WYCHOWANIE W RODZINIE

FAMILY UPBRINGING

Tom V

Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym

The images of family in the historical and pedagogical approach

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom V

Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym

The images of family in the historical and pedagogical approach

Pod redakcją:
Alicji Szerląg i Stefanii Walasek

Wrocław 2012

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

REDAKTOR SERII „Wychowanie w rodzinie”
Stefania Walasek

KOLEGIUM REDAKCYJNE
Marija Barkauskeite, Inese Jurgena, Marie Marečková, Bożena Matyjas, Katarzyna Olbrycht, Alicja Szerląg, Władysława Szulakiewicz, Bogusław Śliwerski

REDATORZY TEMATYCZNI
Alicja Szerląg, Stefania Walasek

REDAKTORZY JĘZYKOWI
Edyta Sadowska, Luba Jakubowska, Piotr Gulanowski, Jon Porus

REDAKTOR STATYSTYCZNY
Kamila Gandecka

SEKRETARZE REDAKCJI
Ewa Jurczyk-Romanowska, Stanisław Gola

RECENZENT TOMU
Jaroslav Vaculik

ADRES REDAKCJI
Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52–522 Wrocław
tel. (71) 367–20–01

PROJEKT OKŁADKI
Stanisław Gola

Na okładce reprodukcja obrazu Pierre Auguste Renoir „Rodzina Artysty”

ISBN 978-83-7432-877-7

Wydanie publikacji sfinansowane przez:
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

DRUKARNIA
Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
50–011 Wrocław, ul. Kościuszki 51a, tel. 71 342 20 56, faks 71 341 32 04
e-mail: oficyna@atut.ig.pl; http://www.atut.ig.pl

Spis treści

Wstęp **9**

Rozdział I. Społeczno-polityczny kontekst funkcjonowania rodziny w wybranych krajach 11

MARIE MAREČKOVÁ
Family Life in Europe in the Twentieth Century **13**

VILIJA TARMAGADZĖ
Koncepcja rodziny w przestrzeni litewskiej polityki rodzinnej **17**

LIBERTAS KLIMKA
Rodzina w litewskiej etnopedagogice. **33**

TETIANA K. ZAVGORODNÂ
Rodzina w strukturze wychowania obywatelskiego i państwowego na Ukrainie **57**

Rozdział II. Dom rodzinny a kreowanie tożsamości dziecka 65

JERZY NIKITOROWICZ
Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową. **67**

VILIJA GRINCEVIČIENĖ
Kształtowanie orientacji aksjologicznych w rodzinie i w szkole w opinii nastolatków. **83**

TATIANA W. GALKINA
Rola i f unkcje domowego muzeum w w ychowaniu rodzinnym studentów **93**

Rozdział III. Dysfunkcje w przestrzeniach życia rodzinnego 107

DANUTA KOWALCZYK
Dysfunkcje współczesnej rodziny z perspektywy statystyki sądowej . **109**

ELŻBIETA CZYKWIN
Konflikty małżeńskie w kontekście emocji wstydu **123**

JACEK J. BŁESZYŃSKI, ANITA RODKIEWICZ-ROŻEK
Przemoc wobec dziecka w rodzinie **145**

IWONA CHRZANOWSKA
Rodzinne wzorce komunikacyjne a kompetencje językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wizji sukcesu edukacyjnego **163**

Rozdział IV. Z kart historii wychowania 177

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938) **179**

ALEKSANDRA BURDUKIEWICZ, JAN MICHAŁ BURDUKIEWICZ
Profesor Leon Kozłowski jako człowiek, uczony, polityk i jego wpływ na archeologię wrocławską. **193**

MARIJA BARKAUSKAITE, ONA TIJŪNELIENĖ
Meilė Lukšienė – inicjatorka pookupacyjnej reformy oświatowej na Litwie i twórca jej koncepcji **215**

Alfabetyczny spis Autorów. **227**

Contents

Introduction 9

Chapter I. The family in the socio-political context in selected countries 11

MARIE MAREČKOVÁ
Życie rodzinne w Europie w XX wieku 13

VILIJA TARMAGADZĖ
The conception of the family in the realm of Lithuanian family policy 17

LIBERTAS KLIMKA
Family in the Lithuanian ethno-pedagogy 33

TETIANA K. ZAVGORODNÂ
Family in the structure of social and public education in Ukraine . . . 57

Chapter II. The family home and the creation of a child's identity 65

JERZY NIKITOROWICZ
Native Language as a Core Value which creates the Cross-Cultural Identity 67

VILIJA GRINCEVIČIENĖ
A Teenager's reflection on formation of the value orientations in the family and at school 83

TATIANA W. GALKINA
The role and the functions of family museums in family education of university students **93**

Chapter III. Dysfunctions in the realms of family life 107

DANUTA KOWALCZYK
Dysfunctions of the contemporary family from the perspective of judicial statistics **109**

ELŻBIETA CZYKWIN
Marital conflicts in the context of emotion of shame. **123**

JACEK J. BŁESZYŃSKI, ANITA RODKIEWICZ-ROŻEK
Violence against children within the family **145**

IWONA CHRZANOWSKA
The family models of communication and the language competences of children with mental retardation in the vision of educational success . . **163**

Chapter IV. From the pages of the history of education 177

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Family in the life of distinguished scholars. The example of Kazimierz Twardowski (1866–1938). **179**

ALEKSANDRA BURDUKIEWICZ, JAN MICHAŁ BURDUKIEWICZ
Professor Leon Kozłowski as a man, scientist, politician and his influence into Wrocław archaeology. **193**

MARIJA BARKAUSKAITE, ONA TIJŪNELIENĖ
Meilė Lukšienė – the initiator and the creator of the conception of the educational reform in Lithuania after its occupation. **215**

Authors in alphabetical order **227**

Wstęp
Introduction

Twój dom może ci zastąpić cały świat.
Cały świat nigdy nie zastąpi ci domu.
Blaise Pascal[1]

Rodzina to swoisty fenomen uobecniający się we wszystkich sferach życia człowieka, w każdym czasie, miejscu i wszelakiej rzeczy, która jest dlań znacząca, jak i trudna zarazem. Tym samym „przebywanie w przestrzeni domu rodzinnego jak najdłużej, znalezienie tam własnego miejsca, permanentne włączanie się, wtapianie się w tę przestrzeń, uczestniczenie w życiu rodziny, stała w nim obecność fizyczna i duchowa prowadzi do zakorzenienia się"[2], dzięki któremu możliwe jest kształtowanie się tożsamości w zasadniczych jej wymiarach – osobistym, społecznym oraz kulturowym – a w konsekwencji wszelakie uczestniczenie w życiu współczesnym, budowanym również na przeszłości, a więc jednostkowe, wspólnotowe oraz obywatelskie bycie. Stąd rodzina stanowi szczególny przedmiot naukowych dyskursów uprawianych na gruncie wielu nauk. My proponujemy spojrzenie na rodzinę z perspektywy pedagogicznej i historycznej, które w swej istocie stratyfikować będą wybrane zmiany natury cywilizacyjnej (również w kontekście pożądanych i postulowanych zmian). One bowiem generują nowe porządki – społeczne, polityczne czy kulturowe – które w istotnym stopniu ważyły i ważą nadal na kondycji rodziny, jej trwaniu i przeobrażeniach, którym podlega. Warto zatem przedmiotem zainteresowania uczynić:

---

[1] Za: D. Lalak (red.), *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Warszawa 2008, s. 9.

[2] J. Izdebska, *Dom rodzinny – dom ojczyzna. Bogactwo znaczeń*, [w:] *Dom i ojczyzna*…, dz. cyt., s. 97.

- społeczne i polityczne uwarunkowania funkcjonowania rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem społecznego statusu rodziny oraz poszczególnych jej członków, polityki rodzinnej państwa, zobowiązań rodziny na rzecz społeczeństwa i państwa czy spojrzenia na rodzinę z perspektywy osadzenia jej w tradycji;
- dom rodzinny jako miejsce znaczące w procesie kreowania tożsamości młodego pokolenia, a więc także miejsce kulturowego dziedziczenia oraz socjalizacji o istotnej aksjologicznej konotacji;
- dysfunkcje występujące w przestrzeniach życia rodzinnego, które w istotnym stopniu utrudniają wychowawcze funkcjonowanie rodziny i zaprzepaszczają niejednokrotnie szanse na godne, szczęśliwe oraz efektywne życie zarówno dzieciom, jak i dorosłym członkom rodziny;
- i wreszcie sylwetki wybitnych uczonych, w życiu i działalności naukowej których szczególne miejsce zajmowała rodzina, przekazując im fundamenty moralno-etycznego postępowania i naukowej dociekliwości. Ich bogata działalność naukowa – zwłaszcza pedagogiczna – zapisała się znacząco na kartach historii wychowania.

Warto podkreślić przy tym, iż proponujemy Czytelnikom spojrzenie na rodzinę z perspektywy doświadczeń badaczy zagadnienia z różnych krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Taki ogląd umożliwia bowiem nie tylko poznanie stanu wiedzy w analizowanym zakresie w różnych krajach (Polska, Czechy, Litwa, Ukraina, Rosja), ale także, a może przede wszystkim, pozwala na wieloaspektowe ujęcie wychowawczego funkcjonowania rodziny w nader złożonych i zróżnicowanych czasach – współcześnie i przez pryzmat historii.

Alicja Szerląg
Stefania Walasek

Rozdział I

Społeczno-polityczny kontekst funkcjonowania rodziny w wybranych krajach

The family in the socio-political context in selected countries

doi: 10.23734/wwr20121.013.016

MARIE MAREČKOVÁ
Uniwersytet im. Masaryka w Brnie

Family Life in Europe in the Twentieth Century

Życie rodzinne w Europie w XX wieku

Abstract: Family life in Europe has undergone many changes in the twentieth century. These include the lifestyle of women, their legal freedom, family relations, relations with partners, relations with the older generation, and relations with children. The position of women in society has also undergone many transformations. Problems remain, however, in the social and family policy of the state, as women engaged in the working process give preference to their own plans and their need for self-fulfilment. The main goal of state family policy in the twenty-first century is, then, to ensure a harmonious balance between professional activity and family life.

Keywords: the family, family life, the twentieth century, divorce, abortion, the role of women

Family life in Europe underwent significant transformation during the twentieth century. It was a century of two world wars and a great economic crisis, also a century of social modernisation, economic development and progressive globalisation.

In comparison with demographic developments in the nineteenth century, the twentieth century was marked by a gradual slowing of demographic growth, reaching zero in the nineteen nineties. This trend was caused by changes in generative behaviour. A decline in the child mortality rate resulting from advances in medicine and hygiene was accompanied by family planning and control of the birth rate and by growing of family expenditure on providing for children.

The decline in the birth rate even outstripped the falling mortality rate in the second half of the nineteen nineties. The number of deaths exceeded the number of births in 11 of 35 European countries, including the populous states Germany, Italy and Russia. The process of urbanisation continued, though to a lesser extent than in the eighteenth and nineteenth centuries. A gradual increase in immigration, particularly to Western and Nord-Western Europe from areas outsite Europe. These immigrants had a differen system of family life and generally did not adapt to the majority population[1].

The ageing of the population was a particularly unfavourable demographic trend in Europe, as the proportion of the population aged more than 65 began to exceed the sustainable 5%. The country with the largest number of people more than 65 years of age in the year 2000 was Italy (17.6%), followed by Sweden, Denmark, Germany and Greece.

A significant transformation in family life in Europe was caused by an increase in marital instability. Legal separation and divorce became a phenomenon, particularly in the last four decades of the twentieth century, as a consequence of changes in family law and in the equality of men and women. The liberalisation of divorce has had the most significant influence[2].

The legalisation of abortion also made an undoubted contribution to the transformation of family life. As a result of this change, 7.7 million abortions were performed in Europe in 1995, as compared to 8.3 million births.[3]

Three new types of family began to take shape in Europe towards the end of the twentieth century – families comprised of unmarried partners or cohabitants, new or reconstructed families between divorced people, and families made up of partners of the same sex.

Families comprised of unmarried couples or cohabitants have been part of European family life since the nineteen seventies. This form of cohabitation is currently popular among young people as a way of preparing for marriage. The majority of these couples do not, however, reject the family as such, but rather the institution of marriage[4].

---

[1] F. Schultheis, *The Missing Link: Family, Memory and Identity in Germany*, [in:] *Family and Kinship in Europe*, M. Gullenstad – M. Segalen (ed.), Pinter, London 1997, p. 40–60.

[2] L. Stone, *The Road to Divorce. England 1530–1987*, Oxford University Press, Oxford 1990, p. 435–436.

[3] W.J. Goode, *World Changes in Divorce Patterns*, Yale University Press, New Haven and London 1993, p. 116–117.

[4] R. Phillips, *Putting Asunder. A History of Divorce in Western Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1988, p. 536.

New or reconstructed families formed by divorced people are a characteristic feature of European family life. Divorced men and women entered into a second marriage most frequently. Blood relationships with children from previous marriages thereby become less important[5].

A third type of European family taking shape at the end of the twentieth century involved the cohabitation of people of the same sex, without legal recognition. Their number increased more significantly among women than among men, particularly in large towns and in intellectual circles, in many European countries. This form of cohabitation was legalised in Denmark in 1989. Homosexual couples were allowed civil marriages, i.e. their registration as a couple. The Danish model spread to other countries, including the Czech Republic. These couples obtained the right to adopt children born in previous heterosexual marriages in 1997 in, for example, Denmark[6].

The nuclear family predominates in European family life to this day. The family has ceded a number of its original functions to communal or state institutions. This has lead to an increase in the importance of private life and a strengthening of the emotional function of the family with its emotional ties and intimacy. This is one area is which the role of women has not been reduced, remaining irreplaceable in spite of formal equality and changes in their position in public and family life. This conflict between the role of women in the family and the role of women in the working process continues to be a topical issue, and women from all social classes are striving for the recognition of their rights in practice[7].

European family life has undoubtedly remained unified on the threshold of the twenty-first century, in spite of numerous differences. Problems remain, however, in state social and family policy, as women engaged in the working process give preference to their own plans and their need for self-fulfilment. They play an active part in public life, while also fulfilling their duties responsibly in private life. The principal task facing state family policy for the twenty-first century is, then, to ensure a harmonious balance between professional activities and family life. Although the nuclear family

[5] M. Barbagli, *Provando e riprovando: Matrimonio, famiglia e divorzio in Italia in altri paesi occidentali*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 161.

[6] J. Finch, *Family Obligations and Social Change*, Polity Press, Oxford: 1989, p. 32.

[7] L.A. Tilly – J.W. Scott, *Women, Work and Family*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1978, p. 154.

still predominates statistically, there are clear signs of a new model of more extended families that do share mutual emotional ties[8].

Bibliography

Barbagli M., *Provando e riprovando: Matrimonio, famiglia e divorzio in Italia in altri paesi occidentali*, Il Mulino, Bologna 1990.
Finch J., *Family Obligations and Social Change*, Polity Press, Oxford 1989.
Glendon M.A., *The New Family and the New Property*, Butterworth, Toronto 1981.
Goode W.J., *World Changes in Divorce Patterns*, Yale University Press, New Haven and London 1993.
Keller J., Úvod do sociologie, Slon, Praha 1992.
Kertzen D.I. –Barbagli M. (eds.), *Family Life in the Twentieth Century*, Yale University Press, New Haven and London 2003.
Lenderová M. –Kopičková B. –Burešová J. –Maur E. (eds.), Žena v českých zemích od středověku do 20. století, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2009.
Lenderová M. –Jiránek T. –Macková M. (eds.), *Z dějin české každodennosti*, Karolinum, Praha 2010.
Livi-Baci M., *La popolazione nella storia d´Europa*, Laterza, Bari 1998.
Machačová J. –Matějček J., *Nástin sociálního vývoje českých zemí 1781–1914*, Karolinum, Praha 2010.
Musatti T., *La giornata del mio bambino: madri, lavoro e cura dei piú piccoli nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 1992.
Phillips R., *Putting Asunder. A History of Divorce in Western Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
Schultheis F., *The Missing Link: Family, Memory and Identity in Germany*, [in:] *Family and Kinship in Europe. Gullenstad*, Marianne-Segalen, Martine (ed.), Pinter, London 1997.
Stone L., *The Road to Divorce. England 1530–1987*, Oxford University Press, Oxford 1990.
Tilly L.A. – Scott J.W., *Women, Work and Family*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1978.

[8] D.I. Kertzen – M. Barbagli (ed.), *Family Life in the Twentieth Century*, Yale University Press, New Haven and London 2003, p. 375.

doi: 10.23734/wwr20121.017.031

VILIJA TARMAGADZĖ
Vilnius University

Koncepcja rodziny w przestrzeni litewskiej polityki rodzinnej

The conception of the family in the realm of Lithuanian family policy

Abstract: The family, its conceptualization and functioning, as well as family policy are discussed at the personal, community and state level. This makes sense because different cultural, historical, ethical, social and other alternations affect the assessment and evaluation of these three significant components. Besides family policy is a very important part of public policy in a state, what makes obvious impact on every human life (even those who are living not in a family).

The aim of this article is to shed light on theconcept of family, family functioning and family policy as three mutually interacting components in a unified narrative.

The object of study is the concept of family, family functioning and family policy from the perspective of its content.

The research methods employed include analysis and design of scientific literature and documents.

The article analyzes the definition of family, paying particular attention that different authors present various definitions of families. Although these definitions focus on different aspects of families (e.g. marriage, community, the continuity of the nation, etc.), it is shown that in each country the concept of a family is regulated by laws, by which regulations (and other legal documents) are prepared. The legal concept of a family in Lithuania is still not entirely clear. The concept is not defined in the Constitution and marriage is not indicated as an obvious attribute of being a family. Meanwhile,the FamilyPolicyConcept(2008) clearly defines a family,indicatingthat marriage is necessarily between a manand a woman.

The recognition of families only by marriage has raised many discussions among politicians, particular public interest groups and private individuals in Lithuania. These discussions became even stronger when the Constitutional Court stated that the Fami-

lyPolicyConcept(2008) contradicts the Constitution of Lithuania. Having in the mind, that the implementation of family policy in Lithuania is fragmented, lacks a unitary system, including the absence of an official institution responsible for family policy (this function is currently delegated to The Ministry of Social Security and Labour), the implementation of family policy is legislated andimplemented without correct procedures.

Following the concept of family, family functing and family policy analysis, it can be stated that the concept of family and its functions is different. They are both influenced by different views from scholars', politicians' and other particular persons' or groups' regarding marriage, as well as socio-cultural, political and other factors.

The variety of family conceptions encourages debate, which should not persist and interfere with the formation and implementation of State family policies. The concept of family, family functions and family policies are considered as three mutually interacting components. Based on this, the tools of appropriate and thoughtful family policy implementation can be formulated and developed.

Family policy in Lithuania is not yet sufficiently formulated in both conceptual and realizable levels. For that reason it is necessary to do a comprehensive study in order to provide a basis for implementing new family policies based on that study. Likewise, to develop the concept of family and family function, it is necessary to formulate an Educational Policy Concept and to implement its strategies, designing the tools for its implementation in the context.

Keywords: family, conception of the family, Lithuanian family policy.

Wprowadzenie

Mówienie i myślenie o rodzinie dla większości z nas jest codziennością, tak iż nawet często nie zastanawiamy się nad definicją tego słowa, ponieważ każdy ma zazwyczaj swoją własną – w zależności od wybranego metodycznego podejścia lub określonego rozumienia rodziny, wynikającego z doświadczenia życiowego, poglądów. Może to się pokrywać ze zdaniem na ten temat innych osób lub grup, może się też różnić. Rozbieżności te mogą być spowodowane nieistotnymi faktami, np. miejscem zamieszkania dorosłych członków rodziny (dziadków, dzieci) lub mieć charakter kontrowersyjny (życie w związku małżeńskim lub poza nim). Zazwyczaj człowiek w życiu kieruje się swoimi wartościami moralnymi, natomiast w przypadku innego, odmiennego pojmowania rodziny, otwiera się pole do konfliktów, które mogą spowodować rozłam w społeczeństwie. Oczywiste jest, że w takiej sytuacji, przynajmniej w przestrzeni prawnej, zakłada się uzgodnienie definicji rodziny. W tym miejscu warto zaznaczyć, że w badaniach nad rodziną na Litwie przez długi czas dominował funkcjonalizm strukturalny, zatem naukowcy zajmowali się tylko struk-

turą rodziny i jej funkcjami; nawet terminów „rodzina" i „małżeństwo" nierzadko używano jako synonimów[1]. Ponadto wielość definicji rodziny, zdaniem S. Mikulionienė[2],wynika z faktu, że pojęcie „rodzina" jest głęboko zakorzenione w świadomości społecznej, natomiast w badaniach naukowych w definiowaniu tego pojęcia kierowano się różnymi kryteriami, które utrudniają jednoznaczną jego interpretację.

Na Litwie kwestie dotyczące określenia rodziny budzą ostatnio znaczne kontrowersje i mają na to wpływ różne czynniki – kulturowe, historyczne, polityczne, społeczne, ekonomiczne, edukacyjne itp. I jest to całkiem uzasadnione, ponieważ rodzina – jedna z najstarszych instytucji społecznych – ta dość nieliczna grupa, egzystuje w każdym społeczeństwie jako forma życia ludzi dorosłych i naturalne środowisko wychowawcze dzieci. Na Litwie, podobnie jak i w wielu krajach, aktualnym tematem staje się określenie rodziny i pełnionych przez nią funkcji, a także polityka rodzinna.

I chociaż tą problematyką zajmowało się i zajmuje się nadal wielu autorów[3] (m.in. Bajoriūnas Z., 1997; 1997; Burvytė S., 2012; Vaitkevičius J., 1995 i inni), jednakże wciąż odczuwa się brak opracowań poświęconych zagadnieniom związanych z koncepcją rodziny, pełnionymi przez nią funkcjami i polityką rodzinną. Nowatorski charakter niniejszego artykułu nie polega na eksponowaniu pojęć dotyczących definicji rodziny, jej funkcji i polityki rodzinnej, lecz na uwydatnieniu powiązań powyższych trzech komponentów w przestrzeni znaczeniowej.

Celem tego artykułu jest ukazanie koncepcji rodziny, funkcji i polityki rodzinnej jako trzech współdziałających komponentów w ich warstwie treściowej. Obiektem badań staje się koncepcja rodziny, funkcje rodziny, polityka rodzinna w aspekcie znaczeniowym, natomiast metodami badawczymi – literatura naukowa, analiza dokumentów oraz modelowanie.

Wartość teoretyczna artykułu polega na ukazaniu różnych definicji rodziny, jej funkcji i polityki rodzinnej jako trzech współdziałających komponentów. W praktyce zaś stwarza przesłanki do kształtowania polityki rodzinnej z uwzględnieniem współuczestniczenia wspomnianych składników.

---

[1] I. Juozeliūnienė, *Janas Trostas ir šeimos sociologija: naujos tyrimo galimybės*, Vilnius 2003, s. 160.

[2] S. Mikulionienė, *Namų ūkiai ir šeimos Lietuvoje: sociodemografinis požiūris*, [w:] *Šeima ir gimstamumas Lietuvoje*, Vilnius 1997, s. 38–63.

[3] Z. Bajoriūnas, *Šeimos edukologija*, Vilnius 1997, s. 298; S. Burvytė, K. Ralys, R. Ilgūnienė, *Ugdymo šiuolaikinėje šeimoje konceptas*, Vilnius 2012, s. 275; J. Vaitkevičius, *Socialinės pedagogikos pagrindai*, Vilnius 1995, s. 306.

Definicja rodziny i jej funkcje

W ujęciu różnych autorów możemy spotkać wiele zróżnicowanych definicji rodziny. I. Juozeliūnienė[4] (1992) uważa, że o wiele łatwiej jest określić to, co nie jest rodziną. Ponadto żadna z definicji rodziny nie odzwierciedla całej różnorodności form współczesnej rodziny. I w ogóle istnieje bardzo dużo definicji rodziny w zależności od przyjętych założeń teoretycznych i poglądów, ponieważ rodzina jest obiektem badań różnych dyscyplin naukowych (socjologii, historii, prawa, demografii i in.)[5].

Poniżej zostanie przytoczonych kilka definicji rodziny, które charakteryzują się swoistością i zależą od rozłożenia akcentów w określeniu.

Z. Bajoriūnas[6], jeden z najbardziej znanych litewskich badaczy zajmujących się problematyką rodziny, określa rodzinę jako biospołeczny, historycznie zdeterminowany organizm i pierwszą instytucję wychowawczą, która nakłada na małżonków i dzieci odpowiednie obowiązki.

L. Jovaiša[7] definiuje rodzinę jako podstawową grupę społeczną, najważniejszą komórkę społeczeństwa o jedności cielesnej i duchowej, regenerującą naród i ludzkość.

A. Maceina[8] postrzega rodzinę jako podstawę istnienia narodu – rodzina jest miniaturą narodu, ponieważ w niej kryją się zalążki wszystkich dziedzin jego życia. Naród determinuje język rodziny, życie kulturalne, jednakże właśnie dzięki rodzinie trwa i odradza się. Cenne spostrzeżenie Maceiny[9] brzmi: w rodzinie zbiegają się duże wrodzone skłonności i duże duchowe wymagania.

M. Karpel i E.S. Strauss[10] uważają, że rodzina może być zdefiniowana jako:

- związek zapewniający jednostce utrzymanie ciagłości biologicznej, pozostawienie potomków,
- umowa sankcjonowana przez instytucje społeczne, określająca prawa i obowiązki członków rodziny,
- związek organizujący codzienne życie jego członków, obcowanie i współdziałanie, uporządkowanie bytu materialnego, spędzanie czasu wolnego,

[4] I. Juozeliūnienė, *Pabaigos žodis. Pasaulis ir šeima: nacionaliniai šeimos ypatumai*, Vilnius 1992, s. 97–104.

[5] V. Kanopienė, *Socialinė demografija*, Vilnius 2008, s. 270.

[6] Z. Bajoriūnas, *Šeimos edukologija*, Vilnius 1997, s. 298.

[7] L. Jovaiša, *Pedagogikos terminai*, Kaunas 1993, s. 79.

[8] A. Maceina, *Pedagoginiai raštai*, Kaunas 1990, s. 764.

[9] A. Maceina, *Saulės giesmė*, Vilnius 1991, s. 235.

[10] M.A. Karpel, E.S. Strauss, *Family Evaluation*, New York 1983, s. 255.

– długoterminowe zobowiązanie społeczne podjęte w celu uspołecznienia dzieci, wspierania osób starszych,
– subiektywnie postrzegana struktura relacji, której osobliwości i znaczenie na swój sposób interpretują członkowie rodziny.

M. Petzold[11] określa rodzinę jako małą grupę społeczną złożoną z osób, które łączy więź międzyosobnicza w diadzie lub triadzie.

Według K. Miškinisa[12] rodzina nie jest zwykłą wspólnotą, stanowi ona wspólnotę osób, którą łączą więzy pokrewieństwa, współzależność, odpowiedzialność i opieka regulowane ustawami i społecznie uznanym porządkiem.

Jak wynika z kilku powyżej przytoczonych definicji, w określaniu rodziny akcentuje się jej szczególną wartość. Jedni badacze wysuwają na pierwszy plan jej rolę dla utrzymania ciągłości narodu[13], inni zaś uwydatniają jej aspekt prawny[14] oraz inne konteksty (wspólnotowe czy historyczne).

Jednakże w każdym społeczeństwie pojęcie rodziny definiuje się na podstawie przepisów prawnych wynikających z aktów normatywnych.

Na Litwie dotychczas w zasadzie opierano się na Koncepcji Państwowej Polityki Rodzinnej[15].

1. Rodzina – podstawowe dobro społeczne, wynikające z natury ludzkiej i oparte na dobrowolnej umowie mężczyzny i kobiety przez złożenie przysięgi małżeńskiej, aby poświęcić swoje życie na budowanie relacji rodzinnych w celu zapewnienia członkom rodziny – mężczyźnie, kobiecie, dzieciom i wszystkim wspólnie – dobrobytu i rozwoju zdrowego społeczeństwa, żywotności i kreatywności narodu i państwa.
2. Rodzina ryzyka społecznego – rodzina, w której żyją dzieci poniżej 18. roku życia, i w której przynajmniej jeden z rodziców nadużywa alkoholu, narkotyków, środków psychotropowych lub substancji toksycznych, dotknięty jest nałogiem hazardu, a co za tym idzie, nie jest w stanie podjąć właściwej opieki nad dziećmi, stosuje przeciwko nim przemoc psychologiczną, fizyczną lub seksualną. Pomoc otrzymywaną od państwa wykorzystuje nie dla zaspokojenia potrzeb rodziny i dla-

[11] M. Petzold, *Familienentwicklungspsychologie: Einführung und Überblick*, München 1992, s. 155.

[12] K. Miškinis, *Šeima žmogaus gyvenime*, Kaunas 2003, s. 8.

[13] L. Jovaiša, *Pedagogikos terminai…*, dz. cyt., s. 79; A. Maceina, *Saulės giesmė…*, dz. cyt., s. 235.

[14] M.A. Karpel, E.S. Strauss, *Family Evaluation…*, dz. cyt., s. 252; K. Miškinis, *Šeima žmogaus gyvenime…*, dz. cyt., s. 8.

[15] *Valstybinė šeimos politikos koncepcija*, Vilnius 2008, s. 3.

tego pojawia się zagrożenie – przeciwko fizycznemu, umysłowemu, duchowemu, moralnemu rozwojowi dziecka i jego bezpieczeństwu.
3. Niepełna rodzina – rodzina albo rozszerzona rodzina, w której po zakończeniu małżeństwa brakuje jednego lub obojga rodziców.
4. Rodzina duża – rodzina wychowująca troje lub więcej dzieci.
5. Rodzina rozszerzona – małżonkowie, ich dzieci (adoptowane dzieci) jeżeli są, oraz wspólnie mieszkający bliscy krewni.

We wspomnianej koncepcji wyróżnionych zostało pięć typów rodziny oraz niejednoznacznie wskazano, że koniecznym atrybutem rodziny powinien być związek małżeński mężczyzny i kobiety.

Zatem jest oczywiste, że rodzina jest tylko wówczas, kiedy związek małżeński tworzą mężczyzna i kobieta. Tymczasem takiego akcentu brak w artykule 38. Konstytucji RL[16]. Znajdujemy tam zapis: „Rodzina jest podstawą społeczeństwa i państwa. Państwo chroni i otacza opieką rodzinę, macierzyństwo, ojcostwo i dzieciństwo. Małżeństwo jest wynikiem wolnej woli mężczyzny i kobiety […]. Prawa małżonków w rodzinie są równe. Prawem i obowiązkiem rodziców jest wychowanie swoich dzieci na uczciwych ludzi i dobrych obywateli oraz utrzymywanie ich do osiągnięcia pełnoletności. Obowiązkiem dzieci jest szacunek dla rodziców, opieka nad nimi, gdy się zestarzeją, i ochrona ich spuścizny".

Pozostaje niejasna definicja prawna rodziny. Nie jest ona określona w Konstytucji RL, gdzie nie zostało wskazane, że podstawowym jej atrybutem jest małżeństwo. Tymczasem w Koncepcji Państwowej Polityki Rodzinnej definicja rodziny jest jednoznaczna, tam się mówi, że dla utworzenia rodziny konieczny jest związek małżeński mężczyzny i kobiety. Oczywiście taka sytuacja otwiera pole do dyskusji, które najczęściej dotyczą kwestii związanych z tym, czy koniecznym atrybutem rodziny powinno być małżeństwo.

Należy zaznaczyć, że dyskusja na ten temat toczy się nie tylko w kilku ostatnich latach. Według M. Gaigalienė[17], jeszcze ponad dziesięć lat temu (ta uwaga dotyczy okresu przed odzyskaniem przez Litwę niepodległości w roku 1990) życie w związku pozamałżeńskim na Litwie utrudniały czynniki etnokulturowe, wyznawane wartości katolickie i obowiązujące zasady, dlatego przez większość ludzi takie związki były nietolerowane. Obecnie sytuacja zasadniczo się zmienia i socjolodzy łączą te zmiany z rozprzestrzenieniem

[16] *LR Konstitucija*, Vilnius 1992, s. 5.
[17] M. Gaigalienė, Moksleivių rengimo šeimai socialiniai pedagoginiai parametrai, Vilnius 1998, s. 137 [niepublikowana praca doktorska].

się nowych form partnerstwa, przejmowaniem zachodniego stylu życia, kiedy przyszłość jest nieokreślona, niepewna, rosnący zaś indywidualizm zachęca do unikania małżeńskich zobowiązań. Chociaż stosunkowo nieduża część społeczeństwa pierwszeństwo oddaje tworzeniu rodziny przez niezalegalizowany związek, i patrzy na to w zasadzie tylko jako na preludium do zalegalizowanego związku małżeńskiego, to jednak najmłodsze pokolenie, a zwłaszcza ci, którzy wiek uprawniający do zawierania małżeństwa osiągnęli w okresie transformacji społecznej, ekonomicznej, politycznej i kulturalnej kraju, coraz częściej opowiadają się za tworzeniem rodziny przez niezalegalizowany związek. Ponieważ młodsze pokolenie coraz przychylniej postrzega życie w związku niezalegalizowanym i jest zdania, że rodzina założona przez małżeństwo zalegalizowane jest przeżytkiem, toteż można przypuszczać, że w przyszłości będzie się zwiększać liczba wolnych związków, i że społeczeństwo będzie wykazywać większą tolerancję wobec tego zjawiska. Konserwatywne poglądy na to zjawisko, jako bardzo kłócące się z naszymi normami życia, słabną, natomiast wyraźne modernistyczne czy nawet awangardowe sądy jeszcze nie są powszechne. Obecnie zauważa się coraz bardziej tolerancyjny stosunek do tej nowej cechy współczesnej rodziny[18].

Uznanie na Litwie za rodzinę wyłącznie zalegalizowanego związku małżeńskiego wywołało wiele gorących dyskusji wśród polityków i społeczności. Zwłaszcza nasiliły się one po orzeczeniu Trybunału Konstytucyjnego, który stwierdził, że Koncepcja Polityki Rodzinnej przeczy Konstytucji zarówno pod względem treści, jak i formy[19]. Zastrzeżenia specjalistów w zakresie prawa konstytucyjnego budzi określenie rodziny opartej wyłącznie na małżeństwie, ponieważ w takim przypadku kobieta, która wyszła za mąż, rozwiodła się i wychowuje dziecko jest uznana za niepełną rodzinę, natomiast kobieta wychowująca dziecko, która nigdy nie była w związku małżeńskim, takiego statusu nie ma.

Biorąc pod uwagę fakt, że dla większości mieszkańców Litwy małżeństwo było koniecznym i normalnym sposobem porządkowania życia, z nim człowiek wiązał swoją przyszłość, zmiana koncepcji małżeństwa, jako jednego z ważnych atrybutów rodziny, jest z trudem uświadamiana, zwłaszcza

[18] V. Stankūnienė, A. Jonkarytė, S. Mikulionienė, A. Mitrikas, A. Maslauskaitė, *Šeimos revoliucija? Iššūkiai šeimos politikai*, Vilnius 2003, s. 388.

[19] Lietuvos Respublikos Konstitucinis teismas, Nutarimas Dėl Lietuvos Respublikos seimo 2008 m. birželio 3 d. nutarimu Nr. x-1569 „Dėl valstybinės šeimos politikos koncepcijos patvirtinimo" patvirtintos valstybinės šeimos politikos koncepcijos nuostatų atitikties Lietuvos Respublikos Konstitucijai, Vilnius 2008, s. 3.

na płaszczyźnie wartości. I jest to w pełni zrozumiałe, ponieważ taka zmiana koncepcji rodziny w zależności od kontekstu socjokulturalnego i prawnego prowadzi do modelu rodziny, w którym możliwe są różne interpretacje dotyczące małżeństwa i płci, nawet oddzielające je od siebie.

I fakt ten u większości budzi niepokój, ponieważ wybrana strategia rodziny w związku wolnym (niezalegalizowanym) jest sprzeczna nie tylko z wartościami chrześcijańskimi, lecz też podważa fundament tradycyjnej rodziny oraz może sprzyjać osłabieniu funkcji rodziny lub przyczynić się do innej ich interpretacji. Klasyfikacje funkcji rodziny różnią się między sobą nie tylko zasadami podziału, lecz też zakresem treści. Na przykład:

Z. Bajoriūnas[20] funkcje rodziny rozumie jako zaspokajanie potrzeb członków rodziny i wykonywanie związanych z nimi obowiązków (męża wobec żony, żony wobec męża, rodziców wobec dzieci, dzieci wobec rodziców, całej rodziny wobec poszczególnych członków rodziny i poszczególnych członków rodziny wobec całej rodziny, całej rodziny i poszczególnych jej członków wobec społeczeństwa)[21]. Wyróżnia on następujące funkcje rodziny:

– rodzenie dzieci,
– wychowywanie dzieci,
– zapewnienie ciągłości trwania narodu,
– gospodarcza i ekonomiczna,
– rekreacyjna,
– komunikacyjna,
– regulująca współżycie seksualne małżonków.

Według K. Miškinisa[22] podstawowymi funkcjami rodziny są:

– utrzymanie ciągłości rodziny,
– wychowanie dzieci i socjalizacja,
– zapewnienie ciągłości trwania narodu,
– gospodarcza i ekonomiczna,
– rekreacyjna,
– obcowanie,
– emocjalna,
– zaspokajanie potrzeb seksualnych.

Zatem ci dwaj autorzy, którzy badali funkcje rodziny w dziesiątym dziesięcioleciu ubiegłego stulecia, wyróżniają identyczne funkcje, tylko nieco inaczej je nazywają, na przykład K. Miškinis jedną z funkcji rodziny nazywa

[20] Z. Bajoriūnas, *Šeimos edukologija*…, dz. cyt., s. 28.
[21] Tamże, s. 15.
[22] K. Miškinis, *Šeima žmogaus gyvenime*…, dz. cyt., s. 25.

obcowaniem, Z. Bajoriūnas zaś komunikacją, chociaż znaczenie ich w zasadzie się nie różni.

W tym samym czasie problematyką tą zajmowali się inni naukowcy. J. Uzdila[23] wyróżnia funkcję reprodukcyjną, wychowawczą, ekspresywno-rekreacyjną, społeczno-ekonomiczną, duchowo-psychologiczną i bytową. Klasyfikacja J. Bikulčiusa[24] jest następująca: utrzymanie ciągłości rodziny, socjalizacja i wychowanie dzieci, funkcja gospodarczo-ekonomiczna, rekreacyjna, funkcja obcowania, zaspokajanie potrzeb seksualnych. Jak widzimy, w powyższych klasyfikacjach zostały tylko trochę inaczej rozłożone akcenty, np. J. Bikulčius wyróżnia funkcję seksualną, tymczasem J. Uzdila włącza ją do funkcji reprodukcyjnej.

Niektórzy autorzy wyróżniają tylko podstawowe funkcje rodziny. G. Purvaneckienė[25] na podstawie wykonanych badań stwierdza, że wychowanie dzieci, więzi emocjonalne łączące małżonków, zaspokajanie materialnych potrzeb rodziny to trzy najważniejsze funkcje. J. Vaitkevičius[26] podaje następującą klasyfikację: utrzymanie ciągłości rodziny, wychowanie nowego pokolenia i socjalizacja, przekazanie dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom, prowadzenie gospodarstwa domowego, organizowanie życia członków rodziny, kontrola nad ich zachowaniem, wzajemne wsparcie.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, że funkcje rodziny wyróżniane przez wyżej wymienionych autorów związane były z małżeństwem. Tymczasem S. Burvytė[27], po dokonaniu analizy funkcji rodziny wyróżnianych przez różnych autorów (bierze pod uwagę nie tylko związek małżeński, lecz też inne formy związku między mężczyzną a kobietą), uogólnia je i wymienia podstawowe, takie jak:

- reprodukcyjna,
- gospodarczo-ekonomiczna,
- socjalizacyjna,
- psychologiczna,
- rekreacyjna,
- seksualna.

[23] J. Uzdila, *Dorinis asmenybės ugdymas šeimoje*, Vilnius 1993, s. 121–123.

[24] J. Bikulčius, *Šeimyninio gyvenimo darna ir jo s išsaugojimo paslaptys*, Panevėžys 1995, s. 14.

[25] G. Purvaneckienė, *Lietuvos gyventojų nuomonė apie vyro ir moters vaidmenis visuomenėje. Lietuvos šeima*, Vilnius 1995, s. 106.

[26] J. Vaitkevičius, *Socialinės pedagogikos pagrindai*, Vilnius 1995, s. 190.

[27] S. Burvytė, K. Ralys, R. Ilgūnienė, *Ugdymo šiuolaikinėje šeimoje konceptas*, Vilnius 2012, s. 44.

To takie jest stanowisko badaczki dotyczące funkcji rodziny, jednakże w życiu państwa obowiązują przepisy odpowiednich ustaw i należy zaznaczyć, że w Koncepcji Oświaty na Litwie (2008) wyróżnia się „Podstawowe funkcje rodziny w życiu jednostki i społeczeństwa:

1.9.1. Budowanie wspólnoty jednostek – nawiązanie kontaktów interpersonalnych i ich rozwój, wychowywanie partnerskiego wzajemnego szacunku i wsparcia, zaufania i odpowiedzialności w wypełnianiu obowiązków małżeńskich i rodzicielskich.

1.9.2. Prokreacyjna – poczęcie nowego życia z miłości, które opiera się na rozumieniu istoty macierzyństwa i ojcostwa, wychowywanie dzieci.

1.9.3. Wychowanie i socjalizacja – przekazywanie dziedzictwa kulturowego i wartości, norm zachowania i podstawowego zasobu wiedzy, rozwijanie umiejętności poznawania i obcowania, ujawnianie zdolności człowieka i zapewnienie możliwości ich realizacji, kształtowanie płciowej tożsamości osoby (pojmowanie ról pełnionych przez mężczyznę i kobietę w rodzinie i społeczeństwie), kształtowanie samoświadomości, rehabilitacja społeczna.

1.9.4. Opieka i rekreacja – zapewnienie opieki istocie ludzkiej, bezpieczeństwa psychologicznego (zwłaszcza dzieciom, ludziom w starszym wieku i niepełnosprawnym), kształtowanie psychofizycznej dojrzałości, odbudowa i podtrzymywanie sił psychicznych, fizycznych i duchowych człowieka.

1.9.5. Tworzenie gospodarstwa domowego – wychowywanie umiejętności prowadzenia wspólnej działalności, kształtowanie poczucia solidarności i subsydiarności, odpowiedzialności za podjęte zobowiązania, rozwijanie samodzielności, zapewnienie bytu materialnego, kształtowanie umiejętności budowania życia rodzinnego i nawyków pracy".

A zatem rodzina jest postrzegana jako związek mężczyzny i kobiety, na podstawie którego tworzy się wspólnota osób, której są przypisane odpowiednie funkcje. Na poziomie państwa znajduje to zazwyczaj odzwierciedlenie zarówno w koncepccji rodziny, jak i polityce rodzinnej.

