaję. Nic mi nie wychodzi. Nie mam przyjaciół, ani znajomych. Nikt mnie nie lubi. Nawet normalnej pracy nie mogę sobie znaleźć z moim beznadziejnym wykształceniem. Nigdy nie miałem dziewczyny chociaż mam 26 lat. Przy moim wyglądzie i charakterze, to jest praktycznie niemożliwe, aby ktoś mnie zechciał. Zresztą nie wierzę kobietom, bo one myślą tylko o jednym. Tylko pieniądze się dla nich liczą.

Zasada „nie mówić” pielęgnowana jest za sprawą nagminnego przemilczania przez dorosłych trudnych sytuacji, wydarzeń i zachowań obecnych w życiu rodzinnym. Dziecku wpajany jest także obowiązek milczenia o problemach rodziny. Często zmusza się je do okłamywania dalszej rodziny, sąsiadów, znajomych, a nawet policji czy sądu. Uczone jest, by chronić tajemnicę rodzinnej, jaką jest alkoholizm rodzica, i w ten sposób uwewnętrznia ono w sobie przekonanie, że na trudne tematy się nie rozmawia. Ponadto agresywne reakcje osoby uzależnionej sprawiają, że dziecko wybiera milczenie jako najlepszy sposób na przetrwanie. W rezultacie w swoim dorosłym życiu takie osoby często miewają trudności z szukaniem pomocy i mówieniem o swoich problemach:

Podczas jednej z moich wizyt u brata, bratowa spytała mnie o dom rodzinny, ponieważ, jak twierdziła, mój brat nic jej nigdy nie opowiadał o czasach swojego dzieciństwa. Kiedy zaczęłam opowiadać o tym, jak nasi rodzice pili i maltretowali nas oraz jak zostawiali nas bez jedzenia na kilka dni, mój brat mi przerwał i skwitował: «Jak cię czasem słucham, to mam wrażenie, że wychowywaliśmy się w różnych domach». Byłam w szoku. Czy on naprawdę zapomniał?

Zasada „nie czuć” polega przede wszystkim na eliminowaniu emocji. Dziecko z rodziny alkoholowej nauczone jest tłumienia własnych potrzeb i emocji. W sytuacjach, gdy je spontanicznie manifestuje, doświadcza ignorancji lub surowej kary. Jego potrzeby są pomijane, a wszelkie próby wyrażania siebie spotykają się z brakiem akceptacji. Dodatkowo bardzo często doświadczenia z domu rodzinnego są tak przykre i traumatyczne dla dziecka, że wynikające z nich autentyczne emocje generują u niego ogromny ból, który stanowi zbyt duże obciążenie emocjonalne. W efekcie następuje „zamrożenie uczuć”. Dziecko usiłuje przekonywać siebie, że nie doświadcza żadnych negatywnych emocji, ponieważ zaczyna je blokować<sup>18</sup>. Z kolei tłumienie przykrych uczuć powoduje reakcję łańcuchową w postaci blokady również tych emocji, które uznawane są za przyjemne i pożądane<sup>19</sup>. Taka osoba traci autentyczność związaną z własnym życiem emocjonalnym. Jej wewnętrzny świat pozbawiony jest sygnalizatora emocjonalnego, a jego miejsce zajmuje usztywnienie, schematyczność postępowania oraz rozmaite zaburzenia emocjonalne, takie jak agresja, złość, nadmierna łękliwość czy zamknięcie emocjonalne<sup>20</sup>:

18 J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, dz. cyt., s. 96; J. Mellibruda, *DDA – kim właściwie są?*, „Świat Problemów” 1997, nr 10, s. 5–7.

19 Zob. W. Sztander, *Poza kontrolą*, dz. cyt.

20 T. Bach-Olasik, *Rozwój emocjonalny dzieci alkoholików*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 10, s. 20–24.

Sama nie wiem czego chcę. Nie umiem nazywać swoich uczuć. Nie wiem czy mam jakieś uczucia. Jedyne co czuję, to pustka. Czuję się zamknięta w złotej klatce. Nie wiem, co czuję. Niby mam w sobie tyle złości i żalu, ale jakoś tak to się wszystko rozmywa. Nie wiem na kogo jestem zła, czy na siebie, czy na rodziców, czy na Boga, czy może na innych ludzi, którzy wiedzieli, że źle się u nas dzieje, ale nie pomogli. Nawet nie wiem czy to jest złość. Chyba nie czuję ani złości, ani radości. W sumie to nie jest ważne. Sama nie wiem czemu o tym mówię.

## Przyjmowanie ról w rodzinie alkoholowej

W środowisku rodzinnym, które podporządkowane jest alkoholizmowi i w którym podstawowe potrzeby dziecka nie są zaspokajane, a więzi rodzinne mają charakter zaburzony, dzieci zmuszone są do przyjmowania określonych ról<sup>21</sup>, które spełniają dwa zadania. Po pierwsze: mają ułatwić im przetrwanie w zaburzonej rodzinie. Po drugie: mają służyć „ratowaniu” obrazu rodziny prezentowanego na zewnątrz i stabilności wewnętrznego systemu rodzinnego. Wyróżnia się cztery podstawowe role podejmowane przez dzieci w rodzinie alkoholowej: bohater rodzinny, kozioł ofiarny, zagubione dziecko, maskotka<sup>22</sup>.

Bohater rodzinny to rola podejmowana najczęściej przez najstarsze dziecko w rodzinie, które poświęca się dla pozostałych jej członków, rezygnując przy tym z realizacji własnych potrzeb i celów życiowych. Zwykle takie dziecko nie sprawia kłopotów – wręcz przeciwnie. Często bardzo dobrze się uczy, dba o młodsze rodzeństwo, opiekuje się domem. Cechuje je nadodpowiedzialność i nadmierna dojrzałość. Najczęściej w życiu dorosłym jest perfekcjonistą, pracoholikiem, który mimo osiągnięcia świetnych rezultatów, nie potrafi odczuwać z nich radości. Miewa też trudności ze spontanicznością, relaksem i czerpaniem satysfakcji z życia. Nie raz poświęca się dla innych, ponieważ nie potrafi dbać o siebie w zdrowy sposób<sup>23</sup>.

Ojciec przepijał wszystko, potem zmarł, a wtedy matka zaczęła pić. Miałem 14 lat kiedy zacząłem pracować, żeby kupić jedzenie dla mnie i dla młodszego brata. Gotowałem ziemniaki w łupinach, smażyłem jaja ze skorupami, bo nie umiałem inaczej. Pilnowałem, aby brat nie wagarował i odrabiał lekcje, bo bałem się, że zainteresuje się nami opieka społeczna. Zasłaniałem mu oczy i zatykałem uszy, aby nie słyszał i nie widział, jak matka jęczy uprawiając seks ze swoimi gachami, tuż obok nas. Sam nie wiem, jak udało mi się ukończyć szkołę, zdać maturę i dostać na studia.

Kozioł ofiarny (wyrzutek rodzinny) to rola, która stanowi przeciwieństwo bohatera rodzinnego. Pełniące ją dziecko notorycznie sprawia problemy w domu i w szkole,

21 Po raz pierwszy role pełnione przez dzieci w rodzinie alkoholowej zostały zdefiniowane i opisane przez amerykańską badaczkę Sharon Wegscheider w 1981 roku.

22 M. Kucińska, *Bohater, maskotka, niewidzialne dziecko*, „Charaktery” 2002, nr 11, s. 40–41.

23 W. Sztander, *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, dz. cyt., s. 16.

jest impulsywne, oschłe. Manifestuje bunt i agresję, sięgając po różnego rodzaju używki, a także poprzez udział w grupach łamiących normy społeczne. Swoimi antyspołecznymi i nieakceptowanymi zachowaniami staje się tarczą. Poprzez ucieczki z domu, bójki, wagary i kradzieże bezskutecznie próbuje zwrócić uwagę otoczenia oraz rodziców na siebie i swoje potrzeby. Sprowadza na siebie większość negatywnych emocji rodziny, odwracając tym samym uwagę od uzależnienia rodzica. Często osoby te w dorosłości także żyją w konflikcie z prawem, łamią normy społeczne, nie respektują zasad moralnych. Nierzadko też sami uzależniają się od alkoholu<sup>24</sup>.

Moja matka piła od zawsze. Ojciec zostawił ją kiedy miałem trzy lata. Było nas troje: ja, siostra i brat. Matka nigdy nie dawała nam żadnych pieniędzy, więc czasem podkradaliśmy jej z portfela, w którym rzadko coś było, bo wszystko przepijała. Chodziliśmy brudni i głodni. Kiedyś matka mnie przyłapała, jak wyciągałem drobniaki z jej torebki. Od tamtej pory, cokolwiek jej zginęło, zawsze było na mnie i dostawałem lanie. Ja byłem najgorszy i nie ważne było, że zawinił ktoś inny. Kradliśmy wszyscy. W rezultacie potem już kradłem przy każdej okazji, bo wiedziałem, że jak ja nie ukradnę, to zrobi to mój brat lub siostra, a ja za to oberwę. Przynajmniej miałem poczucie, że dostaję słusznie. Dwukrotnie byłem w więzieniu i tam przeszedłem swój alkoholowy odwyk, bo nawet nie wiem kiedy sam uzależniłem się od alkoholu, a potem od narkotyków. Tkwę w tym po uszy.

Zagubione dziecko (aniołek, niewidzialne dziecko) to takie dziecko, które wycofuje się do wymyślanego świata marzeń i fantazji. Ukojenia bólu, wynikającego z problemu alkoholowego w rodzinie może poszukiwać w książkach, filmach, grach lub Internecie. Zwykle jest dzieckiem środkowym, a przy tym mało wymagającym, cichym, spokojnym i smutnym. Nie sprawia żadnych trudności, nie rzuca się w oczy, nie poszukuje kontaktu z otoczeniem, izoluje się od rówieśników i od domowników, samotnie przebywając nawet przez wiele godzin. Dzieci te często są pomijane i niezauważane w życiu społecznym<sup>25</sup>. Gdy dorastają, pozostają nieufne i wycofane. Cena, jaką ponoszą za swój samotny styl życia, to deficyty w obszarze umiejętności interpersonalnych, tendencja do zaprzeczania rzeczywistości poprzez minimalizowanie problemów lub zaprzeczanie im, skłonność do życia w oderwaniu od rzeczywistości oraz tendencja do „znieczulania się” w obliczu pojawiających się życiowych trudności<sup>26</sup>, sięgając na przykład po środki znieczulające lub odurzające:

Ojciec pił dwa, trzy razy w miesiącu i zawsze kiedy wracał pijany, to wiedzieliśmy, że spania nie będzie do rana. Wrzeszczał na mojego brata i mamę, a ona siedziała cicho jak mysz pod miotłą i czekała aż mu przejdzie. Ja byłam niewidoczna, schodziłam mu z drogi, żeby tylko bardziej go nie zdenerwować. Zamykałam się w swoim pokoju i nie wychodziłam godzinami. Nikt mnie zresztą tam nigdy nie szukał. Rysowałam wtedy i czytałam książki. Wyobrażałam sobie, że to się nie

24 J. Mellibruda, *DDA – kim właściwie są?*, dz. cyt., s.7.

25 B. E. Robinson, J. L. Rhoden, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, dz. cyt., s. 59–61.

26 W. Sztander, *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, dz. cyt., s. 18.

dzieje naprawdę. Nie jadłam, nie piłam i to działało – na mnie nie wrzeszczał. Wierzyłam, że któregoś dnia zjawi się u mnie dobra wróżka i odmieni mój los.

Maskotka jest rolą podejmowaną najczęściej przez najmłodsze dziecko w rodzinie, którego głównym zadaniem jest rozładowywanie napięć rodzinnych za pomocą żartów i psot. Jest to dziecko, które potrafi swoim zabawnym, przymilnym i urokliwym zachowaniem rozluźnić napiętą domową atmosferę, udobruchać roz-wścieczonego, pijanego ojca, pocieszyć mamę i rodzeństwo, często jest więc wykorzystywane do łagodzenia konfliktów. Z uwagi na infantylne zachowania, nikt nie traktuje go poważnie, a z upływem czasu ono samo doświadcza zatarcia granicy między tym, co zabawne, a co tragiczne. Pełnienie tej roli, w największym stopniu, predysponuje dziecko do stania się ofiarą licznych nadużyć, w tym nawet wykorzystania seksualnego<sup>27</sup>. Dzieje się tak, ponieważ rola maskotki, w przeciwieństwie do pozostałych, umożliwia najłatwiejszy fizyczny dostęp sprawcy do dziecka. Poza tym, z uwagi na charakterystyczny dla tej roli żartobliwy styl bycia, w myśleniu sprawcy może wytworzyć się przekonanie, że nawet jeśli ofiara ujawni prawdę, to nikt jej nie uwierzy.

W życiu dorosłym osoby pełniące w dzieciństwie rolę maskotki odczuwają silną potrzebę uzyskiwania aprobaty ze strony innych osób. Starają się zasłużyć na uwagę i podejmują liczne próby zadawania ich. Często miewają trudności w radzeniu sobie ze stresem, problemami i odpowiedzialnością<sup>28</sup>:

Brat i matka zawsze wysyłali mnie do ojca, kiedy trzeba było go uspokoić. Ojciec nie wrzeszczał tylko na mnie, bo miałam jego grupę krwi i uważał, że tylko ja jestem jego prawdziwym dzieckiem. Brata nie tolerował. Matka też obrywała. Jedynie dla mnie potrafił być miły. Brał mnie na kolana, a im nie pozwalał wchodzić do pokoju. Do dzisiaj czuję jego odór i to, jak nie cierpiałam z nim wtedy być, ale robiłam to dla mamy i brata, żeby dał im spokój.

Wybór i realizacja określonej roli w rodzinie z problemem alkoholowym przebiega w sposób nieuświadomiony przez osobę, która ją podejmuje. Charakterystyczny dla danej roli styl zachowań kształtuje jej relacje z pozostałymi osobami w rodzinie. Styl ten z czasem ulega utrwaleniu i przeniesieniu w poza rodzinne obszary funkcjonowania społecznego, modelując tym samym rozwój i osobowość jednostki<sup>29</sup>. Przyjmując konkretną rolę, dziecko uczy się, jakie uczucia może wyrażać, a które ma tłumić i tym sposobem „przyjęta przez dziecko rola staje się jego zewnętrznym «ja», pod którym skrywa, jakie jest naprawdę. Zewnętrzne «ja» – rola, to forma obrony i sposób na przetrwanie w chorym systemie rodzinnym...”<sup>30</sup>.

27 A. Sztajner, *Dziecko w rodzinie z problemem alkoholowym*, „Problemy Alkoholizmu” 1994, nr 6, s. 6.

28 E. Woydyłło, *Aby wybaczyć. Poradnik dla rodzin alkoholików*, Warszawa 1993, s. 11–113.

29 L. Cierpiałkowska, *Rodzina a alkoholizm. Studium rozwojowo-systemowe*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 1, s. 61.

30 M. Kucińska, *Bohater, maskotka, niewidzialne dziecko*, dz. cyt., s. 40–41.

## Konsekwencje bycia dzieckiem alkoholika

Dorośle Dziecko Alkoholika „to człowiek pochodzący z rodziny, w której alkohol był problemem centralnym. Zajęty w dzieciństwie walką o przetrwanie, w życiu dorosłym ma poczucie, że nigdy nie był dzieckiem”<sup>31</sup>.

Zofia Sobolewska-Mellibruda określiła zachowania DDA syndromem, uznając go za

zespół problemów i zaburzeń wynikających z destrukcyjnych schematów osobistych, powstałych w dzieciństwie w rodzinie alkoholowej, które utrudniają adekwatny, bezpośredni kontakt z teraźniejszością i powodują psychologiczne zamknięcie się w traumatycznej przeszłości<sup>32</sup>.

Dzieci alkoholików wykształcają w sobie wewnętrzny pancerz ochronny mający ułatwić im przetrwanie w świecie chaosu i przemocy. Pancierzem tym są wszelkiego rodzaju indywidualne skrypty czy mechanizmy obronne polegające między innymi na zaprzeczaniu, zamrożeniu uczuć, racjonalizowaniu czy wyparciu traumatycznych doświadczeń doznawanych w dzieciństwie za sprawą bliskich im osób<sup>33</sup>. Mają one za zadanie pomóc dziecku w zachowaniu jego równowagi psychicznej.

Mój dom był całkiem normalny. Nie było w nim kłótni, awantur, codziennie był obiad. Jedynie ojciec po wypiciu pierwszego kieliszka nie potrafił przestać. Pił więc przez tydzień albo dłużej, a cała uwaga mamy skupiała się na nim. Najpierw próbowała go zatrzymać w domu i pilnować żeby się nie napił, a później, gdy się to nie udawało, ratowała go kiedy «umierał» wychodząc z ciągu. Załatwiała zwolnienia, żeby go nie wywalili z roboty, prawiła mu kazania, a on obiecywał, że to był ostatni raz – oczywiście do następnego razu. Jednak nigdy mnie nie uderzył i nie robił mi krzywdy.

Do tragicznych konsekwencji, wynikających z destrukcyjnych oddziaływań rodziny, bez wątpienia zaliczyć można problemy ujawniające się w trudnościach w funkcjonowaniu społecznym, zwłaszcza o charakterze intymnym<sup>34</sup>. Trudności te przejawiają się w braku zaufania do ludzi, lęku przed bliskością, obawie przed porzuceniem oraz licznych deficytach w zakresie zdolności harmonijnego rozwijania i pogłębiania związków<sup>35</sup>. Oto przykłady wypowiedzi ilustrujące wymienione problemy:

31 A. Widera-Wysoczańska, *Pijany dom, czyli co się dzieje z dzieckiem alkoholika*, [w:] *Gdzie się podziało moje dzieciństwo. O Dorosłych Dzieciach Alkoholików*, red. P. Żak, Kielce 2002, s. 9.

32 Z. Sobolewska-Mellibruda, *Psychoterapia Dorosłych Dzieci Alkoholików. Strategie, procedury i opisy przypadków pracy psychoterapeutycznej*, Warszawa 2012, s. 11.

33 M. Goetz, *Strategie terapeutyczne dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych*, „Świat Problemów” 2014, nr 6, s. 14–17.

34 I. Grzegorzewska, *Dorastanie w rodzinach z problemem alkoholowym*, Warszawa 2011, s. 55–92; A. Margasiński, *Efekt Barnuma*, „Świat Problemów” 2014, nr 7, s. 13–17.

35 A. Hebenstreit-Maruszewska, *Wpływ doświadczeń DDA na tworzenie rodziny i związków w dorosłym życiu*, „Świat Problemów” 2014, nr 7, s. 16–19.



Mam wspaniałego męża i kochaną córeczkę. Wiem, że oni bardzo mnie kochają, ale ja nie jestem szczęśliwa. Cierpię niemal każdego dnia, kiedy się budzę i kiedy kładę się spać. Jestem zdrowa, mam piękne mieszkanie i dobrą pracę, ale wciąż czegoś mi brakuje. Nie potrafię być szczęśliwa. Wciąż trawi mnie nieokreślony wewnętrzny lęk. Czasami budzę się w nocy i płaczę. Kiedy mąż pyta, co mi jest, wymyślam, że boli mnie brzuch lub głowa, ale to nie jest prawda. Łzy płyną same, a ja nie znam powodu własnego płaczu.

Wciąż podejrzewam moją żonę o nieszczerłość lub zdradę. Niby wiem, że jest wierna i bardzo mnie kocha, ale ja nie potrafię w to uwierzyć i przyjąć tego. Często oskarżam ją o wymyślane rzeczy i sprawiaam, że się ode mnie odsuwa. Wtedy pragnę by znów była blisko, a kiedy się zbliży, to znów ją odpycham.

Znaczna większość DDA w swoim dorosłym życiu dostrzega ujemne skutki wzrastania w alkoholowym środowisku rodzinnym<sup>36</sup>. Odczuwanie tych skutków

w dużej mierze zależy od postaw rodziców w okresie dzieciństwa, od znajomości problemu alkoholowego w szerszym środowisku, ale także od roli pełnionej w rodzinie w okresie wzrastania, przy czym z badań wynika, że im większe było zaangażowanie w pełnienie danej roli, tym bardziej w dorosłym życiu DDA charakteryzuje obniżone poczucie własnej wartości, brak umiejętności obrony własnych praw, dlatego też często DDA godzą się na krzywdzące traktowanie. Osoby te wątpią w miłość bliskich im osób, przejawiają tendencję do przejmowania odpowiedzialności za uczucia i działania innych oraz zaspokajania ich potrzeb, mimo zbyt wysokich kosztów własnych. Wielu DDA przejawia skłonność do nadmiernej kontroli swoich bliskich, a jej utrata odbiera im poczucie bezpieczeństwa i staje się źródłem niepokoju<sup>37</sup>.

Prawdziwość tego stwierdzenia potwierdza poniższa wypowiedź:

Jestem w związku z człowiekiem, który mnie nie szanuje. Wciąż mnie krzywdzi i poniża. Chciałabym to zmienić, ale boję się zostać sama. Nie chcę być czyimś popychadłem, ale jeszcze bardziej nie chcę być sama, dlatego wybieram mniejsze zło.

DDA często wyrastają na osoby nieufne, wycofane, kontrolujące siebie i innych, o skłonnościach kompulsywnych czy agresywnych<sup>38</sup>. W dorosłym życiu często towarzyszy im lęk przed utratą kontroli, lęk przed uczuciami, skłonność do ostrej i bezlitosnej samokrytyki, trudności w odprężaniu się oraz tendencja do mylenia miłości z litością<sup>39</sup>.

36 C. Deutsch, *Rozbite szkło, rozbite marzenia. O świecie przeżyć dzieci alkoholików*, [w:] *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać*, red. A. Pacewicz, Warszawa 1992, s. 73.

37 M. Ryś, *Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików*, „Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fidest et Ratio” 2011, nr 4, s. 28.

38 J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, dz. cyt., 189–193.

39 Tamże, s. 31–36; L. Cierpiąłkowska, I. Grzegorzewska, *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*, Poznań 2016, s. 170–183.

Leczenie problemów doświadczanych przez DDA jest możliwe, a nawet konieczne dla ich powrotu do zdrowia<sup>40</sup>, jednak – podobnie jak choroba alkoholowa – również podlegają one nawrotom<sup>41</sup>. „Złość, winę, urazę i niepokój da się wprawdzie chwilowo okiełznać, ale jeśli nie podda się ich długofalowemu leczeniu, w każdej chwili mogą one znów zostać wyzwolone i całkowicie wymknąć się spod kontroli<sup>42</sup>”.

Taka jest cena, jaką ponoszą najpierw dzieci, a potem Dorosłe Dzieci Alkoholików, za realizację pijackiego scenariusza napisanego przez ich rodziców i realizowanego w miejscu, które miało być ostoją miłości, szacunku, opieki i wsparcia. Zamiast tego na scenie domu rodzinnego, w którym główną rolę gra alkohol, dzieci odarte są z tych podstawowych przywilejów. Otrzymują w zamian bagaż przerażających doświadczeń, który zabierają następnie w swoje dorosłe życie. Dzieci te płacą zatem podwójnie. Najpierw w dzieciństwie, doznając szeregu zaniedbań, krzywd i upokorzeń ze strony rodziców, a potem w życiu dorosłym, kiedy to doświadczają wielu życiowych trudności.

## Bibliografia:

- Bach-Olasik T., *Rozwój emocjonalny dzieci alkoholików*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.
- Beattie M., *Koniec współzależnienia. Jak przestać kontrolować życie innych i zacząć troszczyć się o siebie*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1994.
- Bętkowska-Karpała B., Ryniak J., *Współzależnienie jako zaburzenie adaptacji*, „Terapia Uzależnienia i Współzależnienia” 2008, nr 6.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga do odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, Warszawa 1994.
- Cermak, T. L., Rutzky J., *Czas uzdrowić swoje życie. Przewodnik do pracy nad sobą. Kroki w stronę zdrowienia Dorosłych Dzieci Alkoholików*, tłum. J. Pasternak-Winiarska, Warszawa 1998.
- Cierpiałkowska L., Grzegorzewska I., *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*, Poznań 2016.
- Deutsch C., *Rozbite szkło, rozbite marzenia. O świecie przeżyć dzieci alkoholików*, [w:] *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać*, red. A. Pacewicz, Warszawa 1992.
- Gąsior M., *Model terapii osób dorosłych, dzieci alkoholików. Podstawowe założenia i charakterystyka*, „Terapia Uzależnienia i Współzależnienia” 2010, nr 3.

40 W. Klimczak, *Praca terapeutyczna z problemem przemocy w rodzinie alkoholowej*, [w:] red. A. Lewicka-Zelent, *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, Warszawa 2017, s. 102–110.

41 M. Gąsior, *Model terapii osób dorosłych, dzieci alkoholików. Podstawowe założenia i charakterystyka*, „Terapia Uzależnienia i Współzależnienia” 2010, nr 3, s. 10–15.

42 M. Miller, T. T. Gorski, *Rodzina uzdrowiona*, tłum. M. Staszewska, Warszawa 1996, s. 29.

- Goetz M., *Strategie terapeutyczne dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych*, „Świat Problemów” 2014, nr 6.
- Grzegorzewska I., *Dorastanie w rodzinach z problemem alkoholowym*, Warszawa 2011.
- Hebenstreit-Maruszewska A., *Wpływ doświadczeń DDA na tworzenie rodziny i związków w dorosłym życiu*, „Świat Problemów” 2014, nr 7.
- Klimczak W., *Praca terapeutyczna z problemem przemocy w rodzinie alkoholowej*, [w:] *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, red. A. Lewicka-Zelent, Warszawa 2017.
- Klimczak W., *Przemoc w rodzinie z problemem alkoholowym*, [w:] *Rodzina polska w drugiej dekadzie XXI wieku ze szczególnym uwzględnieniem zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, red. K. Pujer, Wrocław 2016.
- Klimczak W., *Wykluczenie społeczne w kontekście choroby alkoholowej w rodzinie*, [w:] *Wykluczenie społeczne w Polsce. Wybrane zagadnienia*, W. Klimczak, G. Kubiński, E. Sikora-Wiśniewska, Wrocław 2017.
- Kucińska M., *Bohater, maskotka, niewidzialne dziecko*, „Charaktery” 2002, nr 11.
- Margasiński A., *Efekt Barnuma*, „Świat Problemów” 2014, nr 7.
- Margasiński A., *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Kraków 2011.
- Mellibruda J., *DDA – kim właściwie są?*, „Świat Problemów” 1997, nr 10.
- Mellody P., *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*, tłum. A. Polkowski, Warszawa 2005.
- Miller M., Gorski T. T., *Rodzina uzdrowiona*, tłum. M. Staszewska, Warszawa 1996.
- Robinson B. E., Rhoden J. L., *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, tłum. M. Szymankiewicz, Warszawa 2008.
- Ryś M., *Rodzina z problemem alkoholowym jako rodzina dysfunkcyjna*, „Studia nad Rodziną” 1998, nr 2.
- Ryś M., *Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików*, „Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fidest et Ratio” 2011, nr 4.
- Sobolewska-Mellibruda Z., *Psychoterapia Dorosłych Dzieci Alkoholików. Strategie, procedury i opisy przypadków pracy psychoterapeutycznej*, Warszawa 2012.
- Sztajner A., *Dziecko w rodzinie z problemem alkoholowym*, „Problemy Alkoholizmu” 1994, nr 6.
- Sztander W., *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 2003.
- Sztander W., *Poza kontrolą*, Warszawa 2006.
- Sztander W., *Pułapka współzależnienia*, Warszawa 2006.
- Widera-Wysoczańska A., *Pijany dom, czyli co się dzieje z dzieckiem alkoholika*, [w:] *Gdzie się podziało moje dzieciństwo. O Dorosłych Dzieciach Alkoholików*, red. P. Żak, Kielce 2002.
- Wobiz A., *Współzależnienie w rodzinie alkoholowej. Czym to się je i jak się tym nie udławić?...*, Warszawa 2001.
- Woydyłło E., *Aby wybaczyć. Poradnik dla rodzin alkoholików*, Warszawa 1993.

## The image of family homes in the memories of adult children of alcoholics

**Abstract:** The aim of this paper is to present the image of the family house formed in the memories of adult children of alcoholics. It might contribute to a better understanding of the life situation of those persons. We will be analyzing the roles played by different family members, the characteristics and properties of the familial environment in which have grown the persons what had at least one parent addicted to alcohol. Based on the mentions, described in narrations, we will represent the image of the family house functioning in the memory of adult persons that have grown in a family with an alcohol problem. We will describe the early experiences of those person in the area of mutual relationship, behaviors and customs in their families during their childhood.

**Keywords:** adult children of alcoholics, alcoholic family, child, childhood

# Krąg wsparcia samotnej matki zastępczej dziecka z niepełnosprawnością

Agnieszka Kamyk-Wawryszuk  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
[a.kamwaw@ukw.edu.pl](mailto:a.kamwaw@ukw.edu.pl)

**Abstrakt:** Wśród wszystkich form zarówno instytucjonalnych, jak i rodzinnych, rodzina zastępcza jest obecnie najbardziej pożądanym rozwiązaniem sprawowania opieki nad dzieckiem porzuconym lub osieroconym w Polsce i Europie. Zastępczym środowiskiem rodzinnym objęte są między innymi dzieci z niepełnosprawnością. Jednak nieliczni pragną podjąć się opieki nad dziewczynką/chłopcem, które wymaga specjalistycznej rehabilitacji oraz edukacji. Takiego wyzwania podjęły się dwie kobiety, które niepozostając w związku małżeńskim, samodzielnie postanowiły zmierzyć się z codziennością dziecka z niepełnosprawnością. Jak odnajdują się w roli matki zastępczej? Jakiego potrzebują wsparcia w mierzeniu się z trudnościami, których doświadczają w wychowaniu dziecka? Czy mogą liczyć na pomoc ze strony instytucji zajmujących się rodzinami zastępczymi? Badania nad kręgiem wsparcia samotnych matek zastępczych osadzono w orientacji jakościowej. Przyjęto metodę studium przypadku z użyciem techniki wywiadu narracyjnego.

**Słowa kluczowe:** dziecko niepełnosprawne, macierzyństwo zastępcze, rodzina zastępcza, wsparcie samotnych matek

## Wprowadzenie

Najprościej można powiedzieć, iż rodzina zastępcza to: „taka rodzina, która zapewnia opiekę i wychowanie dziecku pozbawionemu całkowicie lub częściowo opieki rodzicielskiej”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Jak zostać rodzicem zastępczym?* Materiały informacyjne wydane w ramach programu: „Rodzicielstwo zastępcze – nadzieja – aktywne wspieranie rodzinnej opieki zastępczej” dotowane przez MPiPS Departament do Spraw Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Przemocy, Fundacja Przyjaciółka, s. 2, [www.pcp.r.suwalski.pl/Jak\\_zostac\\_rodzicem\\_zastepczym.pdf](http://www.pcp.r.suwalski.pl/Jak_zostac_rodzicem_zastepczym.pdf), dostęp 10.06.2017.

Analizując dotychczasowy stan wiedzy na temat rodziny zastępczej, Alija Klaus dokonała zestawienia różnic w jej opisywaniu. Badaczka wskazuje, iż ta forma opieki nad dzieckiem jest ujmowana jako:

1. rodzina:

- podejmująca się opieki nad dzieckiem, ale nieprzyjmująca roli jego rodziny biologicznej,
- służąca dobru dziecka,
- stanowiąca formę pomocy zarówno podopiecznemu, jak i jego rodzinie naturalnej;

2. środowisko:

- wychowawcze, które opiekuje się dzieckiem do momentu jego powrotu do rodziny biologicznej,
- umożliwiające i sprzyjające osobistym kontaktom podopiecznego z rodzicami;

3. forma całkowitej lub sprawowanej tymczasowo opieki nad dzieckiem osieroconym i porzuconym, charakteryzująca się tymczasowością oraz klarownością relacji między dzieckiem a rodzicem zastępczym i szacunkiem wobec więzi dziecka z jego rodzicami biologicznymi<sup>2</sup>.

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem, rolę rodziny zastępczej może pełnić zarówno małżeństwo, jak i osoba niepozostająca w związku małżeńskim<sup>3</sup>.

Uwzględniając wieloaspektowość rozwoju dziecka, które przebywa pod opieką rodziców zastępczych, można wskazać pozytywne oraz negatywne cechy odnoszące się do umieszczenia dziewczynki/chłopca poza rodziną biologiczną (schemat 1).

Schemat. 1. Konsekwencje dla rozwoju dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej



Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Klaus, *Rodzina zastępcza*, dz. cyt., s. 362–363.

<sup>2</sup> A. Klaus, *Rodzina zastępcza*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 362.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz.U. z 2012 r., poz. 788, art. 1125 § 1.

Wśród wszystkich form zarówno instytucjonalnych, jak i rodzinnych, rodzina zastępcza jest obecnie najbardziej pożądanym rozwiązaniem w Polsce i Europie<sup>4</sup>.

Zastępczym środowiskiem rodzinnym objęte są dzieci, które:

- zostały sierotami naturalnymi,
- mają rodziców biologicznych, ale zostali oni pozbawieni lub mają ograniczoną władzę rodzicielską,
- mają rodziców, ale ich sytuacja bytowa jest na tyle trudna, że nie mogą ich wychowywać,
- są chore, niepełnosprawne i wymagają specjalnej troski<sup>5</sup>.

Pieczka zastępcza zapewnia realizację planu pracy z rodziną lub – gdy jest to niemożliwe – dążenie do przysposobienia dziecka oraz jego przygotowanie do:

- godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia,
- pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki,
- nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami w celu łagodzenia skutków doświadczania straty i separacji oraz zdobywania umiejętności społecznych.

Zaspokaja również potrzeby emocjonalne dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych (art. 33 Ustawy o wspieraniu rodziny<sup>6</sup>).

Z danych statystycznych wynika, że w 2011 roku w pieczy zastępczej przebywało 66 913 dzieci<sup>7</sup>, w tym ponad 5000 podopiecznych posiadało orzeczenie o niepełnosprawności<sup>8</sup>.

## Założenia metodologiczne

Badania nad kręgiem wsparcia samotnej matki zastępczej zostały osadzone w podejściu jakościowym, w orientacji hermeneutyczno-fenomenologicznej. Celem prowadzonych eksploracji było nakreślenie, w jakich sferach życia samotna matka zastępcza dziewczynki/chłopca z dysfunkcją rozwoju potrzebuje pomocy i wsparcia oraz roli, jaką pełnią członkowie rodziny, bliscy znajomi oraz specjaliści

4 I. Górńska, *Rodzina zastępcza w perspektywie więzi emocjonalnych – relacje dziecko – rodzice zastępczy – rodzice biologiczni*, [w:] *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig, Warszawa–Siedlce 2011, s. 192.

5 K. Marzec-Holka, *Powroty dzieci z rodzin zastępczych do placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Bydgoszcz 2012, s. 20.

6 Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny oraz systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2013 r., poz. 135, z późn. zm.

7 Informacja Rady Ministrów o realizacji w 2012 r. Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, s. 22, <https://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/sprawozdania-z-realizacji-ustawy-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zasteczej/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2012-ustawyo-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zasteczej/>, dostęp 10.06.2017.

8 Zob. *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, red. E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, Warszawa 2013, s. 36.



z zakresu rehabilitacji w procesie wychowania dziecka z niepełnosprawnością przez osobę niepozostającą w związku małżeńskim.

Istotne z punktu widzenia podjętych badań było także poznanie, jak niepełnosprawność dziecka przeobraża funkcjonowanie rodziny monoparentalnej oraz jakie są powody podjęcia decyzji o zostaniu matką dla niespokrewnionego biologicznie dziecka z niepełnosprawnością. Poszukiwanie osób do badań zajęło ponad rok i można je przedstawić w czterech etapach (schemat 2):

1. Zamieszczenie za zgodą administratora informacji o planowanym projekcie badawczym na forum internetowym [naszbocian.pl](http://naszbocian.pl) oraz [adopcyjaphorum.pl](http://adopcyjaphorum.pl). Post przeczytało ponad 500 osób, odpisało kilka z wiadomością, że znają kobietę samotną będącą rodziną zastępczą.
2. Spotkania indywidualne z koordynatorami pieczy zastępczej w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w celu zostawienia informacji (o poszukiwaniu osób do badań, założeniach podjętego projektu badawczego) dla kobiet niepozostających w związku małżeńskim, a pełniących rolę rodziny zastępczej wobec niepełnoletniego dziecka z niepełnosprawnością. Ta forma nie pomogła w znalezieniu osób chętnych do udziału w badaniach.
3. Indywidualne rozmowy z uczestniczkami forum – matkami adopcyjnymi i zastępczymi, które doradzały, gdzie szukać osób do badań.
4. Korespondencja z trzema kobietami, które są matkami zastępczymi dla dzieci z niepełnosprawnością i nie są mężatkami. Przeprowadzono wstępne rozmowy za pomocą funkcji wideorozmowy komunikatora Skype oraz portalu Facebook, następnie odbyły się spotkania indywidualne.

Jedna z rozmówczyń zrezygnowała z wzięcia udziału w badaniu z powodu trudnej sytuacji zdrowotnej.

Schemat 2. Etapy poszukiwania osób do badań



Źródło: opracowanie własne.

Na użytek prowadzonych badań została przyjęta metoda studium przypadku z użyciem techniki wywiadu narracyjnego. Dariusz Kubinowski sygnalizuje, iż jakościowe studium przypadku

może być zdefiniowane poprzez trzy specyficzne cechy, a mianowicie są one:

- szczegółowe, co oznacza skupienie na konkretnej sytuacji, zdarzeniu, programie czy zjawisku,
- opisowe, gdyż ich końcowym produktem są bogate, „zgrubne” opisy badanego zjawiska,
- heurystyczne, ponieważ naświetlają rozumienie badanego zjawiska przez badacza<sup>9</sup>.

Zebrany materiał empiryczny został poddany analizie, która umożliwiła wyodrębnienie kilku obszarów tematycznych, dotyczyły one:

- reakcji otoczenia na wieść, że rozmówczyni została matką niespokrewnionego biologicznie dziecka z dysfunkcjami rozwoju,
- trudności w rehabilitacji dziecka z dysfunkcjami rozwojowymi, jakich doświadcza samotna matka zastępcza,
- nakreślenie kręgu wsparcia matki zastępczej niepozostającej w związku małżeńskim w codziennej rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością.

## Rozmówczynie

Weronika z wykształcenia jest fizjoterapeutką. Mieszka w mieście do 50 tysięcy mieszkańców, w centralnej części Polski. W październiku 2008 roku, kiedy kobieta miała 30 lat, podjęła decyzję o zostaniu zawodową specjalistyczną rodziną zastępczą dla pięcioletniej Kornelii, u której zdiagnozowano czterokończynowe spastyczne mózgowo-porażenie dziecięce, epilepsję, kamicy moczową, neurogenne zwichnięcie stawów biodrowych, niedosłuch, niedowidzenie oraz niepełnosprawność intelektualną w stopniu głębokim. W trakcie podejmowanych starań o uzyskanie kwalifikacji na rodzinę zastępczą kobieta była opiekunem prawnym dziecka. W tym czasie dziewczynka została urlopowana z domu pomocy społecznej. Uzyskanie kwalifikacji trwało osiem miesięcy. Weronika ma również biologicznego syna młodszego o pięć lat od Kornelii. Po trzech latach od zostania matką zastępczą rozwiodła się z mężem, który nie utrzymuje kontaktu z dziewczynką.

Obecnie kobieta ma 37 lat, córka zastępcza 12, a syn biologiczny 8 lat. Opiekę nad dziewczynką sprawuje samodzielnie.

Anna ma wykształcenie techniczne. Mieszka w mieście powyżej 50 tysięcy mieszkańców, w południowej części Polski. Pierwszy raz matką zastępczą została w 2010 roku dla zdrowego chłopca, którego potem adoptowała. Cztery lata później

<sup>9</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011, s. 173.

zaczęła pełnić funkcję zawodowej rodziny zastępczej dla dzieci, które mają zdiagnozowane: całościowe zaburzenia rozwoju, problemy neurologiczne, niedosłuch, obustronny rozszczep wargi-podniebienia-wyrostka, problemy kardiologiczne, dysfunkcje narządu ruchu. Obecnie Anna ma 39 lat. Rolę opiekuna pełni dla dwojga dzieci z niepełnosprawnością i adoptowanego syna.

Zarówno Weronika, jak i Anna sprawują opiekę nad dziećmi z wieloraką niepełnosprawnością, pełnią rolę zawodowej rodziny zastępczej oraz nie pozostają w związku małżeńskim ani partnerskim.

## Jestem rodzicem zastępczym...

Weronika i Anna podjęły decyzję o zostaniu matką zastępczą dla dziecka z niepełnosprawnością, kierując się różnymi powodami. Było to podyktowane ich innymi drogami życiowymi. Weronika miała partnera, potem męża. Dziewczynkę, dla której pełni rolę rodziny zastępczej, poznała w miejscu swojej pracy zawodowej. Niepełnosprawność nie była dla niej obcym tematem, gdyż jako fizjoterapeutka pracowała również z osobami z zaburzeniami rozwoju. W swoim najbliższym środowisku miała także znajomych, którzy mieli dzieci z problemami zdrowotnymi. Droga Weroniki do zostania rodzicem zastępczym rozpoczęła się od poznania Kornelii. To właśnie znajomość z dziewczynką stała się katalizatorem tej decyzji, którą podjęła razem z partnerem życiowym.

Jak poszłam na rozmowę o pracę, Kornelia była pierwszym dzieckiem, jakie zobaczyłam. Wszystko zaczęło się bardzo niewinnie, od spacerów, zabierania na weekendy, a później było coraz trudniej się rozstawać. Kornelia płakała, jak ją odwoziliśmy do domu pomocy społecznej. My zresztą też. I wówczas jeszcze z chłopakiem, później mężem, podjęliśmy decyzję o zostaniu rodziną zastępczą. (Weronika)

Anna, choć nie stworzyła związku z mężczyzną, chciała być matką. Zanim została zawodową rodziną zastępczą jej praca nie była związana z edukacją ani rehabilitacją dzieci z niepełnosprawnością. Rozmówczyni zapytana o motywy podjęcia się opieki nad dziewczynką/chłopcem z problemami zdrowotnymi, szukała ich źródła w swoim dzieciństwie. Podziw, jakim obdarzała osoby pełniące taką funkcję, był początkiem dojrzewania myśli o przyjęciu tej drogi w swoim życiu. Oprócz potrzeby bycia matką, innymi czynnikami, które przyczyniły się do skryzystalizowania decyzji o byciu rodziną zastępczą, były pozytywne doświadczenia z dzieciństwa – znajomość z małżeństwem, które pełniło taką funkcję.

Powód był prozaiczny – od dawna marzyłam o zaopiekowaniu się dziećmi bez domu. Jeszcze jako dziecko chciałam założyć dom dziecka i zajmować się dziećmi pozbawionymi rodziny. Miałam taką rodzinę wśród znajomych i w dalekiej

rodzinie, po cichu podziwiałam to, co robią, i chciałam sama robić podobnie. Do tego marzenie o pełnej dzieci chacie i tak powoli dochodziłam do decyzji o zostaniu rodziną zastępczą. Po drodze sprawy nieco się skomplikowały – chciałam adoptować dziecko, ale ośrodek adopcyjny bardzo nieładnie mnie potraktował i tak trafiłam do Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie (MOPS) i zaczęła się moja droga. (Anna)

Podjęcie decyzji o zostaniu rodzicem zastępczym zmienia nie tylko życie przyszłego rodzica, ale i dziecka. Z pozoru to stwierdzenie wydaje się oczywiste, lecz często nie zdajemy sobie sprawy, jak duże zmiany zachodzą w naszym życiu wraz z powiększeniem rodziny. Przyszłym rodzicom rozważającym taką decyzję często towarzyszą obawy. Mogą one być związane z poziomem własnych umiejętności i kwalifikacji w zakresie usprawniania oraz rehabilitacji dziecka, dotyczyć podejmowanych przez rodzica zastępczego trudnych decyzji związanych z przyszłością podopiecznego, odnoszących się do miejsca pobytu dziecka w sytuacji, gdy nie znajdują się rodzice adopcyjni. Wywołuje to u opiekunów poczucie ciężaru odpowiedzialności za dalsze losy dziewczynki/chłopca. Mogą się wówczas pojawić pytania o poziom pełnionej przez siebie roli (np. czy zrobiłam wszystko, co mogłam?).

W zasadzie obawy miałam i mam dwie – pierwsza i największa to świadomość, że coś przeoczę, że czegoś nie dopatrzę i dziecko nie będzie leczone i rehabilitowane maksymalnie, z wykorzystaniem wszystkich możliwości. Ważna jest dla mnie jakość opieki, „wyprowadzenie” dziecka na ile to możliwe z zaniechań, chorób i deficytów. Drugą bolączką jest zakres niepełnosprawności – boję się, że dziecko, które do mnie trafi, będzie na tyle chore, że nie uda się mu znaleźć rodziny adopcyjnej i wówczas albo trafi do DPS, albo będzie u mnie do dorosłości i będę musiała zdecydować, co z nim dalej. Oczywiście MOPS przy umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej mówi, czym jest ono obciążone, niestety nie zawsze ma pełne dane, nie zawsze dziecko było wcześniej diagnozowane i w trakcie pobytu u mnie wychodzą nieraz poważne problemy zdrowotne. (Anna)

Weronika nie miała obaw związanych z podjęciem decyzji o zostaniu rodzicem zastępczym pomimo tego, że przyjęcie do rodziny Kornelii wiązało się z kupieniem mieszkania (zobowiązania kredytowego), szybszą decyzją o zawarciu związku małżeńskiego i przeprowadzaniem się na wieś. To, co wywoływało u niej niepokój, było związane z możliwością otrzymania orzeczenia o ustanowieniu rodziny zastępczej. Pomimo tego, że rodzice biologiczni zrzekli się praw rodzicielskich do dziewczynki i nie utrzymywali z nią kontaktu, Weronika miała wątpliwości, czy uda się jej zostać dla Kornelii rodzicem zastępczym.

Obawy... może to śmieszne, ale nie było obaw. Jedyne to, czy się uda, czy sądzicie się zgodzi, czy nam ją dadzą. Szybko braliśmy ślub, bo mówili, że trzeba, kupowaliśmy mieszkanie na kredyt, bo mówili, że musimy mieć swoje. Było szalenie dużo obaw, czy spełnimy wymagania dla rodzin zastępczych. Co do Kornelii, nie było obaw, była już wielka miłość i nie myślałam o trudach, raczej o radościach. (Weronika)

Weronika nie miała wątpliwości dotyczących rehabilitacji córki. Było to spowodowane dwoma czynnikami: po pierwsze z wykształcenia jest fizjoterapeutką i pracuje z osobami z niepełnosprawnością. Po drugie ma znajomych, którzy są rodzicami borykającymi się z trudnościami rozwojowymi swoich dzieci.

Nie baliśmy się pewnie też dlatego, że oboje pracowaliśmy z dziećmi niepełnosprawnymi i wśród moich znajomych jest dużo rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi. (Weronika)

## Gdy dziecko jest z niepełnosprawnością...

Wiadomość o ustanowieniu rodziny zastępczej dla Weroniki i Anny była ważnym momentem rozpoczynającym wspólne życie z dzieckiem.

Radość i wzruszenie, poryczałam się w sędzie na korytarzu. (Weronika)

Byłam szczęśliwa. Tym bardziej, że przed miejskim ośrodkiem pomocy społecznej nie kryłam, że chcę przyjąć dziecko do rodziny zastępczej, którego będę docelowo mamą adopcyjną. Tak się stało. (Anna)

Weronika w tym samym czasie została matką zastępczą dla Kornelii oraz biologiczną dla Krzysia, przeprowadziła się wraz z dziećmi na wieś. Zmiany, jakie nastąpiły w jej życiu, odnosiły się do organizacji planu dnia, ponieważ kobieta musiała pogodzić opiekę nad noworodkiem z rehabilitacją córki.

Życie stanęło na głowie. Zostałam mamą na cały etat, urodziłam syna. Kornelia zamieszkała z nami i wyprowadziłam się na wieś, gdzie nikogo nie znałam. Szaleństwo, nie było czasu na myślenie. Życie pędziło między karmieniem a usypianiem, zabawą i rehabilitacją, dzień się nie kończył. Byłam całą dobę na nogach. Myślę, że to było coś szalonego. (Weronika)

Rozmówczyni przyznała, że są takie momenty w ciągu dnia, kiedy odczuwa zmęczenie. Wiedziała, że pełnienie roli matki dla dwojga dzieci, w tym jednym z niepełnosprawnością, będzie wymagało od niej zrezygnowania z części swojej niezależności. Pomimo zaistnienia tych zmian nie postrzega macierzyństwa jako „trudności” czy „wyrzeczenia”.