Dylemat polityki rodzinnej na Litwie

Polityka rodzinna jest ważną częścią polityki każdego państwa, która jest budowana na pewnej podstawie. Na Litwie byłaby nią Państwowa Koncepcja Rodziny[28], zgodnie z którą powinna być kształtowana Państwowa Polityka

[28] *Valstybinė šeimos politikos koncepcja…*, dz. cyt., s. 5–6.

Rodzinna. E. Kavoliūnaitė-Ragauskienė[29], która szczegółowo badała politykę rodzinną stwierdza: „Kształtowanie na Litwie polityki oświatowej od samego początku nie było konsekwentnym procesem. Cele polityki rodzinnej były wymieniane w bardzo różnych dokumentach albo przy określaniu środków związanych z realizacją polityki rodzinnej, nie nazywając tego polityką rodzinną".

I to jest oczywiste, ponieważ w roku 1996 została zatwierdzona przez rząd Koncepcja Polityki Rodzinnej i Kierunki Działalności, jednak nie został wskazany cel polityki oświatowej. Tak więc w 1996 roku w uchwale Rządu Republiki Litewskiej „O Koncepcji Polityki Rodzinnej i Kierunkach Działalności"[30] określone zostały środki służące do realizacji polityki rodzinnej w dziedzinie zatrudnienia, wsparcia rodziny, ochrony praw dziecka, zapewnienia mieszkania, zdrowia matki i dziecka, i wychowania moralnego. I, jak słusznie zauważa Kavoliūnaitė-Ragauskienė[31], Koncepcja Polityki Rodzinnej przyjęta w 1996 roku została następnie potwierdzona w roku 2002 w Długoterminowej Strategii Rozwoju Gospodarczego Litwy do roku 2015[32], gdzie polityka rodzinna (usługi, zapomogi dla rodzin i inne) nie jest odrębną dziedziną działalności, lecz jedynie częścią polityki społecznej. Brak o niej wzmianek również wśród środków i działań zmierzających do realizacji celów strategicznych (część 5. powyższej strategii). Problematyka polityki rodzinnej nie została odzwierciedlona nawet w analizie strategicznej SWOT (część 1.)

Co prawda, w przyjętej w 2004 roku uchwale Republiki Litewskiej „O Narodowej Strategii Polityki Demograficznej" był przewidziany strategiczny cel w dziedzinie dobrobytu rodziny – promowanie modelu rodziny samodzielnej i aktywnej, opartej na wzajemnej odpowiedzialności jej członków i zapewniającej im opiekę, gwarantującej ciągłość pokoleń oraz tworzenie warunków prawnych, społecznych, ekonomicznych sprzyjających wzmocnieniu rodziny i jej wszechstronnemu funkcjonowaniu.

Jednak nie zostały wyznaczone cele polityki rodzinnej i to miało wpływ na fragmentaryczny charakter jej realizacji. Nie bez znaczenia jest brak instytucji odpowiedzialnej za kształtowanie i realizowanie polityki rodzinnej,

[29] E. Kavoliūnaitė-Ragauskienė, *Viešosios šeimos politikos kūrimo ir įgyvendinimo problemos Lietuvoje*, Vilnius 2012, s. 11.

[30] *Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl šeimos politikos koncepcijos ir veiksmų krypčių"*, Vilnius 1996, s. 1–5.

[31] E. Kavoliūnaitė-Ragauskienė, *Viešosios šeimos politikos*…, dz. cyt., s. 11.

[32] *Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas Lietuvos ūkio* (*ekonomikos*) *plėtros iki 2015 m. ilgalaikė strategija*, Vilnius 2002.

chociaż w zasadzie taka instytucja kształtująca Politykę Oświatową formalnie istnieje. Może nią być Sejm RL, lecz tego nie wystarcza do kształtowania i realizowania Polityki Rodzinnej. Z drugiej zaś strony taką instytucją jest Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, w którego składzie jest również Departament Dobrobytu Rodziny. Pomimo to polityka rodzinna w zasadzie nie była realizowana, brakowało podstawowych przesłanek – nie były sformułowane cele polityki rodzinnej.

Dopiero w 2008 roku Rząd RL zatwierdził Koncepcję Państwowej Polityki Rodzinnej, w której został sformułowany cel:

> „[…] nakreślenie i prowadzenie wspólnej polityki ukierunkowanej na podtrzymanie i wzmocnienie instytucji rodziny, mającej na celu zapewnienie ogólnych warunków do świadczenia rodzinie zróżnicowanej pomocy państwowowej i społecznej we wszystkich dziedzinach życia w dążeniu do stworzenia sprzyjających warunków dla bycia jej autonomiczną, odpowiedzialną, trwałą, stabilną, aktywną i samodzielną instytucją, potrafiącą wszechstronnie pełnić swoje funkcje”[33].

Także zostały wskazane w niej „priorytety polityki rodzinnej – stworzenie środowiska przyjaznego rodzinom:

- stworzenie odpowiednich warunków do realizowania prokreacyjnej funkcji rodziny, zwłaszcza w powiązaniu z innymi funkcjami zapewniającymi socjalizację,
- rozszerzenie dyferencjalnych świadczeń k ompleksowych rodzinie w celu wzmocnienia roli rodziców jako pierwszych i najważniejszych wychowawców, zachowania rodziny i odpowiedniej socjalizacji dzieci,
- wspieranie programów oświatowych i społecznych, które przyczynią się do odtworzenia pozytywnych doświadczeń rodzinnych i w ten sposób pomogą osobom, które takich doświadczeń nie mają (sieroty, dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych, rozwiedzionych, samotne wychowywanie dziecka) w zaszczepieniu odwagi i przekonania do zakładania rodziny poprzez małżeństwo,
- kształtowanie pozytywnych postaw społeczeństwa wobec rodziny, w pierwszej kolejności przez państwowy system oświatowy, inne instytucje państwowe i organizacje społeczne, ograniczenie wpływu czynników przyczyniających się do niszczenia instytucji rodziny”[34].

I chociaż w Koncepcji Państwowej Polityki Rodzinnej został wskazany cel polityki rodzinnej, priorytety, zasady, kierunki działań polityki rodzin-

[33] *Valstybinė šeimos politikos koncepcja…*, dz. cyt., s. 14.
[34] Tamże, Rozdz. 3, s. 14–15.

nej w zakresie kultury, wychowania dzieci i oświaty, a nawet znajduje się zapis dotyczący realizacji koncepcji, mówiący o tym[35], że w celu zapewnienia konsekwentności, konceptualności i długoterminowości oraz ciągłości i koordynacji zakłada się instytucję kształtującą i realizującą politykę rodzinną (np. w wyniku reorganizacji Ministerstwa Oświaty i Nauki, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej i innych ministerstw zostaje powołane Ministerstwo Rodziny i Opieki nad Dziećmi). W Sejmie zgłoszono utworzonie Komitetu ds. Rodziny i Dziecka, jednakże propozycja nie znalazła poparcia. Nie powołano instytucji, nie dokonano analizy w zakresie realizacji tej koncepcji. Również przedstawiane w koncepcji problemy nie odpowiadają realnym sytuacjom, jest niemało wątpliwych twierdzeń[36]. *A priori* można stwierdzić, że powyższa koncepcja nie jest systematycznie realizowana. Poza tym jej realizacja będzie i nadal pozostawia wiele do życzenia, ponieważ w 2011 roku w orzeczeniu Trybunału Konstytucyjnrego RL stwierdza się, że Sejm w Państwowej Koncepcji Polityki Rodzinnej po określeniu pojęć rodziny, zgodnej rodziny, rodziny rozszerzonej, rodziny niepełnej, podaniu jej definicji i wydaniu postanowienia o przyjęciu tej koncepcji, nie przestrzegał postanowień konstytucji w zakresie uregulowania stosunków prawnych w rodzinie, lecz kierował się aktami prawnymi o niższej randze przyjętymi przez Sejm. Świadczy to o tym, że w Republice Litewskiej Państwowa Polityka Rodzinna (2008) jest kwestionowana. Ponadto, jak wskazano w tym samym orzeczeniu Trybunału Konstytucyjnego, „Sformułowane w koncepcji pojęcia i ich określenia według swego znaczenia są nowymi normami prawnymi, na które Sejm i Rząd powinien zwrócić uwagę podczas przygotowywania aktów prawnych w dziedzinie polityki rodzinnej i dostosować je do założeń koncepcji. Okazało się, że nowe normy prawne, na które należy zwrócić uwagę, przyjmując uchwały w dziedzinie polityki rodzinnej, nie mogą być zatwierdzone w podstawowym akcie prawnym, dlatego założenia Koncepcji przeczą Konstytucji". Zatem orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego wskazało sprzeczność Państwowej Polityki Rodzinnej wobec Konstytucji RL, co jeszcze bardziej komplikuje sytuację konceptualnej podstawy polityki rodzinnej. Z powyższego wynika, że polityka rodzinna na Litwie nie jest dostatecznie uzasadniona konceptualnie i wdrażana. I to może mieć wpływ na niesprecyzowanie pojęcia „rodzina" i pełnionych przez nią funkcji.

[35] Tamże, Rozdz. 5, s. 20–21.

[36] E. Kavoliūnaitė-Ragauskienė, *Viešosios šeimos politikos*…, dz. cyt., s. 15.

Wnioski

Rozumienie pojęcia „rodzina" i jej funkcji jest różne. Mają na to wpływ poglądy uczonych, polityków i innych zainteresowanych osób lub grup społecznych wobec instytucji małżeństwa, kontekst społeczno-kulturalny, polityczny oraz inne czynniki. Rozumienie pojęcia „rodzina" i różnorodność pełnionych przez nią funkcji skłania do polemiki, która nie może dłużej trwać i przeszkadzać kształtowaniu w kraju polityki rodzinnej i jej realizacji. Pojęcie rodziny, funkcje rodziny i polityka rodzinna rozpatrywane są jako trzy współdziałające komponenty i na ich podstawie koordynowane są działania i środki dotyczące realizacji polityki rodzinnej.

Polityka rodzinna na Litwie nie jest w dostatecznym stopniu ukształtowana zarówno w przypadku koncepcji, jak i realizacji. Żeby tę sytuację zmienić, należy wykonać szczegółowe badania w zakresie kształtowania polityki rodzinnej i na ich podstawie, po sprecyzowaniu pojęcia rodziny i jej funkcji, należy opracować koncepcję polityki rodzinnej i strategie jej wdrażania, dostosowując sposoby do jej realizacji w kontekście trzech współdziałających czynników (pojęcie rodziny, funkcje rodziny, polityka rodzinna).

Tłumaczenie z języka litewskiego: Barbara Dvilevič

Bibliografia

Bajoriūnas Z., *Šeimos edukologija*, Vilnius 1997.
Bikulčius J., *Šeimyninio gyvenimo darna ir jos išsaugojimo paslaptys*, Panevėžys 1995.
Burvytė S., Ralys K., Ilgūnienė R., *Ugdymo šiuolaikinėje šeimoje konceptas*, Vilnius 2012.
Gaigalienė M., Moksleivių rengimo šeimai socialiniai pedagoginiai parametrai, Vilnius 1998 [niepublikowana praca doktorska].
Jovaiša L., *Pedagogikos terminai*, Kaunas 1993.
Juozeliūnienė I., *Pabaigos žodis. Pasaulis ir šeima: nacionaliniai šeimos ypatumai*, Vilnius 1992.
Juozeliūnienė I., *Janas Trostas ir šeimos sociologija: naujos tyrimo galimybės*, Vilnius 2003.
Kanopienė V., *Socialinė demografija*, Vilnius 2008.
Karpel M.A., Strauss E.S., *Family Evaluation*, New York 1983.
Kavoliūnaitė-Ragauskienė E., *Viešosios šeimos politikos kūrimo ir įgyvendinimo problemos Lietuvoje*, „Teisės problemos", Vilnius 2012, nr 1(75).
LR Konstitucija, Žinios 1992, nr 33–1014, Vilnius 1992.
Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl šeimos politikos koncepcijos ir veiksmų krypčių", Žinios 1996, nr 28–684, Vilnius 1996.
Maceina A., *Pedagoginiai raštai*, Kaunas 1990.
Maceina A., *Saulės giesmė*, Vilnius 1991.

Maslauskaitė A., *Šeimos politika ES ir Lietuvoje*, [w:] A. Davidavičius, E. Platovas (red.), *Šeimos politikos ir teisės iššūkiai besiplėčiančioje Europoje* (*2004–2005*), Vilnius 2004.
Mikulionienė S., *Namų ūkiai ir šeimos Lietuvoje: sociodemografinis požiūris*, [w:] *Šeima ir gimstamumas Lietuvoje*, Vilnius 1997.
Miškinis K., *Šeima žmogaus gyvenime*, Kaunas 2003.
Petzold M., *Familienentwicklungspsychologie: Einführung und Überblick*, München 1992.
Purvaneckienė G., *Lietuvos gyventojų nuomonė apie vyro ir moters vaidmenis visuomenėje*, [w:] *Lietuvos šeima*, Vilnius 1995.
Stankūnienė V., Jonkarytė A., Mikulionienė S., Mitrikas A.A., Maslauskaitė A., *Šeimos revoliucija? Iššūkiai šeimos politikai*, Vilnius 2003.
Uzdila J., *Dorinis asmenybės ugdymas šeimoje*, Vilnius 1993.
Vaitkevičius J., *Socialinės pedagogikos pagrindai*, Vilnius 1997.

Netografia

Lietuvos Respublikos Konstitucinis teismas Nutarimas Dėl Lietuvos Respublikos seimo 2008 m. birželio 3 d. nutarimu Nr. x-1569 „Dėl valstybinės šeimos politikos koncepcijos patvirtinimo" patvirtintos valstybinės šeimos politikos koncepcijos nuostatų atitikties Lietuvos Respublikos Konstitucijai, Vilnius 2008, http://www.lrkt.lt/Dokumentai2011.html [dostęp: 10.05.2012].
Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas Lietuvos ūkio (ekonomikos) plėtros iki 2015 m. ilgalaikė strategija, Vilnius 2002, http://www.ukmin.lt/web/lt/lietuvos-ukio-ekonomikos-pletros-strategija [dostęp: 04.05.2012].
Valstybinė šeimos politikos koncepcija, Vilnius 2008, h ttp://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=5477&p_k=1 [dostęp: 12.05.2012].

doi: 10.23734/wwr20121.033.055

LIBERTAS KLIMKA
Lithuanian University of Education Sciences

Rodzina w litewskiej etnopedagogice

Family in the Lithuanian ethno-pedagogy

Abstract: The present article approaches the most typical Lithuanian means and methods of folk pedagogy which are aimed at the development of respect for motherhood and positive features of child personality. It becomes obvious that today the traditional folk pedagogy has become not only the object of ethnological studies; many of its elements might also be successfully applied to family and schools‘ teaching practices, next to other endeavours and as a means to the formation of national identity. The importance of identity gains even more significance in the rapidly globalising cultural enviroment. Therefore, some elements of ethnical culture may be efficiently applied to preschool establishments and schools. While being introduced to the enviroment of traditional culture, the child would unconsciously and easily assimilate moral principles and norms, positive value attitudes, the sense of beauty, creativity in works, respect to the nature and life. Today this could also be excellently combined with the most advanced educational methods. The result is twofold: the both pedagogical aspirations will be realised and the national self-awareness will be formed.

Keywords: Ethnic culture, education, ethno-pedagogy, traditional family habits.

Wprowadzenie

Na wychowanie dzieci w litewskich rodzinach wiejskich zwracano szczególną uwagę, chociaż na zewnątrz tego zbytnio nie podkreślano. Społeczność wiejska uważnie obserwowała zachowanie młodego pokolenia i odpowiednio reagowała na wszystkie ekscesy. Największym nieszczęściem dla rodziny było nieprzystosowanie członka rodziny do norm życia wyznawanych przez

tę społeczność. W kulturze etnicznej było wiele wymyślnych sposobów i metod korygujących niewłaściwe zachowanie.

Dorobek naukowy w zakresie badań nad litewską pedagogiką ludową jest dość bogaty. W tej dziedzinie etnologii jest też niemało solidnych prac o charakterze uogólniającym[1]. Jednak, podobnie jak w przypadku innych dziedzin z zakresu kultury etnicznej, wyczerpanie tematu jest w zasadzie niemożliwe. Przecież każdy region etnograficzny lub jego część, każda okolica nadal różni się zwyczajami, tradycjami, dziedzictwem historycznym. Oczywiście, środki dydaktyczne stosowane w pedagogice ludowej nie mogą być porównywane z metodami współczesnej pedagogiki: uległo całkowitej zmianie i otoczenie społeczne, i styl życia oraz samo społeczeństwo. Jednak pozostaje jedna sfera wychowania, gdzie etnopedagogika nie utraciła swojej wartości. Chodzi tu o kształtowanie tożsamości narodowej, do której przywiązuje się coraz większą wagę w szybko globalizującym się świecie[2]. Okazuje się, że elementy kultury etnicznej mogą być również dzisiaj z powodzeniem wykorzystane w placówkach przedszkolnych i szkołach. Otwierając przed dzieckiem przestrzenie kultury tradycyjnej w sposób spontaniczny i nieprzymuszony można kształtować w nim system zasad moralnych, wartości ogólnoludzkich, kształcić poczucie piękna, kreatywność w pracy, szacunek do przyrody i życia[3]. Można to dopasowywać do współczesnych metod wychowania. Wynik będzie podwójny: i zamierzenia pedagogiczne będą realizowane, i świadomość narodowa będzie kształtowana, co niewątpliwie przyczyni się do wzmocnienia więzów rodzinnych i kultywowania tradycji rodzinnych[4].

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie przeglądu najciekawszych metod stosowanych w pedagogice ludowej, które łączą się z okazywaniem szacunku do macierzyństwa i z kształtowaniem pozytywnych cech osobowości dziecka, a zarazem ukazują możliwości wszechstronnego wzmocnienia

[1] R. Vasiliauskas, *Lietuvių liaudies pedagogika – jaunosios kartos socializacijos fenomenas (XIX a. antroji pusė – XXa. pradžia)*, Vilnius 2006; R. Paukštytė-Šaknienė, *Gimtuvės ir krikštynos Lietuvos kaimo gyvenime*, Vilnius 1999; R. Račiūnaitė, *Moteris tradicinėje lietuvių kultūroje*, Kaunas 2002.

[2] L. Klimka, *Pilietiškumas ir tautiškumas: dermės prielaidos*, *Klasės vadovas nūdienos mokykloje. Teorinės praktinės konferencijos medžiaga*, Vilnius 2006, s. 17–19.

[3] M. Lazauskienė, *Kai kurie lietuvių liaudies pedagogikos tyrinėjimo klausimai*, „Pedagogika ir psichologija", Vilnius 1971, t. 11, s. 103–108.

[4] R. Vaivada, *Lietuvių liaudies pedagogikos samprata*, „Tautinė mokykla", Vilnius 1991, nr 1, s. 12–13.

poczucia tożsamości narodowej. Metody pracy – opis, analiza semantyczna, analiza porównawczo-historyczna.

Kultura etniczna na Litwie

W Republice Litewskiej obowiązuje Ustawa o Państwowej Opiece nad Kulturą Etniczną[5], w której kultura etniczna definiowana jest jako stworzony przez cały naród ogół wartości kulturowych, przekazywany z pokolenia na pokolenie i stale odnawiany, który pomaga zachować tożsamość narodu, jego samoświadomość i swoistość regionów etnograficznych. Naprawdę bardzo trudno przewartościować znaczenie kultury etnicznej: ona jest bytem narodu, sensem jego przetrwania i siły, fundamentem kultury narodowej. Dlatego tak ważna jest troska o żywe tradycje kultury etnicznej. Narody tworzą swoją państwowość w zasadzie po to, żeby zapewnić niczym nieskrępowane rozpowszechnienie kultury, zachowanie tradycji, zagwarantowania godnej egzystencji obecnemu pokoleniu i przyszłym pokoleniom[6]. Wtedy naród staje się nacją, określaną jako wspólnota ludzka, którą łączy system ekonomiczny i polityczny, prawa polityczne wszystkich jej członków, zamieszkiwanie na jednym terytorium oraz jedność kultury. Doświadczenie historyczne ludzkości pokazuje, że imperia, gdzie były ciemiężone inne narody, nie są długowieczne. Do konfliktów etnicznych dochodzi tam, gdzie jest tępione poczucie tożsamości narodowej.

Kultury etnicznej nie należy utożsamiać z kulturą tradycyjną albo narodową, która ukształtowała się na wsi przed końcem XIX wieku. Może to prowadzić do błędnego mniemania, że kultura etniczna – przeżytek przeszłości, dziedzictwo tradycji, dla których miejsce powinno być tylko w muzeum, w składnicy folkloru lub w książkach krajoznawczych. Młodzieży należy koniecznie pokazać, że kultura etniczna nie jest zabawą z przeżytkami. W XX wieku w okresie istotnych zmian dotyczących struktury społeczeństwa, powoli zaczęło braknąć tej przestrzeni, w której ukształtowała się tradycyjna kultura. Na naszych oczach kultura ludowa staje się częścią kultury elitarnej; miejscem jej szerzenia już nie jest chałupa wiejska lub rezerwat przyrody, lecz sale koncertowe, święta urządzane w miastach i miasteczkach,

[5] *Valstybės žinios*, 1999, nr 82–414.

[6] A. Jokubaitis, *Kokia Nepriklausomybės kaina? Lietuva globalėjančiame pasaulyje*, Vilnius 2006, s. 274–296.

wspólnoty szkolne. Najważniejsze jednak, że kultura etniczna, która wyrosła z dziedzictwa tradycji, zwłaszcza dzisiaj, w okresie wkraczania do nowoczesnego świata, pomaga Litwinom w zachowaniu swej tożsamości narodowej. Pielęgnowanie kultury etnicznej i jej rozwój nie świadczy w żadnym przypadku o „zamkniętości" kultury; przeciwnie, w ten sposób wartości kultury narodowej otwierają się przed całym światem.

Coraz wyraźniej zarysowujące się osobliwości i tendencje rozwoju kultury światowej wskazują, że kosmopolityczne orientacje, bez względu na proces globalizacji ogarniający coraz więcej dziedzin, nie mają perspektyw – przyszłością cywilizacji ludzkiej jest różnorodność wielokulturowa i dialog kultur. Zalecenia UNESCO w dużym stopniu sprzyjają rozpowszechnieniu kultury etnicznej oraz jej pogłębieniu. Po zniesieniu granic państwowych w Europie w trakcie tworzenia wspólnej przestrzeni ekonomicznej i informatycznej, różnice kulturowe narodów tylko bardziej będą podkreślane i uwydatniane. Procesy te już obecnie są dostatecznie zauważalne; o nich jest mowa w dokumentach opracowywanych przez Unię Europejską, w których promuje się dążenie do zachowania kultur regionalnych i ich rozwoju. Poza tym takie stanowisko odpowiada potrzebom prowadzenia działalności w takich pragmatycznych sferach, jak turystyka lub inne formy organizacji wypoczynku. Pielęgnowanie kultury etnicznej jest prerogatywą kultury, nie zaś polityki; to zjawisko całkowicie przeciwstawne nacjonalizmowi, szowinizmowi, fundamentalizmowi. W tym kierunku planowana jest polityka oświatowa na Litwie.

Litwa ma bolesne doświadczenie związane z zachowaniem tożsamości narodowej w czasach sowieckich, dlatego też z dużą przychylnością ustosunkowuje się do kultur mniejszości narodowych i według swoich możliwości stara się stworzyć im odpowiednie warunki do rozwoju oraz udziela wsparcia. Zwłaszcza dotyczy to Polaków, Rosjan, Karaimów, którzy od dawna zamieszkują na terytorium Litwy. W dokumentach dotyczących strategicznego rozwoju oświaty przewidziane jest zapoznanie się z historią mniejszości narodowych, właściwościami ich kultury oraz z tradycjami.

W ogóle kształcenie samoświadomości narodowej jest równoznaczne z dojrzewaniem obywatelskości; to bardzo aktualne zadanie, które stoi zarówno przed instytucjami kulturalnymi, jak i przed systemem oświatowym. Na treść działalności powinny się składać trzy komponenty: język ojczysty, pamięć historyczna i wiedza o kulturze etnicznej[7]. Kwestie języków, którym

[7] L. Klimka, *Pilietiškumas ir tautiškumas: laiko dimensijos ir aktualijos*, *Tautiškumas ir pilietiškumas: Atskirtis ar dermė?* Vilnius 2007, s. 127–141.

nadano status języka państwowego, są w gestii komisji państwowej. Szeroka społeczność wiedzę o historii i kulturze etnicznej czerpie z mass mediów, ekspozycji muzealnych i masowych imprez kulturalnych. Po odzyskaniu przez Litwę niepodległości wiele w tym kierunku uczyniono, żeby obywatele lepiej poznali historię swojego narodu i państwa. Niestety sprawy związane z kulturą etniczną zostały pozostawione swojemu biegowi, chociaż na mocy wspomnianej ustawy opiekę nad nimi sprawować zobowiązane są różne placówki. Instytucje państwowe – Centrum Kultury Ludowej RL i regionalne centra kultury etnicznej mają możliwości bardzo ograniczone. Jeszcze jeden problem – zbyt mało specjalistów z tej dziedziny kształci się na Litwie. Byłoby bardzo dobrze, gdyby kurs kultury etnicznej obowiązywał studentów wszystkich kierunków kulturologicznych i pedagogicznych. W ogóle zajęcia fakultatywne z zakresu tradycji litewskich, a może nawet i bardziej obszerny kurs – historia narodu i państwa – można proponować również studentom studiującym kierunki socjologiczne i techniczne. Byłby to istotny wkład do programów nauczania kształtujących poczucie obywatelskości. Z kolei studentom zza granicy stworzyłoby to możliwość pogłębienia wiedzy o Litwie.

Źródło narodowej odrębności kryje się w podświadomości każdego Litwina; można to nazwać kategorią archetypu. Jednak przejawianie się archetypu dzisiaj w dużym stopniu hamują agresywne czynniki: kultura masowa (mass media natrętnie propagują muzykę „młodzieżową" i modę), intensywne tempo życia miejskiego i utrata więzi z przyrodą, rutyna codzienności, panujące wartości oparte na pragmatyzmie, a także fragmentaryczność bytu naszej codzienności. Dobrze, że już mamy ważny dokument – Państwowy Program Rozwoju Kultury Etnicznej, który obejmuje wiele dziedzin naszego życia[8]. Jednak podstawowe nadzieje wiążą się ze szkołą – tutaj powinna być kolebka świadomej obywatelskości. W swojej działalności szkoły na Litwie zaczynają się kierować Podstawą Programową Kształcenia Podstawowego i Średniego w Zakresie Kultury Etnicznej, zatwierdzoną przez ministra Nauki i Oświaty RL w 2012 roku[9]. Została ona oparta na przyjętej w 2009 roku Strategii Rozwoju Kultury Etnicznej w Instytucjach Oświatowych, w której było przewidziane utworzenie jednolitego systemu rozwoju kultury etnicznej. W szkołach, realizujących ten program, zostaną stworzone nauczycielom odpowiednie warunki, które pozwolą zaplanować treść przedmiotu z zakresu kultury etnicznej z uwzględnieniem regionu etnograficznego, tradycji

[8] *Valstybės žinios*, 2006, nr 102–3939.
[9] *Valstybės žinios*, 2012, nr 46–2252.

szkoły, miejscowej społeczności oraz tradycji sąsiedniego narodu. W klasach 5–12 etnokultura będzie przedmiotem do wyboru. W klasach 11–12 będzie można wybierać moduły w ramach kształcenia zintegrowanego np.: „Język i kultura etniczna", „Sztuka i kultura etniczna", „Technologie i kultura etniczna", „Kultura etniczna i socjalizacja", „Zwyczaje i etyka".

Obecnie na Litwie w szkołach ogólnokształcących nauczanie przedmiotów z zakresu kultury etnicznej zaleca się prowadzić w ramach kształcenia zintegrowanego. W szkołach działa powyżej pięciuset kółek krajoznawczych, prawie drugie tyle kółek rzemiosł i etnograficznych. Jednak kultura etniczna, jako przedmiot dodatkowy, w ostatnich latach był nauczany w 116 szkołach. Należy dążyć ku temu, aby wiadomości z zakresu kultury etnicznej były wymienione w standardach nauczania. Niestety, nie wytrzymuje krytyki większość wydań przeznaczonych dla nauczycieli – materiały metodyczne, w których omawiane są zagadnienia związane z kulturą etniczną oraz jej elementami, które mają być wykorzystane w wychowaniu młodzieży. O wydaniu drukiem takiej literatury powinni decydować eksperci, chodzi bowiem o to, żeby nie były szerzone powierzchowne, uproszczone poglądy na kulturę etniczną. Tylko szkodę mogą przynieść i wyolbrzymić sentymenty do dziedzictwa pokoleń. I jeszcze jeden nierozwiązany problem szkolny – uczestnictwo w procesie nauczania krajoznawców, mistrzów tradycyjnego rzemiosła. Potrzebne są pewne zmiany, aby i osoby nieposiadające pełnego wykształcenia pedagogicznego, lecz które potrafią swoim przykładem „zarazić" dzieci miłością do tworzenia, zaciekawić ich etnokulturą, mogły znaleźć miejsce w szkole, chociażby podczas prowadzenia zajęć pozalekcyjnych związanych z folklorem.

W pełni odczuć wartość pedagogiki ludowej i jej wyższość w nauczaniu można dopiero podczas gromadzenia materiału. Zwłaszcza ważne i ciekawe jest poznanie miejscowych zwyczajów. W tym celu są przygotowywane przez specjalistów ankiety[10]. Zawarte w nich pytania nie są trudne, toteż z ankiet mogą korzystać również uczniowie podczas rozmów ze swoimi dziadkami.

Macierzyństwo w kulturze etnicznej

Matka – nosicielka życia. Bóg i przyroda stworzyli ją w sposób doskonały: z piękna i z mądrości… Jednak w społeczeństwie, w którym dominuje

[10] J. Mardosa, *Apie metodiką ir metodines priemones, Medžiaga etnografinei praktikai*, Vilnius 2002, s. 95–98.

męska część ludzkości, wykorzystano przywiązanie kobiety do ogniska domowego, ograniczono jej prawa w decydowaniu o sprawach ogólnych związanych z plemieniem, narodem, państwem. Taki proces miał miejsce prawie we wszystkich kulturach świata: te zasady były zaakceptowane przez ideologie religijne. Nowoczesne społeczeństwa powinny naprawić wyrządzone w dziejach historii kobiecie krzywdy, niesprawiedliwość.

W tradycyjnej kulturze litewskiej szacunek do matki był wyrażany za pośrednictwem serdecznych słów i delikatnych uczuć. Mamusieńka, mateczka, mamuśka… Tego typu zdrobnień adresatywnych zbieracz folkloru Vilius Kalvaitis w wydanej w roku 1910 książeczce: *Lietuviškų vardų klėtelė* (*Spichlerzyk imion litewskich*) podał około dziewięćdziesięciu dziewięciu. Oto, co jest istotne: kobieta w rodzinie litewskiej nie tylko „trzymała trzy węgły domu", lecz była też strażniczką tradycji. Od kolebki dzieciątka do pobłogasławieństwa bochenka chleba… Zbiór praw narodowych, czyli Statut Wielkiego Księstwa Litewskiego, którego pierwsza redakcja była przyjęta w 1529 roku, ustalił kary za krzywdzenie kobiety dwa razy większe niż za krzywdy wyrządzone mężczyźnie – to widoczny wpływ prawa zwyczajowego[11].

Jakie odbicie w zwyczajach ludowych znalazła tajemnica poczęcia nowego życia? Przecież szczególną uwagą darzono przyszłą matkę[12]. I było wiele nakazów, co można robić w tym okresie, i czego – w żadnym przypadku nie należy[13]. W starych weselnych obrzędach stosowano działania o charakterze magicznym, żeby młoda rodzina doczekała się pułku dzieci. Na przykład, w czasie pożegnania panny młodej z domem rodzinnym, prowadzano ją w asyście wokół stołu, druhny zaś szarpały obrus, lecz tak, żeby tego nikt nie widział – w przyszłej rodzinie urodzi się więcej dzieci. Do małżeńskiego wozu ktoś posypał garść jagód, a pannę młodą w domu młodego obsypywano ziarnem – tak starano się obudzić płodność. Pierwszy taniec młodej – z życzeniami „żeby pszczółki ładnie się roiły"; widocznie niegdyś zwracano się do mitycznej bogini Austei, opiekunki pszczół i rodziny, z prośbą o dużą gromadę dzieci. Szczęście rodziny było w dzieciach – takie było mniemanie.

---

[11] I. Valikonytė, *Dviguba išpirka už moterį Lietuvos Didžiojoje Kunigaikštystėje XVI amžiaus pirmoje pusėje*, „Lietuvos TSR aukštųjų mokyklų mokslo darbai. Istorija" 1985, t. 25, sąs.2, s. 53.

[12] G. Germanavičiūtė, *Būsimoji motina ir liaudies pedagogika, Socializmo laimėjimai Lietuvoje: Sariai ir Luokė*, Vilnius 1979, s. 23–29.

[13] R. Račiūnaitė, *Moters socializacija Lietuvos kaime: XIX a. pabaiga – XX a. vidurys*, „Darbai ir dienos" 1999, t. 11(20), s. 170–200.

Młoda mężatka zaczynała wychowywać jeszcze nienarodzone niemowlę, kiedy tylko poczuła ciężar pod sercem. Stan takiej kobiety określano swoistymi wierzeniami, zakazami i zaleceniami[14]. W ogóle to jest dość skomplikowane społeczne zjawisko i kulturowe, gdzie przeplatają się elementy mistyczne i racjonalne, które stały się normami zachowań ludzi we wspólnocie[15]. Wiadomo, że tutaj przemieszały się również i chrześcijańskie wartości moralne wdrażane do norm zachowań. Na wsi o kobiecie, która spodziewa się dziecka nikt nie mówił „w ciąży". A tylko jakoś tajemniczo, półsłówkiem – „jest ciężka" („yrasunkumoj") „w stanie brzemiennym" („pritvinkusi"), „ma zziębnięte nogi" („kojaspašalusi"), „dotknięta zimnem" („šalnospąkasta"). I święcie wierzono, że wygląd dziecka, cechy charakteru i skłonności będą zależeć od zachowania matki. I nawet, i jego życie, bo śmiertelność dzieci w tych dawnych czasach była duża. Dlatego kobieta w ciąży nie mogła uczestniczyć w pogrzebie, nie mogła być swacią i matką chrzestną. Kobieta przy nadziei nie mogła siedzieć na wozie tyłem do koni, żeby w czasie porodu pępowina nie owinęła się wokół szyjki dziecka. Nie można było jej przechodzić przez dziurę w płocie – dziecko urodzi się martwe. Uważano, że wszystkie niepożądane zachowania przyszłej matki mogą wpłynąć na stan dziecka. Jeżeli skłamie, nawet jeżeli chodzi o jakiś drobiazg, dziecko wyrośnie na kłamcę. Jeżeli uderzy ręką albo rózgą jakieś żywe stworzenie, dziecko będzie zabijaką lub okrutne. Jeżeli świnię nogą kopnie, dziecko urodzi się pokryte szczeciną. Jeżeli kogoś obmówi, dziecko wyrośnie na plotkarza. Jeżeli ciężarna będzie usiłowała podsłuchać, co mówią za zamkniętymi drzwiami, urodzi głuche dziecko. I już broń Boże, nawet jabłka z obcego sadu bez pytania nie można wziąć, inaczej dziecko, gdy wyrośnie, będzie złodziejem – największy wstyd matce i rodzinie. Oto ile uwag etycznych z magicznym nacechowaniem!

Jeszcze było wiele przeróżnych wierzeń[16]. Otóż kobieta ciężarna musiała się starać jak najrzadziej wychodzić z domu, żeby nikt jej nie przestraszył, żeby nie spotkała jakiegoś brzydkiego człowieka lub ułomnego. Bo jeżeli się zdziwi, zobaczywszy jego, to dziecko może urodzić się z takimi samymi wadami. A jeżeli zobaczy ogień, musi się strzec, żeby nie dotknąć ręką twarzy albo innej części nieokrytego ciała, ponieważ noworodek w tym miejscu będzie miał czerwoną plamę, jakby ogniem opaloną. Nie można dotykać swojego ciała,

[14] M. Čilvinaitė, *Gimdyvės ir jų higiena*, „Gimtasai kraštas" 1940, nr 3–4, s. 293.
[15] R. Paukštytė-Šaknienė, *Gimtuvės, Lietuvių šeima ir papročiai*, Vilnius 1995, s. 398.
[16] J. Balys, *Vaikystė ir vedybos. Lietuvių liaudies tradicijos*, Silver spring 1979.

jeżeli czegoś się przestraszy, dziecko w tym miejscu będzie miało brzydkie znamiona. Jeżeli będzie potrzebna jakaś rzecz, której nie ma w domu, ciężarna idzie do sąsiadów pożyczyć. I może tak się czasem zdarzyć, że nie otrzyma rzeczy, o którą prosi, więć pogniewa się na tych sąsiadów i może sprowadzić do ich domu myszy lub szczury. Taka jest kara za nieżyczliwość dla brzemiennej. Jednak są sposoby, jak te czary odczyniać[17]. A więc trzeba rzucić jakąś drzazgę, garść ziarna czy grudkę ziemi. Lecz wtedy dziecko, będąc małe, cały czas będzie brało do ust tę rzecz lub ziemię. Byli też na wsi naprawdę niedobrzy ludzie, którzy źle życzyli i grzechu się nie bali. Kiedy wychodziła kobieta w ciąży z domu, wbijali siekierę w próg – jej dziecko urodziło się z wargą zajęczą. Lub rzucali w ślad zamkniętą kłódkę – dziecko rodziło się nieme. Dlatego też było lepiej, żeby ciężarna siedziała w domu. Chociaż i tutaj należało przestrzegać określonych norm zachowania, gdyż nie wszystko mogła robić. Nie można jej było w świąteczny dzień szyć ubrania, żeby języczek dziecka nie był przyszyty. Nie można w takim dniu nóg myć w błocie – woda dziecku będzie śmiertelnie niebezpieczna. Nie można w fartuchu nosić jabłek, żeby wrzody nie napadły noworodka. I nie można jeść przy uchylonych drzwiach kredensu – dzieciątko będzie nienasycone. Te dziwne, nawet śmieszne wierzenia powstały z wielkich trosk o nowe życie przychodzące na świat.

Oczywiście wierzono także, że dziecko przejmie wszystkie dobre cechy matki, zwłaszcza jej usłużność, dobre zachowanie, życzliwość dla otoczenia[18]. Litewskie tradycyjne zwyczaje świadczą o tym, że uczciwa i pracowita kobieta należycie wychowa swoje dziecko dla jego dobra i dla dobra wspólnoty.

Wychowanie uczciwego człowieka

Tradycyjna litewska pedagogika, która zgromadziła doświadczenie wielu pokoleń, zalecała wychowywanie dzieci przez okazywanie miłości i poświęcenie im wiele uwagi. Poczynając od kolebki, kończąc weselem. Dobre zasady były wdrażane dziecku przez zwyczaje ludowe, wierzenia i określone zakazy[19]. Lecz najbardziej skutecznym instrumentem pedagogiki ludowej jest folklor

[17] A. Vitauskas, *Vaikų gimdymas ir auginimas Padubysio valsčiuje*, „Gimtasai kraštas" 1937, nr 1, s. 70.

[18] R. Paukštytė-Šaknienė, *Gimimas ir krikštynos, Šiaurės Lietuvos kultūros paveldas 1*. Papročiai, Kaunas 2007, s. 9–29.

[19] A. Vyšniauskaitė, *Vaikų auginimas XIX a. pabaigoje–XX a*., *Dubingiai*, Vilnius 1971, s. 200–207.

– tam mamy tyle pięknych pouczeń i przykładów[20]. I przy tym bez żadnego nudnego moralizowania, które oddziałują bezpośrednio na uczucia dziecka i jego wyobraźnię.

Wiejskie dziecko do roku życia znajdowało się tylko pod opieką matki[21]. Jeżeli to było pierwsze dziecko, wiele porad młoda mama otrzymywała od świekry. Ta radziła jej za dużo dziecka nie rozpieszczać, nie zwracać uwagi na każde jego kwilenie. Lecz nie można też pozwalać mu dużo płakać: należy dziecko pokołysać, polulać, pobawić. Jeżeli już bardzo się rozrzewniło i samo nie może się uspokoić, to matka żegnała go, mówiła pacierze, a w końcu okadzała je ziołami poświęconymi na Boże Ciało, palmą wykonaną z jałowca[22].

Kiedy już dziecko trochę podrastało, zwłaszcza w wielu rodzinach na przełomie XIX i XX wieku jakby zanurzało się do świa ta folkloru. Matki śpiewały kołysanki, babki opowiadały bajki, różne zabawy, zagadki rozbudzały wyobraźnię dziecka, kształciły pomysłowość, zachęcały do ciekawienia się wszystkim, co je otaczało. Przepełniona humorem mądrość ludowa, wyraziste słowo szlifowało dziecięce emocje[23].

Duży wpływ na rozwój duchowy dziecka miał nie tylko dom rodzinny, lecz również otaczająca je przyroda[24]. W ciepłej porze roku dzieci przez cały dzień były na dworze, wśrod traw. Cieszyły je promienie słońca i cienie liści, szum wiatru w gałęziach drzew, świergot ptaków, barwy kwiatów, brzęczenie pszczół w kwiatach lip, czułość zwierząt domowych – mnóstwo odczuć, które człowiekowi może dać przyroda. A jakże mało tego mają dzisiaj dzieci miejskie.

Dwuletni – trzyletni brzdąc już wszystko chce robić sam: i ubrać się, i zjeść. Nauczony przez matkę potrafi dobrze wykonać niektóre prace, w taki sposób nabywa poczucia swojej wartości: „ja potrafię, ja umiem, ja sam". To okres, kiedy dziecko stara się wszystko naśladować, zatem jest bardzo ważne, co widzi wokół: jak odnoszą się rodzice do siebie nawzajem i do członków rodziny, sąsiadów, gości[25]. W tym okresie życia dziecko poznawało podsta-

[20] I. Čepienė, *Šeimos tradicijos Kintų apylinkėje XX a. pirmoje pusėje*, „Liaudies kūryba", Vilnius 2002, p.t. 5, s. 86–92.

[21] E. Brajinskienė, *Vaiks šeimo*, „Liaudies kultūra" 1997, nr 3, p. 66–70; nr 4, s. 64–71.

[22] Ž. Driskiuvienė, D. Visockienė, *Šeima, jospapročiai, Žiobiškis*, Vilnius 2000, s. 841–856.

[23] R. Vaivada, *Features of the Lithuanian Folk Pedagogics and their Reflection in Žemaitė's Social Activities and Literary Works: Summary of the Thesis for the Doctor's Degree*, Vilnius 1994, s. 11.

[24] A. Vyšniauskaitė, *Gamtojauta lietuvių liaudies pedagogikoje ir papročiuose*, „Liaudies kultūra" 1996, nr 6, s. 3–5.

[25] P. Maldeikis, *Tradicinis lietuvių auklėjimas*, „Aidai" 1954, nr 9, s. 385–395.

wy wychowania religijnego[26]. Wspólnie ze wszystkimi domownikami rano, wieczorem odmawia modlitwę, prosi anioła stróża o opiekę nad nim. Trzyletnie dziecko już uczy się pacierza *Ojcze nasz*[27]. Niestety, nierzadko prawdy chrześcijańskie były oplatane mitologicznymi obrazami. Żeby łatwiej dziecko zrozumiało… Na przykład, mówiono mu, że za progiem są dusze zmarłych, więc po zachodzie słońca nie można wysypywać śmieci.

Cztery – sześć latek – okres zabaw, kiedy dziecko zaczyna się wykazywać inicjatywą i chęcią wyrażania siebie[28]. W tym czasie duży wpływ na wychowanie dziecka mieli dziadkowie: matka jest zajęta różnymi pracami albo bawi siostrzyczkę lub braciszka. Teraz trzeba dążyć do rozwijania wrażliwości, współczucia, serdeczności, słowem altruistycznych uczuć. Zwłaszcza pielęgnowano szacunek do życia: wszystko, co Bóg stworzył, ma prawo żyć. Z szacunkiem należy traktować otaczający świat[29]. Mówiono dziecku: „nie pluj do wody – będziesz musiał się napić". Nie można pomyjami gasić ognia, uderzać w kamień. W świadomości człowieka wiejskiego dary przyrody są sakralne. Pouczenia zaś robią wrażenie: „jaskółczęta z gniazda wybierzesz – zostaniesz piegowaty". I jeszcze straszniej: „Jeżeli zniszczysz gniazdo ptasie, w przyszłości twoje dzieci urodzą się ślepe, nieme i wyrosną na złodziei"[30].

Babcie dobitnie i zapamiętale podkreślały w opowiadanych bajkach, co jest dobrem, a co – złem. Bajki wzbudzały współczucie i litość wobec skrzywdzonych przez los, uczyły pokonywania wszystkich trudności. Nieraz bajki mogą się wydawać trochę okrutne, lecz sprawiedliwość tam zawsze zwycięża.

Dzieci w wieku czterech – sześciu lat już uczyły się pomagać rodzicom[31]. Dziewczynki uczono pozamiatać klepisko, uporządkować stół. Były również przyzwyczajane do pasania: najpierw gęsi, później prosiaków. Bogatsi rolnicy najmowali dwóch pastuchów: w wieku dwunastu lat – do pasania stada bydła; a sześcio-, dziewięcioletniego – do świń i owiec[32]. Rozwijano u dzieci

[26] A. Gricius, *Vaikų auklėjimas senovėje*, „Gimtasai kraštas" 1942, nr 30, s. 98–107.

[27] I. Čepienė, *Vaikų religinis auklėjimas Lietuvos kaime XX a. pirmoje pusėje*, „Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis", Vilnius, t. 11, s. 75–82.

[28] R. Vasiliauskas, *Vaikų socializacijos pakopos lietuvių valstiečių šeimoje, Individo socializacija ir šeima*, Vilnius 1972, s. 59–67.

[29] D. Klybaitė, *Kūdikių auginimas Biržų apskrityje*, Kaunas 1938.

[30] E. Svidinskienė-Mickūnaitė, *Liaudies pedagogika, Sintautai. Žvirgždaičiai*, Vilnius 1996, s. 288–290.

[31] R. Vasiliauskas, *Darbinio auklėjimo būdai valstiečių šeimoje (XIX a. pab.-XX a. pr.)*, „Pedagogika", Vilnius 1980, t. 15, s. 3–23.

[32] R. Vasiliauskas, *Vaikų darbinio auklėjimo šaknys Lietuvos pedagogikos istorijoje*, „Pedagogika ir psichologija" 1973, t. 12, s. 107–119.

poczucie obowiązku: „Do czego mały się przyzwyczai, to stary znajdzie". Już w tym wieku prace dzielone były na męskie i żeńskie[33]. Marzenie chłopczyka – żeby ojciec pozwolił bruzdę wyorać. Dziesięcioletnie dziewczynki już przędły nie tylko pakuły, lecz i len, robiły na drutach i szyły; czasem tkały na krosnach[34].

Normy moralne wdrażano w sposób niewyszukany: „Bóg wszystko widzi i za niedobre czyny karze". Zwłaszcza rodzice i dziadkowie dzieciom często przypominali, że należy być sprawiedliwym, nie kłamać i nie dotykać obcej rzeczy, nawet jabłka, które spadnie z jabłoni[35]. Przestroga płynąca z ludowej mądrości: „Od igiełki – do klaczy".

Oczywiście, zdarzało się, że dzieci dopuściły się jakiegoś wykroczenia, za które należało bardziej surowo ukarać[36]. Matka wówczas uderzyła brzozową rózgą, dzieci zaś mówiły: „ta to miodu brzozowego dostała…". Z kolei ojciec „poświęcił paskiem", jednak ręka jego nie jest ciężka – kara fizyczna nie była bolesna, przynosiła więcej wstydu[37].

Dzieci uczestniczyły we wszystkich wydarzeniach, które miały miejsce w rodzinie i we wsi; ich zachowanie było przez wszystkich obserwowane[38]. Tak więc kultura etniczna wpajała zasady dobrego wychowania jakby samo przez się, bez szczególnego wysiłku. Większość z wspomnianych tu metod wykorzystywanych przez pedagogikę ludową można i dzisiaj z powodzeniem realizować.

Dziecięce mebelki i zabawki

Obowiązkiem męża było zadbanie o specjalne mebelki dla dziecka. Wiadomo, najpierw potrzebna jest kołyska. Najwygodniejsza – zawieszona na ruchomym drągu pod belkami izby. Ten drąg „lingė" – giętki kij – ma jesz-

[33] I. Stonkuvienė, *Mergaičių ir berniukų auklėjimo skirtumai lietuvių valstiečių šeimoje XX a. I-oje pusėje, Lyčių skirtumai švietimo sistemoje*, Vilnius 2000, s. 49–60.

[34] Ž. Driskiuvienė, *Šeima. Vaikų auklėjimas, Širvintos*, Vilnius 2000, s. 518–531.

[35] I. Stonkuvienė, *Dorinis vaikų auklėjimas lietuvių valstiečių šeimoje XX a. pirmoje pusėje*, „Acta Paedagogica Vilnensia", Vilnius 2000, ps 71–91.

[36] K. Kėdaitis-Kėdavičius, *Vaikų ir piemenų bausmės*, „Gimtasai kraštas" 1942, nr 3, s. 107–109.

[37] L. Sabaliauskaitė, *Skatinimai ir bausmės Joniškėlio apylinkės valstiečių šeimoje, Ekonominė ir i storinė-etnografinė Joniškėlio apylinkės charakteristika*, Vilnius 1980, s. 61–63.

[38] R. Diglys, *Liaudies pedagogika*, „Mūsų kraštas" 1993, nr 1, s. 105.

cze inne regionalne nazwy. Dzukowie powiedzieliby – „vinda", Żmudzini – „lingynė" czy „lingotė", mieszkańcy Suvalkii – „liumpa"[39]. Dziecko kładziono do takiego podłużnego kosza, wykonanego z wikliny, deseczek albo grubego płótna. Dno kołyski wykonanej z deseczek było wyplecione sznurkiem z konopi. Płóciennych kołysek używano latem, żeby dziecku było chłodniej w nim leżeć. Były one niegłębokie, lekkie, wygodne – matka mogła taką kołyskę zabrać ze sobą w pole, do robót. Wieszano ją z dzieckiem pod drzewem albo na trójnogu zwanym trzeciakiem.

W chacie kolebkę zazwyczaj wieszano w pobliżu łóżka rodziców. W nocy można ją było pokołysać, pociągając za sznurek zwany „apyvara" i przy tym nie wstawać z łóżka. Na początku XX wieku w budownictwie chat wiejskich pojawiło się wiele nowości, belki zostały przykryte sufitem. Była to jedna z przyczyn, że kołyski wiszące zastąpiono kołyskami na biegunach, następnie zaś łóżeczkami.

Półroczne dziecko potrzebowało koniecznie stojaczka. To taka jakby rama, do której stawiano jeszcze niechodzące dziecko, kiedy matka szła do sprzątania domu, przygotowywała jedzenie czy zajmowała się jakimiś innymi niecierpiącymi zwłoki pracami. W stojaku maleństwo ćwiczyło nóżki i chodzić szybciej się mogło nauczyć. Ciekawe są też inne nazwy tego mebelka: na Żmudzi nazywano go „tupčius" („dreptak") lub „altainis", na Litwie Południowej – „statukas" („statuk") „stajankėlė" („stojanka"), na Litwie Północnej i Środkowej „stojiėlis" („stojanek").

Jeszcze przyjemniej dziecku znajdować się w chodziku, w którym można dobrze nóżki pogimnastykować. Do zabezpieczenia tego chodzika potrzebna jest belka, ponieważ jej oś stanowi pionowa żerdź. W dolnej jego części, mniej więcej na wysokości tułowia dziecka, zamocowany był łęk z gałęzi leszczyny lub świerka, do którego wstawione dziecko może chodzić wkoło.

W czasie zabawy dzieci przyswoją sobie modele świata ludzi dorosłych, w taki sposób już od małego powoli przygotowują się do samodzielnego życia. Bardzo ważne dla rozwoju dziecka, jego socjalizacji oraz przyswojenia kultury są zabawki[40]. Z badań etnograficznych wynika, że na przełomie XIX i XX wieku w rodzinach rolniczych panowało takie mniemanie, że zabawki są potrzebne tylko dla małych dzieci. Zatem tylko dla nich nieraz na kiermaszu kupiono jakąś zabawkę albo wykonano. Większe dzieci musiały je zrobić same. Lalki dla dziewczynek mama szyła, natomiast ubrać je mu-

[39] A. Vyšniauskaitė (red.), *Lietuvių etnografijos bruožai*, Vilnius 1964, s. 451–459.
[40] N. Pliuraitė-Andrejevienė, *Lietuvos vaikų žaislai*, Vilnius 2012.

siały one. Zabawki chłopców – to różne gwizdki, dudki, fujarki, bąki, łuki, wózki, wietrzne młynki. Piłeczki wielkości jabłka czochrano z krowiej sierści i owczej wełny. Dorośli lub starsi bracia pomagali zmajstrować wóz lub hulajnogę. W kulturze chłopskiej nieraz trudno wyznaczyć granice między zabawką a narzędziem pracy, przystosowanym do sił dziecka.

Mity w wychowaniu dzieci

Dzieci – radość rodziców, pociecha i nadzieja… Dlatego wychowanie dzieci było szczególnym przedmiotem troski; w wiejskich zwyczajach dużo znajdujemy poglądów związanych z wychowaniem, opartych nawet na starej bałtyckiej mitologii i religii.

Zwłaszcza wiele kłopotów i trosk było z niemowlęciem, które kiedy podrośnie przechodzi pod opiekę starszych braci i sióstr. Dopóki dziecko było nieochrzczone, nocami przy nim palono słabą lampkę. Obawiano się, że rusałki mogą zabrać niemowlę, a na jego miejsce położyć swoje. Dziecko rusałki – to kaleka od urodzenia, chory na chorobę psychiczną. Nawet ochrzczone dziecko do pół roku należy pilnować od „złych oczu”[41]. Jeżeli jakaś sąsiadka cały czas będzie chwalić niemowlę, trzeba plunąć do tyłu i na pochwałę tak odpowiedzieć: „Co tu chwalisz niechwaloną rzecz!”. Wtedy spojrzenie tej sąsiadki nie zaszkodzi dziecku, nie doprowadzi do choroby. Szczególnie chronili dziecko przed nieznanymi ludźmi i przedstawicielami innych narodów – Żydami, Cyganami. Jeżeli dziecku zaszkodziły „złe oczy”, jest niespokojny, źle śpi, ma biegunkę. Wtedy uratować je ma jakoby taka wróżba: dziecko trzeba umyć wodą, którą umyto na krzyż cztery rogi jadalnego stołu i jeszcze klamkę drzwi. A wytrzeć twarzyczkę trzeba lewą stroną spódnicy.

Matka musiała wybrać odpowiedni czas, kiedy można przestać karmić piersią[42]. Na wsi mówiono, że „oderwać” niemowlęcia nie można, kiedy sady kwitną, ponieważ kiedy wyrośnie, prędko posiwieje. Nieodpowiedni okres na odstawienie od piersi i kiedy ptaki odlatują do ciepłych krajów albo przylatują – wyrośnie, będzie z niego „pędziwiatr”, niespokojny człowiek. Albo może „wylecieć z ptakami do ciepłych krajów” – nawet umrzeć. Niedobry jest

[41] G. Aučinikas, *Blogos akys tradicinėjė lietuvių kultūroje, Žmogaus samprata tradicinėje kultūroje*, Vilnius 2005, s. 159–177.

[42] A. Kriauza, *Vaikai ir jų auginimas Kupiškio apylinkėje*, „Gimtasai kraštas” 1943, nr 31, s. 203–235.

też okres ruszania lodów, ponieważ matce z piersi mleko poleci. Kiedy matka ostatni raz karmi dziecko piersią, powinna usiąść na kamieniu, wtedy dziecko wyrośnie na silnego człowieka. Należało też zwracać uwagę na fazę, w jakiej znajduje się księżyc, jeżeli jest w nowiu – dziecko będzie tchórzliwe. Najlepiej więc odstawić dziecko od piersi, kiedy księżyc rośnie albo kiedy jest pełnia.

Dziecko odstawiane od piersi matki nie widziało dzień, drugi – wyjeżdżała ona gdzieś, żeby pozałatwiać różne sprawy albo odwiedzić rodzinę. I już pod żadnym pozorem nie można było takie dziecko znowu zacząć karmić piersią, bo kiedy wyrośnie, będzie miało „złe oczy". Takiego nazywano „atžindas" (tj. odstawione od piersi i ponownie przystawione do piersi) nie pokazywano mu prosiaczka ani źrebaczka – od jego spojrzenia przestaną rosnąć. W tych wierzeniach bardzo wyraźnie rysuje się nierozerwalny związek człowieka z przyrodą.

Do roczku nie obcinano dziecku włosów i paznokci, bo inaczej będzie miało ono słabą pamięć i będzie mało inteligentne[43]. I ubierano dziecko w ubranka przeszywane z noszonej odzieży, żeby kiedy wyrośnie nie niszczyło swojego ubrania. Zarówno dziewczynki, jak i chłopców do dwóch lat ubierano w jednakowe „koszulki". Żeby dziecko wcześnie i wyraźnie zaczęło mówić, dawano mu do zjedzenia jakąś jadalną rzecz znalezioną na drodze lub dróżce. Jeżeli dziecko długo nie zaczynało chodzić, stawiano je na ziemi i między nóżkami przecinano nożem ziemię, jakby „przecinano pęta", które utrudniały stawianie kroków. Wierzono też, że nie można prowadzać niechrzczone dziecko, ponieważ po śmierci stale będzie przychodzić do domu. Takie wierzenia wywodzą się z prastarego dualistycznego modelu świata, gdzie sądzono, że dziecko, przychodząc z tamtego świata, musi stopniowo przyzwyczajać się do bycia wśród nas.

Małym domownikom nie pozwalano patrzeć do lustra, gdyż obawiano się, że ząbki długo nie będą chciały rosnąć albo będą słabe. Te wierzenia także pochodzą ze starej mitologii: lustro, studnia lub przerębla – okienko do tamtego świata.

Mama może odpocząć, jeżeli dziecko w nocy spokojnie śpi. A kto ten sen zakłóca? Trzeba pamiętać, że nieszczęście można przywołać, kiedy się buja pustą kołyskę albo pozostawia się na dworze pieluchy rozwieszone na słońcu[44]. I kura, która przeleci ponad kołyską, przynosi dziecku niepokój. Jednak babcia zna dobry sposób na bezsenność. Wyjdzie na dwór o zacho-

[43] P. Dundulienė, *Senieji lietuvių šeimos papročiai*, Vilnius 2002, s. 90.

[44] R. Račiūnaitė, *Moteris tradicinėje lietuvių kultūroje*, Kaunas 2002.

dzie słońca, posypie z fartucha trochę jakichś okruch albo ziaren na cztery strony świata i powie: „Dobry wieczór, matczysko dzieci, przyniosłam ci łzy biednego dziecka, przywróć mu spokój i zamknij jego oczka".

Przestąpienie leżącego małego dziecka, a nawet i podrośniętego groziło tym, że więcej ono nie będzie już rosło. Jeżeli tak się stało, to należy jak najszybciej przestąpić dziecko z powrotem. A kiedy wypadną pierwsze mleczne ząbki, to dziecko uczono rzucić je za piec i przy tym mówić: „Myszko, myszko, daję ci zęby z kości, a ty daj mi żelazne". Dziecku podrośniętemu dawano zamiast zabawki związany kawałek sznura, jeżeli potrafi zręcznie rozwiązać, będzie z niego prawdziwy mądrala. Niech zjada też okruchy jedzenia – szybko nauczy się pacierzy. A już jeżeli kawałek chleba spadnie, trzeba koniecznie go czym prędzej podnieść i pocałować – tyle w nim ciężkiej pracy ludzkiej…

Dzieciństwo – to okres beztroski, lekkomyślności, można dokazywać, lecz trzeba zachować umiar[45]. Jeżeli dziecko ciągle skakało na jednej nodze lub chodziło z jedną bosą nogą, a drugą w obuwiu, ktoś mógł zapytać: „Czy chcesz, żeby mama albo tata zmarł?" A jeżeli stale chodziło do tyłu, to się mówiło, że ojcu „trumnę mierzy". Te wierzenia – znowu z tamtego świata, w którym wszystko jest na odwrót. Jeżeli dzieci w czasie zabawy pchają przed sobą suchą gałąź, ktoś zapewne powie, że matkę „do piekła gonią". Tak straszono dzieci, żeby się nie skaleczyły.

Żeby niedobre skłonności nie stały się nawykami, „leczono" wiejskie dzieci brzozową rózgą. Tylko nie pasem, bo jeżeli zrobiony był ze skóry powolnego zwierzęcia, to i dziecko będzie leniwe i uparte. Nie można uderzyć też miotłą, bo dziecko zarazi się krostą. Nie można dziecka karać po zachodzie słońca, bo będzie urwisem. To już przestrogi dla niecierpliwych rodziców…

Poglądy wiejskie na temat dzieci nieślubnych

Okrutna miłość i historie o nienawiści charakterystyczne są dla wszystkich czasów i wszystkich narodów. Nie jest wyjątkiem i naród litewski. Nieprawda, że mieszkańcom naszego kraju nie są znane silne uczucia, nieraz zaciemniające rozum i prowadzące do sprzeniewierzenia się wdrażanym od małego zasadom moralnym.

[45] J. Balys, *Tikėjimai, Lietuvių tautosakos skaitymai*, Tubingenas 1948, s. 159–163.

Na przełomie XIX–XX wieku prawie w każdej wsi były niezamężne dziewczyny wychowujące dzieci. Stosunek do takich dziewczyn w społeczeństwie był negatywny. Nazywano je rozpustnicami, które ściągały hańbę nie tylko na siebie, lecz na całą rodzinę[46]. Jednak po urodzeniu dziecka, współczucie i litość do dziewczyny brały górę nad potępieniem. Chociaż uważano, że za złamanie zasad moralnych należy karać, ma to być dla innych nauka. Położna niechętnie szła pomóc rodzącej dziewczynie, wszystkim mówiła, że robi to tylko z litości i chrześcijańskiego obowiązku. Kiedy minęło czterdzieści dni od porodu, młoda mama ośmielała się, według starej tradycji, pójść do wspólnej wiejskiej łaźni, gdzie wiejskie kobiety dziewczynę obijały pięściami, aby wypędzić z niej „złe duchy"[47].

Dziewczyny, która miała nieślubne dziecko, nikt nie zapraszał na wesela ani też na matkę chrzestną i na inne wiejskie uroczystości. Tym bardziej matka nieślubnego dziecka nie mogła się pokazać na zabawach młodzieżowych. Słyszała, jak ją nazywano „świeżomleczna" („šviežiapienė") i „dzieckorodna" („vaikavedė"), a nieraz i gorzej[48]. Straciła nie tylko dobre imię, straciła też swoich najlepszych przyjaciół. Chwila miłości – i tylko wspomnienia…

Na rodziców chrzestnych nieślubnego dziecka proszono starszych ludzi, młodzi nie uważali tego za zaszczyt. Inaczej jednak sądzono na Żmudzi: ten, kto ochrzci nieślubne dziecko, będzie miał zapewnione powodzenie w hodowli zwierząt, zwłaszcza koni[49].

Bywało też i tak, że rodzice o bardziej surowych poglądach taką moralnie upadłą córkę wygonili z domu. Ponieważ nie słuchała nakazu: „Z chłopcem rozmawiaj, ale kamień w ręce trzymaj". Wtedy oddawali ją na służbę do sąsiadów. Pracowała tylko za jedzenie, żeby móc dziecko utrzymać. Męczyła się biedna, dopóki serca rodziców nie zmiękły, a było to najczęściej wtedy, kiedy dziecko już sporo podrosło.

A dziecko nieślubne rosło, przezywane „bękartem" lub „bajstrukiem". Te dwa słowa przyszły z sąsiednich języków. Jeżeli ojciec był nieznany, to nazywali je „lekkoduchem", czyli „wiatrem podszyty". Jeżeli w czasie zabawy dzieci pogniewały się, wówczas wyśmiewały się z niego, nazywając go„znaleziony w krzakach" („karklinukas") i „znaleziony w lesie" („miškinukas").

[46] I. Stonkuvienė, *Dorinis vaikų auklėjimas*…, dz. cyt., s. 71–91.

[47] S. Daunys, *Pirtis ir moters neliečiamumo teisė lietuviškoje tradicijoje, Lyčių samprata tradicinėje kultūroje,* Vilnius 2005, s. 30–35.

[48] J. Baldauskas, *Vaikai, pavainikiai, moterystė*, „Gimtasai kraštas" 1935, nr 6, s. 290.

[49] A. Vitauskas, *Vaikų auginimas Padubysio valsčiuje*, „Gimtasai kraštas" 1937, nr 2/4, s. 126–132.

Taki chłopaczek nie dziedziczył gospodarstwa ojca, nie przejmował jego obowiązków – to jeszcze jedna przyczyna, żeby postępować zgodnie z przyjętymi w społeczeństwie normami moralnymi. A któraż matka nie życzy dla swych dzieci jasnej przyszłości… Nieślubne dziecku musiało wcześnie nauczyć się dbać o siebie. Może dlatego mówiono, że dzieci panieńskie są zdolniejsze, lepiej im się w życiu powodzi. I starszy pasterz, który dobrze rozumiał, że nieślubne dzieci nie mają łatwego życia, więcej poświecał im uwagi. Zresztą taki chłopaczek sam uczył się w cześnie zadbać o siebie, obronić się przed tymi, którzy go obrażali. Nieraz takie dziecko rosło na człowieka surowego. Mówiono wówczas, że taki kiedy wyrośnie, będzie się nadawał tylko do wojska. Dziewczynkom, które urodziły się nie w związku małżeńskim, na wsi okazywano większą litość, nie sprawiano im bólu obraźliwymi słowami.

Kościół i poszczególni obszarnicy karali bardziej surowo tych zaślepionych miłością, którzy przekroczyli normę moralną[50]. Publiczne potępienie – dla innych miało służyć przestrogą, że za przewinienia należy odpokutować. A kary były i moralne, i fizyczne. Niezamężna para publicznie była poniżana i wyśmiewana. W czasie wielkich odpustów wiejskich chłopca i dziewczynę, którzy doczekali nieślubnego dziecka, żebraki pałkami gonili wokół kościoła. A żeby wszyscy widzieli, za jakie grzechy są karani, oboje musieli w wiklinowym koszu nieść też swoje dziecko. Jednak według powiedzenia: „Chłopcu zawsze jedna czapka" – częściej za grzech pokutowała samotnie dziewczyna. To wiąże się z dawnym patriarchalnym modelem rodziny. Bywało też tak, że dziewczyna, która zgrzeszyła, w dni świąteczne była przywiązywana obok drzwi kościelnych – niech wszyscy ją potępiają. Na jej głowie – wianek z łodyg grochu i ziemniaków. Takie „upiększenie" nosiły wiedźmy w wiekach średnich. W podaniach się mówi, że one w środku lata leciały zbierać groch. Albo kazano jej w czasie mszy leżeć krzyżem w kościele, co miało być wyrazem skruchy. W każdym okresie historycznym było inne swoje wyobrażenie o przestępstwie i karze. A czy miłość jest przestępstwem…

Kary wymierzane przez mieszkańców wsi i przez kościół do samobójstwa nie prowadziły. Może tylko w rzadkich wyjątkowych przypadkach. W różnych regionach niejednakowo ustosunkowano się do tego zjawiska. Na Żmudzi takie tragiczne rozwiązanie w ogóle nie było możliwe, tam kobiety tradycyjnie miały więcej praw. Więcej pychy i litości do siebie było

[50] P. Bugailiškis, *Šis tas apie mūsų dorovinių prasižengimų baudžiamuosius papročius*, „Gimtasai kraštas" 1938, nr 1–2, s. 265.

wśród mieszkańców Auksztoty. W wieku XX nastąpiło złagodnienie zwyczajów; karą była obmowa ludzi. Dziewczyna z dzieckiem często też wychodziła za mąż; nieraz za tego samego „winowajcę", nieraz za wdowca, a nieraz i za bardzo wspaniałego mężczyznę. W czasach niepodległej Litwy w praktyce prawnej były rozpatrywane sprawy o ustalenie ojcostwa. Jednak w celu przychylnego postanowienia, potrzebni byli świadkowie. A któż potwierdzi, że widział chłopca, który do chatki się wpraszał?

Powyższe zwyczaje, może trochę okrutne, świadczą o pragnieniu mieszkańców, żeby życie wszystkich członków społeczności wiejskiej płynęło normalnym trybem.

Pasanie a proces wychowania

W starej litewskiej wsi zwierzęta były wypasane wspólnie. Dobre pastwiska – tylko dworskie, natomiast pozostali mieszkańcy mogli wypasać pod lasem, na bagnistych łąkach, ugorach. Niełatwo tam upilnować wszystkie zwierzęta, lecz jeżeli wejdą one w zboże jare, będzie pastuch surowo ukarany. Dlatego każda wieś najmowała pasterza, poważnego człowieka w podeszłym wieku z tej samej wsi lub pobliskiej[51]. Był nim najczęściej człowiek, który nie mógł wykonywać cięższych prac gospodarskich lub małorolny biedny chłop. W różnych etnograficznych regionach stanowisko to było inaczej nazywane. W okolicach Niemna to starszy pasterz („skerdžius"), na Żmudzi – król pastuchów („piemenųkaralius"), na Litwie Środkowej – naczelnik (viršininkas"), zwierzchnictwo („vyresnybė") czy dzienny („dieninis"), we Wschodniej Auksztocie – ustaw („ustovas"), na dworach – głowa („galva") czy ojciec („tėvas"). Najmowanie starszego pasterza omawiało zebranie mężczyzn wiejskich, nazwane kompania („kuopa") albo wici („ krivulė"). Ustalano wynagrodzenie za każde wypasane zwierzę w postaci ziarna, ziemniaków, dodawano jeszcze wiązkę lnu i warzyw na zimę. Tylko od końca XX wieku niemałą część wynagrodzenia brano w pieniądzach. Okres najmu, a nieraz i wypasania tradycyjnie trwał od św, Jerzego, 23 kwietnia, do Wszyst kich Świętych, a nawet i trochę się przeciągał, do św, Marcina, do 11 listopada.

Jak poznać pasterza? Torba i duda przez ramię, długachny bicz w ręce. Pasterz każdego ranka budził wieś donośnym trąbieniem, żeby zwołać pa-

[51] P. Bugailiškis, *Galvijų ganymas ir piemenų būklė*, „Gimtasai kraštas" 1935, nr 2, s. 266–273.

stuszków i zachęcić kobiety do wypędzania krów na pastwisko. Każdego dnia pasterzowi pomagało kilku pastuszków.W niewielkiej wsi byli to dwaj przy krowach i dwaj przy świniach. Działała taka ciekawa zasada: ile krów chłop puszczał do stada, tyle dni jego pastuch musiał paść. Pastuszkami byli dzieci gospodarzy albo najmowani, najczęściej od 8 do 15 lat[52]. Niełatwe życie najętego pastuszka: oprócz pasania, pomagał nakarmić i napoić zwierzęta, drzewa do kuchni musiał nanosić, kartofle obrać. Pastuszkowie w starszym wieku pomagali przy młóceniu, międleniu lnu i w innych pracach gospodarczych. W chacie gospodarza pastuszek nie miał swojego kąta, spał gdzieś na ławie, tylko gdy zbliżała się zima, pozwalano mu urządzić się na piecu. Najlepiej było na Żmudzi – tam pastuchowi wydzielano komórkę z łóżkiem. Wynagrodzenie pastucha uzgadniali rodzice. Nie za dużo tego było: rubel pieniążkami, 12 garnców ziaren, worek ziemniaków, bochenek chleba… Jak w przysłowiu: „Dla pastucha wszystkie kropelki, tylko nie wszystkie kąseczki". Co prawda, były tzw. „ogonowe": starym zwyczajem pastuch dostawał pieniążki, jeżeli kupiec kupował zwierzę przez niego wypasane. Płacono nawet za gęś…

Starszy pastuch w dawnej wsi nie tylko pilnował bydła, lecz był i nauczycielem dzieci[53]. On opowiadał pastuszkom różne historie, uczył poznawać żywą przyrodę, przewidywać pogodę. I wykonywać różne prace: skręcić bicz, wyplatać kosze, pleść łapcie, zrobić gwizdek i różne zabawki. Jeżeli któryś z chłopców miał zmysł artystyczny, zachęcał go do rzeźbienia. Uczył też piosenek, grać na fujarce, dąć w róg. Dlatego też etnolodzy uważają, że pasterze w społeczności wiejskiej zajmowali honorowe miejsce wieszcza w starych wierzeniach, a przez stulecia zachowała się większość tych funkcji[54]. Nierzadko ludzie pasterzy nazywali wiedźminami – bo i znali zioła lecznicze, i umieli zamawiać od ukąszenia żmii[55]. Podania donoszą i o ich umiejętności wróżenia.

Najważniejszy atrybut pastucha – bicz, które skręcali pastuchy w czasie pasania lub w jesienne wieczory. I tutaj potrzeba pomysłowości; tylko dobrym biczem pastuszek może się cieszyć: „Podług pastucha i bicz". Dębowe biczyska robili pastuchy na Żmudzi, podobne plecione z wikliny w Suvalkii.

[52] K. Varašinskas, *Piemenėlio darbai ir vargai*, „Mūsų kraštas" 1994, nr 2, s. 92–96.

[53] A. Kirda, *Ustovas*, „Liaudies kultūra" 1993, nr 3, s. 16–17.

[54] R. Apanavičius, *Pirmykštės bendruomenės išrinktasis?*, „Darbai ir dienos" 1999, nr 11(20), s. 81–93.

[55] P. Vėlyvis, *Liaudies pedagogika Valkininkų apylinkėse*, *Kraštotyra*, Vilnius 1967, s. 105–109.

Ponieważ bicz nieodłączny towarzysz pastucha, to i przysłów, powiedzonek o nim nie brakuje: „Spodobało się, jak psu biczem", „Rozpuścił się jak bicz ubogiego", „Miej dobrego konia, a bicz jeszcze lepszy", „Co tu słuchać trzasku bicza", „Z piasku bicza nie ukręcisz", „Nie wpędzaj Boga na drzewo biczem, bo i karawajem nie uprosisz".

Wypasanie zwierząt w dawnej wsi litewskiej było prawdziwą szkołą letnią – i poznawanie przyrody, i kształtowanie nawyków, i samodzielności.

Wnioski

Reasumując można stwierdzić, że tradycyjna pedagogika ludowa nie jest dzisiaj wyłącznie obiektem studiów etnologów; większość jej elementów jest z powodzeniem wykorzystywana w rodzinie i w szkole – obok innych osiągnięć i jako środek kształtowania tożsamości narodowej. Jednakże w placówkach oświatowych, w ich programach działalności zbyt słabo akcentuje się rolę etnopedagogiki w zachowaniu żywotności narodu. Inne osiągnięcia pedagogiczne – szacunek dla pracy i twórczości człowieka, miłość do ojczystej przyrody, ekologiczny styl życia – łatwo da się zrealizować posługując się metodami typowymi dla etnokultury bez moralizującej dydaktyki. Kultura etniczna w nauczaniu początkowym może być świetnym środkiem wdrażania uczciwości, zasad moralnych, prawdziwych wartości. Utwory folklorystyczne pozwalają z łatwością poznać muzykę, śpiew, podstawy tańca. Folklor oparty jest na mitycznym myśleniu, które i tworzy podstawy fantazji twórczej: daje możliwość wczucia się w mityczną przestrzeń opowieści, legendy, bajki, aktywizując przy tym twórcze możliwości dziecka. Znajomość semantyki utworów sztuki ludowej daje dodatkowe motywacje do rozwijania artystycznych zamiłowań. Niepodważalna wartość etnokultrury – jej bliski kontakt z przyrodą; roczne święta kalendarzowe związane są z rytmem zmian zachodzących w przyrodzie. Pomysłowo zorganizowane w szkole święto z wykorzystaniem tradycji etnokultury może stać się efektywnym przeciwstawieniom świętom, które zostały przeniesione z innych krajów i spopularyzowane przez kulturę masową. Może to być dodatkowym bodźcem do nawiązania przyjaźni ze szkołami w innych krajach i do wzajemnych wizyt. Należy dążyć ku temu, żeby imprezy związane z promowaniem etnokultury organizowane w szkołach były też świętem społeczeństwa.

Tłumaczenie z języka litewskiego: Barbara Dvilevič

Bibliografia

Apanavičius R., *Pirmykštės bendruomenės išrinktasis?* „Darbai ir dienos" 1999, nr 11(20).
Aučinikas G., *Blogos akys tradicinėje lietuvių kultūroje*, *Žmogaus samprata tradicinėje kultūroje*, Vilnius 2005.
Balys J., *Tikėjimai*, *Lietuvių tautosakos skaitymai*, Tubingenas 1948.
Balys J., *Vaikystė ir vedybos: Lietuvių liaudies tradicijos*, Siver spring 1979.
Baldauskas J., *Vaikai, pavainikiai, moterystė*, „Gimtasai kraštas" 1935, nr 6.
Brajinskienė E., *Vaiks šeimo*, „Liaudies kultūra" 1997, nr 3, p. 66–70; nr 4.
Bugailiškis P., *Galvijų ganymas ir piemenų būklė*, „Gimtasai kraštas" 1935, nr 2.
Bugailiškis P., *Šis tas apie mūsų dorovinių prasižengimų baudžiamuosius papročius*, „Gimtasai kraštas" 1938, nr 1–2.
Čepienė I., *Šeimos tradicijos Kintų apylinkėje XX a. pirmoje pusėje*, „Liaudies kūryba", Vilnius 2002, t. 5.
Čepienė I., *Vaikų religinis auklėjimas Lietuvos kaime XX a. pirmoje pusėje*, „Lietuvių katalikų mokslo akademijos metraštis", Vilnius, t. 11.
Čilvinaitė M., *Gimdyvės ir jų higiena*, „Gimtasai kraštas" 1940, nr 3–4.
Daunys S., *Pirtis ir moters neliečiamumo teisė lietuviškoje tradicijoje*, *Lyčių samprata tradicinėje kultūroje.* Vilnius 2005.
Diglys R., *Liaudies pedagogika*, „Mūsų kraštas" 1993, nr 1.
Driskiuvienė Ž., *Šeima. Vaikų auklėjimas, Širvintos*, Vilnius 2000.
Driskiuvienė Ž., Visockienė D., *Šeima, jos papročiai, Žiobiškis*, Vilnius 2000.
Dundulienė P., *Senieji lietuvių šeimos papročiai*, Vilnius 2002.
Germanavičiūtė G., *Būsimoji motina ir liaudies pedagogika, Socializmo laimėjimai Lietuvoje: Sariai ir Luokė,* Vilnius 1979, ps 23–29.
Gricius A., *Vaikų auklėjimas senovėje*, „Gimtasai kraštas" 1942, nr 30.
Jokubaitis A., *Kokia Nepriklausomybės kaina? Lietuva globalėjančiame pasaulyje*, Vilnius 2006, ps 274–296.
Kėdaitis-Kėdavičius K., *Vaikų ir piemenų bausmės*, „Gimtasai kraštas" 1942, nr 3.
Kirda A., *Ustovas*, „Liaudies kultūra" 1993, nr 3.
Klybaitė D., *Kūdikių auginimas Biržų apskrityje*, Kaunas 1938.
Klimka L., *Pilietiškumas ir tautiškumas: dermės prielaidos*, *Klasės vadovas nūdienos mokykloje. Teorinės praktinės konferencijos medžiaga*, Vilnius 2006.
Klimka L., *Pilietiškumas ir tautiškumas: laiko dimensijos ir aktualijos*, *Tautiškumas ir pilietiškumas: Atskirtis ar dermė?* Vilnius 2007.
Kriauza A., *Vaikai ir jų auginimas Kupiškio apylinkėje*, „Gimtasai kraštas" 1943, nr 31.
Lazauskienė M., *Kai kurie lietuvių liaudies pedagogikos tyrinėjimo klausimai*, „Pedagogika ir psichologija", Vilnius 1971, t. 11.
Maldeikis P., *Tradicinis lietuvių auklėjimas*, „Aidai" 1954, nr 9.
Mardosa J., *Apie metodiką ir metodinės priemonės. Medžiaga etnografinei praktikai*, Vilnius 2002.
Paukštytė-Šaknienė R., *Gimimas ir krikštynos,* Šiaurės Lietuvos kultūros paveldas 1. Papročiai, Kaunas 2007.
Paukštytė-Šaknienė R., *Gimtuvės, Lietuvių šeima ir papročia*, Vilnius 1995.
Paukštytė-Šaknienė R., *Gimtuvės ir krikštynos Lietuvos kaimo gyvenime*, Vilnius 1999.

Pliuraitė-Andrejevienė N., *Lietuvos vaikų žaislai*, Vilnius 2012.
Račiūnaitė R., *Moters socializacija Lietuvos kaime: XIX a. pabaiga – XX a. vidurys*, „Darbai ir dienos" 1999, t. 11(20).
Račiūnaitė R., *Moteris tradicinėje lietuvių kultūroje*, Kaunas 2002.
Sabaliauskaitė L., *Skatinimai ir bausmės Joniškėlio apylinkės valstiečių šeimoje*, *Ekonominė ir istorinė-etnografinė Joniškėlio apylinkės charakteristika*, Vilnius 1980.
Stonkuvienė I., *Dorinis vaikų auklėjimas lietuvių valstiečių šeimoje XX a. pirmoje pusėje*, „Acta Paedagogica Vilnensia", Vilnius 2000.
Stonkuvienė I., *Mergaičių ir berniukų auklėjimo skirtumai lietuvių valstiečių šeimoje XX a. I-oje pusėje, Lyčių skirtumai švietimo sistemoje*, Vilnius 2000.
Svidinskienė-Mickūnaitė E., *Liaudies pedagogika, Sintautai. Žvirgždaičiai*, Vilnius 1996.
Vaivada R., *Features of the Lithuanian Folk Pedagogics and their Reflection in Žemaitė's Social Activities and Literary Works: Summary of the Thesis for the Doctor's Degree*, Vilnius 1994.
Vaivada R., *Lietuvių liaudies pedagogikos samprata*, „Tautinė mokykla", Vilnius 1991, nr 1, ps 12–13.
Valikonytė I., *Dviguba išpirka už moterį Lietuvos Didžiojoje Kunigaikštystėje XVI amžiaus pirmoje pusėje*, „Lietuvos TSR aukštųjų mokyklų mokslo darbai. Istorija" 1985, t. 25, sąs. 2, s. 53.
Valstybės žinios, 1999, nr 82–2414.
Valstybės žinios, 2006, nr102–3939.
Valstybės žinios, 2012, nr 46–2252.
Varašinskas K., *Piemenėlio darbai ir vargai*, „Mūsų kraštas" 1994, nr 2.
Vasiliauskas R., *Lietuvių liaudies pedagogika – jaunosios kartos socializacijos fenomenas* (*XIX a. antroji pusė – XX a. pradžia*), Vilnius 2006.
Vasiliauskas R., *Vaikų darbinio auklėjimo šaknys Lietuvos pedagogikos istorijoje*, „Pedagogika ir psichologija" 1973, t. 12.
Vasiliauskas R., *Vaikų socializacijos pakopos lietuvių valstiečių šeimoje, Individo socializacija ir šeima*, Vilnius, 1972.
Vasiliauskas R., *Vaikų moralinis auklėjimas ir skatinimas prie darbo Varėnos rajono valstiečių šeimoje, Dubičiai*, Vilnius 1989.
Vėlyvis P., *Liaudies pedagogika Valkininkų apylinkėse*, *Kraštotyra*, Vilnius 1967.
Vyšniauskaitė A., *Gamtojauta lietuvių liaudies pedagogikoje ir papročiuose*, „Liaudies kultūra" 1996, nr 6.
Vyšniauskaitė A. (red.), *Lietuvių etnografijos bruožai*, Vilnius 1964.
Vyšniauskaitė A., *Vaikų auginimas XIX a. pabaigoje-XX a., Dubingiai*, Vilnius 1971.
Vitauskas A., *Vaikų auginimas Padubysio valsčiuje*, „Gimtasai kraštas" 1937, nr 2/4.
Vitauskas A., *Vaikų gimdymas ir auginimas Padubysio valsčiuje*, „Gimtasai kraštas" 1937, nr 1.

doi: 10.23734/wwr20121.057.063

TETIANA K. ZAVGORODNÂ
Narodowy Przykarpacki Uniwersytet im. Wasyla Stefanyka

Rodzina w strukturze wychowania obywatelskiego i państwowego na Ukrainie

Family in the structure of social and public education in Ukraine

Abstract: Basic negative phenomena present among the youth of the contemporary Ukrainian society are discussed in the article. An attempt has been made to identify their causes. While defining the functions of the family and analysing the positive experiences connected with education within the family in the structure of citizenship education and public education the methods of overcoming problems and increasing the role of the family that should thoroughly fulfil its educational role in the contemporary world – a role which consists in educating true citizens of independent Ukraine – have been discussed.

Keywords: family, public – state education, forms of work with parents, young families.