Zmieniło się bardzo. Czasem jest trudno, ale życie bywa niekiedy trudne, a nieraz lekkie. Mam dużo mniej czasu dla samej siebie, ale która mama ma go dużo, często mi go brakuje, ale nie zmieniłabym nic w swoim życiu. (Weronika)

Anna od 2014 roku jest zawodową rodziną zastępczą. Obecnie jest opiekunem dla trojga dzieci. Pomimo że dla dwójki z nich pełni tę rolę tymczasowo, czuje się matką. W życiu Anny trudno jest rozdzielić sferę zawodową od prywatnej. Może

to wynikać z satysfakcji czerpanej z pracy oraz, jak określiła to kobieta, z poczucia pewnego rodzaju misji – pomocy dzieciom pokrzywdzonym. Pomimo dużych zmian w swoim życiu, a w rzeczywistości podporządkowania go pracy zawodowej, zauważenia także jej cieni i blasków, Anna ma poczucie, że podjęła dobrą decyzję, zostając zawodowym rodzicem zastępczym.

Zmieniło się wszystko. Całe moje życie wywróciło się do góry nogami. Na początku było jedno dziecko – mój syn. Po ponad roku pojawiło się pierwsze dziecko w rodzinie zastępczej. Kiedy odeszło, pojawiło się następne. Po nim już dwójka i tak jest do teraz. Jestem mamą trojga dzieci. Ten rok przyniesie kolejne zmiany – czekam na mieszkanie służbowe, chcę przyjąć jeszcze jedno dziecko, więc poza synem będzie to troje dzieci. Jestem szczęśliwa i spełniona, robię to, co lubię, chociaż bywa ciężko, dzieci dają w kość, ale nie żałuję. (Anna)

## Krąg wsparcia

Kręgiem określamy potocznie grupę osób, którą coś łączy<sup>10</sup>. Wsparcie to pomoc udzielana komuś<sup>11</sup>. W niniejszym artykule przyjąłam, iż krąg wsparcia to grupa osób, którą łączy pomoc udzielana samotnym matkom zastępczym w wychowaniu oraz rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością.

Weronika, pytana o rehabilitację córki, zaznaczyła, że są obszary, które nadal charakteryzują się ogromnymi brakami utrudniającymi usprawnianie dziecka. Wśród nich można wyszczególnić:

- a) brak specjalistów lub instytucji, która pomagałaby tworzyć plan terapeutyczny/rehabilitacyjny dla dziecka, koordynowała zarówno pracę lekarzy, jak i terapeutów, którzy tworzyliby swoistego rodzaju zespół wspomagania rozwoju dziecka starszego z niepełnosprawnością sprzężoną,
- b) niewystarczającą pomoc finansową dla rodzin, które borykają się z deficytami rozwojowymi córki/syna; brak pieniędzy przekłada się na brak specjalistycznego (drogiego *sic!*) sprzętu, umożliwiającego codzienne funkcjonowanie dziecka.

Problemy zdrowotne, ogarnianie leczenia, poszukiwania terapii, brak systemu opieki terapeutycznej dla dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi, brak odpowiednich dofinansowań do zakupu odpowiednich sprzętów, siedzisk wózków, poszukiwania sponsorów, żeby zakupić odpowiedni sprzęt. Masa roboty i dużo barier. (Weronika)

Jednocześnie Weronika zwróciła uwagę na fakt, że, będąc rodzicem zastępczym dla dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim,

<sup>10</sup> Krąg, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, [sjp.pwn.pl/szukaj/kr%C4%85g.html](http://sjp.pwn.pl/szukaj/kr%C4%85g.html), dostęp 10.04.2016.

<sup>11</sup> Wsparcie, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, [sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html](http://sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html), dostęp 12.04.2016.

ma świadomość, iż jest przez córkę postrzegana jako matka, bez dookreślenia zastępcza czy biologiczna. Po prostu matka.

Moje dziecko ma upośledzenie w stopniu głębokim i nasz świat jest chyba prostszy niż dzieci zdrowych w rodzicielstwie zastępczym, np. nie ma pytań o rodziców. Dla niej jestem mamą i nasz świat jest naprawdę bardzo radosny. (Weronika)

Pierwszym obszarem wsparcia, który ujawnił się w wypowiedziach matek zastępczych niepozostających w związku małżeńskim, odnosi się do ich biologicznej rodziny, bliskich znajomych. To właśnie w ich postawach rozmówczynie dostrzegły zarówno akceptację podjętej drogi, jak i zrozumienie sytuacji, z jaką przyjdzie im się zmierzyć (m.in. problemy zdrowotne dzieci, praca rehabilitacyjna z nimi). Nie bez znaczenia okazał się fakt, że zarówno w środowisku Weroniki, jak i Anny są znajomi, którzy mają dzieci z niepełnosprawnością.

Rodzice powiedzieli, że tak już czuli, że to się tak skończy, ale sami nie mieli odwagi nic mówić. (Weronika)

Znajomi, większość, tak jak rodzina, stwierdziła, że to było widać i czuć w powietrzu. (Weronika)

Wśród znajomych są również dzieci z problemami zdrowotnymi, więc moje dzieci nie wyróżniają się niczym szczególnym. Dodatkowo poprzednia dwójka miała niepełnosprawności ukryte, więc na pierwszy rzut oka mało kto miał świadomość, że coś się dzieje. (Anna)

Anna jako wyraz akceptacji podjętej przez siebie decyzji postrzegala fakt, iż rodzina nie odradzała jej bycia matką zastępczą.

Zaskoczenia nie było. Ten temat pojawiał się już wcześniej w rozmowach. Na szczęście był czas na oswojenie się z sytuacją każdej ze stron – od decyzji do pierwszego dziecka minęło ponad 1,5 roku. Rodzina była średnio optymistycznie nastawiona. Nie pomagała, ale też nie przeszkadzała. (Anna)

Kolejnym obszarem, który zasygnalizowały rozmówczynie, można określić instytucjonalnym. Jedną z placówek, z którymi współpracują matki zastępcze, jest Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (MOPS). Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem, pomocą społeczną są objęte osoby oraz rodziny z powodu: sieroctwa, niepełnosprawności, długotrwałej lub ciężkiej choroby<sup>12</sup>. MOPS jako instytucja zajmuje się także poradnictwem specjalistycznym, w szczególności

prawnym, psychologicznym i rodzinnym, które jest świadczone osobom i rodzinom mającym trudności lub wykazującym potrzebę wsparcia w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych, bez względu na posiadany dochód. Poradnictwo prawne realizuje się przez udzielanie informacji o obowiązujących przepisach z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, zabezpieczenia społecznego,

---

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593, art. 7.



ochrony praw lokatorów. Poradnictwo psychologiczne realizuje się przez procesy diagnozowania, profilaktyki i terapii, a rodzinne obejmuje problemy funkcjonowania rodziny, w tym problemy opieki nad osobą niepełnosprawną, a także terapię rodzinną<sup>13</sup>.

Zarówno Weronika, jak i Anna, w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej zlokalizowanym w mieście, w którym mieszkają, otrzymały od pracowników wsparcie oraz zrozumienie podjętej decyzji o opiece nad niespokrewnionym biologicznie dzieckiem z niepełnosprawnością.

Nie napotkałam na żadne trudności ze strony ośrodka pomocy społecznej, a miałam kontakt z dwoma. Najpierw byłam w MOPSie w mieście obok, nie było problemu, ale też nie było wsparcia, natomiast tu w moim mieście spotkałam ogromne wsparcie, pomoc, zaufanie i takie dobre słowa, które dodają sił. (Weronika)

MOPS był bardzo optymistycznie nastawiony. Udzielono mi wszelkich informacji, testy i badania przeszły sprawnie i miło, kurs był świetnie przeprowadzony. Bardzo uważnie słuchano tego, co mam do powiedzenia w kwestii oczekiwań i propozycje ściśle się z nimi pokrywały. (Ania)

Jak zasugerowała Anna, pracownicy starają się pomóc matkom zastępczym dziecka z niepełnosprawnością w takim zakresie, w jakim mają kompetencje.

Pracownik MOPS-u jest urzędnikiem, tylko i aż, i niestety mimo chęci nie posiada wiedzy pozwalającej mu na określenie zakresu problemów dziecka, choćby pobieżnie. Ja to rozumiem. Jestem praktykiem, sporo widziałam, mam przetarte ścieżki diagnozy i szybkiej pomocy, nie tylko medycznej. Zdarza się, że jadę poznać dzieci i już na pierwszym spotkaniu potrafię ocenić, czego mogę się spodziewać. Wiem o co pytać i gdzie poszukać odpowiedzi. (Ania)

Weronika największe wsparcie w zakresie rehabilitacji córki otrzymuje od pracowników szkoły, w której dziewczynka uczestniczy w zajęciach specjalistycznych. Realizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 roku, w którym czytamy:

celem zajęć jest wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, rozwijanie zainteresowania otoczeniem oraz rozwijanie samodzielności w funkcjonowaniu w codziennym życiu, stosownie do ich możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych (§2)

Zajęcia obejmują w szczególności:

1. naukę nawiązywania kontaktów w sposób odpowiedni do potrzeb i możliwości uczestnika zajęć,
2. kształtowanie sposobu komunikowania się z otoczeniem na poziomie odpowiadającym indywidualnym możliwościom uczestnika zajęć,

---

<sup>13</sup> Tamże, art. 46.

3. usprawnianie ruchowe i psychoruchowe w zakresie dużej i małej motoryki, wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała i orientacji przestrzennej,
4. wdrażanie do osiągania optymalnego poziomu samodzielności w podstawowych sferach życia,
5. rozwijanie zainteresowania otoczeniem, wielozmysłowe poznawanie otoczenia, naukę rozumienia zachodzących w nim zjawisk, kształtowanie umiejętności funkcjonowania w otoczeniu,
6. kształtowanie umiejętności współżycia w grupie,
7. naukę celowego działania dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań uczestnika zajęć oraz przejawianej przez niego aktywności (§8)<sup>14</sup>.

Drugim wskazanym przez Weronikę obszarem są specjaliści, do których Kornelia dodatkowo uczęszcza na zajęcia. Wśród nich można wymienić terapeutów oraz lekarzy.

Najbardziej szkoła córki, tam mamy rehabilitanta, pedagoga specjalnego, terapeutę komunikacji pozawerbalnej, logopedę, a jeśli chodzi o specjalistów to dodatkowo terapeuta watsu, hipoterapeuta i lekarze: ortopeda, neurolog. (Weronika)

Oba wspomniane obszary – instytucjonalny i specjaliści – wzajemnie się uzupełniają.

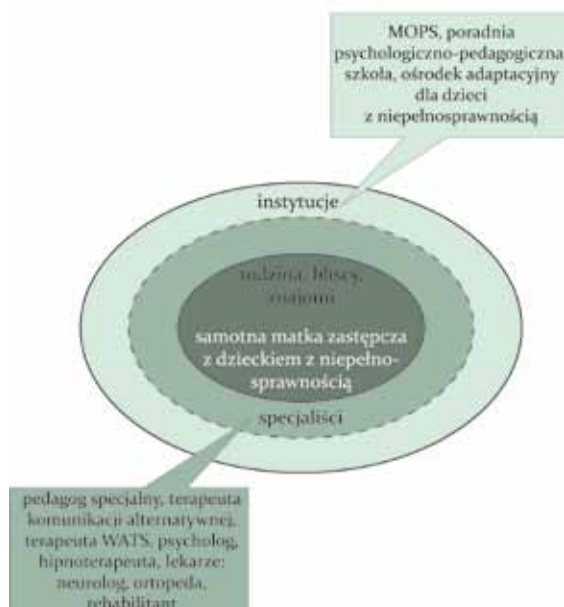
## Podsumowanie

W wypowiedziach Weroniki i Anny można dostrzec proces dojrzewania do zostania matką zastępczą dla dziecka z dysfunkcjami w rozwoju. Stopniowe osvajanie się z niepełnosprawnością poprzez obcowanie z nią w pracy zawodowej czy w środowisku bliskich znajomych, pozwoliło kobietom dostrzec i zrozumieć potrzeby dziecka chorego przebywającego w instytucjonalnej opiece zastępczej. Było to katalizatorem do podjęcia się pełnienia roli matki zastępczej. Rodzina oraz bliscy dostrzegli (szybciej niż one same) te zmiany u rozmówczyń, stąd akceptowali ich decyzje. Ze względu na trudności (zdrowotne, edukacyjne, rozwojowe etc.), z jakimi borykają się ich dzieci, oprócz wsparcia ze strony rodziny w codziennej rehabilitacji córki/syna rozmówczynie potrzebują również pomocy ze strony instytucji oraz różnych specjalistów. Na podstawie przeprowadzonych badań można nakreślić krąg wsparcia samotnych matek zastępczych dziecka z niepełnosprawnością, w ramach którego zostały wyszczególnione trzy obszary: rodzinny, instytucjonalny i oparty na specjalistach (schemat 3).

---

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. z 2013 r., poz. 529.

Schemat 3. Krąg wsparcia samotnych matek zastępczych dziecka z niepełnosprawnością. Przerwana kreska oznacza uzupełnianie się obszaru specjalistów i instytucje.



Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone badania mogą być wstępem do dalszych eksploracji. W wypowiedziach rozmówczyń można wskazać interesujące wątki, które mogłyby stanowić odrębne badania. Są nimi:

- powszechność pełnienia roli rodzica zastępczego dla dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną,
- poczucie straty u rodzica zastępczego pełniącego tymczasową opiekę na dzieckiem,
- kwalifikacje pracowników Miejskiego Ośrodka Pomocy rodzinie a oczekiwania i potrzeby samotnych matek pełniących rolę zawodowej rodziny zastępczej,
- koordynacja instytucji zajmujących się rehabilitacją dziecka z niepełnosprawnością,
- macierzyństwo matek zastępczych dziecka z niepełnosprawnością *versus* hipermacierzyństwo.

## Bibliografia:

*Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, red. E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, Warszawa 2013.

- Górska I., *Rodzina zastępcza w perspektywie więzi emocjonalnych – relacje dziecko – rodzice zastępczy – rodzice biologiczni*, [w:] *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*, red. A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig, Warszawa–Siedlce 2011.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w 2012 roku Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, <https://www.mpips.gov.pl/wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi/opieka-zastepcza-nad-dzieckiem/sprawozdania-z-realizacji-ustawy-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zasteczej/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2012-ustawy-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zasteczej/>, dostęp 10.06.2017.
- Jak zostać rodzicem zastępczym?* Materiały informacyjne wydane w ramach programu: „Rodzicielstwo zastępcze – nadzieja – aktywne wspieranie rodzinnej opieki zastępczej” dotowane przez MPiPS Departament do Spraw Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Przemocy, Fundacja Przyjaciółka.
- Klaus A., *Rodzina zastępcza*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka H. Liberska, Warszawa 2014.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011.
- Marzec-Holka K., *Powroty dzieci z rodzin zastępczych do placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Bydgoszcz 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. z 2013 r., poz. 529.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/>, dostęp 10.04.2016.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz.U. z 2012 r., poz. 788.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 2004 r. Nr 64.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny oraz systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2013 r., poz. 135 z późn. zm.

## Support for (single) foster mother with a child with disability

**Abstract:** Between all of institutional and family's forms of taking care about orphaned or abandoned children, in Poland and in Europe in general, foster parenting is most covets one. In foster families' environment disabled children are present. However, only the few of potential parents are willing to take up care about child seriously disabled, demanding special rehabilitation and education. This is an experience of a two single women (from Poland), who decided to become a foster mothers and faced daily life of deep disabled children. In this paper, author tried to find an answer on following questions: how do they find themselves in the role of foster mother? What kind of support would they expect? Do they receive expected support from proper institutions? Methodology used in this paper is qualitative research, case study with narrative interview technique.

**Keywords:** child with disabilities, foster family, foster motherhood, support single mother

# Komunikowanie w rodzinie w sytuacji zapewnienia opieki osobie po udarze mózgu

Barbara Koc-Kozłowiec

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji Lublinie

[barbara\\_ko@o2.pl](mailto:barbara_ko@o2.pl)

**Abstrakt:** Udar mózgu jest drugą przyczyną śmierci ludzi powyżej 60. roku życia. Szacuje się, że około 70% pacjentów po udarze staje się niepełnosprawnymi. Codzienne czynności (chodzenie, ubieranie, jedzenie) przestają być dla nich wykonalne. Chory potrzebuje opieki innych. Choroba – udar mózgu – jest sytuacją kryzysową dla rodziny. Dotyczy to szczególnie tych rodzin, w których mąż/żona jest osobą starszą, a dorosłe dzieci mają własne rodziny. W niniejszej pracy autorka prezentuje zaobserwowane porozumiewanie się rodzin w sytuacji zapewnienia opieki nad chorym w warunkach domowych.

**Słowa kluczowe:** komunikowanie, kryzys, rodzina, udar mózgu

## Wprowadzenie

Choroba – w tym przewlekła (chroniczna) – wpisuje się w życie rodziny i staje się specyficznym elementem struktury systemu rodzinnego. Zależność między chorobą a rodziną powoduje, że choroba może wpływać na procesy wewnątrzrodzinne. Wpływ ten jest modyfikowany przez znaczenie, jakie rodzina wiąże z sytuacją wywołaną chorobą. Jeśli choroba jest postrzegana jako poważne zagrożenie to reakcją rodziny jest lęk i depresja. Natomiast kiedy jest traktowana jako wyzwanie to następuje w rodzinie mobilizacja energii i środków potrzebnych do skutecznego poradzenia sobie z chorobą.

Rodziny stosują różne style radzenia sobie z chorobą, które zależą od takich czynników, jak więzi uczuciowe, umiejętności komunikowania się, gotowość do zmian, samoocena poszczególnych członków rodziny, ich osobowość, schemat choroby oraz stopień zagrożenia życia<sup>1</sup>.

---

1 M. Radochański, *Rola rodziny w zmaganiu się ze stresem wywołanym chorobą somatyczną*, „Problemy Rodziny”

Komunikacji w rodzinie w obliczu choroby jest niejednokrotnie trudna. Może to wynikać z nieszczerości wobec siebie członków rodziny bądź też z traktowania tematu choroby jako tabu (nie podejmuje się rozmów o chorobie, prowadzi się je bez udziału chorego lub przy jego udziale, jak na przykład w sytuacji zapewnienia osobie chorej opieki po zakończonej hospitalizacji). Zakłócenia w komunikacji przyjmują wtedy najczęściej postać przekazywania sobie wzajemnie wewnętrznie sprzecznych komunikatów, dyskwalifikowania partnera interakcji lub nieokazywania sobie empatii<sup>2</sup>. Otwarta komunikacja i jawne mówienie o opiece nad chorym poza szpitalem, pozwala na wyrzucenie z siebie negatywnych uczuć i postaw oraz daje możliwość ustalenia wspólnych zadań, a także uświadomienia sobie różnic w postrzeganiu problemów.

## Choroba i rodzina

Choroba to „dynamiczny stan organizmu, w którym dochodzi do nieprawidłowej reakcji układów lub narządów na bodźce środowiska zewnętrznego lub wewnętrznego, który może doprowadzić do zmian anatomicznych w narządach lub do zakłóceń w mechanizmach regulacyjnych”<sup>3</sup>. Choroba jest również definiowana jako subiektywne doświadczenie dyskomfortu lub cierpienia, które może (ale nie musi) wiązać się z obiektywnymi zaburzeniami o charakterze patologicznym<sup>4</sup>.

Wyróżnia się trzy fazy reagowania rodziny na chorobę przewlekłą jednego z jej członków. Pierwsza to faza kryzysu („rodzina owija się wokół choroby”, czyli rezygnuje z innych zadań i ról na rzecz chorego)<sup>5</sup>. Faza druga to faza przewlekła, a typowe w tej fazie zachowania to: izolacja, poczucie utarty, brak satysfakcji. Trzecia faza – faza zejścia – bezpośrednio poprzedza śmierć chorego (towarzyszenie osobie podczas umierania).

Rodzina z osobą chorą stosuje różne strategie radzenia sobie w tej sytuacji. Wśród nich można wyróżnić: poszukiwanie wsparcia społecznego (pomoc ze strony dalszej rodziny, przyjaciół), redefiniowanie sytuacji stresowej tak, by była możliwa do zaakceptowania, poszukiwanie wsparcia duchowego, poszukiwanie pomocy z zewnątrz (instytucje i organizacje) oraz pasywna ocena sytuacji (brak inicjatywny i poczucia odpowiedzialności)<sup>6</sup>. Osoby chore największe znaczenie przypisują pomocy ze strony instytucji formalnych. Chore kobiety często przyjmują postawę pasywną, a także podkreślają znaczenie modlitwy i poszukiwania

---

1991, nr 6, s. 6–10.

2 A. Pietrzyk, *Ta choroba w rodzinie*, Kraków 2006, s. 63.

3 W. Gomulka, W. Rewerski, *Encyklopedia zdrowia*, Warszawa 2002, s. 157.

4 G. Bishop, *Psychologia zdrowia*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wrocław 2007, s. 252.

5 B. de Barbaro, *Pacjent w swojej rodzinie*, Warszawa 1997, s. 81.

6 D. Ochojska, M. Radochański, *Choroba w rodzinie. Style zmagania się z sytuacją trudną*, „Problemy Rodziny” 1997, nr 5–6, s. 39–43.

pomocy wśród osób duchownych. Chorzy mężowie zwykle liczą na pomoc krewnych, rodziny i przyjaciół, podczas gdy ich żony i dzieci przeważnie odrzucają tę formę pomocy<sup>7</sup>.

Zdarza się również, że osoby zdrowe w rodzinie nabierają skłonności do krytykowania i oskarżania chorych o niedogodności życiowe, nie akceptują zmian życia codziennego, unikają otwartych rozmów<sup>8</sup>.

## Udar mózgu – kryzys w rodzinie

Termin *kryzys* – w życiu potocznym – oznacza niebezpiecznie rozwijającą się sytuację. W medycynie Hipokratesa był to punkt kulminacyjny choroby, kiedy objawy narastały i osiągały szczyt pogorszenia lub wyzdrowienia. *Kryzys* bywa także używany zamiennie z takimi terminami, jak *stres*, *konflikt*, *trudna sytuacja*, *nienormalna reakcja* albo sytuacja, która wymaga natychmiastowej pomocy otoczenia i interwencji w środowisku. Zenona Płużek wskazuje, że nie każda sytuacja trudna wywołuje kryzys, lecz tylko taka, która pojawia się w następujących okolicznościach<sup>9</sup>: po pierwsze, wywołuje bardzo silne napięcie, co utrudnia normalne funkcjonowanie; po drugie, gdy problem jest subiektywnie bardzo ważny; gdy człowiek staje bezradnie wobec problemu i nie wie, jak ma się dalej zachować, to jest trzecie; po czwarte, kiedy poczucie dyskomfortu psychicznego trwa znacznie dłużej niż zazwyczaj przy przeżywaniu trudności; piątą okolicznością jest moment, kiedy nie znajduje się pomocy ani wsparcia w otoczeniu osób najbliższych. Mając na uwadze powyższe, można powiedzieć, że choroba jest kryzysem dla rodziny. Choroby przewlekłe wymagają nowych sposobów zmagania się z nimi, zmian w rodzinie osoby chorej oraz długiego czasu adaptacji. Do takich chorób przewlekłych zalicza się udar mózgu.

Udar mózgu jest trzecią co do częstości (po chorobach serca i nowotworach) przyczyną zgonu oraz najczęstszą przyczyną niesprawności u ludzi powyżej 40. roku życia<sup>10</sup>. Jest zatem istotnym społecznie problemem zdrowotnym.

Światowa Organizacja Udaru Mózgu szacuje, że co szósta osoba na świecie dozna w swoim życiu udaru mózgu<sup>11</sup>. Spośród osób, które przeżyją udar mózgu aż 70% zostaje inwalidami i cierpi z powodu różnie objawiającej się niepełnosprawności. Z badań epidemiologicznych wynika, że około 30–50% chorych jest

7 I. Janicka, H. Liberska, *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, s. 391.

8 K. de Walden-Gałuszko, *Problemy psychoonkologiczne rodziny*, Kraków 2000, s. 99.

9 Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*, Kraków 1994, s. 88.

10 *Pierwotna profilaktyka udaru mózgu*, „Przewodnik Lekarza” 2001, nr 5, [www.termedia.pl/Czasopismo/Przewodnik\\_Lekarza-8/Streszczenie-1149](http://www.termedia.pl/Czasopismo/Przewodnik_Lekarza-8/Streszczenie-1149), dostęp 20.12.2015.

11 *Udar mózgu i co dalej?*, [www.fum.info.pl/page/index/197](http://www.fum.info.pl/page/index/197), dostęp 11.01.2016. Co roku z jego powodu umiera ok. 6 mln osób na świecie, a w samej Europie ok. 1,25 mln. W Polsce udar mózgu występuje rocznie u 70–80 tys. osób, z czego 25–30 tys. pacjentów umiera.



niesamodzielnych, 22% nie chodzi samodzielnie, a 24–35% wymaga całkowitej lub częściowej pomocy w codziennych czynnościach<sup>12</sup>. Zapadalność na udar mózgu w Polsce utrzymuje się na średnim europejskim poziomie i wynosi 177 na 100 tysięcy w przypadku mężczyzn i 125 na 100 tysięcy kobiet<sup>13</sup>.

Światowa Organizacja Zdrowia zdefiniowała udar mózgu, jako „zespół kliniczny charakteryzujący się nagłym wystąpieniem ogniskowego, a niekiedy również uogólnionego zaburzenia czynności mózgu, którego objawy utrzymują się dłużej niż 24 godziny lub prowadzą wcześniej do śmierci i nie mają przyczyny innej niż naczyniowa”<sup>14</sup>. Objawy neurologiczne, które mogą wystąpić osobno lub w kombinacji, to: zaburzenia widzenia, osłabienie/zaburzenie czucia po jednej stronie ciała, dyzartria, zaburzenie wyższych czynności nerwowych (afazja, splątanie, zaburzenia orientacji przestrzennej, zaburzenia pamięci), zaburzenia chodu<sup>15</sup>.

Leczenie udaru mózgu ma na celu, po pierwsze, zapobieganiu trwałemu uszkodzeniu mózgu lub jego zmniejszeniu; po drugie, poprawę funkcjonowania chorego i po trzecie, zapobieganie nawrotom udaru. Poprawę funkcjonowania chorego można uzyskać poprzez zabiegi fizjoterapeutyczne. Zabiegi te ukierunkowane są na poprawę sprawności w zakresie codziennych czynności, siły mięśni, poruszania się, przemieszczania, ubierania i utrzymania higieny<sup>16</sup>. Mają również na celu przeciwdziałanie przykurczom kończyn górnych i/lub dolnych oraz zmianom psychicznym, takim jak depresja czy brak motywacji.

Ze względu na krótki pobyt w szpitalu i konieczność kontynuowania rehabilitacji w domu wiedza pacjenta i jego rodziny ma pierwszorzędne znaczenie dla uzyskania poprawy stanu zdrowia i dojścia „do siebie” po chorobie.

Powrót do domu to dla pacjenta sprawdzian samodzielności. Rodzina nie powinna wyręczać chorego w czynnościach, które potrafi wykonać bez pomocy. Zalecane jest także przystosowanie mieszkania i najbliższego otoczenia, by ułatwić choremu poruszanie się i wykonywanie codziennych czynności.

Opieka nad chorym po udarze mózgu w warunkach domowych to zabiegi pielęgnacyjne wykonywane we współpracy z pielęgniarkami środowiskowymi, zgodnie z wytycznymi, które uwzględniają aktualny stan osoby chorej. Należy także zadbać o rehabilitację ruchową chorego (we współpracy z fizjoterapeutą) i asystowanie mu w zalecanych ćwiczeniach, które pobudzają porażone kończyny do aktywności<sup>17</sup>.

Niezbędnym elementem opieki jest również rehabilitacja logopedyczna (we współpracy z terapeutą zaburzeń mowy). Aby osiągnąć możliwie najlepsze efekty,

12 S. Wawrzyniak, K. Wawrzyniak, *Wpływ wybranych czynników społeczno-demograficznych na przebieg udaru niedokrwiennego mózgu*, „Udar Mózgu” 2006, t. 8, nr 1, s. 22–27.

13 I. Sępniak, E. Dolińska, J. Kochanowski, *Przyczyny udaru niedokrwiennego mózgu u osób młodych*, „Terapia” 2005, nr 10, s. 4–9.

14 *Neurologia Merritta*, red. L. Rowland, tłum. I. Domitrz [i in.], Wrocław 2005, s. 217.

15 G. Kozera, *Edukacja chorego po udarze mózgu*, „Choroby Serca i Naczyń” 2007, t. 4, nr 3, s. 123–126.

16 B. Grabowska-Fudala, K. Jaracz K, *Obciążenie osób sprawujących opiekę nad chorymi po udarze mózgu – wyniki wstępne*, „Udar Mózgu” 2007, t. 9, nr 1, s. 24–31.

17 M. Świerkocka-Miastkowska, D. Biesek, *Opieka domowa nad chorym po udarze mózgu*, „Choroby Serca i Naczyń” 2007, t. 4, nr 3, s. 127–129.

konieczne są regularne ćwiczenia, których celem jest usprawnienie mowy oraz umiejętności pisania i czytania. Nie mniej ważna jest rehabilitacja w zakresie codziennych czynności. Tutaj rola opiekuna sprowadza się do towarzyszenia choremu w działaniach możliwych do samodzielnego wykonania. Należy zachęcać osobę po udarze mózgu do podejmowania wielokrotnych prób mimo niepowodzeń.

Praca opiekuna polega na stopniowym dostosowywaniu zadań do ciągle zmieniających się możliwości podopiecznego. Ze względu na długotrwałą i skomplikowaną rehabilitację opiekunowie powinni być cierpliwi, wytrwali i wyrozumiali wobec chorego<sup>18</sup>.

## Rodzina – ujęcie systemowe

Rodzina jest dynamicznym i żywym systemem psychospołecznym. System ten złożony jest z pojedynczych członków rodziny, pozostających w relacji interpersonalnej podczas wspólnego życia. Relacja ta jest jednak czymś więcej niż sumą osobowości swoich członków. Jest bowiem odrębną całością<sup>19</sup>. W systemie rodzinnym szczególnego znaczenia nabierają wzorce relacji pomiędzy poszczególnymi jego członkami.

Właściwością systemów jest ich hierarchiczna organizacja. Rodzina składa się z mniejszych jednostek strukturalnych, czyli podsystemów. Podsystemem w rodzinie może być konkretny człowiek, diada (dwa elementy) lub triada. Istnieje wiele rozmaitych kryteriów, według których tworzone są podsystemy, na przykład wiek, płeć czy funkcja pełniona w rodzinie<sup>20</sup>. Do najważniejszych – według kryterium pełnionej roli – należą: podsystem małżeński (mąż – żona), rodzicielski (rodzice – dzieci) oraz podsystem rodzeństwa (dziecko – dziecko)<sup>21</sup>. Wszystko, co dokonuje się wewnątrz danego podsystemu ma nie tylko wpływ na osoby do niego należące, lecz także oddziałuje na innych członków rodziny oraz na interakcje w innych podsystemach<sup>22</sup>. Matka jest równocześnie córką swojej matki, żoną swojego męża, siostrą dla swojego rodzeństwa. Poza tym w różnych systemach ta sama osoba pełni różne role i wchodzi w rozmaite relacje (na przykład najstarszy syn może przyjmować uległą postawę wobec swojego ojca i równocześnie narzucać

18 J. Morawska, A. Gutysz-Wojnicka, *Problemy opiekunów chorych po udarze mózgu*, „Udar Mózgu” 2008, t. 10, nr 2, s. 83–90.

19 Rodzina traktowana jest jako system naturalny i wielki z perspektywy rodziny wielopokoleniowej. Każdy system rodzinny jest częścią innego większego systemu – społecznego (społeczność lokalna), środowisko okoliczne oraz kultura i społeczeństwo globalne. M. Stepulak, *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010, s. 235.

20 B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1997, s. 13.

21 B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, [repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4975/1/13\\_Barbara\\_Harwas\\_Napierała\\_Komunikacja\\_w\\_rodzinie\\_ujmowanej\\_jako\\_system\\_221-233.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4975/1/13_Barbara_Harwas_Napierała_Komunikacja_w_rodzinie_ujmowanej_jako_system_221-233.pdf), dostęp 7.01.2016.

22 B. Sidor, *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*, Lublin 2005, s. 19.

swoją wolę młodszemu rodzeństwu). Pomiędzy podsystemami są granice, czyli reguły określające kto i jak przynależy do danego systemu<sup>23</sup>.

System rodzinny posiada wewnętrzne i zewnętrzne granice. Wewnętrzne granice wyznaczają stopień przepływu informacji pomiędzy poszczególnymi osobami. Granice zewnętrzne odgradzają rodzinę od innych systemów i równocześnie umożliwiają porozumiewanie się pomiędzy rodziną a innymi systemami społecznymi, z którymi ona współpracuje, podejmując i wypełniając różnorakie zadania<sup>24</sup>. Zadanie te wynikają z funkcji rodziny. Wymienia się następujące funkcje rodziny:

1. biopsychiczne: prokreacyjną i seksualną,
2. ekonomiczne: materialno-ekonomiczną i opiekuńczo-zabezpieczającą,
3. społeczno-wyznaczające: stratyfikacyjną i legalizacyjno-kontrolną,
4. socjopsychologiczne: socjalizacyjno-wychowawczą, kulturalną, religijną, rekreacyjno-towarzyską i emocjonalno-ekspresyjną<sup>25</sup>.

Wypełnianie przez rodzinę swoich funkcji wskazuje na jej funkcjonalność lub brak funkcjonalności. Funkcjonalny system rodzinny charakteryzuje się tym, że:

- całość jest czymś większym niż suma jej elementów,
- system jest dynamiczny, co oznacza, że stale szuka otwartości i możliwości rozwoju, przystosowując się do napływających informacji i stresu,
- zasady są jawne i negocjowane,
- równowaga między wspólnotą a odrębnością jest oparta na wzajemnym szacunku,
- gdy poziom niepokoju związany ze zjawiskami interpersonalnymi jest niewielki, automatycznie zaczynają działać siły związane z wyodrębnieniem się<sup>26</sup>.

Rodzina powinna mieć zdolność adaptacji do wydarzeń typowych dla procesów rozwojowych, takich jak narodziny czy choroba przewlekła członka rodziny. Zmiana taka oznacza modyfikację zasad kierujących systemem oraz zasad określających współistnienie poszczególnych elementów<sup>27</sup>. Dzieje się tak w sytuacji, kiedy dorosłe dzieci odchodzą i zakładają własne rodziny. Rodzice przystosowują się do powstałej pustki. Zmieniają się wtedy zasady odnoszące się do relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi. Dorosłe dzieci stają się partnerami rodziców<sup>28</sup>.

---

23 B. de Barbaro, *Struktura rodziny*, Kraków 1999, s. 47–48.

24 M. Stepulak, *Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej*, Lublin 1995, s. 119.

25 Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 7–9.

26 J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia siebie*, tłum. H. Szczepańska, Warszawa 1994, s. 59.

27 B. Sidor, *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*, dz. cyt., s. 19.

28 M. Radochański, *Rodzina jako system psychospołeczny*, „Problemy Rodziny” 1986, nr 5, s. 16–18.

## Komunikacja w podsystemach rodzinnych

Interakcje w rodzinie zachodzą w wyniku procesu komunikowania się. Komunikowanie w relacji interpersonalnej można zdefiniować jako wymianę informacji między dwiema osobami w określonym kontekście społecznym<sup>29</sup>. Komunikat wysłany od nadawcy do odbiorcy wpływa na relację istniejącą między nadawcą a odbiorcą. Najważniejszą cechą procesu komunikowania się jest wymiar praktyczny przekazu. Istotne jest zrozumienie i odbiór komunikatu przez odbiorcę. Każdy komunikat ma werbalny i niewerbalny aspekt. Pierwszy to treść komunikatu (słowa, budowa zdania), drugi określa relację między interlokutorami<sup>30</sup>. Sposób odczytania komunikatu przez odbiorcę prowadzi do określonych zachowań (sekwencji zachowań).

Wyróżnić można trzy modele komunikacji w relacji interpersonalnej: jednostronny, dwustronny i relacyjny. W modelu jednostronnym komunikacja przebiega od nadawcy do odbiorcy przy braku troski o sprzężenie zwrotne (o to, czy komunikat został odebrany)<sup>31</sup>. Taki model komunikowania występuje w rodzinach, w których realizuje się typ rodzicielstwa autorytarnego (duży nacisk na kontrolę, sztywne granice w podsystemach, częste wydawanie poleceń, nakazów, zakazów). Dwustronny model uwzględnia sprzężenie zwrotne w relacji nadawca – odbiorca. Komunikacja jest wtedy interakcją i rozpatrywana jest jako „seria przyczyn i skutków, bodźców i reakcji”<sup>32</sup>. Model ten zniekształca rozumienie komunikacji (partner jest obwiniany za zakłócenia w komunikacji). W relacyjnym modelu komunikacji nadawca i odbiorca koncentrują się na tym, co robią lub co mogą zrobić razem<sup>33</sup>.

Opisane modele to kontrakty teoretyczne, które nie istnieją na ogół w czystej formie. W komunikacji w systemie rodzinnym mogą występować – w różnych proporcjach – zachowania komunikacyjne należące do wszystkich wymienionych modeli. Efekt ich oddziaływania będzie zależał od fazy życia rodziny i związanymi z nią okolicznościami.

Styl relacji interpersonalnych w małżeństwie przekłada się na komunikację interpersonalną. Można wyróżnić dwa style komunikacji małżeńskiej: styl partnerski (każdy z partnerów uznaje za równe marzenia, potrzeby i pragnienia zarówno swoje, jak i partnera relacji) oraz styl niepartnerski (preferowanie własnych potrzeb i pragnień, niezgodnych z potrzebami partnera). W stylu partnerskim zadowoleni ze swojego związku małżonkowie otwarcie rozmawiają o problemach codziennych. Potrafią pomagać sobie wzajemnie i aktywnie słuchać komunikatów drugiej strony. Układ sprzężeń zwrotnych między rodzicami

29 I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, Warszawa 2000, s. 95.

30 M. Knapp, J. Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 1997, s. 121.

31 J. Stewart, *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, tłum. Jan Doktor [i in.], Warszawa 2002, s. 35.

32 S. Frydrychowicz, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój dorosłych*, Poznań 2003, s. III.

33 S. Frydrychowicz, *Proces mówienia*, Poznań 1999, s. 14.

oddziałuje na dzieci, które na niego reagują<sup>34</sup>. To, co się dzieje między dziećmi wpływa także na każdego z rodziców, na przykład silny związek matka – dziecko wywołuje specyficzne zachowania i reakcje u pozostałych członków rodziny.

Badania nad komunikacją par małżeńskich wskazują na istnienie par niezależnych, rozdzielnych i tradycyjnych<sup>35</sup>. Pary niezależne nie przywiązują wagi do tradycyjnych ról płciowych – żyją w bliskości fizycznej, ale równocześnie zachowują dystans psychiczny. Efektem tego jest brak wzajemnego zrozumienia i umiejętności otwartej komunikacji. Pary rozdzielone cenią sobie indywidualną wolność i nie są zainteresowane wchodzeniem w głębsze relacje interpersonalne. Komunikacja jest u nich słaba, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności wzajemnego przekazywania uczuć i emocji. Pary tradycyjne cechuje wysoka akceptacja tradycyjnych ról wynikających z płci. Komunikacja między małżonkami jest dojrzała i adekwatna. Szanują się wzajemnie i respektują swoje pragnienia i potrzeby. Poza wspomnianymi typami istnieją pary mieszane, w których każdy z małżonków akceptuje inny styl, na przykład tradycyjno-niezależny, niezależno-rozdzielony. Znaczenie ma także tak zwana metakomunikacja, czyli komunikowaniu się na temat wzajemnej komunikacji. Pozwala to na obniżenie napięcia, stresu, negatywnych emocji i uczuć między partnerami<sup>36</sup>.

Styl wychowania w rodzinie ma wpływ na poziom relacji rodzice – dzieci. Styl permissywny cechuje się akceptacją dziecka, niskim poziomem wymagań i komunikacji<sup>37</sup>. Drugi styl rodzicielski nosi nazwę autorytetu<sup>38</sup>. Polega on na dużej akceptacji, wysokim poziomie wymagań, kontroli i komunikacji rodziców wobec dzieci. Trzeci styl rodzicielski to styl autorytarny. Zauważa się w nim niską samoocenę, a przy tym wysoką kontrolę i duże wymagania wobec dzieci<sup>39</sup>. W takich rodzinach widoczny jest u dzieci wysoki poziom agresji, trudności z kontrolą własnych emocji oraz niska samoocena. Rodzice, przekazując dzieciom pewne treści, robią to w sposób automatyczny, bezuczuciowy, brakuje w tym akceptacji i ciepła<sup>40</sup>. Wymienione style rodzicielskiej komunikacji mają wpływ na rozwój prawidłowych relacji interpersonalnych u dzieci w przyszłości. Młody człowiek będzie się identyfikował z określonym stylem z domu rodzinnego. W budowaniu zdrowych relacji między rodzicami a ich dziećmi ważnych jest kilka zasad. Chodzi tu o uważne słuchanie, wyrażanie pozytywnych/negatywnych uczuć oraz próśb. Stosowanie tych zasad zapobiega eskalacji konfliktów i frustracji poprzez niwelowanie negatywnych emocji oraz wyjaśnienie powstałych nieporozumień<sup>41</sup>.

34 I. Drożdżowicz, *Teoria przywiązania w praktyce teorii par*, Warszawa 2012, s. 252.

35 M. A. Fitzpatrick, *Between husbands and wives. Communication in marriage*, Newbury Park 1988, s. 57.

36 D. Krok, *Znaczenie komunikacji interpersonalnej w funkcjonowaniu rodziny*, Łódź 2007, s. 47.

37 W takich rodzinach zauważa się negatywne rezultaty wychowawcze u dzieci w postaci słabszych wyników w nauce, wyższej agresywności, braku umiejętności nawiązywania dojrzałych relacji z rówieśnikami. Trudno takim dzieciom podejmować decyzje.

38 Dzieci w takich rodzinach mają wysoki poziom samooceny i zdolność podejmowania decyzji. Mają większą wiarę w siebie i swój potencjał. H. Bee, *Lifespan development*, Boston 2003, s. 187.

39 M. Stepulak, *Relacje interpersonalne młodzieży studium w systemie rodzinnym*, Lublin 2013, s. 65.

40 C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, tłum. E. Józefowicz, Gdańsk 2004, s. 94.

41 H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań 2004, s. 300.

Relacje w obrębie rodzeństwa charakteryzują się pewną specyfiką. Jednym z czynników mających na nie wpływ jest wspólne dziedzictwo biologiczne (33–66% genów jest wspólnych)<sup>42</sup>. W ramach rodzeństwa można wyróżnić pięć stylów relacji interpersonalnych. Pierwszy to relacja opiekuńcza (jedno dziecko odgrywa rolę rodzica wobec drugiego, na przykład między starszą siostrą i młodszym bratem). Drugi to relacja koleżeńska (rodzeństwo upodabnia się do siebie, daje to radośną więź). Styl trzeci to relacja krytykująca lub konfliktowa (dominacja jednego dziecka nad drugim; widoczne zachowania agresywne). Relacja rywalizująca to czwarty styl (dominacja z brakiem jakichkolwiek więzi rodzinnych). Ostatni styl to relacja sporadyczna (niska łączność w obrębie rodzeństwa, krótkie kontakty)<sup>43</sup>.

## Procedura badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań była komunikacja w rodzinie. Celem badań było ukazanie, jak porozumiewa się rodzina w sytuacji zapewnienia opieki osobie po udarze mózgu. Problem badawczy główny (PG) postawiony został następująco:

PG: Jak komunikuje się rodzina w sytuacji zapewnienia opieki osobie po udarze mózgu?

Formułowane zostały również problemy badawcze szczegółowe:

P1: Jaka jest komunikacja w podsystemie rodzinnym mąż – żona?

P2: Jaka jest komunikacja w podsystemie rodzinnym dzieci – dzieci?

P3: Jaka jest komunikacja w podsystemie rodzinnym rodzice – dzieci oraz dzieci – rodzice?

W badaniu zastosowano – jako metodę badań – eksperyment naturalny z technikami: analizą dokumentacji medycznej, obserwacji uczestniczącej i wywiadu z rodzinami osób chorych<sup>44</sup>. Badania przeprowadzono na oddziale szpitalnym w Lublinie.

Przeprowadzony eksperyment dotyczył komunikacji w rodzinie po usłyszeniu informacji, że osoba po udarze mózgu zostanie wypisana w najbliższym czasie do domu (okres około czterech dni). Rodzina uzyskała tę wiadomość od lekarza prowadzącego z pełnym wyjaśnieniem, że stan chorego jest stabilny, nie wymaga on

42 I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, dz. cyt., s. 92.

43 H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 258.

44 Eksperyment naturalny cieszy się wśród badaczy coraz większą popularnością, ponieważ badacz ma możliwość wykorzystania zjawisk zachodzących naturalnie. W tego typu eksperymencie manipulacja zmienną niezależną zachodzi bez udziału eksperymentatora. Możliwa jest obserwacja naturalnych procesów i autentycznych reakcji ludzi na bezpośrednie bodźce ze środowiska. Minusem tej metody badań jest to, że wyniki eksperymentu naturalnego są osłabione wskutek braku kontroli nad zmiennymi (większość zjawisk jest przewidywalna jedynie w niewielkim stopniu). Jednak dzięki tej metodzie można gromadzić unikatowy materiał badawczy, którego nie da się zgromadzić metodami tradycyjnymi.

dalszej hospitalizacji. Rodziny po wysłuchaniu informacji udały się do osoby chorej. Obserwowane były zachowania komunikacyjne rodzin po podanej informacji.

## Analiza i interpretacja wyników

Badaniem objęto 30 pacjentów (11 kobiet i 19 mężczyzn) i ich rodziny (tab. 1). Osoby hospitalizowane były w wieku od 67–79 lat (kobiety) i 65–74 lat (mężczyźni). Wszystkie osoby badane doznały udaru mózgu. Postawione zostało rozpoznanie kliniczne: udar mózgu i niedowład połowiczny prawo lub lewostronny oraz afazja. W Skali Barthela osoby chore uzyskały 35–40 punktów<sup>45</sup>, czyli wymagają stałej opieki innych osób w funkcjonowaniu społecznym. Osoby chore mieszkają tylko z mężem/żoną. Dorosłe dzieci – chorych – mają własne rodziny i mieszkają oddzielnie.

Tab. 1. Prezentacja osób chorych

Płeć osób chorych	Wiek	Liczba osób chorych	Rozpoznanie kliniczne	Skala Barthela [pkt]	Miejsce zamieszkania	Sytuacja domowa
Kobiety	67–79	11	– udar mózgu – niedowład połowiczny prawo lub lewostronny – afazja	35–40	okolice Lublina w promieniu do 70 km	chore mieszkają tylko z mężem
Mężczyźni	65–74	19	– udar mózgu – niedowład prawo lub lewostronny – afazja – nadciśnienie tętnicze – cukrzyca – choroba niedokrwienna serca	33–39	okolice Lublina w promieniu do 70 km	chorzy mieszkają tylko z żoną

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z dokumentacji medycznej i wywiadu z mężem/żoną.

<sup>45</sup> Skala Barthela stosowana jest do oceny funkcjonalnej pacjenta. Oceniane są codzienne czynności: jedzenie, przechodzenie z krzesła na łóżko, higiena osobista (mycie twarzy, czesanie włosów), korzystanie z toalety (basen), kąpiel, chodzenie/wózek, chodzenie po schodach, ubieranie/rozbieranie, kontrola trzymania stolca i kontrola trzymania moczu. Przy pełnej sprawności chorey zyskuje sumę 100 punktów przy obniżonej odpowiednio mniej. J. Majkowski, *Udary naczyniowe mózgu*, Warszawa 1998, s. 185.



W tabeli 2 zamieszczone zostały komunikaty językowe zaobserwowane podczas wizyt rodzin u osób chorych i po rozmowie z lekarzem prowadzącym. Rodzinom przekazano informacje na temat stanu chorego i wypisie do domu w ciągu najbliższych dni. Rozmowa z rodzinami chorych odbyła się w gabinecie lekarskim. Następnie rodziny udały się do osoby chorej i stanęły przy łóżku (mąż/żona na wysokości klatki piersiowej chorego, dorosłe dzieci w nogach chorego – za barierką łóżka). Ustawienie rodziny przy łóżku chorego jest komunikatem niewerbalnym – proksemiką. Ustawienie współmałżonka wskazuje na silną relację między nimi. Natomiast ustawienie dorosłych dzieci może wskazywać na dystansowanie się od problemu – zapewnienia opieki nad chorym rodzicem.

Komunikacja językowa zachodziła w podsystemach: mąż – żona, dzieci – dzieci, rodzic – dzieci i dzieci – rodzic. Na podstawie komunikatów w podsystemie mąż – żona (w którym jedno z małżonków jest chore) można powiedzieć, że występuje styl partnerski w relacji (uznanie potrzeb swoich i partnera), jak również to, że pary te zaliczyć można do par tradycyjnych.

Na podstawie zaobserwowanych komunikatów nadawanych w podsystemie dzieci – dzieci można wyróżnić różne style relacji interpersonalnej: konfliktowe/krytykujące (typu „Maria powinna zająć się ojcem, mieszka najbliżej i jest na emeryturze”); rywalizujące („Tadek dostał od ojca najwięcej, więc powinien zabrać go do siebie”) oraz koleżeńskie („Musimy ustalić, kto będzie się opiekował ojcem”).

Daje się zauważyć również to, że zmieniły się relacje w rodzinie – dorosłe dzieci stały się partnerami dla rodziców i próbują wspólnie z rodzicem znaleźć rozwiązanie dla tej sytuacji.

Kolejny wniosek – w podsystemie rodzic – dzieci, w sytuacji, gdy chory jest mąż, matka podaje, że sama lub z pomocą innych osób przejmie opiekę nad chorym. Nie włącza i wydaje się nie oczekiwać pomocy od dorosłych dzieci.

W podsystemie dzieci – rodzic (osobą chorą jest ojciec) dorosły syn deklaruje pomoc matce (na przykład „Mamo, pomogę ci w opiece nad ojcem”). Gdy osobą chorą była matka, dorosłe córki komunikowały: „Tato, nie masz siły, trzeba pomyśleć o opiece nad mamą”.

Tab. 2. Komunikaty językowe wypowiedziane w podsystemach rodzinnych

Lp.	Podsystem rodzinny	Przykłady wypowiedzianych komunikatów
1.	mąż – żona	a) „Wychodzisz niedługo do domu” b) „W piątek zabieram cię do domu” c) „Nie wiem, jak sobie poradzę, wypisują cię do domu” d) „Już niedługo będziesz w domu” e) „Lekarz mówi, że wychodzisz do domu” f) „Idziesz za dwa dni do domu”

Lp.	Podsystem rodzinny	Przykłady wypowiedzianych komunikatów
2.	dzieci – dzieci	a) „Maria powinna zająć się ojcem, mieszka najbliżej i jest na emeryturze” b) „Matka nie da sobie rady, trzeba pomyśleć o jakiejś opiece” c) „Musimy ustalić, kto będzie się opiekował ojcem” d) „Trzeba poszukać jakiegoś domu opieki dla ojca” e) „Ojciec powinien oddać matkę pod opiekę jakiejś instytucji” f) „Może porozmawiać z lekarzem, gdzie najlepiej umieścić matkę?” h) „Przecież ojciec nie jest jeszcze zdrowy, dlaczego go wypisują?” i) „Tadek dostał od ojca najwięcej, więc powinien go zabrać do siebie”
3.	rodzic – dzieci	a) „Zajmę się ojcem w domu” b) „Poproszę panią Halinkę do pomocy przy ojcu” c) „Zapytam w księdza, może wskaże kogoś do pomocy” d) „Damy sobie z matką radę sami w domu” e) „Nie wiem, jak dalej będzie, ale poradzimy sobie”
4.	dzieci – rodzic	a) „Mamo, pomogę ci w opiece nad ojcem” b) „Tato, nie masz siły, trzeba pomyśleć o pomocy do mamy” c) „Trudno ci będzie opiekować się ojcem, poszukamy jakiegoś rozwiązania”

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

## Podsumowanie

Zapewnienie opieki osobie po udarze mózgu jest sytuacją kryzysową dla rodziny. Dorosłe dzieci mają swoje rodziny, obowiązki i mieszkają w znacznej odległości od rodziców. Natomiast współmażonek osoby chorej jest również osobą starszą z różnymi schorzeniami. Dopóki pacjent jest hospitalizowany rodzina na poziomie nieświadomym oczekuje, że wynik leczenia pozwoli na dalsze samodzielne funkcjonowanie osoby po udarze w domu.

Zaobserwowana i opisana sytuacja w ramach eksperymentu naturalnego pozwoliła stwierdzić, że rodziny nie są emocjonalnie i mentalnie przygotowane do przejęcia opieki nad chorym rodzicem.

Komunikowanie w rodzinie w opisanej sytuacji zachodzi w całej rodzinie i w podsystemach rodzinnych. W podsystemie mąż – żona dominuje partnerski

styl komunikowania. W podsystemie dzieci – dzieci obecne są relacje rywalizujące, konfliktowe/krytykujące oraz koleżeńskie, co przekłada się na sposób komunikowania się. W podsystemie rodzic – dzieci (matka/żona osoby chorej) nie komunikuje się dorosłym dzieciom, że oczekuje się od nich pomocy czy wsparcia. Podobną postawę przyjmuje ojciec/mąż osoby chorej. W podsystemie dzieci – rodzice wsparcie w opiece nad ojcem deklaruje matce w komunikatach dorosły syn. Dorosłe córki przekazują takie komunikaty wsparcia ojcom. Niepokojące jest to, że w opisanych sytuacjach komunikacja zachodzi „nad głową” chorego i z wyłączeniem jego udziału. Komunikowanie wydaje się być trudne dla wszystkich członków rodziny.

W takich sytuacjach rodzinom należy się pomoc w postaci rad i wskazówek dalszego postępowania. Jeśli zdecydują się na opiekę nad chorym w domu, to powinni dokonać zmian architektonicznych lub technicznych (na przykład uchwyty w łazience, specjalne łóżko). Osoba niepełnosprawna po udarze mózgu i jej rodzina może wystąpić o wsparcie finansowe ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. W przypadku, gdy rodzina nie porozumie się w sprawie opieki nad chorym członkiem rodziny, rozwiązaniem może być skorzystanie z zakładu opiekuńczo-leczniczego lub pielęgnacyjno-opiekuńczego. Wymienione zakłady są placówkami służby zdrowia. Chory opłaca w nich wyżywienie i zakwaterowanie w wysokości odpowiadającej 250% najniższej emerytury, z tym że opłata nie może być wyższa niż 70% miesięcznego dochodu.

## Bibliografia

- Barbaro B. de, *Pacjent w swojej rodzinie*, Warszawa 1997.
- Barbaro B. de, *Struktura rodziny*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1999.
- Barbaro B. de, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.
- Bee H., *Lifespan development*, Boston 2003.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań 2004.
- Bishop G., *Psychologia zdrowia*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wrocław 2007.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia siebie*, tłum. H. Szczepańska, Warszawa 1994.
- Drożdżowicz I., *Teoria przywiązania w praktyce terapii par*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012.
- Fitzpatrick M., *Between husbands and wives: communications in marriage*, Newbury Park 1988.
- Frydrychowicz S., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój dorosłych*, [w:] *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, red. B. Harwas-Napierała, Poznań 2003.
- Frydrychowicz S., *Proces mówienia*, Poznań 1999.

- Gomułka W., Rewerski W., *Encyklopedia zdrowia*, Warszawa 2002.
- Grabowska-Fudala B., Jaracz K., *Obciążenie osób sprawujących opiekę nad chorymi po udarze mózgu – wyniki wstępne*, „Udar Mózgu” 2007, t. 9, nr 1.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, [repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4975/1/13\\_Barbara\\_Harwas\\_Napierała\\_Komunikacja\\_w\\_rodzinie\\_ujmowanej\\_jako\\_system\\_221-233.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4975/1/13_Barbara_Harwas_Napierała_Komunikacja_w_rodzinie_ujmowanej_jako_system_221-233.pdf), dostęp 7.01.2016.
- Janicka I, Liberska H., *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014.
- Knapp M., Hall J., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 1997.
- Kozera G., *Edukacja chorego po udarze mózgu*, „Choroby Serca i Naczyń” 2007, t. 4, nr 3.
- Krok D., *Znaczenie komunikacji interpersonalnej w funkcjonowaniu rodziny*, [w:] *Rodzina świetle psychologii pastoralnej*, red. B. Sowiński, Łódź 2007.
- Majkowski J., *Udary naczyniowe mózgu*, Warszawa 1998.
- Morawska J. M., Gutysz-Wojnicka A., *Problemy opiekunów chorych po udarze mózgu*, „Udar Mózgu” 2008, t. 10, nr 2.
- Namysłowska I., *Terapia rodzin*, Warszawa 1997.
- Neurologia Merritta*, red. L. Rowland, tłum. I. Domitrz [i in.], Wrocław 2005.
- Ochojska D., Radochański M., *Choroba w rodzinie: style zmagania się z sytuacją trudną*, „Problemy Rodziny” 1997, nr 5–6.
- Pierwotna profilaktyka udaru mózgu*, „Przewodnik Lekarza” 2001, nr 5, [www.termedia.pl/Czasopismo/Przewodnik\\_Lekarza-8/Streszczenie-1149](http://www.termedia.pl/Czasopismo/Przewodnik_Lekarza-8/Streszczenie-1149), dostęp 20.12.2015.
- Pietrzyk A., *Ta choroba w rodzinie*, Kraków 2006.
- Pluzek Z., *Psychologia pastoralna*, Kraków 1994.
- Radochański M., *Rodzina jako system psychospołeczny*, „Problemy Rodziny” 1986, nr 5.
- Radochański M., *Rola rodziny w zmaganiu się ze stresem wywołanym chorobą somatyczną*, „Problemy Rodziny” 1991, nr 6.
- Sępniak I., Dolińska E., Kochanowski J., *Przyczyny udaru niedokrwinnego mózgu u osób młodych*, „Terapia” 2005, nr 10.
- Sidor B., *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*, Lublin 2005.
- Stepulak M., *Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej*, Lublin 1995.
- Stepulak M., *Relacje interpersonalne młodzieży studiującej w systemie rodzinnym*, [w:] *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, red. M. Stepulak, Lublin 2013.
- Stepulak M., *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010.
- Stewart J., *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, tłum. Jan Doktor [i in.], Warszawa 2002.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, tłum. E. Józefowicz, Gdańsk 2004.
- Świerkocka-Miastkowska M., Biesek D., *Opieka domowa nad chorym po udarze mózgu*, „Choroby Serca i Naczyń” 2007, t. 4, nr 3.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
- Udar mózgu i co dalej?*, [www.fum.info.pl/page/index/197](http://www.fum.info.pl/page/index/197), dostęp 11.01.2016.

Walden-Gałuszko K. de, *Problemy psychoonkologiczne rodziny*, [w:] *Psychoonkologia*, red. K. de Walden-Gałuszko, Kraków 2000.

Wawrzyniak S., Wawrzyniak K., *Wpływ wybranych czynników społeczno-demograficznych na przebieg udaru niedokrwiennego mózgu*, „Udar Mózgu” 2006, t. 8, nr 1.

## Communication in the family when care is provided to the person after the stroke

**Abstract:** Stroke is the second cause of death in people over 60 years old. It is estimated that approximately 70% of patients who survive a stroke becomes disabled. Everyday activities (walking, dressing and eating) become unenforceable, the patient needs the care of others. The disease – stroke – a crisis for the family. This applies especially to families in which the husband/wife is an older person and the adult children have their own families. In this work the author presents communication of families in situation to provide care for the sick at home.

**Keywords:** communication, crisis in family, family, stroke

# Dom rodzinny jako miejsce komunikacji dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju – studium indywidualnego przypadku

Barbara Grzyb

Kolegium Pedagogiczne Politechniki Śląskiej, Filia w Gliwicach

[barbara.grzyb@polsl.pl](mailto:barbara.grzyb@polsl.pl)

Gabriela Kowalska

Kolegium Pedagogiczne Politechniki Śląskiej, Filia w Gliwicach

[gabi-kow@wp.pl](mailto:gabi-kow@wp.pl)

**Abstrakt:** Dom rodzinny to miejsce, w którym nabywane są wszelkie umiejętności. Dlatego warto prowadzić warsztaty i szkolenia dla rodziców, dzięki którym rozszerzą oni swoje zainteresowania w zakresie nauki komunikacji dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju.

**Słowa kluczowe:** dom rodzinny, dziecko niepełnosprawne, komunikacja, szkolenia, zaburzenia rozwoju

## Wprowadzenie

Dom rodzinny, to miejsce, które dla wielu z nas kojarzy się z bezpieczeństwem, spokojem, zrozumieniem, ale też z przestrzenią, w jakiej nabywaliśmy swoje umiejętności. Dla dziecka niepełnosprawnego, a w szczególności ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju, dom rodzinny staje się również obszarem terapii specjalistycznych, nierzadko prowadzonych przez samych rodziców i opiekunów. Partykypacja rodziny w tak trudnym procesie, jakim jest rehabilitacja swojego dziecka, wymaga nie tylko podstawowej wiedzy, lecz także umiejętności i kompetencji w zakresie szeroko pojętego usprawniania. Należy podkreślić, iż jest to niełatwe zadanie, bowiem „nieumiejętne działanie prowadzi do efektów odwrotnych do zamierzonych lub przy dużym nakładzie sił i środków przynosi rezultat mizerny,

daleki od oczekiwań<sup>1</sup>. Stąd też warto prowadzić warsztaty i szkolenia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, dzięki którym rozszerzą oni swoje zainteresowania w zakresie usprawniania, terapii i rehabilitacji. Jest to bardzo ważny proces wymagający zaangażowania specjalistów i placówek zajmujących się opieką, wychowaniem i edukacją dzieci o niepełnej sprawności. Niestety czasookres rehabilitacji świadczonej przez ośrodki prowadzące tego rodzaju działania jest niewspółmierny do potrzeb, o czym nie trzeba przecież nikogo przekonywać. Jedyną nadzieją są właśnie rodzice, bowiem stała współpraca z profesjonalistami w dziedzinie terapii, to współdziałanie dwóch najważniejszych środowisk dziecka – rodziny i specjalistów.

Patrząc z perspektywy badaczy tej problematyki, możemy powiedzieć, że

najkorzystniejsze warunki dla rozwoju dziecka ryzyka stwarza prawidłowa rodzina i jej atmosfera. Dobre środowisko wychowawcze pozwala wyrównywać pewne deficyty w sferze psychomotorycznej, intelektualnej i duchowej, kształtować osobowość i pozytywne cechy charakteru. Usprawnianie jest realizowane w warunkach domowych przez przeszkolonych rodziców pod nadzorem lekarza pediatry współpracującego ze specjalistami z zakresu rehabilitacji medycznej, psychologii, logopedii i pedagogiki<sup>2</sup>.

Stąd też wdrażanie rehabilitacji i terapii w warunkach domowych zwiększa szansę dziecka na skuteczność tego procesu oraz trwałość wypracowanych umiejętności.

## Komunikacja dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju

Poziom umiejętności komunikacyjnych i językowych dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju wiąże się zazwyczaj ze schorzeniem wiodącym, wiekiem życia, a przede wszystkim z poziomem rozwoju intelektualnego. Bardzo często osiągną stopień tych umiejętności łączy się jeszcze ze współwystępowaniem zaburzeń w funkcjonowaniu narządów zmysłu – wzroku czy słuchu. Istotną rolę w rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci z wieloraką niepełnosprawnością odgrywa ich własna aktywność fizyczna (motoryczna), uszkodzenia i rodzaj wad narządów zmysłów oraz szybkość uczenia się. Ważną funkcję w procesie nabywania kompetencji rozwojowych dziecka pełni również środowisko wychowawcze, w jakim przyszło mu żyć i funkcjonować.

Elżbieta Minczakiewicz zauważa, że wśród dzieci z zaburzeniami sprzężonymi występuje duże zróżnicowanie zdolności komunikacyjnych, rozwoju mowy oraz umiejętności i sposobów porozumiewania się.

1 K. Pluta, L. Trzaska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Dlaczego należy tego oczekiwać od szkół*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012, s. 141.

2 L. Sadowska, E. Szpich, D. Wójtowicz, A. Mazur, *Odpowiedzialność rodzicielska w procesie rozwoju dziecka niepełnosprawnego*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2006, nr 1, s. 11.



Niektóre sprawiają wrażenie dzieci bez kontaktu, którym prawdopodobnie nigdy nie będzie dane opanowanie sztuki mówienia i porozumiewania się językowo-słownego, a jedynym sposobem ich komunikowania się z otoczeniem będzie dostępna im mimika i gestykulacja, ale bywają też i takie, które potrafią opanować nawet podstawy języka mówionego i utrzymywać szerokie kontakty z otoczeniem<sup>3</sup>.

W przypadku dzieci ze złożonymi deficytami rozwoju (w tym z ograniczeniami w zakresie werbalnym) ich komunikacja zawiera się również w gestach, mimice, spojrzeniu, napięciu mięśni, pozycji ciała, ruchach dziecka, grymasach, odgłosach i okazywanych emocjach. Dzieci z wieloraką niepełnosprawnością pozbawione możliwości zwerbalizowania swych potrzeb pokazują nam całym sobą jak do nich dotrzeć. Istotne jest zrozumienie tych sygnałów, a to z kolei wskazuje na dobre poznanie dziecka i jego możliwości funkcjonalnych.

Ważną kwestią w wychowaniu dziecka z wieloraką niepełnosprawnością jest możliwość wzajemnej komunikacji. Stąd też uznaliśmy za zasadne przybliżenie tej problematyki w aspekcie biograficznym jednostki ludzkiej na bazie studium indywidualnego przypadku.

## Założenia badawcze

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, w jakim stopniu odpowiednio zorganizowana zabawa wywiera wpływ na rozwój komunikacji dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju.

Podstawową metodą badań był częściowy eksperyment pedagogiczny z przygotowanym programem wstępnym i końcowym. Metodzie tej podporządkowano studium indywidualnego przypadku, co w zasadniczym stopniu wpłynęło na zgromadzenie materiału empirycznego, koniecznego do zrealizowania założonego celu badań.

Technikami badań były: obserwacja, wywiad oraz analiza dokumentacji psychologicznej, logopedycznej i pedagogicznej.

W toku badań starano się wyjaśnić, że celowo zorganizowane wspólnie z rodzicami zajęcia wyzwalają ogólną aktywność dziecka z wieloraką niepełnosprawnością, a także mogą wywierać wpływ na podwyższenie umiejętności komunikacyjnych.

Przygotowany program, który opracowano wspólnie z rodzicami uwzględniał możliwości chłopca i został dostosowany do poziomu umiejętności komunikacyjnych. Realizowano go w okresie trzech miesięcy, a ewaluację przeprowadzono poprzez zastosowanie *Kwestionariusza do badania rozwoju umiejętności komunikacyjnych u dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*.

---

<sup>3</sup> E. Minczakiewicz, *Edukacyjny i pragmatyczny aspekt rozwoju komunikacji dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami*, [w:] *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. E. Minczakiewicz, Kraków 2001, s. 26.

## Wyniki badań

### Studium przypadku – charakterystyka chłopca

PIOTR G, LAT 15. Piotr jest chłopcem z objawami mózgowego porażenia dziecięcego z postacią niedowładu spastycznego czterokończynowego, z diagnozą upośledzenia umysłowego w stopniu umiarkowanym. Ponadto dodatkowymi zaburzeniami rozwoju chłopca są: wada wzroku (bezsoczewkowość, zanik nerwu wzrokowego prawego oka) i epilepsja. Badany jest dzieckiem mało sprawnym fizycznie, porusza się w pozycji na czworakach (chodzi podtrzymywany), jednak czynione są próby nauki chodzenia w barierkach.

Chłopiec wychowuje się w rodzinie pełnej, dobrze sytuowanej, nie posiada rodzeństwa.

Dziecko od sześciu lat objęte jest nauczaniem indywidualnym na poziomie „Szkoły Życia”. Chłopiec drugi rok uczęszcza do Ośrodka Rehabilitacji i Terapii Dzieci i Młodzieży.

Piotrek jest dzieckiem pogodnym. Od jakiegoś czasu zaobserwowano u niego zachowania agresywne i autoagresywne, mimo zmiany leków przeciwpadaczkowych. Jest mało zdyscyplinowany. Lubi narzucać swoją wolę, choć potrafi szybko podporządkować się stawianym wymaganiom. W dużej części zajęć wynikających z prowadzonego programu chłopiec uczestniczył aktywnie, na miarę swoich możliwości.

W badaniu psychologicznym oceniono poziom rozwoju umysłowego na umiarkowany/ znaczny.

Na podstawie wywiadu i przeprowadzonych badań specjalistycznych w Centrum Opieki nad Dzieckiem Niepełnosprawnym w Katowicach stwierdzono:

- stały systematyczny wzrost aktywności poznawczej chłopca;
- poprawę stanu wzroku dziecka – reakcja na bodźce świetlne, wodzenie wzrokiem za odpowiednio oświetlonymi i pomalowanymi jaskrawo przedmiotami, sięganie po nie;
- dość istotne zmiany w rozwoju ruchowym; dziecko zmienia pozycję z leżącej na siedzącą, przemieszcza się w obrębie znanego sobie otoczenia, raczkując, pełzając lub chodząc podtrzymywany, podnosi się samodzielnie do klęku podpartego, czynione są próby całkowitego pionizowania, siedzi samodzielnie;
- obecność dotykowej ciekawości poznawczej;
- pojęcie liczby ukształtowane w zakresie 3.; zna kolejność liczebników głównych do 10; wyodrębnia różnice między przedmiotami według wielkości, kształtu, masy;
- podejmowanie pracy oburącz naprzemiennie i preferowanie lewej ręki;

- opanowanie kilku umiejętności z zakresu samoobsługi: zdejmowania butów, czapki, szalika, rozpinanie guzików i zamka błyskawicznego, częściowe sygnalizowanie potrzeb fizjologicznych.

W badaniu logopedycznym oceniono rozwój mowy oraz sprawność aparatu artykulacyjnego:

- mowa wyrazowa lub w formie zdań prostych nacechowana nieprawidłową wymową między innymi głosek szumiących oraz głoski „r”,
- wymowa dysartryczna (zamazana),
- artykulacja nieprawidłowa,
- wada zgryzu.

## Struktura rodziny

Prawidłowy i wszechstronny rozwój dziecka, w szczególności niepełnosprawnego, zależy od atmosfery domu rodzinnego, postaw rodziców i rodziny, ich wspólnych dążeń, akceptacji i wzajemnej miłości.

Umiejętność współżycia i współdziałania z dzieckiem chorym bardzo często wpływa na zmiany w hierarchii wartości i kategoryzacji potrzeb życiowych w każdej z tych rodzin. Rozwój dziecka specjalnej troski bez udziału rodziny jest właściwie niemożliwy.

## Organizacja rodziny badanego dziecka

Dziecko funkcjonuje w rodzinie pełnej, jest jedynakiem. Oboje rodzice zamieszkują razem z dzieckiem we wspólnym mieszkaniu.

Wielokrotne badania psychologiczne dziecka (również w środowisku domowym) dowiodły, iż rodzice profesjonalnie zajmują się Piotrkim, zarówno w obszarze jego rehabilitacji, jak i terapii widzenia.

Rodzice wspólnie sprawują opiekę nad dzieckiem, zapewniając mu poczucie bezpieczeństwa oraz warunki do prawidłowego rozwoju fizycznego i emocjonalnego.

Istotne znaczenie w rozwoju każdego człowieka ma sytuacja materialna rodziny, na którą składają się dochody i warunki mieszkaniowe. Sytuacja materialna służy zaspokojeniu potrzeb człowieka, a także staje się wyznacznikiem możliwości ekonomicznych, zdrowotnych i kulturalnych.

## Warunki socjalno-bytowe badanego dziecka

Sytuację socjoekonomiczną badanego dziecka można określić jako dobrą. Dochody finansowe są wystarczające, dziecko wychowuje się w dobrych warunkach mieszkaniowych (badane dziecko ma swój pokój).

Z warunkami socjoekonomicznymi rodziny nierozzerwalnie łączy się poziom wykształcenia rodziców i ich praca zawodowa. Stabilizacja w tym zakresie wywiera wpływ na całokształt rozwoju rodziny, co ma swoje odbicie również w sytuacji dziecka, a w szczególności dziecka niepełnosprawnego.

## Wykształcenie rodziców badanego dziecka

Ojciec jest jedynym żywicielem rodziny, pracuje na kopalni w zawodzie górnika. Posiada wykształcenie zawodowe. Matka nie pracuje ze względu na stan dziecka. W roku 2000 podjęła studia z zakresu pedagogiki specjalnej (oligofrenopedagogika), po ich ukończeniu chciałaby podjąć pracę w szkolnictwie specjalnym. Matka ukończyła również kurs nauczycielski z zakresu stymulacji wzrokowej dzieci niedowidzących.

## Umiejętności Komunikacyjne osoby badanej

Zachowanie dziecka w trakcie zabawy odzwierciedla nie tylko jego możliwości w zakresie funkcjonowania poznawczego, rozwoju percepcji, motoryki, lecz także pozwala w dużym stopniu określić jego zakres i stopień komunikacji werbalnej i interpersonalnej.

Dokonując oceny poziomu umiejętności komunikacyjnych u badanego dziecka, posłużono się kwestionariuszem do badania tych umiejętności, który opracowała Minczakiewicz.

*Kwestionariusz oceny poziomu umiejętności komunikacyjnych u dzieci głębiej upośledzonych umysłowo* pozwala na ocenę 55 cech komunikowania się dziecka, które ujęto w pięć kategorii umiejętności komunikacyjnych:

1. Reakcja na swe imię – obejmuje jedną cechę określającą zachowanie się dziecka w sytuacji wybrzmienia jego imienia;
2. Reakcje słuchowe – określają cechy i reakcje dziecka na głos i mowę osób najbliższych, a także obcych oraz dźwięki z najbliższego otoczenia;
3. Interakcje – obejmują cechy określające postawę dziecka wobec innych osób, zarówno bliskich, znanych dziecku, jak i obcych, nieznanymi;
4. Komunikowanie o swoich potrzebach i zainteresowaniach – wskazuje cechy określające umiejętność wyrażania własnych potrzeb, stanów emocjonalnych, zainteresowań i reakcji na polecenia;
5. Właściwości rozwoju mowy – obejmują cechy i właściwości rozwoju mowy w aspekcie rozumienia i czynnego posługiwania się mową.

Uzyskane przez chłopca wyniki dotyczące poziomu umiejętności komunikacyjnych w poszczególnych podskalach, zarówno przed wprowadzonym programem, jak i po jego zakończeniu, zamieszczono w tabeli 1.

Tab. 1. Osiągany poziom rozwoju mowy badanego dziecka, mierzony kwestionariuszem umiejętności komunikacyjnych przed i po zastosowanym programie terapeutycznym

	Kategorie kwestionariusza	Maksymalna liczba punktów	Badanie wstępne	Badanie końcowe	Różnica
1.	Reakcja na swe imię	1	1	1	0
2.	Reakcje słuchowe	12	10	10	0
3.	Interakcje	20	16	17	+1
4.	Komunikowanie swoich potrzeb i zainteresowań	16	9	9	0
5.	Właściwości rozwoju mowy	41	18	18	0
	Razem	90	54	55	+1

Źródło: opracowanie własne.

Analizując uzyskane wyniki, postanowiliśmy szczegółowo omówić kategorie *interakcje*, ponieważ badany chłopiec uzyskał zauważalne postępy tylko w jednym obszarze. Poza tym pozyskany z badań materiał empiryczny jest bardzo ekstensywny, bowiem obejmował opisową interpretacji wyników.

Liczba możliwych do uzyskania punktów w podskali *interakcje* wynosi od 0 do 20. Im wyższy wynik uzyskanych w kwestionariuszu punktów, tym wyższy jest poziom badanych umiejętności komunikacyjnych.

W pozycji *interakcje* ocenie podlegały następujące umiejętności:

Dotyka ciała matki

Badane dziecko w tej pozycji kwestionariusza uzyskało w badaniu wstępnym i końcowym maksymalną liczbę punktów (łącznie 1 punkt).

We wszystkich sytuacjach zadaniowych dotykał ciała matki, a nawet starał się zbliżyć, by tego dokonać (czuł się bezpieczniejszy).

Szuka wzrokiem jej twarzy

Ustalenie oceny punktowej w tej pozycji kwestionariusza było dość trudne, gdyż badane dziecko jest niedowidzące w stopniu znacznym (+18 D, bezsoczewkowość, zanik nerwu wzrokowego – oko prawe). Chłopiec uczestniczy w zajęciach

z rehabilitacji wzroku i od kilku miesięcy widoczna jest poprawa w zakresie widzenia – dziecko zbliża twarz do osoby siedzącej obok niego. Pytanie kwestionariusza jest jednak dokładnie sprecyzowane, więc musiałyśmy uznać, iż chłopiec nie wykonuje tego zadania i przyznano dziecku 0 punktów.

Po zakończonym programie usprawniającym poddano chłopca ponownej ocenie w tej podskali. Poziom omawianej umiejętności pozostał niezmienny, ale zauważono, iż Piotrek w coraz większym stopniu wykorzystywał zmysł wzroku na zajęciach.

#### Wydaje intencjonalne dźwięki

Piotrek mimo zaburzeń artykulacyjnych wypowiada słowa oraz tworzy zdania proste. W dużej części przypadków, jeżeli jest skupiony na ćwiczeniu, wypowiada zdania adekwatne do sytuacji, w jakiej się znalazł. Zauważono jednak, iż czasami używa słów niemających istotnego znaczenia, których nie można było powiązać z daną okolicznością bądź sytuacją, w której powinny być wypowiedziane.

W badaniu wstępnym i końcowym chłopiec wydawał intencjonalnie kierowane dźwięki, co pozwoliło przyznać mu w tej kategorii zadaniowej maksymalną liczbę punktów (łącznie 1 punkt).

#### Ożywia się w kontaktach z bliskimi

W badaniu wstępnym zaobserwowano, iż Piotrek w kontaktach z bliskimi jest nie tylko ożywiony, lecz także bardzo radosny i uśmiechnięty. Najbardziej lubi zabawy z rodzicami i dziadkami, co manifestuje ogólnym stanem ożywienia. Badanemu chłopcu przyznano po tym badaniu 1 punkt.

Po zastosowanym programie usprawniającym ocena punktowa nie uległa zmianie, gdyż zachowania dziecka były podobne.

#### Zmienia ekspresję twarzy w zależności od okoliczności

Omawiana kategoria zachowań komunikacyjnych przed wprowadzeniem programu usprawniającego pojawiała się u dziecka w przypadku zaistnienia określonych sytuacji, z których wynikały emocje (smutek, zdenerwowanie, radość). Piotrek bardzo czytelnie zmieniał ekspresję twarzy właśnie w tych okolicznościach.

Podobne zachowania odnotowano po zastosowanym programie i w obydwu przypadkach badane dziecko uzyskało maksymalną liczbę punktów (łącznie 1 punkt).

Śmieje się, gdy ktoś do niego mówi

W trakcie przeprowadzonych badań wstępnych zaobserwowano, iż Piotrek bardzo często uśmiechał się w sytuacjach, gdy ktoś do niego mówił. Okazywał zadowolenie i zainteresowanie osobą, która kierowała intencjonalne dźwięki, ale bezpośrednio do niego. Bardzo często starał się nawiązać rozmowę na miarę swoich możliwości werbalnych.

Po zakończeniu programu wskaźnik częstotliwości zachowań komunikacyjnych w tej pozycji kwestionariusza nie uległ zmianie, a badany chłopiec uzyskał taką samą liczbę punktów, jak w badaniu początkowym (łącznie 1 punkt).

W kontakcie z bliskimi wydaje dźwięki zbliżone do dźwięków mowy ludzkiej (pojedyncze lub ich kompleksy)

Badany chłopiec uczestniczy w zajęciach logopedycznych, które w znacznym stopniu poprawiają nie tylko jego artykulację, lecz także mają zasadniczy wpływ na zwiększanie zasobu słownictwa. W wielu przypadkach chłopiec wypowiada zdania adekwatne do sytuacji, w której się znalazł, a w szczególności w kontaktach z bliskimi.

Po zakończeniu programu wskaźnik zachowań komunikacyjnych wynikających z tej pozycji kwestionariusza pozostał na poziomie noty wstępnej (łącznie 1 punkt).

Aktywnie szuka i bada twarze domowników

W trakcie przeprowadzonych badań wstępnych ocena punktowa w tej kategorii kwestionariusza odniosła się tylko do pozycji *bada twarze domowników*. Chłopiec w sytuacji bliskiego kontaktu z rodziną i bliskimi bada dłońmi ich twarze, nawet w trakcie mówienia (sprawdza układ ust, czy oczy są otwarte, czy zamknięte itp.).

Liczba punktów uzyskanych przez dziecko w badaniu początkowym i końcowym była taka sama (1 punkt).

Wyciąga ręce, aby do niego podejść lub przytulić go

W badaniu wstępnym, zarówno przed rozpoczęciem programu, jak i po jego zakończeniu, zachowanie chłopca w tej pozycji kwestionariusza było podobne – dziecko wyciągało ręce, aby do niego podejść. Bywały jednak sytuacje, gdy musiał czekać na rodziców, okazywał wtedy zniecierpliwienie i sam podchodził do nich na czworakach, prosząc o przytulenie.

Po zakończeniu programu zachowanie Piotra nie uległo zmianie i uzyskał taką samą liczbę punktów jak w badaniu wstępnym (1 punkt).



W sytuacjach lęku przed nieznanym tuli się w ramiona matki lub swych bliskich

W obserwacji wstępnej zauważono, iż badane dziecko jest bardzo ciekawe świata, w wielu przypadkach ma jednak problemy w różnicowaniu zagrożeń. Jeżeli dana sytuacja wywoływała u dziecka lęk, bardzo szybko starał się dotrzeć do rodziców lub opiekuna i tulił się w ich ramionach.

Po zakończonym programie usprawniającym Piotrek uzyskał taką samą liczbę punktów, jak w obserwacji początkowej (łącznie 2 punkty).

Bada nieznane otoczenie, obserwuje obce sobie osoby

Omawiana kategoria zachowań komunikacyjnych przed wprowadzeniem programu usprawniania pojawiała się u Piotrka w zdecydowanie innej formie. Badany chłopiec jest dzieckiem niedowidzącym, jednak bada nieznane otoczenie w przyswojony sobie sposób (najczęściej poznaje zmysłem dotyku i słuchu). Akceptuje osoby przebywające w bliskim kontakcie z dzieckiem, ale ich obserwacja odbywa się za pomocą zmysłu dotyku, węchu i słuchu.

Mimo tej zmiany postanowiliśmy uznać to zadanie za wykonane, co pozwoliło przyznać badanemu chłopcu 1 punkt, zarówno w ocenie początkowej, jak i końcowej, po zastosowanym programie.

Macha ręką na pożegnanie osób bliskich

W obserwacji wstępnej przed wprowadzeniem programu oraz po jego zakończeniu badane dziecko uzyskało taką samą liczbę punktów (1 punkt).

Chłopiec w sytuacji pożegnania dość często samodzielnie macha ręką, w pewnych sytuacjach (hałas, gwar) potrzebuje jednak wskazówki słownej w postaci polecenia: „zrób pa, pa”, „powiedz do widzenia”.

Macha ręką na pożegnanie osoby nie związanej z rodziną (na polecenie matki lub kogoś z bliskich)

Podobnie jak w punkcie poprzednim, badane dziecko potrafi pożegnać osobę niezwiązaną z rodziną na polecenie rodziców i osób najbliższych. Formy zachowań grzecznościowych zostały dziecku wpojone i w wielu przypadkach nie potrzebuje polecenia słownego – sam macha ręką, jeżeli osoba wychodząca powie głośno: „do widzenia”, „cześć”.

Badany chłopiec otrzymał maksymalne oceny punktowe, zarówno w badaniu początkowym, jak i po zastosowanym programie terapeutycznym (2 punkty).

Odpowiada gestem na zadawane mu pytania (na przykład „gdzie jest mama”)

Badane dziecko jest silnie związane emocjonalnie z rodziną i doskonale się orientuje, którego z rodziców nie ma w domu. Jednak nie umie zastosować odpowiedzi demonstrowanej gestem. W takiej sytuacji zadanie wynikające z kwestionariusza należało uznać za niewykonane, co w skali oceny wynosi 0 punktów („nie zauważa takich reakcji”).

Prowokuje matkę do bawienia się z nim (zagląda, podaje zabawkę, zaczepia)

W trakcie przeprowadzonych badań wstępnych Piotrek bardzo często prowokował zarówno matkę, jak i ojca, do uczestnictwa we wspólnej zabawie (podawał zabawkę, prosił o nią). W tej kategorii kwestionariusza badane dziecko uzyskało 2 punkty.

Po zastosowanym programie terapeutycznym reakcje chłopca korzystnie się zmieniły. Piotrek domagał się obecności rodziców i wielokrotnie dawał do zrozumienia, iż pragnie bawić się z matką: łąpał ją za rękaw, podawał zabawkę, a w kilku sytuacjach sam zaproponował zabawę. Badane dziecko w tej pozycji kwestionariusza uzyskało 3 punkty.

Aby ustalić osiągnany poziom rozwoju umiejętności komunikacyjnych chłopca, porównano uzyskane wyniki ze skalą typowaną kwestionariuszem, która przedstawia się następująco:

- poziom wysoki: 66–90 punktów
- poziom średni: 46–65 punktów
- poziom niski: 21–45 punktów
- poziom bardzo niski: 0–20 punktów

Zgodnie z omówioną procedurą ustalono, iż umiejętności komunikacyjne badanego dziecka sklasyfikowane zostały na poziomie średnim. Chłopiec uzyskał ogółem 55 punktów.

W wyniku intensywnej terapii chłopca w zakresie umiejętności komunikacyjnych nastąpił niewielki postęp. Pozwala to stwierdzić, iż dalsza systematyczna praca terapeutyczna umożliwi chłopcu rozszerzenie zakresu tych umiejętności.

## Podsumowanie wyników badań i wnioski

Dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju to dzieci szczególne, wymagające stosownej opieki i celowo przygotowanych działań dydaktyczno-wychowawczych. Bardzo często w wyniku tych oddziaływań są one w stanie zauważyć przedmioty, zjawiska, osoby i nazwać je, co świadczy o zrozumieniu ich istnienia. Zanim jednak nabędą te umiejętności, musimy wcześniej usprawnić poszczególne instrumenty

poznawcze, to jest zmysły, a więc: dotyk, słuch, wzrok, węch, smak. Opanowanie funkcji tych zmysłów pozwala na skutecznienie wszelkiego rodzaju aktywności. Pierwszym ze sposobów aktywizowania dziecka niepełnosprawnego jest zabawa, która nie stwarza barier ani nie wywołuje lęku.

Zasadniczą rolę w życiu dziecka z wieloraką niepełnosprawnością odgrywa jego środowisko. Wychowanie dziecka w poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji oddziałuje zarówno na jego postępy, jak i na motywacje do dalszej rehabilitacji i pracy.

Weryfikując uzyskany materiał badawczy, możemy wskazać następujące wnioski:

- rozpoznane u dziecka wady i zaburzenia sprzężone wywierają wpływ na osiągnięty poziom umiejętności komunikacyjnych, lecz zależą one w dużym stopniu zarówno od struktury i rozległości schorzenia wiodącego, jak i od jakości funkcji zmysłów;
- dziecko z wieloraką niepełnosprawnością, a w szczególności niedowidzące, przejawia dużą wrażliwość w zakresie percepcji dotykowej i słuchowej, co ujawnia się większym zainteresowaniem zajęciami muzycznymi i ruchowymi, w których częściej reaguje ono na głos i polecenia;
- dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju wyrażają własne zaangażowanie w zabawach muzycznych i muzyczno-ruchowych;
- zabawy dostosowane do możliwości psychofizycznych dziecka, systematycznie prowadzone i celowo zorganizowane, mają wpływ nie tylko na jego zachowanie, lecz także na chęć uczestnictwa w zajęciach;
- dostosowanie charakteru zabaw do możliwości funkcjonalnych dziecka wyzwała u niego aktywność komunikacyjną;
- im głębszy jest stopień niedowidzenia dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju, tym niższy jest poziom jego funkcji w zakresie percepcji wzrokowej i ruchowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej i orientacji przestrzennej;
- zabawy edukacyjne wyzwalają u dziecka aktywność poznawczą i komunikacyjną, wywierają wpływ na rozszerzenie umiejętności postrzegania przedmiotów dotykiem i słuchem;
- zabawa uaktywnia wiele funkcji percepcyjno-motorycznych, a przede wszystkim wydłuża okresy koncentracji uwagi, zmniejsza liczbę ruchów chaotycznych na korzyść celowych i kontrolowanych;
- w wyniku intensywnej terapii zabawą zwiększyła się motywacja dziecka w prowadzonych zajęciach;
- zabawa korzystnie wpłynęła na przeżycia emocjonalne dziecka, co w dużej mierze przeciwdziałało znużeniu oraz braku aktywności.

Podsumowując opisane wyniki badań, można przyjąć, iż zabawa spełnia nie tylko funkcję terapeutyczną, lecz także jest istotnym ogniwem w rozwoju poznaw-

czym i komunikacyjnym wspomagającym rozwój dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju.

Przedstawione wyżej wnioski świadczą o istotnej roli zabawy w rewalidacji dzieci i jest podstawą wszechstronnego rozwoju umiejętności komunikacyjnych. Zabawa jest niezwykle istotną formą zdobywania informacji o świecie zewnętrznym, o sobie samym i własnych możliwościach. Wykorzystywanie tej formy oddziaływania poznawczego wpływa pozytywnie na zaangażowanie dziecka zarówno w zajęciach dydaktycznych, jak i rehabilitacyjnych.

## Bibliografia:

- Minczakiewicz E., *Edukacyjny i pragmatyczny aspekt rozwoju komunikacji dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami*, [w:] *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. E. Minczakiewicz, Kraków 2001.
- Pluta K., Trzaska L., *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Dlaczego należy tego oczekiwać od szkół*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Sadowska L., Szpich E., Wójtowicz D., Mazur A., *Odpowiedzialność rodzicielska w procesie rozwoju dziecka niepełnosprawnego*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego” 2006, nr 1.

## Family house as a place of scientific communication with difficult defence developments – individual case study

**Abstract:** The family home is a place where all are acquired skills. Therefore, it is worth to be conducted workshops and training for parents, so that they will expand their interest in the field of science communication of the child with multiple developmental disorders.

**Keywords:** communication, development disorders, disabled child, family house, training

# Znaczenie poczucia wstydu w wychowaniu

Krzysztof Zajdel  
Uniwersytet Zielonogórski  
[zajdelki@wp.pl](mailto:zajdelki@wp.pl)

**Abstrakt:** Artykuł traktuje o poczuciu wstydu, który występuje dość często w placówkach szkolnych. To uczucie nie jest obce zarówno uczniom, jak i nauczycielom, choć ci drudzy z racji doświadczenia i wieku potrafią sobie z nim radzić, w przeciwieństwie do uczniów. Swoje rozważania wzbogaciłem o niewielką sondę wśród nauczycieli, którzy dostrzegają problem, ale niewiele z nim robią w swojej działalności pedagogicznej. Wstyd jest znany i zbadany przez pedagogów, psychologów, medycynę, ale nie przekłada się to na szkolenie potencjalnych nauczycieli w tym zakresie. Dość często służy jako narzędzie wywierania wpływu na sprawy wychowawcze.

**Słowa kluczowe:** poczucie wstydu, szkoła, wstyd, wychowanie

Wielu uczniów doznaje poczucia wstydu w szkole. Dzieje się tak z różnych powodów – między innymi z wzorców wyniesionych z domu, kiedy wymuszano na dziecku taką postawę, z konstrukcji psychofizycznej, z obawy przed ośmieszeniem lub złym wypadnięciem na forum grupy, ze strachu przed oceną nauczyciela, bo w sytuacjach wymagających publicznego wystąpienia następuje blokada. Tych powodów może być jeszcze więcej (obawy co do swojej atrakcyjności fizycznej, ubioru itp.), jeżeli przy tym wystąpi dodatkowo jakiś objaw fizyczny, jak na przykład zaczerwienienie, spuszczenie głowy, jękanie się czy też niemożliwość wypowiedzenia jakiegokolwiek słowa, uczeń blokuje się zupełnie i to nie tylko w tej konkretnej sytuacji, lecz także w późniejszych, na przykład podczas każdego odpytywania czy publicznych wystąpień.

*Słownik języka polskiego* definiuje *wstyd* jako: 1. Przykre uczucie spowodowane świadomością niewłaściwego postępowania, niewłaściwych słów itp., zwykle połączone z lękiem przed utratą dobrej opinii; 2. Uczucie onieśmienia lub skrępowania<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Wstyd*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, [sjp.pwn.pl/sjp/wstyd:2538196.html](http://sjp.pwn.pl/sjp/wstyd:2538196.html), dostęp 15.07.2016.

Z kolei psychologowie rozpatrują pojęcie wstydu jako emocję negatywną, która dość często pojawia się niespodziewanie, kiedy od nas samych zależy, czy będziemy chcieli ją ukryć, czy w ogóle będziemy umieli ukryć efekt jej (jego) oddziaływania<sup>2</sup>.

Psychologia definiuje kilka kodów werbalnych dla określenia wstydu. Pierwszy to bezpośredni sygnał i reakcja na niego, czyli zażenowanie, rozgoryczenie, zawstyżenie, upokorzenie. Osoba zawstyżona będzie czuć się wyizolowana, samotna, odrzucona, odrzucona. Następny sygnał to wyrazy i wyrażenia mówiące o byciu emocjonalnie skrzywdzonym przez kogoś, w tym przypadku może to być poczucie ośmieszenia, upokorzenia. Dodać można również wyrażenia, które odsłaniają kogoś, a także demaskują to, że ktoś nie spełnia oczekiwanego idealnego wizerunku i w efekcie staje się „wybrakowany”<sup>3</sup>.

Wstyd zna każdy z nas – kiedyś w mniejszym lub większym stopniu go doświadczał, choć w potocznym rozumieniu tego pojęcia (słowa) wstyd nam dorosłym kojarzy się najczęściej z czymś innym, a mianowicie z pokazaniem intymności (w sensie metaforycznym i dosłownym), odsłonięciem tego, co skrywamy przed innymi, o czym nie chcielibyśmy, aby się o dowiedzieli. Śmiem twierdzić, że każdy z nas ma w swoim postępowaniu na przestrzeni lat „coś”, czego bardzo się wstydzi i pragnie, aby ta sytuacja, to zdarzenie nigdy nie miało miejsca. Podświadomie wypiera te sytuacje z pamięci, unika osób, przed którymi się wstydzi. Co więcej, nieraz taka sytuacja z przeszłości, jej przypomnienie nie pozwala normalnie funkcjonować w życiu, w skrajnych przypadkach poddajemy się leczeniu, terapii.

Ale wróćmy do szkoły, do poczucia wstydu u uczniów, do podejścia pedagogów w tym zakresie, wreszcie do działań koleżanek i kolegów, którzy niekiedy zawstydzają nas na forum publicznym.

Niedawno studentka zdawała u mnie pewien przedmiot pedagogiczny, z którego nie uczęszczała na zajęcia. Posiadając konieczną literaturę i będąc w jej mniemaniu przygotowaną, przychodziła na odpytywanie z poszczególnych partii materiału. Za każdym razem (a było tych razów trzy) albo nic nie mówiła, albo mówiła nie na temat. Po ostatniej porażce wyrzuciła z siebie słowa, iż ona dlatego tak kiepsko się prezentuje, bo się „mnie wstydzi”.

## Uczniowie

W szkołach jest zgoła inaczej. Uczniowie, zwłaszcza w klasach młodszych, dość często się wstydzą, zwłaszcza te osoby, które nie chodziły do przedszkola i nie miały licznych kontaktów społecznych z rówieśnikami. Nauczyciel musi się wykazać

<sup>2</sup> Zob. K. Keplinger, *Duff: Ta brzydka i gruba*, tłum. M. Bielik, Warszawa 2015.