Transformacjom ustroju obywatelskiego i państwowego na Ukrainie oraz zmianom społecznym towarzyszą, jak w każdym kraju, zjawiska negatywne. Zauważalny jest spadek poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole i w domu; wzrost narkomanii i alkoholizmu, przestępczości u dzieci, wzrost poziomu agresji, liczby samobójstw wśród dzieci oraz liczebności sierot społecznych i dzieci ulicy; spadek liczby ukraińskich rodzin, choć dziś, jak zaznacza pełnomocnik Prezydenta Ukrainy ds. Praw Dziecka Jurij Pawłenko, w ciągu ostatniego roku do rodzin zastępczych trafiło około dwóch tysięcy dzieci, podczas gdy jeszcze sześć lat temu było ich tylko sto. Jednak to wciąż o 14% mniej w stosunku do liczby dzieci adoptowanych przez cudzoziemców.

Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy należy w ymienić zmniejszenie wpływu rodziny na wychowanie dzieci, co spowodowane jest pogorszeniem sytuacji materialnej rodziców, wyjazdami wielu z nich za granicę, niedocenianiem znaczenia rodziny w procesie wychowania dziecka, częstym przerzucaniem właściwych im funkcji na placówki oświatowe, niedostatecznym przygotowaniem znacznej części rodziców do wypełniania swoich obowiązków rodzicielskich.

Dzisiejsza ukraińska rodzina tkwi w kryzysie i dostatecznie nie spełnia swych funkcji, które w obecnym społeczeństwie powinny być realizowane możliwie jak najpełniej.

Do podstawowych funkcji rodziny należą: f. r eprodukcyjna (przedłużenie gatunku), f. ekonomiczna (budżet rodziny), f. bytowa (zapewnienie odpowiednich warunków mieszkaniowych, prowadzenie gospodarstwa domowego), f. komunikacyjna (stworzenie sprzyjającego rodzinnego klimatu), f. relaksacyjna (organizacja czasu wolnego i rozrywki), f. wychowawcza (formowanie osobowości dziecka, przekazywanie doświadczenia społecznego). Jest to umowny wykaz, a wszystkie wymienione funkcje pozostają w zależościach systemowych.

Do typowych błędów wychowawczych należy:

1. Słaba spójność i znaczny rozdźwięk w rodzinie w kwestiach wychowawczych.
2. Nieznajomość cech psychologicznych dzieci wśród ich rodziców.
3. Nadopiekuńczość – nadmier na opieka nad dzieckiem, ograniczenie jego samodzielności i pomysłowości, podejmowanie za nie decyzji (gdy nie ma rodziców: „wiem lepiej, co mam robić"), zwiększona kontrola nad dzieckiem.
4. Zaniedbanie – niewystarczająca opieka oraz kontrola nad dzieckiem ze strony dorosłych członków rodziny, co czasem prowadzi do zupełnego braku nadzoru.
5. Wyobcowanie emocjonalne – psychologiczna deprywacja dziecka.
6. Wychowanie w kulcie choroby – to sytuacja, w której nawet najmniejsze przeziębienie daje dziecku przywileje, stawia je w centrum uwagi rodziny. W takich warunkach u dziecka rozwija się postawa egocentryczna.
7. Kontrola wychowawcza poprzez wywoływanie poczucia winy.
8. Autorytet rodziców zbudowany na błędnych podstawach (za A.S. Makarenko – to autorytet depresji, dystansu, pychy, pedantyzmu, miłości, dobroci, przyjaźni, przekupstwa…).

Do istotnych sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych w rodzinie należy wykorzystanie:

1. Treści edukacyjnych, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, działań organizacji społecznych, zgodności i równoprawności członków rodziny;
2. W rodzinie języka ojczystego, obchodzenie tradycyjnych świąt rodzinnych, kultywowanie zwyczajów i obrzędów, zwiększenie autorytetu ojca, przemyślanego systemu przygotowania młodego pokolenia w procesie zakładania rodziny z wykorzystaniem osiągnięć etnopedagogiki;
3. Tradycyjnych form pracy z rodzicami (wizyty domowe, rozmowy indywidualne i grupowe z rodzicami, korespondencja, omówienie powstałych sytuacji, zebrania rodziców, wykłady, konferencje, święta rodzinne w klasie: „Dzień matki", „Babcina skarbonka", „Ty i ja – sportowa rodzina" i in.).

W celu zwiększenia ich efektywności, w porozumieniu z rodzicami należy uwzględnić następujące czynniki: zapraszać rodziców do współpracy; umacniać równoprawność; być przekonanym o roli rodziców we współpracy; pożądane są przejawy miłości, zachwyt nad dzieckiem oraz ciągłe poszukiwania nowych form współpracy.

W celu prawidłowego rozwoju narodu należy zapewnić funkcjonowanie efektywnego modelu samoidentyfikacji. Na tym właśnie założeniu opiera się program autorski Dmytra Zacharczuka „Nowa ukraińska rodzina", który jest motywacyjną konkretyzacją idei narodowej na współczesnym etapie i określana jest jako „Ukraina – rodzina – człowiek".

Do podstawowych zadań programu należy:

- stworzenie właściwych warunków w rodzinie i poza nią w celu wychowania zdrowego potomstwa (zdrowego fizycznie, duchowo i moralnie),
- propagowanie w rodzinie zdrowego trybu życia,
- poprawa poziomu życia rodziny.

Program umownie podzielono na część wychowawczo-oświatową i bytową. Jest to przygotowanie od najmłodszych lat do pełnego i efektywnego życia rodzinnego poprzez zapewnienie odpowiedniej kondycji fizycznej, właściwego poziomu wiedzy, umiejętności, nawyków, potrzeb, życzeń, sił duchowych, moralno-etycznych kryteriów wartości; system działań zmierzających do stworzenia młodej rodziny; wszechstronna gotowość do życia rodzinnego; zapewnienie rodzinnego klimatu (pomiędzy małżonkami, ich krewnymi, sąsiadami, społeczeństwem, instytucjami, placówkami oświatowymi, zapewnienie stabilizacji ekonomicznej, warunków do samorealizacji członków rodziny itd.).

Podstawowe zasady realizacji programu to: kompleksowość; naukowość; zgodność z naturą; maksymalna niezależność; następstwo historyczne; rzeczywista dostępność; harmonia wartości ogólnoukraińskich, społecznych, rodzinnych i osobistych; prawdziwość; moralność chrześcijańska; optymistyczne patrzenie w przyszłość.

Za podstawowe metody i formy pracy w programie uważa się te, które w sposób organiczny łączą praktyki ludowe, teoretyczne i praktyczne osiągnięcia w dziedzinie pedagogiki, medycyny, politologii, mass mediów, działalność społeczną i kulturową, treści religijne i oświatowe, działalność ekonomiczną, działania z zakresu propagowania sportu i zdrowego trybu życia itd.

W procesie oświatowym (w ramach istniejących programów) przewidywana jest aktywizacja badań i wdrożenie nowych podczas zajęć w przedszkolach, w szkołach o profilu ogólnokształcącym i szkołach zawodowych, na uczelniach; utworzenie szkół o profilu specjalnym („Szkoła mam", „Szkoła gospodyń", „Rodzinna szkoła", „Szkoła zdrowia", „Rodzinna szkoła sportowa", „Rodzinna szkoła muzyczna", „Szkoła babć" i in.); uruchomienie kursów przy instytucjach szkolnych, kulturowych, oświatowych, cerkwiach, urzędach stanu cywilnego, placówkach medycznych; uruchomienie wykładów dla słuchaczy w różnym wieku, wywodzących się z różnych środowisk, o różnym poziomie wykształcenia; przeprowadzanie imprez o charakterze masowym; organizacja kółek o różnym charakterze ekonomicznym i rozrywkowym; emisja cyklicznych programów telewizyjnych i radiowych, publikacje w gazetach i czasopismach, emisja folderów, broszur, książek, plakatów i innych środków agitacyjnych.

Prócz tego za perspektywiczne kierunki pracy uważane jest wykorzystanie wymienionych i innych form pracy, które nastawione są na podwyższenie ogólnej kultury pedagogicznej, przede wszystkim tych osób, które bezpośrednio pracują z dziećmi i młodzieżą, rodzicami oraz nad realizacją proponowanego programu. Ogromne znacznie przywiązywane jest do socjalno-pedagogicznego patronatu nad rodzinami z dziećmi, szczególnie tymi rodzinami, w których dzieci w wieku przedszkolnym nie zostały objęte opieką instytucji przedszkolnych; rozwój sieci miniprzedszkoli, w tym przedszkoli rodzinnych, pokojów dziecięcych przy instytucjach rozrywkowych; stworzenie specjalnych placówek oświatowo-wychowawczych, klas, kursów w istniejących placówkach oświatowych różnego typu i różnych form własności. Szczególną uwagę należy zwracać na dzieci uzdolnione, sieroty oraz dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej, dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych i ubogich.

Wielkie znaczenie dla rozwiązania problemu ma model ukraińskich autorów specjalizujących się w pracy służb społecznych z młodymi rodzinami. Ciekawy program takiej współpracy został stworzony przez Z. Zajcewą[1]. System pracy pracowników socjalnych z młodymi rodzinami przewiduje wzajemną zależność takich elementów, jak pomoc młodym ludziom podczas przygotowań do ślubu, praca przy ustabilizowaniu rodziny i udzielanie pomocy w procesie wychowywania dzieci, psychoterapia rodzinna itp.

Przygotowanie młodzieży do małżeństwa realizowane jest poprzez pracę z uczniami i studentami; pracę z biurami matrymonialnymi; pracę z młodymi parami, które zgłosiły się do USC; zawieranie umowy małżeńskiej; specjalne rozmowy o charakterze edukacyjnym dotyczące kwestii planowania rodziny; przygotowanie i dystrybucję materiałów informacyjnych dotyczących wykorzystywania środków antykoncepcyjnych.

Działalność na polu stabilizacji rodziny i udzielanie pomocy w wychowywaniu dzieci odbywa się poprzez udoskonalenie wzajemnych relacji w rodzinie; dotyczy profilaktyki dysharmonii stosunków rodzinnych, konfliktów małżeńskich; polega na pomocy młodym rodzinom w organizowaniu gospodarstwa domowego, życia codziennego; organizacji wolnego czasu; pomocy medycznej i socjalnej młodym rodzinom w kwestiach planowania rodziny; przygotowaniu do narodzin dziecka; utworzeniu szkoły dla młodych matek; pomocy młodym matkom, organizowaniu dla nich kryzysowych punktów medycznych (zapoczątkowanie na kanale TV «СТБ» projektu socjalnego «Jeśli masz szesnaście lat i jesteś w ciąży»); pomoc socjalna dla samotnych matek; pomoc młodym rodzicom w wychowaniu dzieci itd.

Psychoterapia rodzinna przewiduje: pracę z rodzinami w kwestii profilaktyki rozwodów, a także z osobami po rozwodzie; uregulowania prawne stosunków małżeńskich i rodzinnych; pracę z rodzinami skonfliktowanymi; pracę z małżeństwami, które postanowiły się rozwieść; pomoc rodzinom alkoholików i narkomanów; pomoc w kwestii zawierania umowy przedślubnej; pracę z osobami po rozwodzie i pomoc w pokonywaniu stanów stresowych; funkcjonowanie telefonu zaufania itd.[2]

Każdy z wymienionych kierunków wypracował swoje formy i metody pracy. Wśród podstawowych i najbardziej efektywnych form pomocy

[1] Z.H. Zayceva, *Social`na pidtrymka molodoji sim`ji*, [w:] Z.H. Zayceva, *Social`na robota z dit`my, moloddyu, zhinkamy riznymy katahoriyamy simey*, sost.: R.H. Drapushko, S.V. Tolstouhova, O.Do. Shatohyna, L.I. Shamray, Kyiv 1999, s. 4–251.

[2] I.D. Zvierieva, *Social`no – pedahohichna robota z dit`my ta moloddyu v Ukrajini: teoria ta praktyka. Monografiya*, Kyiv 1998, s. 174–176.

społecznej młodym rodzinom Zajcewa wyróżnia: kluby młodych rodzin, szkoły pomocy rodzinnej, punkty konsultacyjne, szkolenia wideo, biura matrymonialne, „Pocztę zaufania", akcje dobroczynne, seminaria, konferencje, okrągłe stoły, imprezy kulturalno-rozrywkowe, „teatr korekcyjny", eksperymentalne place zabaw. Do najpopularniejszych metod pracy należą wykłady, konwersacje, dyskusje, konsultacje (indywidualne, grupowe), treningi, zabawy fabularyzowane, programy typu show, festiwale, zawody sportowe, gry, gry typu quiz, szarady, rebusy itp., pomoc rzeczowa i pieniężna i in.[3]

Ciekawą formą współpracy placówek oświatowych, medycznych i młodych rodzin jest klub „Rodziny studenckiej" funkcjonujący przy Państwowym Uniwersytecie Technologicznym w Czerkasach. Członkowie klubu przekazują informację rodzinom i parom studenckim na temat pomocy socjalnej, psychologicznej i medycznej; udzielają konsultacji rodzinom studenckim w kwestiach rozwiązywania problemów pomiędzy ich członkami; pomagają w wypracowaniu u młodych par bardziej świadomych, bardziej odpowiedzialnych decyzji w kwestiach planowania przyszłości; organizują spotkania z pracownikami instytucji społecznych i służby zdrowia w celu udzielenia niezbędnych informacji w sprawach profilaktyki i wykształcenia.

Podsumowując, obecny stan ukraińskiej rodziny jest problemem nie tylko z punktu widzenia perspektyw rozwoju narodu, ale zagraża również bezpieczeństwu państwa. Praca na rzecz rodziny, praca z rodzinami, praca w rodzinie wymaga o wiele więcej uwagi, niż ma to miejsce dziś. Rodzina powinna stać się priorytetem polityki ogólnonarodowej. W tym kontekście staje się jasne, dlaczego rok 2008 na Ukrainie ogłoszono rokiem adopcji, a na kanale TV «Інтер» w 2012 roku zapoczątkowano projekt społeczny «Zaproś dziecko do siebie, zostań jego rodziną». Tak więc budując nowe państwo – Ukrainę, powinniśmy pamiętać, że rodzina jest «najlepszą wychowawczynią dorastających pokoleń, w każdym czasie, we wszystkich narodach, jest niestrudzoną opiekunką wartości duchowych»[4].

Tłumaczenie z języka ukraińskiego: Przemysław Jóźwikiewicz

[3] Z.H. Zayceva, *Social`na pidtrymka molodoji sim`ji*, [w:] Z.H. Zayceva, *Social`na robota z dit`my, moloddyu, zhinkamy riznymy katahoriyamy simey*, sost.: R.H. Drapushko, S.V. Tolstouhova, O.Do. Shatohyna, L.I. Shamray, Kyiv 1999, s. 4–251. *Koncepciya nacional`no-hromadyans`koho vyhovannya stydentiv u Cherkas`komu derzhavnomu tehnolohichnomu universyteti v umovah stanovlennya ukrajins`koji derzhavnosti*, sost. Bilyk L.I. – 2-e vyd. – Cherkasy: ChDTU 2004, s. 16.

[4] D. Zaharuk, *Nova ukrajins`ka rodyna*, [w:] D. Zaharuk, *Snyatyn*, Prut 1998, s. 4.

Bibliografia

Зайцева З.Г., *Соціальна підтримка молодої сім'ї* / З.Г. Зайцева // *Соціальна робота з дітьми, молоддю, жінками, різними категоріями сімей* / с ост.: Р. Г. Драпушко, С. В. Толстоухова, О. До. Шатохина, Л. І. Шамрай. – К., 1999. – С. 4–25 [Zayceva Z.H., *Social`na pidtrymka molodoji sim`ji*, [w:] Z.H. Zayceva, *Social`na robota z dit`my, moloddyu, zhinkamy riznymy katahoriyamy simey*, sost.: R.H. Drapushko, S.V. Tolstouhova, O.Do. Shatohyna, L.I. Shamray, Kyiv 1999, s. 4–25].

Звєрєва І.Д., *Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика. Монографія* / І.Д. Звєрєва. – К.,1998. – 462 с. [Zvierieva I.D., *Social`no – pedahohichna robota z dit`my ta moloddyu v Ukrajini: teoria ta praktyka. Monografiya*, Kyiv 1998, 462 s.].

Концепція національно – громадянського виховання студентів у Черкаському державному технологічному університеті в умовах становлення української державності. Сост. Білик Л. І.- 2-е вид. – Черкаси: ЧДТУ, 2004. – 20 с. [*Koncepciya nacional`no-hromadyans`koho vyhovannya stydentiv u Cherkas`komu derzhavnomu tehnolohichnomu universyteti v umovah stanovlennya ukrajins`koji derzhavnosti*, sost. Bilyk L.I. – 2-e vyd. – Cherkasy: ChDTU 2004, 20 s.].

Захарук Д., *Нова українська родина* / Д. Зах арук. – *Снятин*: Прут 1998. – 168 с. [Zaharuk D., *Nova ukrajins`ka rodyna*, [w:] D. Zaharuk, *Snyatyn*, Prut 1998, 168 s.].

Rozdział II

Dom rodzinny a kreowanie tożsamości dziecka

The family home and the creation of a child's identity

doi: 10.23734/wwr20121.067.082

JERZY NIKITOROWICZ
Uniwersytet w Białymstoku

Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową

Native Language as a Core Value which creates the Cross-Cultural Identity

Abstract: The thesis which is undertaken in this article applies to a native language (the language of the family and home) as the leading (primary) value of creating a cross-cultural identity. To justify this argument, the author refers to his own research and literature in this area. There are many references to the theory of cultural relativism by Sapir-Whorf and the theory of core values by Jerzy Smolicz.

The author demonstrates, notices, and highlights that the personal and group identity, analysed in terms of evolutionary (processual), based on the values which are recognised and respected in the family, are shaping and developing cross-cultural identity. The more we recognize, respect and accept your native (family and home) identity, the more we are likely to make an effort to get to know the Other and his culture.

Keywords: language of the family and home, core values, identity, cross-cultural identity.

Człowiek współczesny staje wobec konieczności podjęcia próby odpowiedzi na wiele pytań dotyczących trudnego i złożonego procesu kształtowania tożsamości, jej zakresu, ustawicznego definiowania, dyfuzji, integracji. Ma miejsce ustawiczne porównywanie, uświadamianie różnic, odpowiedzi na pytania: kim jestem, kim chcę być, jakie wartości kreują moją tożsamość, co jest istotnego i specyficznego w kanonie kulturowym, jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie, jakie autorytety i cechy grupy wspierają mnie

w kształtowaniu tożsamości, jak łączę wartości wyniesione z domu rodzinnego z uniwersalnymi, globalnymi?

W literaturze przedmiotu występuje wiele perspektyw postrzegania tożsamości (między innymi tradycyjna i ewolucjonistyczna, fenomenologiczna i poznawcza). Wydaje się jednak dominować orientacja „stawania się", ciągłości i niepowtarzalności, ustawicznej autorefleksji połączonej z systemem samowiedzy. Wielu badaczy tej problematyki koncentrując się na ujęciu ewolucjonistycznym, traktując tożsamość jako proces otwarty, jako ciągłe, ustawiczne stawanie się, zwraca uwagę, że jest on trudny i narażony na porażki wobec zmienności wartości, wzorów osobowych i kulturowych. Członkowie poszczególnych grup i kultur mogą stać się więźniami własnych kulturowych konwencji przez sam fakt kulturacji, który przecież naznacza, stygmatyzuje. Kultura może być bowiem matrycą o zniewalającym charakterze. Uważam, że w tym przypadku istotne jest subiektywne odczucie stygmatyzacji; czy stygmat jest destruktywny dla „Ja", czy może działać mobilizująco[1]. Identyfikacja ze swoją grupą wymaga istnienia innych, obcych grup, w relacji do których proces identyfikacji nabiera sensu.

Prowadząc badania na wschodnim pograniczu kulturowym Polski, zachodnim Białorusi i Ukrainy zauważyłem, że mimo rozszerzania się zakresu tożsamości społecznej, zdecydowanego i wyraźnego wyjścia badanej młodzieży poza regionalne obszary, widzenia siebie jednocześnie obywatelem kraju, Europejczykiem i obywatelem świata, rozszerzenia zakresu uczestniczenia w świecie globalnym, nie osłabła identyfikacja rodzinna i lokalna, a nawet wzmocniła się deklaracja zakorzenienia w Ojczyźnie prywatnej[2]. Zauważyłem, że procesy globalizacji wzmagają i rozszerzają procesy etnocentryzmu i jednocześnie powodują uniwersalizm wielu lojalności[3].

W kształtującej się obecnie demokracji społeczeństw wielokulturowych wydaje się istotnego znaczenia nabierać problem godzenia wielu Ojczyzn, problem konstruktywnego budowania tożsamości społecznej i osobowej z koniecznością zachowania jako fundamentu i rdzenia tożsamości rodzin-

[1] Szerzej na ten temat: E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, „Trans Humana", Białystok 2000.

[2] J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, „Trans Humana", Białystok 2000.

[3] Szerzej na ten temat: P. Donati, *Wyzwanie uniwersalizmu w wielokulturowym społeczeństwie ponowoczesnym: podejście relacyjne*, [w:] E. Hałas (red.), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999, s. 39–64.

nej. W związku z powyższym coraz częściej podejmujemy działania w zakresie poznawania, zabezpieczania, wspierania i umacniania wartości Ojczyzny prywatnej. Na jej bazie możemy dalej kreować tożsamość i wejść równolegle na ścieżkę poznawania innych kultur, jednak można też zamknąć się w getcie wyłącznie ze swoimi. Między innymi dlatego w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku podjęliśmy problematykę transmisji dziedzictwa kulturowego, kreowania tożsamości na jego bazie jako twórczego wysiłku umożliwiającego podmiotowi podjęcie i kontynuowanie dialogu międzykulturowego[4].

Tożsamość pierwszej wspólnoty, jaką jest rodzina jest istotnym warunkiem partycypacji w kulturze danej grupy, przynależności i lojalności grupowej. W tym kontekście tożsamość można określić jako spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością. Wyrasta ona ze świadomego orientowania się na wartości grupy, które decydują o swoistości i odrębności, wyrażając się w emocjonalnym i poznawczym stosunku do tych wartości. Stąd „mała ojczyzna", prywatna ojczyzna, tutejszość, swojskość, zakorzenienie itp. Jeżeli tożsamość osobista zakotwiczona jest w potrzebie unikatowości, tożsamość społeczna zasadza się na potrzebach przynależności i podobieństwa do innych. Odwołując się do współczynnika humanistycznego jako pojęcia, które pozwoliło Florianowi Znanieckiemu rozwinąć teorię kultury (zależność jednostki od organizacji społecznej i kultury oraz zależność organizacji społecznej i kultury od jednostki) przyjmuję, że wszelkie dane kulturowe należy rozpatrywać jako należące do kogoś, a nie jako bezosobową abstrakcję istniejącą w izolacji i z nikim nie związaną. Stąd język jako zjawisko kultury reprezentuje wobec każdej jednostki rzeczywistość zewnętrzną, która istniała zanim owa jednostka przyszła na świat. Nikt zatem nie nabył prawa własności do języka, jak też nie można się go pozbyć, tak jak zużytego samochodu czy ubrania. Kultura języka jest więc cenną wartością i własnością, dziedzictwem, niezależnie od tego czy jednostki lub grupy uznają ją w danej chwili, czy też nie.

Uważam, że w **procesie kształtowania się tożsamości międzykulturowej** w pierwszej kolejności korzystamy z wartości rodziny. Na tej bazie może

[4] Zadanie badawcze w ramach projektu „Polskie dziedzictwo kulturowe w nowej Europie" – KBN – 085/H01/2002 – „Kultura polska na wschodnich pograniczach: transmisja dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych" pod nr. PBZ KBN 085/H01/2002-9. Obecnie kieruję projektem: – Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych (NN 106 21 07 38).

realizować się i kształtować tożsamość indywidualna. Z kolei tożsamość międzykulturowa to kolejne stadium w rozwoju, które powstaje i rozwija się w wyniku procesów akulturacji i interakcji z osobami reprezentującymi inne kultury. Tożsamość społeczna w pierwszym okresie przypisuje do kultury poprzez naznaczenie językowe, gdy tożsamość indywidualna jest świadomym wyborem przynależności do danej kultury i społeczności, natomiast narodowa i kulturowa może na tej bazie rozwijać się (język, literatura, sztuka, wartości i wzorce osobowe, terytorium, symbole, wspólne losy, historia itp.). Tożsamość międzykulturowa jest więc jednocześnie zauważaniem wartości własnej grupy oraz potrzebą zrozumienia i szanowania wartości innych grup kulturowych, z którymi ma miejsce bezpośrednia lub pośrednia styczność. Świadczą o tym wypowiedzi badanych w ramach realizowanych projektów. Oto niektóre z nich: „W kontaktach z rodzicami posługuję się w dużej mierze językiem polskim, czasem 'po swojemu'. Natomiast dziadkowie od strony mamy rozmawiają ze sobą tylko 'po swojemu'. I zazwyczaj tak samo z nami – ze swoimi dziećmi, wnukami. A my im odpowiadamy tak jak umiemy – czasem kaleczonym swoim, albo po polsku. Z kolei rodzice taty, z tego co pamiętam, nawet między sobą rozmawiali i po polsku, i 'po swojemu'". Respondent pytany o wymienienie języków, którymi posługuje się i wskazanie tego, w którym czuje się najswobodniej, mówi: „Najswobodniej czuję się w polskim. Oprócz angielskiego znam białoruski, ukraiński". „Ja w dzieciństwie rozmawiałem z rodzicami po polsku, dopiero później w czasach liceum, zaczęliśmy wracać do dialektu 'po swojemu'. A rodzice zawsze z dziadkami rozmawiają 'po swojemu'". Inna osoba wskazuje, że wśród znanych języków jest między innymi białoruski i rosyjski, aczkolwiek podkreśla: „Najswobodniej czuję się w polskim, ale z obcych preferuję angielski".

Z innej wypowiedzi można wnioskować, że używanie dialektu–języka domowego powoduje dowartościowanie tożsamościowe: „Jak byłem mały, to rodzice rozmawiali ze mną po polsku, między sobą 'po swojemu'. Ale gdy zacząłem starać się rozmawiać na wsi z dziadkami po białorusku, bo bardzo mi się to podobało, to i z rodzicami trochu tak rozmawiałem. Wtedy czułem się jakbym był o poziom wyżej, bo umiałem rozmawiać z dziadkami i z rówieśnikami na wiosce 'po swojemu'. Teraz jest i po polsku i 'po swojemu'. Taka mieszanka". „Znam trochę angielski, rosyjski i biełaruski pa niemnoszki. Najlepiej czuję się w polskim". Ma więc miejsce inna sytuacja i inny proces świadomościowy w porównaniu z opisywanym przez Sokrata Janowicza: „Okupacja wyrychtowała niewyobrażalny w dzisiejszej dobie konglomerat białorusko-rosyjsko-polsko-niemiecki z dodatkami ukraińskimi… usuwając jedynie

rozkrzewiony do niedawna komponent żydowski… Makaronizm odzywek u rówieśnych mi, przedwcześnie dorastających dzieci da się scharakteryzować następująco: białoruszczyzna uchodziła za normalną w codziennym bytowaniu, rosyjski nadawał się do cerkwi i konwersacji z Panem Bogiem, polski znakomicie dowartościowywał jednostkę w jej chętkach wywyższenia się ponad pospólstwo, po niemiecku pisano podania do różnych «amtów» lub listy do mężów i ojców w niewoli gdzieś w Saksonii albo w Prusach; ukraiński pasował do anegdot. Niemal pięciojęzycze indukowało schizofreniczne rozszczepienie jaźni, a w praktyce kończyło się to tym, że w miarę przyzwoicie nie potrafiono posługiwać się żadnym z wymienionych języków… Starania o białoruski natomiast zawsze kwitowano zdumieniem, jako że nikt nie miał problemów z pojmowaniem go… Pragmatyzm chłopski nie cenił idei narodowej, nie widząc w niej szansy na poprawienie bytu całej klasie społecznej"[5].

Badani często podczas wywiadu wtrącali „swoje" zwroty, podkreślając iż w czasie rozmów ze swoimi znajomymi, przede wszystkim wyznania prawosławnego, używają mowy prostej. Interesująca spośród wielu jest wypowiedź respondentki, która języka polskiego nauczyła się dopiero w szkole podstawowej: „Pierwszym moim językiem był dialekt białoruski. U mnie w domu nie używa się języka polskiego. Tak normalnie rozmawiamy 'po swojemu'. W sumie w tym dialekcie dobrze jest mi się porozumiewać i wiadomo – także w polskim". Respondentka wspomina ciekawą sytuację z dzieciństwa: „Kiedy byłam mała, wracałyśmy z mamą z cerkwi. Poszłyśmy na przystanek i czekałyśmy zanim przyjedzie autobus. No i nie jechał, nie jechał, więc mówię do mamy 'Mama! Skaży mnie, koli pryjedzie hetyj awtobus?!' Obok mnie siedziała jakaś kobieta, która usłyszawszy moje słowa, zwróciła mi uwagę, że mam mówić po polsku, na co ja jej odpowiedziałam: 'A mnie choczetsia howoryt' po swojemu'".

Inny respondent już od początku swojej biografii wspomina „[…] pięknie brzmiący swojski język z okolic Czyż i Bielska", którym posługiwał się ze swoimi rodzicami, dziadkami i kolegami. Obecnie: „Ze względu na częstotliwość używania, jak i inne okoliczności zdecydowanie najczęściej posługuję się językiem polskim. W domu z dziećmi przeważnie rozmawiamy już po polsku, ale również nie sprawia mi problemu porozumiewać się po białorusku oraz po rosyjsku". Podobne wspomnienia przywołują w swojej biografii inni, podkreślając znaczenie języka pierwszego w rodzinie: „W domu od zawsze rozmawialiśmy dialektem białoruskim. Oprócz ojczystego białoruskiego, siłą rzeczy znam polski, a także angielski i rosyjski. Zdecydowanie

[5] S. Janowicz, *Moja mała ojczyzna*, „Krasnogruda" 1993, nr 1, s. 76–77.

najbliższy mi jest język białoruski – najlepiej wyraża mi się nim wszystko, nie tylko emocje, ale każdy element materialnej czy duchowej rzeczywistości". „Staramy się z żoną rozmawiać z naszymi dziećmi po białorusku. Obserwuję, że wielojęzyczność ma doskonały wpływ na moje dzieci i dzieci znajomych Białorusinów. Nasze dzieci to najlepsi uczniowie w klasie/szkole".

W wielu innych przypadkach język matczyny pozostawał w komunikacji domowej jedynym aż do momentu, kiedy przyszedł czas obowiązku szkolnego. Wśród badanych można zauważyć chęć zachowania rodzimego języka, ze względu na łatwość porozumienia się z rodziną oraz uznawania go za najistotniejszy element dziedzictwa kulturowego. Świat realny jest z pewnością w znacznym stopniu budowany nieświadomie na podstawie językowych nawyków grupy, w tym przypadku rodziców i dziadków. Aby zrozumieć słownictwo, zwroty (najczęściej o zabarwieniu emocjonalnym), respondenci sami dążyli do przyswojenia i zrozumienia języka swych przodków. Uważam, że widzimy, słyszymy i doznajemy tak, a nie inaczej w znacznym stopniu dzięki temu, że nawyki językowe naszej najbliższej grupy z góry zakładają dokonywanie określonych wyborów, zachowań i interpretacji. Język domowy jest zatem pierwszym krokiem wpływającym na kształtowanie się tożsamości osobowej i kulturowej, która dokonuje się dzięki naturalnej identyfikacji[6]. Przykładem mogą być niniejsze wypowiedzi: „[…] wychowałem się wśród ludzi posługującymi się w każdej sytuacji mową swojsko brzmiącą, śpiewną. Głęboko w pamięci wyryły się cudowne pieśni śpiewane na chrzcinach, weselach i 'tak sobie'; wręcz nieziemska i tajemnicza atmosfera z każdego pójścia do cerkwi o urzekającej architekturze; zapach kadzidła, jedyne w swoim rodzaju brzmienie chóru cerkiewnego, procesje". „Przez osiem lat śpiewałam w ukraińskim zespole «Ranok». Właśnie wówczas zdałam sobie sprawę z moich korzeni. […] Często uczestniczyłam i nadal uczestniczę w różnych ukraińskich imprezach. To właśnie dzięki nim czuję się u siebie. To ta muzyka jest mi bliska – rozumiem ją i ludzi, którzy bawią się tam ze mną". „W domu mówiliśmy tylko po ukraińsku. Dlatego do dnia dzisiejszego nie potrafię jednocześnie określić się". „Mam korzenie ruskie, ukraińskie. Ale wychowałem się w Polsce, więc jestem pół Polakiem, pół Ukraińcem. Chętniej jednak utożsamiam się ze swoim pierwszym pochodzeniem". „Nie mogę wskazać jednoznacznie swojej narodowości, to jest zadeklarować się jako Ukrainiec lub Polak. Właściwie skłonny jestem zgo-

[6] J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005, s. 70.

dzić się, że język, którym posługuje się moja rodzina należy do gwar ukraińskich. Ogólnie określam się jako 'tutejszy'". „Jak najbardziej można uważać się – w moim przypadku – za Polaka i Ukraińca. Polska jest moją ojczyzną, gdyż tutaj się urodziłem, wychowałem, zdobyłem gruntowne wykształcenie. Z Polską związane jest całe moje życie, więc myślę, że mam prawo twierdzić, iż w pewnym sensie jestem Polakiem. Mam prawo twierdzić także, iż jestem Ukraińcem, gdyż krew, geny, rodzina pochodzi z Ukrainy. Do dziś duża jej część ciągle tam mieszka, w Tarnopolu. Polskości wyprzeć się nie mogę – to oczywiste, ukraińskości również, więc z całą pewnością i w pewnym sensie z dumą mogę powiedzieć, iż jestem Ukraińcem, ale jednocześnie Polakiem".

Wielu uważa, iż „bycie sobą" możliwe jest wówczas, kiedy akceptuje się siebie takim, jakim się jest. Ukraińskość jest… „Życiem kulturą ukraińską, zachowaniem mowy w domu". „Przede wszystkim język. Chciałbym aby nasz język i zwyczaje były żywym elementem tego państwa, a nie jakimś skansenem trwającym po to, aby zaspokoić oczekiwania turystów". „Myślę, że świadomość bycia Ukraińcem, a właściwie moja 'tutejszość', wpływa na to jakim jestem człowiekiem. Staram się być bardziej dialektyczny i więcej rzeczy relatywizować. Więcej stawiam znaków zapytania niż wykrzykników".

Uważam, że przedstawione wyżej wypowiedzi potwierdzają moją koncepcję o kształtowaniu się tożsamości międzykulturowej. W rozumieniu procesualnym jest względnie trwałą, kształtującą się ustawicznie autokoncepcją wyrażającą się w identyfikowaniu się z określonymi wartościami grupy rdzennej oraz z wartościami grup kolejnych przynależności, przy zachowaniu świadomości odrębności „Ja". Jej rola jest szczególna w warunkach, gdy społeczeństwa narodowe tracą stabilność struktury społecznej oraz jednorodność kulturową. Istnieje bowiem i rozszerza się możliwość dokonywania wyborów kulturowych, które nie są ograniczone terytorialnie, przez pozycję i miejsce w strukturze społecznej. Uważam, że bez trwałego rdzenia tożsamościowego, jakim jest język domowy, bez wyraźnego samookreślenia na tej bazie własnej odrębności, powstają trudności w kreowaniu tożsamości międzykulturowej.

*

Językoznawcy często wskazują na język w kategoriach instrumentalnych jako używane społecznie narzędzie, sposób wyrażania myśli i stanów emocjonalnych, jako środek służący ludziom do komunikowania się z sobą. Nie wykluczając instrumentalnego widzenia języka chciałbym zwrócić uwagę

na aspekt kulturowo-osobowościowy, na podstawę kreującą tożsamość społeczną i indywidualną. Stąd w pierwszej kolejności chciałbym odwołać się do Edwarda Sapira i podkreślić **rolę języka jako symbolicznego przewodnika po kulturze**[7], jak też do **teorii wartości podstawowych – wartości rdzennych** (*core values*) Jerzego Jarosława Smolicza[8]. W tym kontekście chciałbym także zauważyć wskazywanie i podkreślanie przez Czesława Miłosza, że **jego ojczyzną jest język – język polski**.

Sądzę, że myśl Sapira można ująć następująco: język danej zbiorowości ludzkiej, która mówi i myśli w danym języku, jest organizatorem jej doświadczenia i kształtuje dzięki temu jej „świat" i „społeczną rzeczywistość", czyli – w każdym języku zawarty jest swoisty pogląd na świat. Sapir podkreślał wpływ społecznych i ekonomicznych aspektów życia danej zbiorowości na jej kulturę i na język. Język jest odbiciem środowiska, a społecznie ukształtowany język wpływa z kolei na sposób ujmowania rzeczywistości przez społeczeństwo. **Teoria relatywizmu językowego** – hipoteza Sapira-Whorfa jest swoistą metateorią, która uprawia refleksję nad związkami między językiem i myśleniem oraz między nimi wspólnie a rzeczywistością[9]. Głosi ona, iż nasza percepcja rzeczywistości i obraz świata zależą od struktury języka, w którego ramach dokonujemy tej percepcji i tworzymy obraz świata. Stąd „myślimy tak jak mówimy", ale jednocześnie mówimy tak jak myślimy. Myślenie werbalne staje się rzeczywistością na gruncie i za pomocą określonego języka.

Odwołuję się do Sapira ze względu na problem aktywnej roli języka w procesie poznawania, jego funkcję heurystyczną, jego wpływ organizujący nasze postrzeganie rzeczywistości, rozwój myślenia i nabywania doświadczeń. Chcę zwrócić uwagę na **problem wzajemnego wpływu poznania i języka w procesie kształtowania tożsamości kulturowej**. Język postrzegam jako przewodnik po rzeczywistości społecznej, a rzeczywisty świat jako nieświadomą w znacznym stopniu projekcję nawyków językowych na otaczającą nas rzeczywistość. Świat realny jest w znacznym stopniu budowany nieświadomie na podstawie nawyków językowych grupy. Nie ma takich dwóch języków, które byłyby na tyle podobne do siebie, aby można sądzić, że wyrażają taką samą rzeczywistość społeczną. Stąd zrozumienie bajek, gadek, legend, wierszy, kołysanek, zwrotów matczynych w domu, wyrażeń

[7] E. Sapir, *Kulltura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, R. Zimand, PIW, Warszawa 1978, s. 89.

[8] J.J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990. Tenże, *Współkultury Australii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

[9] B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, PIW, Warszawa 1982.

emocjonalnych domowników, zakłada nie tylko zrozumienie poszczególnych słów w ich potocznym znaczeniu, lecz także pełną znajomość całego życia zbiorowego odzwierciedlającego się w słowach, niedopowiedzeniach, zachowaniach lub niedomówieniach. Widzimy, słyszymy i doznajemy tak właśnie, a nie inaczej, w znacznym stopniu dzięki temu, że nawyki językowe naszej społeczności z góry zakładają dokonywanie określonych wyborów i interpretacji. Może właśnie dlatego Jean Piaget zwrócił uwagę na język jako system o określonej genezie środowiskowej.

Smolicz badając charakterystyczne wartości grup europejskich (m.in. włoska, grecka, polska, łotewska, holenderska, walijska) oraz azjatyckich (chińska, hinduska, filipińska), wykazał różnice w stopniu przetrwania tych kultur w kontekście dominującej australijskiej wersji kultury angloceltyckiej. W efekcie powstała **teoria wartości podstawowych – wartości rdzennych** (*core values*)[10]. Takimi wartościami rdzennymi w niektórych grupach był język rodzimy, w innych religia, wartości i struktury rodzinne, klanowe czy kastowe itd. Współwystępowanie kilku wartości wzmacniało siłę grupy i szanse zachowania odrębności, a były one najbardziej zauważalne w sytuacji zagrożenia utraty kultury, własnego kanonu kulturowego, w którym język pełni wiodącą rolę. Traktuję więc **język jako środek, za pomocą którego zachodzi myślenie i twórcze zachowanie**, który pozwala na odbicie rzeczywistości społecznej i w efekcie kształtowanie tożsamości kulturowej jednostek. Przyjmuję, że język domu rodzinnego nabywany od momentu przyjścia na świat, język w którym „wychowujemy" się od urodzenia, bezpośrednio rzutuje na nasze myślenie i kształtuje nasz sposób postrzegania świata. Ludzie myślący w swoich językach są odbiciem tworzących je odmiennych środowisk, rozmaicie postrzegają i realizują świat, czyli kreują własną tożsamość kulturową. **Wobec powyższego „język domowy" jest wartością samą w sobie, jest pierwszym aktem opiekuńczym kreującym tożsamość osobową, wartością rdzenną, co stawia przed edukacją istotne zadania kształtowania wrażliwości i świadomości w zakresie światopoglądu językowego i tożsamości kulturowej.**

*

W dzisiejszej dobie globalizacji wśród mniejszości językowych, etnicznych, narodowych, wiele osób usilnie chce zachować język domu rodzinnego

[10] J.J. Smolicz, *Współkultury Australii…*, dz. cyt.

nie tylko dlatego, że może się nim łatwiej porozumiewać w rodzinie, ale dlatego, że funkcjonuje on jako centralny element kreujący tożsamość, element wewnętrzny i zewnętrzny w postaci dziedzictwa kulturowego grupy. Sądzę, że w wyróżnionych przez Bogdana Nawroczyńskiego dwóch aspektach kultury (zewnętrzny i wewnętrzny), właśnie język jest istotą w aspekcie wewnętrznym, gdyż dotyczy twórczego działania człowieka i z tym związanych celów, przeżyć i procesów duchowych[11]. Staliśmy się gatunkiem zdominowanym przez język i słowa stanowią znaczną część tego, co przechowujemy w pamięci, a także odgrywają dużą rolę w procesie wydobywania zmagazynowanych informacji. Dzięki władaniu językiem możemy przekazywać mądrość jednego pokolenia następnemu, a dzięki pamięci wydobywamy z okresu dzieciństwa to, co najlepsze, to, co stanowi podstawę do twórczości i radości jej przeżywania. Co jest specyfiką języka rodzimego – matczynego, dlaczego jest tak ważny w procesie rozwoju, w procesie kreowania tożsamości międzykulturowej?

Język jest podstawowym czynnikiem nabywania pierwszych warstw tożsamości[12] poprzez naśladownictwo i naturalną identyfikację. Specyfika porozumiewania się matki z dzieckiem, sposób komunikowania, przekazywania i otrzymywania informacji (mowa, gesty, symbole obrazowe, symbole pisma) nabiera dodatkowego znaczenia, zbliża i zacieśnia związki. Nie chodzi w tym pierwszym okresie o język, który służyłby do strukturalizowania rzeczywistości, ale o język pobudzający wyobraźnię, fantazję, nie przeszkadzający w przeżywaniu emocji, pozwalający na wyrażanie tego, co czujemy, z całą gamą wyrażanych bez obaw stanów emocjonalnych, język o specyficznym zabarwieniu emocjonalnym. Taki język matczyny tworzy wyobrażenia, które mogą zastępować przedstawione przez nie rzeczywiste zdarzenia. Wyobrażenia mogą służyć nie tylko do odtwarzania przeszłości, lecz także jako pomost do przyszłości. Marzenia na temat kim będę, przewidywane nagrody i przykrości, oczekiwania i stawiane sobie cele nadają naszemu zachowaniu możliwy do przewidzenia kierunek.