<sup>3</sup> S. M. Retzinger, *Identifying Shame and Anger in Discourse*, „American Behavioral Scientist” 1995, r. 38, nr 8, [abs.sagepub.com/content/38/8/1104.extract](https://abs.sagepub.com/content/38/8/1104.extract), dostęp 10.10.2016.

dużą wrażliwością i cierpliwością, aby nie zablokować dziecka, odpuścić, jeśli widzi, że dziecko nic nie powie, nic nie pokaże na szerszym forum, bo się wstydzi, wystąpienie publiczne paraliżuje dziecko.

Ocenianie to proces złożony i w zależności od optyki oceniającego może przybrać różne postacie i nieść za sobą różnorodne skutki zarówno dla ocenianego, jak i oceniającego. Jeśli mówimy o placówce szkolnej, to mamy na myśli – mówiąc o ocenianiu – i dydaktykę, i sprawy wychowawcze, oraz dokonywanie oceny tychże. Na początku spójrzmy na definicję *oceniania*.

Richard I. Arends<sup>4</sup> rozumie ocenę i ocenianie nie tylko jako sprawdzanie, co uczeń umie, jakie ma osiągnięcia i braki, lecz także jako wystawienie stopnia. Interpretuje też ocenę jako informację o efektach uczenia się, dostarczoną uczniowi przez kogoś, łącznie z wartościowaniem tych efektów. Ocena jest zbiorem informacji o efektach pracy ucznia wraz z wartościowaniem tych efektów w postaci stopni.

Irena Adamek twierdzi, że ocena powinna być zawsze rezultatem oceniania, czyli wartościowaniem rozbieżności między aktualnym a pożądanym poziomem wiedzy ucznia<sup>5</sup>.

Anna Brzezińska i Elżbieta Misiorna<sup>6</sup> uważają, że dobre ocenianie to takie, które uruchamia refleksję nad sobą, nad swoim działaniem, osiągnięciami, nad zmianą swojego postępowania. Poza tym dostarcza informacji zwrotnych odnoszących się do indywidualnych działań lub osiągnięć. Dobre ocenianie wymaga jasno sformułowanych kryteriów, ze względu na które analizowany jest proces działania dziecka i uzyskiwany przez nie efekt.

Każdy chce być oceniany pozytywnie, odnosić sukcesy, być podziwianym przez grupę, docenionym. W systemie oceniania tych sytuacji jest niewiele, czasami doceni się wysiłek włożony przez ucznia, ale już brak jakiegokolwiek formy oczekiwanej ekspresji, to w opinii wychowawcy, pedagoga podlega osądowi.

Brak reakcji w klasach początkowych i w przedszkolu na ataki przez grupę na jednostkę, która się wstydzi, może prowadzić do mobbingu. Ten mechanizm już dawno został opisany i udowodniony. A to, co mówią wówczas o nas inni, w tym nauczyciel, i powtarzają to po jakimś czasie, skłonni jesteśmy brać to osobiście do siebie.

Na potrzeby tego artykułu sięgnąłem do opinii czynnych nauczycieli, w zasadzie ich osądu na temat poczucia wstydu u swoich uczniów. Zdaję sobie sprawę, że moja niewielka sonda nie upoważnia mnie do wygłaszania kategoriycznych opinii, ale może w niewielkim zakresie pozwoli przyjrzeć się w skali mikro temu zjawisku.

---

4 R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 34–35.

5 I. Adamek, *Ewaluacja i ocenianie*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej*, red. I. Adamek, Kraków 2001.

6 A. Brzezińska, E. Misiorna, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 1998.



## Kwestia wstydu w opinii badanych

Zapytałem 48 czynnych nauczycieli, czy mówią na lekcjach wychowawczych i przedmiotowych o *wstydzie*, czy poruszają tę kwestię. Skorzystałem z takiej możliwości przy okazji oceny awansu zawodowego dyrektora szkoły w pewnym zespole szkół na terenie województwa dolnośląskiego. Wspomniany dyrektor zaplanował także w tym dniu radę szkoleniową dla całego grona pedagogicznego (gwoli wyjaśnienia: jestem ministerialnym ekspertem do spraw awansu zawodowego nauczycieli i często jestem powoływany jako ekspert). Poniżej przedstawiam wyniki mojej niewielkiej sondy.

Tab. 1. Opinie nauczycieli o kwestii wstydu [w %]

	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie	Nie wiem
Zaobserwowałam u swoich uczniów, że czasami się wstydzą	81	17	2	0	0
Czasami utrudnia im to akceptację w grupie	56	28	11	3	2
Mogę ich przez to źle oceniać	35	10	8	47	0
Prowadziłam z nimi zajęcia na temat wstydu	TAK		NIE		
	5		95		

Źródło: opracowanie własne.

Rzeczywistość jest brutalna, co widać w opiniach respondentów. Gdyby takie badanie przeprowadził dyrektor, wyniki jak sądzę byłyby zgoła inne, gdyż nie lubimy przyznawać się do tego, czego sami nie akceptujemy.

Z tego krótkiego badania ilościowego można wyczytać, że respondenci dostrzegają poczucie wstydu u uczniów i przyznają się, acz niechętnie, iż mogą z tego powodu występować pewne problemy w relacji nauczyciel – uczeń, zwłaszcza jeżeli chodzi o ocenianie. Odsetek tych, którzy nie poruszają kwestii dotyczących wstydu na zajęciach wychowawczych (5%) można tutaj uznać jako błąd statystyczny lub jakiś indywidualny przypadek. Ważne według mnie jest to, że w razie złej oceny i odczuwania żalu do nauczyciela wkraczamy w sfery wychowawcze, znaczenia wychowania, który ma swoje przyczyny we wstydzie.

## Nauczyciele

Interesowało mnie też to, jak nauczyciele przeżywają kwestię wstydu w swojej pracy, kiedy dotyczy to ich osoby wprost, personalnie, czy doznali kiedyś takich sytuacji? Postanowiłem zapytać tą sama grupę nauczycieli (N-48) o ich poczucie wstydu.

Tab. 2. Poczucie wstydu na nauczycieli [w %]

	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie	Nie wiem
Zaobserwowałam u siebie, że czasami wstydę się w pracy z różnych powodów	69	10	12	9	0
Powodem wstydu jestem ja sama, moje relacje z nauczycielami, rodzicami, uczniami	35	10	12	30	13
W ciągu kilku ostatnich lat pracy zawstydził mnie dyrektor lub inna władza zwierzchnia	41	8	12	19	20
Utrudniało mi to potem pracę	TAK		NIE		
	91		9		

Źródło: opracowanie własne.

Sprawa jak zawsze jest złożona i nie ma prostych odpowiedzi. Nauczyciele też są upokarzani, mają poczucie wstydu, tyle że przez własne postępowanie (typu: byłam nieprzygotowana do lekcji, źle oceniłam w złości ucznia, grupę, ja zawałam, ale obarczyłam odpowiedzialnością innych, swoje emocje przeniosłam na innych, itp.) lub ma to związek ze zwierzchnikiem. Nie jest czymś zaskakującym, iż takie publiczne upokorzenie, lub branie tego „w siebie” utrudnia potem pracę.

## Wstyd w wychowaniu

Na pewno czytelnik niniejszego artykułu zada sobie pytanie: czy poczucie wstydu można odnieść do spraw wychowawczych, wychowywać poprzez wstyd? Tomasz Czub podaje:

Analizując znaczenie wstydu w procesie wychowania, należy zwrócić szczególną uwagę na wskazaną wcześniej awersyjność tej emocji. Doświadczenie wstydu jest bolesne, jest więc rodzajem kary i w naturalny sposób aktywuje silną motywację do pozbycia się tego stanu oraz zapobiegania jego powstawaniu w przyszłości. Jeśli jednostka potrafi skutecznie ograniczać intensywność oraz czas trwania epizodów wstydu, to awersyjne doświadczenie tej emocji jest użytecznym sygnałem ostrzegawczym, wspomagającym wybór tych strategii zachowania, które zwiększają szansę na utrzymanie przez jednostkę satysfakcjonujących i opartych na akceptacji relacji z innymi. Skuteczne regulowanie wstydu implikuje swoistą odporność, którą można też nazwać zdolnością tolerancji tego przykrego doświadczenia. Tolerancja wstydu umożliwia danej

osobie kontynuowanie celowego działania lub rozwiązywania problemu mimo jednoczesnego przeżywania wstydu<sup>7</sup>.

Wynika z tego, że wstyd przyjmowany jest jako kara. A jako pedagodzy wiemy, że brak nagrody jest karą, a nie samo karanie, czy też doprowadzanie do poczucia wstydu. Niemniej istnieją odmienne zdania na ten temat. Wielu pedagogów sądzi, że zawstydzenie ucznia to zmiana jego postępowania na lepsze, czyli w konsekwencji wychowanie. Co więcej, istnieje przekonanie, że uczniów coraz trudniej zawstydzić, przez co proces wychowania jest utrudniony.

W swojej konkluzji na temat wychowania poprzez wstyd Czub zauważa, że na skuteczną strategię wychowawczego operowania wstydem składają się takie czynniki, jak:

- utrzymywanie i wyrażanie pozytywnego stosunku emocjonalnego do wychowanka – w takich warunkach można spodziewać się u niego silnej motywacji do kontrolowania tych form zachowania, które spotykają się z reakcją dezaprobaty ze strony wychowawcy;
- współczucie dla doświadczeń wstydu u wychowanka – motywuje ono do pomocy wychowankowi w regulowaniu jego doświadczeń wstydu i odzyskaniu pozytywnego kontaktu emocjonalnego ze znaczącymi innymi;
- dopilnowanie, by doświadczenie wstydu przez wychowanka nie trwało zbyt długo, nie było zbyt intensywne i było złagodzone przez okazanie ze strony wychowawcy akceptacji i przez zachętę do odnowienia pozytywnego kontaktu – w takich warunkach dziecko zachowuje zdolność tolerowania awersyjnych doświadczeń wstydu, zdolność ich świadomej rejestracji oraz zdolność dostosowywania swego zachowania do warunków społecznych;
- świadome i celowe kierowanie reakcjami dezaprobaty – najbardziej odpowiednie dla wyrażenia dezaprobaty są zachowania wykraczające poza ważne dla danej społeczności normy i zasady (za Silvanem Tomkinsem<sup>8</sup>), w szczególności można reagować potępieniem, jednak wyłącznie na zachowania, które prowadzą do upokorzenia innych – przyjęcie takiej postawy pozwala zminimalizować liczbę doświadczeń emocjonalnego odrzucenia, które wzbudzają intensywny wstyd;
- wykluczenie reakcji dezaprobaty, gdy zachodzi możliwość, że jest bezpodstawna – brak tego elementu strategii wychowawczej może przyczynić się do wzrostu liczby doświadczeń wstydu u wychowanka i zakłócić adekwatną orientację, w jakich sytuacjach należy się wstydzić.

Można dostrzec zasadę, że umiejętne poznanie zasad decydujących o poczuciu wstydu jest pomocne w wychowaniu uczniów.

---

<sup>7</sup> T. Czub, *Znaczenie wstydu w procesie wychowania*, „Edukacja” 2014, nr 1, s. 29.

<sup>8</sup> S. S. Tomkins, *The right and the left. A basic dimension of ideology and personality*, [w:] *The study of lives*, red. R. W. White, New York 1963.

## Podsumowanie

Zdaję sobie sprawę, iż omawiane zagadnienie dotyczące poczucia wstydu ledwie zostało dotknięte, zaledwie zasygnalizowane. Wstyd i upokarzanie to duże problemy polskiej szkoły; nikt nie uczy jak postępować w takich sytuacjach; kiedy uczeń się wstydzi, jak się przed tym bronić, kiedy ktoś nas zawstydza – nie prowadzi się szkoleń na ten temat. To tabu skrzętnie skrywane w podświadomości, zamiatane pod dywan. Czasami wzorce te wnosimy w swoje postępowanie, na przykład w stosunku do własnych dzieci, gdyż uważamy, że „zawstydzanie” jest dobrym elementem wychowania i pracy z młodzieżą. Nie każde zawstydzenie jest złe, ale czy wiemy, jak właściwie postępować, jak nie spowodować krzywdy? Wstyd to nie listek figowy na obrazach, to uczucie, które może wiele w życiu zmienić i zostawić trwałe ślady.

## Bibliografia:

- Adamek I., *Ewaluacja i ocenianie*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej*, red. I. Adamek, Kraków 2001.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
- Czub T., *Znaczenie wstydu w procesie wychowania*, „Edukacja” 2014, nr 1.
- Keplinger K., *Duff. Ta brzydka i gruba*, tłum. M. Bielik, Warszawa 2015.
- Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, red. A. Brzezińska, E. Misiorna, Poznań 1998.
- Retzinger S. M., *Identifying Shame and Anger in Discourse*, „American Behavioral Scientist” 1995, r. 38, nr 8, [abs.sagepub.com/content/38/8/1104.extract](http://abs.sagepub.com/content/38/8/1104.extract), dostęp 15.10.2016.
- Tomkins S. S., *The right and the left. A basic dimension of ideology and personality*, [w:] *The study of lives*, red. R. W. White, New York 1963.
- Wstyd*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, [sjp.pwn.pl/sjp/wstyd;2538196.html](http://sjp.pwn.pl/sjp/wstyd;2538196.html), dostęp 15.07.2016.

## The importance of shame in education

**Abstract:** This article deals with a sense of shame, which occurs quite often in schools. This feeling is not foreign students, but also teachers, although they are due to experience and age, can itself probably manage it, as opposed to students. His thoughts increased with a small probe among teachers who see the problem, but few do it in their pedagogical activity. Shame is known and tested by educators, psychologists, medicine, but this translates into a potential training of teachers in this area. Quite often it serves as a tool to influence the affairs of education.

**Keywords:** be ashamed, school, shame, upbringing

# Dziecko i jego rodzinny dom – na marginesie utworów wspomnieniowych XX-lecia międzywojennego

Izabela Kiełtyk-Zaborowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

[izazaborowska@interia.pl](mailto:izazaborowska@interia.pl)

**Abstrakt:** W XX-leciu międzywojennym powstało wiele powieści, w których ukazano środowisko rodzinne. Ważnym elementem tych utworów jest ich wspomnieniowy charakter, albowiem to właśnie związane z domem rodzinnym wspomnienia z dzieciństwa kształtują charakter i wpływają na dalsze życie. Uniwersalność poruszanej w analizowanych powieściach tematyki pogłębiono szerokim wachlarzem prezentowanych wartości. Postacie ukazane w powieściach budują swój dorosły świat na bazie wspomnień z dzieciństwa. Powrót do domu rodzinnego staje się dla nich okazją do przeanalizowania relacji wewnątrzrodziny. Miłość, wsparcie, bezpieczeństwo, zaufanie, wzajemna pomoc i zrozumienie to wartości, które możemy odnaleźć we wspomnieniach, lecz niejednokrotnie są one tylko zwykłymi, niemającymi większego znaczenia, słowami.

**Słowa kluczowe:** dom rodzinny, dzieciństwo, literatura międzywojenna, wspomnienia

Utwory związane z środowiskiem domowym zapoczątkowało XX-lecie międzywojenne. W tekstach wrócono do wspomnień domu rodzinnego i osób, które tę przestrzeń stworzyły, wypełniały i organizowały. O najgłębszych wspomnieniach Zbigniew Dębicki pisał:

W każdym sercu ludzkim, najbardziej nawet zbrukany i sponiewieranym, jest taki zakątek, do którego nie dociera błoto życia. W tym zakątku mieszka wspomnienie matki i ojca, wspomnienie domu rodzinnego, wspomnienie słodkich, niepowrotnych lat dzieciństwa, które mają swój uśmiech nawet dla tych, co nie zaznali w tym okresie prawdziwego, niezmaconego szczęścia<sup>1</sup>.

---

1 Z. Dębicki, *Miasto mojej matki*, „Kurier Warszawski” 1925, nr 71, s. 6.

Rodzina i dom rodzinny kojarzą się z poczuciem bezpieczeństwa, miłością, wsparciem. To jedne z wielu wartości, które dają dziecku mocny fundament na przyszłość. Więzi rodzinne, relacje w domu między członkami rodziny, małżonkami, dziećmi i rodzicami, dziećmi i dziadkami, dziadkami i wnukami czy rodzeństwem stają się drogowskazem postępowania i poglądów dorosłego człowieka.

Okres dzieciństwa powinien dawać dziecku szeroki wachlarz możliwości poznania otaczającego go świata oraz zgłębiania jego tajemnic i uroków. Właściwa opieka i wychowanie sprzyjają zdobywaniu przez dziecko doświadczeń umożliwiających mu w późniejszym wieku umiejętność podejmowania właściwych decyzji, stworzenia szczęśliwej rodziny, poprawnych relacji z innymi oraz poszanowania drugiego człowieka.

W latach międzywojnia powstały trzy nurty powieści wspomnieniowych. Pierwszy obejmuje utwory, w których ukazany został „psychologiczny portret postaci”, w drugim dominują teksty ukazujące środowisko domu rodzinnego oraz szkoły, w trzecim bohater poprzez swoje wspomnienia stara się przybliżyć własne poglądy, refleksje związane z przeżywaniem na nowo codzienności minionych lat<sup>2</sup>.

Józef Zbigniew Białek o poruszonej w powieściach wspomnieniowych tematyce pisał: „W literaturze dwudziestolecia międzywojennego ukazano w różnych przekrojach bardziej wszechstronnie niż dotąd sprawy dzieciństwa i młodości”<sup>3</sup>.

Istotnym elementem powieści XX-lecia jest ich wspomnieniowy charakter. Pisarze, wracając po wielu latach do wspomnień z dzieciństwa, odkrywają na nowo miejsca, analizują wydarzenia, które wpłynęły na ich dorosłe życie. Według Jerzego Cieślíkowskiego

okolica dzieciństwa jest prawdziwa właśnie w swej rzeczowości sprawdzalnej, w autentycznej szansie powrotu do niej. [...] Jest to bowiem kraina pierwsza: urodzenia nie tylko fizycznego, ale miejsca pierwszego poznawania, nazywania, przeżywania [...]<sup>4</sup>.

Dziecko, jego świat i uczucia są stale przedmiotem wielu badań i niezgłębnym źródłem wiedzy dla pedagogów, literaturoznawców, socjologów, psychologów. Dzieciństwo i rzeczywistość, w której dojrzewa młody człowiek i zdobywa doświadczenia poprzez obserwacje, kształtują jego charakter i uczą jak postępować, by pozostawać w zgodzie z sobą i własnymi poglądami oraz podejmować słuszne decyzje. Celem poniższej pracy jest ukazanie roli domu rodzinnego we wspomnieniach oraz związanych z nim refleksji na podstawie wybranych utworów XX-lecia międzywojennego. Bagaż doświadczeń wyniesionych z okresu dzieciństwa staje się niejednokrotnie odpowiedzią na pytanie o kierunek postępowania w dorosłym życiu.

2 H. Machlejd, *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, [w:] *Studia z historii literatury dla dzieci i młodzieży*, red. H. Grodzieńska, Warszawa 1971, s. 35.

3 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987, s. 173.

4 J. Cieślíkowski, *Okolice dzieciństwa*, [w:] J. Cieślíkowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław [i in.] 1974, s. 164–165.

## Obraz domu rodzinnego na tle wybranych utworów wspomnieniowych XX-lecia międzywojennego

Dom rodzinny kojarzy się z miłością, bezpieczeństwem, matką, ojcem, ukochanym przedmiotem, który czasami przez wiele lat leży na dnie szuflady. Elementy te często powracają w naszych wspomnieniach. Międzywojnie stało się dla wielu pisarzy okresem, który inspirował, by powrócić do lat dzieciństwa.

Literackie ujęcie wspomnień jest w opinii Hanny Machlejd „próbą zatrzymania minionej chwili, próbą uchwycenia tej atmosfery, która kształtowała osobowość, pisarską sylwetkę artystyczną, a przede wszystkim ludzką wrażliwość twórcy”<sup>5</sup>.

Wspomnienia domu rodzinnego pojawiły się w utworach między innymi: Marii Dąbrowskiej (*Uśmiech dzieciństwa*), Melchiora Wańkowicza (*Szczenięce lata*), Juliusza Kadena-Bandrowskiego (*Miasto mojej matki* i *W cieniu zapomnianej olszyny*), Zofii Nałkowskiej (*Dom nad łąkami*), Zygmunta Nowakowskiego (*Przylądek Dobrej Nadziei*). Obraz domu rodzinnego jawi się w nich jako miejsce spokoju, refleksji, miłości, bezpieczeństwa i wsparcia.

Charakteryzując powieści Kadena-Bandrowskiego, Zbigniew Dębicki napisał: „Kaiden opowiada nam o sobie z najczystszy m liryzmem, o swoim własnym dzieciństwie, o swojej matce i o swoim ojcu, o pierwszych wrażeniach, które zakarbowały się w jego pamięci”<sup>6</sup>. Z kolei we wspomnieniach Dąbrowskiej czytamy: „nigdzie na świecie nie było tak ciepło i tak jasno, jak tam, w tym domu mojego dzieciństwa w zimowe wieczory”<sup>7</sup>. Grzegorz Leszczyński na temat *Szczenięcych lat* Wańkowicza napisał:

realizują [one] najpełniej spośród dzieł międzywojennych mit dzieciństwa zawarty w takich ramach, jakie najbliższe są dziecięctwu, nie zaś dorosłemu odczuwaniu. Dla dziecka nieważni są rodzice, ważne jest poczucie bezpieczeństwa, świadomość akceptacji i atmosfera miłości – to dopiero dorosła perspektywa ujawnia obszar wspólnoty dziecka z rodzicem<sup>8</sup>.

W pierwszych latach XX-lecia zrodziła się swoista moda na wspomnienia, które stanowią niemającą dna studnię, z której czerpać możemy w każdej chwili doświadczenia i przeżycia z lat dziecięctwa.

«Kraj lat dziecinnych!» – ilu to już pisarzy pełnymi garściami czerpało z tego stale żywego źródła wzruszeń, przeobfitego skarbcza inwencji! A mimo to ów skarbiec wciąż stoi przed pisarzami pełen, kusząc bogactwem coraz to nowych wątków, nowych pomysłów, nowej treści – zawsze, niewyczerpany jak samo życie [...]»<sup>9</sup>.

5 H. Machlejd, *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, dz. cyt., s. 54.

6 Z. Dębicki, *Miasto mojej matki*, dz. cyt., s. 6.

7 M. Dąbrowska, *Uśmiech dzieciństwa*, Warszawa 1979, s. 142.

8 G. Leszczyński, *Radość czytania. Wańkowiczowski mit dzieciństwa*, „Guliver” 1995, nr 5, s. 16.

9 S. R. Dobrowolski, *Kraj lat dziecinnych*, „Nowiny Literackie” 1947, nr 32, s. 6.



Z kolei utwór *Dom nad łąkami* wyróżnia się tym, iż stanowi tło dla obserwacji czynionych przez dziewczynkę z domu nad łąkami, która obserwuje codzienne życie ludzi mieszkających i pracujących w jej otoczeniu.

Powrót do lat dziecięcych nierozzerwalnie kojarzy się z domem rodzinnym, który stał się motywem przewodnim wielu znakomitych, acz nieco już zapomnianych powieści. Oaza bezpieczeństwa kojarzona z tym miejscem stanowi tło dla ukazania, jak głęboko zapasć mogą w pamięci chwile, które niejednokrotnie wyznaczają postępowanie w dorosłym życiu<sup>10</sup>.

Hanna Machlejd dokonała przeglądu powieści z uwagi na znaczenie występujących w nich postaci:

W utworach wspomnieniowych przedstawiających portret dziecka dom rodzinny i szkoła są pretekstem do rozważań natury psychologicznej. Potraktowane jako środowiska, wpływające na kształtowanie psychiki bohatera, odgrywają rolę tła<sup>11</sup>.

Wśród powieści wspomnieniowych XX-lecia międzywojennego na uwagę zasługują teksty przybliżające bohatera dziecięcego, który we wspomnieniach szuka przyczyn swoich rozterek wieku dorosłego, stara się zrozumieć z perspektywy czasu sytuacje, które miały wpływ na jego życie. Dom, rodzina, rodzice, dzieci stanowią jedność, którą pisarze tego okresu chętnie wspominali. Ten etap dzieciństwa, nieobarczony złymi doznaniem, przykrymi wydarzeniami, procentuje w przyszłości i pozwala szukać ukojenia w reminiscencjach.

Czas dzieciństwa, wspomnienia domu rodzinnego i najbliższych wykraczają poza ramy czasowe powieści. Wartości, w których dojrzewa dziecko, stają się uniwersalne i wspólne dla autorów powieści wspomnieniowych i czytelników. Niezmienny wachlarz wartości związanych z domem rodzinnym, takich jak: miłość, zrozumienie, godność, wsparcie, pomoc, radość, akceptacja budują most pomiędzy dzieciństwem i światem dorosłych<sup>12</sup>.

Dokonując przeglądu powieści powstałych w XX-leciu międzywojennym, których tematyka związana była z reminiscencjami domu rodzinnego, Józef Białek o znaczeniu wspomnień z dzieciństwa pisał:

Dzieciństwo i młodość były [...] okresem powrotów, rodzajem antytezy dojrzałości i formą ucieczki od rzeczywistości. [...] przekazując obraz świata widziany oczyma dziecka, powracając w beztroskie chwile dzieciństwa autorzy pragnęli nie tylko odtworzyć piękne momenty z przeszłości, ale i konfrontować ją z teraźniejszością. Widzieli też cel głębszy: konieczność możliwie pełnego, dogłębnego opisu dziecięcych przeżyć, uczuć i marzeń<sup>13</sup>.

10 H. Machlejd, *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, dz. cyt., s. 36.

11 Tamże, s. 36.

12 I. Skwarek, *Dzieciństwo i młodość w międzywojennej powieści wspomnieniowej*, [w:] *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Z. Adamczykowa, Katowice 1981, s. 59–66.

13 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, dz. cyt., s. 169.

Uniwersalność poruszanej w analizowanych powieściach tematyki pogłębiona zostaje nie tylko poprzez szeroki wachlarz prezentowanych wartości, takich jak: miłość, przyjaźń, patriotyzm, odwaga, zaufanie, ale również poprzez ukazanie w nich wszechstronnego rozwoju dziecka, jego przemyśleń, spostrzeżeń, które związane z życiem dnia codziennego kształtują charakter i dają siłę, by w przyszłości mogło się ono zmierzyć z problemami dnia codziennego.

Białek, dokonując przeglądu tematów utworów wspomnieniowych w XX-leciu międzywojennym, zauważył, że:

ukazano [w nich] w różnych przekrojach bardziej wszechstronnie niż dotąd sprawy dziecięstwa i młodości. Przedstawiono specyfikę świata dziecięcego, odsłonięto istnienie dziecka w rozmaitych kręgach społecznych, opisano «funkcjonowanie dziecięstwa» na tle rzeczywistości ludzi dorosłych<sup>14</sup>.

Dziecko jest wspaniałym obserwatorem, chłonie wiedzę z wielu źródeł, uczy się podpatrując nie tylko swoich rówieśników, lecz przede wszystkim dorosłych, którzy powinni być dla niego autorytetem. Zapewnienie mu spokojnego, bezpiecznego dzieciństwa wzbogaca jego poczucie wartości i odpowiedzialności. Złe doświadczenia i emocje wyniesione z rodzinnego domu mogą negatywnie wpłynąć na postrzeganie otaczającego świata i samego siebie. Należy zadbać o to, by wspomnienia dzieciństwa były odzwierciedleniem jak najlepszych przeżyć tamtych chwil, by wzbudzały w dorosłym pozytywne wrażenia i emocje związane z bezpiecznym, pełnym miłości i wsparcia domem.

Wśród utworów wspomnieniowych dominują przede wszystkim te, które ukazują wspomnienia związane z rodzinnym domem. Rodzina jest bowiem pierwszym wychowującym środowiskiem. W jej atmosferze, we wzajemnych relacjach kształtuje się młody człowiek. Na tle środowiska rodzinnego dostrzega się bohatera w okresie dzieciństwa i młodości, który poprzez swoje reminiscencje ukazuje czym był i jest dla niego dom rodzinny<sup>15</sup>. O jego roli i znaczeniu Irena Furnal pisała: „Dom – miejsce święte, dom – jądro stanie się na zawsze miernikiem piękna, ciepła i ładu i do tego pierwszego uczucia zakorzenienia w kosmosie będzie sprowadzać się później wszystkie doświadczenie «dorosłe»”<sup>16</sup>.

Wychowując dzieci, należy dostarczyć im jak najpiękniejszych wspólnych chwil w gronie rodzinnym, przekazać poczucie wartości, które w dorosłym życiu stanie się podstawą do właściwego zachowania, pokonywania trudności oraz umiejętności okazywania uczuć.

Dzieciństwo i młodość były w międzywojniu okresem powrotów do domu rodzinnego, swoistym rodzajem ucieczki od wojennej rzeczywistości<sup>17</sup>.

14 Tamże, s. 173.

15 H. Machlejd, *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, dz. cyt., s. 32–70.

16 I. Furnal, *Mit arkadyjski w powieściach autobiograficznych o dzieciństwie w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Kieleckie Studia Filologiczne WSP” 1980, t. 1, s. 75–76.

17 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, s. 169–173, dz. cyt.

Po 1923 roku<sup>18</sup> w literaturze polskiej pojawiło się wiele powieści, w których główny temat związany był z domem rodzinnym. Według Białka sposób ukazania dzieciństwa zależy od samych wspomnień autora danej powieści.

[W powieściach pisarze] [...] kreują swoją idyllę, arkadię dzieciństwa z charakterystycznymi składnikami: swojskim pejzażem wiejskim, domem rodzinnym jako miernikiem piękna i ciepła, tkliwą miłością rodzicielską lub też analizują z różnych punktów widzenia problem utraconego kraju lat dzieciennych<sup>19</sup>.

W utworach z omawianego okresu zarysowuje się wyraźnie rola i wpływ otoczenia bohatera, rola rodziny, relacji między jej członkami, ciepła atmosfera związana z poczuciem bezpieczeństwa. Tu rośnie dziecko ukazane w różnych fazach rozwoju, między innymi w wieku przedszkolnym, szkolnym, wkraczający w dorosłość nastolatek z bagażem doświadczeń i przeżyć związanych z domem rodzinnym. Postaciom utworów w każdym wieku towarzyszą nie tylko problemy, zagubienie, lecz także bezpieczeństwo i miłość, co sprawia, że na ich podobieństwo przywołujemy własne przeżycia i wspomnienia. W tych tekstach odkrywamy wraz z bohaterami tajemnicę i znaczenie magii domu rodzinnego, który od pokoleń kojarzony z matką, piastunką domowego ogniska, był, jest i będzie wartością nadrzędną.

Nowakowski w utworze *Przylądek Dobrej Nadziei* wiele uwagi poświęcił postaci matki, której dedykował tę książkę. W jej osobie odzwierciedla się ciepło domowego ogniska. Według Tadeusza Sinko osoba matki

widnieje gdzieś na horyzoncie wszelkich spraw dziecinnych, jak ta góra Fidzi na obrazkach japońskich. [...] Obecność jej czuje się wszędzie, jak obecność Opatrzności i czuje się, jak ją chłopcy kochają, choć przyczyniają jej ciągle zmartwień i kłopotów<sup>20</sup>.

Z kolei w postaci ojca upatrujemy zapewnienia poczucia więzi i bezpieczeństwa: „dziecko, matka i ojciec – w tym wyobrażeniu szczęścia rodzinnego zawiera się istota idylli dziecięcej, bardzo bogatej w znaczenia”<sup>21</sup>.

Nawiązując do psychologii rozwojowej, Irena Furnal mówi o „mitologizacji czasów dzieciństwa we wspomnieniach”, bowiem dziecko odbiera dom rodzinny jako miejsce, w którym uwaga jego mieszkańców „ogniskuje się” wokół niego, przez co widzi w rodzicach osoby, które stworzyły świat i przestrzeń dla niego, co prowadzić może do ich „ubóstwienia”<sup>22</sup>.

W XX-leciu międzywojennym ukazanie dziecka w różnych środowiskach miało na celu przybliżenie jego sposobu postrzegania, umiejętności odnalezienia

18 O dzieciństwie i jego pojawieniu się w literaturze, malarstwie, rzeźbie pisał Jerzy Cieślowski w pracy *Literatura i podkultura dziecięca*, dz. cyt., s. 158–183.

19 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, dz. cyt., s. 169–170.

20 T. Sinko, *Książka o matce*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1932, nr 2, s. 2.

21 I. Furnal, *Mit arkadyjski w powieściach autobiograficznych o dzieciństwie w dwudziestoleciu międzywojennym*, dz. cyt., s. 79.

22 Tamże, s. 80.

się w określonej sytuacji życiowej, z której młody człowiek czerpał wzorce wyniesione z rodzinnego domu. Dziecko ukazano na tle świata dorosłego bohatera, który poprzez swoje zachowanie nie tylko na nie oddziałuje, lecz także wyznacza cele i sposoby ich osiągnięcia.

Dom rodzinny powinien stanowić najbardziej pewną przystań życiową, do której wraca się po latach z wdzięcznością i wzruszeniem.

## *Narodziny człowieka* Ewy Szemplińskiej

Wśród powieści wspomnieniowych XX-lecia międzywojennego na uwagę zasługuje utwór Ewy Szemplińskiej *Narodziny człowieka*<sup>23</sup>. Atmosfera domu rodzinnego w tym tekście jest daleka od tej, jaka panowała we wspomnianych wcześniej utworach. Powrót do czasów dzieciństwa stanowił serię przykrych przemyśleń, a rodzinny dom nie był miejscem, do którego chętnie powracano w reminiscencjach. Bezpieczeństwo i zrozumienie to tylko puste słowa, które nie znalazły potwierdzenia w rzeczywistości. W zamian pojawiły się traumatyczne wydarzenia, poczucie zagubienia i brak akceptacji.

Wartości ukazane z perspektywy powieści dalekie są od miłości i godności. Przedstawione z punktu widzenia dziecka przeżycia dnia codziennego związane są z odrzuceniem, brakiem miłości, wręcz „błaganiem” o uwagę.

Szemplińska w *Narodzinach człowieka* stworzyła „psychologiczny portret dziecka”<sup>24</sup>. Obraz domu rodzinnego w tej powieści jest pozbawiony miłości, ciepła, bezpieczeństwa i zaufania. Na pierwszy plan wysuwają się relacje między rodzicami a dziećmi, które wyraźnie odczuwają ich niechęć do siebie. Stosowane przez rodziców kary cielesne wobec dzieci, wyraźny opór przed przebywaniem z całą rodziną powodują, że dzieci czują się zagubione i znienawidzone przez rodziców.

W tytule tej powieści jawi się ukryte pytanie dotyczące kształtowania się pod wpływem najbliższych osobowości i charakteru dziecka wzrastającego w domu rodzinnym. Jak rodzi się mały człowiek i co czuje, obserwując relacje wewnątrzrodzinne, dojrzewając w atmosferze przemocy, złości i pretensji, co myśli, mając poczucie odrzucenia z powodu swojego istnienia.

Szemplińska ukazuje dom rodzinny pełen negatywnych uczuć. Przedstawiony z perspektywy wspomnień rodziny dom oraz sposób wychowania i zajmowania się dziećmi pozostawiał wiele do życzenia. Kalikst – ojciec i głowa rodziny – sprawiał wrażenie, jakby nie obchodziły go jego własne dzieci. Wydawać się może, że tylko mu przeszkadzały, czego wcale przed nimi nie ukrywał. Wielokrotnie dawał im do zrozumienia, że ich nie kocha i niewiele obchodzi go, co się z nimi dzieje. Był

23 E. Szemplińska, *Narodziny człowieka*, Warszawa 1932.

24 H. Machlejd, *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, dz. cyt., s. 35.

całkowicie pozbawiony jakichkolwiek pozytywnych uczuć. Już sam widok dzieci wyzwał w nim negatywne emocje – uważał je za dzikusy, które krzyczą i są nieznosne, a w dodatku zrodzone przez żonę, którą nienawdził. Zewnętrzny wizerunek Kaliksta przyprawiał bliskich o dreszcze. Nikogo, oprócz siebie, tak naprawdę nie kochał, nikt też nie kochał jego. Budził trwogę i sprawiał wrażenie, jakby bawił się uczuciami innych.

Dzieciństwo trójki dzieci: Aldy, Klei i Leszka upływało w ciągłym strachu przed nieobliczalnym ojcem. Czas, który poświęcał on swoim dzieciom, wykorzystywał nie na okazanie im miłości i rodzicielskiego wsparcia, lecz na ich zastraszenie. Wymyślał zabawy budzące w nich strach. Sadzał całą trójkę rzędem na szafie, kredensie lub drzwiach. Mimo że dzieci przeraźliwie krzyczały, Kalikst śmiał się, nie zwracając uwagi na ich przestraszone miny.

Czasami w rodzicach odzywała się nuta miłości wobec dzieci. Przecież nie mogli przez całe życie być wobec nich źli, despotyczni, nie myśleć o ich przyszłości i zapewnieniu im bezpieczeństwa. Życie sprawiło, że Kalikst bardzo się zmienił. On zaś i jego zachowanie wpłynęło na Katarzynę, matkę dzieci, która kochała je, choć stanowiły dla niej zagadkę. Matka nie знаła swoich dzieci. Nic nie wiedziała o ich zainteresowaniach, marzeniach, uczuciach. Dzieciństwu Aldy, Klei i Leszka towarzyszyły złe doświadczenia i przeżycia. Rodzeństwo doskonale zdawało sobie sprawę ze stosunków panujących w domu.

Atmosfera w domu, relacje panujące między poszczególnymi członkami rodziny wyraźnie odbijały się w sercach najmłodszych. Ojciec dzieci miał trudny charakter, trudno go było zrozumieć. O nieudane życie oskarżał swoich bliskich. Jego marzenia nigdy nie zostały zrealizowane. Czuł się oszukany i zdradzony przez los. Wszystkich, którym się w życiu powiodło, nienawdził. Nie rozumiał ani siebie, ani innych. Nie potrafił odnaleźć się w otaczającej go rzeczywistości.

W poniższym fragmencie wyraźnie widać analogię relacji w rodzinie Kaliksta do czasów dzieciństwa, jakie pamiętał:

Przypominał sobie swego ojca, wiecznie zagniewanego staruszka o żółtych wąsach, swą matkę, chorą i dobrą, siebie, jako chłopca marzącego o gwiazdce, a potem o miłości, palącego wiecznie papierosa, wiecznie czegoś spragnionego i niesytego<sup>25</sup>.

Wiadomość o narodzinach pierwszego dziecka nie wywarła na nim żadnego wrażenia. Nie cieszył się, że dał życie małej istocie, nie podzielał entuzjazmu żony, gdy szła malutkie ubranka. Po trzech tygodniach córka zmarła. Katarzyna dalej marzyła, by urodzić Kalikstowi upragnionego syna, Napoleona, oraz by wychować go na zupełnie przeciwieństwo męża. Gdy urodziła drugą dziewczynkę, zawałił jej się cały świat. Kalikst po raz kolejny obojętnie przyjął fakt narodzin dziecka. Nie miał najlepszych wspomnień ze swego ponurego, pozbawionego

25 E. Szemplińska, *Narodziny człowieka*, dz. cyt., s. 73.

ciepła i miłości dzieciństwa. Sposób, w jaki traktował swoje dzieci, przypominał ten, w jaki on sam był traktowany przez rodziców. Nie potrafił, a może nie chciał, odwzajemnić uczucia, którym darzyły go jego pociechy.

Niezrozumiałe i zaskakujące mogą być dla odbiorcy relacje ojciec – dzieci ukazane w powieści:

Nie umie Kalikst postępować ze swymi dziećmi. Pociągają go i odpychają razem. Wśród bezmyślnej zabawy nagle uderzało go coś w serce, fala zazdrości, cierpienie niepojęte. Bił wówczas małe, bez troskie ręce, odpychał garnące się po szczenięcemu uradowane z każdej łaskowości ciała<sup>26</sup>.

Najstarsza z rodzeństwa Alda była dzieckiem niezwykle spostrzegawczym. Wielokrotnie zastanawiała się nad relacjami panującymi w jej domu. Rozmyślała o uczuciach wobec swoich rodziców, których nie potrafiła określić. Nie rozumiała też uczuć, które jej towarzyszyły.

Czy Alda kochała swoich rodziców, czy wiedziała, na czym polega prawdziwa miłość i jak ją okazywać? Błądziła wśród emocji, które ciężko jej było określić i nazwać. Kalikst, świadom swej pozycji w domu, swoim zachowaniem stworzył godnego następcę. Alda wobec rodzeństwa zachowywała się równie okrutnie jak ojciec. Wymyślała zabawy, które przepętniały dzieci strachem. Była wręcz despoticzna.

Stefan Baley o wpływie rodziców na zachowanie dziecka pisał:

Miłość wzajemna rodziców i dzieci (jeżeli taka istnieje) tworzy podstawę stałego, życzliwego obcowania, które daje ciągle okazje do ubocznego, przygodnego, niezamierzonego przyswajania sobie wzorców spotykanych w kole rodzinnym. Dziecko, im bardziej kocha rodziców, tym bardziej skłonne jest naśladować ich formy zachowania się, a domniemane intencje ich słów i postępowania uważać za dobre i słuszne<sup>27</sup>.

Dziewczynka próbowała tłumaczyć sobie postępowanie rodziców, usprawiedliwić ich sposób bycia. Wiedziała, że rodziców trzeba kochać, nie umiała jednak wykrzesać tego uczucia. Jej dzieciństwo pozbawione było prawdziwej miłości i bezpieczeństwa, w zamian towarzyszył jej strach i ból.

Ojciec jest przecież najmądrzejszy – myślała. – Matka jest przecież najlepsza... trzeba kochać ojca i matkę, można kochać tylko jedno z nich, drugie trzeba nie-  
nawidzić. Alda nie pojmuje połowiczności<sup>28</sup>.

Szemplińska starała się usprawiedliwić zachowanie Kaliksta i Katarzyny. Ich sposób wychowywania dzieci polegał na walce z zaletami, które kiedyś posiadali, ale po drodze w ferworze życia zagubili, i z wadami, które utrudniały im

<sup>26</sup> Tamże, s. 73.

<sup>27</sup> S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1965, s. 315–316.

<sup>28</sup> E. Szemplińska, *Narodziny człowieka*, dz. cyt., s. 174.

egzystencję. Alda, Klea i Leszek wielokrotnie byli świadkami kłótni rodziców. Zdarzało się, że w ich obecności dochodziło do rękoczynów. Ich poczucie wartości było mocno zachwiane. Tracili wiarę w prawdziwe uczucia, bowiem kłótnie Katarzyny z Kalikstem dotyczyły także ich. Nieprzyjemna atmosfera udzielała się wszystkim domownikom.

Machlejd słusznie zauważyła, że „Ewa Szemplińska w *Narodzinach człowieka* nie unika brutalnych scen, ostrych sformułowań, by dowieść, do jakiego stopnia atmosfera domu może spacyfikować charakter dziecka i pielęgnować złe instynkty”<sup>29</sup>.

Rodzice nie zastanawiali się zbyt nad tym, co czują ich dzieci. Katarzyna i Kalikst nie przywiązywali większej uwagi do tego, by stworzyć im bezpieczny dom, dać poczucie więzi z najbliższymi, i wreszcie radosne, pozbawione trosk dzieciństwo. Nie pomyśleli o tym, że atmosfera domu odgrywa ogromną rolę i wpływa na przyszłe życie ich dzieci, które coraz częściej uciekały w swój świat i uparcie żądały miłości. Najstarsza z rodzeństwa Alda pragnęła, by rodzice okazali jej i rodzeństwu odrobinę uczucia. Poprzez kłótnie, podczas których atmosfera w domu stała się bardzo nieprzyjemna, dzieci czuły się bardzo zagubione i opuszczone. Nie zawsze rozumiały przyczynę takiego zachowania rodziców wobec siebie. Nie umiały okazywać uczuć, gdyż same niewiele ich doświadczyły. Poprzez przeżycia Aldy i jej uczucia został ukazany sposób postrzegania przez dziecko otaczającej je rzeczywistości.

Szemplińska o dziecku i zmieniających się w nim emocjach oraz zachowaniach pisała:

dziecko, jak dziki, jest igraszką niewiadomych sił. Ogień parzy, pies gryzie, nóż kaleczy. Cofa się, więc płacze, tęskni, nienawidzi, dziwi się, a za chwilę uśmiech osusza łzy, łzy zmywają uśmiech i dziecko znów ufne, beztroskie, bezmyślne, nie dostrzega przyczyn, ani skutków, nie umie korzystać ze swych doświadczeń, zabezpieczać się przed klęskami, przewidywać następstw, wyciąga ku światu małe, macające w ciemnościach ręce<sup>30</sup>.

Poprzez stany emocjonalne Aldy, jej wypowiedzi i myśli, dowiadujemy się o wzajemnych relacjach między członkami jej rodziny. Pisarka komentuje przeżycia dziewczynki. Charakterystyka poszczególnych bohaterów dokonuje się poprzez ujawnienie ich stanów emocjonalnych. Przeżycia i emocje służą poznaniu zarówno dzieci, jak i rodziców. Wiek człowieka nie świadczy o jego przygotowaniu do pełnienia różnych ról, bycie dzieckiem nie oznacza, że jest się niedojrzałą istotą<sup>31</sup>.

Ignacy Fik o dojrzałości i niedojrzałości człowieka bez względu na jego wiek pisał:

29 H. Machlejd, *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, dz. cyt., s. 38.

30 E. Szemplińska, *Narodziny człowieka*, dz. cyt., s. 58.

31 I. Fik, *Dwadzieścia lat literatury polskiej (1918-1939)*, [w:] *Wybór pism krytycznych*, Warszawa 1961, s. 152.



dzieci w tej książce są od razu gotowymi dorosłymi ludźmi, rodzice natomiast są ciągle lekkomyślnymi i złośliwymi dziećmi. Walka dziecka z rodzicami jest szkołą jego charakteru i indywidualności<sup>32</sup>.

Alda zastanawiała się nad swoją przyszłością. Próbowwała znaleźć odpowiedzi na wiele pytań, które kłębiły się w jej głowie:

Co tkwi w głębi? Co się obudzi? Co pozostanie ukryte? Co z niej wyrośnie? Kiedy, gdzie, dlaczego, jak zaczyna się człowiek, kończy się dziecko? Czy się kończy? Czy się zaczyna? Dlaczego będzie tak, nie inaczej? I jak będzie?<sup>33</sup>

*Narodziny człowieka* Szemplińskiej to książka o dziecku, które doświadcza emocji człowieka dorosłego, jego frustracji związanej z nieudanym życiem, ciągłych pretensji do najbliższych.

## Podsumowanie

W XX-leciu międzywojennym z sentymentem powrócono do czasów dzieciństwa i wspomnień rodzinnego domu. W powieściach odnaleźć możemy szeroki wachlarz wartości związanych z ukochanych przez pisarzy miejscem.

Tematyka wspomnianych powieści staje się okazją do przeanalizowania atmosfery tamtych czasów i uświadomienia sobie, w jaki sposób wspomnienia z dzieciństwa wpłynąć mogą na nasze dalsze życie. W wielu utworach pisarze z nostalgią powracają do ukochanych miejsc, czasem zaś z żalem za utraconym dzieciństwem.

Wnioski:

1. W utworach XX-lecia międzywojennego ukazano rodzinny dom widziany oczyma dziecka.
2. Beztroskie chwile spędzone w domu pozwalają na ukazanie dziecięcego świata.
3. Możliwość reminiscencji stanowi niekiedy rozrachunek z czasami lat młodości.
4. Szereg ukazanych wartości w pełni odzwierciedla literacki obraz „kraju lat dzieciennych”.
5. Obok „spokojnej oazy” zwrócono uwagę na dziecięce marzenia o miłości i bezpieczeństwie.
6. Zwrócono uwagę na zderzenie wyobrażenia o szczęśliwym dzieciństwie z gorzką codziennością.

---

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> E. Szemplińska, *Narodziny człowieka*, dz. cyt., s. 170.

## Bibliografia:

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1965.
- Białek J. Z., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987.
- Cieślakowski J., *Okolice dzieciństwa*, [w:] *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław [i in.] 1974.
- Dąbrowska M., *Uśmiech dzieciństwa*, Warszawa 1979.
- Dębicki Z., *Miasto mojej matki*, „Kurier Warszawski” 1925, nr 71.
- Dobrowolski S. R., *Kraj lat dziecinnych*, „Nowiny Literackie” 1947, nr 32.
- Fik I., *Dwadzieścia lat literatury polskiej (1918–1939)*, [w:] *Wybór pism krytycznych*, Warszawa 1961.
- Furnał I., *Mit arkadyjski w powieściach autobiograficznych o dzieciństwie w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Kieleckie Studia Filologiczne WSP*, Kielce 1980.
- Leszczyński R., *Radość czytania. Wańkowiczowski mit dzieciństwa*, „Guliwer” 1995, nr 5.
- Machlejd H., *Literatura wspomnieniowa o dzieciństwie jako lektura dla młodzieży (na podstawie analizy utworów dwudziestolecia)*, [w:] *Studia z historii literatury dla dzieci i młodzieży*, red. H. Grodzieńska, Warszawa 1971.
- Skwarek I., *Dzieciństwo i młodość w międzywojennej powieści wspomnieniowej*, [w:] *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Z. Adamczykowa, Katowice 1981.
- Sinko T., *Książka o matce*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1932, nr 2.
- Szemplińska E., *Narodziny człowieka*, Warszawa 1932.

### A child and his family house – on the margin of memories from interwar period

**Abstract:** During the interwar period a number of novels describing family environment was written. An important element of those novels are memories as the childhood memories create and shape the character and influence the whole life. Universal topics described in the discussed novels was deepened with the kaleidoscope of presented values. The protagonists described in the novels, on the basis of their childhood memories, build their adult world. Coming back to a family house allows to analyze family relations. Love, support, safety, trust, help and understanding – these are the values which can be discovered in memories. Simultaneously, they are often average words without any value.

**Keywords:** childhood, family house, interwar literature, memories

# Jakość życia dzieci w rodzinach robotniczych w Polsce okresu międzywojnia. Wybrane aspekty

Katarzyna Szymczyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

[k.szymczyk@unipt.pl](mailto:k.szymczyk@unipt.pl)

**Abstrakt:** Warunki życia w rodzinach robotniczych w latach 1918–1939 w Polsce pozostawały wiele do życzenia. Niski standard życia podyktowany w dużej mierze zarówno złą sytuacją gospodarczą, jak i mieszkaniową (a więc i sanitarną), miał niewątpliwie wpływ na poziom zdrowia i jakość życia dzieci. Szczególnie niski stan higieny ogólnej i osobistej społeczeństwa rodził wiele trudności. Zaniedbania te wynikały przede wszystkim z braku podstawowej wiedzy w tym zakresie. Znaczną część populacji najmłodszego pokolenia trapiły choroby na tle niedożywienia i ogromnych zaniedbań higienicznych. Najczęściej tym rodzinom towarzyszył również kryzys socjalny i moralny.

Dokumenty źródłowe z ówczesnego okresu prezentują wiele narracji, chociażby samych najmłodszych, o warunkach życia, w jakich przyszło im egzystować. Pozwolą one pokrótce przedstawić sytuację bytową rodzin proletariackich, począwszy od kwestii finansowych, lokalowych, po zagadnienia sanitarno-higieniczne, zdrowotne i edukacyjne. Najwięcej uwagi zostanie poświęcone trzem ostatnim aspektom. Nieodzownym jest także ukazanie różnych form opiekuńczo-pomocowych, społecznych oraz państwowych kierowanych do tej grupy społecznej i poprawiających jakość życia najmłodszych.

**Słowa kluczowe:** cele wychowania, dzieci, rodzina robotnicza, socjalizacja, standard życia, środki wychowania, zdrowie

Zarówno problematyka dzieciństwa w środowisku robotniczym, jak i pozycja i rola dziecka w rodzinie proletariackiej oraz warunki jego egzystencji, stanowią istotny problem badawczy dla nauk humanistycznych i społecznych. W literaturze przedmiotu sytuację rodzinną robotników okresu międzywojnia, a w szczególności kwestię warunków życia i modelu wychowania najmłodszych, ujmuje się całościowo, niejednokrotnie na marginesie rozważań o działaniach pomocowych kierowanych do najbardziej potrzebujących.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na interesujący problem badawczy zwłaszcza w omawianym okresie. Dokonująca się wówczas zmiana transmisji kulturowej w środowisku robotniczym, przy jednocześnie wzrastającej roli żłobków, przedszkoli i szkół poprawiających jakość życia najmłodszych, sprawiła, iż sama formuła rodziny straciła swoje bezwzględnie dominujące znaczenie wychowawcze.

## Warunki życia dzieci w rodzinach robotniczych

Okres po zakończeniu I wojny światowej to trudny czas, gdy ludność gnębił głód i bezrobocie<sup>1</sup>. Warunki mieszkaniowe i sanitarne większości społeczeństwa przedstawiały się tragicznie. Konsekwencją biedy był wzrost chorób zakaźnych i wysoki odsetek śmiertelności<sup>2</sup>. Znacznie pogorszyło się również położenie materialne robotników nadal zatrudnionych<sup>3</sup>, przede wszystkim ze względu na niski poziom płac w wielu kategoriach zawodów<sup>4</sup>. Te generalne braki w zabezpieczeniu podstaw materialnego bytu rodzin, zwłaszcza wielodzietnych, robotniczych i chłopskich oraz wielu rodzin niepełnych, stawiły setki tysięcy dzieci w sytuacji zagrożenia i niekorzystnie wpływały na perspektywy życiowe młodego pokolenia. Próby udzielania pomocy najmłodszym przez zapewnienie warunków bytu materialnego całej rodzinie miały najczęściej niewielki zasięg, wymagały bowiem większych środków materialnych niż te, jakimi dysponowały ówczesne organy opieki społecznej<sup>5</sup>.

1 Położenie materialne bezrobotnych było nierzadko tragiczne. Przeciętne wydatki na osobę w rodzinach bezrobotnych robotników były siedmiokrotnie niższe od wydatków w rodzinach urzędniczych. Fatalny był także stan odzieży i warunki mieszkaniowe bezrobotnych. Tylko część z nich otrzymywała zasiłki rządowe, reszta zaś wegetowała, korzystając z pomocy społecznej lub chwytając się dorywczych zajęć za „najlichszą” zapłatę. W tych warunkach rosła przestępczość, głównie kradzieże, a także prostytucja, stanowiąca często jedyną szansę zdobycia środków utrzymania. W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Warszawa 2003, s. 270–271.

2 Z. Cutter, E. Sadowska, *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. S. Walasek, Kraków 2008, s. 85.

3 Wiązało się to ze znacznym skróceniem przeciętnego czasu pracy oraz spadkiem płac nominalnych. Przedsiębiorcy, cierpiący z tytułu obniżki dochodów, nagminnie wykorzystywali fakt istnienia rosnącej rzeszy bezrobotnych dla obniżenia stawek nominalnych płac. Na każde zwolnione miejsce w fabryce czekało wielu chętnych, gotowych podjąć pracę za zmniejszoną nawet zapłatę. W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, dz. cyt., s. 271.

4 Według spisu ludności z 1921 r. 13,9 mln osób było czynnych zawodowo. Łącznie spisano 48,4 tys. bezrobotnych, którzy stanowili 0,3% czynnych zawodowo. W spisie nie obliczano jeszcze stóp bezrobocia, wykonano to 10 lat później. Najwyższą stwierdzono wśród robotników poza rolnictwem (21,5%), zaś niższą wśród pracowników umysłowych (12,1%). W rolnictwie stopa bezrobocia była niższa i wynosiła 8,7% dla robotników (bez ziemiełników) i 3,8% dla robotników rolnych. Stopy bezrobocia w Polsce różniły się także znacznie między województwami. Najgorsza sytuacja pod tym względem miała miejsce w: poznańskim, łódzkim, kieleckim i pomorskim. M. Dolecka, D. Raczkiwicz, *Bezrobocie w Polsce w okresie międzywojennym w kontekście jakości danych w spisach ludności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H. Oeconomia” 2014, t. 48, nr 2, s. 53–54. Por. *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania, ludność, stosunki zawodowe. Tablice Państwowe*, GUS, Warszawa 1927; *Drugi powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 grudnia 1931 roku. Mieszkania i gospodarstwa domowe, ludność, stosunki zawodowe. Polska (dane skrócone)*, GUS, Warszawa 1937.

5 Niezmiernie pomocnym w tym względzie okazało się wprowadzenie Ustawy o opiece społecznej z dnia 16 sierpnia 1923 r. Ustaliła ona zasady opieki z podziałem na grupy: opieka nad dziećmi, dorosłymi i bezrobotnymi, określając ją jako: „zaspakajanie ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych osób, które trwale lub chwilowo własnymi środkami lub własną pracą uczynić tego nie mogą, jak również zapobieganie wytwarzaniu się stanu,

Spółeczeństwo polskie okresu międzywojennego cechowała przy tym duża różnorodność klasowa, a poziom życia poszczególnych warstw społecznych wahał się od skrajnie niskiego lub ledwie wystarczającego na zaspokojenie podstawowych potrzeb do przeciętnego lub nawet bardzo wysokiego. W najgorszej sytuacji znajdowały się jednak warstwy najuboższe występujące wśród przedstawicieli klasy robotniczej, warstwy chłopskiej i inteligencji. W pierwszych latach niepodległości, a także w okresie wielkiego kryzysu ekonomicznego (1929–1933), wiele rodzin cierpiało z powodu niedostatku żywności. Zjawisko niedożywienia trapiło szczególnie ludność robotniczą i bezrobotnych. W okresie międzywojennym bardzo trudna była również sytuacja mieszkaniowa polskich rodzin. W całym kraju sytuacja przedstawiała się podobnie. W samej Warszawie w 1927 roku połowę mieszkań stanowiły lokale jednoizbowe, a na jedno mieszkanie przypadało pięć osób<sup>6</sup>. W mniejszych miejscowościach przedstawiało się to różnie<sup>7</sup>. Średnia statystyczna wskazuje, że na jedno pomieszczenie przypadało blisko 3 mieszkańców<sup>8</sup>. A zdarzały się i takie przypadki, że

w jednej izbie przebywa od 3-ech do 10 dziesięciu! osób, nawet po 4 rodziny! [...] przy czym na jedną osobę przypada przeciętnie 3,42 m<sup>2</sup> powierzchni użytkowej. W tego rodzaju «norach» mieszkają robotnicy z rodzin zupełnie albo dorywczo pozbawieni pracy<sup>9</sup>.

Jeden z ówczesnych nauczycieli przytaczał jeden z takich obrazów, przedstawiający warunki, w których przyszło żyć dzieciom:

odwiedzając uczniów w domu spotykałem się z niesłychaną nędzą. Oglądałem prawdziwe nory, w których ludzie mieszkają i w których dzieci uczą się przy słabym świetle lampki naftowej. Mieszkania wilgotne i zimne. [...] Jakaś mała kuchenka z palnikiem na zewnątrz, chora, stara matka w izbie przy tlejącym się ogienku z ubieranych patyków, zamrożone szybki i dosłownie zamrożona woda w wiadrze<sup>10</sup>.

---

powyżej określonego”, Dz.U. RP z 1923 r. Nr 92, poz. 726. Wspomniana Ustawa wprowadziła obowiązek publicznej opieki społecznej i prawo do pomocy społecznej, gwarancje świadczeń w granicach konieczności (minimum egzystencji), zdecentralizowanie i nałożenie na związki komunalne obowiązku świadczenia pomocy. Szerzej: S. Grochowski, E. Chwalewik, *Opieka społeczna. Zbiór ustaw i rozporządzeń*, Warszawa 1929, s. 10.

6 I. Szczepański, *Rozwój wielkich miast. Studium nauki o państwie i świecie współczesnym*, Łódź 1946, s. 26–30. Dalece gorsze warunki życia obserwowano w Łodzi. Na podstawie wyników spisu ludności przeprowadzonego w 1921 r. wynikało, iż jednoizbowych mieszkań w Łodzi było prawie 60%, zamieszkiwało w nich 58% ludności miasta. N. Stolińska-Pobralaska, *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*, Łódź 2002, s. 66.

7 W 1931 roku na jedno mieszkanie przypadało przeciętnie: w Pabianicach – 3,9 osób; w Zgierzu – 4; w Łodzi – 4,2; w Radomsku i w Kaliszu – 4,4; w Piotrkowie – 4,5; w Częstochowie – 4,6. Natomiast na jedną izbę w Kaliszu wypadały 2 osoby; w Piotrkowie – 2,2; natomiast w Pabianicach – 2,3. Mieszkań jednoizbowych było wówczas 4572 (40,1%); dwuizbowych 4012 (35,2%); trzyizbowych 1713 (15%); cztero- i więcej izbowych 1113 (9,7%). Dużych lokali (powyżej sześciu pomieszczeń) było zaledwie 148, tj. 1,3%. *Warunki pracy i życia w Polsce międzywojennej, w świetle badań społecznych*, red. D. Poliński, Warszawa 1980, s. 525.

8 Tamże.

9 Tamże; *Piotrków Trybunalski – wyniki spisu z 1931 r.*, s. 2; *Statystyka Polski*, seria C, z. 77; *Drugi powszechny spis ludności z dnia 9 grudnia 1931. Mieszkania i gospodarstwa domowe, ludność, stosunki zawodowe. Polska (dane skrócone)*, GUS, Warszawa 1937, s. 8.

10 Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi, Wydział Opieki Społecznej [dalej: APŁ, AmŁ, WOS], sygn. 18567, *Gazeta Zakładowa Miejskiego Domu Wychowawczego w Łodzi*, s. 29–31.

Można stwierdzić, iż wiele rodzin wegetowało na co dzień w wielkiej ciasnocie, w fatalnych warunkach sprzyjających rozprzestrzenianiu się różnych chorób, a do tego bardzo źle wpływających na mieszkające tam osoby.

Zmiany w materialnym bycie rodziny bezsprzecznie stanowią o możliwościach kształcenia dzieci. Nie sposób na tym etapie badań dociec wyników i postępów dzieci z różnych środowisk w nauce szkolnej<sup>11</sup>. Już sama kwestia możliwości pobierania regularnej i skutecznej nauki w szkole, przy jakości odżywiania dzieci, stanu ich odzieży i ogólnego poziomu nędzy rodzin, jest wątpliwa. Na tle przeludnienia mieszkań, stałego niedożywienia, czasem wręcz głodu, chorób dziesiątkujących organizmy dziecięce trudno sobie wyobrazić jak naówczas wyglądała ich nauka w szkole. Można założyć *a priori*, że dziecko głodne nie może uczyć się pilnie, a maluchy z przeludnionych, nieopalonych i źle oświetlonych mieszkań nie mają warunków chociażby do odrabiania zadanych lekcji. Nie bez znaczenia pozostawał w tej kwestii fakt prowadzenia przez szkoły akcji pomocowych skierowanych do najbiedniejszych uczniów. Codzienne dożywianie, rozdawnictwo odzieży, obuwia, podręczników i innych pomocy szkolnych niejednokrotnie było dla nich jedyną możliwością „wyrwania się z marazmu życia swych rodzin<sup>12</sup> [...] i chociaż dzieci w szkole nie miały dobrych warunków, pędziły do niej z radością, bo tam cieplej i zostawały po nauce, bo nie chciały wracać do zimnych i wilgotnych izb<sup>13</sup>”.

Najczęściej tym rodzinom towarzyszył też kryzys socjalny i moralny. Nie mówiąc już o tym, że niedogodne warunki mieszkaniowe uniemożliwiały właściwe funkcjonowanie rodziny i dzieci, którym brakowało przestrzeni i ciszy, by móc chociażby skupić się na nauce oraz odrabianiu lekcji. Dodatkowo przez cały okres międzywojenny wiele do życzenia pozostawał stan czystości mieszkań. Ogólnie rzecz biorąc, niski standard życia rodzin przekładał się na higienę sanitarną. Pośród przyczyn owych zaniedbań podstawową było ubożenie szerokich mas ludności, a więc brak środków pieniężnych na zakup mydła, bielizny, pościeli, ubrań itp. Większość problemów socjalno-bytowych w całym kraju w tym czasie była podyktowana ogromnym bezrobociem wśród rodzin robotniczych. Zagrożenie bezrobociem niestety bardzo negatywnie oddziaływało na funkcjonowanie tych rodzin. Brak stabilizacji finansowej niekorzystnie wpływał też na nastroje społeczne, co obfitowało w takie zjawiska, jak: nędza, głód, choroby zakaźne, bezdomność. Bezrobociu i biedzie, pogłębianej z kolei przez postępującą inflację, towarzyszyła degradacja kulturalno-społeczna, której ulegały całe środowiska wiejskie, miasta i miasteczka. Te szczególnie niebezpieczne zjawiska były trudne do przezwyciężenia, a prowadziły do demoralizacji, którą były zagrożone dzieci i młodzież.

11 W badaniach Towarzystwa Polityki Społecznej tylko 3,1% objętej badaniem grupy 176 dzieci w wieku 8–14 lat nie uczęszczało do szkoły, zatem około 97% chodziło do szkół. Brak jednak zasadniczej informacji, czy jest to jedynie formalne uczęszczanie do szkoły (na zasadzie zapisu), czy też onaprawdę regularne pobieranie nauki. H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Warszawa 1933, s. 78–80.

12 Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, Akta miasta Piotrkowa [dalej APPT, AmP], sygn. 3501, *Rozwój miasta Piotrkowa Tryb. w ciągu dziesięciolecia Niepodległości Polski (1919–1929)*, s. 11.

13 APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18567, *Gazeta Zakładowa Miejskiego Domu Wychowawczego w Łodzi*, s. 29–31.

## Relacje: rodzic – dziecko

Współczesne operowanie pojęciami ciepła rodzinnego i ogniska domowego brzmią nieco zgrzytliwie w zestawieniu z ówczesnym funkcjonowaniem co niektórych rodzin proletariackich. Bezsprzecznie rodzina jest ośrodkiem najodpowiedniejszym dla harmonijnego rozwoju dziecka, jeżeli jest prawdziwym domem ze wszystkimi jego atrybutami, takimi jak: przywiązanie wzajemne, dobre życie rodziców, pogodny nastrój itd. Odpowiedź na postawione przez Bronisławę Bobrowską pytanie: „czy jednak wiele takich rodzin znajdziemy?” – pokazuje smutną prawdę.

Od szeregu lat – wskutek działalności w T-wie Przyjaciół Dzieci – stykam się z rodzinami proletariackimi i mogę przytoczyć sporo danych ilustrujących te stosunki. Oczywiście trudno jest generalizować, przypuszczam jednak, że na ogół odpowiadają one warunkom na całym obszarze ziem Rzeczypospolitej. Więc przede wszystkim środowisko. Ciasnota, w mieszkaniu kilka, a jakże często kilkanaście osób stłoczonych w jednej izbie, brak – już nie własnego kącika, ale własnego łóżka, bo w 99 wypadkach na 100, dziecko dzieli je nie tylko z rodzeństwem, ale bardzo często z osobami starszymi płci odmiennej. Czyż trzeba mówić, na jakie niebezpieczeństwo jest dziecko narażone? Zapoznanie się z życiem seksualnym w sposób zgoła niepożądany, przedwczesne rozbudzenie zmysłów, onanizm i różne zboczenia seksualne są nieuchronnym następstwem takich warunków mieszkaniowych. Bez wątplenia z tzw. «prawdą życiową» – zapoznają się tam dzieci bardzo wcześnie. Trzyletnia dziewczynka mówi: – «to nie mój prawdziwy tatuś, tylko taki wujek, co z mamą śpi». Rówieśniczka jej, którą wychowawczyni skarciła, że zabrała kawałek plasteliny, powiada: – «Ojej, pani się gniewa o taki mały kawałeczek, a mój tatuś cudze bety przyniósł do domu i nic mu nikt nie mówił!» [...] Wyjątek – może ktoś powiedzieć. Sądzę, że raczej przeciwnie, do wyjątków należą domy, w których wychowanie jest wolne od zarzutów. Do wyjątków należą dzieci, którym się nie daje alkoholu, które nie wynoszą z domu złych narowów [nawyków]<sup>14</sup>.

Najczęściej stosunek rodziców do dzieci w rodzinach robotniczych był zwykle bardzo luźny. Zaobserwowani codziennymi obowiązkami dorośli w znikomym stopniu kontrolowali poczynania dzieci spędzających czas w grupie rówieśników na podwórku czy ulicy.

Dzieci większość dnia siedzą na ulicy w gromadzie rówieśników, ojciec i matka mają jakieś uboczne zajęcia, a dzieci jest zwykle bardzo dużo. Dorastający chłopcy oddają przez krótki czas cały swój zarobek rodzicom, a potem często płacą matce za utrzymanie. Żenią się rychło. Ponieważ panny nieraz w 16 już roku życia wychodzą za mąż, pobyt ich w domu jest bardzo krótki. [...] W lepszych rodzinach panuje zasada, że chłopcom trzeba dać wykształcenie w rzemiośle, a córkom przygotować posag. [...] W rodzinach, gdzie ojciec pije, a matka

<sup>14</sup> B. Bobrowska, *Wychowanie zakładowe czy w rodzinie przybranej*, „Życie Dziecka” r. 4, 1935, nr 7–8, s. 184–192, [w:] *Źródła do pedagogiki do opiekuńczej*, t. 1, red. I. Leparczyk, Warszawa 1988, s. 214.



uprawia plotkarstwo, dzieci są pozbawione prawie wszelkiej opieki, demoralizują się też wcześniej i przeszkadzają w wychowaniu innych dzieci w szkole<sup>15</sup>.

## Praca – główny cel wychowawczy

Podstawowym środkiem wychowawczym dla ówczesnych proletariackich rodziców, podobnie jak i w XIX wieku, była praca<sup>16</sup>. To ona stanowiła nadrzędny cel wychowania. Wszelkim oddziaływaniom dorosłym przyświecały wartości, które składały się na wzorcowy obraz przyszłego robotnika: szanującego autorytet pracodawcy, karnego, obowiązkowego, rzetelnego i odpowiedzialnego. Powszechnym zatem było marginalizowanie w tych środowiskach wielu ważkich aspektów dzieciństwa, wykraczających poza jego elementarne, życiowe potrzeby. Okres, w którym najmłodszy wkraczali w krąg grupy rówieśniczej miał najważniejsze znaczenie dla ich dalszej socjalizacji, ze wszystkimi jego konsekwencjami<sup>17</sup>.

Dziś, gdy rodzina przelała wychowanie dzieci z siebie na podwórko i instytucje, leżące poza nią, rodzice, nie postępują wzorami dawnym, szczególnie w miastach i ośrodkach przemysłowych, a to dlatego, że życie ich upływa przeważnie poza domem a poza tem, że nie można komuś udzielać czego się nie posiada<sup>18</sup>.

Pozbawiona właściwej opieki rodzicielskiej i niejednokrotnie edukacji szkolnej młodzież łatwo stawała się „dziećmi ulicy”, narażonymi na deprawację i konflikt z prawem<sup>19</sup>.

## Stan zdrowia dzieci i poziom opieki higieniczno-lekarskiej

Przedstawiony niekorzystny model wychowawczy nie pozostawał zatem obojętny dla zdrowia psychicznego najmłodszych. Także kondycja zdrowotna dzieci poprzez wspomniany fatalny stan wyżywienia, ubrań i mieszkań nie była naówczas zadawalająca. Wśród stwierdzanych chorób przeważały tak zwane choroby społeczne (głównie gruźlica i anemia). Pogarszające się na skutek niekorzystnej koniunktury gospodarczej warunki egzystencji rodzin w najgorszy sposób przekładały się

15 Z. Myślakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Materiały*, Warszawa-Lwów 1931, s. 292.

16 Por. A. Bołdyrew, *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VII, s. 191; B. Kopczyńska-Jaworska, *Wychowanie dziecka robotniczego*, „Etnografia Polska” 1991, t. XXXV, z. 2, s. 94.

17 A. Wójcicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Warszawa 1922, s. 130.

18 J. Chałasiński, *Drogi awansu społecznego robotnika*, Poznań 1931, s. 91.

19 Z. Myślakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Materiały*, dz. cyt., s. 107. Por. Z. Myślakowski, F. Gross, *Robotnicy piszą. Pamiętniki robotników. Studium wstępne*, Kraków 1938.

na zdrowie dzieci<sup>20</sup>. Po I wojnie światowej polscy pediatrzy opisywali stan zdrowia dzieci w Polsce jako katastrofalny. Były one niedożywione, słabe, później zaczynały chodzić, rozwijały się wolniej, częściej miały krzywicę i gruźlicę<sup>21</sup>. Jednym z głównych problemów, który rzutował na taki stan zdrowotności, były wspomniane już niedostatki w zakresie higieny i trudne warunki bytowe, spowodowane złą kondycją finansową znacznej liczby rodzin robotniczych.

Stan utrzymania szkół, obejść domowych, jak również czystość odzieży, czy higiena osobista przedstawiała się fatalnie. Niewielkich mieszkań, ciasnych i brudnych najczęściej nie wietrzono. Otwieranie okien należało wówczas do czynności wykonywanych niezwykle rzadko. Zwłaszcza w porze zimowej, przez co dochodziło do jeszcze większego ich zawilgocenia, a w konsekwencji powstawania w budynku zaduchu i pleśni<sup>22</sup>.

Codzienna toaleta ograniczała się jedynie do przemywania twarzy i rąk wodą, najczęściej bez użycia mydła<sup>23</sup>, nie mówiąc już o wytarciu się własnym ręcznikiem. Posiadanie osobnego, dla każdego domownika, był rzeczą nieosiągalną. Często tym jednym wycierała się cała rodzina, nierzadko pełnił on też funkcję ściereczki do naczyń lub innych sprzętów domowych<sup>24</sup>. Całe ciało myto tylko przed specjalnymi okazjami, ale i wówczas popełniano podstawowe błędy higieniczne, chociażby wykorzystywanie tej samej wody do kąpieli dla wszystkich członków rodziny<sup>25</sup>, nie wspominając już o zupełnym braku higieny jamy ustnej.

Jeżeli trudno spotkać człowieka, który choć raz na tydzień nie umył rąk i twarzy lub czasami nie przejechał grzebieniem po głowie, to jakże łatwo, bo prawie na każdym kroku spotkamy takich, co nigdy sobie ust nie wyplukali, ani nie uznają potrzeby tego. Płukanie ust i czyszczenie zębów uważane jest powszechnie w naszym kraju za zbyteczne i zgoła niepotrzebne<sup>26</sup>.

Ponadto mnóstwo zgubnych dla zdrowia przyzwyczajęń, chociażby niehartowanie maluchów, ubierając je w odzież krępującą ruchy, zbyt ciepłą, powodującą

20 Zauważalne w tym zakresie większe zaniedbanie dzieci i kobiet niż mężczyzn należy tłumaczyć tym, iż mężczyzna jako głowa rodziny musiał być przygotowany na wyjście z domu za ewentualnym zarobkiem. APPT, AmP, sygn. 2570, *Opieka społeczna. Bezpośrednie wykonywanie opieki nad dziećmi*, s. 2.

21 S. Koczyński, *Stan higieny szkolnej w szkołach RP – 1924/1925*, „Zdrowie” 1927, z. 4, s. 167–200.

22 R. Renz, *Kobieta w społeczeństwie międzywojennej Kielecczyzny. Dom – praca – aktywność społeczna*, Kielce 2008, s. 104–105.

23 Mydło było w tym okresie dość droгим produktem. Powodowało to, że dla większości biednego społeczeństwa stawało się ono towarem luksusowym, który nie był przeznaczony do codziennego użytku. Bardzo często mydło znajdowało się w domach, ale leżało schowane w szufladzie. M. Kacprzak, *Szlachetne i nieszlachetne*, „Orędownik Zdrowia” 1929, z. 2, s. 2.

24 A. Felchner, *Zdrowie i zdrowotność piotrkowian. Z problematyki zdrowotności mieszkańców Piotrkowa Trybunalskiego i powiatu piotrkowskiego na tle całego kraju (od końca lat 20-tych do początku 70-tych XX wieku)*, Wrocław 2006, s. 32.

25 J. Majchrzyk-Mikuła, *Kultura zdrowotna niezamożnego domu rodzinnego ucznia w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, t. 2, red. H. Marzec, K. Szymczyk, Piotrków Trybunalski 2013, s. 244; R. Renz, *Kobieta w społeczeństwie międzywojennej Kielecczyzny*, dz. cyt., s. 105.

26 J. Brzeziński, *Ochędóstwo – jako główny warunek zdrowia*, Warszawa 1908, s. 23; M. Biehler, *Hygieny dziecka z rycinami w tekście*, Warszawa [i in.] 1916, s. 147–154.

przegrzewanie organizmu oraz fatalne odżywianie rzutowało na dużą zachorowalność i śmiertelność dzieci<sup>27</sup>. Zarówno więc pediatrzy, jak i nowo powstałe władze dostrzegały konieczność szybkiej poprawy kondycji zdrowotnej najmłodszych, rozwiązania upatrywano w organizacji opieki nad dzieckiem oraz kobietą ciężarną.

Wielość zapóźnień w tej dziedzinie, będących skutkiem stukilkudziesięcioletniej niewoli, wymagała wzmoczonych środków i działań podejmowanych szczególnie wobec najmłodszych i ich matek. Relatywnie niski stan higieny ogólnej społeczeństwa podyktowany w dużej mierze złą sytuacją mieszkaniową, a więc i sanitarną, miał niewątpliwie wpływ na poziom zdrowia i jakość życia dzieci. Zwłaszcza wspomiana już higiena osobista pozostawiała wiele do życzenia. Zaniedbania wynikały również z braku podstawowej wiedzy w tym zakresie. Znaczną część populacji najmłodszego pokolenia trapiły choroby na tle niedożywienia i ogromnych zaniedbań higienicznych. Ówczesni lekarze i pedagodzy, świadomi istniejących z jednej strony olbrzymich potrzeb, a z drugiej ograniczeń wynikających ze złej sytuacji ekonomicznej odbudowującego się kraju, starali się wypracować optymalne rozwiązania dotyczące tej kwestii. Obok regulacji społeczno-prawnych najtrudniejszym jednak wyzwaniem było podjęcie starań o zmianę dotychczasowych nawyków higieniczno-zdrowotnych polskiego społeczeństwa. Na tym gruncie występowały największe niedostatki. Świadomość w tym względzie, szczególnie mieszkańców mniejszych czy przemysłowych ośrodków, opierała się jeszcze na wielowiekowych przesądach i nieracjonalnych uprzedzeniach<sup>28</sup>. Stąd słowa wypowiedziane jeszcze na początku XX stulecia nie traciły na aktualności:

ochędźstwo winno nam stale towarzyszyć: w zdrowiu, by zapobiegać chorobie, w chorobie, by łatwiej ją przetrwać i swych bliskich od niej uchronić. O tej prawdzie jeszcze wielu mieszkańców naszego kraju jeszcze nie wie, jednak niemało jest takich, co ją doskonale rozumieją i tylko przez lenistwo i gnuśność do niej się nie stosują. Oświaty więc nam potrzeba bardzo, ale potrzeba także pracy i zapobiegliwości, jeśli chcemy dojść do dobrobytu i ogólnej pomyślności<sup>29</sup>.

Wysoka liczba zgonów i zapadalność na wiele ostrych chorób infekcyjnych, występujących głównie wśród najmłodszych, świadczyła o dużych problemach zdrowotnych noworodków, niemowląt, dzieci w wieku przedszkolnym, a także tych już uczęszczających do szkół. Istotnym stało się zatem wypracowanie systemu opieki higieniczno-lekarskiej opartego na działaniach kompensacyjno-zapobiegawczych.

27 Tamże, s. 27.

28 A. Bołdyrew, *Przesądy i zabobony dotyczące zdrowia, higieny i wychowania dzieci w społeczeństwie polskim w XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Życie codzienne w XVIII–XX wieku i jego wpływ na stan zdrowia ludności*, red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka, Wrocław 2003, s. 92–93; A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa 2008, s. 108–115; M. Paciorek, *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa 2010, s. 349–351.

29 J. Brzeziński, *Ochędźstwo – jako główny warunek zdrowia*, dz. cyt., s. 23; M. Biehler, *Hygiena dziecka z rycinami w tekście*, dz. cyt., s. 38.

Szybka zmiana świadomości higieniczno-zdrowotnej rodziców i poprawa wspomnianych warunków bytowych była niestety niemożliwa. Najłatwiej było więc dotrzeć do dziecka poprzez szkołę i inne placówki opiekuńcze. Nieocenione w tym względzie stały się również funkcjonujące od połowy lat 20. ośrodki zdrowia<sup>30</sup>. Te ostatnie, nastawione głównie na prowadzenie wielokierunkowej działalności profilaktycznej, powoływały specjalistyczne przychodnie, między innymi przeciwgruźlicze, przeciwjaglicze, również poradnie dla matek i higieny szkolnej. Ich działalność była dość szeroka, starano się zarówno leczyć, jak i zapobiegać różnym chorobom, wspierając szczególnie uczniów z rodzin najuboższych, często zmieniając ich złe przyzwyczajenia higieniczno-zdrowotne, a czasami też walcząc z nałogami. W okresie międzywojnia głównym uzależnieniem był alkoholizm. Zjawisko nadużywania alkoholu przez najmłodszych było naówczas nad wyraz rozpowszechnione<sup>31</sup>. Wyniki badań przeprowadzonych już na początku lat 20. pokazały niepokojącą statystykę: aż 86,2% uczniów „zna smak alkoholu”, a 2,4% pija go codziennie<sup>32</sup>. Zatrważające, że najwięcej chronicznie alkoholizujących się dzieci znajdowało się w klasach niższych. Pierwsze badania w tym zakresie przeprowadzono w Warszawie i w Łodzi już w 1923 roku<sup>33</sup>, a w większości polskich miast dopiero w latach 30, co może świadczyć o marginalizowaniu problemu.

Omawiając szeroko rozumianą opieką zdrowotną nad dzieckiem, należy wspomnieć, że największym problemem była wówczas znaczna umieralność niemowląt. W roku 1926 liczba zgonów wynosiła 15–20%, w kolejnych latach (1928–1932) nieco ponad 14%, w 1933 roku – 12,8%, w 1934 – 14,4%, a w 1935 – 12,7%<sup>34</sup>, zwracano przy tym uwagę na jeszcze wyższy wskaźnik śmiertelności dzieci nieślubnych. Według danych GUS w 1927 roku liczba zgonów dzieci w pierwszym roku życia wynosiła 151 na 1000 żywych urodzeń, a w 1937 roku – 136. W całym województwie łódzkim na przełomie 1937 i 1938 roku zmarło 9114 najmłodszych obywateli. Stanowiło to 24% wszystkich zgonów<sup>35</sup>.

30 J. Majchrzyk-Mikuła, *Higiena szkolna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 na tle całego kraju*, Piotrków Trybunalski 2013, s. 305–307.

31 S. Brokowski, *Alkoholizm wśród dziatwy szkół powszechnych w Wilnie*, „Archiwum Higieny” 1925, t. 1, z. 2, s. 149–163; B. Szczepańska, *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2014, s. 250–251.

32 Kolejne badania przeprowadzono w latach 1930 i 1938. Ich wyniki przedstawiały się następująco: w 1930 r. smak alkoholu znało już ponad 85%, a w 1938 już aż 93,8% uczniów. Jedynie obniżył się odsetek dzieci pijących codziennie i raz na tydzień. J. Szmurło, *O używaniu napojów wysokowych przez dziatwę szkół powszechnych w Warszawie*, „Opieka nad Dzieckiem” 1924, z. 5, s. 206–213; B. Miklaszewski, *Alkoholizm u dzieci szkół powszechnych miasta Łodzi*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, z. 2, s. 77–83; M. Paciorek, *Problematyka alkoholizmu wśród dzieci szkół powszechnych w polskim czasopiśmiennictwie medycznym w latach 1923–1938*, „Medycyna Nowożytna” 2003, z. 1–2, s. 207; M. Paciorek, *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym dwudziestolecia międzywojennego*, dz. cyt., s. 385.

33 E. Rosset, *Alkoholizm w miastach polskich*, Łódź 1927, s. 48.

34 „Wiadomości Statystyczne” z 15 lipca 1936 r., z. 20.

35 M. Gromski, L. Bartel, *Stacja opieki nad matką i dzieckiem. Organizacja i prowadzenie*, Warszawa 1932, s. 15. W 1928 r. zaś w Łodzi zmarło 24,9% dzieci do 1 roku życia, w Katowicach – 33,3%; we Lwowie – 10,9%. *Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, GUS, 1929, s. 19.

Dane statystyczne wskazywały jednak na systematyczny, powolny spadek liczby zgonów dzieci w pierwszym roku życia. Jednakowoż zjawisko to było dominujące w całym okresie międzywojnia<sup>36</sup>. Większość lekarzy zajmujących się tym zagadnieniem zdawała sobie sprawę, że wynikało to z wadliwego odżywiania najmłodszych, szczególnie z niezadowalającej, a niekiedy fatalnej wręcz jakości podawanego im pokarmu. To oparte na obserwacjach przekonanie sprawiało, że lekarze pediatrizy poświęcali zagadnieniom żywienia niemowląt najwięcej uwagi. Uznając, że ówczesne matki, karmiące zarówno piersią, jak i sztucznym mlekiem, nie dysponują wystarczającą wiedzą w tej dziedzinie, lekarze uczynili z prawidłowego odżywiania niemowląt podstawę pracy pediatri. Nawet „najczystsze mleko na świecie, samo, nie rozwiąże problemu śmiertelności niemowląt. Niewiedza (ignorancja) zabija więcej dzieci niż złe mleko”<sup>37</sup>. Z tego też powodu zaczęto kłaść duży nacisk na edukację matek. Po pierwsze zalecano, aby maluch od urodzenia był pod opieką lekarza i aby matki przychodziły do bezpłatnych przychodni, „Kropli mleka” lub prywatnych lekarzy, nie tylko gdy dziecko było chore, lecz także regularnie, tak by móc monitorować i oceniać jego rozwój oraz otrzymywać informację w kwestii opieki, a szczególnie karmienia. Kobiety uzyskiwały również w tym względzie porady od agencji rządowych, w szpitalach, a także z pism i broszurek kobiecych. Wydawano wówczas proste poradniki dla matek, najczęściej pisane przez pediatrów, ale też zdarzały się zbiorowe dzieła pod redakcją świątłych kobiet. Pierwsze polskie informatory dla kobiet powstawały już w XIX wieku<sup>38</sup>. W I połowie XX wieku do najpopularniejszych należały poradniki Władysława Szenajcha<sup>39</sup> i Mieczysława Brzezińskiego<sup>40</sup>. Miały one przełamać dotychczasowe stereotypowe poglądy i zwrócić uwagę na ważność kwestii opieki i leczenia małych dzieci.

Realizację powyższych założeń w okresie międzywojnia przejęły Miejskie Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem. Podstawowym ich zadaniem było stworzenie właściwej, kompleksowej opieki nad kobietą ciężarną jako przyszłą matką oraz nadzór nad zdrowiem i rozwojem dziecka do końca trzeciego roku życia. Najważniejszym zadaniem ich powoływania, obok świadczeń materialnych i rozdawnictwa mleka, była konieczność edukacji i uświadamiania matek, zwłaszcza w przypadku właściwego odżywiania niemowląt.

Panny nasze mało lub wcale nie posiadają wiadomości o ustroju dziecka, nie wiedzą, jak je pielęgnować, odżywiać, jak zapobiegać chorobie, wreszcie jak

36 W stacjach opieki nad matką i dzieckiem śmiertelność wśród dzieci stacyjnych również ulegała spadkowi z 15,1% w 1927 r. do 13,6%. *Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce odrodzonej 1918–1939*, Warszawa 1939, s. 68–69.

37 Tamże, s. 86–87.

38 Zob. T. T. Matecki, *Poradnik dla młodych matek czyli fizyczne wychowanie dzieci w pierwszych siedmiu latach*, Poznań 1848; I. Zielewicz, *Niektóre rady dotyczące pielęgnowania dzieci dla matek średniego stanu*, Poznań 1877.

39 Zob. W. Szenajch, *Rady dla matek o karmieniu i pielęgnowaniu niemowląt*, Warszawa 1918.

40 M. Brzeziński, *Jak wychowywać dzieci na zdrowych i silnych ludzi*, Warszawa 1925, s. 41.

postępować, gdy choroba się rozwinie. A iluż to chorób, ilu strat można by uniknąć, stosując w życiu przepisy higieny! Iluż łez i bólu oszczędzić by sobie mogła niejedna matka, gdyby umiała i chciała zastosować się do tych przepisów!<sup>41</sup>

Stacja miała być zatem „szkołą dla matek, szkołą, w której otrzymują one wykształcenie higieniczne, jakiego im tak bardzo brakuje”<sup>42</sup>. Z czasem zasadność powoływania „Kropli Mleka” i stacji opieki potwierdziły statystyki: tam gdzie je urządzano z czasem śmiertelność niemowląt z powodu zaburzeń w czynnościach przewodu pokarmowego malała<sup>43</sup>.

Stacje przeznaczone były dla dzieci zdrowych z rodzin ubogich, robotniczych oraz wiejskich. W 1925 roku zarejestrowano 88 stacji, które obejmowały opieką 20 916 niemowląt<sup>44</sup>. W roku 1926 przybyło ich do zaledwie 109<sup>45</sup>. Zarówno władze, jak i społeczeństwo doceniały znaczenie tych placówek, przez co ich liczba rosła z roku na rok: jeszcze w 1918 roku było ich niewiele ponad 20, w 1937 już 488. Inne źródła określają ich stan na 570. Najczęściej korzystającymi z ich usług były kobiety z rodzin proletariackich<sup>46</sup>. Pomoc stacyjna i opieka nad dzieckiem trwała aż do ukończenia przez malucha drugiego roku życia, ale przez fakt, że przy większości stacji działały też żłobki i przedszkola opieka ta wydłużała się nawet do szóstego roku życia dziecka.

## Żłobek fabryczny – instytucją opiekuńczo-wychowawczą

Instytucja żłobka, szczególnie fabrycznego, z uwagi na poruszane w artykule zagadnienie rodzin robotniczych, jest niezwykle istotna. Żłobki w okresie międzywojennym były zaliczane do placówek sprawujących opiekę nad dzieckiem w systemie półotwartym, ale zdarzały się i takie o charakterze otwartym, a nawet zamkniętym. Z uwagi na ich występowanie dzielono je na dzienne i fabryczne. Pierwsze z nich

41 M. Biehler, *Higiena dziecka z rycinami w tektście*, dz. cyt., s. 6–7.

42 M. Gromski, *Dzisiejsza stacja opieki nad niemowlętami w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem” 1924, z. 3–4, s. 107. Poradnictwo stanowić miało zatem podstawowe jej zadanie. Na przestrzeni 20 lat międzywojnia cel ten jednak ulegał przemianom. W początkowym okresie działalność nastawiona była głównie na dożywianie niemowląt. Wówczas obserwowano wzmogłą aktywność tzw. kuchni mlecznych. W kolejnych latach charakter placówki ulegał powolnej przemianie. W połowie lat 20. pojawiały się informacje: „teraz zasada profilaktyki zaczyna górować nad zasadą dożywiania dziecka w stacji”. M. Gromski, *Sprawozdanie Wydziału Higieniczno-Lekarskiego P.K.O.D. za rok 1924*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, z. 5, s. 206.

43 M. Gromski, L. Bartel, *Stacja opieki nad matką i dzieckiem. Organizacja i prowadzenie*, dz. cyt., s. 47.

44 B. Krakowski, *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze w tej dziedzinie potrzeby*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, nr 3, s. 155–168.

45 R. Barański, *Kilka słów o Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem” 1926, nr 4, s. 266. Por. K. Jonscher, *Organizacja Opieki nad Matką i Niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem” 1926, nr 4, s. 253–263.

46 T. Kopec, *Rozwój opieki społecznej nad matką i dzieckiem*, „Pediatria Polska” 1936, z. 1, s. 12; *Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce odrodzonej 1918–1939*, dz. cyt., s. 69. Częściej przyjmuje się liczbę 488 ośrodków, przy czym liczba stacji w miastach była wyraźnie większa i wynosiła 402, a na wsiach było ich 168. M. Balce-rek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 293; *Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce odrodzonej 1918–1939*, dz. cyt., s. 69, 71.



w wolnej Polsce zorganizowano około 1924 roku w Warszawie<sup>47</sup>. Wiązało się to ze wzrostem zatrudnienia kobiet, a tym samym zwiększoną potrzebą w zakresie społecznych form opieki nad małym dzieckiem. Żłobki fabryczne zaczęły pojawiać się dopiero w 1927 roku. Ich założeniem była pomoc kobietom pracującym, które nie miały możliwości zapewnienia opieki swym dzieciom. Zamiennie nazywano je też stacjami lotnymi. Były to przykładowe ośrodki ochrony macierzyństwa i najmłodszych dzieci. Dla ich rozwoju zasadnicze znaczenie miała Ustawa z dnia 2 lipca 1924 roku w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet<sup>48</sup>. W jej 15 artykule widniał zapis, że w zakładach zatrudniających ponad 100 kobiet przedsiębiorca miał obowiązek urządzenia i utrzymania żłobka dla niemowląt. Szczegółowe przepisy wykonawcze zawierało rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 11 marca 1927 roku – w sprawie urządzenia i utrzymywania żłobków dla niemowląt w zakładach pracy<sup>49</sup>. Realizacja powyższego Rozporządzenia napotykała od samego początku na trudności z powodu wspomnianych obostrzeń i niskich nakładów finansowych przeznaczonych na ten cel<sup>50</sup>. W 1928 roku, z ogólnej liczby 252 fabryk w kraju zobowiązanych do utrzymywania żłobków, otwarto zaledwie 12 placówek, a 117 było w przygotowaniu. Ich liczba w latach 30. wynosić miała niespełna 40 placówek<sup>51</sup>. Tak znikomy rozwój wpłynął na większe zainteresowanie tą sprawą Inspekcję Pracy. We wrześniu 1926 roku z wizytacją do zakładów pracy

47 Zadania tych placówek sformułował następująco: „Opiekować się dzieckiem, którego matka pracuje, pielęgnować je w czasie jej nieobecności, ułatwić jego wychowanie, oto pomoc najbardziej ludzka, najbardziej inteligentna i najbardziej owocna”. Cyt. za: M. Gromski, L. Bartel, *Żłobki dzienne dla niemowląt. Organizacja i prowadzenie*, Warszawa 1927, s. 16. Por. M. Furmanowska, *Opieka nad matką i małym dzieckiem w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą*, dz. cyt., s. 23–24; S. Proguński, *Podręcznik dla ochraniarek*, Lwów 1920, s. 226; M. Gromski, *Żłobki dzienne dla niemowląt*, [w:] *Opieka nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1927, z. 7, s. 13.

48 Ustawa z dnia 2 lipca 1924 r. w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, Dz.U. RP. z 1924 r. Nr 65, poz. 636.

49 Żłobki były przeznaczone dla niemowląt karmionych piersią, nie starszych jednak niż 15-miesięcznych, które pozostawały w placówce podczas pracy matki. Przepisy obliowały przedsiębiorcę do uruchomienia żłobka po uprzednim urzędowym stwierdzeniu przez inspektora pracy, w porozumieniu z władzą administracyjną pierwszej instancji (lekarz powiatowy), że lokal, urządzenie i personel odpowiadają warunkom higieniczno-lekarskim. Mógł on być utrzymywany przez przedsiębiorcę kosztem własnym lub też wspólnie z innymi zakładami albo powołanymi do tego stowarzyszeniami; powinien przy tym znajdować się dostatecznie blisko zakładu pracy, aby pracownice mogły karmić piersią podczas przysługujących im przerw w pracy. Dodatkowo każde niemowlę miało zajmować oddzielne łóżeczko z odpowiednią pościelą. Wymagano, by ich liczba odpowiadała liczbie dzieci przebywających w żłobku, przy czym w jednym pokoju nie mogło znajdować się więcej niż 13 miejsc. Rozporządzenie MPiOS z dn. 11 marca 1927 r. w sprawie urządzeń i utrzymywania żłobków przy zakładach pracy, Dz.U. RP z 1927 r. Nr 32, poz. 293; J. Bogdanowicz, *Żłobki fabryczne dla niemowląt*, „Opieka nad Dzieckiem” 1927, z. 4, s. 193–197; M. Leśniewska, *Rozwój ochrony macierzyństwa robotnicy w przemyśle polskim*, [w:] *Opieka nad macierzyństwem dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1931, z. 16.

50 Szerzej: M. Furmanowska, *Opieka nad matką i małym dzieckiem w II Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 26; H. Krahelska, *Praca młodocianych a opieka społeczna*, Warszawa 1930.