Język jest czymś więcej niż środkiem porozumiewania się w pierwszych latach życia dziecka; odgrywa zasadniczą rolę w porządkowaniu doświadczeń, jakie dziecko zdobywa. Bardzo niewiele jest procesów psychicznych, na które nie oddziałuje język. Posługując się językiem dziecko może za-

[11] Szerzej na ten temat: B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza i Ska, F. Pieczątkowski, Kraków – Warszawa 1947.

[12] J. Nikitorowicz, *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, [w:] Tenże (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, „Trans Humana", Białystok 1997, s. 66–78.

pewnić sobie lepsze zaspokajanie potrzeb, sterować zachowaniem innych, zwrócić na siebie uwagę. Można przyjąć, że największym wyczynem każdego człowieka jest nauczenie się języka matczynego. Osiągnięcie to ma miejsce bowiem w pierwszych latach życia, przed rozpoczęciem jakiejkolwiek formalnej nauki. Zdumiewające jest jak szybko małe dziecko potrafi opanować tak skomplikowany system w krótkim czasie. Z pewnością dlatego, że matka obdarowuje dziecko miłością bezwarunkową i wszechogarniającą. Dlatego, że pierwsze pojedyncze słowa wypowiadane przez dziecko oznaczają bardzo wiele, tak jak wiele zdań, które zależą od sytuacji, kontekstu. Mogą oznaczać oswajanie, wołanie, oznajmianie itp., a dopiero później przychodzi struktura.

Język słowny ze złożonością struktury i bogactwem słownika jest głównym środkiem, za pomocą którego wyrażamy nasze myśli i uczucia. Oprócz języka słów istotny jest wyraz twarzy, ruchy ciała, gesty, charakterystyczne cechy głosu itp. Istotnym wskaźnikiem kreującym więzi emocjonalne z matką jest **imię własne dziecka**. Jak zauważyła Irena Majchrzak, przedstawiając doświadczenia z pracy w Meksyku z dziećmi z niepiśmiennych rodzin, imiona własne uczniów mogą zastąpić elementarzowe książki. Kartka z własnym imieniem była ich pierwszym spotkaniem z pismem. **Siła uczuć zawarta w imieniu własnym** zapisanym na kartce pozwoliła za pomocą tych zapisów wprowadzić dziecko w świat pisma, niezależnie od języka, którym się posługiwało w domu rodzinnym[13].

W imieniu i zwrotach skierowanych przez matkę do dziecka jest zawarta ogromna moc, symbol naszej tożsamości. Imię wypowiedziane czy napisane jest źródłem wzruszenia, wyróżnia nas spośród innych i zarazem jest pomostem, który nas łączy z innymi i z całą społecznością. W sposobie, jaki matka wypowiada imię zawarta jest informacja o miłości i przychylności, akceptacji, uznaniu i aprobacie. Stąd ta idea użycia imienia własnego dziecka jako klucza otwierającego świat pisma. Język nie jest biernym, neutralnym narzędziem komunikacji, lecz aktywnym czynnikiem, od którego zależy miejsce w systemie hierarchii kultury. Moc języka, jego zdolność trwania zależy między innymi od: wielkości grupy posługującej się nim, usytuowania języka w kulturze grupy większościowej, jego znaczenia, roli, jego zasięgu, ruchliwości członków grupy, poziomu społeczno-ekonomicznego, czynników politycznych, promieniowania wartości grupy, czynników ideologicznych itp. Te i wiele innych czynników powodują, że trudno pielęgnować własny,

[13] I. Majchrzak, *Imię własne. Ponadkulturowa metoda alfabetyzacji*, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz. A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Instytut Kultury, Warszawa 1995, s. 79–90.

pierwszy język w całym procesie nabywania tożsamości, w długim i zróżnicowanym procesie edukacji. Po przekroczeniu progu szkolnego, gdy zaczyna dziecko dostrzegać i rozumieć problemy dotyczące podstawowych wartości, przeżywać dylematy wyborów, odbierać niechęć i brak akceptacji, uznania, często przyczynę dostrzega w różnicach socjalizacji językowej. Trudność ta jest szczególnie istotna na pograniczu kultur, w grupach mniejszościowych, może jeszcze bardziej istotna na obczyźnie, nawet gdy rodzice przykładają do tej kwestii wielką rolę, są świadomi swojej odrębności kulturowej i językowej. Szkoła narzucając „język ogólnonarodowy" pozbawia dziecko możliwości konstruowania wypowiedzi w swoim języku, używania kodów skrótowych, odniesień do kontekstu itp. W takim procesie socjalizacji wtórnej dzieci nie mogą mówić „własnym głosem", obawiając się „swoich" odzywek, gestów, zwrotów. Uczą się więc milczenia, nabywając przekonanie o własnej niekompetencji, o niższości własnej kultury domowej oraz o niemożności pokonania barier dzielących od kultury „wysokiej".

Sądzę, że problem świadomości językowej wśród nauczycieli wiąże się z uznaniem innej kultury i jest niezbędny w procesie kształtowania otwartych i demokratycznych społeczeństw. Jak wskazuje Witold Tulasiewicz, świadomość językowa staje się narzędziem, gdy nauka języka zawiera studia nad fenomenem języka samego w sobie, a także studia nad kulturami związanymi z tym językiem. Istotne jest więc wykorzystanie tych warstw tożsamości, umiejętności językowych uczniów, służenie pomocą i stosowanie wielojęzyczności w wielokulturowych i wielojęzycznych klasach[14]. Przykładowo w Alzacji językiem matczynym ojczystym jest alzacki – dialekt niemiecki, a pierwszym językiem obcym jest niemiecki, język francuski jest natomiast językiem państwowym. Jednakże książki języka niemieckiego bazują na dialekcie alzackim jako pomoście do języka niemieckiego. Można więc powiedzieć, że język niemiecki jest językiem ojczystym w formie dialektu alzackiego, gdy dzieci mają możliwość analizy bajek alzackiego pisarza oswajając się z jednym i z drugim językiem, z formą mówioną i pisaną. Dla uczniów mówiących po alzacku, dla tych, którzy rozumieją język dziadków, książki z języka niemieckiego pisane są inaczej, tak aby rozpocząć od języka matczynego, to jest alzackiego, i na jego bazie uczyć się języka niemieckiego.

W naszym regionie wykorzystujemy te doświadczenia i podejmujemy działania zachęcające nauczycieli do stosowania takiego lub innych rozwią-

[14] Szerzej na ten temat: A. Adams and W. Tulasiewicz, *Language Awareness – Comments from Britan*, „Language Awareness Newsletter", vol. 1, № 2, June, 1995, s. 3–5.

zań. W kilku parafiach regionu północno-wschodniej Polski zamieszkują staroobrzędowcy, którzy posługują się w swoich społecznościach językiem zbliżonym do rosyjskiego. W przypadku tych dzieci przekraczających próg szkolny głównym problemem jest właśnie język, wydobycie się z „kultury ciszy" (*Freire*), w jakiej znalazły się w szkole, gdzie oczekuje się od nich mówienia i rozumowania w języku polskim, nie odwołując się, nie korzystając z nabytej kultury domowej. Nauczyciele oskarżają rodziców, że nie wykazują zainteresowania osiągnięciami szkolnymi swoich dzieci, natomiast problem leży w popełnionym na tych dzieciach i kulturze ich rodzin „gwałcie symbolicznym", jak powiedziałby Pierre Bourdieu[15]. Podobnie z Białorusinami, gdzie język „swój", prywatny, matczyny i język białoruski literacki, jest stopniowo osłabiany w konkurencji z innymi językami. Niektórzy z rodziców nawet wskazywali, że szkoła nie jest po to, aby uczyć w niej tego, co już dzieci umieją. Niech się uczą polskiego, angielskiego i innych.

W wyniku badań prowadzonych w regionie północno-wschodniej Polski stwierdziłem, że generalnie rodzina przestaje być podstawowym czynnikiem transmisji pokoleniowej w tym zakresie. Nie chodzi w tym przypadku o odchodzenie od kultury ojców, asymilację językową czy poddawanie się presji jednojęzyczności, ale – jak stwierdziłem – bardziej o uwolnienie się przed paraliżującym kompleksem wiejskości i chłopskości, poczuciem niższości i gorszości kulturowej. Stąd dobra znajomość języka państwowego jest próbą wydobycia się, szybszego wyjścia poza swoją kulturę rodzimą, która nie awansuje, a zatrzymuje i może przeszkadzać w rozwoju społecznym. Młodzież chce sprostać potrzebom i oczekiwaniom społecznym, aspiruje i pragnie awansować społecznie. Z kolei rodzice nie chcąc narażać dziecka na problemy, w dobrej znajomości języka polskiego widzą możliwość szybkiego wydostania się z pierwszej kultury, stąd ograniczanie i rezygnowanie z rozmów w „swoim" języku. Uznając, że nie można pogodzić jednego i drugiego dokonują najczęściej wyboru języka polskiego jako wyraźnie widocznej ścieżki ruchliwości społecznej, która stwarza możliwości awansu i przeciwstawia się „uwięźnięciu w kulturze"[16].

Wobec powyższego edukacja winna przedstawiać różne warianty rozwiązań, modyfikować i kształtować świadomość w tym zakresie. Świadomość

[15] Szerzej na ten temat: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.

[16] Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego Filii w Białymstoku, Białystok 1992.

językowa staje się narzędziem (w rękach nauczyciela, szkoły, w procesie nauczania – jest bowiem związana z uznawaniem innych kultur, świadomością ich istnienia) tam, gdzie nauka języka zawiera studia nad fenomenem języka samego w sobie, a także studia nad kulturami skojarzonymi z tym językiem. Istotą jest wykorzystanie umiejętności językowych uczniów i wsparcie szkoły, nauczyciela dla języka matczynego, w społecznościach wielokulturowych, w klasach wielojęzycznych.

Świadomość językowa pozwala na zrozumienie, zwiększenie, uwydatnienie sympatii w stosunku do innych, o innym języku, kulturze, zabezpiecza podstawy dla potrzebnej na całym świecie edukacji międzykulturowej. Język posiada bowiem siłę dla tych użytkowników, którzy to sobie uświadamiają. Stąd problem, na ile „Ja" włączyło go do struktury osobowości jako świadectwo tożsamości i identyfikacji kulturowej. Skutki niezrozumienia potęgi języka na tym poziomie są najczęściej dramatyczne. Grace Feuerverger realizowała projekt[17], który próbowałem przenieść do naszych szkół i wielu nauczycieli, wychowawców próbuje jego elementy realizować w swoich społecznościach lokalnych. Celem projektu było zachęcenie dzieci z mniejszości językowych do rozwijania umiejętności pisania nie tylko w języku angielskim, ich drugim języku, ale także w ich języku rodzimym – pierwotnym, co miało kształtować poczucie dumy ze swojego środowiska poprzez zaopatrzenie biblioteczki klasowej i szkolnej w książki dwujęzyczne lub książki napisane w języku innym niż angielski, w języku rodziców. Dzieci mogły zabrać je do domu i czytać rodzicom.

Z jednej strony wynika potrzeba przynależności do nowej kultury uczniów z grup mniejszościowych, z drugiej natomiast stwierdzamy, że na dziecięcą samoocenę i poczucie dumy wpływa akceptacja ich języka ojczystego, uznanie ich tożsamości etnicznej. Dla działań edukacyjnych wynika z powyższego istotny wniosek – kształtować w grupie, w klasie, w społeczności lokalnej atmosferę „domowości", która pozwoli na otwarcie i realizowanie jednocześnie tych potrzeb i w efekcie kształtowanie tożsamości podwojonej, rozproszonej, na co wskazywałem wielokrotnie[18]. Ważnym celem tego projektu była możliwość czytania w szkole i w domu, poprzez dostarczenie dzieciom zestawu książek w ich ojczystych językach do szkolnej biblioteki. Dla dzieci z mniejszości, dzie-

[17] Szerzej na ten temat: G. Feuerverger, *Sharing Cultures at the Tower of Babel: Telling our Multicultural Stories at Crescent Town Public School*, „Language Awareness Newsletter", vol. 1, № 2, June, 1995, s. 11–12.

[18] Zob. m.in.: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

ci imigrantów, istotnym elementem było stymulowanie ich rozwoju w zakresie umiejętności czytania i pisanie równolegle z językiem angielskim. Dostarczenie książek w języku ojczystym dało możliwość do rozwoju w ich języku, a dla rodziców, którzy z reguły słabo mówili po angielsku, efektywne zaangażowanie w stymulowanie dzieci i siebie. Innym istotnym celem było zintegrowanie rodziców – imigrantów i szkoły, umożliwienie bezpośredniego zaangażowania w edukację swoich dzieci, dania im głosu w procesie ich edukacji oraz wyboru, na co bardziej stawiają w odpowiedzialności za rozwój z jednoczesnym szacunkiem do kultury. Stwierdzono znaczne zaangażowanie rodziców, wzmożoną aktywność domową, wspólne prace i korzystne efekty, sukcesy szkolne dzieci. W rezultacie przełamano bezsilność rodziców, odwrócono uwagę od ekonomicznego przetrwania, słabej znajomości języka państwowego, poczucia zagubienia i izolacji, lęków, obaw i odczucia subiektywnego wykluczenia. Mając możliwość uczestnictwa odpowiedzialnego w procesie kształcenia dzieci, a przy ich pomocy „bycia u siebie" i kształcenia językowego, rozwiązano kwestię zaproszenia rodziców do współdziałania i współpracy. Uznanie różnic pozwoliło na rozmowę o możliwościach języka i kształtowania świadomości językowej.

Z pewnością w procesie kreowania tożsamości dziecka poprzez język domu rodzinnego ważnym elementem jest równowaga z normami języka literackiego. W rodzinie poprzez język rozpoczyna się proces zakorzeniania w kulturze własnej oraz przygotowania do spotkania z innymi i ich kulturami, określenia typów interakcji, wymiany, zapożyczeń, komunikacji itp. We współczesnym pluralistycznym świecie, nasyconym innością, bardzo ważną rolę w procesie otwierania na inność pełnią pierwsi znaczący inni. „Dziecko przejmuje role i postawy znaczących innych, czyli internalizuje je i czyni je swoimi. Dzięki tej identyfikacji ze znaczącymi innymi dziecko staje się zdolne do identyfikacji samego siebie, do uzyskania subiektywnie spójnej i akceptowanej tożsamości"[19]. Uważam, że szczególną rolę w tym procesie spełniają rodzice realizujący model komunikacji oparty na dialogu, zorientowany na wzajemne uznanie, a nawet dowartościowanie i podtrzymywanie różnicy jako szansy i możliwości własnego rozwoju. To jednak wymaga przełamania barier kodu komunikacyjnego, realizowania zasady tolerancji i kreowania postawy otwartości wobec odmienności, umiejętności widzenia sytuacji społecznej z perspektywy własnej i odmiennych kultur z równoczesnym koordynowaniem i ustawicznym negocjowaniem tych perspektyw.

[19] P.L. Berger, Th. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983, s. 206.

Łączy się to z postulatem „bycia intelektualistą" zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany, bycia niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu oraz bycia „sługą pogranicza" i „międzykulturowym tłumaczem"[20].

Bibliografia

Adams A., Tulasiewicz W., *Language Awareness – Comments from Britan*, „Language Awareness Newsletter", vol. 1, № 2, June, 1995.

Berger P.L., Luckmann Th., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.

Czykwin E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, „Trans Humana", Białystok 2000.

Donati P., *Wyzwanie uniwersalizmu w wielokulturowym społeczeństwie ponowoczesnym: podejście relacyjne*, [w:] E. Hałas (red.), *Teoria socjologiczna Floriana Znanieckiego a wyzwania XXI wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.

Feuerverger G., *Sharing Cultures at the Tower of Babel: Telling our Multicultural Stories at Crescent Town Public School*, „Language Awareness Newsletter", vol. 1, № 2, June, 1995.

Janowicz S., *Moja mała ojczyzna*, „Krasnogruda" 1993, nr 1.

Majchrzak I., *Imię własne. Ponadkulturowa metoda alfabetyzacji*, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz. A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Instytut Kultury, Warszawa 1995.

Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza i S ka, F. Pieczątkowski, Kraków–Warszawa 1947.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, „Trans Humana", Białystok 2000.

Nikitorowicz J., *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego Filii w Białymstoku, Białystok 1992.

Nikitorowicz J., *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, [w:] Tenże (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, „Trans Humana", Białystok 1997.

Sapir E., *Kulltura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, R. Zimand, PIW, Warszawa 1978.

Smolicz J.J., *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, PWN, Warszawa 1990.

Smolicz J.J., *Współkultury Australii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, PIW, Warszawa 1982.

[20] L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995; Tenże, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

doi: 10.23734/wwr20121.083.091

VILIJA GRINCEVIČIENĖ
Lithuanian University of Education Sciences

Kształtowanie orientacji aksjologicznych w rodzinie i w szkole w opinii nastolatków

A Teenager's reflection on formation of the value orientations in the family and at school

Abstract: Family and school – the most important social institutions in which the young generation is prepared to live in tomorrow's society. Analysis of the research revealed that in the period of age from 14 to 19 the most important values is considered as: empathy, perfection, justice, self-improvement, self-esteem, security, acceptance, courage, knowledge, creativity, competitiveness, friendship, cooperation, responsibility and altruism. Family, which successfully trains and educates such values as *security, justice, altruism, empathy, self-esteem*, enable the young generation to develop social competence. The main values conveyed in the school- *competitiveness, education, cooperation, friendship, recognition.* Looking at the situation from a range of competencies, a school distinguished by communication, learning to learn skills and personal development. A closer interaction between school and family accelerate the positive socialization process of young generation and guarantee the further development of the formation process of value orientations (personality development).

Keywords: family, values, school, value orientations, teenagers.

Wprowadzenie

Rodzina i szkoła są najważniejszymi instytucjami społecznymi, w których młode pokolenie przygotowuje się do przyszłego życia w społeczeństwie. Harmonijna, zgodna działalność rodziny i szkoły stanowi najlepszą gwaran-

cję tego, że dzieci przejmą prawdziwe wartości, właściwie będą internalizować i realizować w swej codzienności zasady moralne, i wartości. Odmienne poglądy rodziny i szkoły wobec wartości, nieskoordynowane działania w trakcie kształtowania orientacji na system wartości, mogą w dużym stopniu utrudnić proces socjalizacji dzieci i młodzieży. S. Šalkauskis[1] podkreślał, że właściwie szkoła, nie ktoś inny, powinna być piastunką ogniska rodzinnego, kontynuatorką tradycji, nauczyciel zaś – osobą upoważnioną i godną zaufania, która działania wychowawcze powinna uzgadniać z wychowaniem rodzinnym, które dzieci otrzymują od swoich rodziców.

Pamiętać należy o tym, iż orientacja człowieka wobec systemu wartości ujawnia się w jego zachowaniu. Wartości zinternalizowane w odpowiedni sposób programują działalność jednostki, określają jej czynności i trajektorie zachowania, a także świadczą o społeczeństwie, do którego człowiek należy, o dojrzałości, kulturze i ideologii. Co uznaje się za wartość? Kwestie związane z wartościami egzystencjalnymi i podstawami gnoseologicznymi stanowią obiekt dociekań różnych nurtów filozoficznych (realizmu, idealizmu, humanizmu, sceptycyzmu, subiektywizmu, obiektywizmu i innych), inaczej rozkłada akcenty kultura, religia, system polityczny kraju, ekonomiczny, a zwłaszcza oświatowy. Oświata ma wielki wpływ na zachowanie tożsamości narodowej, na pielęgnowanie wartości i przekazanie ich młodemu pokoleniu, wartości nadają sens życiu ludzkiemu, życie społeczeństwa czynią harmonijnym i solidarnym, państwa – postępowym i bezpiecznym. Oświata najlepiej spełnia swoją misję, kiedy jej rozwój wyprzedza ogólny rozwój społeczeństwa lub przebiega równolegle – kiedy nie tworzy się tzw. „efekt nożyc". Źródło oświaty jako procesu zawsze kryje się w rodzinie. Dziecko, przychodząc do szkoły, przynosi bardziej lub mniej ukształtowaną w rodzinie swoistą orientację na system wartości. Misja szkoły (w szerokim znaczeniu tego słowa) polega na rozwijaniu nabytych w instytucji socjalizacji pierwotnej – rodzinie – orientacji na system wartości na poziomie ilościowym i jakościowym.

Orientacja na system wartości to nabyta umiejętność świadomego kontrolowania działalności i zachowania zgodnie z przekonaniami, normami moralnymi i perspektywami życiowymi, umiejętność oddzielenia tego, co jest pozbawione wartości i nieprzyjazne życiu jednostki i społeczeństwa[2].

Refleksja – (łac. *reflexio* 'odgięcie'): 1. Sposób myślenia, kiedy jednostka potrafi krytycznie analizować, uświadamia sobie swoje myśli, formy, hipo-

[1] S. Šalkauskis, *Bendrosios pedagogikos pagrindai*, Kaunas 1936.

[2] L. Jovaiša, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007, s. 326.

tezy i nadaje im sens, zdaje sobie sprawę ze struktury swojego świata wewnętrznego i jego osobowości. Wyróżnia się potrójną refleksję: 1) elementarną – rozważania nad znaczeniem, nad granicami swojej wiedzy i swoich zachowań; 2) naukową – krytyczne podejście do wiedzy, rezultatów badań będące wynikiem zastosowania metod charakterystycznych dla danej dziedziny naukowej; 3) filozoficzną – świadome rozważania nad bytem, kulturą, istotą myślenia, możliwymi powiązaniami[3].

J. Vaitkevičiaus[4] zaznaczał, że jednostka internalizuje wartości przez swój światopogląd – to ogólna filozofia życia, najszersze rozumienie świata przez człowieka i odnalezienie w nim swojego miejscu oraz nadanie sensu swojemu istnieniu dzięki wiedzy, zasadom, ideałom, marzeniom. Światopogląd łączy świadomość człowieka z doświadczeniem, nauką, z rzeczywistością widzianą przez pryzmat sztuki, świat tworzy jednolity system i w centrum tego systemu znajduje się człowiek z sensem swojego życia, bytem i egzystencją. Formowanie światopoglądu w zasadzie odbywa się również w domu.

W trakcie reformy systemu edukacyjnego na Litwie, zwłaszcza jego podstawowego segmentu, jakim jest *ogólnokształcąca szkoła średnia*, dążono do wykształcenia jednostki samodzielnej, twórczej, która już w szkole w najwyższym stopniu potrafi się wykazać swoimi umiejętnościami i która potrafi refleksyjnie myśleć. W celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów odpowiednio modelowano treści nauczania (*czego uczyć?*), strukturę, rozwiązywano problemy związane z organizacją procesu nauczania (*jak uczyć?*), układano partnerskie stosunki, oparte na zasadach demokracji, pomiędzy uczestnikami procesu nauczania – uczniami, nauczycielami, rodzicami. Dążono ku temu, żeby rodzina wychowanka bezpośrednio uczestniczyła w procesie nauczania, żeby rodzice lub opiekunowie ucznia stali się istotną częścią społeczności szkolnej, w sposób ukierunkowany kształtowali w młodym pokoleniu odpowiednie orientacje na system wartości.

Dokonanie obiektywnej oceny zmian struktury systemu przeprowadzonych w trakcie reformy oświatowej możliwe jest jedynie wówczas, jeżeli się okaże, że założenia reformy sprawdziły się w praktyce. W związku z tym bardzo ważne w zaistniałej sytuacji są opinie uczestników procesu nauczania, dzięki którym można ocenić efektywność modelowania procesu nauczania oraz pokazać, że współpraca rodziny ze szkołą pomaga uczniowi odnaleźć się w dynamicznej przestrzeni społecznej i kulturalnej. Dopiero po zbadaniu obustronnych relacji możliwe jest dalsze projektowanie lub modelowa-

[3] Tamże, s. 245.

[4] J. Vaitkevičiaus, *Socialinės pedagogikos pagrindai*, Vilnius 1995, s. 88–103.

nie procesu nauczania, tj. odpowiednie jego korygowanie. Ocena refleksji uczniów (zwłaszcza nastolatków) nad kształtowaniem orientacji na system wartości w rodzinie i szkole częściowo ukazuje również efektywność działania modelu edukacyjnego w skali krajowej.

Problematyką kształtowania orientacji na system wartości w rodzinie i szkole zajmowali się i nadal się zajmują naukowcy litewscy i zagraniczni[5]: V. Aramavičiūtės (2005), Z. Bajoriūnas (2004), K. Miškinis (2003), R. Vasiliauskas (2005), I. Leliūgienė (2003), V. Černius (2006), J. Jovaiša (2007), M. Fullan (2007) i inni. Wyniki badań świadczą o tym, że powyższa problematyka jest aktualna: procesowi kształtowania orientacji na system wartości w rodzinie i szkole nadal poświęca się zbyt mało uwagi. Zwłaszcza w krajach, które doświadczyły okupacji, w której wyrosło niejedno pokolenie. Litwa nie stanowi pod tym względem wyjątku. W ciągu dziesięcioleci wpajano obcą ideologię, wdrażany wypaczony system wartości utrudnił proces socjalizacji kilku pokoleń.

Obiekt badań – ukaza nie refleksji nastolatków nad kszt ałtowaniem orientacji na system wartości w ich rodzinie i szkole.

Instrumentarium badawcze

Badania wykonano w 2012 roku. Geografia badań: Wilno, Kowno, Kłajpeda. W badaniach uczestniczyło 153 uczniów klas 8–12 w wieku 14–19 lat.

Podczas gromadzenia danych pierwotnych zastosowano metodę ankietowania. Analiza statystyczna danych oparta została głównie na statystyce opisowej, dane przetwarzano z użyciem programu Windows SPSS 10.0/. W badaniach zastosowano metodę przedziału ufności statystyki matematycznej.

Dane o respondentach

Podział respondentów według klas: klasa 8 – 10 proc. (15 uczniów); klasa 9 – 17 proc. (26 uczniów); klasa 10 – 23 proc. (35 uczniów); klasa 11 – 34 proc.

[5] V. Aramavičiūtė, *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*, Vilnius 2005; Z. Bajoriūnas, *Šeimos ugdymo mokslas ir praktika*, Vilnius 2004; L. Jovaiša, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007; I. Leliūgienė, *Socialinė pedagogika*, Kaunas 2003; K. Miškinis, *Šeima žmogaus gyvenime*, Kaunas 2003; R. Vasiliauskas, *Vertybių pedagogika*, Vilnius 2005; V. Černius, *Žmogaus vystymosi kelias. Nuo vaikystės iki brandos*, Chicago 2006; M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, Atlanta 2007.

(52 uczniów); klasa 12 – 16 proc. (25 uczniów). Średni wiek respondentów – 17 lat. Badani należą do starszej grupy nastolatków[6].

Podział respondentów według płci: większość (80 proc. 122 uczniów) stanowią osoby płci żeńskiej, pozostali – płci męskiej (20 proc. 31 uczniów).

Podział respondentów ze względu na miejsce zamieszkania: 40 proc. (61 uczniów) w okresie badań mieszkało w Kownie, 35 proc. (53 uczniów) – w Wilnie, 25 proc. (39 uczniów) – w Kłajpedzie.

Wyniki badań i ich analiza

W trakcie badań zostały ujawnione typy wartości (ogólnoludzkie, niepodważalne i niepełne, czasowe) oraz ich wizualne manifestacje w okresie dojrzewania młodzieży. Z podanego spisu wartości respondenci wybrali piętnaście, ich zdaniem najważniejszych. Mieli również możliwość uzupełnienia tego spisu poprzez wpisanie jednej lub kilku istotnych dla nich wartości, jeżeli na podanej liście one się nie znalazły. Analiza uzyskanych danych ujawniła, że młodzież w wieku 14–19 lat za najważniejsze wartości uznaje: *empatię, doskonalenie się, sprawiedliwość, samorozwój, poczucie własnej godności, bezpieczeństwo, uznanie, odwagę, naukę, kreatywność, konkurencyjność, przyjaźń, współpracę, odpowiedzialność, altruizm.* Jednakże role rodziny i szkoły w kształtowaniu orientacji na system wartości są odmienne. Respondenci wskazali, że rodzina bardziej przyczynia się do kształtowania takich wartości, jak: *bezpieczeństwo, sprawiedliwość, altruizm, empatia, poszanowanie własnej godności*, w szkole zaś na pierwszy plan wysuwane są *konkurencyjność i nauka.* Zatem, instytucja rodziny buduje podstawy rozwoju jednostki (socjalizacja pierwotna), natomiast szkoła (w szerokim znaczeniu) pełni funkcje socjalizacji wtórnej. Jak stwierdza Kvietkienė[7], rodzina jest centrum życia społecznego, ogniwem wiążącym jednostkę ludzką z innymi grupami społecznymi, rodzina przekazuje dziecku podstawowe wartości, normy i wzory zachowań.

Ilościowa i jakościowa orientacja na system wartości w rodzinie w dużym stopniu warunkuje proces socjalizacji dziecka w szkole. Młode pokolenie ukształtowane w rodzinie wartości o chakterze ponadczasowym przenosi do przestrzeni socjalizacji wtórnej – do szkoły. Na podstawie oceny

[6] D. Beresnevičienė, *Mokymosi motyvacijos raida suaugusiojo amžiuje//X-ojo pasaulio lietuvių mokslo ir kultūros simpoziumo darbai*, Chicago 1997, s. 12–18.

[7] G. Kvietkienė, *Pozityvioji socializacija*, VPU 2005, s. 102.

(po zestawieniu i porównaniu) refleksji nastolatków wobec systemu wartości kształtowanych w rodzinie i w szkole można również sądzić o sytuacji edukacyjnej społeczeństwa (patrz Tab. 1).

Tabela 1. Opinie nastolatków o kształtowaniu orientacji aksjologicznych w rodzinie i szkole

	Stwierdzenia (procenty i przedział ufności z dokładnością do 95 proc.)	
Wartości	**Kształtowane w rodzinie**	**Kształtowane w szkole**
Empatia	45,2 [37,3–53,1]	18,1 [12,0–24,2]
Doskonalenie się	24,0 [17,2–26,5]	30,6 [23,3–37,9]
Sprawiedliwość	51,0 [43,1–58,9]	23,6 [16,9–30,3]
Samorozwój	26,1 [19,1–33,1]	27,5 [20,4–34,6]
Poczucie własnej godności	42,8 [35,0–50,6]	20,5 [14,1–26,9]
Bezpieczeństwo	61,5 [53,8–69,2]	17,2 [11,2–23,2]
Uznanie	28,0 [20,9–35,1]	35,6 [28,0–43,2]
Odwaga	28,1 [21,0–35,2]	20,0 [13,7–26,3]
Nauka	34,3 [26,8–41,8]	39,5 [31,8–47,2]
Kreatywność	23,3 [16,6–30,0]	35,0 [27,4–42,6]
Konkurencyjność	9,4 [4,8– 4,0]	71,4 [64,2–78,6]
Przyjaźń	35,4 [27,8–43,0]	35,7 [28,1–43,3]
Współpraca	17,8 [11,7–23,9]	38,0 [30,3–45,7]
Odpowiedzialność	40,7 [32,9–48,5]	31,8 [24,4–39,2]
Altruizm	47,6 [39,7–55,5]	18,0 [11,9–24,1]

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań świadczą, że w rodzinie pielęgnuje się i przekazuje się dzieciom takie wartości, jak: *bezpieczeństwo, sprawiedliwość, altruizm, empatię, poczucie własnej godności*. Istnieją tam odpowiednie warunki zapewniające młodemu pokoleniu kształtowanie kompetencji społecznych, które mają bezpośredni wpływ na proces formowania nawyków społecznych, dzięki którym nabywa się umiejętności wyrażania uczuć, umiejętności usłyszenia, słuchania i wysłuchania innego człowieka, umiejętności niesienia pomocy innym, nie oczekując przy tym żadnej korzyści, umiejętności poszanowania innych, zrozumienia czyjegoś położenia i uczuć.

W szkole kształtowane są najważniejsze wartości – *konkurencyjność, nauka, współpraca, przyjaźn, uznanie*. Z powyższego wynika, że rola szkoły polega przede wszystkim na kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych, umiejętności uczenia się i osobowych. Celem kompetencji komunikacyjnej jest wychowanie jednostki, która potrafi skutecznie nawiązywać i utrzymywać kontakt oraz współdziałać w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Celem kompetencji „umiejętność uczenia się" jest wychowanie jednostki odpowiedzialnej za swoją wiedzę, która potrafi organizować własny proces uczenia się dzięki posiadaniu potrzebnych umiejętności uczenia się i jest dobrze przygotowana do uczenia się przez całe życie. Cel kształcenia kompetencji osobowych – wychowanie człowieka kreatywnego, pozytywnie myślącego, szanowanego, sumiennego, który potrafi pokonać różne trudności, odpowiedzialnego za swoje życie.

Po zestawieniu wymienionych przez nastolatków orientacji wobec kształtowanych wartości w rodzinie i w szkole staje się oczywiste, że są one zarówno integralne, jak i różne. Integralne, ponieważ w rodzinie i szkole kształtuje się identyczne postawy wobec wartości. Różne, ponieważ wartości kształtowane w rodzinie i szkole różnią się gradacją: w hierarchii wartości w rodzinie dominuje *bezpieczeństwo* (61,5 proc.), w szkole zaś *bezpieczeństwu* jako wartości udziela się o wiele mniej uwagi (17,2 proc.) i in. Oczywiste jest, że wymienione wyżej sytuacje wpływające na proces kształtowania wartości są uwarunkowane kilkoma czynnikami. Jednym z nich może być współdziałanie rodziny ze szkołą. W aktach normatywnych i dokumentach strategicznych[8] reglamentujących system oświatowy stwierdza się, że szkoła powinna podtrzymywać kontakt i nawiązać bliską współpracę z rodziną ucznia w celu uzgadniania treści nauczania, organizacji procesu dydaktycznego, ustalenia podstawowych zasad dotyczących kształtowania orientacji wobec systemu wartości. Badania wykazały, że współdziałanie rodziny ze szkołą nie jest na pożądanym poziomie: rodzice/opiekunowie uczniów nie poczuwają się częścią składową społeczności szkolnej.

Jedną z funkcji wychowawcy klasowego jest podtrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami ucznia. Z badań wynika[9], że większość rodziców utrzymuje ze szkołą kontakt sporadyczny, który ogranicza się raczej do zebrań. Jednakże rodzice mają chęć i możliwość aktywniej uczestniczyć w projektowaniu i modelowaniu podstawowych aspektów procesu nauczania. Rodzice nie są obojętni wobec zmian zachodzących w systemie oświatowym i życzą sobie, żeby

[8] *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011 m. kovo 17 d. Nr XI–1281; *Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 m.*

[9] V. Grincevičienė, *Mokyklos kaitos erdvės ir linkmės*, Vilnius 2010, s. 16.

organizatorzy procesu nauczania wysłuchali ich przemyśleń, propozycji i brali je pod uwagę w swoich działaniach. Jednak w zaistniałej sytuacji rodzice nie podejmują się roli inicjatora: wspólnota nauczycielska prawnie posiadająca status lidera powinna poszukiwać sposobów i metod sprzyjających zacieśnieniu współpracy szkoły ze społeczeństwem. Ze szkołą konsekwentnie współpracuje zaledwie co czwarty – piąty respondent, do placówki wychowawczej wstępuje tylko co piąty – szósty rodzic lub opiekun, *kiedy jest potrzeba* (patrz Tab. 2).

Tabela 2. Współdziałanie rodziny (rodziców uczniów) ze szkołą

Stwierdzenia (procenty i przedział ufności z dokładnością do 95 proc.)	
Utrzymuję częste kontakty	22,0 proc. [18,8–25,4]
Bywam na zebraniach rodzicielskich	56,0 proc. [52,2–59,8]
Bywam tylko wówczas, kiedy mam sprawy	18,7 proc. [15,7–31,7]
Ze szkołą prawie nie utrzymuję kontaktu	2,3 proc. [1,1 –3,5]
Brak odpowiedzi	1,0 proc. [0, 2–1,8]

Źródło: opracowanie własne.

Z badań wynika, że istnieje zależność między płcią respondentów, wykształceniem a ich współpracą ze szkołą: kobiety utrzymują ściślejszy kontakt ze szkołą, rodzice z wyższym wykształceniem – raczej sporadyczny. Analiza poglądów rodziców/opiekunów na temat procesu dydaktycznego wykazała, że budzi niepokój rodziców zbyt duże obciążenie, objętość prac domowych, nieodpowiednio zorganizowana działalność pozalekcyjna, skomplikowane stosunki łączące nauczycieli z uczniami, brak wyraźnej zgodności w kształtowaniu orientacji na określony system wartości.

Oczywiste jest, że ściślejsza więź szkoły i rodziny mogłaby w pewnym stopniu przyśpieszyć proces socjalizacji młodego pokolenia oraz odpowiednio go ukierunkować, natomiast procesowi kształtowania orientacji na system wartości (rozwój jednostki) zapewnić harmonijny rozwój. Nauczyciel dzięki kontaktom z rodziną ucznia lepiej i prędzej poznaje swoich uczniów. Poznanie uczniów – konieczny warunek organizacji procesu nauczania we wszystkich jego płaszczyznach.

Wnioski

1. Rodzina – instytucja socjalizacji pierwotnej. Rodzina bezpośrednio oddziałuje na dziecko, jak również na każdego członka rodziny, we wszyst-

kich dziedzinach życia. W rodzinie człowiek zaspokaja wszystkie swoje potrzeby, kształtuje swój światopogląd, orientacje na określony system wartości (ogólnoludzkie, niepodważalne i niepełne, czasowe), kompetencje ogólne.

2. Rodzina z wysoką skutecznością i dostatecznym powodzeniem kształtuje takie wartości, jak: *bezpieczeństwo, sprawiedliwość, altruizm, poszanowanie własnej godności*, zapewnia młodemu pokoleniu dobre warunki do kształtowania kompetencji społecznych. Najważniejsze wartości kształtowane w szkole to: *konkurencyjność, nauka, obcowanie, przyjaźń, uznanie.* Szkoła gwarantuje młodemu pokoleniu odpowiednie możliwości do kształtowania kompetencji komunikacyjnych, umiejętności uczenia się i osobowych.
3. Rodzina i szkoła – podstawowe instytucje socjalizacyjne, które pomagają wyposażyć ucznia w kompetencje konieczne do życia w społeczeństwie wiedzy, tj. ukształtować odpowiednie orientacje na system wartości. Ukierunkowana i uzgodniona działalność rodziny i szkoły dodatnio wpływa na proces socjalizacji młodego pokolenia. Wszechstronna i ścisła współpraca rodziców (rodziny) ze szkołą jest naszym dążeniem, której rozwój w dużej mierze zależy od ogólnego poziomu edukacyjnego społeczeństwa.

Tłumaczenie z języka litewskiego: Barbara Dvilevič

Bibliografia

Aramavičiūtė V., *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*, Vilnius 2005.
Bajoriūnas Z., *Šeimos ugdymo mokslas ir praktika*, Vilnius 2004.
Beresnevičienė D., *Mokymosi motyvacijos raida suaugusiojo amžiuje//X-ojo pasaulio lietuvių mokslo ir kultūros simpoziumo darbai*, Chicago 1997.
Bitinas B., *Hodegetika*, Vilnius 2004.
Černius V., *Žmogaus vystymosi kelias. Nuo vaikystės iki brandos*, Chicago 2006.
Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, Atlanta 2007.
Jovaiša L., *Enciklopedinis edukologijos žodynas*, Vilnius 2007.
Grincevičienė V., *Mokyklos kaitos erdvės ir linkmės*, Vilnius 2010.
Leliūgienė I., *Socialinė pedagogika*, Kaunas 2003.
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d. Nr XI–1281.
Kvietkienė G., *Pozityvioji socializacija*, VPU, 2005.
Miškinis K., *Šeima žmogaus gyvenime*, Kaunas 2003.
Šalkauskis S. *Bendrosios pedagogikos pagrindai*, Kaunas 1936.
Vaitkevičiaus J. *Socialinės pedagogikos pagrindai*, Vilnius 1995.
Vasiliauskas R. *Vertybių pedagogika*, Vilnius 2005.
Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 m.

doi: 10.23734/wwr20121.093.099

TATIANA W. GALKINA
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Tomsku

Роль и функции домашнего музея в семейном воспитании студентов

The role and the functions of family museums in family education of university students

Abstract: The article is concerned with identification of the educational influence of the family museums on contemporary youth. The conclusions presented in the article are based on the results of a survey conducted in one of the departments of Tomsk State Pedagogical University. The research allowed for the identification of the functions of family museums (security-related, axiological, exploratory, informational and cognitive, communicational, recreational, and aesthetic functions), which influence the process of the education of an individual.

Keywords: the home museum, the concept of the home museum, functions of the home museum, the communicative space of the family leisure.

Современный коммуникационный и компьютеризированный мир XXI в. оказывает все большее влияние на формирование молодых поколений. Каждый день он презентует новейшие технологии функционирования человека в современном социуме, выставляет свои ценностные ориентиры, определяет статусность личности. В ответ на эти вызовы молодой человек стремится встроиться в стремительный информационный поток, овладеть новыми технологиями и компетенциями, стать креативным, мобильным и конкурентноспособным в профессиональном сообществе.

Неуклонное стремление к профессиональному совершенствованию, требующее значительного времени и сил, отодвигает, зачастую, на второй план аспекты личностного развития в нравственном, эстетическом, здоровьесберегающем направлениях. Особым изменениям подвергаются отношения в семье с родителями и другими родственниками. Проживание вне дома (в городе или другом городе) большей части студентов, самостоятельный характер обучения в вузе приводят к некоторому игнорированию семейных традиций, откладыванию общения с родителями, бабушками и дедушками на более свободное время. В это время главным содержанием общения с родственниками становится финансово-материальная поддержка, поступающая от родителей.

Понимая, что процесс семейного воспитания носит непрерывный характер, важно, чтобы и в студенческие годы не ослабевали крепкие семейные узы, любовь и уважение к представителям своего рода, забота и внимание к старейшинам рода. Ведь только осознание себя продолжателем дела предков, неразрывным звеном в череде поколений помогает формировать историческое сознание, обладающее глубокими ценностными критериями определения вклада семьи и рода в историю отечества.

Обращение к теме вызвано неисследованностью проблемы, а также поиском действенных средств воздействия в воспитании взрослых детей – студентов. Одним из таких средств являются семейные коллекции, формирующие домашний музей. Цель данной работы – выявление роли и функций домашнего музея в семейном воспитании студенческой молодежи.