51 W 1924 r. spośród ogólnej liczby 16 182 zakładów pracy zarejestrowanych przez Inspekcję Pracy ustawowemu przymusowi założenia żłobka podlegały 244 zakłady. Zatrudniały one łącznie 103 869 kobiet. Z każdym rokiem ich liczba systematycznie wzrastała. Szacuje się, że procent pracownic zatrudnionych w fabrykach przez cały okres międzywojenny wahał się w granicach 21–25 ogółu robotników. Aż 84% kobiet pracujących zamieszkiwało w województwach centralnych, 8% – w zachodnich, 6% – w południowych i 2% – we wschodnich. Najwięcej z nich zatrudniały zakłady włókiennicze w województwach: łódzkim, kieleckim, krakowskim i białostockim, następnie przedsiębiorstwa państwowe – monopolie tytoniowy i spirytusowy. Na początku 1930 r. było w Polsce łącznie 81 żłobków i stacji przyfabrycznych, w tym 30 tych pierwszych, gdzie opieką objęto ponad 3 tys. dzieci. M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, dz. cyt., s. 139–143; M. Furmanowska, *Opieka nad matką i małym dzieckiem w II Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 24. H. Krahelska, W. Landau, *Ochrona Pracy w Polsce (stan obecny i drogi dalszego rozwoju)*, Warszawa 1928, s. 22–23.



w okręgu łódzkim udało się podinspektor Halina Krahelska<sup>52</sup>. Przeprowadzane przez nią kontrole, mające na celu ustalenie faktycznych realiów pracy kobiet, wykazały ogromne uchybienia w tej dziedzinie.

Dają nam obraz jednego nieprzerwanego urągania prawu w Łodzi. Dzień ośmiodziesiętgodzinna praca bez żadnej przerwy. Mamy w rękę dowody, iż za przykładem Łodzi poszły okoliczne miasteczka [...], przynajmniej niektóre, iż niezależnie od Łodzi takie same zwyczaje powtarzają się tu i ówdzie w innych rejonach kraju naszego<sup>53</sup>.

Najczęściej nie stwarzano młodocianym kobietom pracującym odpowiednich warunków – nie prowadzono żłobków ani innych form pomocy. Taka sytuacja miała miejsce jeszcze na początku lat 30. XX wieku. Niejednokrotnie lekkomyślnie interpretowano formułę żłobka i podejście matki do wychowania dzieci, szukającej wyręczenia w instytucjach. Znamienną była wypowiedź właściciela domu wynajmującego lokal dla żłobka i przedszkola, który skomentował sytuację, gdy jedna z matek niosła na rękę dziecko i prowadziła dwoje (trzy- i pięcioletnie) do placówki opiekuńczej. Wygłosił wówczas sentencję: „Nie ma to, jak w Polsce mieć dzieci! Cały kłopot maki – to urodzić – resztą zajmą się ludzie”<sup>54</sup>.

## Doraźne działania pomocowe wobec najbiedniejszych dzieci

Zobrazowane wyżej warunki życia przeważającej liczby rodzin, zwłaszcza robotniczych, a w nich szczególnie trudna sytuacja najmłodszych, stało się naturalnym uzasadnieniem dla potrzeby podjęcia przez władze samorządowe szeregu działań i czynności wobec potrzebujących pomocy. Były też wyrazem troski o los dziecka jako członka narodu i społeczeństwa. Do najczęściej organizowanych działań pomocowych należały ówczesne akcje dożywiania realizowane zwłaszcza w szkołach powszechnych. Inną formą poprawy kondycji zdrowotnej najmłodszych były również kolonie i półkolonie letnie, na których systematycznie i racjonalnie odżywiano małych wczasowiczów. Dodatkowo corocznie organizowano dla najbiedniejszych dzieci tak zwane „gwiazdkowe” i „święcone”, w czasie których prowadzono rozdawnictwo książek, odzieży, obuwia, paczek żywnościowych i innych produktów pierwszej potrzeby.

Wszystkie poczynione przedsięwzięcia miejskie wynikały z troski o dobro dziecka, z myślą o jego przyszłości. Wszelkie starania w tym względzie były podyk-

---

52 H. Krahelska, M. Kirstowa, S. Wolski, *Ze wspomnień inspektora pracy*, t. 1, Warszawa 1936, s. 26.

53 H. Krahelska, *Łódzki przemysł włókienniczy a ustawodawstwo pracy*, Warszawa 1927, s. 19.

54 Tamże.

towane wzrastającą popularnością teorii pracy społecznej, a także wyrosły pod wpływem rozwoju pedagogiki opiekuńczej, która była również przedmiotem obrad międzynarodowych gremiów. Dbano o interesy najmłodszych przyświecała obradom Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka. Zwrócono na nim uwagę na wzajemne prawa oraz obowiązki rodziców i dzieci, a także na fakt, iż powinności opiekunów winny być stanowione i wykonywane w taki sposób, aby „dziecko było wychowane fizycznie i umysłowo, moralnie i religijnie, jako dzielny i dobry członek rodziny i narodu”<sup>55</sup>. Podkreślano również prawo dziecka do edukacji szkolnej, wysuwając następujące postulaty:

budowę szkół w należytej ilości; pomoc w wykonywaniu obowiązku szkolnego; wniknięcie w przyczyny i usuwanie niepowodzeń szkolnych młodzieży. [...] Zauważono równocześnie, że najpilniejszą sprawą jest ochrona rodziny, w tym formowanie opinii społecznej pod kątem widzenia decydującego wpływu rodziny na bogactwo narodowe. Liczna rodzina, szczególnie robotnicza, winna być uprzywilejowana pod każdym względem. Rodzinom winno się zabezpieczyć minimum egzystencji przez Fundusz Pracy. Należy rozwijać wszystkie instytucje, mogące przyjść z pomocą rodzinie i dziecku<sup>56</sup>.

Pomocnym w tym względzie były też inicjatywy społeczne i stowarzyszeniowe czy związki zawodowe. Wspomniane towarzystwa i organizacje w toku działalności praktycznej dążyły do wypracowania koncepcji wszechstronnego wychowania dziecka w środowisku jego zamieszkania, wspierającego pracujących rodziców. Istotnym elementem takiej opieki miało być integrowanie oddziaływań placówek oświatowo-wychowawczych i zdrowotnych w oparciu o bezpośrednie zaangażowanie rodziców i dzieci. Stąd powoływanie punktów przykładowych wraz ze stacjami opieki dla dzieci i matek, żłobkami, „stacjami lotnymi” i przedszkolami, w których można było prowadzić dożywianie i na przykład imprezy kulturalne. Warto przytoczyć inicjatywę licznych zrzeszeń branżowych, które wychodziły z pomysłami wspierającymi rodziny robotnicze. Do jednych z nich, które wykazywało w tym czasie największą aktywnością, należał Związek Zawodowy Kolejarzy. Związek ten wspierał wszelkie działania pomocowe dla najbiedniejszych robotników i ich rodzin. Dodatkowo jego funkcjonowanie silnie wspomagało Stowarzyszenie „Rodziny Kolejowej” zrzeszające większość pracowników. Jego praca koncentrowała się „głównie na pomocy dzieciom i sierotom po pracownikach oraz na podnoszeniu zdrowotności dzieci członków Rodziny Kolejowej i ich samych, przez rozszerzanie przedszkoli, kolonii, obozów, półkolonii i dożywiania”<sup>57</sup>. Kuratelą objęto też dzieci w wieku przedszkolnym. Na początku 1937 roku na terenie okręgu warszawskiego, najbardziej prężnego, funkcjonowało 11 przedszkoli. Prowadzone były zgodnie ze

<sup>55</sup> *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, [w:] *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, dz. cyt., s. 273; W. Jamrózek, *Opieka nad dzieckiem w opinii poczynaniach galicyjskiej socjalnej demokracji* [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytnie*, red. K. Jakubiak, W. Jamrózek, Bydgoszcz 2002, s. 123–125.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> *Rodzina Kolejowa. Sprawozdanie z działalności za rok 1937*, [b.m.w.] 1938, s. 4.

stosowną instrukcją przez wykwalifikowane wychowawczynie, posiadające wymaganą ustawowo wiedzę teoretyczną oraz praktykę zawodową. „W przedszkolu Rodziny Kolejowej znajdują dzieci kolejarzy troskliwą opiekę, dobre warunki dla rozwoju umysłowego, przygotowanie do nauki szkolnej, dożywianie, opiekę lekarską, rozrywkę, gry i zabawy”. W tych warunkach rodzice mieli gwarancję należytej i pełnej opieki i wychowania ich dzieci. Pomimo to frekwencja w tych zakładach nie była zadawalająca, dotyczyło to wszystkich placówek stowarzyszeniowych. W sprawozdaniach rocznych „Rodziny Kolejowej” zaznaczano:

nasi członkowie nie we wszystkich kołach Rodziny Kolejowej, gdzie już istnieją przedszkola, doceniają ich znaczenie, gdyż akcja ta nie zawsze spotyka się z należytych poparciem ze strony członków. Brak dostatecznego zrozumienia w społeczeństwie kolejowym celów i zadań przedszkoli – wyraża się w dość nieznacznej ilości dzieci w poszczególnych przedszkolach. [...] Pora pojąć, że utrzymanie przedszkoli jest nader ważną sprawą ze względu na zdrowie fizyczne i moralne dzieci, przebywających nieraz w zimnych, wilgotnych, ciemnych, dusznych i ciasnych mieszkaniach, dzieci pozbawionych bardzo często należytej opieki rodzicielskiej. [Przemawiały] za tym dodatkowo wyniki pracy przedszkoli odpowiadających wszelkim wymaganiom wykazują, że dzieci po wyjściu z przedszkoli Rodziny Kolejowej posiadają bardzo dobre przygotowanie do szkół powszechnych i wyróżniają się w nich pojętnością i dobrymi postęпами w nauce oraz dobrym zachowaniem<sup>58</sup>.

Mentalność ludzką najtrudniej zmienić.

## Podsumowanie

Przedstawione powyżej rozważania i nakreślone problemy, które zostały zasygnalizowane w niniejszym tekście, wymagają oczywiście pogłębionych badań. Ze względu na obszerność podjętego problemu zrezygnowano ze szczegółowej analizy niektórych zagadnień, pominięto chociażby strukturę demograficzną rodziny robotniczej, wykształcenia, kulturowo-obyczajową z uwzględnieniem tak barwnych regionalizmów. Nie omówiono również tak ważkiej, niejako wyjściowej kwestii: interpretacji źródeł i literatury przedmiotu ze względu na ich charakter. Przy analizie powyższych zagadnień należy bowiem zwrócić uwagę na światopogląd autora tekstu publicystycznego czy o charakterze wspomnieniowym, gdyż niejednokrotnie zapatrywania lub poglądy polityczne piszących zasadniczo znajdują swoje odbicie w sposobie przedstawiania życia robotników i funkcjonowania ich rodzin.

---

58 Tamże, s. 17.

## Teksty źródłowe:

Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi, Wydział Opieki Społecznej.  
Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, Akta miasta Piotrkowa, Dział Opieki Społecznej.  
Dzienniki Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z lat 1923, 1924, 1927, 1928.

## Statystyki (sprawozdania) urzędowe:

*Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce odrodzonej 1918–1939*, Warszawa 1939.  
*Drugi powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 grudnia 1931 roku. Mieszkania i gospodarstwa domowe, ludność, stosunki zawodowe. Polska (dane skrócone)*, GUS, Warszawa 1937.  
*Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania, ludność, stosunki zawodowe. Tablice Państwowe*, GUS, Warszawa 1927.  
*Piotrków Trybunalski – wyniki spisu z 1931 r.*  
*Rodzina Kolejowa. Sprawozdanie z działalności za rok 1937*, [b.m.w.] 1938.  
*Statystyka Polski*, seria C, z. 77.  
*Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, GUS, 1929.  
„Wiadomości Statystyczne” z 15 lipca 1936 r., z. 20.

## Bibliografia:

Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.  
Barański R., *Kilka słów o Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem” 1926, nr 4.  
Biehler M., *Hygiena dziecka z rycinami w tekście*, Warszawa [i in.] 1916.  
Bobrowska B., *Wychowanie zakładowe czy w rodzinie przybranej*, „Życie Dziecka” 1935, r. 4, nr 7–8, s. 184–192, [w:] *Źródła do pedagogiki do opiekuńczej*, t. 1, red. I. Leparczyk, Warszawa 1988.  
Bogdanowicz J., *Żłobki fabryczne dla niemowląt*, „Opieka nad Dzieckiem” 1927, z. 4.  
Bołdyrew A., *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VII.  
Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej, Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa 2008.

- Bołdyrew A., *Przesady i zabobony dotyczące zdrowia, higieny i wychowania dzieci w społeczeństwie polskim w XIX i na początku XX wieku*, [w:] *Życie codzienne w XVIII–XX wieku i jego wpływ na stan zdrowia ludności*, red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka, Wrocław 2003.
- Brokowski S., *Alkoholizm wśród dziatwy szkół powszechnych w Wilnie*, „Archiwum Higieny” 1925, t. 1, z. 2.
- Brzeziński J., *Ochędostwo – jako główny warunek zdrowia*, Warszawa 1908.
- Brzeziński M., *Jak wychowywać dzieci na zdrowych i silnych ludzi*, Warszawa 1925.
- Chałasiński J., *Drogi awansu społecznego robotnika*, Poznań 1931.
- Cutter Z., Sadowska E., *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. S. Walasek, Kraków 2008.
- Dolecka M., Raczkiewicz D., *Bezrobocie w Polsce w okresie międzywojennym w kontekście jakości danych w spisach ludności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H. Oeconomia” 2014, t. 48, nr 2.
- Felchner A., *Zdrowie i zdrowotność piotrkowian. Z problematyki zdrowotności mieszkańców Piotrkowa Trybunalskiego i powiatu piotrkowskiego na tle całego kraju (od końca lat 20-tych do początku 70-tych XX wieku)*, Wrocław 2006.
- Furmanowska M., *Opieka nad matką i małym dzieckiem w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. S. Walasek, Kraków 2008.
- Grochowski S., Chwalewik E., *Opieka społeczna. Zbiór ustaw i rozporządzeń*, Warszawa 1929.
- Gromski M., *Dzisiejsza stacja opieki nad niemowlętami w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem” 1924, z. 3–4.
- Gromski M., *Sprawozdanie Wydziału Higieniczno-Lekarskiego P.K.O.D. za rok 1924*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, z. 5.
- Gromski M., *Żłobkiienne dla niemowląt*, [w:] *Opieka nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1927.
- Gromski M., Bartel L., *Stacja opieki nad matką i dzieckiem. Organizacja i prowadzenie*, Warszawa 1932.
- Gromski M., Bartel L., *Żłobkiienne dla niemowląt. Organizacja i prowadzenie*, Warszawa 1927.
- Jamrozek W., *Opieka nad dzieckiem w opinii poczynaniach galicyjskiej socjalnej demokracji*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, red. K. Jakubiak, W. Jamrozek, Bydgoszcz 2002.
- Jonscher K., *Organizacja Opieki nad Matką i Niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem” 1926, nr 4.
- Kacprzak M., *Szlachetne i nieszlachetne*, „Orędownik Zdrowia” 1929, z. 2.
- Kopczyńska-Jaworska B., *Wychowanie dziecka robotniczego*, „Etnografia Polska” 1991, t. XXXV, z. 2.
- Kopczyński S., *Stan higieny szkolnej w szkołach RP – 1924/1925*, „Zdrowie” 1927, z. 4.
- Kopeć T., *Rozwój opieki społecznej nad matką i dzieckiem*, „Pediatria Polska” 1936, z. 1.
- Krahelska H., *Praca młodocianych a opieka społeczna*, Warszawa 1930.
- Krahelska H., *Łódzki przemysł włókienniczy a ustawodawstwo pracy*, Warszawa 1927.

- Krahelska H., Kirstowa M., Wolski S., *Ze wspomnień inspektora pracy*, t. 1, Warszawa 1936.
- Krahelska H., Landau W., *Ochrona Pracy w Polsce (stan obecny i drogi dalszego rozwoju)*, Warszawa 1928.
- Krahelska H., Pruss S., *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Warszawa 1933.
- Krakowski B., *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze w tej dziedzinie potrzeby*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, nr 3.
- Leśniewska M., *Rozwój ochrony macierzyństwa robotnicy w przemyśle polskim*, [w:] *Opieka nad macierzyństwem dziećmi imłodzięzą*, Warszawa 1931.
- Majchrzyk-Mikuła J., *Higiena szkolna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 na tle całego kraju*, Piotrków Trybunalski 2013.
- Majchrzyk-Mikuła J., *Kultura zdrowotna niezamożnego domu rodzinnego ucznia w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, t. 2, red. H. Marzec, K. Szymczyk, Piotrków Trybunalski 2013.
- Matecki T., *Poradnik dla młodych matek czyli fizyczne wychowanie dzieci w pierwszych siedmiu latach*, Poznań 1848.
- Miklaszewski B., *Alkoholizm u dzieci szkół powszechnych miasta Łodzi*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, z. 2.
- Mysłakowski Z., Gross F., *Robotnicy piszą. Pamiętniki robotników. Studium wstępne*, Kraków 1938.
- Mysłakowski Z., *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Materiały*, Warszawa–Lwów 1931.
- Ogólnopolski Kongres Dziecka*, [w:] *Źródła do pedagogiki do opiekuńczej*, t. 1, red. I. Leparczyk, Warszawa 1988.
- Paciorek M., *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa 2010.
- Paciorek M., *Problematyka alkoholizmu wśród dzieci szkół powszechnych w polskim czasopiśmiennictwie medycznym w latach 1923–1938*, „Medycyna Nowożytna” 2003, z. 1–2.
- Proguski S., *Podręcznik dla ochroniarek*, Lwów 1920.
- Renz R., *Kobieta w społeczeństwie międzywojennej Kielecczyny. Dom – praca – aktywność społeczna*, Kielce 2008.
- Rosset E., *Alkoholizm w miastach polskich*, Łódź 1927.
- Roszkowski W., *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Warszawa 2003.
- Stolińska-Pobralaska N., *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*, Łódź 2002.
- Szczepańska B., *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2014.
- Szczepański I., *Rozwój wielkich miast. Studium nauki o państwie i świecie współczesnym*, Łódź 1946.
- Szenajch W., *Rady dla matek o karmieniu i pielęgnowaniu niemowląt*, Warszawa 1918.
- Szmurło J., *O używaniu napojów wysokowych przez dżiatwę szkół powszechnych w Warszawie*, „Opieka nad Dzieckiem” 1924, z. 5.
- Warunki pracy i życia w Polsce międzywojennej, w świetle badań społecznych*, red. D. Poliński, Warszawa 1980.

Wójcicki A., *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Warszawa 1922.

Zielewicz I., *Niektóre rady dotyczące pielęgnowania dzieci dla matek średniego stanu*, Poznań 1877.

## The quality of life of the workers' families in Poland in the interwar period: chosen aspects

**Abstract:** Living conditions of the workers' families in years 1918–1939 in Poland were leaving much to be desired. The low standard of living determined, to the great extent, by the bad economic, housing and thus sanitary situation undoubtedly influenced the quality of health and life of children. Especially the low level of general and personal hygiene of the society born many difficulties. Those negligences were first of all the result of the lack of general knowledge in the field. A significant part of the youngest population was exposed to diseases caused by malnutrition and neglected hygiene. Such families were, as a rule, affected by a social and moral crisis.

Source documents from the period present many narrations told even by children themselves about living conditions they were to live in. They will allow to present in brief living conditions of proletarian families beginning from financial and housing issues to sanitary-hygienic, health and educational problems. The greatest attention will be paid to the last three aspects. It seems also necessary to present various forms of care and help organized both by social and state institutions, addressed to the mentioned social group with the aim to improve the quality of life of the youngest.

**Keywords:** aims of education, child, health, methods of education, quality of life, socialization, workers' family



# Pedagodzy – zasłużeńi dla zachowania tożsamości narodowej Polaków na uchodźstwie po II wojnie światowej (na przykładzie organizacji Polska Macierz Szkolna)

Olga Zamecka-Zalas  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim  
[ozalas@op.pl](mailto:ozalas@op.pl)

**Abstrakt:** W artykule przedstawiono sylwetki zasłużonych pedagogów, którzy na czoło swych zadań wysunęli walkę o tożsamość narodową Polaków na uchodźstwie, przyczyniając się do zachowania polskości w rodzinach emigracyjnych, a szczególnie do wychowania ojczystego i religijnego młodego pokolenia Polaków.

**Słowa kluczowe:** emigracja, pedagodzy, rodzina, tożsamość narodowa, uchodźstwo, wychowanie ojczyste, wychowanie religijne

## Wstęp

Po zakończeniu II wojny światowej tysiące obywateli polskich znalazło się na uchodźstwie, między innymi w Wielkiej Brytanii, gdzie musieli organizować swoje życie społeczne, kulturalne i narodowe. 5 lipca 1945 roku rząd brytyjski uznał utworzony w Polsce Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej. Decyzja ta miała duży wpływ na sytuację ludności polskiej przebywającej w Wielkiej Brytanii. Część Polaków zdecydowała się na powrót do kraju, inni – często z powodów politycznych i braku zaufania do zachodzących w Polsce przemian – zdecydowali się na pozostanie za granicą. Emigracyjny rząd polski po cofnięciu uznania przez aliantów nie przestał istnieć, ale znacznie ograniczone zostały jego możliwości działania<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, Lublin 1991, s. 30.

Ważnym zadaniem, jakie stanęło przed polskim rządem emigracyjnym w Londynie, było zapewnienie tysiącom dzieci i młodzieży polskiej znajdującym się na uchodźstwie możliwości nauki w języku polskim. Należało zorganizować szkolnictwo polskie, jego podstawy organizacyjne i kadre.

## Walka o zachowanie polskości na emigracji po II wojnie światowej – podstawy organizacyjne szkolnictwa polskiego

Walka o zachowanie polskości wśród społeczeństwa polskiego na emigracji rozpoczęła się już w czasie II wojny światowej. W 1940 roku utworzono Urząd Oświaty, na czele którego stanął generał Józef Haller. W 1941 roku dekretem prezydenta Urząd Oświaty został przekształcony w Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych (dalej: UOiSS)<sup>2</sup>. Do zadań Urzędu należały: opieka nad kształceniem i wychowywaniem młodzieży polskiej na emigracji w zakresie szkolnictwa średniego i powszechnego, ewidencja nauczycieli szkół średnich i powszechnych oraz opieka nad nimi, współdziałanie z władzami wojskowymi w dokształcaniu żołnierzy polskich, sprawowanie pieczy nad wydawnictwami w zakresie szkolnictwa średniego i powszechnego, przygotowanie materiałów dotyczących odbudowy szkolnictwa średniego i powszechnego w Polsce po wojnie<sup>3</sup>. 11 lipca 1943 roku prezydent Władysław Raczkiewicz odwołał Hallera ze stanowiska kierownika UOiSS. W wyniku reorganizacji władz oświatowych w miejsce Urzędu utworzono Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP)<sup>4</sup>. Na jego czele stanął ksiądz Zygmunt Kaczyński, który pozostał na tym stanowisku do listopada 1944 roku, to znaczy do ustąpienia rządu Stanisława Mikołajczyka. W nowym rządzie, pod przewodnictwem Tomasza Arciszewskiego, ministrem WRiOP został Władysław Folkierski<sup>5</sup>. Działalność ministerstwa sprowadzała się do koordynacji różnych niezależnych od siebie poczynań oświatowych emigracji polskiej. W 1946 roku urząd ministra WRiOP został zniesiony. W kwietniu 1949 roku sprawy oświaty przejęło Ministerstwo dla Spraw Obywateli Polskich na Obczyźnie<sup>6</sup>.

W wyniku migracji po II wojnie światowej, to jest w 1947 roku, w Wielkiej Brytanii zamieszkiwało 157 300 Polaków, w tym prawie 90 000 byłych żołnierzy, 35 000 członków ich rodzin i około 20 000 EVW (The European Voluntary

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 10.

<sup>3</sup> Tamże, s. 31–34.

<sup>4</sup> T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 10.

<sup>5</sup> Tamże, s. II; Dz.U. RP z dnia 15 grudnia 1944 r. Nr 15, cz. II, Londyn, s. 126, 128.

<sup>6</sup> T. Sulimirski, *Nauka polska na obczyźnie 1939–1945 (Zarys historyczny)*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1955, z. 1, s. 7; Dz.U. RP z dnia 30 kwietnia 1949 r. Nr 1, cz. II, Londyn, s. 3.

Workers – robotników polskich, którzy zostali wywiezieni na roboty i nie powrócili po wojnie do kraju, zyskując status uchodźcy)<sup>7</sup>.

Rząd brytyjski, chcąc unormować sprawę ludności polskiej, 7 lipca 1945 roku powołał Tymczasowy Komitet Skarbu dla Spraw Polskich (The Interim Treasury Committee for Polish Questions, dalej: ITC). Zadaniem ITC była likwidacja agend administracji polskiej w Wielkiej Brytanii oraz ograniczanie rozwoju szkół polskich, co miało doprowadzić do ich stopniowego zamykania. Komitet istniał do końca marca 1947 roku, czyli do czasu, kiedy parlament brytyjski uchwalił tak zwany *Polish Resettlement Act* – ustawę, która regulowała status emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii<sup>8</sup>. Odpowiedzialność za polską oświatę przejął Minister Oświaty i Sekretarz Stanu dla Szkocji, który 1 kwietnia 1947 roku powołał Komitet dla Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii<sup>9</sup>. Naczelnym celem tej instytucji było przystosowanie ludności polskiej do życia w społeczeństwie angielskim. Realizacja tego celu miała polegać na poznawaniu języka i kultury angielskiej przez społeczeństwo polskie. Zalecano redukcję polskich instytucji, przenoszenie dzieci i młodzież do szkół angielskich oraz organizowanie nauki dla dzieci polskich zamieszkujących wraz z rodzicami w obozach National Assistance Board.

Założenia Komitetu uległy weryfikacji w praktyce. Duży napływ dzieci i młodzieży z Bliskiego Wschodu, Indii, Niemiec, Francji, Afryki Wschodniej w 1949 roku spowodował systematyczny wzrost liczby polskich szkół znajdujących się w pobliżu obozów. Powstawały przedszkola (*nursery*) i szkoły powszechne (*primary*). Skierowanie dzieci imigrantów do szkół brytyjskich nie było możliwe ze względu na zupełny brak znajomości przez nie języka angielskiego<sup>10</sup>. Jednak w polskich szkołach i tak kładziono nacisk na edukację w miejscowym języku; nauka w języku polskim obejmowała tylko takie przedmioty, jak: język polski, literatura i historia Polski oraz religia<sup>11</sup>. Stopniowo polskie programy nauczania zbliżano do angielskich. Intensywnie szkolono w tym kierunku nauczycieli polskich i angielskich. Po roku 1949, kiedy nastąpił stopniowy spadek liczby szkół i uczących się w nich dzieci, działalność Komitetu uległa ograniczeniu. Miejscowe władze chciały przede wszystkim zapobiec wstępowaniu do polskich szkół dzieci i młodzieży przebywającej w Wielkiej Brytanii, która mogła podjąć naukę w szkołach angielskich<sup>12</sup>. Decyzją rządu brytyjskiego Komitet Oświaty miał być rozwiązany w 1953 roku. Wywołało to ostry sprzeciw w środowisku polskim. Interweniowali polscy członkowie Komitetu, między innymi: Edward Raczyński, Mieczysław Giergielewicz, Zbigniew Jordan i generał Władysław Anders, oraz organizacje społeczne: Stowarzyszenie

7 *Rocznik Polonii 1958–1959*, Londyn 1959, s. 158.

8 J. Zubrzycki, *Polish Immigrants in Britain. A Study of Adjustment*, Haque 1956, s. 93; G. H. Harrod, *Poles in Great Britain*, „Adult Education” 1957, nr 4, s. 255–256.

9 T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 33.

10 Tamże, s. 35.

11 Tamże.

12 Tamże, s. 36.

Polskich Kombatantów, Zjednoczenie Polskie w Wielkiej Brytanii, Samopomoc Lotnicza, Samopomoc Marynarki Wojennej.

W związku z interwencjami przesunięto likwidację Komitetu o rok. W 1954 roku szkoły polskie przekazane zostały pod zarząd lokalnych władz oświatowych w poszczególnych hrabstwach<sup>13</sup>.

## Powołanie i organizacja Polskiej Macierzy Szkolnej

Gdy władze brytyjskie zgłosiły zamiar rozwiązania Komitetu, uwidoczniła się potrzeba zmiany metod działania, wynikająca z likwidacji Komitetu do Spraw Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii oraz powstawania sieci szkół przedmiotów ojczyństw. Zrodziła się potrzeba powołania do życia Polskiej Macierzy Szkolnej (PMS) – organizacji, która podjęłaby pracę nad zachowaniem polskości wśród dzieci i młodzieży polskiej na emigracji oraz przejęłaby odpowiedzialność za całość prac związanych z merytorycznym i materialnym wspieraniem polskiej oświaty w Wielkiej Brytanii i nie tylko<sup>14</sup>. Z inicjatywy generała Andersa, grupa działaczy oświatowych powołała komitet organizacyjny, w skład którego weszli: Tadeusz Brzeski, Władysław Donigiewicz, Tadeusz Drwęski, Mieczysław Giergielewicz, Bronisław Hełczyński, Władysław Kański, Stanisław Szydłowski, Karol Poznański oraz księża Bronisław Michalski i Władysław Staniszewski<sup>15</sup>.

W 1953 roku (dokładnie 14 maja) na wniosek Giergielewicza uchwalono następującą deklarację:

Zebrani w dniu 14 maja 1953 roku przedstawiciele życia społecznego i pracownicy oświatowi stwierdzają, że obecny stan polskiego nauczania na obszarze Wielkiej Brytanii pozostawia tysięczne rzesze dzieci bez właściwej opieki oświatowej i należy liczyć się z możliwością zmian na gorsze. Wobec powagi chwili zachodzi potrzeba umożliwienia wszystkim wychowawcom bezpośredniego uczestnictwa w akcji pomocy dla oświaty ojczyściej. W tej myśli zebrani postanawiają powołać do życia Polską Macierz Szkolną Zagranicą, jako powszechną i apolityczną organizację zajmującą się specjalnie sprawami oświaty dla dzieci i młodzieży w przedszkolach i szkołach. Zebrani wzywają wszystkie placówki do czynnego poparcia akcji założycielskiej a zarazem zwracają się do wszystkich instytucji i organizacji społecznych zajmujących się oświatą o wzmoczenie poczynań i podjęcie w obecnej groźnej chwili najbardziej intensywnego wysiłku oświatowego<sup>16</sup>.

13 Tamże, s. 42. Zob. też *Dorobek pięciu lat pracy oświatowej wykazuje sprawozdanie Komitetu Oświaty dla Polaków*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 44, s. 3.

14 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Londyn 2003, s. 26; *O czynne poparcie placówek oświatowych. Apel nauczycielstwa na zebraniu w Londynie*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 20, s. 3. Zob. też *Fundusz Oświaty Polskiej Zagranicą odbył swe doroczne walne zebranie*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 58, s. 3.

15 T. Radzik, *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, Lublin 1995, s. 29.

16 Protokół z zebrania organizacyjnego PMS odbytego 14 maja 1953 r. w Sali „Ogniska” w Londynie, Archiwum PMS, Materiały zjazdu organizacyjnego. Zob. też *Zebranie inauguracyjne Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii*,

Na kolejnym zebraniu, które odbyło się 28 maja 1953 roku, po dość ożywionej dyskusji ustalono statut Polskiej Macierzy Szkolnej oraz przystąpiono do wyboru władz. Ustalono skład Rady PMS. Przewodniczącym został generał Anders, zastępcami przewodniczącego – Tadeusz Brzeski i Mieczysław Giergielewicz, a sekretarzem – Leszek Rybicki. W skład pierwszego Zarządu Głównego zostali wybrani: prezes – Władysław Donigiewicz, wiceprezesi – Władysław Kański i profesor Bronisław Hełczyński, sekretarz – Tadeusz Borowiecki, skarbnik – Adam Gaś. Członkami zostali: Henryk Archutowski, ksiądz Włodzimierz Cieński, Władysław Donigiewicz, Michał Goławski, Feliks Jaworski, Mira Małachowska, A. Szczypiorski, Stanisław Szydłowski, Alina Wierzbiana. Nowym władzom przekazano wytyczne organizacyjne<sup>17</sup>:

Wobec stałego przyrostu liczby dzieci polskich w wieku przedszkolnym i szkolnym, ogromu niezaspokojonych potrzeb oświatowych i wychowawczych na emigracji, oraz konieczności zorganizowanej współpracy wszystkich skupień rodzicielskich i czynników oświatowych zachodzi konieczność istnienia specjalnej organizacji oświatowej<sup>18</sup>.

## Działalność Polskiej Macierzy Szkolnej w utrzymaniu i pogłębieniu świadomości narodowej wśród rodzin polskich na obczyźnie

Zadaniem organizacji miało być:

Utrzymanie i pogłębienie świadomości religijnej i narodowej wśród ogółu Polaków, przede wszystkim zaś wśród dzieci i młodzieży, wychowanie młodego pokolenia w duchu wiary ojców, tradycji i kultury narodowej oraz wierności dla sprawy Niepodległości i Wolności Rzeczypospolitej Polskiej<sup>19</sup>.

Zadanie te znalazły się w statucie PMS, który miał być realizowany poprzez:

1. organizowanie nauczania religii i przedmiotów ojczystych oraz wszelkie działania zmierzające do utrzymania i pogłębienia świadomości religijnej i narodowej wśród dzieci;
2. założenie i prowadzenie rejestru dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym;
3. tworzenie zespołów rodzicielskich;
4. współpracę z miejscowym duchowieństwem, nauczycielami i organizacjami młodzieży;

---

<sup>17</sup> „Dziennik Polki i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 117, s. 3.

<sup>17</sup> *Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii ukonstytuowała się na zebraniu w Londynie*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 131, s. 3.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

5. zjednywanie członków PMS w Wielkiej Brytanii;
6. udział w dorocznej zbiórce na Dar Narodowy 3 Maja oraz innych zbiórkach organizowanych przez PMS;
7. urządzanie imprez dochodowych<sup>20</sup>.

Na zabranii założycielskim, oprócz zarządu i statutu ustalono nazwę organizacji: „Proponowana nazwa «Polska Macierz Szkolna» najlepiej oddaje cele organizacji, nawiązując do pięknej tradycji zasłużonych towarzystw i instytucji oświatowo-szkolnych działających w Polsce przed r. 1939”<sup>21</sup>.

Gdy PMS zaczęła swoją działalność w Wielkiej Brytanii, otrzymała słowa zachęty od prymasa polski, kardynała Stefana Wyszyńskiego. Napisał on między innymi: „Więź z Ojczyzną jest tajemnicą, którą możemy określić jako prawo natury, najbardziej podstawowe i najświętsze ze wszystkich praw przyrodzonych. Prawo, które uszanować muszą wszyscy”<sup>22</sup>. Papież Jan Paweł II regularnie powracał do tego tematu, przemawiając do Polaków – a szczególnie do młodzieży – na spotkaniach z rodakami. Dla niego przekaz języka i kultury były podstawowymi elementami wychowania. To przesłanie towarzyszyło również PMS<sup>23</sup>.

## Pedagogdy – działacze Polskiej Macierzy Szkolnej – zasłużeni dla zachowania tożsamości narodowej Polaków

Walka o polską duszę młodzieży rozpoczęła się już w pierwszych latach osiedlenia się Polaków w Wielkiej Brytanii. Polska Macierz Szkolna była jedną z wielu organizacji, która podjęła się tego trudnego zadania wykształcenia młodych Polaków żyjących poza granicami kraju i przygotowania ich do pracy dla Polski. Pracy, której skutkiem miała być nowa, lepsza przyszłość dla narodu oraz przywrócenia mu w świecie miejsca, którego został pozbawiony. Głównym zadaniem PMS-u było założenie polskich szkoły i nauczanie w niej po polsku i o Polsce. To z niej mieli wyjść przyszli działacze polonijni, uzbrojeni w treść polską i polską mowę. Szkoła polska była i jest miejscem, gdzie dzieci uczyły się języka polskiego, historii i geografii państwa polskiego, religii, ale przede wszystkim rozwijała się ich tożsamość narodowa i przekazywana była autentyczna treść polskości<sup>24</sup>. Po lekcjach dzieci uczestniczyły w dodatkowych zajęciach z tańca, śpiewu, w kółkach teatralnych czy zbiórkach zuchów i harcerzy.

20 Statut Tymczasowy Polskiej Macierzy Szkolnej (mps), [w:] *Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii*, Londyn 1954, s. 12.

21 *Polska Macierz Szkolna Wielkiej Brytanii ukonstytuowała się na zebraniu w Londynie*, dz. cyt., s. 3.

22 Cyt. za: A. Podhorodecka, *Ostatnie dziesięciolecie – Historia Polskiej Macierzy Szkolnej 2003–2013*, Londyn 2013, s. 5.

23 Tamże, s. 5.

24 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 314.

Polska Macierz Szkolna była jedną z najważniejszych organizacji oświatowych na emigracji. Tworzyła szkoły, biblioteki, wydawała książki, czasopisma i broszury oświatowe. Wśród wielu osób zasłużonych dla PMS oraz jednym z inicjatorów powołania do życia PMS w Londynie był generał Anders, który do 1970 roku pełnił w niej rolę przewodniczącego Rady. Jego udział był widoczny w każdej dziedzinie polskiego życia. W połowie 1945 roku, gdy tworzył się Instytut Historyczny imienia generała Sikorskiego, Anders, pełniący wtedy obowiązki naczelnego wodza, delegował do prac nad tworzeniem Instytutu pułkownika dyplomowanego Henryka Piątkowskiego. Zadaniem placówki było gromadzenie pamiątek narodowych w Londynie. W 1947 roku, kiedy decyzją władz brytyjskich wojsko polskie zostało rozwiązane, rozkazem naczelnego wodza generała Andersa 27 sztandarów wojskowych okrytych chwałą złożono w Instytucie Sikorskiego<sup>25</sup>. Oprócz Władysława Andersa sztandar złożyli między innymi generałowie Zygmunt Bohusz-Szyszko i Stanisław Kopański<sup>26</sup>. Anders popierał oświatę i kulturę polską na emigracji. Bywał na wszystkich premierach teatrów emigracyjnych, na imprezach Związku Artystów Scen Polskich, których większość odbywała się na scenie „Ogniska Polskiego” w Londynie, a niektóre też „Syreny” – teatru dla dzieci i młodzieży. Uczęszczał na wieczory literackie urządzone przez Związek Pisarzy Polskich na Obczyźnie. Uczestniczył w wielu zjazdach oraz uroczystościach rocznicowych, na których często zabierał głos. Jego przemówienia były drogowskazem dla żołnierzy. Generał Anders był współorganizatorem Skarbu Narodowego w 1949 roku, a pięć lat później został wybrany do Rady Trzech. Generał Anders aż do swojego zgonu służył sprawie polskiej w charakterze najwyższego przedstawiciela wolnej Polski<sup>27</sup>. Będąc prezesem Rady PMS, ustanowił i przyznawał doroczne nagrody. Wyróżnienie mógł otrzymać uczeń z polskiej szkoły wyróżniający się wzorowym zachowaniem, dobrymi postępami w nauce przedmiotów ojczyстых i udziałem w życiu społecznym szkoły. Podobnie jak w przypadku nagród za egzaminy laureatów obdarowywano cennymi książkami<sup>28</sup>.

Jednym ze współzałożycieli PMS na emigracji był Władysław Kański – przed wojną członek Zarządu Głównego w Warszawie. W latach 1953–1955 był sekretarzem, a następnie prezesem (1955–1971) i kierownikiem biura (1971–1983). Włożył w działalność PMS ogrom pracy, aby udostępnić dzieciom i młodzieży naukę języka polskiego, umożliwiając tym samym zachowanie przy polskości młodego pokolenia. Do końca swego życia był wierny służbie narodowej. Zmarł nagle, na ulicy w Londynie, po ciężkim dniu pracy w PMS. Za zasługi w zakresie działalności politycznej i społeczno-oświatowej Kański otrzymał od Andersa Order Polonia Restituta<sup>29</sup>.

25 W obecnej chwili, po połączeniu się w 1964 r. z Polskim Ośrodkiem Naukowym, założonym w 1940 r., Instytut nosi nazwę: Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego. Jest to wspaniała placówka narodowo-kulturalna.

26 S. Legeżyński, *Władysław Anders, „Wychowanie Ojczyście”* 1971, nr 1 (86), s. 30.

27 Tamże, s. 29.

28 T. Radzik, *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, dz. cyt., s. 161.

29 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 285–286.



W latach 50. do pracy oświatowej w PMS stanęło wiele osób, wśród nich Michał Goławski – długoletni wiceprezes (1953–1971), a później (w 1971 roku) prezes Polskiej Macierzy Szkolnej z siedzibą w Londynie<sup>30</sup>. Jako kierownik wydziału szkolno-wydawniczego PMS był również autorem wielu podręczników, zarówno w przedwojennej Polsce, jak i w Wielkiej Brytanii. Do najważniejszych jego publikacji zalicza się podręczniki historyczne, głównie *Polska moja ojczyzna*, tłumaczone również na język angielski<sup>31</sup>. Goławski redagował również kwartalnik „Wychowanie Ojczyste”, a w prasie emigracyjnej publikował regularnie swoje artykuły o tematyce oświatowej<sup>32</sup>. Uważał, że „Cel ideowy szkoły ojczystej, streszcza się w utrzymaniu dziecka dla Polski i polskości”<sup>33</sup>, a wychowanie narodowe jest możliwe tylko przy współpracy rodzin i całego społeczeństwa emigracyjnego.

Dla osiągnięcia tego celu dom rodzicielski, parafia polska, nauczycielstwo i całe społeczeństwo polskie muszą wspólnie wycęzać wszystkie siły. Jest to nasz obowiązek wobec Polski i narodu polskiego w kraju. Młodzież polską na emigracji musimy wychować w wierze naszych ojców i dziadów, zgodnie z tradycją pokoleń, które Polskę chrześcijańską budowały i o jej wolność i niepodległość walczyły<sup>34</sup>.

Goławski służył oświacie polskiej nie z wyboru, lecz z powołania. W latach 1943–1945 był delegatem MWRiOP na Indie. Od 1945 do 1948 roku był kierownikiem szkolnictwa polskiego w Indiach z ramienia Tymczasowego Komitetu Skarbowego dla spraw Polskich w Londynie. Po przyjeździe do Anglii pracował w Komitecie dla Spraw Oświaty Polaków w Londynie, a od 1954 do 1969 roku był referentem spraw szkolnych polskich w Ministry of Education w Londynie<sup>35</sup>.

Funkcję prezesa PMS po śmierci Goławskiego w 1974 roku przejął i do 1999 roku piastował Ryszard Gabrielczyk. Był on pierwszym prezesem, który przed wojną nie pracował jako nauczyciel lub działacz oświatowy, ale całym sercem był oddany sprawie polskiej oświaty poza granicami kraju<sup>36</sup>. Gabrielczyk przewodniczył organizacji przez trudne lata komunizmu w Polsce, kiedy kontakt z krajem był niewskazany. Gdy zagrożony został państwowy egzamin z języka polskiego, przeprowadził zakończonej sukcesem akcji, dzięki której zachowano sprawdzian. Gabrielczyk odpowiadał za bardzo aktywny okres wydawniczy PMS. Za jego kadencji organizacja wydawała wiele podręczników dostosowywanych do zmieniających się potrzeb emigracyjnych dzieci. Gabrielczyk był inicjatorem przygotowania nowego programu nauczania dla szkół przedmiotów ojczystych. Zapewnił silne podstawy finansowe PMS. W 1991 roku, dzięki jego staraniom, PMS przejęła księgarnię w Polskim Ośrodku Społeczno-Kulturalnym,

30 Tamże, s. 283.

31 Tamże.

32 A. Czutołowski, *Michał Goławski*, „Wychowanie Ojczyste” 1974, nr 2 (99), s. 2.

33 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 194.

34 M. Goławski, *Organizacja szkoły ojczystej*, „Wychowanie Ojczyste” 1964, nr 4 (53), s. 17.

35 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 283.

36 T. Radzik, *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, dz. cyt., s. III.

prowadzoną dotychczas przez Stowarzyszenie Polskich Kombatantów. Obecnie księgarnia cieszy się dużą popularnością. Gabrielczyk przez całe życie pracował dla dobra polskiej oświaty i polskiego dziecka<sup>37</sup>. Rozumiał potrzebę istnienia Polskich Szkół Przedmiotów Ojczystych. Jako ojciec trzech synów angażował się w działalność koła rodzicielskiego w parafii na Devonii<sup>38</sup>. Za swoją pracę otrzymał wiele odznaczeń: Order świętego Sylwestra, Komandorię z Gwiazdą i Order Polonia Restituta<sup>39</sup>.

Od 1999 roku stanowisko prezesa w PMS objęła Aleksandra Podhorodecka (funkcję tę pełniła do 2016 roku; obecnie jest prezesem honorowym PMS), która początkowo pracowała jako sekretarz (1972–1989), a potem jako wiceprezes (1989–1999) tej instytucji<sup>40</sup>. Podhorodecka należała do sekcji wydawniczej PMS. Przejęła redakcje czasopism „Dziatwa” oraz „Razem Młodzi Przyjaciele”. Od kilku lat redaguje również jeszcze dwa pisma Macierzy: „Poradnik Nauczycielski” i „Biuletyn”. Pracując w Zarządzie PMS, prowadziła akademie 3-majowe oraz pomagała przy organizacji konkursów, konferencji i walnych zjazdów. Jako przedstawicielka odwiedzała szkoły sobotnie i wręczała odznaczenia. Reprezentowała Macierz również na forum międzynarodowym, jeżdżąc na zjazdy, konferencje i sympozja. Przedstawiała działalność organizacji i reklamowała jej wydawnictwa. Poza działalnością w PMS Podhorodecka opublikowała w prasie emigracyjnej, między innymi w „Dzienniku Polskim” oraz „Gazecie Niedzielnej”; wiele artykułów dotyczących wydarzeń oświatowych i spraw moralno-wychowawczych. W latach 1995–1998 pracowała również jako prezes komitetu parafialnego przy Devonii. Od 1970 roku uczyła w Polskiej Szkole Przedmiotów Ojczystych pod wezwaniem Matki Boskiej Częstochowskiej w Londynie. Zrezygnowała z tej pracy dopiero w 2000 roku, kiedy zmusiły ją do tego obowiązki prezesa PMS<sup>41</sup>.

Przytaczając nazwiska osób zasłużonych dla zachowania tożsamości narodowej Polaków na emigracji, należy wspomnieć także Zofię i Tomasza Arciszewskich, którzy byli bardzo zaangażowani w tego rodzaju pracę społeczno-oświatową. Tomasz Arciszewski był ówczesnym premierem Rządu na Uchodźstwie oraz nestorem walk o niepodległość Polski. Z jego inicjatywy w 1946 roku powstało Towarzystwo Przyjaciół Dzieci i Młodzieży (TPDM), którego pierwszym prezesem została Zofia Arciszewska. Małżonkowie, tak jak w latach przedwojennych rozwijali owocną działalność społeczną, tak i na emigracji podjęli chlubną walkę o duszę polskiego dziecka, z myślą o stworzeniu trwałego ośrodka wychowawczego dla polskich dzieci. Dzięki pomocy i ofiarności społeczeństwa

37 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 281–282.

38 Polska parafia pw. Matki Boskiej Częstochowskiej i św. Kazimierza w Londynie przy ulicy Devon Road NI 8JJ.

39 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, s. 281–282.

40 E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli polskich szkół przedmiotów ojczystych w Londynie w latach 1950–2010*, Lublin 2012, s. 131.

41 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 294.

polskiego w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii, TPDM zakupiło w 1948 roku dom przy 50 Nightingale Lane, London SW12, w którym urządzono bursę dla chłopców. Dom ten do dzisiaj jest siedzibą TPDM, przedszkola i szkoły sobotniej przedmiotów ojczytych<sup>42</sup>.

W 1947 roku Arciszewska zorganizowała Zjednoczenie Polek w Wielkiej Brytanii, które pięć lat później zyskało własną siedzibę – Dom Polek. Arciszewska stanęła w Polskiej Macierzy Szkolnej na czele akcji sprowadzania z Niemiec i Austrii dzieci polskich, wywiezionych tam podczas wojny, które znajdowały się w złych warunkach bytowych i patologicznym środowisku. Dzięki jej staraniom 187 chłopcom i dziewczętom w Anglii zapewniono polskie wychowanie i wykształcenie. Ponadto 150 dzieci korzystało z wakacji u polskich rodzin w Wielkiej Brytanii. Niektóre sieroty zostały zaadoptowane. Wszystkie dzieci, które znalazły się pod opieką Zofii Arciszewskiej, uzyskały pracę i samodzielność życiową oraz zachowały dozoną wdzięczność dla „cioci Zosi”. Jej dom na Ealingu w Londynie był zawsze otwarty dla potrzebujących pomocy<sup>43</sup>.