Каковы отношения современных студентов историко-филологического факультета Томского государственного педагогического факультета к своей семье, к семейным традициям и семейным реликвиям?

Предложенная студентам I-V курсов анкета «Домашний музей» содержала 4 блока вопросов: 1) вопросы, направленные на выявление персонизации старейших членов семьи (имена и профессии прабабушек и прадедушек, а также бабушек и дедушек); 2) вопросы, регистрирующие наличие в семье предметов музейного значения (вещественные, письменные, изобразительные источники), а также способы их хранения и систематизации; 3) вопросы, направленные на выявление в семье форм нематериального культурного наследия (семейные предания, легенды, традиции); 4) вопросы, связанные с пониманием престижа семьи и гордости за свой род.

Результаты анкетирования, в котором приняли участие 104 студента, показали реальную ситуацию, сложившуюся к 2012 г. в одном из томских вузов. Отвечая на вопросы первого блока, 92% студентов признались, что помнят имена своих бабушек и дедушек, а вот 8% студентов их не знают. Что касается прабабушек и прадедушек, то их имена известны только 55% студентов. При этом у студентов V-III курса знание имен бабушек и дедушек и прабабушек и прадедушек составляет соответственно 100% и 71%, то у студентов I курса – 95% и 26%. Эти данные свидетельствуют о том, что во многих российских семьях отсутствуют документы советского периода 1920–1950-х гг. – времени проведения коллективизации и её последствий, а также жестоких сталинских репрессий. К тому же, чтобы обезопасить семью, многие скрывали подлинные факты из истории своей семьи от власти, а также были вынуждены не рассказывать об этом и своим детям. Поэтому в настоящее время представляется утраченным значительный пласт российской семейной истории как неотъемлемой части истории Сибири и России.

Эта «традиция молчания» в целях самосохранения семьи оказалась довольно живучей: ведь даже сейчас некоторые люди предпочитают не распространяться об истории своей семьи и рода.

Сложившаяся ситуация негативно сказалась на бытовании в семье устных рассказов, преданий и легенд. Прадеды, как правило, не пережили бурный XX век, а бабушки и дедушки – главные «сказители» в семье – вынуждены были молчать. Таким образом, современная молодежь, не приученная слушать семейные легенды и предания, зачастую и не испытывает такой потребности. Об этом наглядно говорят результаты анкетирования: 52% студентов не знают никаких семейных преданий и легенд, 48% – помнят отрывочные факты из биографии деда или прадеда.

Что касается знания профессий своих предков, то только 68% студентов назвали профессии учителей, врачей, бухгалтеров, художников, портных, механиков, машинистов, инженеров, военных, председателей совхозов и др. Это свидетельствует о том, что возросла доля студентов – выходцев из сельской и городской интеллигенции. Остальные 32% студентов не интересовались профессиями старейших членов семьи.

Большим подспорьем для создания домашнего музея и домашнего архива является составление генеалогического древа собственного рода. Только 7% опрошенных студентов вели такую работу в своих семьях, хотя необходимость проведения такой работы осознается всеми

студентами. Так, в одной из семей создана «Книга памяти», в другой – дедом написана книга о своем роде, а в нескольких семьях составлено генеалогическое древо.

Опираясь на материал генеалогического древа, можно приступать к персонизации фонда домашнего музея, т.е. собирать вещественный, письменный и изобразительный материал о жизни и деятельности каждого члена семьи. Результаты анкетирования подтверждают факт наличия в семье музейных предметов у 94% студентов. Среди вещественных старинных предметов были названы награды (как правило, ордена и медали Великой Отечественной войны) – 27%, иконы – 16%, наградное и трофейное оружие и другие предметы – 14%, женское рукоделье (вышивка, вязанье) – 14%, хозяйственные инструменты (ткацкий станок, прялка) – 12%, монеты, купюры, мебель, посуда – по 9%, украшения – 7%. Среди музейных предметов названы также шкатулки, значки, часы, одежда, музыкальные инструменты, сумки (редикюль, саквояж), серебряные ложки, валяные изделия, елочные игрушки и ковры. Следует отметить, что критерии отбора музейных предметов (раритетность, время изготовления, художественная ценность, мемориальная принадлежность) еще недостаточно четко освоены некоторыми студентами (23%).

К некоторым вещам у студентов отношение особое: это касается, прежде всего, наград и наградного оружия. В анкетах сказано: «Мой прадедушка получил несколько медалей за участие в Великой Отечественной войне», «Мои дедушка и бабушка воевали за Родину и были хорошими людьми», «Чувство гордости привито мне моим дедом, прошедшим войну». Рассматривая и примеряя дедовы ордена и медали, молодой человек приобщается к его боевому подвигу. Истинный патриотизм зарождается на семейной почве из гордости за деда-героя, за свою семью.

Как видно из анкет, большое распространение получило в семьях женское рукоделье: вязанье и вышивка (ришелье, вышивка гладью и крестом). Искусные мастерицы выполняли долгую и трудоемкую работу: вязали крючком скатерти и подзоры, салфетки и воротники, вышивали художественные картины для обустройства семейного дома. На таких образцах семейного творчества воспитывается трудолюбие и эстетическая восприимчивость молодежи. В некоторых семьях хранятся и инструменты для женского рукоделья: от веретена до швейной машинки.

В последнее время молодыми людьми стала осознаваться ценность икон как раритетных семейных предметов, а также проявляется забота об их реставрации и условиях хранения.

87% студентов заявили, что в их семьях хранятся письменные источники, среди которых: фронтовые письма (35%), документы (31%), почетные грамоты и благодарности (18%), открытки (7%), книги, в том числе библия (5%), а также газетные вырезки и семейные мемуары. Что касается изобразительных источников, особенно фотографий, то они хранятся в 96% семей.

Анализируя ответы, необходимо отметить, что хранящиеся в семьях старинные вещи, письменные и изобразительные материалы представляют собой довольно обширные массивы, которые бессистемно сложены в старые портфели, папки, шкатулки и т.п. К тому же эти материалы почти никем не востребованы, если среди членов семьи нет энтузиаста, озабоченного восстановлением и сохранением своей семейной истории. Таким образом, налицо совершенно очевидный факт недооценки этой семейной коллекции для воспитания подрастающего поколения в добрых традициях своей семьи и своего рода. Свидетельством этому является тот факт, что каждый второй студент заявил, что в его семье нет традиций, связанных с почитанием предков.

Серьезность сложившейся проблемной ситуации не вызывает никаких сомнений. Поколение «Иванов, родства не помнящих», связанных между собой тесными коммуникациями в пространстве мирового интернета, но не обращающих внимание на свое ближайшее окружение и, прежде всего, семью, не может не волновать старшее поколение, несущее ответственность за их воспитание. В связи с этим имеющийся в семье «родовой» материал должен полноценно использоваться в семейном воспитании в роли домашнего музея.

В отличие от публичного (государственного, ведомственного, общественного) музея домашний музей является, прежде всего, хранительским (или фондовым) музеем. Главная его цель – сохранить родовое и семейное наследие для потомков – направлена на увековечение «славных дел отцов и дедов». При этом охранная функция домашнего музея сочетается с воспитательной функцией, прогнозирующей семейственную преемственность, направленную на дальнейшее повышение имиджа и престижа семьи.

Наибольший эффект в этом деле достигается путем совместной деятельности представителей старшего и младшего поколений по со-

ставлению генеалогического древа, поиску архивных документов, устному опросу родственников, записи семейных легенд и преданий, сочинению мемуаров, выявлению музейных предметов. Таким образом, в совместной работе членов семьи реализуются аксиологическая, исследовательская, информационно-познавательная и коммуникативная функции домашнего музея.

В соответствии с главной функцией домашнего музея – хранительской – должны соблюдаться особые условия хранения семейного наследия. Все предметы (т.е. единицы хранения) домашнего музея должны храниться в чистом виде отдельно от повседневных бытовых вещей. Особые условия хранения старинных документов и фотографий предполагают хранение каждой фотографии или документа в отдельном плотном (или темном) конверте вдали от солнечного света в помещении со стабильной температурой. При этом не допускается применение клея для закрепления фотографий в альбомах. Бережное отношение к предметам домашнего музея позволяет обеспечить их сохранность на долгое время.

Наряду с сохранением семейного наследия большое значение для молодежи имеет практическое обращение к этому наследию в рамках церковных поминальных дней (родительский день) и семейных встреч поколений. Как показало анкетирование, в настоящее время необходимо заново вводить в домашний досуг различные занятия с семейными реликвиями, например, разглядывание семейного альбома, дедушкиных медалей и бабушкиных вышивок, чтение фронтовых писем и благодарностей, детских тетрадок первоклассников и вузовских дипломов выпускников. В этом случае домашний музей сможет осуществлять и рекреационную функцию, позволяющую прочувствовать душевную близость всех членов семьи и комфортную обстановку уютного семейного дома. А можно снять фильмы и сделать сайты «Моя родословная», «Мой любимый дедушка», «Семейная коллекция нумизматики», «История родовой иконы» и др.

Таким образом, проведенное научное исследование показывает, что создание и культивирование домашнего музея может оказать решающее значение на процесс социализации студенческой молодежи, ослаблении напряженности между «отцами и детьми», воспитывать чувства уважения и гордости за свою семью. «Я горжусь своими родителями, бабушкой и дедушкой за их нелёгкую судьбу и за то, что они вырастили нас», – написал один из анкетируемых студентов. Хотя фак-

тически почти каждая семья имеет материалы для такого домашнего музея, необходима интенсивная работа по их «реанимации» и активизации совместными усилиями поколений. И тогда домашний музей как достояние семьи, имеющее значительный воспитательный потенциал, сможет реализовать во всей полноте присущие ему функции: охранную, аксиологическую, исследовательскую, информационно-познавательную, коммуникативную, рекреационную и эстетическую.

Библиография

Galkina T.V., *Роль и функции домашнего музея в семейном воспитании студентов*, „Tomsk State Pedagogical University Bulletin" 2012, Issue 9(124).

doi: 10.23734/wwr20121.100.105

TATIANA W. GALKINA
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Tomsku

Rola i funkcje domowego muzeum w wychowaniu rodzinnym studentów

The role and the functions of family museums in family education of university students

Współczesny świat komunikacji i komputeryzacji XXI wieku coraz bardziej wpływa na kształtowanie młodych pokoleń. Codziennie przedstawia najnowszą technologię funkcjonowania człowieka we współczesnym społeczeństwie, narażając dotychczasowe systemy wartości, określa statusy osobowości.

W odpowiedzi na te wyzwania, młody człowiek dąży do wpasowania się w szybki przepływ informacji, opanowania nowych technologii i kompetencji, aby być kreatywnym, mobilnym i konkurencyjnym na rynku pracy.

Nieustanne dążenie do doskonalenia zawodowego, wymagające sporo czasu i wysiłku, odsuwa często na plan drugi aspekty moralne, zdrowotne i estetyczne rozwoju osobistego. Szczególnym wpływom poddają się stosunki w rodzinie z rodzicami i pozostałymi krewnymi. Mieszkanie większości studentów poza domem, samodzielny charakter nauki na uczelniach prowadzi do pewnego rodzaju zaniedbania tradycji rodzinnych, odroczenia komunikacji z rodzicami i dziadkami na czas bardziej wolny. W tym okresie główną treścią komunikacji z krewnymi staje się wsparcie materialno-finansowe pochodzące od rodziców.

Zdając sobie sprawę, że proces wychowania rodzinnego ma charakter permanentny, ważne jest, by w trakcie studiowania nie zostały osłabione: więzi rodzinne, miłość i szacunek do członków rodziny, opieka oraz uwaga do starszych przedstawicieli rodziny i rodu. Tylko rozumienie siebie jako kontynuatora pracy przodków, nierozłącznego ogniwa w łańcuchu pokoleń pomaga kształtować świadomość historyczną posiadającą kryteria wartości odnoszone do udziału rodziny i rodu w historię ojczyzny.

Zainteresowanie się tematem wynika zarówno z braku badań dotyczących problematyki, jak również z poszukiwania praktycznych środków oddziaływania w wychowaniu dorosłych dzieci – studentów. Jednym z takich środków są kolekcje rodzinne, kształtujące muzeum domowe. Celem danego artykułu jest określenie roli i funkcji muzeum domowego w wychowaniu studiującej młodzieży.

Jaki jest stosunek współczesnych studentów wydziału historyczno-filologicznego Uniwersytetu Państwowego w Tomsku do swoich rodzin, tradycji rodzinnych i rodzinnych relikwii?

Zaproponowana studentom I–V roku ankieta „Muzeum domowe" zawiera cztery zestawy pytań:

1. Pytania służące wyłonieniu personalizacji najstarszych członków rodziny (nazwiska i zawody pradziadków i dziadków);
2. Pytania rejestrujące obecność w rodzinie przedmiotów mających wartość muzealną (rzeczowe, pisemne, wizualne źródła) oraz sposoby ich przechowywania i porządkowania;
3. Pytania mające na celu zidentyfikowanie w rodzinie niematerialnego dziedzictwa kulturowego (historie rodzinne, legendy, tradycje) oraz
4. Kwestie związane z rozumieniem prestiżu rodziny i dumy ze swojego rodu.

Wyniki badania, w którym wzięło udział 104 studentów, ukazały rzeczywistą sytuację z 2012 roku w jednej z uczelni akademickich miasta Tomsk. Odpowiadając na pytania z pierwszego zestawu, 92% studentów stwierdziło, że pamięta nazwiska swoich dziadków, natomiast 8% uczniów ich nie zna. Co do pradziadków, ich nazwiska są znane tylko 55% studentów. Przy czym, jeśli u studentów V–III roku znajomość imion dziadków i pradziadków odpowiednio wynosi 100% i 71%, to u studentów pierwszego roku – 95% i 26%. Dane te świadczą o tym, że w wielu rosyjskich rodzinach brakuje dokumentów z okresu radzieckiego, tj. lat 1920–1950 – z czasów prowadzenia kolektywizacji i jej następstw, oraz okrutnych represji stalinowskich. Ponadto, w celu ochrony rodziny wiele osób ukrywało przed władzą prawdziwe fakty z historii swojej rodziny, oraz zmuszeni byli do tego, by nie opowiadać o tym swoim dzieciom. Dlatego też obecnie wydaje się utracona pokaźna warstwa rosyjskiej historii rodziny jako integralnej części historii Syberii i Rosji.

Ta tradycja milczenia w celu samoobrony rodziny okazała się dość trwała: nawet teraz niektóre osoby wolą nie wypowiadać się na temat historii swojej rodziny i rodu. Sytuacja ta miała negatywny wpływ na obecność w rodzinie historii mówionej, opowieści i legend. Pradziadkowie, generalnie nie przeżyli burzliwego wieku XX, a dziadkowie – główni „opowiadacze" rodzi-

ny zmuszeni byli do milczenia. Tym sposobem dzisiejsi młodzi ludzie, nie przyzwyczajeni do tego, by słuchać legend i opowieści rodzinnych, zazwyczaj nie odczuwają takiej potrzeby. Mówią o tym dość wyraźnie wyniki ankietowania: 52% studentów nie zna żadnych opowieści i legend rodzinnych, 48% pamięta urywkowe zdarzenia z biografii dziadków i pradziadków.

Co do wiedzy o zawodzie przodków, tylko 68% studentów wymieniło zawody nauczycieli, lekarzy, księgowych, artystów, krawców, mechaników, inżynierów, wojskowych, przewodniczących sowchozów itp. Świadczy to o tym, że zwiększyła się liczba studentów wywodzących się z obszarów wiejskiej i miejskiej inteligencji. Pozostałe 32% studentów nie było zainteresowane zawodami najstarszych członków rodziny. Bardzo pomocne dla powołania domowego archiwum i muzeum jest stworzenie drzewa genealogicznego własnego rodu. Jedynie 7% respondentów prowadziło tego rodzaju pracę w swoich rodzinach, choć potrzeby tworzenia drzewa są świadomi wszyscy studenci. Tak więc, w jednej z rodzin została stworzona „Księga pamięci", w drugiej – napisana przez dziadka książka o własnym rodzie, a w kilku rodzinach zostało sporządzone drzewo genealogiczne. Na podstawie materiału z drzewa genealogicznego, można rozpocząć personizację funduszu muzeum domowego, tj. zebrać, scenariusze i materiały graficzne o życiu każdego członka rodziny.

Wyniki badania potwierdzają obecność w rodzinie muzealiów u 94% studentów. Wśród prawdziwych przedmiotów zabytkowych zostały wymienione nagrody (zwykle medale z II wojny światowej) – 27%, ikony – 16%, broń („zdobywcza" bądź otrzymana przy odznaczeniu) i inne przedmioty – 14%, robótki kobiece (haft, dziewiarstwo) – 14%, narzędzia gospodarstwa domowego (krosno, koło przędzenia) – 12%, monety, banknoty, meble, naczynia – 9%, biżuteria – 7%. Wśród obiektów muzealnych wymieniane były również szkatułki, znaczki, zegarki, ubrania, instrumenty muzyczne, torby, łyżki srebrne, filcowane wyroby, ozdoby świąteczne i dywany. Należy zauważyć, że kryteria wyboru obiektów muzealnych (rzadkość, data produkcji, wartość artystyczna, wartość pamiątkowa), nie są dokładnie zrozumiane przez niektórych studentów (23%).

Do części rzeczy studenci mają szczególny stosunek: dotyczy to przede wszystkim odznaczeń i broni wręczanej przy wyróżnieniach. W ankietach pojawiały się takie zdania: „Mój pradziadek otrzymał kilka medali za udział w wielkiej wojnie ojczyźnianej", „Moi dziadkowie walczyli za Ojczyznę i byli dobrymi ludźmi", „Poczucie dumy zostało przekazane mi przez mojego dziadka, który przeszedł przez całą wojnę". Oglądając i przymierzając

ordery, i medale dziadków, młody człowiek utożsamia się z ich bohaterskimi wyczynami. Prawdziwy patriotyzm rodzi się na gruncie rodziny, z dumy z jego dziadka – bohatera, ze swojej rodziny.

Jak wynika z ankiet, bardzo rozpowszechnione w rodzinach były prace ręczne kobiet: dziewiarstwo i haft (ściegiem krzyżykowym i gładkim). Prawdziwe mistrzynie oddawały się długiej i żm udnej pracy: dziergały obrusy i lambrekiny, serwetki, kołnierze; haftowały obrazy dla dekoracji domu rodzinnego. Takie wzorce sztuki rodzinnej sprzyjają wychowaniu pracowitości i wrażliwości estetycznej młodzieży. W niektórych rodzinach przechowywane są narzędzia rzemiosła kobiet: poczynając od wrzeciona po maszyny do szycia.

W ostatnim czasie młodzi ludzie zaczęli rozumieć wartość obrazów świętych jako rodzinnych zabytkowych przedmiotów i dbać o ich konserwację i warunki przechowywania. 87% studentów przyznaje, że w ich rodzinach przechowywane są źródła piśmiennicze, wśród których odnajdujemy: listów z wojny (35%), dokumentów (31%), listów pochwalnych (18%), pocztówek (7%), książek, w tym Biblia (5%), a także wycinki z gazet i memuary rodzinne. Jeśli chodzi o źródła wizualne, szczególnie zdjęcia, są one przechowywane w 96% rodzin.

Analizując odpowiedzi, należy zauważyć, że przechowywane w rodzinie antyki, piśmiennicze i wizualne materiały są przedstawiane jako dość dużej ilości zasoby przypadkowo ułożone w starych, teczkach, pudełkach itp. Ponadto o te materiały nikt się nie upomina, o ile w rodzinie nie znajdzie się entuzjasta zainteresowany odbudową historii rodzinnej. Tak więc, jest oczywiste, iż kolekcja rodziny, w wychowaniu młodego pokolenia w dobrych tradycjach swojej rodziny i rodu, jest niedoceniana. Dowodem na to jest fakt, że co drugi student powiedział, iż w jego rodzinie nie ma tradycji związanych z kultem przodków.

Nie pozostaje wątpliwości, iż istnieje dość poważny problem. Pokolenie „Iwanow nie pamiętających pokrewieństwa" połączone za pomocą ścisłej komunikacji w przestrzeni globalnego Internetu, ale nie zwracające uwagi na najbliższe otoczenie, w tym przede wszystkim rodzinę, nie może pozostawić pokolenie starszych ludzi obojętnym, które jest odpowiedzialne za ich wychowanie. W związku z tym, „rodowodowy" materiał istniejący w rodzinie powinien być w pełni wykorzystywany w wychowaniu.

W przeciwieństwie do muzeum publicznego (państwowego, instytucjonalnego, społecznego) muzeum domowe jest przede wszystkim muzeum archiwalnym. Głównym celem takiego muzeum jest zachowanie rodzinnego

dziedzictwa dla przyszłych pokoleń, ukierunkowanie na utrwalanie „sławnych dziejów swoich ojców i dziadów". Przy tym funkcja poczucia bezpieczeństwa muzeum domowego łączy się z funkcją wychowawczą, prognozującą rodzinną ciągłość, wspomagającą wzmocnienie wizerunku i prestiżu rodziny.

Największy wpływ w tym przypadku uzyskuje się poprzez wspólną aktywność przedstawicieli starszych i młodszych pokoleń np. w trakcie rysowania drzewa genealogicznego, przy wyszukiwaniu archiwów, podczas wywiadów z krewnymi, przy spisywaniu rodzinnych legend, sporządzaniu wspomnień czy też ujawnianiu eksponatów. Tak więc we wspólnej pracy członków rodziny realizowane są takie funkcje muzeum domowego, jak: aksjologiczna, badawcza, informacyjno-poznawcza i komunikatywna.

Zgodnie z główną funkcją muzeum domowego – archiwalną – powinny być przestrzegane specjalne warunki przechowywania dziedzictwa rodzinnego. Wszystkie elementy (tj. przechowywane jednostki) muzeum domowego powinny znajdować się w czystym miejscu, osobno od przedmiotów codziennego użytku domowego. Specjalne warunki przechowywania starych dokumentów i zdjęć wymagają umieszczania każdego zdjęcia lub dokumentu w osobnej dopasowanej (lub ciemnej) kopercie z dala od światła słonecznego, w pomieszczeniu o stabilnej temperaturze. Nie wolno używać kleju do zabezpieczenia zdjęć w albumach. Szacunek do przedmiotów muzeum domowego pozwala na ich konserwację przez długi okres.

Wraz z kultywowaniem w ten sposób dziedzictwa rodzinnego, duże znaczenie dla młodych ludzi posiada praktyczne odwoływanie się do tego dziedzictwa przy okazji cerkiewnych dni pamięci (Dzień Rodziców[1]) i rodzinnych spotkań międzypokoleniowych. Jak wynika z badań, konieczne staje się ponowne wprowadzenie do życia codziennego różnorodnych zajęć z wykorzystywaniem pamiątek rodzinnych, na przykład: oglądanie albumu rodzinnego, medali dziadków i rękodzieł babć, czytanie listów z wojny i listów pochwalnych, oglądanie zeszytów pierwszoklasistów i dyplomów absolwentów uczelni.

W tym przypadku muzeum domowe może pełnić również funkcję rekreacyjną, która pozwala poczuć bliskość duchową wszystkich członków rodziny i wygodne otoczenie w przytulnym domu rodzinnym. Można również nakręcić filmy i utworzyć strony internetowe: „Moje drzewo genealogiczne", „Mój ukochany dziadek", „Rodzinna kolekcja numizmatyczna", „Historia rodzinnego obrazu świętego" itp.

[1] Roditelskij Deń, odpowiednik polskiego Święta Dnia Zmarłych [– L.J].

Tak więc, przeprowadzone badania pokazują, że założenie i uprawianie w domu muzeum może mieć decydujący wpływ na: socjalizację studentów, rozładowanie napięcia między „ojcami i dziećmi", kształtowanie poczucia szacunku i dumy dla rodziny. „Jestem dumny z moich rodziców i dziadków z ich ciężkiego losu i z tego, że nas wychowali" – napisał jeden z badanych studentów. Choć w rzeczywistości, prawie każda rodzina ma materiał do takiego muzeum domowego, wymagane są intensywna praca nad jego „reanimacją" i aktywizacja wspólnych wysiłków pokoleń. A następnie muzeum domowe jako majątek rodziny, mający istotny potencjał edukacyjny będzie w stanie w pełni zrealizować nieodłączne funkcje: ochronną (bezpieczeństwa), aksjologiczną, badawczą, informacyjno-poznawczą, edukacyjną, komunikacyjną, rekreacyjną i estetyczną.

Tłumaczenie z języka rosyjskiego: Luba Jakubowska

Bibliografia

Galkina T.V., *The Concept of the Home Museum as a Communicative Space of Family Leisure // Роль и функции домашнего музея в семейном воспитании студентов*, „Tomsk State Pedagogical University Bulletin" 2012, Issue 9(124).

Rozdział III

Dysfunkcje w przestrzeniach życia rodzinnego

Dysfunctions in the realms of family life

doi: 10.23734/wwr20121.109.121

DANUTA KOWALCZYK
Uniwersytet Opolski

Dysfunkcje współczesnej rodziny z perspektywy statystyki sądowej

Dysfunctions of the contemporary family from the perspective of judicial statistics

Abstract: The problems connected with the dysfunctions of the contemporary family are the subject of the study. Judicial statistics related mostly to the proceedings of family courts have been employed in the analysis. Emphasis has been placed on the problems related to the marital bond and parental responsibility. Statistical data suggests that there are some negative phenomena in both of these realms. Divorce and separation still constitute the cause of the incompleteness of family environments. The level of court interference in how parental responsibility is exercised which serves to protect children from the hazards of the lack of proper care is still not decreased.

Keywords: family, family court, dysfunctions, marital bond, parental responsibility.

Środowisko tworzone przez rodzinę uznaje się powszechnie za najkorzystniejsze dla rozwoju jednostki w każdym wieku. Już przez sam fakt, iż jest pierwszym środowiskiem, z jakim ona się styka – jego rola jest znacząca. W nim więc najwcześniej odbywa się odkrywanie świata oraz nabywanie różnorodnych kompetencji do działania, a zachowania członków rodziny stają się wzorem dla pełnienie określonych ról w dorosłym życiu. Ponadto stwarza ono najlepsze warunki do zaspokajania potrzeb zarówno dzieci, jak i dorosłych. Niezależnie od wieku, wsparcie najbliższych umożliwia pokonywanie wielu trudności życiowych w osiąganiu osobistych celów.

Podstawą wspólnotowej egzystencji członków rodziny jest bez wątpienia szczególna więź, jaka ich łączy, wzmacniająca poczucie bliskości, przywiązania, a zarazem zwiększająca możliwości wzajemnego wpływu. Szczególnie dwa jej wymiary – małżeńska i rodzicielska – mają istotny wpływ na stabilność układu rodzinnego, a także efektywność realizowanych zadań, związanych z socjalizacją oraz wychowaniem młodego pokolenia[1]. Doświadczenia kształtowane w tym środowisku determinują bowiem kierunek aktywności dziecka, a z pedagogicznego punktu widzenia mogą one stymulować do konstruktywnych działań, albo wręcz przeciwnie, wyzwalać tendencje do negatywnych form zachowań, społecznie nieakceptowanych.

Mikrosystem rodzinny nie jest czymś zamkniętym, podlega zewnętrznym wpływom, toteż wszelkie zmiany dokonujące się w szerszej strukturze społecznej odbijają się echem na jego funkcjonowaniu. Wskutek trudności z uzyskaniem zatrudnienia powiększa się liczba rodzin żyjących w ubóstwie, tym samym wychowujące się w tych warunkach dzieci mają ograniczone możliwości własnego rozwoju[2]. Z kolei migracje zarobkowe są szansą na poprawę sytuacji finansowej, ale przyczyniają się do czasowej nieobecności jednego z rodziców lub obojga, co nie jest ob ojętne dla kształtowania się więzi między nimi i dziećmi[3]. W obu więc przypadkach, tj. pozostawania w niedostatku bądź poszukiwania możliwości zarobkowych poza krajem, wzrasta również zagrożenie dla ich trwałości, gdyż w tej sytuacji istnieje dość duże ryzyko pojawienia się konfliktów wewnątrzrodzinnych, prowadzących do dezintegracji.

O skali problemów, trudności przeżywanych przez rodzinę świadczą dane statystyczne z działalności sądów powszechnych w naszym kraju. A ponieważ właściwy dla ich rozpoznawania jest sąd rodzinny[4], dlatego przede wszystkim dane z jego działalności stanowić będą źródło o nich wiedzy. Obejmować one będą lata od 2004 do 2008, czyli pięcioletni okres sprawoz-

[1] J. Rostowski, *Współczesne przemiany rozumienia związku małżeńskiego*, [w:] T. Rostowska (red.), P*sychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 25; M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2004, s. 241.

[2] S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2004, s. 160.

[3] Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracja – szansa czy zagrożenie rodziny*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 119.

[4] Prawo o ustroju sądów powszechnych. Dz. U. z dn. 12 września 2001 r., Nr 98, poz. 1070.

dawczy. Jednak z uwagi na szeroki zakres spraw rodzinnych rozstrzyganych w postępowaniu sądowym, niezbędne stają się zawężenia podejmowanych w niniejszym opracowaniu rozważań. Koncentrować się one będą na analizie danych dotyczących spraw, które wskazują na zaburzenia więzi małżeńskiej oraz na nieprawidłowości w sposobie sprawowania funkcji rodzicielskich. Ich wybór uwarunkowany jest tym, iż jakość relacji małżeńskich i rodzicielskich stanowi istotny wskaźnik wychowawczego funkcjonowania środowiska rodzinnego[5]. W interpretacji danych statystycznych wykorzystano również własne doświadczenia zawodowe z pracy w rodzinnym ośrodku diagnostyczno-konsultacyjnym, tj. specjalistycznej placówki działającej na potrzeby sądu w zakresie diagnozy, poradnictwa i opieki specjalistycznej w sprawach nieletnich oraz w zakresie przeciwdziałania i zapobiegania demoralizacji[6].

Zgromadzona wiedza o rodzinie nie pozostawia wątpliwości, iż pełna jej struktura jest najbardziej pożądana z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka. Uczestnictwo obojga rodziców w opiece i wychowaniu zapewnia korzystniejsze warunki rozwoju już przez sam fakt wspólnej troski o niego, a także zaangażowanie w życie rodzinne. Oczywiście, wiele komponentów tego środowiska będzie decydowało o jakości tworzonych przez nich warunków wychowawczych, lecz stała nieobecność jednego z rodziców z konieczności wymusza inny ich układ. Dziecko wzrastające pod opieką jednego z rodziców jest na ogół pozbawione lub ma ograniczone doświadczenia z relacji z drugim, co m.in. nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie własnej tożsamości[7].

Jakie mogą być przyczyny zaburzonej struktury środowiska rodzinnego ukazują dane statystyczne z działalności sądów w zakresie rozpoznawania spraw o rozwód, separację, ustalenie ojcostwa oraz obowiązku alimentacyjnego. Zostaną one przedstawione z uwzględnieniem ilości wpływu tego typu powództw do sądu, gdyż samo jego złożenie świadczy już o istnieniu konfliktów, których rozstrzygnięcia oczekuje się w sposób formalny, poprzez

---

[5] S. Kawula, *Problematyka i składniki pomiaru środowiska rodzinnego*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 73.

[6] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie organizacji i zakresu działania rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych, Dz. U. z 2001, Nr 97, poz. 1063.

[7] B. Harwas-Napierała, *Wykorzystanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w odniesieniu do rodziny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 85.

zastosowanie środków prawnych, a nie w drodze osobistego porozumienia. Te dane zawiera tabela 1.

Tabela 1. Wybrane rodzaje spraw rozstrzyganych przez sądy rodzinne w latach 2004–2008 (wg liczby ich wpływu)

Rodzaje spraw	Lata				
	2004	2005	2006	2007	2008
Rozwody*	106 084	106 756	93 806	95 220	97 075
Separacje**	23 001	20 695	11 004	9 173	7 949
O ustalenie ojcostwa i roszczenia z tym związane	5 676	7 210	5 735	5 581	6 762
O ustalenie obowiązku alimentacyjnego	54 919	79 398	62 013	54 233	57 671

* od 1991 rozpoznawane przez sądy okręgowe.

** wprowadzone w 1999 r., rozstrzygane przez sądy okręgowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie rocznych informacji Ministerstwa Sprawiedliwości o działalności sądów powszechnych.

Jednym z powodów niepełności środowiska rodzinnego są rozwody, będące konsekwencją rozpadu więzi małżeńskiej. Z analizy statystyki sądowej wynika, iż w przeciągu pięciu analizowanych lat nieznacznie zmalał ich wpływ. Najwięcej pozwów o rozwód wpłynęło do sądów okręgowych w roku 2005, czyli 106 756; nieco mniej w 2004 roku, tj. 106 084. W 2006 roku nastąpił wyraźny spadek w tej kategorii spraw (93 806), a ponownie zaczęły one nieznacznie wzrastać w kolejnych latach, tj. w 2007 (95 220) oraz rok później (97 075).

Instytucja separacji stanowi drugą drogę postępowania sądowego dla uzyskania formalnego potwierdzenia rozkładu pożycia małżeńskiego. Skutki są podobne, jak w przypadku rozwodu z jednym wyjątkiem, nie można zawrzeć powtórnego związku małżeńskiego (Dział V. Separacja, art. 61.§2 K.r.o.)[8]. Istnieje jednak ewentualność zniesienia separacji na zgodne żądanie małżonków, co przywraca poprzedni stan prawny między nimi. Ogólnie rzecz biorąc, wpływ spraw o separację, w porównaniu do rozwodów, kształtuje się na znacznie niższym poziomie. Najwięcej tego rodzaju pozwów wpłynęło w roku 2004, co wyraża się liczbą 23 001, w następnym roku zaczynają maleć wynosząc – 20 695. W dalszym okresie sprawozdawczym

[8] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, oprac. M. Jakubek, Stan prawny na dzień 15 lipca 2009 r., Lubelskie Wydawnictwo Prawnicze, Lublin 2009.

sukcesywnie spada ich liczba, w roku 2006 prawie o połowę w stosunku do dwóch wcześniej analizowanych lat (11 004). W roku 2007 wpłynęło jeszcze mniej, tj. 9 173 pozwów o separację, podobnie jak i w 2008 r. (7 949).

Pomimo iż instytucja separacji daje szanse na odwracalność sytuacji rodzinnej, lecz tak samo jak rozwód jest wskaźnikiem toczących się wewnątrz niej procesów dezintegracyjnych. Wprawdzie przeciwwskazaniem do ich orzeczenia w każdym przypadku jest dobro małoletnich dzieci, ale zastosowanie tej przesłanki (jednej z wielu) nie oznacza jednoczesnej konsolidacji rodziny. Jeśli przyczyny konfliktów małżeńskich nie zostaną w sposób konstruktywny rozstrzygnięte, to nadal będą one miały destruktywny wpływ na trwałość układu rodzinnego, rzutując zarazem na jego wychowawczą wydolność. Szczególnie, iż na negatywne skutki funkcjonowania w konfliktowej atmosferze, wywołującej poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa, są narażeni najmłodsi, w rezultacie czego może to ujawniać się różnego typu zaburzeniami w procesie ich socjalizacji.

Na inne przyczyny, pozbawiające dzieci pełnego środowiska rodzinnego wskazują sprawy dotyczące sądowego ustalenia biologicznego ojcostwa. Wpływ tych spraw kształtuje się w granicach od 5 tys. – do ponad 7 tys. rocznie. Największy był on w 2005 r., kiedy wynosił 7 210 spraw, uległ zmniejszeniu w 2008 roku, bo wówczas obejmował 6 762 spraw do rozstrzygnięcia. W pozostałych analizowanych latach liczba złożonych powództw tego rodzaju utrzymywała się na zbliżonym poziomie, czyli w roku 2004 – 5 676; w roku 2006 – 5 735; w roku 2007 – 5 581. Niewątpliwie dochodzenie ojcostwa dziecka w drodze postępowania sądowego oznaczać może brak porozumienia między rodzicami w tej kwestii bądź poczucia odpowiedzialności rodzicielskiej za własne potomstwo. Kodeks rodzinny i opiekuńczy przyznaje zarówno matce, jak i ojcu prawo do sądowego uregulowania kwestii biologicznego ojcostwa, szczegółowo precyzując, w jakich sytuacjach może to nastąpić (Oddział 2. Ojcostwo. K.r.o.). Takie prawo przysługuje również dziecku, po spełnieniu określonych warunków zawartych w unormowaniach prawnych wymienionego kodeksu. Kiedy zagrożone jest jego dobro lub wymagają tego względy społeczne, wtedy z powództwem o uznanie, zaprzeczenie ojcostwa lub ustalenie bezskuteczności uznania ojcostwa występuje również prokurator (art.86. K.r.o). Niemniej konflikty na tym tle są raczej czynnikiem wykluczającym możliwość stworzenia środowiska rodzinnego przez biologicznych rodziców.

Obowiązkiem rodziców jest zapewnienie dziecku warunków materialnych do rozwoju, odpowiednio do jego wieku i uzasadnionych potrzeb, lecz

nie wszyscy wykazują się odpowiedzialnym stosunkiem wobec własnego potomstwa. Związane z tym roszczenia, w statystyce sądowej obejmują trzy rodzaje spraw, mianowicie: o orzeczenie obowiązku alimentacyjnego, zmiany orzeczenia w zakresie alimentacji oraz o ustalenie wygaśnięcia obowiązku alimentacyjnego. Szczególnie pierwszy ich rodzaj wydaje się interesujący z punktu widzenia podjętej problematyki. Dane odnośnie do wpływu spraw do rozstrzygnięcia w postępowaniu sądowym o ustalenie obowiązku alimentacyjnego były najwyższe w 2005 roku, gdyż złożono 79 392 powództw o te świadczenia. W kolejnych latach analizowanego okresu sprawozdawczego osiągają one mniejsze wartości liczbowe. W 2006 roku – wpłynęło 62 013 spraw, w 2008 roku – 57 671 powództw, a najniższy wpływ zanotowano w roku 2004 – 54 919, i w roku 2007 – 54 233 pozwów.

Uchylanie się od ponoszenia kosztów materialnego zabezpieczania potrzeb dzieci nie jest więc czymś incydentalnym. O skali tego zjawiska bardziej szczegółowo informują dane statystyczne odnośnie do liczby orzeczonych świadczeń alimentacyjnych oraz liczby dzieci, których one dotyczą. W zestawieniach statystycznych dopiero od 2006 roku zaczęto je umieszczać, więc w tym przypadku dane z trzech lat stanowią przedmiot analizy. Jak się okazuje, w pierwszym roku sprawozdawczym orzeczono alimentację w 17 490 sprawach, w stosunku do 26 904 dzieci. Te proporcje utrzymują się również w następnych latach, mimo ich nieznacznego spadku, zawsze jednak liczba dzieci objętych świadczeniem alimentacyjnym przewyższa liczbę spraw, w których je ustalono. W roku 2007 uwzględniono omawiane roszczenia w 15 297 sprawach, orzeczenia dotyczyły 24 179 małoletnich dzieci. Niewiele więcej było orzeczonych alimentów w 2008 roku, czyli w 15 857 sprawach, odnośnie do 23 560 dzieci. Na podstawie porównania powyższych danych można wnioskować, iż część dzieci objęta obowiązkiem alimentacyjnym pochodzi z rodzin wielodzietnych. Wymiar niezaspokojonych potrzeb materialnych ma z pewnością indywidualny charakter, choć każdorazowo łączy się z ograniczeniami finansowymi.

Brak wypełniania obowiązku alimentacyjnego sygnalizuje nieprawidłowości w pełnieniu władzy rodzicielskiej, utrudniając nawiązanie współpracy w innych sferach jej wykonywania. Zwłaszcza iż spór o zakres partycypacji w kosztach utrzymania potomstwa nie jest jedynym obszarem konfliktogennym pojawiającym się w relacjach pomiędzy rodzicami. Wypracowanie wspólnych decyzji w kwestii edukacji, leczenia czy zarządu majątkiem osobistym dziecka staje się częstokroć bardzo problematyczne w obliczu prezentowania odmiennych w tym względzie poglądów. Wtedy wystąpienie do

sądu opiekuńczego jest niezbędne, aby podjąć stosowne decyzje dla uregulowania sytuacji dziecka, zapobiegając tym samym dalszej dezorganizacji jego środowiska domowego.

Przechodząc do przedstawienia niektórych spraw z zakresu stosunków między rodzicami a dziećmi zaznaczyć trzeba, iż przedmiotem zainteresowania będą dane statystyczne odnoszące się do tych, już rozpoznanych przez sądy rodzinne. W pierwszej kolejności będą obejmowały ogólną liczbę danego rodzaju spraw w analizowanym okresie sprawozdawczym jego działalności, zawiera je tabela 2. Pogłębieniem tej problematyki są dane statystyczne ilustrujące liczbę dzieci, których one dotyczyły, ujęte w tabeli 3.

Tabela 2. Wybrane rodzaje spraw opiekuńczych rozpoznanych przez sądy rodzinne w latach 2004–2008

Rodzaje spraw	Lata				
	2004	2005	2006	2007	2008
Rozstrzygnięcie o istotnych sprawach dziecka w braku porozumienia między rodzicami	2 849	3 109	1 602	1 124	901
Zmiana wyroku rozwodowego w przedmiocie wykonywania władzy rodzicielskiej	1 035	1 191	1 480	1 616	1 753
Ustalenie kontaktów z małoletnim	2 735	2 545	2 242	1 917	1 987
O zmianę kontaktów z małoletnim	–	–	237	415	529
Pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej	23 620	25 120	28 332	28 993	29 070
Przywrócenie władzy rodzicielskiej	2 198	2 083	2 091	2 401	3 354

Źródło: opracowanie własne na podstawie rocznych informacji Ministerstwa Sprawiedliwości o działalności sądów powszechnych.

Z analizy danych statystycznych dotyczących działalności sądów rodzinnych wynika, iż rozstrzyganie o istotnych sprawach dziecka w braku porozumienia między rodzicami obejmuje mniejszy pod względem ilościowym zakres postępowania niż dotychczas przedstawione. Liczba rozpoznanych tego rodzaju spraw była najwyższa w 2005 roku – 3 109, obejmowała też najwięcej małoletnich, tj. 3 937. Rok wcześniej, czyli w 2004 roku wydano orzeczenia w 2 849 sprawach, w stosunku do 3 523 dzieci. Od 2006 roku ulegają one zmniejszeniu, rozpoznano 1 602 sprawy dotyczące takiej samej liczby dzieci, w 2007 roku – 1 124 spraw, w których wydano orzeczenia odnoszące się

do sytuacji opiekuńczo-wychowawczej 1 480 dzieci oraz w 2008 roku – 901 spraw w stosunku do 1 102 małoletnich.

Tabela 3. Wybrane sprawy opiekuńcze rozpoznane przez sądy rodzinne w latach 2004–2008 z uwzględnieniem liczby małoletnich, których dotyczą.

Rodzaje spraw	Lata				
	2004	2005	2006	2007	2008
Rozstrzygnięcie o istotnych sprawach dziecka w braku porozumienia między rodzicami	3 523	3 937	1 602	1 480	1 102
Zmiana wyroku rozwodowego w przedmiocie wykonywania władzy rodzicielskiej	1 478	1 687	2 162	2 419	2 589
Ustalenie kontaktów z małoletnim	4 157	3 765	3 220	2 954	2 925
O zmianę kontaktów z małoletnim	–	–	307	614	692
Pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej	41 401	44 029	48 204	49 916	48 250
Przywrócenie władzy rodzicielskiej	3 753	3 575	3 538	3 994	5 495

Źródło: opracowanie własne na podstawie rocznych informacji Ministerstwa Sprawiedliwości o działalności sądów powszechnych.

Odrębnym rodzajem spraw rodzinnych rozstrzyganych w postępowaniu sądowym są konflikty o dziecko, będące następstwem rozpadu więzi małżeńskiej rodziców. Obejmują one m.in. kwestie wykonywania władzy rodzicielskiej, miejsca zamieszkania i kontaktów z dzieckiem. Konsekwencją rozwodu lub separacji jest na ogół oddzielne zamieszkiwanie rodziców, więc istnieje konieczność ustalenia, które z nich będzie wykonywało bezpośrednią opiekę nad dzieckiem, a w jakim zakresie będzie w tym uczestniczył ten, nie sprawujący funkcji głównego opiekuna. Pomimo iż w wyroku rozwodowym lub o separację są zawarte ustalenia w przedmiocie wykonywania władzy rodzicielskiej, to nie zawsze są one zgodne z oczekiwaniami rodzica i akceptowane przez niego. Ponadto zmiany w organizacji życia rodzinnego po ustaniu małżeństwa, orzeczonego wyrokiem sądowym, a także sposób postępowanie rodzica wobec dziecka, mogą być wskazaniem do innych rozwiązań w kwestii opieki nad nim. Zagrożeniem dla unormowania sytuacji dziecka oraz jego przystosowania się do funkcjonowania w warunkach niepełnego środowiska jest dalsza eskalacja konfliktu między rodzicami i posługiwanie się nim w walce przeciwko osobie drugiego z nich. Nieuniknio-

na w tych okolicznościach destabilizacja sytuacji opiekuńczo-wychowawczej rodzi ryzyko pojawienia się różnych form zaburzeń w zachowaniu dziecka.

Biorąc pod uwagę dane statystyczne z działalności sądów, zauważyć można sukcesywny wzrost rozpoznawanych spraw dotyczących powództwa o zmianę wyroku rozwodowego, w przedmiocie wykonywania władzy rodzicielskiej. Ilościowo przedstawia się to następująco: w roku 2004 – 1 035; 2005 roku – 1 191; 2006 roku – 1 480; 2007 roku – 1 616; 2008 roku – 1 753 sprawy. Z kolei odpowiednio wyższa była liczba dzieci, których sytuacja z tego powodu była rozpatrywana w toku postępowania sądowego. Obejmowała ona 1 478 małoletnich w 2004 roku; zwiększając się w kolejnych latach, tj. do 1 687 w 2005 roku; 2 162 w 2006 roku; 2 419 w 2007 roku; 2 589 w 2008 roku.

Rodzicom i dzieciom przysługuje prawo oraz obowiązek do utrzymywania wzajemnych kontaktów w różnej formie, chyba że istnieją w tym względzie przeciwwskazania, głównie z powodu zagrożenia dobra najmłodszych (art. 113. K.r.o.). Dla niektórych rozwiedzionych rodziców lub żyjących w rozłączeniu z innych powodów (np. wskutek rozpadu konkubinatu) to kolejne źródło konfliktów, rozstrzyganych w drodze postępowania sądowego. Na przestrzeni pięciu analizowanych lat obniżał się wskaźnik liczbowy rozpoznanych spraw o ustalenie kontaktów z małoletnim. W 2004 roku zapadły postanowienia sądowe w 2 735 sprawach, w następnym – 2 545. Niewiele mniej, bo 2 242 sprawy rozpoznano w 2006 roku, a w 2007 roku wydano orzeczenia w 1 917 oraz rozpatrzono 1 987 spraw w 2008 r. Ponownie liczba dzieci, których one dotyczyły była znacznie wyższa, tzn. obejmowała 4 157 małoletnich w 2004 roku; 3 765 – w 2005 roku; 3 220 – w 2006 roku; 2 954 – w 2007 roku; 2 925 – w 2008 roku.

Zaznaczyć trzeba, iż obserwowany spadek spraw o ustalenie kontaktów z małoletnim był pozorny, gdyż od 2006 roku wydzielono w zestawieniach statystycznych te, odnoszące się wyłącznie do ich zmiany. Ilustrują je następujące wskaźniki liczbowe: w 2006 roku rozpoznano pod tym kątem 237 spraw dotyczących 307 małoletnich, w 2007 roku wydano postanowienia w 415 sprawach, w których rozstrzygano o sytuacji 614 dzieci, a w 2008 roku obejmowały one 529 spraw oraz 692 małoletnich. W efekcie rosnącej liczby rozpoznawanych spraw o zmianę kontaktów z dzieckiem zwiększał się ogólny wymiar tego rodzaju orzeczeń sądowych.

Analizowane powyżej dane statystyczne wskazują przede wszystkim na skalę problemu związanego z brakiem uregulowanych kontaktów dziecka z rodzicem, kiedy nie zamieszkuje z nim wspólnie. I choć nie informują o przyczynach, jakie doprowadziły do ingerencji sądu w przedmiotowej

sprawie, ale pozostają w ścisłym związku ze sposobem sprawowania władzy rodzicielskiej. Zasadniczo każdy z rodziców, nie tylko pełniący funkcję bezpośredniego opiekuna, kierując się chęcią odwetu na byłym partnerze, może postępować niezgodnie z potrzebami dziecka. Rywalizacja o dziecko, dążenie do wyłączności w opiece nad nim to przykłady uruchamianych zachowań utrudniających wypracowanie konstruktywnej współpracy w sprawach dziecka, także w zakresie jego kontaktów z rodzicem. Dlatego w sytuacji ostrej walki rodziców, prawo rodzinne przewiduje zarówno możliwość zobowiązania ich do określonego postępowania, jak i skierowania na terapię do specjalistycznej placówki (art. 113 K.r.o.), aby kontakty z dzieckiem mogły być faktycznie realizowane oraz przebiegać bez zakłóceń. W postanowieniu sądowym mogą również zostać określone ograniczenia, jakim są one poddane (np. tylko w obecności drugiego rodzica), włącznie z całkowitym zakazem spotykania się z dzieckiem.

Z mocy prawa obojgu rodzicom przysługuje władza rodzicielska, zobowiązując ich do troszczenia się i dbałości o każdą sferę rozwoju dziecka, sprawowana do czasu uzyskania przez niego pełnoletniości (art. 93§1 i art. 92 K.r.o.). Niewłaściwe jej wykonywanie stanowi podstawę do ingerencji sądu opiekuńczego wobec obojga lub jednego z nich. Do najostrzejszych środków należy pozbawienie władzy rodzicielskiej mające zastosowanie w tych przypadkach, kiedy jest ona nadużywana lub w wyniku stwierdzenia rażących zaniedbań w opiece nad dzieckiem, bądź występowania trwałej przeszkody uniemożliwiającej sprawowanie związanych z nią powinności (art. 111§1 K.r.o.). Brak trwałego zainteresowania się dzieckiem przez rodziców, pomimo udzielonej im pomocy w wywiązywaniu się ze swoich obowiązków, jest także podstawą do pozbawienia ich jej wykonywania (art. 111§1a K.r.o.). Sąd opiekuńczy ma również uprawnienia do wprowadzenia szeregu ograniczeń w sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej, np. poprzez określenie czynności, które wymagają jego zezwolenia, czy poddając je stałej kontroli poprzez nadzór kuratora albo wydanie zarządzenia o umieszczeniu małoletniego w środowisku rodziny zastępczej, bądź w placówce opiekuńczo-wychowawczej (art. 109 K.r.o.). Z kolei, gdy występuje czasowa trudność w pełnieniu pieczy rodzicielskiej (np. spowodowana osobistą sytuacją rodzica), może zostać ona zawieszona do czasu ich ustania (art. 110 K.r.o.). Jeśli istnieją ku temu przesłanki, uwarunkowane dobrem małoletniego dziecka, to każdy z wymienionych środków, obejmujących regulację sfery uprawnień rodzicielskich jest orzekany w wyroku rozwodowym, o separację (art. 112 K.r.o.), jak i ustalającym pochodzenie dziecka (art. 93§2 K.r.o.).

Spośród spraw opiekuńczych rozpoznawanych przez sądy rodzinne do znaczących pod względem ilościowym należą te o pozbawienie, zawieszenie i ograniczenie władzy rodzicielskiej. Ujmowane są łącznie w statystycznym opracowaniu, wskazującym na coroczny ich przyrost w analizowanym okresie sprawozdawczym. Ogólna liczba rozpoznanych tego rodzaju spraw wynosiła 23 620 w 2004 roku, zwiększając się do 25 120 w 2005 roku, następnie do 28 332 w 2006 roku, a w niewielkim stopniu wzrosła w 2007 roku (28 993) i w 2008 roku (29 070). Na zdecydowanie wyższym poziomie kształtowały się wskaźniki liczbowe odnośnie do dzieci, których one dotyczyły, czyli w 2004 roku obejmowały sytuację opiekuńczo-wychowawczą 41 401 małoletnich, w 2005 roku – 44 029, w 2006 roku – 48 204, w 2007 roku – 49 916, w 2008 roku – 48 250.

Wprawdzie z każdym relacjonowanym dotąd rozstrzygnięciem sądowym w sprawie władzy rodzicielskiej wiążą się zmiany w sytuacji dziecka, ale najbardziej radykalne są w następstwie tych, ograniczających lub pozbawiających rodziców uprawnień do jej bezpośredniego wykonywania. Charakter występujących nieprawidłowości jest zarazem bezwzględnym przeciwwskazaniem do pozostawienia go w dotychczasowym środowisku rodzinnym. W przypadku, gdy ustaną przyczyny będące podstawą do takiej ingerencji sądu, istnieje możliwość przywrócenia władzy rodzicielskiej (art. 111§ 2 K.r.o.).

Jak z kolei przedstawiają się sądowe regulacje władzy rodzicielskiej w rozgraniczeniu na poszczególne rodzaje orzekanych środków ukazują dane w poniższej tabeli (por. Tab. 4).

Tabela 4. Orzeczenia sądów rodzinnych w sprawach dotyczących władzy rodzicielskiej w latach 2004–2008.

Rodzaje spraw	Lata				
	2004	2005	2006	2007	2008
Pozbawienie władzy rodzicielskiej	5 969	6 702	7 448	7 840	8 257
Zawieszenie władzy rodzicielskiej	7 28	733	744	756	608
Ograniczenie władzy rodzicielskiej	16 639	17 544	20 028	20 541	20 026

Źródło: opracowanie własne na podstawie rocznych informacji Ministerstwa Sprawiedliwości o działalności sądów powszechnych.

Z porównania danych statystycznych wynika, iż postanowienia sądowe o zawieszeniu władzy rodzicielskiej są bez wątpienia najrzadziej orzekane. W roku 2004 wydanych było 728 wymienionych orzeczeń, minimalnie więcej w następnych latach, tj. w roku 2005 wynosiły one 733, w 2006 roku –

744, w 2007 roku – 756. Ostatni rozpatrywany rok sprawozdawczy charakteryzuje się spadkiem tego rodzaju postanowień, bo w 2008 roku było ich 608.

O wiele częściej w praktyce sądowej orzekane są postanowienia o pozbawieniu władzy rodzicielskiej. Zwłaszcza iż w przeciwieństwie do poprzednio analizowanych tutaj wyraźnie wzrasta ich liczba. W pierwszym, analizowanym roku sprawozdawczym z działalności sądu rodzinnego, tzn. w 2004 roku obejmowało to 5 969 orzeczeń, w 2005 roku wydano już ***więcej, bo*** 6 702, w 2006 roku zwiększyła się ich liczba do 7 448. Tendencje wzrostowe w tym zakresie utrzymywały się również w 2007 roku – 7 840, podobnie jak i w 2008 roku – 8 257.

Jednak najliczniejsze pod względem ilościowym są orzeczenia sądu o ograniczeniu władzy rodzicielskiej, w większości rosnące w omawianym przedziale czasowym. W 2004 roku zawierały je postanowienia w 16 639 rozpoznanych sprawach, w następnym – 17 544. Jeszcze więcej zostało ich wydanych w 2006 roku – 20 028, oraz w 2007 roku – 20 541, a niewiele mniej w 2008 roku, czyli 20 026 orzeczeń.

Prezentowane dane statystyczne ukazują wybrane obszary praktyki sądowej związane z rozpoznawaniem spraw rodzinnych. Jednocześnie dostarczają one informacji o przejawach dezorganizacji środowiska rodzinnego, przebiegających na różnych płaszczyznach jego funkcjonowania. Wynika z nich, iż zarówno nieprawidłowości w sferze konstytuowania się więzi małżeńskiej, jak i wykonywania władzy rodzicielskiej są źródłem zagrożeń dla procesów wychowania oraz socjalizacji dzieci i młodzieży w warunkach domowych. Ten obraz dysfunkcji rodziny opiera się głównie na analizie niektórych danych statystycznych z działalności sądów rodzinnych, nie zawiera więc pełnego ich opisu, aczkolwiek wskazuje na występowanie niekorzystnych zjawisk w tworzonym przez nią środowisku. Rozpoznanie tych nieprawidłowości w toku postępowania sądowego jest o tyle istotne, że pozwala na podejmowanie działań ukierunkowanych na jej wspieranie poprzez różne formy udzielanej pomocy, włącznie z zobowiązaniem do udziału w specjalistycznej terapii, np. w zakresie kształtowania kompetencji rodzicielskich. Te zadania, realizowane przez organa pomocnicze wymiaru sprawiedliwości, m.in. zawodową i społeczną kuratelę sądową przy współpracy z innymi instytucjami, mogą przeciwdziałać tendencjom dezintegracyjnym środowiska rodzinnego. Wiadomo, iż żadna placówka nie zastąpi dziecku naturalnego środowiska rodzinnego, toteż wszelkie zabiegi zmierzające do poprawy jego funkcjonowania są z pewnością najlepszym rozwiązaniem, choć nie zawsze możliwym z powodu istniejących w nim patologii.

Bibliografia

Harwas-Napierała B., *Wykorzystanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w odniesieniu do rodziny,* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

Kawczyńska-Butrym Z., *Migracja – szansa czy zagrożenie rodziny*, [w:] W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2004.

Kawula S., *Problematyka i składniki pomiaru środowiska rodzinnego*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy, oprac. M. Jakubek, Stan prawny na dzień 15 li pca 2009 r., Lubelskie Wydawnictwo Prawnicze, Lublin 2009.

Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania,* Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2004.

Prawo o ustroju sądów powszechnych, Dz. U. z dn. 12 września 2001 r., Nr 98, poz. 1070.

Rostowski J., *Współczesne przemiany rozumienia związku małżeńskiego*, [w:] T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie organizacji i zakresu działania rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych, Dz. U. z 2001, Nr 97, poz. 1063.

doi: 10.23734/wwr20121.123.143

ELŻBIETA CZYKWIN
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Konflikty małżeńskie w kontekście emocji wstydu

Marital conflicts in the context of emotion of shame

Abstract: The problem of shame in social sciences was mostly perceived as the subject of interest of psychologists. Contemporary research, especially that of Thomas Scheff, presents the productivity of a sociological approach to shame. Treating shame as a result of the violation of social bonds and discernment of two types of shame – unconscious and conscious – allow for a productive employment of the discussed approach in understanding the phenomena of violence, depression, and conflict.

What is characteristic in the analysis of marital quarrels is that they tend to be of a repetitive and permanent character and include the components of abasement, alienation, and aggression. The triad of shame/anger constituting the explanatory fundament of the phenomenon is the basis of the analysis.

Keywords: Marital conflicts, marital quarrels, emotion, shame.

Problematyka emocji nie zajmowała jeszcze do niedawna ważnego miejsca w badaniach socjologicznych. Wynikało to z kilku przyczyn, z których za najważniejsze należy uznać przyjęcie oświeceniowej, racjonalnej koncepcji człowieka oraz przekonanie o tym, iż emocje mają niekontrolowany, nieprzewidywalny i niepowtarzalny charakter, w związku z czym nie mieszczą się one w badaniach zgodnych z paradygmatem empiryzmu logicznego.

Współcześnie nie ma wątpliwości co do tego, że takie zjawiska *par excellence* socjologiczne jak bunt, manifestacja, protest, panika, zbiorowa rozpacz, świętowanie zwycięstwa etc. – nie mogą być wnikliwie analizowane

bez uwzględnienia emocji. Obserwujemy też w Polsce zjawisko polegające na zmianach charakteru przekazu perswazyjnego. Ten stosowany w ostatniej kampanii wyborczej (jesień 2011) nie ma charakteru sporu programów, merytorycznego starcia o wizję Polski, a jest raczej oparty na konkurencji wizerunków współzawodniczących partii, współzawodnictwie o wyraźnym przesłaniu emocjonalnym. Podobnie inny rodzaj przekazu perswazyjnego, jakim jest reklama – sięga do humoru, o czym świadczy dobitnie zaangażowanie showmenów i artystów kabaretowych do reklamowania wcale nie produktów służących rozrywce, ale nobliwych, konserwatywnych i tradycjonalnych banków.

W tym kierunku podąża opublikowana też niedawno w Polsce, książka Jonathana Turnera i Jana Stetsa[1] *Socjologia emocji*. W ujęciu tych autorów, emocje stanowią wręcz kanwę życia społecznego a „Scenariuszem przedstawienia są przekonania kulturowe i normy dotyczące tego, jakie emocje mogą i powinny być doświadczane oraz wyrażane w określonych sytuacjach"[2].

Za szczególnie produktywne dla praktyki i teorii socjopedagogicznej, w tym poszukiwań sytuacji rodziny, uważam takie, które skoncentrowane są na emocji wstydu vs. dumy w kontekście analizy więzi społecznej. Prekursorem tych poszukiwań jest amerykański profesor Thomas Scheff, ale także inni autorzy. Oto zarys socjologicznych, nawiązujących do tropów myślenia Emila Durkheima[3] założeń wspomnianego ujęcia.

Wstyd jako nadrzędna emocja

W ujęciu Thomasa Scheffa[4], wstyd stanowi nadrzędną emocję, ponieważ pełni funkcję łącznika między jednostką a społeczeństwem, spaja niezborne części ludzkiej aktywności w całość psychospołeczną. Wstyd jest też emocją uniwersalną i wszechobecną, czyniącą relacje społeczne czytelnymi dla uczestników dzięki ich widocznym somatycznym objawom, w wyniku czego stają się one dostępne nie tylko dla partnerów interakcji, ale także badaczy.

Wstyd jest tu relatywizowany też do osoby, ale przede wszystkim do społecznej więzi. Najmniejsze choćby jej dysfunkcje manifestują się właśnie

[1] J.H. Turner, J.E. Stets, *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.
[2] Tamże, s. 38.
[3] E. Durkheim, *Samobójstwo: Studium z socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
[4] T.J. Scheff, *Shame and Conformity: The Deference/Emotion System*, „American Sociological Review", June, 2008, № 53, s. 395–406.

przez tę emocję. Wstyd, począwszy od dzieciństwa, łączy się z więzią z opiekunami. Jest to emocja prymitywna i silna, podobna do strachu, angażująca całą osobę, w tym także jej somatyczne doznania.

Wstyd jest wręcz instynktem – twierdzi Scheff za Helen Lewis[5] – który pełni funkcje sygnału zagrożenia więzi, podobnie jak strach, który jest instynktowną emocją sygnalizującą zagrożenie życia czy chorobę. Zdaniem Lewis – wstyd, inaczej niż jakakolwiek inna emocja, może generować odmienne typy więzi międzyludzkich.

Jeśli jednak, jak chcieliby psychologowie, jako źródło wstydu wziąć pod uwagę społeczne aspiracje jednostki i zagrożenie ich osiągnięcia, to aspiracje te stanowią odzwierciedlenie społecznie danych i właściwych dla danej grupy stanów pożądanych, ucieleśnionych w idei zgeneralizowanego innego (*generalized others*) Georga Meada, dających podstawę do społecznej definicji tego, jaka powinna być jednostka.

Scheff stwierdza: „Socjologiczna definicja źródła wstydu zawiera element psychologiczny, ale wskazuje na społeczne źródło, jakim jest wspólne podzielanie świata wartości"[6]. W jeszcze innym miejscu pisze: „Wstyd jest zdecydowanie społeczną emocją, pojawiająca się w rezultacie przyjęcia przez podmiot punktu widzenia innych, służącego obserwacji własnych zachowań"[7], co jednoznacznie zaświadcza o przyjęciu cooley'owskiego konceptu jaźni odzwierciedlonej.

Alfred Adler, wskazując na jednostkowe dążenie do mocy, akcentował znaczenie *prestiżu społecznego* i jednostkowego *poczucia niepełnowartościowości*. Obie te kategorie są więc oparte na *wstydzie*. Także koncepcja osobowości Adlera dowodzi, że dzieci, które w kluczowych okresach swojego życia nie doznawały miłości, mają w dorosłym życiu skłonność do tego, aby albo przejawiać kompleks niższości albo skłonność do dążenia do władzy. Teoria ta może być przedstawiona w kategoriach wstydu i więzi społecznej – dzieci, które nie doświadczyły bezpiecznych więzi, staną się w przyszłości dorosłymi, którzy albo będą zasadniczo pomijać wstyd (dążenie do władzy), albo ujawniać wstyd (kompleks niższości), podobnie jak ma to miejsce w ujęciu Lewis.

W rozumieniu Scheffa wstyd najczęściej nie jest świadomy. Tym samym kwestionuje on dość powszechnie przyjęte mniemanie, że emocje muszą być

[5] H. Lewis, *Shame and Guilt in Neurosis*, International Universities Press, New York 1971.

[6] T.J. Scheff, *Shame and self in society*, „Symbolic Interaction" 2003, nr 26, s. 1295–1345; s. 1371.

[7] Tamże, s. 1379.

uświadamiane, aby mogły być przez osobę doświadczane i aby osoba mogła być przez nie „poruszona”[8].

Wydaje się, upraszczając nieco, iż s ekwencje złożonych zdarzeń są w pierwszej kolejności odbierane emocjonalnie, całościowo, jako związane ze wstydem vs. dumą podmiotu. Scheff nazywa to częściowo/całościową analizą[9]. W tym złożonym procesie percepcji, czego psychologowie zdają się nie dostrzegać, następuje podzielanie większości wyobrażeń społecznych z innymi członkami tej samej grupy (społeczeństwa). Co więcej, wewnętrzny teatr Ja, w którym udział bierze wstyd i zażenowanie, jest modelowany przez interakcje społeczne. Osoba staje się zawstydzona przez szukanie aprobaty swojego Ja w opinii rzeczywistych bądź wyobrażonych innych.

Intersubiektywizm

Charles Cooley, formułując teorie Ja odzwierciedlonego (*looking-glass--self*) stwierdzał, iż „bezwiednie istniejemy jako wyobrażenia innych o nas nie zdając sobie z tego sprawy” (*live in the minds of others without knowing it*). Rzeczywiście większość naszego świadomego istnienia spędzamy na rozważaniu tego, co myślą o nas inni. Co więcej, nasz obraz siebie jest komponentem trzech składników: „[…] idea ja (*self*) odnosi się do trzech podstawowych elementów: wyobrażenia naszego wyglądu w oczach innych, wyobrażonego osądu tego wyglądu oraz uczucia związanego z ja (*self-feeling*), takim jak duma bądź upokorzenie (*mortification*)”[10].

Kiedy mówimy o przyjmowaniu roli drugiego (*taking the role of other*) w interakcji bezpośredniej, to mamy na myśli nie tylko przyjmowanie zachowań drugiego, tak jak ma to miejsce w tańcu, gdzie partner musi nauczyć się nie tylko własnej roli, ale także roli partnera. Rzecz jest tu bardziej złożona. Chodzi tu, jak sądziła Margaret Mead, nie tyle o dostrojenie zachowań, co o dostrojenia perspektywy oglądu i postaw uczestników interakcji. Mead daje tu przykład własności prywatnej, która jest chroniona przez społeczeństwo. Dla złodzieja wartość ta jest inaczej definiowana i z jego perspektywy

[8] J.M. Barbalet, *Konformizm i wstyd*, [w:] P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków 2008, s. 828–855; s. 841–842.

[9] T.J. Scheff, *Emotions, the social bond, and human reality*, Cambridge University Press, New York 1997.

[10] T.J. Scheff, *Shame and the social bond: A sociological theory*, „Sociological Theory” 2000, nr 18, s. 85.

myślenia niezbędne jest nie tylko wiedzieć, jak się np. włamać, ale także znać perspektywę myślenia potencjalnej ofiary, policji, sądu etc. Tak więc, sądziła Mead, istnieje konieczność przyjęcia konceptu intersubiektywności[11].

Idea, że inni wiedzą, co ja wiem, znalazła swoje odzwierciedlenie w modelu konsensusu, zaproponowanego przez Scheffa[12]. Zdaniem tego autora, osoby w interakcji *face-to-face*, kiedy taksują się wzajemnie na wszystkich płaszczyznach kaskady, dochodzą do głębszego rozumienia własnego doświadczenia, stając się, ale tylko na moment, czymś w rodzaju jedni. Małe dzieci i osoby z autyzmem mają na przykład ograniczone umiejętności czytania tego, co myślą inni. Samo stwierdzenie tego wskazuje, że normalni dorośli są w posiadaniu takiej umiejętności, co potwierdza tezę Cooley'a.

„Wstydem jest się wstydzić". Tabu wstydu

Jeśli przyjmiemy, że wstyd jest nadrzędną emocją, to dlaczego jest on stosunkowo rzadko widoczny w codziennym życiu? Scheff zadaje w związku z tym ważne pytanie: „Skoro kontrola społeczna jaźni jest nieomal nieustanna i jeśli przyczynia się ona do powstania dumy lub wstydu, to dlaczego w istocie rzeczy, obserwujemy tak niewiele oznak którejkolwiek z tych emocji w życiu zwykłego człowieka? Pośród możliwych odpowiedzi nasuwa się ta, zgodnie z którą przejawy dumy lub wstydu rzeczywiście mają miejsce, choć charakteryzują się tak niskim stopniem widzialności, że w zasadzie ich nie dostrzegamy?"[13].

Niska widoczność wstydu nie jest oczywista. Scheff powołuje się tu między innymi na badania psychologa Silvana Tomkinsa odnośnie do niskiej widoczności smutku, w tym płaczu: „Nic nie wydaje się mniej powszechne jak (publiczny) płacz osób dorosłych"[14]. Smutek i płacz mają charakter epizodyczny, wyciszony, „głos łamie się", jest maskowany przez różne niewerbalne gesty i przejawy złości. Tak jak w przypadku smutku (płaczu), „manifestacje (wstydu) zostały bądź zamaskowane, bądź też zignorowane"[15]. Ponadto, „[…] w nowoczesnym społeczeństwie – stwierdza autor – emocje wstydu

[11] M. Mead, *Culture and commitment*, American Museum of Natural History, Natural History Press 1970, s. 113.
[12] T.J. Scheff, *Shame and the social bond…*, dz. cyt., nr 18, s. 84–99.
[13] T.J. Scheff, *Shame and Conformity…*, dz. cyt. s. 399.
[14] S. Tomkins, *Affect, Imagery, Consciousness*, vol. II, Springer, New York 1963, s. 56.
[15] T.J. Scheff, *Shame and Conformity…*, dz. cyt., s. 399.

i dumy same w sobie wydają się wzbudzać zażenowanie”[16]. Zawstydzenie jest odbierane jako znak słabości, braku, niedoskonałości, co w warunkach konkurencji rynkowej jest niewybaczalne[17].

Psycholog Gershen Kaufman[18] wskazuje na istnienie tabu wstydu, stwierdzając: „Kultura społeczeństwa amerykańskiego jest oparta na wstydzie, niemniej […] wstyd pozostaje w ukryciu. Od kiedy wstydzimy się wstydu, pozostaje on tabu […]. Tabu związane ze wstydem jest tak surowe, że zachowujemy się tak, jak gdyby wstyd nie istniał”.

Innym ważnym argumentem, przemawiającym za skrywanym charakterem wstydu, jest praca Norberta Eliasa *The Civilizing Process*[19]. Elias objął analizą teksty, w pięciu językach, dotyczące życia codziennego (porady, etykieta, wychowanie etc.) w Europie, na przestrzeni sześciu wieków, od Średniowiecza do XIX wieku. Autor akcentuje (podobnie jak Max Weber) znaczenie wzrostu racjonalności dla rozumienia kategorii nowoczesność, ale analizuje także rolę wstydu. Potwierdził on, w odniesieniu do wstydu, że procesy cywilizacyjne w Europie wspierały się na dwóch przeciwstawnych tendencjach – z jednej strony – wzroście roli wstydu, jako elementu kontroli wewnętrznej jednostki, oraz tendencji do represjonowania wstydu – z drugiej.

Praca Eliasa ujawnia mechanizm, który Kaufman nazwał wstydem z powodu wstydu. Dziewiętnastowieczna czytelniczka poradnika skłoniona do rozmowy na temat seksu, np. matka dorastającej córki, była prawdopodobnie zawstydzona w wyniku rozmowy „o takich rzeczach”, zawstydzona z racji przeżywania własnego wstydu oraz zawstydzona z powodu wywoływania wstydu u córki. To w taki sposób następowała stopniowo tabuizacja wstydu,

[16] Tamże, s. 400.

[17] Interesujące jest tu zwrócenie uwagi na derywat wstydu, jakim jest *trema*. Doświadczeni i znani aktorzy na pytanie: „jak Pan/i radzi sobie z tremą?” – wyjaśniają, iż trema jest paraliżująca jedynie na początku występu, a następnie stopniowo ustępuje, a kontakt z publicznością staje się z wolna coraz bardziej satysfakcjonujący i przyjemny, aż do stanu euforii. Wydaje się, iż może to być zinterpretowane jako początkowa obawa związana ze wstydem, niepokój o antycypowane naruszenie więzi (kompromitacja, ośmieszenie się etc.). Pozytywna rekcja, przyjęcie przez publiczność – stopniowo generuje transformację poczucia wstydu w dumę. Duma ta jest efektem wzmacniania poczucia więzi, emocjonalnego współbrzmienia jak ma to miejsce na koncertach młodzieżowych.

[18] G. Kaufman, *Forbidden Fruits: Taboo and Tabooism in Cultur*, Bowling Green: Bowling Green, University Press, Cambridge 1989.

[19] N. Elias, *The Civilizing Process*, vol. I: *The History of Manners*, Blackwell, Oxford 1969.

którą Scheff nazywa potrójną spiralą[20]. Wstyd był więc stopniowo wypierany poza świadomość. Co oznacza też wytracanie kontroli nad nim.

Rodzaje wstydu. Zakwestionowany wstyd

Scheff, za Helen Lewis[21], wyróżnia trzy rodzaje wstydu. Pierwszy, najbliższy potocznego rozumienia, jest niezróżnicowany i w jakimś stopniu akceptowany przez jednostkę. Typową reakcją osoby przeżywającej ten rodzaj wstydu jest wycofanie i milczenie.

Dwa pozostałe rodzaje wstydu są wariantami wstydu zakwestionowanego (*unknowledged shame*), to jest takiego, którego jednostka nie chce dopuścić do własnej świadomości, który jest przez nią represjonowany. Taki zakwestionowany wstyd prowadzi do gniewu i agresji, a jego istnienie i związek wstydu i gniewu leżą poza intuicją ludzi kultury okcydentalnej. Dlatego wstydowi zakwestionowanemu warto poświęcić najwięcej uwagi.

Scheff, w nawiązaniu do Lewis, wyodrębnia dwa sposoby kwestionowania wstydu:

a) *otwarty wstyd* (*overt shame*), kiedy odczucie (*affect*) wstydu jest jawne, dostępne świadomości, ale osoba, która go doświadcza, nie chce lub nie potrafi go zidentyfikować[22]. Taki wstyd związany jest z niską samooceną, skrywaną i nieuświadamianą. Poczucie bycia gorszym jest maskowane przez zakłopotanie, niepewność, wyobcowanie („głupio mi", „czuję się idiotycznie") i przejawia się spowolnieniem mowy, rumieńcem, mówieniem przyciszonym głosem, przyspieszonym lub spowolnionym biciem serca. Jednostka może czuć się zagubiona z powodu naładowanych emocją słów, dezorganizacji myślenia lub zachowania. W nawiązaniu do tego typu wstydu lub jego kombinacji z gniewem pojawia się poczucie dziwnej nieśmiałości, lękliwości, niezręczności, zakłopotania, bycia kimś mało wartościowym, szczególnie w okresie radykalizującej myślenie o sobie adolescencji, a fraza: „czuję się jak głupiec" czy „jak typowy idiota", może tu być uznana za prototypową. Zdaniem Scheffa ten rodzaj zakwestionowanego wstydu jest mniej groźny niż drugi:

[20] T.J. Scheff, *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*, The University of Chicago Press, Chicago 1990.

[21] H. Lewis, *Shame and Guilt…*, dz. cyt.

[22] Tamże, s. 196.

b) *antycypowany wstyd* (*bypassed shame*) pojawia się wtedy, kiedy osoba pragnie uniknąć wstydu jeszcze zanim go doświadczy. Jej zachowania cechuje wówczas przyspieszona mowa, powtórzenia, zacinanie się etc. Angażują one niewiele uczuć. Skutkiem pominięcia aspektu uczuciowego wstydu może być bezwzględne posłuszeństwo, ale także wściekłość[23]. Wstyd antycypowany manifestuje się jako krótkotrwałe bolesne uczucie, inaczej niż wstyd otwarty, który jest zazwyczaj mniej bolesny, związany z obsesyjnym i gwałtownym myśleniem, i mówieniem. Scheff podaje przykład osoby, która czuje się obrażona czy krytykowana. W takiej sytuacji (lub później, wspominając zdarzenie) może ona doświadczać uderzającego odczucia bólu (wywołującego jęk czy bolesne wykrzywienie twarzy), wynikającego z wyobrażenia sobie zdarzenia czy też kompulsywnego przypominania sobie tej urażającej sceny. Te przypomnienia stanowią wariacje na temat tego, jak mogłaby zachować się inaczej, unikając incydentu, czy jakie zachowanie mogłoby przynieść lepsze skutki. Wpada ona w pewien rodzaj stanu obsesji.

Oba te sposoby są przeciwstawne w sensie myślenia i uczuć. *Bypassed shame* związany jest z przeżywaniem bolesnych uczuć i w mniejszym stopniu myśleniem o nich, *overt shame*, przeciwnie, wywołuje gwałtowne myśli, sposób mówienia czy zachowania, ale słabe emocje.

Spirala wstydu/gniewu. W kierunku analizy konfliktu

Przedmiotem badań nad wstydem nie był początkowo on sam, ale przypadki jawnej agresji, gniewu (*anger*), poniżenia (*humilation*) czy tzw. ślepej wściekłości (*blind rage*) oraz związane z nimi akty zerwania dialogu przez strony konfliktu. Jednak bliższe przyjrzenie się tym stanom emocjonalnym w kontekście społecznym, pozwoliło na ujawnienie roli wstydu. Zdaniem Suzanne Retzinger[24], na którą powołuje się Scheff[25], to właśnie zakwestionowany wstyd leży u podstaw zamieszek. Zdaniem Jamesa Gilligana[26], wstyd leży u podstaw wściekłości. W sytuacjach bez wyjścia zakwestionowany wstyd i gniew blokują możliwość naprawy uszkodzonej społecznej więzi. Zerwanie tej więzi

[23] T.J. Scheff, *Shame and Conformity…*, dz. cyt., s. 396–397; 402–404.

[24] S. Retzinger, *Violent Emotions*, Newbury Park, Sage, California 1991.

[25] T.J. Scheff, *Bloody Revenge: Emotions, nationalism, and war,* Boulder, CO: Westview, 1994.

[26] J. Gilligan, *Violence. Reflections on a National Epidemic*, Vintage, New York 1997.

prowadzi z kolei do alienacji. I tak zakwestionowany wstyd i alienacja budują emocjonalny i relacyjny ciąg tego samego, dynamicznego cyklu przemocy.

Wściekłość jest złożonym afektem, sekwencją dwóch emocji, wstydu i gniewu. Kwestię tę podjęli w badaniach Heinz Kohut[27] oraz przywoływana już Lewis. Kohut zaproponował, aby taki silny gniew nazwać „narcystyczną wściekłością" (*narcissistic rage*), a więc związkiem zawierającym wspomniane komponenty wstydu i gniewu. Lewis zasugerowała, że między wstydem i gniewem istnieje głębsza relacja, przy czym zakwestionowany wstyd pojawia się wcześniej, zanim nastąpi wzmożenie wściekłości.

Taka sekwencja eskalacji wstydu i gniewu, zgodnie ze spostrzeżeniami Lewis, została dokładnie zademonstrowana w przebiegu małżeńskich kłótni przez Suzanne Retzinger[28], do czego wrócę, ale także w analizie listów i przemówień Adolfa Hitlera[29].

Lewis opisuje wewnętrzny proces wstyd – wściekłość jako uczuciową pułapkę, jako koncept „gniewu związanego ze wstydem" czy „wściekłości z racji upokorzenia". Koncept „narcystycznej wściekłości" Kohuta wydaje się jednym i tym samym afektem, jeśli spojrzymy na niego jak na połączenie wstydu i wściekłości. Złość, kiedy jednostka jest zawstydzona czy przeżywa wstyd będąc zagniewaną, po czym jest zaniepokojona wyprowadzeniem z równowagi z powodu tak „trywialnego" zdarzenia. Taki gniew i wstyd są rzadko uświadamiane, trudne do stwierdzenia i do rozwiania (jak obawy). Spirala wstydu – wściekłości może być krótkotrwała, trwać minutę, ale może też ciągnąć się godzinami, dniami czy przez całe życie, podobnie jak gorycz nienawiści czy resentyment.

Lewis analizowała stenogramy sesji terapeutycznych par małżeńskich pod względem występujących w nich emocji. Stwierdziła trzy prawidłowości, ważne pod kątem wstydu: (1) wysoką częstotliwość oznak wstydu, wyższą niż częstotliwość oznak wszystkich innych emocji razem wziętych; (2) zarówno pacjenci, jak i terapeuci rzadko określali wprost wstyd i inne stany podobne do niego; co

---

[27] H. Kohut, *The Analysis of the Self. A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*, International Universities Press, New York 1971; H. Kohut, *Thoughts on narcissism and narcissistic rage. In The search for the self*, vol. 2, International Universities Press, New York 1972, s. 615–658.

[28] S. Retzinger, *Violent Emotions…*, dz. cyt.

[29] T.J. Scheff, *Shame and community: Social components in depression*, „Psychiatry" 2001, № 64, s. 212–224. Piszę o tym w artykule: *Multikulturalizm w perspektywie zagrożenia więzi: rola emocji wstydu*, [w:] M. Biernacka i A. Sadowski (red.), *Społeczeństwo wielokulturowe – nowe wyzwania i zagrożenia* [w druku].

więcej, zidentyfikowała ona specyficzny kontekst występowania wstydu, jakim było odczuwanie dystansu, odrzucenia, krytyki lub eksponowania przez terapeutę osoby, która właśnie doświadczała wstydu; udało się wyodrębnić także dwa rodzaje wstydu: *overt* i *bypassed*. (3) istnienie związku między wstydem i gniewem. Stwierdzono też, że gniew był zawsze poprzedzony wstydem.

Reasumując, Helen Lewis opisuje pacjentów z problemami psychologicznymi, którzy zmieniali swoje zachowanie wówczas kiedy czuli, że byli negatywnie oceniani[30]. W takiej sytuacji pacjenci stawali się posępni, wykazywali zakłócenia mowy, takie jak jąkanie się, można było zauważyć spadki wysokości głosu oraz siły głosu etc. Stwierdzenie Lewis, iż „negatywna ocena jest centralnym kontekstem dla wstydu"[31] stanowi klucz do jego rozumienia.

W 1989 roku, Scheff i inni[32] analizowali wypadki brutalnych zajść w jednym z więzień, co odnosi omawianą kwestię konfliktu nie tylko do małżeństw – w którym strażnicy ujawnili szczególnie agresywne zachowania wobec więźniów. Przemoc strażników została poprzedzona serią zdarzeń, którą strażnicy odebrali jako osobiście ich poniżające. Otóż ich nowy przełożony, bez konsultacji ze strażnikami i bez poinformowania ich o tym, zliberalizował prawa więźniów. Wywołało to serię incydentów ze skazanymi, w których strażnicy doświadczyli poniżenia. Zakwestionowanie tego poniżenia przez strażników stało się, jak w modelu Lewis, początkiem sekwencji, zaczynającej się od znieważenia do stłumionego wstydu, wściekłości i agresji.

Konflikty małżeńskie. Wstyd, alienacja, agresja

Fundament i podstawa zjawiska, jakim są konflikty, w tym małżeńskie, zasadza się, jak to zostało powiedziane, na naruszonej więzi. Alienacja czy separacja nie są skutkiem, ale przyczyną konfliktu. Jak stwierdza George Simmel: „[…] separacja nie jest następstwem konfliktu, […] to konflikt jest następstwem separacji"[33]. Rzeczywiście, konflikt pojawia się jako rezultat naruszonej więzi społecznej.

[30] H. Lewis, *Shame and Guilt*…, dz. cyt., s. 15–19.

[31] Tamże, s. 86.

[32] T.J. Scheff, S.M. Retzinger, M. Ryan, *Crime, Violence and Self-Esteem*, [w:] A. Mecca, N. Smelser, J. Vasconcellos (red.), *The Social Importance of Self-Esteem*, University of California Press, Berkeley 1989.

[33] G. Simmel, *Conflict and the Web of Group Affiliations*, The Free Press, Glencoe, New York 1955, s. 47.

Szereg badań wskazuje na fakt, iż agresywne i destruktywne zachowania ujawniają się w trakcie kiedy osoba (lub zwierzę) jest w stanie separacji. Tak np. małe dzieci reagują złością, jeśli zostaną oddzielone od swoich opiekunek[34]. Podobnie – jak stwierdza Cooley – już czteromiesięczne niemowlęta reagują złością, kiedy się na nie nie zwraca uwagi[35]. I tak na przykład istota gościnności ma swoje korzenie w odczuwaniu Ja jako związanego z innymi. Jak stwierdzał Cooley: „Żyjemy w świadomości innych" i odczuwamy *dumę*, kiedy jesteśmy faworyzowani i *wstyd*, kiedy nasze więzi są zagrożone[36]. Dostrzega się współwystępowanie złości z takimi społecznymi emocjami, jak wstyd i poniżenie.