Ogromne zasługi dla patriotycznego wychowania polskiej młodzieży na emigracji miał Antoni Czułowski – współorganizator i wieloletni wiceprezes PMS-u, członek wielu komisji oraz kierownik Wydziału Szkolno-Wychowawczego. Czułowski był redaktorem pisma „Orzeł Biały”, wieloletnim naczelnym dyrektorem Polskiej Fundacji Kulturalnej, a jednocześnie dyrektorem „Dziennika Polskiego” i „Caldra Hous”. Był człowiekiem skromnym, niedbającym o siebie; miał niewielu przyjaciół, ale wiernych. Był bardzo lubiany i ceniony za niesłychaną pracowitość i dokładność we wszystkim, czego się podjął. W 1993 roku prezydent Lech Wałęsa nadał mu kawalerski Krzyż Orderu Zasługi RP. Czułowski otrzymał też wiele innych odznaczeń, ze Złotą Odznaką Honorową PMS na czele<sup>44</sup>. Wykazał się jako autor wielu artykułów dla rodziców, które zamieszczał między innymi na łamach czasopisma „Wychowanie Ojczyście”. Podkreślał w nich ogromną rolę domu rodzinnego w wychowaniu dzieci. Zawierał cenne uwagi i wskazówki dla rodziców. Czułowski uważał, że od ojca i matki zależy, czy dziecko pomimo oddziaływania obcego środowiska zachowa w sobie część polskości, która nie pozwoli mu zapomnieć o jego pochodzeniu<sup>45</sup>. Ponadto przypominał rodzicom o ich zadaniach wychowawczych, takich jak wychowanie dzieci w duchu wiary, pogłębianie cech religijnych oraz zapoznanie z tradycją i kulturą polską. Uważał, że praca wychowawcza zaczyna się już od najmłodszych lat. Nauka języka polskiego jest możliwa tylko wówczas, gdy rodzice mówią poprawną polszczyzną

42 Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Zespół akt A.19.V. t.12c., b. p.

43 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 278.

44 Tamże, s. 280.

45 A. Czułowski, *Będziem Polakami*, „Wychowanie Ojczyście” 1976, nr 1 (105), s. 10. Zob. też O. Zamecka-Zalas, *Rola rodziny w wychowaniu ojczytym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, t. XIV, nr 2, s. 234.

w domu, gdy czytają dziecku polskie książki<sup>46</sup>. W dodatku dla rodziców, dołączonym do czasopisma „Wychowanie Ojczyste”, publikowano następujące zalecenia:

1. W trosce o wychowanie religijne i narodowe – choć to nieraz wypadnie dalej i mniej wygodnie – uczęszczanie na polskie nabożeństwa – a nie do najbliższego, ale obcego kościoła.
2. Stałe zainteresowanie się tym, czego dziecko nauczyło się w szkole – O czym Pani mówiła, co było z historii i polskiego itd., co trzeba napisać na następną sobotę?
3. Podsuwanie dziecku polskiej książki, odpowiedniej dla jego wieku.
4. Gdy dziecko już pisze, niech się dopisze do listu do Polski.
5. Wprowadzenie zwyczaju «wykrojenia» w tygodniowym trybie zajęć rodzinnych, chociaż półgodzinnej pogadanki i rozmowy z dzieckiem o Polsce<sup>47</sup>.

Współpraca domu rodzinnego i szkoły była bardzo ważna i konieczna dla zachowania tożsamości narodowej dzieci i młodzieży. Zorganizowani w Kole Rodzicielskim rodzice przyjmowali na równi ze szkołą pełną odpowiedzialność za naukę i wychowanie w duchu polskim<sup>48</sup>. Znajomość języka polskiego pomagała w tworzeniu więzi emocjonalnej między rodzicami, dzieckiem i dalszą rodziną. Polska szkoła dostarczała wsparcia rodzicom i opiekunom w nauczaniu języka polskiego. Mogli oni liczyć na wskazówki nauczycieli, jeśli dzieci miały problemy w przyswajaniu wiedzy<sup>49</sup>.

Dom rodzinny odgrywał dużą rolę w motywowaniu dzieci do nauki w szkołach ojczystych. Zadaniem rodziców było dopilnowanie, aby dzieci odrabiały lekcje, przygotowywały się do szkoły i uczęszczały do niej regularnie. Nie było to proste do wykonania, ponieważ zajęcia odbywały się w soboty, w czasie kiedy dzieci z reguły chcą mieć wolne i spędzać czas na zabawach. Największym problemem szkół sobotnich było uczynić je atrakcyjnymi.

## Szkoły języka ojczystego we wspomnieniach wychowanków i nauczycieli

Z okazji jubileuszu swojego 50-lecia PMS urządziła konkurs literacki dla osób dorosłych, zatytułowany „Moja przygoda z polską szkołą”. Wpłynęło wiele prac. Oto fragmenty niektórych nagrodzonych tekstów:

46 O. Zamecka-Zalas, *Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989)*, dz. cyt., s. 239. Por. O. Zamecka-Zalas, *Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska, Piotrków Trybunalski 2016.

47 A. Czuliowski, *Zalecenia dla rodziców*, „Wychowanie Ojczyste” 1959, nr 2 (21), s. 23.

48 A. Duszowa, *Współpraca z domem w ramach wychowania i nauczania*, „Wychowanie Ojczyste” 1961, nr 1 (32), s. 7.

49 B. Howe, *Edukacja za granicą – szkoły polskie i angielskie*, [w:] *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, red. K. Zechenter, Londyn 2016, s. 95.

Pamiętam mój pierwszy dzień w szkole. Miałam sześć lat, gdy zaczynałam pierwszą klasę i strasznie się bałam. Od razu kierowniczką postarała się o to, żebym czuła się swobodnie. Zapoznała mnie z drugą dziewczynką, która też zaczynała pierwszą klasę. Ona miała na imię Marianna [...]. W polskiej szkole sobotniej, która przyjmuje dziecko żyjące w angielskim świecie, które podczas tygodnia jest Anglikiem i pozwala mu być Polakiem przez jeden dzień, najważniejsza jest atmosfera [...]. Tutaj uczą nauczyciele, którzy poświęcają swój wolny czas dla polskiej młodzieży. Ci nauczyciele wiele mi pomogli w życiu; kształcili mnie i pokazali mi jak sobie w tym życiu poradzić. Pokazali mi, że nie trzeba się wstydzić, że jest się Polką<sup>50</sup>. (Hania Engel)

Jestem od wielu lat nauczycielką w szkole polskiej im. Mikołaja Reja w Londynie i przygotowuję młodzież do egzaminu z języka polskiego na GCSE. Tak jak moi poprzedni nauczyciele, staram się młodzieży urodzonej w Wielkiej Brytanii dawać nie tylko mądre wskazówki, ale również wpajam umiłowanie do naszej przepięknej kultury, historii i tradycji polskiej, aby zawsze byli dumni ze swoich korzeni. [...] Polska szkoła w Stover zawsze zostanie bliska mojemu sercu, bo wiem, że tam nauczyłam się być prawdziwą i lojalną Polką, dumną ze swojej tradycji i kultury. To właśnie staram się wpoić naszej młodzieży w szkole<sup>51</sup>. (Halina Grabiec, Londyn)

Hołdem złożonym Polskiej Macierzy Szkolnej jest również wiersz napisany przez jedną z byłych uczennic (F. Bartoszewską) na rocznicę 25-lecia PMS w 1978 roku:

#### Do Polskiej Macierzy Szkolnej<sup>52</sup>

Za trudy podjęte przed laty,  
Za szkołę, gdzie polska brzmi mowa,  
Za jasną pochodnię oświaty,  
Wdzięczności niesiemy dziś słowa.  
Na obcej my ziemi zrodzeni  
I słońce nie nasze nam świeci  
Więc łatwo nam serca odmienić  
Bo łatwo jest trafić do dzieci.  
Dzień cały wśród obcych spędzamy  
I obcej się mowy uczymy  
A kiedy do domu wracamy,  
Nie zawsze po polsku mówimy.

To właśnie jest troski przyczyną  
Ofiarnej Polskiej Macierzy,  
By ktoś w nas tę polskość rozwinął.  
I hołd jej się za to należy.  
Dziś wiele o Polsce już wiemy  
Kraj stał się nam bliski i znany  
I z dumą powiedzieć możemy,  
że naszą ojczyznę kochamy [...].

Wyrażone w statucie z roku 1953 cele PMS, określone jako: „rozwój polskiej oświaty, utrzymanie i pogłębianie świadomości religijnej i narodowej, wychowanie młodego pokolenia w duchu wiary ojców, tradycji i kultury oraz wierności dla sprawy

50 A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 298.

51 Tamże, s. 301.

52 Tamże, s. 319.

Polski, niepodległości i wolności Polski”<sup>53</sup> dziś nadal są aktualne i przez nią realizowane. Na przestrzeni lat uległa zmianie sytuacja Polski, zmieniły się losy Polaków w Anglii, ale postawa Macierzy pozostała taka sama, dzięki ludziom oddanym sprawie oświaty, ofiarnym, traktującym sprawę społeczną jak swoją życiową misję<sup>54</sup>. Działalność społeczno-oświatowa Polskiej Macierzy Szkolnej miała ogromne znaczenie dla funkcjonowania rodzin polskich na emigracji, dla edukacji szkolnej dzieci, ich rozwoju oraz zachowania języka ojczystego i tożsamości narodowej.

Najnowsze badania dotyczące dwujęzyczności dowodzą, że przekazanie dzieciom języka ojczystego rodziców jest niezwykle wartościowe. Dzieci mieszkające za granicą, ale zakorzenione w kulturze swoich rodziców i znające ich język, lepiej się uczą, mają większe poczucie własnej wartości, a tym samym większe możliwości kariery zawodowej. Kiedy obczyzna staje się nowym domem nic nie stoi na przeszkodzie, by nadal pielęgnować związek z krajem przodków. Dwujęzyczność jest darem, który będzie procentował przez całe życie. Pozwala patrzeć na świat z dwóch odrębnych perspektyw, poszerzając zakres jego rozumienia<sup>55</sup>. Ważna jest nie tylko znajomość języka, lecz także kultury (filmu, literatury, historii, tradycji) kraju, w którym się mieszkało lub skąd pochodzili rodzice, co pomaga w zrozumieniu nowego, w tym przypadku angielskiego świata. Najlepszym dowodem na to są wypowiedzi Polaków, którzy doceniają zalety dwujęzyczności i dwukulturowości:

Urodziłam się w Londynie, mój ojciec był polskim pisarzem, poetą, dziennikarzem radiowym w Polskiej Sekcji BBC przez ponad 30 lat. Mama była nauczycielem akademickim, pracowała na wyższych uczelniach w Londynie. W rodzinie do momentu mego pójścia do szkoły angielskiej w zachodnim Londynie mówiłam prawie wyłącznie po polsku. Miałam pięć lat jak ubrana w kapelusz, szkolny mundurek z krawatem i z tabliczką na szyi «Anna Taborska» poszłam do szkoły. Ale jednocześnie w każdą sobotę wożona byłam do polskiej szkoły sobotniej – którą nazywaliśmy szkołą na «Czyżyku». [...] Wydawało się, że język polski, choć bardzo mi bliski, nie będzie miał wpływu na moje dalsze losy i pracę. Okazało się jednak, że odegrał bardzo ważną rolę w moim życiu. Dzięki znajomości języka, kultury i historii kraju rodziców pracowałam przez kilka lat w BBC przy realizacji filmów dokumentalnych na temat drugiej wojny światowej. Byłam tłumaczem, prowadziłam badania archiwalne oraz wywiady z Polakami i organizowałam pracę ekip telewizyjnych na terenie Polski<sup>56</sup>. (Anna)

Mam na imię Helena. Urodziłam się i wychowałam w Anglii, tak samo jak moi rodzice, ale jestem pochodzenia polskiego, to znaczy uważam się za Polkę, chociaż należę do trzeciego pokolenia mieszkającego w tym kraju (Anglii). Moi dziadkowie przyjechali do Anglii pod koniec drugiej wojny światowej, musieli nauczyć się angielskiego, szukać pracy w tym kraju i poznać kulturę brytyjską, ale dbali o to, żeby ich dzieci nie zapomnieli swojego języka ojczystego. [...] Moi

53 Statut Tymczasowy Polskiej Macierzy Szkolnej (mps); *Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii*, dz. cyt., s. 12.

54 T. Radzik, *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, dz. cyt., s. 132.

55 H. Stochniol, *Rola rodziców i opiekunów w wychowaniu w warunkach współczesnej migracji*, [w:] *Po polsku na Wyspach*, dz. cyt., s. 54.

56 *Po co ten polski? Historie prawdziwe*, [w:] *Po polsku na Wyspach*, dz. cyt., s. 191–192.



rodzice nie tylko chodzili do takich szkół sobotnich, ale u nich język angielski był zabroniony w domu. [...] Moi rodzice również dbali o to, żebyśmy się nauczyli polskiego od dzieciństwa i też mówiono po polsku w domu. Chodziłam do szkoły sobotniej od czwartego roku życia. Chociaż to był wysiłek i może jako dziecko nie do końca zrozumiałam wartość tego, teraz jestem bardzo wdzięczna swoim rodzicom, ponieważ nie tylko jestem dwujęzyczna, ale również poznałam kulturę polską. [...] Dwujęzyczność nie tylko jest przydatna w naszym świecie, ale powiedziałabym, że nawet i niezbędna. Pracodawcy szukają językowców w każdej dziedzinie. [...] znajomość języków pomogła mi w znalezieniu pracy, na przykład gdy pracowałam jako asystentka w szkole, gdzie pracowałam z uczniami, którzy nie mówili po angielsku. Zatrudniono mnie ze względu na znajomość polskiego<sup>57</sup>.

## Zakończenie

Wartość emigracji mierzy się jakością jej troski o własną kulturę. Kultura duchowa jest najważniejsza, bo dzięki niej tworzy się na obczyźnie wspólny trwały związek wszystkich Polaków oraz przyznających się do polskiego pochodzenia ludzi, którzy nie biorą udziału w emigracyjnym życiu politycznym i społecznym, ale mają jeszcze świadomość, że są w pewnym stopniu dłużnikami polskiej kultury. „Polska kultura jest światłem, z którego należy osobiście korzystać i przekazywać dalej jako dar większy od materialnych osiągnięć zostawianych w spadku dzieciom”<sup>58</sup>. Wychowanie ojczyście jest zadaniem trudnym, ale dającym wiele satysfakcji, zarówno rodzicom, jak i dzieciom, wyposażając je w świadomość własnych korzeni, znajomość języka oraz historii kraju swoich przodków. Przyczynia się do kontynuacji polskich tradycji i kultury w Wielkiej Brytanii.

Zapewnienie Polakom przebywającym za granicą możliwości nauki języka polskiego oraz wiedzy o Polsce to nie tylko utrwalenie tożsamości narodowej, ale także tworzenie szansy rozwoju intelektualnego i społecznego.

## Teksty źródłowe:

Dz.U. RP z dnia 30 kwietnia 1949 r. Nr 1, cz. II, Londyn.

Dz.U. RP z dnia 15 grudnia 1944 r. Nr 15, cz. II, Londyn.

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Zespół akt A.19.V. t.12c.

Protokół z zebrania organizacyjnego PMS odbytego 14 maja 1953 r. w sali „Ogniska” w Londynie, Archiwum PMS, Materiały zjazdu organizacyjnego.

*Statut Tymczasowy Polskiej Macierzy Szkolnej* (mps), [w:] *Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii*, Londyn 1954.

<sup>57</sup> Tamże, s. 194–195.

<sup>58</sup> A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*, dz. cyt., s. 318.



## Bibliografia:

- Adamiak-Pawelec E., *Leksykon nauczycieli polskich szkół przedmiotów ojczyznych w Londynie w latach 1950-2010*, Lublin 2012.
- Czułowski A., *Będziem Polakami*, „Wychowanie Ojczyście” 1976, nr 1 (105).
- Czułowski A., *Michał Goławski*, „Wychowanie Ojczyście” 1974, nr 2 (99).
- Czułowski, A., *Zalecenia dla rodziców*, „Wychowanie Ojczyście” 1959, nr 2 (21).
- Dorobek pięciu lat pracy oświatowej wykazuje sprawozdanie Komitetu Oświaty dla Polaków*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 44.
- Duszowa A., *Współpraca z domem w ramach wychowania i nauczania*, „Wychowanie Ojczyście” 1961, nr 1 (32).
- Fundusz Oświaty Polskiej Zagranicą odbył swe doroczne walne zebranie*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 58.
- Goławski M., *Organizacja szkoły ojczyznej*, „Wychowanie Ojczyście” 1964, nr 4.
- Harrod G. H., *Poles in Great Britain*, „Adult Education” 1957, nr 4.
- Howe H., *Edukacja za granicą – szkoły polskie i angielskie*, [w:] *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, red. K. Zechenter, Londyn 2016.
- Legeżyński S., *Władysław Anders*, „Wychowanie Ojczyście” 1971, nr 1 (86).
- O czynne poparcie placówek oświatowych. Apel nauczycielstwa na zebraniu w Londynie*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 20.
- Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, red. K. Zechenter, Londyn 2016.
- Podhorodecka A., *Ostatnie dziesięciolecie – Historia Polskiej Macierzy Szkolnej 2003–2013*, Londyn 2013.
- Podhorodecka A., *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Londyn 2003.
- Polska Macierz Szkolna w Wielkiej Brytanii ukonstytuowała się na zebraniu w Londynie*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 131.
- Radzik T., *Polska Macierz Szkolna Zagranicą 1953–1993*, Lublin 1995.
- Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, Lublin 1991.
- Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach drugiej wojny światowej*, Lublin 1985.
- „Rocznik Polonii 1958–59”, Londyn 1959.
- Stochniół H., *Rola rodziców i opiekunów w wychowaniu w warunkach współczesnej migracji*, [w:] *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, red. K. Zechenter, Londyn 2016.
- Sulimirski T., *Nauka polska na obczyźnie 1939–1945 (Zarys historyczny)*, „Nauka Polska na Obczyźnie” 1955, z. 1.
- Zamecka-Zalas O., *Rola rodziny w wychowaniu ojczyznym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, t. XIV, nr 2.

Zamecka-Zalas O., *Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska, Piotrków Trybunalski 2016.

*Zebranie inauguracyjne Polskiej Macierzy Szkolnej w Wielkiej Brytanii*, „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza” 1953, nr 117.

Zubrzycki J., *Polish Immigrants in Britain. A Study of Adjustment*, Haque 1956.

## Distinguished educationalists in maintaining national identity among Poles in exile after the World War II (on the example of the organization Poland School Motherland)

**Abstract:** The article presents the profiles of distinguished educationalists, who stressed the importance of national identity among Poles in exile. As a result, they contributed to maintain Polish identity in emigration families, especially to patriotic and religion education of young Polish generation.

**Keywords:** education, educationalist, emigration, exile, family, national identity, patriotic, religion education

# Oblicza dzieciństwa w domu polskim lat powojennych na przykładzie wspomnień

Renata Doniec

Uniwersytet Jagielloński

[renata.doniec@uj.edu.pl](mailto:renata.doniec@uj.edu.pl)

**Abstrakt:** Treścią artykułu jest ukazanie stosunku do dziecka i jego dzieciństwa w trudnych warunkach życia rodziny polskiej w okresie powojnia (1945–1948). W nawiązaniu do koncepcji środowiska i wspólnoty stosowanej w pedagogice społecznej spróbowano spojrzeć na kategorię domu i rodziny z dwóch perspektyw, czyli domu jako środowiska życia (to jest pewnej przestrzeni materialno-bytowej i społecznej) oraz na rodzinę jako wspólnotę psychiczną i duchową. Stosując takie ujęcie, dokonano analizy wspomnień biograficznych z lat powojennych, próbując odnaleźć w nich oblicza ówczesnego dzieciństwa oraz odpowiedzi na pytanie: Jakie aspekty życia domowego i działania rodziny mogą najbardziej pomóc dziecku w stworzeniu bezpiecznego dzieciństwa w ekstremalnie trudnych warunkach egzystencjalnych?

**Słowa kluczowe:** analiza wspomnień, dom, dzieciństwo, kryzysy społeczne, materiały konkursowe, powojnie, rodzina, środowisko życia, warunki rozwoju dziecka, warunki życia dziecka, wspólnota rodzinna

## Dom i rodzina jako kategorie analizy w pedagogice społecznej

*Dom i rodzina* to terminy o dużym znaczeniu dla większości ludzi, niezależnie od czasu, społeczeństwa, miejsca zamieszkania i wieku. Dla Polaków, którzy w trudnych momentach historycznych byli narażeni na utratę tych wartości, ich znaczenie było szczególnie ważne. Taka sytuacja miała miejsce zwłaszcza w czasie wojny i okupacji. W ich wyniku aż 23% obywateli doznało zniszczenia swojego domu, 24% zostało wyrzuconych z własnych mieszkań, 18% doświadczyło przymusowego

wysiedlenia, 15% było skazanych na bezdomność i tułaczkę. Ponadto aż 22% zostało zmuszonych do rozłąki z bliskimi, a 27% Polaków było świadkiem bestialskich czynów, w tym morderstw popełnionych na członkach ich rodzin<sup>1</sup>. Wielu z nich doświadczyło w swoim życiu jednocześnie kilku takich traumatycznych zdarzeń. Wszystkie te tragedie były związane z utratą domu lub członków rodziny, co tłumaczy wiele powojennych zachowań, w tym kilka najbardziej widocznych, czyli: 1) silną tęsknotę za domem i rodziną, 2) przypisywanie im dużego znaczenia w kontekście innych wartości życiowych, 3) bardzo silny pęd do zakładania rodziny, 4) długotrwałe traumy z powodu ich utraty.

Tęsknota za utraconym w czasie wojny domem i rodziną rodziła poczucie pustki, zagubienia, utraty tożsamości. Taki stan ducha oddaje wiersz anonimowego, młodego działacza kultury, który – chociaż miał szczęście nie stracić rodziny – został pozbawiony domu. Napisał on wiersz, w którym trzy kolejne strofy zaczynały się od następujących stwierdzeń<sup>2</sup>:

Kto nie ma domu nie wiadomo co ma...  
Kto nie ma domu nie wiadomo gdzie jest...  
Kto nie ma domu nie wiadomo kim jest...<sup>3</sup>

Dla wielu Polaków dom po wojnie był nie tylko podstawą funkcjonowania, bezpieczeństwa, tożsamości, lecz także płaszczyzną odniesienia i wartościowania świata. Z perspektywy domu i rodziny oceniano swoje powodzenie lub niepowodzenie w życiu. Dlatego też istniał tak silny pęd do zakładania rodziny pomimo skrajnie trudnych warunków egzystencji. Po wojnie rodzina postrzegana była w kategoriach symbolu odradzającego się życia, normalności i poczucia stabilizacji. Tak bardzo potrzebowano bezpieczeństwa, rodzinnych więzi i bliskości, że zawierano małżeństwa pochopnie (na przykład po tygodniu znajomości), bez głębszego poznania partnera czy posiadania jakiegokolwiek lokum. Wierzone jednak, że założenie rodziny ułatwi życie i niemal automatycznie rozwiąże wiele problemów. Wynika z tego wniosek, że nie baza materialno-bytowa była tutaj istotna, ale bliskość, rodzinność, miłość, odradzanie życia, chęć stabilizacji za wszelką cenę. Były to najbardziej pożądane wartości po latach wojenno-okupacyjnych cierpień i poniewierki. Można też w przenośni powiedzieć, że w rzeczywistości powojennej, w życiu ludzi nie dom, lecz rodzina miała decydujące znaczenie.

Pojęcia te stosowano zamiennie; utożsamiając ich znaczenie lub łącząc je, mówiono na przykład o *kręgu rodzinno-domowym*, *wspólnocie domowo-rodzinnej*, *środowisku domowo-rodzinnym*, *stylu życia domowo-rodzinnym* albo też

---

1 *Wojna i okupacja w pamięci pokoleń – uwzględniająca osobiste doświadczenia i wspomnienia rodzin z tego okresu*, Raport CBOS, 1975.

2 Cały wiersz znajduje się w: S. Bednarek, *Kontynuacje i przemiany. O realizacji podstawowych wartości kultury narodowej w polskim domu po 1945 roku*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, red. A. Siciński, P. Łukasiewicz, Wrocław 1992, s. 76–78.

3 Tamże, s. 78.

rozdzielnego, wymieniając *wspólnotę domową* i *wspólnotę rodzinną*<sup>4</sup>. Stosowanie takiego nazewnictwa wskazuje na pewną odmienną rozumienia domu i rodziny w potocznej świadomości po wojnie. Dom był postrzegany jako pewna przestrzeń materialno-bytowa zamieszkała przez określony krąg osób (domowników), zaś rodzina jako grupa osób połączona więzią małżeńską, rodzicielską, braterską, czyli wspólnota duchowa. Przykład takiego myślenia pokazuje następująca wypowiedź<sup>5</sup>:

Po dwóch dniach powróciliśmy do naszego domu. Obora i stodoła były spalone, dom mocno uszkodzony, a wokół pokopane okopy. Spaliła się i nasza świnia, przechowywana w klatce w oborze. [...] Gdybyśmy wcześniej nie uciekli, mógł nas spotkać ten sam los – zginęlibyśmy. Nie było co jeść. A jednak byliśmy szczęśliwi, bo przeżyła cała nasza rodzina<sup>6</sup>.

Przechodząc na grunt pedagogiki społecznej, nasuwa się spostrzeżenie, że pojęcie domu odpowiada bardziej znaczeniu i właściwościom pojęcia środowiska życia, a rodzina – znaczeniu i właściwościom wspólnoty, chociaż granice te nie zawsze bywają ostre, a w codziennym życiu splatają się i uzupełniają, tworząc jedną, komplementarną całość.

Środowisko życia rodziny wyznaczały – jak wynika ze wspomnień – takie czynniki, jak: 1) występujące w domu warunki materialno-bytowe, przestrzeń i wyposażenie domu, 2) organizacja życia i pracy domowników, ich liczebność, 3) warunki higieniczno-zdrowotne (w tym żywieniowe). Z kolei wspólnotę rodzinną charakteryzowały: 1) stosunki łączące członków rodziny, 2) normy i wartości uznawane w rodzinie, tradycje oraz 3) atmosfera życia rodzinnego.

Nawiązując do koncepcji Heleny Radlińskiej, można powiedzieć, że **środowisko życia rodziny** to środowisko materialne, widzialne, a **wspólnota rodzinna** to środowisko niewidzialne, sfera duchowa i psychiczna rodziny<sup>7</sup>. Środowisko życia ma charakter zewnętrzny, obiektywny, zmienny historycznie, a wspólnota rodzinna wewnętrzny, subiektywny i bardziej uniwersalny. Razem stanowią one dwa oblicza tego samego zjawiska, czyli życia rodzinnego.

Czynnikiem scalającym dom jako środowisko życia i rodzinę jako wspólnotę jest **kultura rodziny**, którą tworzą normy, wartości, obiekty materialne i wzory zachowań występujące w tych dwóch sferach, czyli w środowisku domowo-rodzinnym. Kultura rodziny tworzy głębię dla rozwoju człowieka, a szczególnie dziecka, dla którego rodzina i dom stanowią podstawową grupę w kształtowaniu jego tożsamości i stosunku do świata. Rodzina jest dla dziecka głównym środowiskiem jego wychowania, czyli – jak ujmowała Radlińska – fizycznego **wzrostu**, społecznego

4 Zob. *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, dz. cyt.

5 Zob. *Węgrowskie listy. Życie codzienne w czasie wojny i okupacji 1939–1944*, oprac. W. W. Ronge, W. Theiss, Węgrów 1996.

6 Tamże s. 22.

7 Zob. H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935 oraz *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

**wrastania** w społeczeństwo i **wprowadzania** w kulturę. Tym samym jej rola – nawiązując do myśli Jana Pawła II – jest najważniejsza, szczególnie i niezastępowalna przez żadne inne środowiska i instytucje<sup>8</sup>. Stąd też dzieciństwo jest zawsze silnie związane z rodziną i domem, a wspomnienia z dzieciństwa dotyczą głównie warunków życia i stosunków występujących w domu.

Idealem w budowaniu szczęśliwego dzieciństwa jest rodzina, która potrafi zaspokajać różne potrzeby dziecka, w której doświadcza ono szacunku i miłości. Rodzina złożona z obojga rodziców, w której panuje miłość i zgoda, jednocześnie zapewnia wartościowe środowisko wychowawcze. Jej przeciwieństwem jest rodzina rozbita, pozbawiona jednego lub dwojga rodziców, w której dziecko odczuwa obojętność lub wrogość i brak bezpieczeństwa; w której nie zaspokajają się jego potrzeby ani nie ma atmosfery pokoju, a rodzice lub opiekunowie przejawiają niską kulturę pedagogiczną. Jest to typ rodziny dysfunkcyjnej występujący w konkretnych środowiskach, społeczeństwach i sytuacjach, w których różne kryzysy wewnętrzne (takie jak śmierć rodzica, choroba, utrata pracy, brak środków do życia) i zewnętrzne okoliczności (na przykład wojna, okupacja, migracje, narzucanie obcej ideologii, terror) zakłócają rozwój i normalne funkcjonowanie rodziny. Wymienione czynniki powodują, że rodzina, a wraz z nią dziecko, znajduje się w sytuacji zagrożenia, przeciążenia, konfliktów (wartości, interesów) oraz deprivacji, czyli niemożności zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb (fizjologicznych, psychicznych, społecznych)<sup>9</sup>. W takich warunkach, gdy w środowisko domowo-rodzinne wdzierają się anomia i chaos, prawidłowy rozwój i wychowanie dziecka są bardzo utrudnione. Destabilizacja rodziny zakłóca przebieg dzieciństwa.

## Rodzina a dzieciństwo w latach powojennych - kontekst historyczny

Na takie zjawiska polska rodzina była narażona szczególnie w czasie wojny i okupacji oraz w okresie powojnia (choć w kolejnych dekadach PRL-u jej los też nie był łatwy). Przedmiotem analizy uczyniono sytuację dziecka w rodzinie w latach 40. i 50. XX wieku, czyli w czasie najtrudniejszym dla odradzającego się w Polsce społeczeństwa.

Aby zrozumieć powojenne dzieciństwo, należy ukazać warunki funkcjonowania rodziny na tle życia ówczesnego społeczeństwa. Życie dziecka splecione jest bowiem ściśle z życiem rodziny, a jej los – z losem kraju. Większość dzisiejszych historyków i naocznych świadków postrzega lata powojenne jako jeden z najgorszych okresów dla rodziny w polskiej historii. Kraj był doszczętnie zniszczony,

<sup>8</sup> Jan Paweł II, *List do rodzin*, Sandomierz 1994.

<sup>9</sup> B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 115–116.

a zdrowie fizyczne i psychiczne obywateli w bardzo w złym stanie. Ludzie stracili domy i rodziny. Brakowało wszystkiego: jedzenia, ubrań, mieszkań, szkół, a w tle czaił się strach, którego powodem była zakończona wojna. Atmosferę tego okresu świetnie oddał kardynał Stefan Wyszyński, który tak pisał w 1946 roku:

Nigdy człowiek nie czuł się tak bardzo pogrążony w ciemności i w cieniu śmierci, jak w czasach bezpośrednio powojennych. [...] Wojna napełniła oczy nasze obrazami apokaliptycznymi, niejednokrotnie mieliśmy przedsmak końca świata i doznaliśmy męki piekieł. Niejedni twierdzą, że w oprawcach swoich ujrzeli oblicze wcielonego szatana. Obrazy te pozostały w oczach naszych, budzą lęk i trwogę przed przyszłością świata<sup>10</sup>.

Doświadczenia wojenne polskiego społeczeństwa były tak bolesne, że ich konsekwencje społeczno-psychologiczne na długie lata przeniknęły świadomość i serca Polaków, zarówno starych, jak i młodych. Psycholog Stefan Baley, odnosząc się do wyników badań nad młodzieżą przeprowadzonych zaraz po wojnie, napisał: „zbiorowa dusza młodzieży jest zakażona kompleksem wojny”, a dzisiejszy badacz tego okresu, Marcin Zaremba, stwierdził: „nie było zakamarka «zbiorowej duszy» Polaków, gdzie nie doszłoby do zakażenia kompleksem wojny”<sup>11</sup>.

Trauma wielkiej wojny miała zatem głębokie źródła, niebezpieczne objawy oraz długotrwałe i różnorodne skutki. Oddziaływała na jednostki i grupy społeczne, a w tym także na rodziny. Te ostatnie stały się czułym odbiorcą wszelkich wojennych i powojennych doświadczeń.

Zaremba wskazał na następujące cechy tego okresu: 1) wszechobecność śmierci, 2) bieda, 3) dezintegracja i atomizacja więzi (z powodu deportacji i wysiedleń), 4) rozpad świata instytucji oraz 5) upadek dotychczasowej hierarchii stratyfikacyjnej<sup>12</sup>. Zjawiska te występowały w wielu miejscach Polski i obejmowały szerokie rzesze ludzi. Charakterystycznym objawem ich zachowań było psychiczne przygnębienie, wewnętrzne rozbitcie i niestabilność emocjonalna. Żyli oni jak w marazmie, koncentrując się głównie na sprawach materialnych, nie okazując przy tym wrażliwości na świat zewnętrzny i problemy drugiego człowieka. Obsesja nadchodzącego głodu (na przykład w roku 1946), lęk przed nową wojną (o której celowo rozsiewano plotki), bieda, degeneracja moralna w postaci „gorączki szabru”, bandyckich napadów na gospodarstwa wiejskie, bezprawie, brutalizacja życia społecznego, masowe choroby zakaźne, wszystko to wywoływało stały, niezidentyfikowany lęk i tworzyło kontekst funkcjonowania rodziny jako środowiska życia i wychowania dziecka oraz atmosferę dzieciństwa. Do tego dochodziły inne zjawiska rzutujące na kondycję rodzin, takie jak masowe deportacje i przesiedlenia z zamieszkałych terenów, które łączyły się z tułaczką, wywiezieniem w nieznane,

10 S. Wyszyński S., *Na nowy rok kościelny. O chrześcijańskim wyzwoleniu człowieka*, [w:] S. Wyszyński, *Listy Pastorskie Prymasa Polski 1946–1974*, Paris 1975, s. 30–31.

11 Zob. M. Zaremba, *Wielka Trwoga. Polska 1944–1947*, Kraków 2012, s. 92, 118.

12 Tamże, s. 118.



zerwaniem więzi z rodziną i środowiskiem lokalnym, za którym tęsknili przez długie lata. Społeczeństwo przypominało bezkształtną masę, przesuwaną się w różnych kierunkach i celach: w poszukiwaniu rodziny, miejsca do życia, pracy (po wojnie występowało duże bezrobocie), szabrownictwa. Ludzie czuli się także zagubieni z powodu niedziałania podstawowych instytucji państwowych i braku elit (przedwojenne elity, czyli ziemiaństwo i inteligencja, zostały zniszczone), które mogłyby zaprowadzić bezpieczeństwo w kraju, opanować anarchię i być autorytetem dla reszty społeczeństwa. Wojna zmieniła cały dotychczasowy system wartości i wzorów zachowań, także w zakresie wypełniania ról społecznych. Powodowało to ogólną dezorientację i pogarszało stan psychiczny dorosłych. Badania ówczesnych psychologów oraz wspomnienia nauczycieli wskazują, że dzieci przejmowały od rodziców te same objawy traumatycznych zachowań. Cechowała je – podobnie jak dorosłych – ogromna drażliwość, skłonność do płaczu, hysterii oraz agresji. Zarówno uczniowie w szkołach, jak i młodzież poza szkołą wykazywali zwiększoną skłonność do bójek, a rozwiązywanie konfliktów za pomocą siły było działaniem normalnym<sup>13</sup>. Takie same zachowania występowały w wielu środowiskach rodzinnych, zwłaszcza na wsi, gdzie dominował model relacji oparty na sile i patriarchalnej przemocy. W stosunkach międzyludzkich widoczna była niezwykła agresja i wrogość. Wielu młodych ludzi, zwłaszcza mężczyzn i ojców, wiodło nadal konspiracyjny lub wojenny styl życia, którego pewne cechy, takie jak lekceważenie ludzkiego życia, cynizm, pijaństwo, krótka perspektywa życiowa, brak empatii dla bliźnich, rozprzestrzeniały się w codziennym życiu i przenikały do rodziny, czyniąc atmosferę życia rodzinnego niemożliwą do wytrzymania<sup>14</sup>. Wnet pojawiło się kolejne wielkie zagrożenie, czyli stalinowska ideologia, niosąca nowy terror, prześladowania i zniewolenie obejmujące także rodzinę.

Wojna nadała powojennej kulturze i rodzinie określone oblicza pełne traumatycznych obciążeń i kontrastów. W odniesieniu do rodziny możemy powiedzieć, iż była ona w dużym stopniu poraniona, załęczniona, przepelniona strachem i walką o przetrwanie. Więzy międzyludzkie charakteryzował skrajny egoizm, cynizm, obojętność i nieufność. W pewnym zakresie takie cechy posiadały również relacje rodzinne. Ponadto w życiu codziennym dopuszczalna była pewna dwoistość. Wobec bliskich i rodziny obowiązywały wyższe standardy moralne, a wobec osób dalszych i świata zewnętrznego – niższe. Bliskich należało chronić, pomagać im, szanować ich własność, a obcych można było okradać, rabować, a nawet zabijać. Dozwolona była także manipulacja, a w jej ramach oszustwa, kłamstwa i korupcje. Tego typu zachowania były efektem długiego funkcjonowania w warunkach zniewolenia, przemocy i braku kontroli nad własnym życiem. Dotyczyło to głównie dorosłych, ale przenikało także atmosferę życia rodzin i socjalizację dzieci. Rodzina znajdowała się zatem w stanie ustawicznego kryzysu zewnętrznego, który

13 Por. W. Winclawski, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej*, Warszawa 1971; M. Zaremba, *Wielka Trwoga*, dz. cyt.

14 M. Zaremba, *Wielka Trwoga*, dz. cyt., s. 84.

przenikał do wnętrza rodziny, dezorganizował jej życie i uniemożliwiał realizację podstawowych funkcji, w tym opiekę i wychowywanie dzieci.

Nie oznacza to jednak, iż w tak skrajnie trudnych warunkach życia domowego i rodzinnego nie kształtowały się też inne postawy i zachowania, na przykład wzajemnej pomocy, solidarności, heroizmu, patriotyzmu, szacunku dla wartości moralnych oraz silne więzi rodzinne. Kontrastowość postaw jest bowiem dość charakterystyczną cechą dla ekstremalnych warunków czy sytuacji życiowych.

## Charakterystyka źródeł i badań

W kontekście powyższych założeń teoretycznych dotyczących kategorii domu i rodziny, ich znaczeń w potocznej świadomości i na gruncie pedagogiki społecznej, oraz związku jakości dzieciństwa z rodzajem kryzysów, w jakie włączona była rodzina w czasach powojennych, postanowiono dowiedzieć się: 1) jak bardzo los dziecka, jego dzieciństwo może być splecione z losem kraju? oraz 2) jaki sposób działania rodziny mogą pomóc dziecku w stworzeniu bezpiecznego i szczęśliwego dzieciństwa w bardzo trudnych warunkach społeczno-politycznych i egzystencjalnych?

Są to pytania bardzo ogólne, które odniesiono do sytuacji rodziny i dzieciństwa w pierwszych dwóch dekadach po wojnie, czyli w latach powojennej traumy i początków budowania nowego, narzuconego społeczeństwu, systemu społeczno-politycznego. W pewnym sensie był to okres przejściowy między zniewoleniem wojennym a zniewoleniem stalinowskim. Sytuacja dziecka i rodziny w tym okresie nie została dotąd zbadana, w przeciwieństwie do sytuacji dziecka i dzieciństwa w czasie wojny i okupacji, które doskonale opisał Wiesław Theiss<sup>15</sup>. W związku z tym postanowiono poświęcić jej chwilę uwagi w celu zaprojektowania dalszych pogłębionych badań pokazujących związek środowiska życia dziecka z jego wychowaniem w rodzinie w różnych warunkach historycznych. Zagadnienie to dotyczy problematyki polskiego domu, jego znaczeń i roli w społeczeństwie, kulturze i życiu poszczególnych członków rodziny.

W niniejszym przeglądzie przeanalizowano grupę wspomnień pochodzących z kilku źródeł, w których pamiętnikarze, pisząc o swoim aktualnym życiu i problemach, robili dygresje do czasów własnego dzieciństwa. Przedmiotem badania uczyniono:

- wspomnienia konkursowe zorganizowane przez redakcję „Życia Warszawy” (1965, 1967) i „Magazynu Rodzinnego” (1976, 1977) zebrane w trzech zbiorach: *Jaka jesteś rodzino?* (1965), *Rodzice, dzieci, rodzice* (1967), *Zwierzenia rodzinne* (1976) oraz po jednym wspomnieniu ze zbiorów: *Mężczyzna jako mąż i ojciec* (1977) oraz *Matki i córki* (1971);

<sup>15</sup> W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996 oraz *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1935–1945)*. *Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

- wspomnienia nadesłane do redakcji „Przyjaciółki” (1975);
- wspomnienia z Archiwum Ośrodka KARTA w Warszawie;
- wspomnienie ze zbioru *Węgrowskie Listy. Życie codzienne w czasie wojny i okupacji 1933–1944*.

Wśród wymienionych źródeł pierwszy typ wspomnień może budzić pewne obawy ze względu na swoją konkursową specyfikę. Były to bowiem wspomnienia „wywołane” przez redakcję, która niekiedy stawiała pytania mogące ukierunkowywać odpowiedzi na dany temat. Pytania mogły zatem sugerować „właściwą” odpowiedź. Pamiętać należy, że tak zwane pamiętnikarstwo konkursowe do roku 1956 było silnie zideologizowane i stanowiło narzędzie propagandowe stosowane do pokazywania ludowi pracującemu, jakie życiorysy są „dobre”, a jakie „złe”. Miało ono kształtować świadomość społeczną i propagować określony styl życia (na przykład robotnika – przodownika pracy). Po 1956 roku nastąpiło zliberalizowanie ideologiczne w materiałach konkursowych i ich celem stało się diagnozowanie społecznej świadomości<sup>16</sup>. Analizowane wspomnienia konkursowe pochodziły z połowy lat 60. i 70., co – przy zachowaniu ostrożności interpretacyjnej – pozwalało uznać je za źródło wiedzy na temat codziennego życia ludzi po wojnie<sup>17</sup>.

Pozostałe źródła materiałowe to listy (zawierające wspomnienia z okresu dzieciństwa) przysłane do redakcji czasopisma „Przyjaciółka” w roku 1975 oraz wspomnienia archiwalne pisane w okresie PRL lub po 1989 roku, nadesłane do Ośrodka KARTA w roku 1994 w ramach konkursu „Czas PRL”.

Łącznie wzięto do analizy 50 wspomnień. Ich dobór musiał spełniać przynajmniej trzy kryteria: 1) pamiętnikarze nawiązywali do własnego dzieciństwa i domu rodzinnego w nieco dłuższej formie wypowiedzi, 2) ich dzieciństwo przypadało na lata powojenne (1945–1956), 3) przynajmniej dwie osoby miały bardzo zbliżone doświadczenia lub zarejestrowały niemal identyczne fakty.

Co ciekawe, w wielu wspomnieniach (zwłaszcza konkursowych) – pisanych w początkowych latach Polski Ludowej – okres dzieciństwa był wyraźnie pomijany albo traktowany w sposób lakoniczny. Osoby starsze postrzegały go jako etap w życiu, o którym z różnych przyczyn nie warto wspominać. Mogło to wynikać zarówno z trudnych warunków życia w dzieciństwie, jak również z wymogów ideologicznych, w myśl których dzieciństwo spędzone w domu rodzinnym, szczególnie na wsi, jest smutne, beznadziejne i dopiero opuszczenie rodziny pochodzenia oraz młodość przeżywana w mieście przy budowaniu socjalistycznej ojczyzny mogła dać człowiekowi lepsze życie.

16 H. Palska, *Polskie pamiętnikarstwo konkursowe. Ideologie w autobiografii, autobiografie w ideologii*, [kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69481/ASK\\_1997\\_9\\_17.pdf](http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69481/ASK_1997_9_17.pdf), dostęp 22.10.2015.

17 Zdaniem Krzysztofa Kosińskiego ten typ dokumentów pozwala zarówno odtworzyć pewne obrazy życia społecznego, np. rodzinnego, szkolnego, formy spędzania wolnego czasu, tematy rozmów, odbiór wydarzeń politycznych, jak i stanowi wartościowe źródło dla rekonstrukcji świadomości. Zob. K. Kosiński, *Pamiętnikarstwo konkursowe jako źródło historyczne*, [w:] *Polska 1944/45–1989. Studia i materiały*, t. 6, *Warsztat badawczy*, red. M. Głowiński [i in.], Warszawa 2004, s. 133–145.

Innym powodem braku zainteresowania małym dzieckiem mogło być też jego przedmiotowe traktowanie, które było widoczne w ówczesnych stosunkach rodzinnych. Świat przeżyć dziecka, jego radości i bóle nie budziły powszechnego zainteresowania. Młodszy wiekiem pamiętnikarze patrzyli bardziej integralnie na dzieciństwo i jego wpływ na dalsze etapy życia.

Większość branych do analizy wspomnień pochodziła od pamiętnikarzy w wieku średnim, którzy dobrze pamiętali atmosferę swojego dzieciństwa, osób wykształconych, mieszkańców Warszawy lub okolicznych mniejszych miast.

Odczytywanie wspomnień nie jest łatwe. Możliwe są różne sposoby. Jan Szczepański proponował odróżniać cztery warstwy informacji, czyli: 1) to, co autor mówi wprost, 2) to, co autor przemilcza i ukrywa, 3) to, co mówi warstwa informacji potencjalnych (milcząco przyjmowanych) oraz 4) na co wskazuje warstwa informacji o osobowości autora<sup>18</sup>.

Wszystkie wspomnienia podlegały **krytyce zewnętrznej i wewnętrznej**. W pierwszej istotne było ustalenie **celu**, jaki mógł przyświecać autorom przy pisaniu wspomnień (szczególnie ważny zabieg przy badaniu materiałów konkursowych). W przypadku zakwalifikowanych do analizy materiałów były one następujące: 1) przyjemność pisania, 2) chęć wyzbycia się męczących emocji, 3) potrzeba opowiedzenia prawdy o czasach minionych. W odniesieniu do analizowanych materiałów nie występowało oczekiwanie na nagrodę materialną.

Ważnym elementem krytyki zewnętrznej źródła jest także jego **rzetelność**, co w stosunku do materiałów konkursowych opublikowanych w PRL-u mogło budzić podejrzenie o manipulację sprzyjającą „ideologizacji” wypowiedzi<sup>19</sup>. Ponadto wspomnienia należą do dokumentów autobiograficznych, czyli mają charakter relatywny, subiektywny i nie dostarczają spójnego, pełnego obrazu przeszłości. Mogą też przekazywać informacje nieściśle, a nawet odbiegające od faktów. Odnoszą się do pamięci indywidualnej autorów i prezentują pamięć społeczną, a nie historyczną. Mogą zatem zawodzić w poprawnym przedstawianiu historii, ale dla badacza społeczno są niezwykle cenne, gdyż pokazują dążenia i postawy występujące w społeczeństwie. Stanowią świadectwo tego, jak autor widział otaczające go środowisko, jakie miał osobiste doświadczenia z nim związane. Koncentrują się zatem na jednostce ludzkiej i jej działaniach. Ukazują sferę świadomościową procesów społecznych<sup>20</sup>. Rzetelność tego typu materiałów starano się konfrontować z wiedzą historyczną opartą na aktualnych badaniach.

18 J. Hochfeld, S. Nowakowski, *O wykorzystywaniu pamiętników do badań nad świadomością proletariatu*, „Myśl Filozoficzna” 1953, nr 4, s. 242–268; K. Kosiński, *Pamiętnikarstwo konkursowe jako źródło historyczne*, dz. cyt., s. 138.

19 Przykładowo mogła ona polegać na pokazywaniu rodziny w negatywnym świetle, aby uwiarygodnić ideologiczne przesłanie o zasługach panującego systemu w życiu zwykłych ludzi. Z drugiej strony negatywny obraz rodziny widziany we wspomnieniach oczyma dziecka, mógł wynikać z wielu innych powodów osobistych i historycznych.

20 D. Grabowska, *Wartość literatury pamiętnikarskiej w badaniach pedeutologii historycznej*, [w:] *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2015, s. 61–64.

Krytyka wewnętrzna źródeł polegała natomiast na analizie treści wypowiedzi pamiętnikarzy i ich ocenie z perspektywy przyjętego problemu badawczego. Zawierał się on w następujących pytaniach szczegółowych:

1. Jakie zjawiska decydowały o jakości i atmosferze powojennego dzieciństwa?
2. Jakim środowiskiem życia i wychowania był dla dziecka dom?
3. Jakie więzi i relacje kształtowała ówczesna rodzina?
4. Jaki wizerunek dzieciństwa kształtowała powojenna kultura rodziny w analizowanych wspomnieniach?

Analizowane wspomnienia nie pretendują do oceny całej rodziny polskiej, a jedynie do pokazania pewnych charakterystycznych zjawisk dla życia dziecka i rodziny oraz funkcjonowania domu w badanym okresie. Wypowiadający się ludzie nie stanowili grupy reprezentatywnej.

## Dzieciństwo a rodzina w latach powojennych – kontekst biograficzny

Podobnie jak wskazują opracowania historyczne, kondycja rodziny była – według wypowiedzi pamiętnikarzy – bardzo osłabiona, zwłaszcza jej stan fizyczny i psychiczny. Generalnie jakość dzieciństwa tuż po wojnie wyznaczały – jak wykazała analiza – następujące zjawiska charakterystyczne dla ówczesnej rodziny: sieroctwo biologiczne i społeczne dzieci, rozpad rodziny, bieda, głód, walka o przetrwanie, osłabienie lub wzmocnienie więzi rodzinnych, smutek, niestabilność emocjonalna, lęki, problemy psychiczne, brak wrażliwości na dzieci, słabe zdrowie fizyczne, skłonność do przemocy, odrzucenie dziecka, alkoholizm, niemoralne zachowania dorosłych, gotowość do poświęceń, wzajemna pomoc itp. Zjawiska te tworzyły jakby dwie grupy zagadnień: jedne związane z **warunkami życia**, powojennym domem i sytuacją materialno-bytową oraz drugie powiązane z rodziną jako **wspólnotą**, w której występowały określone **stosunki rodzinne**, w tym relacje i więzi. Warto przyrzeć się im po kolei.

## Warunki życia: brak domu, sieroctwo, opuszczone dzieci

Najbardziej charakterystycznym znakiem w okresie powojennym było zjawisko **sieroctwa wojennego** oraz **sieroctwa społecznego**, które obejmowało 1,5 mln dzieci w Polsce. Według spisu powszechnego w czerwcu 1945 roku aż 22,2% dzieci

było osamotnionych. Grupę tę stanowiły sieroty, półsieroty, dzieci opuszczone, porzucone, przebywające w domach dziecka lub u krewnych.

W domach dziecka przebywały zarówno dzieci niemające rodziców, często sieroty wojenne lub powojenne, jak i dzieci, które posiadały rodziców, ale z powodu trudnych warunków bytowych lub trudności życiowych rodziców oddawane były do tych instytucji. Panujące w nich warunki określano jako bardzo trudne. W państwowych domach dziecka kadra była często przypadkowa, bez pedagogicznego przygotowania, gdyż przedwojennych wychowawców zwalniano. Program działania tych instytucji opierał się na marksistowskiej pedagogice (według koncepcji Antona Makarenki), której celem nie miała być opieka nad dzieckiem i wspieranie jego rozwoju, lecz totalitarne wychowanie zmierzające do kształtowania budowniczych socjalizmu<sup>21</sup>. Oto krótka wzmianka o dzieciństwie spędzonym w domu dziecka, napisana przez młodą kobietę:

Po wojnie wylądowałam (w wieku ok. 10 lat) w Domu Dziecka na Mazurach. Bardzo trudne warunki: brud, smród, choroby, i bicie. To, co tam przeżyłam, wystarczy do rozpamiętywania na całe życie. Myślę, że tam nauczyłam się obojętności i spokoju. Poza urazem psychicznym nie wyniosłam żadnych złych przyzwyczajeń, choć stałam się melancholijna, skryta i zamknięta w sobie. Czekałam na śmierć jak na wybawienie<sup>22</sup>. (Pamiętnik *Anna*, pracownik umysłowy, wykształcenie średnie, lat 22)

Oczywiście nie wszystkie domy zostawiały takie wspomnienia. Były też inne, w których mimo złych warunków materialnych „uchowali się” i pracowali przyjaźni dzieciom ludzie<sup>23</sup>. Jedna z wychowanek takiej instytucji napisała:

Różne były domy i różni w nich ludzie. Jeden wspominam z dużą serdecznością i całym uznaniem dla dobroci i dobrej woli ludzi, z którymi się tam zetknęłam, pamięć innych wymazać chcę ze swego dzieciństwa jak zły sen<sup>24</sup>. (Pamiętnik *Anna*, pracownik umysłowy, wykształcenie średnie)

Ta sama pamiętnikarka jako półsierota przeżyła w dzieciństwie wieloletnią wędrówkę po różnych domach dziecka. Była ona typową ofiarą wojny:

Wojna rozbiła mi dom. Już pierwszego dnia jej trwania straciłam ojca, zasobny do tej pory byt i beztroskie dzieciństwo. Rozpoczęła się tułaczka, która trwała wiele lat. Bo jak inaczej określić przechodzenie z sierocińca do Domu Dziecka

21 Sam sposób podziału dzieci na brygady, wylanianie z nich dowódców brygad, którzy tworzyli Radę Brygadierów (czyli Samorząd Dziecięcy), stałe współzawodnictwo między brygadami w zakresie nauki, oszczędzania i czystości przypominać miał miniaturowe państwo totalitarne rządzone przez wychowanków. Zob. M. Brodala, *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948–1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] M. Brodala A. Lisiecka, T. Ruzickowski, *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, red. M. Kula, Warszawa 2001, s. 44.

22 *Rodzice, dzieci, rodzice*, oprac. M. Parzyńska, J. Horodecka, Warszawa 1967, s. 145.

23 Wśród istniejących w latach powojennych zakładów opieki całkowitej, znajdowały się też domy dziecka prowadzone przez zgromadzenia zakonne oraz organizacje społeczne. Zob. J. Domańska, *Przemiany organizacyjne Domów Dziecka w latach 1945–1989*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 3 (178), s. 133–144.

24 *Rodzice, dzieci, rodzice*, dz. cyt., s. 145.



czy innego zakładu wychowawczego, trwające czternaście lat, aż do uzyskania świadectwa dojrzałości<sup>25</sup>.

W czasie II wojny światowej wiele dawnych domów dziecka zostało zniszczonych, a stara kadra wychowawców zginęła. W dniu 31 maja 1945 roku na terenie Polski funkcjonowało 400 zakładów opieki całkowitej, utworzonych głównie dla sierot, które stanowiły połowę wychowanków. Najwięcej z nich znajdowało się w województwie krakowskim (92) i warszawskim (82), mniej w śląsko-dąbrowskim (40), kieleckim (39), rzeszowskim (33) i lubelskim (32). Najmniej ich było w województwie poznańskim, pomorskim, okręgu mazurskim, gdańskim i białostockim.

Najbardziej jednak bolesnym dla dzieci, występującym po wojnie zjawiskiem było oddawanie ich do domu dziecka z powodu **biedy**. Najczęściej kierowano tam dzieci starsze, a młodsze zostawiano pod opieką matki lub u kogoś z rodziny. Sytuacja przebywania w domu dziecka mimo posiadania jednego, a niekiedy też dwojga rodziców, uchodziła za najbardziej krzywdzącą w oczach dzieci:

Po śmierci ojca zostałam z matką i o sześć lat młodszym bratem. Ponieważ Piotr był oseskiem został z mamą. Ja przez wiele lat czułam ogromny żal, że dla niego było miejsce w domu, a dla mnie sierociniec. Wydawało mi się, że matka mnie nie kocha, nie chce się przeze mnie postarać. A jednego człowieka, który mnie kochał – ojca – zabrała wojna. Dziś gdy sama jestem dojrzała kobietą, inaczej patrzę na to<sup>26</sup>. (Pamiętnik *Martyna*, wykształcenie wyższe, lat 29)

Oddawanie dzieci najczęściej występowało w rodzinach samotnych matek. Zdarzało się nawet, iż doradzano młodym wdowom-matkom oddanie jednego lub dwoje dzieci do domu dziecka, aby jako młode kobiety mogły łatwiej ułożyć sobie życie. Taką sytuację w swoim dzieciństwie opisała jedna z pamiętnikarek, która z wielkim oddaniem opiekowała się starą, ciężko chorą matką, uzasadniając swoje poświęcenie i nieoddanie jej do domu opieki tym, iż ona również nie oddała jej i brata do domu dziecka. Oto fragment wypowiedzi:

Kiedyś, gdy matka owdowiała (po tragicznej śmierci ojca) i została z dwojgiem małych dzieci bez żadnych środków, prócz własnej ambicji i chęci do pracy, również nie słuchała rad, aby nas oddać do Domu Dziecka, a samej korzystnie wyjść za mąż<sup>27</sup>. (Pamiętnik *Też córka*, wykształcenie wyższe, lat 45)

Dodać należy, iż takie rady życiowe składano matkom w obecności dzieci, które bardzo przeżywały takie zdarzenia (w efekcie uciekały z domu, chowały się w ogrodzie itp.). Przed wojną małe dzieci panicznie bały się oddania na służbę, a tuż po wojnie do domu dziecka. Wszędzie były traktowane przedmiotowo, instrumentalnie, bez szacunku i wrażliwości należyj dziecku.

---

25 Tamże.

26 Tamże, s. 137.

27 Tamże, s. 163.



Propozycje pozbywania się dzieci otrzymywały nie tylko matki-wdowy, których sytuacja życiowa była ciężka pod względem materialnym, lecz także matki-działaczki partyjne w sytuacji, gdy nie mogły sprostać obowiązkom partyjnym i rodzicielskim. Partia zachęcała je wówczas do takich praktyk w bardzo zdecydowany sposób. Dowodzi tego wypowiedź młodej kobiety, która po śmierci męża (podczas wojny) zostawiła dwoje dzieci pod opieką matki, a sama wyjechała do miasta, aby ukończyć studia i pracować na utrzymanie rodziny. Tam została zmuszona do prowadzenia absorbującej działalności społeczno-partyjnej. W pamiętniku napisała:

Pracy społeczno-politycznej poświęciłam wówczas całe swoje życie prywatne - po prostu nie było na nie czasu. Dziećmi, których nie widywałam nieraz przez dłuższy czas, zajmowała się matka. Tak bardzo chciałabym uniknąć patosu, ale nie znajduje innego sformułowania jak to, że właśnie dla tej pracy poświęciłam dzieci. Wychowywanie ich przez moją matkę zaciążyło w sposób decydujący na stosunku starszej córki do mnie. Zresztą wtedy działaczka polityczna musiała być istotą twardą, pozbawioną jakichkolwiek «sentymentów». Argumentem «mam dzieci» nie wolno się było posługiwać. Proponowano mi, abym oddała je do domu dziecka. Nie zgodziłam się. Dzieci bardzo kochałam i czułam się za nie w pełni odpowiedzialna<sup>28</sup>. (magister historii, lat 40)

Wspomnienie to pokazuje także typowe życie młodych ludzi przyjeżdżających z prowincji do miasta. Charakteryzowały je takie cechy, jak: całodzienna praca, przymusowa działalność partyjna, studia, niedojadanie, złe warunki mieszkaniowe, nocna nauka, zły stan zdrowia. Zadziwiająco często spotykane są w wielu pamiętnikach informacje o wyczerpaniu fizycznym i psychicznym, ciężkich chorobach oraz śmierci wśród dzieci. Bieda, głód i panujący wszędzie brud były istotnym podłożem powstawania epidemii chorób zakaźnych. Publiczne informacje o nich były ukrywane<sup>29</sup>. Szczególnie rok 1946 zbierał duże żniwa pod względem śmiertelności dorosłych i dzieci<sup>30</sup>.

Innym motywem oddawania dzieci do domu dziecka były rozwody rodziców, ich wyjazdy do pracy w głąb kraju z powodu otrzymanego nakazu pracy lub wyjazdy za granicę. Takimi dziećmi zajmowali się krewni lub oddawano je do domów dziecka na stałe lub na pewien czas. Pewien młody człowiek napisał:

Miałem cztery lata, gdy moi rodzice się rozeszli [...]. Zostałem przy ojcu. Niedługo z nim byłem. Wkrótce się ożenił, a mnie umieścił w Domu Dziecka. [...] Obydwoje

28 *Jaka jesteście rodziną?*, red. M Parzyńska, I. Tarłowska, Warszawa 1965, s. 87.

29 Marcin Zaremba przytacza sporo wypowiedzi listownych wskazujących na rozmiar zjawiska. Pewien Niemiec z Wrocławia 14 sierpnia 1945 r. napisał: „U nas dzieci, ludzie dorośli umierają z głodu i na tyfus, dziennie setki ludzi. Żadnych lekarstw nie można dostać”. Inny niemiecki nadawca 18 sierpnia 1945 r. napisał ze Szczecina: „Tutaj umiera tyle ludzi na tyfus, że nie można ich na czas pogrzebać”. M. Zaremba, *Wielka Trwoga*, dz. cyt., s. 544, 546.

30 GUS podaje, że w 1946 roku na dur brzuszny zachorowało 33 453 tys. osób (zmarło 1853). Drugą co wielkości chorobą zakaźną była błonica, na którą zachorowało 22 508 tys. ludzi (zmarło 1341), a trzecią odra, na którą zachorowało 15 761 osób (zmarło tylko 69 dzięki szczepieniom). Zob. *1939–1945 Pro Memoria*, GUS, Warszawa 2015, s. 22.

rodzice pozakładali nowe rodziny. Mieli swoje domy. Nie pasowałem do żadnego z nich<sup>31</sup>. (Pamiętnik *Mateusz*, student, lat 21)

Tego typu sytuacje nie były częste, ale występowały nawet wtedy, gdy warunki materialne małżonków były całkiem dobre. Co istotne, instytucje opiekuńczo-wychowawcze – zwłaszcza w czasach stalinowskich – bardzo chętnie przejmowały na wychowanie dzieci, próbując je w ten sposób oderwać od tradycyjnego wpływu rodzin.

Generalnie można jednak powiedzieć, że społeczeństwo powojenne, przywykłe do wielu dramatów ludzkich, nie uważało się zbyt nad losem niechcianych dzieci. W potocznym myśleniu najważniejsze było to, że miały one co zjeść, w co się ubrać oraz mogły się kształcić. Trauma wojny i ludzkich dramatów stępiła wrażliwość na ludzkie cierpienia i wyzwalała obojętność na los dzieci. Nie oznacza to jednak, że nie było jednostek wybitnych, ludzi niezwykłych, mających wielkie serca. Taki przykład podaje młoda kobieta wspominająca swoją przybraną matkę, która po wojnie, jako samotna młoda wdowa i matka czworga dzieci, przygarnia osierocone rodzeństwo, aby uchronić je przed oddaniem do domu dziecka. Oto wspomnienia jej przybranej córki napisane w latach 70:

Gdy miałam 15 lat, a moja młodsza siostra lat 14, nasza druga mama – Irena Skierska z Sochaczewa – wzięła nas pod opiekę. Gdyby tak się nie stało, powiększylibyśmy grono dzieci w Domu Dziecka. Samej jej było ciężko, gdyż od 1950 r. jest wdową i wychowała czterech synów, a także opiekowała się babcią. [...] Czuliśmy się bardzo dobrze w atmosferze serdecznego zrozumienia – w domu, który stał się naszym domem. Było nam wszystkim ciasno w pokoju z kuchnią, ale to nie przeszkadzało, by w zgodzie zdobywać wiedzę. Mama mimo wielu trosk zachowywała zawsze uśmiech na twarzy, znalazła chwilę czasu żeby dowiedzieć się co w szkole słysząc, kto ma jakie kłopoty<sup>32</sup>.

Były zatem domy i rodziny szczęśliwe, złożone – jak w powyższym przykładzie – z pokoju i kuchni, w których mieszało w zgodzie aż osiem osób, w tym sześcioro dzieci. Mimo tak trudnych warunków mieszkaniowych, biedy, utraty dwojga lub jednego z rodziców, dzieci miały miłość przybranej matki i silne poczucie rodzinnej wspólnoty.

Pomimo tej budującej historii z wielu innych wspomnień przebija smutek wywołany tęsknotą nie tyle za utraconym domem, co utratą kochających rodziców; był to smutek z powodu opuszczenia przez najbliższych, spowodowany ich śmiercią lub odrzuceniem dziecka. Dlatego też w wielu pamiętnikach i materiałach archiwalnych często spotykane są takie określenia, jak *stracone dzieciństwo*, *stracone pokolenie*, *niechciane dzieci*, *niepotrzebne dziecko* i inne. Wskazywały one na głębokie poczucie krzywdy wyniesione z dzieciństwa. Widać zatem, iż „stracone dzieciństwo” w okresie powojennym oznaczało: sieroctwo, brak domu, odrzucenie,

31 *Rodzice, dzieci, rodzice*, dz. cyt., s. 122.

32 „Przyjaciółka” 1975, nr 24, rubryka *Radości i smutki*.

biedę. Oblicza dzieciństwa kształtował również inny ważny czynnik, którym była **kultura stosunków rodzinnych** występujących w domu. Wykazywała ona tendencje do skrajności, czyli z jednej strony odrzucenie dziecka, a z drugiej postawy niemal całkowitego poświęcenia dla niego.

## Stosunki rodzinne: między odrzuceniem a poświęceniem dla dziecka

Wojna i trudne życie codzienne po jej zakończeniu osłabiły kondycję psychiczną wielu ludzi. Nie zawsze byli oni w stanie sprostać podstawowym rolom społecznym, w tym rodzicielstwu. Kobiety były przeciążone i przemęczone walką o codzienne przetrwanie rodziny, a mężczyźni, którzy powrócili z wojny, niezdolni psychicznie i fizycznie do normalnego życia i pracy. Cała dbałość o dom, jego aprowizację, spoczywała na barkach matek. Nierzadko do ich zadań należała również opieka nad starszymi, schorowanymi rodzicami. Na wychowywanie dzieci nie miały one już czasu i sił. Wyjątek stanowiły matki miejskie – kobiety niepracujące, wykształcone, które świadomie, przy wsparciu męża, podejmowały decyzje o zaprzestaniu pracy zawodowej na rzecz rodziny i wychowywania dzieci. Rodziny te nawiązywały do przedwojennych wzorców życia rodzin inteligenckich. W domach tych dzieci otoczone były nadzwyczaj staranną opieką. Inny obraz prezentowały matki-robotnice dojeżdżające daleko do fabryk, skrajnie zapracowane, szare ze zmęczenia, zaniebane, pozbawione oznak kobiecości. Taki portret zapracowanej matki naszkicowała jedna z kobiet, która tak pisała o życiu swojej matki po wojnie:

Co ty miałaś z życia. Ta wegetacja w małym pokoiczku zastawionym przypadkowymi meblami, te uciążliwe codzienne dojazdy obskurną podmiejską kolejką do pracy, te powroty późnymi wieczorami po ciemku. Byłaś jeszcze stosunkowo młoda, ładna. Źle się ubierałaś, w byle co, nie chodziłaś do kina, do kawiarni, nie spotykałaś się z mężczyznami. Niedziele przeznaczone były na generalne porządki, pranie, prasowanie, cerowanie twoich pończoch i moich rajstop. Cerowanie – czynność, której już dzisiaj nie ma. Ale nie ma już i matczynej młodości. Pozostała w owym małym zagraconym pokoiku. Nigdy nie wróci<sup>33</sup>.

Większość wspomnień ukazywała pozytywny, pełen szacunku i podziwu stosunek do matek, które przez cały czas, resztkami sił, w skrajnie trudnych warunkach, wręcz heroicznie walczyły o to, aby nie rozdzielić rodziny i nie oddać nigdzie dzieci, by zawsze z nimi być i stworzyć im jak najlepsze dzieciństwo. Były to dzielne Matki-Polki, często wdowy lub samotne kobiety. Przykład takiej dzielnej samotnej młodej matki i zarazem swoje dzieciństwo – małego repatrianta – pewien autor przedstawił następująco:

---

33 *Krzyż zasługi*, „Przyjaciółka” 1975, nr 24.

W 1946 roku ewakuowano nas do Polski. Mama wszystko zostawiła, załadowano nas do pociągu i przywieziono do Polski. Gdy dotarliśmy do kraju, usadowiliśmy się w małym miasteczku w województwie olsztyńskim – mama była wówczas młoda, miała 22 lata, ale długo tam nie mieszkaliśmy ze względu na mnie, gdyż ja ciągle się darłem i gospodarz kazał się wyprowadzić.

Wyjechaliśmy do innej miejscowości. Tam zamieszkaliśmy w małym pokoiku na poddaszu, mama podjęła pracę w mleczarni. Od tego czasu sytuacja uległa zmianie, ja zostawałem sam w domu zamykany na klucz, było mi bardzo smutno, nie miałem żadnych zabawek, wyglądałem tylko przez okno; jak zobaczyłem dzieci, to dawałem im wszystko co chciały, i wyrzucałem różne przedmioty przez okno. Mama po tym wszystkim nie zostawiała mnie samego w domu, gdyż obawiała się, bym nie powyrzucił innych rzeczy. Dawała mi kanapki i kazała bawić się na podwórzu. Kanapki te mało kiedy sam zjadałem, gdyż lubiłem bardzo zwierzęta, a szczególnie psy, i oddawałem im te kanapki. Wałęsałem się tak po ulicach tego miasta, chodziłem tam, gdzie mama pracowała, i tak upłynęło moje dzieciństwo<sup>34</sup>. (kontroler w FSO, wykształcenie średnie, lat 33)

Dzieciństwo małych przesiedleńców narażone było na szczególne traumy i niewygody, takie jak: okropne warunki podróży, niehigieniczne wagony, choroby zakaźne, głód, brak domu, tułaczkę, szukanie miejsca do życia i pracy (której często brakowało po wojnie), tęsknotę za bliskimi. Przedstawiony obraz dzieciństwa określić można jako **dzieciństwo smutne, osamotnione, pełne rezygnacji, pozbawione więzi z szerszą rodziną, kontaktów z innymi dziećmi i zabawek**. Podobne określenia można zastosować do opisu macierzyństwa. Los 20-letniej matki-repatriantki nie wydawał się lepszy od losu jej syna. Ich życie było jednoznacznie związane wojną i losem kraju.

Najgorsze jednak doświadczenia dotyczyły dzieci nieślubnych w środowisku wiejskim. Rodziny i sąsiedzi wykazywali wobec nich skrajne postawy moralne. Jedni starali się takim matkom i dzieciom pomagać, a inni stale dokuczali, wykazując przy tym złośliwość, skłonność do fizycznej i słownej agresji oraz całkowity brak empatii, co zdaniem badaczy było również jedną z oznak powojennej traumy<sup>35</sup>.

Generalnie kultura pedagogiczna rodziców wobec dzieci była po wojnie dość prymitywna, szczególnie w sferze komunikacji oraz metod wychowawczych. Do dzieci zwracano się w sposób krzykliwy i obraźliwy, co potwierdzają także późniejsze badania socjologiczne prowadzone na wsi w II połowie lat 60.<sup>36</sup> Nie wykazywano – podobnie jak w przypadku propozycji oddawania dzieci do domów dziecka składanej rodzicom w ich obecności – oznak empatii i wrażliwości dla ich cierpień emocjonalnych. Przy dzieciach rozprawiano nawet o swoim, często negatywnym, nastawieniu do nich. Świadczy o tym poniższy cytat pewnego mężczyzny:

34 *Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec*, wybór i oprac. A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, Warszawa 1976, s. 137.

35 Zob. W. Winclawski, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej*, dz. cyt.

36 *Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec*, dz. cyt., s. 137.

Pamiętam do dziś słowa stryjenek: Czesiek, ciebie matka nie chciała, pół roku beczała, że ją takie nieszczęście spotkało [urodziła bliźniaki: córkę i syna – R. D.]. Chciała cię oddać do ludzi, ale ojcu było wstyd, nie pozwolił<sup>37</sup>. (syn mura-  
rza, wykształcenie średnie, wieś, 1965)

Wypowiedź ta i inne do niej podobne świadczą nie tyle o dość częstej prze-  
mocy wobec dziecka w rodzinach wiejskich, ile raczej o stopieniu – w okresie powo-  
jennym – wrażliwości moralnej na cierpienia innych ludzi w tym również dzieci, na  
co wskazywały przytaczane wcześniej badania Zaremby. Należy dodać, iż badania  
prowadzone na wsi polskiej w latach 30. pod kierunkiem Marii Librachowej  
i Stanisława Studenckiego w poszczególnych dzielnicach kraju potwierdzały, iż  
odrzućcie uczuciowe dziecka jest większym problemem wychowawczo-rozwo-  
jowym wielu rodzin niż niedostatek materialny. Przedwojenni nauczycieli pisali:

W domu dziecko nie odczuwa ciepła rodzinnego; rodzice bowiem albo nie mają  
czasu, albo nie umieją pieścić dzieci i okazywać im tkliwość<sup>38</sup>. (nauczyciel z pół-  
nocnej Wileńszczyzny)

Rodzice prawie się dziećmi nie zajmują, nie troszczą się o ich potrzeby. Uważają,  
że dostarczając jedzenia, ubrania i dachu nad głową, spełniają w zupełności swój  
względem dziecka obowiązek. Zwłaszcza w liczniejszych rodzinach dzieci przed-  
stawiają nieraz mniejszą wartość niż inwentarz żywy<sup>39</sup>. (nauczyciel z Polesia)

Obok licznych podobnych cytatów w przedwojennych charakterystykach sto-  
sunku rodziców do dzieci występowały takie określenia, jak: *brak tkliwości, brak  
serdeczności, obojętność, oschłość, brak szacunku dla dziecka, obelżywe słowa,  
poszturchiwanie, bicie, wyzyskiwanie, despotyzm* itp., co potwierdza raczej chłodny  
i mało przyjazny stosunek do dziecka<sup>40</sup>.

Identyczne postawy wobec dzieci występowały również w pełni – w świetle ana-  
lizowanych wspomnień – w środowisku wiejskim po wojnie. Można zatem przyjąć,  
iż przedwojenne tradycje w zakresie kultury pedagogicznej rodziców przetrwały  
lata wojny i okupacji, a powojenna trauma osłabiająca więzi międzyludzkie dodat-  
kowo je konserwowała.

We wspomnieniach znaleźć można także przykłady **niedojrzałych rodzi-  
ców**, którzy z różnych przyczyn nie mogli dać dzieciom wsparcia i właściwej  
opieki. Przeżycia wojenne wyzwały u rodziców siłę albo przeciwnie – bierność.  
Pamiętniki dostarczają przykłady rodziców zarówno silnych, jak i słabych. Autorzy  
wspomnień krytykowali w dzieciństwie zachowania tych drugich, interpretując je  
jako zwykłą nieudolność, lenistwo lub brak uczuć do dziecka, nie biorąc pod uwagę  
osobistych, nierzadko ciężkich, doświadczeń rodziców. Pewna kobieta napisała:

37 *Rodzice, dzieci, rodzice*, dz. cyt., s. 159.

38 M. Librachowa, S. Studencki, *Dziecko wsi polskiej*, Warszawa 1934, s. 189.

39 Tamże, s. 229.

40 Tamże, s. 33.

Matka nie potrafiła na mnie zarobić, nic mi uszyć, pomóc w lekcjach, nie potrafiła mnie wychować, okazać mi serca, stworzyć domu<sup>41</sup>. (wykształcenie średnie, lat 45)

Oceny rodziców były czasami niesłuszne. Wojna i okupacja powodowały, iż niektóre kobiety, zwłaszcza ze środowisk inteligentkich, nieprzywykłe wcześniej do trudnego życia, załamywały się całkowicie i popadały w stan depresyjnej bezradności, czego dzieci czasem nie rozumiały. Z drugiej strony, jakby dla kontrastu, ukazywane były także matki silne, niezłomne, chroniące dzieci do końca – nawet wtedy, gdy groziła im śmierć, próbowały chronić swoje dzieci przed rozpaczą. Symbolem takiej postawy może być matka, która, spodziewając się rozstrzelania w Powstaniu Warszawskim, wzięła ze sobą koc, by się nim okryć w czasie egzekucji – w ten sposób jej mała córka nie widziała szczegółów agonii swojej rodzicielki<sup>42</sup>.

Przytoczony przykład pochodzi z czasów wojny, ale podobne można znaleźć także w późniejszym okresie. Wielu pamiętnikarzy twierdziło, iż przetrzymali jako dzieci wojnę, okupację i trudy powojnia tylko dlatego, że doświadczali na co dzień miłości i sympatii rodziców oraz ich wiary w lepsze jutro. Pewna młoda kobieta napisała:

Urodziłam się w roku 1944. Dzieciństwo moje przypadło na trudne lata odbudowy Polski ze zniszczeń wojennych. Nasze warunki materialne nie były w tym czasie dobre, brakowało wielu rzeczy, lecz nigdy nie odczuwaliśmy braku zainteresowania czy serdeczności ze strony rodziców. I dlatego dzieciństwo swoje wspominam jako szczęśliwe<sup>43</sup>. (1971)

Odczucia rodziców stawały się odczuciami dzieci. Jedna z kobiet w powojennych badaniach psychologicznych powiedziała, iż matka była dla niej, brata i babci w czasie okupacji „całym światem”, „wszyscy żyliśmy odczuciami matki”. Jej optymizm, wiara i siła ducha – mimo śmierci męża i trudnych warunków – pozwalała dzieciom przetrwać. Jak widać część rodziców potrafiła wspierać dzieci w każdych warunkach. Miłość matek w ekstremalnych sytuacjach stanowiła dla dzieci „ostoję w największych nieszczęściach” oraz „leczyła rany duchowe, chroniła od zwątpienia, powstrzymywała od złego”<sup>44</sup>.

Nie wszyscy rodzice przejawiali jednak tak pozytywne zachowania. Plagą czasów powojennych stał się występujący w wielu rodzinach alkoholizm. W okresie wojny był on elementem stylu życia i nie zniknął po jej zakończeniu – wręcz przeciwnie – wtedy nastąpił jego rozkwit<sup>45</sup>. Dla okresu powojnia istotne było to,

41 *Rodzice, dzieci, rodzice*, dz. cyt., s. 190.

42 *Okruchy wspomnień*, Archiwum Ośrodka Karta, PI 1001AO II 0153 001 31W.

43 *Matki i córki*, Warszawa 1971, s. 169.

44 H. Radomska-Strzemecka, *Wpływ wojny na stosunek młodzieży do rodziny*, „Przegląd Socjologiczny” 1958, t. 12, s. 164–189.

45 K. Kosiński, *Historia pijaństwa w PRL*, Warszawa 2008. W 1938 roku statystyczny mieszkaniec wypijał 1,5 litra czystego alkoholu na głowę, a w pierwszych latach powojennych 2,2 litra. W kolejnych latach następował wzrost jego spożycia – w 1956 r. było to 3,2 litra, w 1965 – 4,1, a w 1970 – 5,1 litra na głowę.



że alkohol przestał być zjawiskiem masowym dla miast, a stał się ważnym elementem wiejskiego codziennego życia. Ponadto wzrosło jego spożycie wśród kobiet, młodzieży i dzieci, co przed wojną było potępiane i wywoływało duże zgorzienie. Zjawiskiem występującym w bardzo wielu domach na wsi stało się pędzenie bimbru (tak zwanego samogonu), którym handlowano lub wymieniano na nie towary. Największy problem polegał jednak na rozpijaniu się rodzin, a nawet częstowaniu alkoholem dzieci przez rodziców, co dowodziło kompletnego braku ich odpowiedzialności i dojrzałości rodzicielskiej<sup>46</sup>.

Także przed wojną (na przykład na Śląsku i w innych regionach kraju) spotykane było zjawisko podawania małym chłopcom alkoholu, aby powoli się „przyzwyczajali”<sup>47</sup>.

Ojcowie wykazywali także inne objawy niedojrzałości rodzicielskiej, które polegały na braku odpowiedzialności za najbliższych, częstym porzucaniu rodzin, zaniedbaniem troski o los swoich dzieci. W bardzo wielu pamiętnikach mowa jest o nieobecności ojca, nieuczestniczeniu w wychowywaniu dzieci, chłodnych relacjach z dziećmi, egoizmie. Często najstarsze dzieci zmuszone były go zastępować w opiece nad rodzeństwem i w pracy gospodarskiej. Oto przykład nieodpowiedzialnego ojcostwa:

Ojciec wrócił z niewoli w 1945 r. na wiosnę. A mamusia była coraz bardziej chora. Zmarła 13 września. Ja pracowałam. Znowu zaczęło się koszarne życie. Musiałam przejąć obowiązki mamy i zająć się młodszym rodzeństwem. Skończyłam 16 lat, Marysia 15, brat 10, a najmłodsza Basia 8 lat. Później Marysia wyjechała do pracy do Elbląga. Ojciec ożenił się i wyjechał do Szczecina. Tam pracował w rzeźni miejskiej. Ja zostałam z tymi małymi dziećmi i grobem swojej mamy. Dzięki Panu Bogu i dobrym ludziom przeżyłam tę wojenną zawieruchę i rozpad rodziny. Wszystkich tragedii nie jestem w stanie opowiedzieć<sup>48</sup>. (Henryka Grabowska)

Należy jednak pamiętać, iż kondycja fizyczna i psychiczna ojców była po wojnie bardzo osłabiona. Wielu z nich było kalekami lub wymagało długiego leczenia szpitalnego czy sanatoryjnego. Ponadto w poszukiwaniu pracy byli zmuszani wyjeżdżać w głąb kraju. Wielu pamiętnikarzy przejawiało mniej przychylny stosunek do ojców niż matek, co jednak nie oznacza, iż wszyscy ojcowie byli niezdolni do angażowania się w życie rodzinne. Wręcz przeciwnie, wielu z nich po wojnie ciężko pracowało, a w środowiskach inteligenckich ojcowie cieszyli się autorytetem w oczach synów. Relacje z ojcami były po prostu inne niż z matkami. Ojcowie

46 Za: M. Zaremba, *Wielka Trwoga*, dz. cyt., s. 116–117. Autor przytoczył opinie pewnego rolnika: „Rodzice pijąc dawali nawet wódkę nieletnim dzieciom swoim, zaczęli je rozpijać, dając zgorzienie. Na 50 rodzin, jakie są w naszej wiosce, tylko cztery nie wyrabiało wódki, a wszyscy mieli w domach swoje gorzelnie. [...] Sam widziałem, jak nieraz rodzice poili swoje małe dzieci wódką. Podczas gdy na frontach lała się krew, to w naszych domach lała się wódka”.

47 Zob. M. Librachowa, S. Studencki, *Dziecko wsi polskiej*, dz. cyt. oraz Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa–Lwów 1931.

48 *Węgrzowskie Listy. Życie codzienne w czasie wojny i okupacji 1933–1944*, red. W. Rongie, W. Theiss, Węgrów 1996.



imponowali dzieciom z powodu wierności swoim ideałom, nieulegania okupantowi czy patriotycznych postaw (takich jak niepodpisanie *Volkslisty*, pracy w konspiracji). Brak ojca odczuwany był przez wielu dzieci niezwykle boleśnie pomimo dobrych relacji z matkami. Generalnie trudne warunki życia wydawały się częściej scalać rodzinę, aniżeli ją osłabiać.

## Stosunek do domu

Po zakończeniu wojny wielu ludzi nie miało też gdzie wracać, bo nie posiadało domu. Dom powojenny to zatem **dom zniszczony, dom okaleczony, dom rozbity, dom tymczasowy, dom sublokatorski**. Tęsknotę za własnym domem szczególnie wymownie podkreśla wspomnienie pewnej warszawianki, która natychmiast po ogłoszeniu końca wojny postanowiła z matką wracać z okolic Częstochowy do swojej „ukochanej” Warszawy:

Miejscowi ludzie odradzali, by nie wracać. «Gdzie wy idziecie? źle wam tu? Przecież z Warszawy nie pozostał kamień na kamieniu, zostańcie przynajmniej do wiosny». Na to nasi odpowiadali – «Przecież tam jest nasz dom, choć zburzony ale nasz»<sup>49</sup>.

Jak widać, dom był zarówno **symbolem wolności, normalności**, jak również **obowiązkiem**. Należało wrócić do swojego domu, pomimo jego fizycznego unicestwienia. Po wojnie dom często mieścił się na poddaszu, w suterynie lub w „komunalkach” zwanych też „kołchozami”, czyli w przedwojennych willach, w których przydzielano mieszkania według zasady: jedna rodzina – jeden pokój<sup>50</sup>. „I to też był dom – jak napisała Izabela Jarosińska – z meblami, garnkami, pościelą”<sup>51</sup>.

Dopiero w latach 60. pojawiły się mieszkania w blokach, w których powierzchnia wynosiła 20–30 metrów kwadratowych z przeznaczeniem na dwie lub trzy osoby, czyli dla małej rodziny. Polityka państwa sterowała w ten sposób dietnością rodziny. Mały dom wymagał małej rodziny. Mimo ogromnej ciasnoty był to „dom marzeń”.

Dom powojenny szybko powrócił jednak do funkcji realizowanych w czasie wojny i okupacji. Znowu okazał się przestrzenią chroniącą mieszkańców przed represjami i prześladowaniami nowej władzy. Ponownie zaczął pełnić zadania konspiracyjne. Był miejscem, gdzie ludzie mogli swobodnie myśleć i mówić, w przeciwieństwie do sfery publicznej, gdzie obowiązywał przymus podporządkowania się nowej ideologii. Dom stał się przestrzenią bezpiecznego życia, oazą we wrogim świecie. Duszę domu stanowiła wspólnota rodzinna i łączące jej członków więzi. To

<sup>49</sup> *Okruchy wspomnień*, dz. cyt.

<sup>50</sup> I. Jarosińska, *Było i tak. Życie codzienne w Polsce w latach 1945–1989*, Warszawa 2009, s. 14.

<sup>51</sup> Tamże.

ona wyznaczała w pierwszej kolejności jakość dzieciństwa, pomimo że dom stanowił bazę dla jego stabilnego rozwoju. Pojęcie rodziny zdecydowanie zdominowało pojęcie domu.

W analizowanych materiałach rzadko pojawiały się radosne obrazy dzieciństwa, tak jakby one nie istniały lub występowały rzadko w badanym okresie. W opisie czasów powojennych dominował nastrój smutku, opanowania i pogodzenia z losem<sup>52</sup>. Pomimo takiej tendencji istniały też inne domy i rodziny, w których dzieci czuły się potrzebne i kochane, a dom rodzinny był dla nich miejscem ciepłym i bezpiecznym. Takich rodzin było znacznie więcej, ale być może ich posiadanie było czymś naturalnym i nie rodziło potrzeby pisania o nich. Dotyczyło to szczególnie środowiska inteligenckiego, w którym świadomość wychowawcza rodziców (szczególnie matek) była wyższa niż w innych. Świadczy o tym wypowiedź młodej kobiety, która tak wspominała swoje dzieciństwo w rodzinnym domu:

Byłam dzieckiem chcianym, byłam celem w życiu moich rodziców, ich dumą. Nigdy nie czułam się poniżona, zignorowana. Na każdym kroku podkreślano moją wartość, liczono się z moimi dziecięcymi, «ważnymi» kłopotami, z moimi uczuciami. Ani mama, ani ojciec nie zbyli mnie nigdy tak częstym «nie zawracaj mi głowy, nie mam czasu». Byłam zupełnym maluchem, gdy wciągano mnie do dyskusji, słuchano uważnie tego, co mówię, i życzliwie traktowano na równi z dorosłymi. To wszystko sprawiało, że czułam się bezpiecznie, pewnie i miałam uczucie głębokiego zadowolenia<sup>53</sup>. (studentka, lat 22)

Powyższy cytat wskazuje, iż szczęśliwe dzieciństwo w latach powojennych miało miejsce wtedy, gdy rodzice potrafili zapewnić dziecku atmosferę bezpieczeństwa, posiadali dla niego czas, poświęcali mu uwagę, wykazywali rodzicielską troskę. Powyższe przekonanie zawarte jest w większości wspomnień z czasów powojennych.

## Wnioski

Z treści analizowanych wspomnień, odnoszących się do lat 40. i 50., wyciągnąć można następujące wnioski, pokazujące określony sposób myślenia o dzieciństwie, rodzinie, domu oraz występujących między nimi zależnościach. Wynikało z nich, że:

1. Materiały biograficzne posiadały dużą zgodność z wiedzą historyczną;
2. Jakość dzieciństwa w latach powojennych kształtowały w świadomości pamiętnikarzy dwie grupy czynników: a) **warunki życia** i b) **stosunki rodzinne**;

<sup>52</sup> Pisała o tym także M. Szpakowska w pracy *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, Warszawa 2003.

<sup>53</sup> *Rodzice, dzieci, rodzice*, dz. cyt., s. 130–131.

3. **Warunki życia** miał tworzyć bezpieczny, stabilny dom, a **stosunki rodzinne** – wspólnotę rodzinną połączoną więziami miłości i wzajemnego szacunku;
4. W świadomości pamiętnikarzy **bezpieczny dom** oznaczał: posiadanie rodziców (pełnej rodziny) oraz zabezpieczenie podstawowych warunków egzystencjalnych (czyli brak głodu, ubranie, posiadanie jakiegoś lokum);
5. **Udane stosunki rodzinne** miały tworzyć: miłość, życzliwość, szacunek dla dziecka, wrażliwość na jego potrzeby, dojrzałe i zaangażowane rodzicielstwo, gotowość do poświęceń;
6. Wojna wyzwoliła następujące zjawiska w życiu dzieci: sieroctwo biologiczne i społeczne, dzieciństwo w domach dziecka, dzieci „niepotrzebne”, osamotnione, opuszczone, dzieci-tułacze, dzieci walczące z rodzicami o przetrwanie, biedę;
7. W sferze stosunków rodzinnych widoczne było często: odrzucenie i porzucenie dziecka, przemoc wobec niego, zaniedbywanie jego potrzeb, niezaangażowane i niedojrzałe rodzicielstwo, alkoholizm oraz postawy przeciwstawne – bezgraniczne poświęcenie i oddanie dla dziecka, w tym chęć stwarzania mu możliwie najlepszych warunków rozwoju;
8. Kultura pedagogiczna rodzin była bardzo zróżnicowana na wsi i w miastach;
9. Przyczyną większości negatywnych zjawisk rodzinno-wychowawczych była powojenna trauma, a w drugiej kolejności nowy represyjny system polityczny;
10. Atmosferę powojennego dzieciństwa oraz życia rodziny przenikały: lęk, poczucie przemocy, brak kontroli nad życiem, niepewność, bezradność.
11. Wszystkie wymienione wcześniej elementy generowały określoną kulturę dzieciństwa i stosunek do rodziny.
12. Powojnie kształtowało wiele negatywnych obrazów dzieciństwa, takich jak:
  - **Dzieciństwo porzucone** (sieroctwo wojenne, sieroctwo społeczne, dzieciństwo w domach dziecka, u obcych ludzi, porzucone z powodu wojennej zawieruchy, wyjazdu rodzica za pracą, czy za granicę);
  - **Dzieciństwo osamotnione** (niekochane, zaniedbane, pozbawione zainteresowania ze strony rodziców);
  - **Dzieciństwo niezrozumiałe** (pozbawione zrozumienia i wrażliwości na potrzeby dziecka);
  - **Dzieciństwo zranione** (doświadczające przemocy i patologii rodzinnych);
13. Istniały również pozytywne obrazy dzieciństwa, na przykład **dzieciństwo przyjazne** (życzliwe dla dziecka, bogate w dobre relacje z rodzicami, troszczące się o rozwój dzieci);
14. W latach powojennych los dziecka – jak dowiodły wspomnienia – był niezwykle silnie spleciony z życiem rodziny i losem kraju;

15. Wojna zniszczyła materialne oblicze polskiego domu, zraniła i osłabiła rodzinę (w tym dzieciństwo), ale nie zniszczyła poczucia rodzinnej wspólnoty.

## Bibliografia:

1939–1945 Pro Memoria, GUS, Warszawa 2015.

Bednarek S., *Kontynuacje i przemiany. O realizacji podstawowych wartości kultury narodowej w polskim domu po 1945 roku*, [w:] *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, red. A. Siciński, P. Łukasiewicz, Wrocław 1992.

Brodala M., *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948–1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] M. Brodala, A. Lisiecka, T. Ruzikowski, *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, red. M. Kula, Warszawa 2001.

*Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, pod red. A. Siciński, P. Łukasiewicz, Wrocław 1992.

Domańska J., *Przemiany organizacyjne Domów Dziecka w latach 1945–1989*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 3 (178).

Grabowska D., *Wartość literatury pamiętnikarskiej w badaniach pedeutologii historycznej*, [w:] *Badania historyczne w pedagogice. Konteksty źródłowe*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2015.

Hochfeld J., Nowakowski S., *O wykorzystywaniu pamiętników do badań nad świadomością proletariatu*, „Myśl Filozoficzna” 1953, nr 4.

*Jaka jesteś rodzino?*, red. M. Parzyńska, I. Tarłowska, Warszawa 1965.

Jan Paweł II, *List do rodzin*, Sandomierz 1994.

Jarosińska J., *Było i tak. Życie codzienne w Polsce w latach 1945–1989*, Warszawa 2009.

Kaczyńska M., *Psychiczne skutki wojny*, „Zdrowie Psychiczne” 1946, nr 1.

Kosiński K., *Historia pijaństwa w PRL*, Warszawa 2008.

Kosiński K., *Pamiętnikarstwo konkursowe jako źródło historyczne*, [w:] *Polska 1944/45–1989. Studia i materiały*, t. 6, *Warsztat badawczy*, red. M. Głowiński [i in.], Warszawa 2004.

*Krzyż zasługi*, „Przyjaciółka” 1975, nr 24, rubryka *Radości i smutki*.

Librachowa M., Studencki S., *Dziecko wsi polskiej*, Warszawa 1934.

*Matki i córki*, red. B. Wiloch, Warszawa 1971.

Matyjas B., *Dziciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.

*Mężczyzna jako mąż i ojciec*, oprac. A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, Warszawa 1976.

Mysłakowski Z., *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa–Lwów 1931.

*Okруchy wspomnień*, Archiwum Karta, Pl 1001AO II 0153 001 31W.

Palska H., *Polskie pamiętnikarstwo konkursowe. Ideologia w autobiografii, autobiografia w ideologii*, [kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69481/ASK\\_1997\\_9\\_17.pdf](http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/69481/ASK_1997_9_17.pdf), dostęp 22.10.2015.

- Radomska-Strzemecka H., *Wpływ wojny na stosunek młodzieży do rodziny*, „Przegląd Socjologiczny” 1958, t. 12.
- Rodzice, dzieci, rodzice*, oprac. M. Parzyńska, J. Horodecka, Warszawa 1967.
- Szpakowska M., *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, Warszawa 2003.
- Theiss W., *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1935–1945). Zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996.
- Węgrowskie Listy. Życie codzienne w czasie wojny i okupacji 1933–1944*, oprac. W. Ronge, W. Theiss, Węgrów 1996.
- Winclawski W., *Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej*, Warszawa 1971.
- Wojna i okupacja w pamięci pokoleń*, Raport CBOS, Warszawa 1975.
- Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec*, wybór i oprac. A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, Warszawa 1976.
- Wyszyński S., *Na nowy rok kościelny. O chrześcijańskim wyzwoleniu człowieka*, [w:] S. Wyszyński, *Listy Pastorskie Prymasa Polski 1946–1974*, Paris 1975.
- Zaremba M., *Wielka Trwoga. Polska 1944–1947*, Kraków 2012.
- Zwierzenia rodzinne*, Warszawa 1979.

## Faces of Childhood in Polish Postwar Household. Collection of memories

**Abstract:** The content of the article shows the attitude to the child and his childhood in the difficult living conditions of Polish family in the postwar period (1945–1948). Referring to the concept of the environment and the community used in social pedagogy, an attempt to look at the categories of home and family from two perspectives, i.e. the home as a living environment (i.e. a space of material and living conditions and social one) and on the family as mental and spiritual community. Using this approach, an analysis of biographical memories of the 60s and 70s, gathered mostly as competition materials, was done. In practical terms it was about finding the answer to the question: What family activities can best help your child to create a secure childhood in very difficult existential conditions?

**Keywords:** analysis of memories, childhood, competition materials, family, family community, home, living conditions of child, living development of child, living environment, postwar, social crises