Każde nasze słowo, gest, ekspresja mimiczna, zachowanie czy ich konsekwencje stanowią sygnał dla innych co do naszej wartości. Jeśli jest to sygnał wysoko oceniany przez innych – budzi dumę. Zdaniem Goffmana[37], wszelkie społeczne interakcje wyrażają dążenie do uzyskania szacunku i unikania „zażenowania" czy utraty twarzy (*loss of face*). W jego rozumieniu zażenowanie jest odmianą wstydu i reakcją na brak szacunku.

Kłótnie małżeńskie charakteryzuje różny stopień ujawniania się emocji od łagodnego zażenowania, przez dyskomfort – do skrajnie negatywnych form odczuwania, takich jak poniżenie. Zawsze jednak kłótnie małżeńskie mają społeczny charakter, co oznacza, że są one związane z Ja, ale także z akcentem na to, jak Ja zostaje uobecnione w wyobrażeniach partnera. Ważna jest dla osoby nie tylko reprezentacja Ja, ale także reprezentacja Ja w świadomości partnera/ki, a dokładniej emocjonalny ekwiwalent tej reprezentacji.

Separacja czy możliwość separacji jawi się jako raniąca dla osoby. Myśl o tym, żeby być samemu lub z kimś innym, marzenia o zdradzie – zemście jako karze na partnerze/rce z racji rzeczywistej czy domniemanej krzywdy, stają się asumptem do poczucia żalu, bólu, rozgoryczenia i zawodu. Uczucia te są raniące i wcale nie przynoszą ulgi, ale stanowią asumpt do uświadomienia przez podmiot straty, jaką jest zerwana lub choćby naruszona więź. Myśli o zemście – zdradzie, marzenia o tym, że druga strona będzie błagała o możliwość powrotu, że zostanie upokorzona, będzie przepraszała a może nawet prosiła o litość – są mimo wszystko bolesne i co ważniejsze – zawstydzające. Triumf i poniżenie drugiej strony konfliktu postrzegane jest podobnie jak

[34] T.J. Scheff, S.M. Retzinger, M. Ryan, *Crime, Violence…*, dz. cyt., s. 64.

[35] Tamże, s. 64.

[36] Ch. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York 1902, s. 208.

[37] E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006, s. 65.

odejście, a więc skrajny przykład izolacji, są także symptomem poważnego naruszenia więzi. Powrót do bezwarunkowej akceptacji i zachwytu wydaje się w takich okolicznościach trudny do ponownego przywołania. Co więcej, kłótnie małżeńskie w sensie mentalnym czynią „winnym", tego, że „nie jest już tak jak dawniej", a może nawet nie może być – osobę, która sądzi, iż całkowitą winę za konflikt i rozpad czy naruszenie więzi ponosi druga strona. Stąd obwinianie i myślenie o partnerze jako o „głupku", „blondynce", „niezrównoważonym", „tępaku", „łajdaku" etc. W przypadku kłótni małżeńskich widać wyraźnie jak *agresja*, *wstyd* i a*lienacja* występują jako nierozłączne elementy tego samego zjawiska, podobnie jak doświadczanie takich emocji, jak zniewaga, odrzucenie, odtrącenie, brak akceptacji, nieodwzajemniona miłość, zdrada, oszustwo, obojętność, brak szacunku i podobne. Wstyd, jest nierozłącznie związany ze społeczną separacją i odznacza się odrzucającą odpowiedzią – reakcją w postaci alienacji od innych.

Utożsamianie się z drugim staje się trudne, kiedy wstyd jest ignorowany lub kwestionowany, co powoduje nie tylko odczuwanie bycia niedostrzeganym, separowanym oraz cierpienia, wówczas ten/ta inny/inna jest odbierany jako źródło i przyczyna cierpienia. Następuje redukcja cierpienia do osoby, która to cierpienie, w subiektywnym odczuciu, wywołuje. Przewidując możliwy atak ze strony drugiej osoby, wielu ludzi włącza takie stany afektywne, jak wycofywanie, sarkazm, złośliwość, roszczeniowość, krytycyzm, grożenie czy zaniżanie poczucia własnej wartości. Przyjęcie taktyk komunikowania się opartych na tych emocjach a więc, generalnie braku szacunku, pogłębia separację i generuje silne, przykre emocje, o których była mowa wcześniej.

Głównymi powodami, dla których ludzie popełniają morderstwa na współmałżonkach, są: wygasłe uczucia miłości oraz utrata honoru oraz inne ważne, a wynikające z moralnych przesłanek przyczyny[38].

W tym ujęciu gniew może być widziany jako „ratowanie twarzy" albo jako próba powrotu do podstawowych emocjonalnych relacji. Psychologicznie, w odniesieniu do Ja, wściekłość inaczej niż gniew jest reakcją niezgody na zranienie, jest miarą indywidualnego wsparcia wykorzystywaną do odseparowania się od wstydu. Zakwestionowany wstyd (*unknowledge shame*) leży zarówno u przyczyn kłótni małżeńskich, ale jest także ich dalszą konsekwencją. Osoby konstruujące obronnie reprezentację niedawnego kochanego partnera jako wroga, przeżywają wstyd z tego tytułu. To dlatego kłótnie małżeńskie mają periodyczny charakter, a ich zakończenie odczuwane jest jako przyno-

[38] T.J. Scheff, S.M. Retzinger, M. Ryan, *Crime, Violence…*, dz. cyt., s. 66.

szące ulgę, rodzaj katharsis oraz niosą za sobą złudne przekonanie, iż miniona kłótnia była niepotrzebną pomyłką i że nigdy więcej się nie powtórzy.

Z czasem, godzenie się małżonków, jeśli nie jest związane z uświadomieniem sobie roli wstydu, niesie tłumioną refleksję na temat powierzchownego charakteru budowanej zgody i niemożności dotarcia do istoty przyczyn konfliktu oraz nieuchronności jego nawrotu. Każda ze stron okopuje się we własnym poczuciu krzywdy i w imię utrzymania więzi, zgadza się na kompromis, wiedząc, że nie jest to wyjście najlepsze, a co najwyżej optymalne.

Gniew i złość są protestem do naruszenia bądź utratę więzi, ale też sposobem ochrony własnej wrażliwości w obliczu postrzeganego ataku w celu zachowania twarzy i obrony przed wstydem.

Kiedy pojawia się wstyd i nie zostaje on uświadomiony, rodzi się gniew, który jest łatwy do imitacji przez drugą stronę. Jeśli jedna ze stron podnosi głos, można być pewnym, że druga zacznie naśladować to zachowanie. Naprzemienne występowanie wstydu i złości charakteryzuje wszystkie kłótnie. Zmiany następują tak szybko, że konieczne jest prześledzenie sekwencji kłótni nagranych na wideo w zwolnionym tempie. Podobnie szybko w kłótni następują strategie defensywne i ofensywne. Strategia ofensywna przynosi gniew i wyrazy braku szacunku, a za nimi wstyd. Strategia defensywna „jedynie" gniew i wstyd.

Kłótniom towarzyszy szereg gestów niewerbalnych, takich jak kurczenie się, zwężanie ust, podnoszenie głosu lub mówienie bardzo cicho, zacinanie się, pełen napięcia śmiech (ukrywanie wstydu), sarkastyczny ton, przekleństwa i wyzwiska, zasłanianie twarzy etc. Gniew i wzajemne obwinianie, podobnie jak przerywanie, wynikają z braku szacunku dla partnera i prowadzą do odczuwania wstydu.

Charakterystyczny jest także początek kłótni. Jest on zazwyczaj niespodziewany i jej zapowiedź ma zakamuflowany charakter a wyraża się drobnymi, łatwymi do zignorowania sygnałami lekceważenia[39]. Taki zakamuflowany charakter sygnału jest szczególnie groźny dla więzi. Jeśli zostanie on uświadomiony, i zaraz na wstępie wyjaśniony, istnieje szansa, że kłótni można będzie zaradzić. Jeśli jednak obie, lub jedna ze stron zignorują, stłumią lub

[39] Ze strony kobiet są to uniwersalne sygnały w rodzaju: „gdybyśmy mieli więcej pieniędzy, mogłabym sobie kupić markowe ciuchy", „zajmij się czymś!", „znów mnie nie słuchasz!", „mój ojciec dbał o matkę", „inni mężczyźni są czuli i opiekuńczy dla swoich żon" etc. Także sygnały ze strony mężów do ich żon w rodzaju: „moja matka to dopiero robi pierogi!", „zajmij się dziećmi!", „nie narzekaj!", „daj mi święty spokój", „ubierz się jakoś lepiej!" etc.

zatuszują oznaki lekceważenia, pozostanie odczucie wstydu z jednej, a często także z drugiej strony, które w nieodległej perspektywie stanie się zarzewiem kłótni. Takie przejawy niedopuszczania do uświadomienia sobie wyjaśnienia odczucia poniżenia, jak: wahanie, łagodzenie niejasności, unikanie, napięty śmiech, niechęć do rozmawiania na drażliwy temat, udzielanie wymijających odpowiedzi, starania, aby nie być tym pierwszym, który rozpoczyna kłótnię etc. – stanowią wyraz trudności w radzeniu sobie z zaistniałym problemem.

Kilka składników konfliktu występuje zawsze i stanowi jego podstawowe składowe. Należą do nich: (1) separacja/alienacja, pojawienie się zagrożenia więzi społecznej; (2) wstyd zostaje wywołany, ale nie zostaje uświadomiony a zagrożenie więzi nie zostaje w konsekwencji podane wspólnej analizie; (3) złość, gniew staje się wówczas rodzajem obrony na spodziewany atak, jakim jest uprzednio wyrażony brak szacunku prowadzący do powtarzającej się serii zachowań.

Scenariusze przebiegu kłótni mają wspólne, uniwersalne, emocjonalne jądro, które może mieć szerokie spektrum zróżnicowań przejawiających się w zachowaniach partnerów. Także te zachowania mogą być analizowane np. na nagraniach filmowych w trzech perspektywach zachowań: werbalnych, wizualnych oraz paralingwistycznych.

Analiza Jamesa Gilligana

W kontekście konfliktów małżeńskich oraz generalnej roli wstydu, warto odwołać się do udokumentowanego spostrzeżenia Jamesa Gilligana[40], który zauważył zmianę proporcji w popełnianiu morderstw małżeńskich przez kobiety a mężczyzn. Szereg wyników badań ujawnia, iż liczba zbrodni tego rodzaju stała się obecnie podobna, to znaczy około 50% zbrodni popełniają mężczyźni i 50% popełnianych morderstw jest udziałem ich żon. W wyniku narastającej przemocy domowej ze strony mężczyzn w latach 60. i 70. wprowadzono w USA szereg wariantowych rozwiązań dających kobietom alternatywę wobec pozostawania w toksycznych związkach (np. ułatwienie wszczęcia i przyspieszenie toku procesu rozwodowego, pozytywne nastawienie społeczne wobec kobiet doświadczających przemocy w rodzinie, poszerzenie możliwości zatrudnienia i uzyskiwania godziwych dochodów kobietom z takich związków, otwarcie 1 200 schronisk dla kobiet i ich dzieci etc.). Kroki te spo-

[40] J. Gilligan, *Wstyd i przemoc*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2001, s. 142–143.

wodowały gwałtowny, ponad dwukrotny, wzrost liczby morderstw na kobietach popełnianych przez ich mężów czy życiowych partnerów. Ten paradoksalny skutek odsłania, zdaniem Gilligana, iż „[…] wielu mężczyzn tak bardzo wstydzi się swego pragnienia bycia kochanym i otoczonym opieką, co w ich oczach równoznaczne jest z infantylnością, biernością i zależnością (jak gdyby istniał ktoś, bez względu na to jak dojrzały, kto nie ma potrzeby bycia kochanym i otoczonym opieką), że uczucie to skłania ich do wypierania go i przeciwstawiania się mu, często poprzez popadnięcie w przeciwstawną skrajność. Mężczyźni, którzy biją i/lub zabijają żony, są właśnie tymi, którzy uważają, że są tak zależni od nich, iż trwanie we wspólnym związku jest kwestią życia lub śmierci, i odczuwają z tego powodu przytłaczający wstyd”[41].

To, co jest charakterystyczne dla konfliktów małżeńskich to błahość incydentów, które leżą u podstaw niewspółmiernie ważkich następstw z morderstwami włącznie. Takie przyczyny, jak: sięgnięcie po jedzenie z talerza partnera, nastąpienie na but, zdenerwowanie za kierownicą, wyjście z pokoju w trakcie rozmowy czy, przysłowiowa, za słona zupa, może stanowić asumpt do brzemiennych w konsekwencje kłótni. Paradoksalnie, właśnie ten fakt, iż przyczyny konfliktu są tak błahe, stanowi ważne źródło wstydu. Gilligan stwierdza: „Siła wstydu jest odwrotnie proporcjonalna do rozmiaru przyczyny sprawczej; im błahsza jest przyczyna uczucia wstydu, tym większym wstydem jest przyznać, że tak nas zawstydza (a zatem tak rozwścieczа)”[42]. Co więcej, „Im bardziej banalna jest przyczyna wstydu, tym intensywniejsze jego przeżywanie”[43].

W przypadku małżeństw, opisana tu fundamentalna osnowa długotrwałego konfliktu jest szczególnie bolesna, ponieważ konflikt, naruszenie więzi, separacja, alienacja i wstyd w ewidentny sposób stanowią zaprzeczenie konstruktywnej więzi, bliskości i bezwstydu tak znamiennego dla relacji miłosnych w tym małżeńskich. W takim przypadku oczekiwania wzajemne i ogromne zaangażowanie obu stron ulega silnej frustracji z dominacją poczucia krzywdy, porażki i osamotnienia.

Zakwestionowany wstyd przestaje być częścią osoby i źródłem cierpienia, ale przyjęcie go do wiadomości staje się równie trudne. Dlatego zakwestionowany wstyd raczej nie może być dostrzeżony przez podmiot. Potrzebna jest do tego inna osoba, np. terapeuta lub mądry przyjaciel, którzy dostrzegą, iż wyrażane reakcje: wycofywania się, sarkazmu, poczucia winy,

[41] Tamże, s. 143.
[42] J. Gilligan, *Wstyd i przemoc…*, dz. cyt., s. 147.
[43] Tamże, s. 145.

poniżanie drugiej strony, braku szacunku, przesadnie jednostronnej krytyki etc. stanowią gniewną reakcję na cierpienie związane z separacją i alienacją, są reakcją na rzeczywisty czy domniemany atak, na który odpowiada się atakiem. W tym punkcie procesu przebiegu kłótni, pojawia się kwestia szacunku, podtrzymania komunikacji i uświadomienia sobie wstydu, aby zatrzymać proces pogłębiającej się separacji. Pojawienie się wspomnianych wyżej gniewnych reakcji nie musi i nie powinno być zawstydzające, aby nie dopuścić do eskalacji konfliktu, a więc uporania się ze wstydem. Niezdolność do porozumienia, komunikowania się na zasadach szacunku prowadzi do impasu i wzajemnego pogłębiania konfliktu.

Analiza Jacka Katza i Melvin Lansky

Powyższe stwierdzenia znajdują wsparcie w badaniach innych autorów. I tak Jack Katz[44] przeprowadził analizę kilkuset teczek akt kryminalnych zawierających okoliczności popełnienia morderstw, włamań, kradzieży oraz aktów wandalizmu. Stwierdził, że popełniający przestępstwo często czuli się wcześniej poniżani i upokarzani, w związku z tym uważali swój czyn za akt zemsty. W wielu przypadkach skazani określali swój stan psychiczny jako bycie znieważonym i upokorzonym[45].

Katz stwierdził także, iż w przypadku zbrodni małżeńskich typowe było wcześniejsze, werbalne zaatakowanie przyszłej ofiary przez późniejszego sprawcę. W słownym ataku zarzucano sprawcy łamanie kulturowo przyjętych norm dotyczących sfery stłumionego wstydu. I tak np. żona zarzucała mężowi, że jest „ofermą", „trutniem", „leniem", „egoistą" i nie potrafi utrzymać rodziny lub jest „do niczego w łóżku", natomiast mąż żonie „bycie kurwą", „oziębłość" czy „niewierność"[46].

Tak więc wyniki analiz Katza wspierają i jeszcze dobitniej ilustrują pułapkę, jaką stanowi emocjonalny model wstyd/wściekłość. Jakkolwiek trudno ocenić stopień domniemanego czy rzeczywistego poniżenia, można jednak przyjąć, że poniżenie nastąpiło. W podsumowaniu morderstw dokonywanych na najbliższych, Katz stwierdza: „Ktoś, kto zostanie później mordercą,

[44] J. Katz, *Seductions of Crime*, Basic Books, New York 1988.

[45] Por. J. Gilligan, *Wstyd i przemoc…*, dz. cyt. oraz K. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994.

[46] J. Katz, *Seductions of Crime*, Rozdz. 2:8…, dz. cyt.

musi przejść przez szczególny proces emocjonalny. Musi zredefiniować to, co początkowo uzmysławiał sobie jako znaną sytuację poniżenia, jako stan ślepej wściekłości" [47].

Uświadomienie sobie przez męża, że żona ma go za ofermę, która nie jest w stanie zarobić na rodzinę, a więc i stłumionego wstydu związanego z takim wizerunkiem, stanowi rodzaj wyzwalacza zachowań maskujących, jakim są różnego rodzaju przejawy gniewu, o których wspomniano wyżej. Jest to pierwszy krok w kierunku pułapki uczuć wstydu/gniewu, w którym ekspresja gniewu stanie się źródłem wstydu, maskowanym przez zachowania agresywne i tak dalej. Katz przytacza także inne, choć mniej dramatyczne i spektakularne, przykłady występowania tego samego schematu w odniesieniu do innych rodzajów analizowanych przestępstw.

Pojawia się jednak istotna kwestia związana z faktem, iż nie każda przecież sytuacja poniżenia czy nawet serii poniżeń prowadzi do ślepej wściekłości *ergo* morderstwa. Katz wyjaśnia, iż tym zapalnikiem czy wyzwalaczem jest, jak stwierdzono wcześniej, wzbudzony, ale stłumiony a następnie gwałtownie uświadomiony, wstyd. Argumentów, iż jest tak rzeczywiście, dostarczają studia nad przemocą w rodzinie, prowadzone przez kalifornijską psychoterapeutkę Melvin Lansky[48]. Autorka wcześniej prowadziła badania w tym kierunku i na tym polu, ale przywoływany tu artykuł stanowi raport z detalicznej analizy jednej sesji pary małżeńskiej i ujawnia wspomniany wzorzec dynamiki emocjonalnej, który – jako uniwersalny – jest tu szczegółowo analizowany. Autorka relacjonuje, iż przemoc jest rezultatem znieważających zachowań, które oboje z małżonków wzajemnie sobie okazują. Jakkolwiek te znieważające zachowania są jawne, tak w sensie formy, jak i treści, ewidentna pogarda i wstręt są przeważnie ukryte i przybierają formę insynuacji czy podwójnego przesłania. Taki skrywany brak szacunku jest kwestionowany, gdyż jest wstydliwy. Z kolei zakwestionowany wstyd prowadzi, zwrotnie, jak to wielokrotnie stwierdzono do gniewu i przemocy. Małżonkowie nie reagują na insynuacje i dwoiste przesłania komunikowane początkowo przez partnerów, ponieważ jest to dla nich żenujące. Zamiast otwarcie przyznawać się do zaniepokojenia i zakłopotania, zachowują się uprzejmie, jak gdyby nic się nie zdarzyło. W efekcie cykl ten angażuje brak szacunku, upokorzenie, „kontrzemstę" i inne, kończąc na przemocy. Zachowania małżonków zdają się pozostawać poza świadomością siły wstydu,

[47] Tamże, s. 11.

[48] M. Lansky, *Fathers Who Fail…*, dz. cyt.

który generuje ich zachowania, co dobrze ilustruje jeden z przykładów podanych przez Lansky: „Nierozpoznawalne na pierwszy rzut oka poniżanie żony przez męża w opisywanym przypadku jest insynuacją, a przestaje nią być dopiero od momentu, kiedy jego dyskredytacja żony staje się jawna. Jej pełne wstydu taktyki są zamaskowane przez stosowanie strategii przemiennego chwalenia i poniżenia męża, raz przez stwierdzanie, jaki to on jest «silny i męski», a następnie poniżanie go. Prawdopodobnie czuje się ona zakłopotana stosowaniem takiej taktyki wobec męża”[49].

Kwestionowanie wstydu i zawstydzenia zostało też stwierdzone w raportach Lansky z sesji terapeutycznych z udziałem żon i mężów, przy czym ci drudzy używali wobec swoich życiowych partnerek przemocy[50]. Autorka ujawnia, że biorące udział w sesji żony ubrane były w seksualnie prowokacyjny sposób i że ich sposób bycia był wyraźnie kuszący wobec prowadzącego sesję. Małżonkowie kwestionowali jednak wstyd z tytułu takiego wyglądu i zachowania żon, ale też kiedy prowadzący zapytał wprost mężów o to, czy uważają, że ich żona jest ponętna dla innych mężczyzn, odpowiadali twierdząco, nie wiążąc tego z aktualną sytuacją, ale zdarzeniami przeszłymi. Jest to zadziwiające, biorąc pod uwagę oczywistość sytuacyjnego kontekstu, i wskazuje, że ślepa wściekłość jest pochodną nie tylko wstydu czy zawstydzenia, ale też ślepoty na obie te składowe.

Analizy Thomasa Scheffa i Suzanne Retzinger

Thomas Scheff i Suzanne Retzinger[51] przyjrzeli się kłótniom małżeńskim i konfliktom rodzinnym przez pryzmat założeń omawianej tu teorii. Konflikty i przemoc w rodzinie miałyby tu mieć za przyczynę w nieuświadamianym wstydzie. W detalicznych analizach interakcji ujawniono, że początki kłótni

[49] M. Lansky, *Priapism Associated With Trazodone Therapy: Case Report*, „The Journal of Clinical Psychiatry”, June, 1984 oraz M. Lansky, *Unbearable Shame, Splitting, And Forgiveness In The Resolution of Vengefulness*, „Journal of The American Psychoanalytic Association”, September 2007, s. 21.

[50] M. Lansky, *Shame: Contemporary Psychoanalytic Perspectives*, „The Journal of The American Academy of Psychoanalysis”, March 1995.

[51] S.M. Retzinger, *Violent emotion. Shame and rage in marital quarrels*, Newbury Park, Sage, California 1991.; T. Scheff, *Conflict in family system: The role of shame*, [w:] J.S. Tangney, K.W. Fischer (red.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, Guilford Press, New York 1995, s. 393–412 oraz T. Scheff, S.M. Retzinger, *Emotions…*, dz. cyt.

mają zawsze ten sam wydźwięk, jakim jest, najogólniej mówiąc, symboliczny zamach na więź społeczną, a w każdym razie jest to tak odbierane przez jedną ze stron. Mówiąc inaczej, przynajmniej jedna ze stron, a najczęściej obie, mają poczucie dystansu, wyobcowania i oddzielenia od partnera interakcji. Jeśli partnerzy nie zakomunikowali, a następnie nie przedyskutowali tego, co się z nimi działo w momencie inicjacji kłótni, a więc podłoże konfliktu nie zostało uświadomione a przeciwnie, zostało wyparte, mogło prowadzić do gniewu, dalszego przypływu wstydu z powodu jego ujawniania oraz ponownie do gniewu, a więc mógł być realizowany schemat spirali wstydu i gniewu. Praktyka terapeutów, ale też doświadczonych małżonków prowadzi do wniosku, iż kłótnie małżeńskie mają charakter permanentny, a ich scenariusze są w istotny sposób do siebie podobne. Wstyd w przypadku nieświadomości może wymykać się spod kontroli[52] i może przynosić brzemienne w skutki konsekwencje z zabójstwem włącznie i przeciwnie, jeśli nie dochodzi do dalszego zawstydzania, bieg zdarzeń zgodny ze spiralą wstydu/gniewu może zostać zatrzymany.

Omawiani autorzy stworzyli cały system kodowy, który obejmuje ukrywane oznaki wstydu i gniewu w trakcie kłótni małżeńskich. Porządkują one to, co mówione było wyżej. Wyodrębnili oni następujące wskaźniki ukrywanego wstydu:

- *słowne*; np. wyzwiska (o charakterze seksualnym i podważające kondycje umysłową i/lub psychiczną partnera; pomówienia (np. o złe intencje, kłamstwa, oszustwa, niedotrzymywanie słowa etc. Słowa te są wskaźnikiem: wyobcowania, zranienia, złości, zmieszania oraz społecznej nieadekwatności,
- *pozajęzykowe związane z mową,* jąkanie się, długie pauzy, silne akcentowanie wyrazów, szybkie bądź gwałtowne wypowiadanie słów,
- *wzrokowe*, np. zakrywanie oczu rękoma, odwracanie wzroku, uparte patrzenie w ziemię.

Innym wnioskiem wynikającym z analizy kłótni małżeńskich było stwierdzenie, iż obelgi i wyzwiska wynikają zazwyczaj ze *sposobu*, w jaki partnerzy wchodzą w interakcje. Przerywanie, rodzaj przesłuchiwania partnera, insynuacje, poniżanie czy pretensje stanowią wyraz *braku szacunku*, który wywołuje wstyd. Te ważne stwierdzenia ujawniają, że przyczyną kłótni małżeńskich nie są tylko konflikty interesów, ale przede wszystkim nieuświa-

[52] T.J. Scheff, *When shame gets out of hand*, http://www.sagepub.com/upm-data/13294_Chapter_5_Web_Byte_Thomas_J_Scheff.pdf

damiany wstyd poprzedzony zachowaniami werbalnymi i niewerbalnymi wyrażającymi brak szacunku, a jeszcze głębiej: naruszona więź.

Podsumowanie

Emocja wstydu stanowi zasadną i produktywną kategorię analityczną, która może mieć wszechstronne zastosowanie. Nie tylko być użyteczna w wyjaśnianiu i terapii konfliktów małżeńskich, ale także innych rodzajów konfliktów. Ponadto stanowi ona potencjalnie znaczącą kategorię analityczną do badania stygmatyzowanych kategorii społecznych, nacjonalizmów, ale przede wszystkim bolesnego problemu współczesności, jakim jest agresja. Stymulowanie procesów demokratycznych w przestrzeni związane jest z redukcją alienacji i nierówności społecznych, które stanowią podatny grunt generujący emocje wstydu zarówno w skali społecznej, jak i indywidualnej. Blokerem kreatywności oraz produktywności systemów demokratycznych jest mechanizm nadmiernego konformizmu. Jak pokazuje J.M. Barbalet, związek wstydu z postawami konformistycznymi ma charakter jednoznaczny.

Artykuł, z oczywistych względów nie podejmuje problematyki metodologii badania wstydu, która z racji psychoanalitycznych proweniencji jest szczególnie wymagająca.

Bibliografia

Elias N., *The Civilizing Process,* Vol. I: *The History of Manners*, Blackwell, Oxford 1969.

Barbalet J.M., *Konformizm i wstyd,* [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków 2008.

Cooley Ch., *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York 1902.

Czykwin E., *Multikulturalizm w perspektywie zagrożenia więzi: rola emocji wstydu*, [w:] M. Biernacka, A. Sadowski (red.), *Społeczeństwo wielokulturowe – nowe wyzwania i zagrożenia*, [w druku].

Durkheim E., *Samobójstwo: Studium z socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.

Gilligan J., *Violence. Reflections on a National Epidemic*, Vintage, New York 1997.

Gilligan J., *Wstyd i przemoc*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2001.

Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006.

Katz J., *Seductions of Crime*, Basic Books, New York 1988.

Kaufman G., *Forbidden Fruits: Taboo and Tabooism in Cultur*, Bowling Green: Bowling Green, University Press, Cambridge 1989.

Kohut H., *The Analysis of the Self. A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*, International Universities Press, New York 1971.
Kohut H., *Thoughts on narcissism and narcissistic rage. In The search for the self*, Vol. 2, International Universities Press, New York 1972.
Lansky M., *Fathers Who Fail: Shame and Psychopathology in the Family System.* Hillsdale, NJ: Analytic 1992.
Lansky M., *Priapism Associated With Trazodone Therapy: Case Report*, „The Journal of Clinical Psychiatry", June 1984.
Lansky M., *Unbearable Shame, Splitting, And Forgiveness In The Resolution of Vengefulness*, „Journal of The American Psychoanalytic Association", September 2007.
Lansky M., *Shame: Contemporary Psychoanalytic Perspectives*, „The Journal of The American Academy of Psychoanalysis", March 1995.
Lewis H., *Shame and Guilt in Neurosis,* International Universities Press, New York 1971.
Mead M., *Culture and commitment*, American Museum of Natural History, Natural History Press 1970.
Pospiszyl K., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994.
Retzinger S., *Violent Emotions*, Newbury Park: Sage, 1991.
Retzinger S.M., *Violent emotion. Shame and rage in marital quarrels*, Newbury Park, Sage, California 1991.
Scheff T., *Conflict in family system: The role of shame*, [w:] J.S. Tangney, K.W. Fischer (red.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, Guilford Press, New York 1995.
Scheff T.J., *Bloody Revenge: Emotions, nationalism, and war,* Boulder, CO: Westview 1994.
Scheff T.J., *Emotions, the social bond, and human reality,* Cambridge University Press, New York 1997.
Scheff T.J., *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*, Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
Scheff, T.J., *Shame and community: Social components in depression*, „Psychiatry" 2001, 64, s. 212–224.
Scheff T.J., *Shame and Conformity: The Deference/Emotion System*, „American Sociological Review" June 1988, № 53, s. 395–406.
Scheff T.J., *Shame and self in society*, „Symbolic Interaction" 2003, nr 26, s. 1295–1345.
Scheff T.J., *Shame and the social bond: A sociological theory*, „Sociological Theory" 2000, nr 18, s. 85.
Scheff T.J., *When shame gets out of h and*, http://www.sagepub.com/upm-data/13294_Chapter_5_Web_Byte_Thomas_J_Scheff.pdf.
Scheff T.J., Retzinger S.M., Ryan M., *Crime, Violence and Self-Esteem*, [w:] A. Mecca, N. Smelser, J. Vasconcellos (red.), *The Social Importance of Self-Esteem*, University of California Press, Berkeley 1989.
Simmel G., *Conflict and the Web of Group Affiliations*, The Free Press, Glencoe, New York 1955.
Tomkins S., *Affect, Imagery, Consciousness*, vol. II, Springer, New York 1963.
Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.

doi: 10.23734/wwr20121.145.162

JACEK J. BŁESZYŃSKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ANITA RODKIEWICZ-ROŻEK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Przemoc wobec dziecka w rodzinie

Violence against children within the family

Abstract: The article presents the problem of child abuse in the family. Shows the causes of violence in the family, but also treats children's rights under the Convention on the Rights of the child, such as the right to an identity, right to expression, the right to live without violence, the right to social assistance, right to education. This article presents the family as the basic environment in which the child is born and brought up, because it has strong influence on the shaping of his personality. Refers to the fact that the home should be a place where the child feels safe. Pointed out that often but this is different, because victims of domestic violence are mostly women and children, as being weak and defenseless against their persecutors. The definition of domestic violence was quoted. Pointed to factors that protection children from violence, as well as the factors which contribute to harming. Defined physical violence against the child, and refers to the normative acts in this area, established as the sexual exploitation of children, studies showing the extent of the problem, and also refers to the legislation, to protect the child from sexual abuse.

The article refers to the mental abuse and neglect in the family. Distinguished category of emotional abuse, as well as identified other forms of child abuse in the family, such as alcoholism, drug abuse or other negative attitudes of parents, stigmatized by the law.

Keywords: violence of towards the child, environment pose family, of violence at the school, prostitution, childlike pornography, trade in children.

Przyczyny przemocy w rodzinie

Trudno pisać o przemocy wobec dziecka w rodzinie. W społeczeństwie panuje pewien stereotyp myślenia, który traktuje problematykę praw dziecka w kategorii zamachu na autorytet dorosłego. Idealna rodzina powinna umożliwić dziecku pełny rozwój poprzez stworzenie możliwości realizacji takich praw, jak:

- prawo do tożsamości (art. 8 KPD),
- prawo do wyrażania poglądów (art. 12 KPD),
- prawo do życia bez przemocy (art. 19 KPD),
- prawo do pomocy socjalnej (art. 26 KPD),
- prawo do nauki (art. 28 KPD)[1].

Prawa te są realizowane wówczas, gdy rodzice sprawujący opiekę nad dzieckiem respektują je i uwzględniają w swoich metodach wychowawczych[2].

Rodzina jest podstawowym środowiskiem, w którym dziecko rodzi się i wychowuje, dlatego ma ona duży wpływ na kształtowanie się jego osobowości. Małoletni przeżywa w niej najważniejszy okres swojego życia. Inne środowiska albo umacniają wpływ rodziny, albo je modyfikują. Dom powinien być miejscem, w którym jesteśmy kochani i czujemy się bezpiecznie. Rzeczywistość często jednak wygląda inaczej. Badacze wskazują, że co najmniej jedno dziecko na sto doznaje cierpień fizycznych. Ten rodzaj przemocy łączy się przeważnie z innymi jej formami: przemocą psychiczną, wykorzystywaniem seksualnym i zaniedbywaniem[3].

Ofiarami przemocy domowej są najczęściej kobiety i dzieci, jako istoty słabsze i bezbronne wobec swoich oprawców. Według definicji, przemoc domowa to: działanie lub zaniechanie dokonywane w ramach rodziny przez jednego z jej członków przeciwko pozostałym, z wykorzystaniem istniejącej lub stworzonej przez okoliczności przewagi sił lub władzy, godzące w ich prawa lub dobra osobiste, a w szczególności w ich życie lub zdrowie, powodujące u nich szkody lub cierpienie[4].

Rodzice bardzo często nie uświadamiają sobie własnego posłannictwa wychowawczego. Dziecko w domu powinno czuć się przede wszystkim bezpiecznie, a bezpieczeństwo powinna zapewnić miłość rodzicielska. Winna

[1] Zob. Konwencja o Prawach Dziecka, Dz. U. z 1991, Nr 120, poz. 526.

[2] Zob. E. Czyż, J. Szymańczak, *Wokół praw dziecka*, Warszawa 1993, s. 5.

[3] Zob. S.D. Herzberger, *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, tłum. E. Bielawska-Batorowicz, Warszawa 2002, s. 15–28.

[4] Zob. J. Mellibruda, R. Durda, S.H. Sasal, *O przemocy domowej. Poradnik dla lekarza pediatry*, Warszawa 1998, s. 8.

ona się koncentrować przede wszystkim na zaspokajaniu potrzeb najmłodszych, nie obciążając ich ciężarem poświęcenia[5].

Dziecko pozostaje pod władzą rodzicielską do uzyskania pełnoletniości (art. 92 KRO)[6]. Nie ma normatywnej definicji władzy rodzicielskiej. Według prawników jest ona prawnym instrumentem umożliwiającym rodzicom ostateczne psychofizyczne ukształtowanie dziecka i przygotowanie do samodzielnego życia[7]. Ustawodawca mówi również o obowiązkach rodziców. Zobowiązani są oni do troszczenia się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka, i przygotowania go do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień (art. 96 KRO).

Tutaj podkreśla się funkcję socjalizacyjną rodziny. Dziecko winno ojcu i matce posłuszeństwo (art. 95 ust. 2 KRO), ale jego podporządkowanie występuje tylko ze względu na jego biologiczną niesamodzielność w początkowym okresie życia. Zakres władzy rodzicielskiej obejmuje: metody wychowawcze, wpajanie dziecku wzorców moralnych, decydowanie o miejscu pobytu, nadzorowanie i regulowanie trybu życia dziecka, jego pielęgnację i domowe leczenie.

Oprócz wymienionych obowiązków nie mniej ważne wydaje się otoczenie dziecka miłością, troskliwością i zrozumieniem. Te uczucia stanowią podstawę szczęścia rodzinnego, niezbędnego do prawidłowego rozwoju dziecka[8]. Również Preambuła do Konwencji o Prawach Dziecka wskazuje, że „[…] dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia"[9].

Miłość rodzicielska, z troski o dobro dziecka, powinna być krytyczna i wymagająca. Powinna ona uchronić dziecko przed niebezpieczeństwami współczesnego świata, takimi jak: uzależnienie od nikotyny, narkotyków i alkoholu, przemoc wobec małoletnich, wykorzystywanie seksualne, działalność sekt negatywnie oddziałujących na osobowość małoletniego[10].

Nie każdy rodzic potrafi otoczyć dziecko miłością rodzinną, zapewnić mu godziwe warunki życia i bezpieczeństwo. Art. 111 ust. 1 i 1a KRO wymienia przesłanki uzasadniające odebranie władzy rodzicielskiej przez sąd opiekuńczy. Zaliczamy do nich: trwałą przeszkodę uniemożliwiającą wykonywanie powierzonej władzy rodzicielskiej, nadużywanie jej, rażące zaniedbywanie obo-

[5] Zob. I. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993, s. 29–32.
[6] Zob. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. z 1964, nr 9, poz. 59.
[7] Zob. T. Smyczyński (red.), *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2009, s. 228.
[8] Tamże, s. 262.
[9] Konwencja o Prawach Dziecka, Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
[10] Zob. T. Smyczyński (red.), *Prawo rodzinne i opiekuńcze*…, dz. cyt.

wiązków wobec dziecka. Nadużyciem władzy rodzicielskiej jest: przekroczenie granic karcenia dziecka, nakłanianie go do niemoralnego życia, zmuszanie do pracy przekraczającej jego siły fizyczne oraz wykorzystywanie seksualne. Najczęstszym powodem pozbawienia rodziców opieki nad potomstwem jest zaniedbywanie obowiązków, wśród których możemy wymienić: porzucenie dziecka, tolerowanie jego złego postępowania, brak starań o jego higienę[11].

Różne są przyczyny znęcania się nad dzieckiem. Wśród negatywnych zjawisk, mających związek z maltretowaniem młodszych członków rodziny, wyróżnić należy przede wszystkim: alkoholizm jednego (częściej ojca) lub obojga rodziców (stwierdzony w 65% badanych rodzin), przestępczość (34,3%), brak stałego źródła dochodu (40,3%). W rodzinach, które cechuje niski status społeczny i ekonomiczny, przeważa tendencja do stosowania przemocy fizycznej i agresji słownej. Badania wykazały, że krzywdzenie fizyczne i emocjonalne częściej występuje w rodzinach wielodzietnych, a sprawcami seksualnego wykorzystywania są osoby bliskie i znane dziecku: ojciec, ojczym, krewni lub znajomi rodziców. Ofiarami tego rodzaju przemocy są najczęściej dziewczęta między dziesiątym a dwunastym rokiem życia[12].

Tabela 1. Czynniki chroniące dziecko przed przemocą

Poziom ontogenetyczny	**Poziom mikrosystemu**	**Poziom ekosystemu**	**Poziom makrosystemu**
– wysokie IQ – pozytywne doświadczenie z rodzicami	– zdrowe dzieci – wspierający się małżonkowie	– wsparcie społeczne – niewiele stresujących wydarzeń	– kultura promująca poczucie wspólnej odpowiedzialności za opiekę nad dziećmi
– specjalne umiejętności – dobre umiejętności interpersonalne	– bezpieczeństwo ekonomiczne	– przynależność do grupy wyznaniowej – pozytywne doświadczenia szkolne i kontakty z rówieśnikami w dzieciństwie	– kultura przeciwstawiająca się przemocy – dobra sytuacja ekonomiczna

[11] Tamże, s. 347–348.

[12] Zob. M. Kowalczyk-Jamnicka, *Przemoc wobec dziecka w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1996, nr 10, s. 18–20.

Tabela 2. Czynniki sprzyjające krzywdzeniu

Poziom ontogenetyczny	Poziom mikrosystemu	Poziom ekosystemu	Poziom makrosystemu
– doświadczenie przemocy w przeszłości – niskie poczucie własnej wartości – niskie IQ – niskie umiejętności interpersonalne	– kłótnie w małżeństwie – zaburzenie zachowania dzieci – wcześniaki lub chore dzieci – samotny rodzic	– bezrobocie – brak wsparcia społecznego – złe relacje z rówieśnikami dzieciństwie	– akceptowanie kar fizycznych w danej kulturze – traktowanie dzieci jako własności rodziców – zła sytuacja ekonomiczna[15]

Sytuację dziecka krzywdzonego pogarsza fakt, że jest ono bezbronne i nie jest w stanie stanąć w swojej obronie. Przestępstwa popełnione przeciwko dziecku są rzadko ujawnione, skala zjawiska jest jednak wyjątkowo duża. Świadczą o tym wysokie liczby nieletnich pozostających pod nadzorem sądu oraz dane statystyczne wyroków skazujących za przestępstwo znęcania się.

Przemoc fizyczna wobec dziecka

Przemoc w rodzinie należy traktować jako przejaw dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego. Najważniejszym zagadnieniem jest przede wszystkim ustalenie granicy pomiędzy „dopuszczalną" przez prawo karą fizyczną a jej nadużyciem. Nie jest to łatwe zadanie, bowiem ustalenie tej granicy zależy od indywidualnego przypadku[14].

W Polsce w latach osiemdziesiątych rozpoczęto systematyczne badania nad przemocą wobec dziecka. Badano metody wychowawcze stu rodzin mieszkających w Warszawie. Wyniki wskazały, że stosowanie w rodzinach przemocy fizycznej i emocjonalnej jest zjawiskiem powszechnym. Odnotowały one również zbyt dużą intensywność stosowania kar cielesnych, wykraczającą poza ich prawną dopuszczalność. Badani rodzice posiadali średnie lub wyższe wykształcenie (82%), byli dobrze usytuowani finansowo, a ich

[13] Zob. S.D. Herzberger, *Przemoc domowa*…, dz. cyt., s. 75.

[14] Zob. A. Piekarska, *Przemoc, kary cielesne i krzywdzenie dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2003, nr 3, red. M. Sajkowska, s. 9.

dzieci nie sprawiały trudności wychowawczych w szkole. Najczęściej stosowanymi formami kar cielesnych były: „klapsy" (80% badanych), „bicie ręką" (70%), „solidne lanie" (1/3 badanych), „bicie paskiem lub innym przedmiotem" (44,2%). Rodzice wymieniali również inne rodzaje wymierzanych kar: szarpanie, potrząsanie dzieckiem, ciągnięcie za ucho lub włosy, spoliczkowanie, rzucanie w dziecko przedmiotami, bicie pięściami, kopanie, ograniczanie swobody dziecka, wyrzucanie z domu, pozbawienie jedzenia lub miejsca do spania. Okazało się również, że częściej i surowiej byli karceni fizycznie chłopcy. W 2001 roku przeprowadzono kolejne badania, które wykazały, że 36% Polaków opowiedziało się za stosowaniem kar fizycznych, 47% sprzeciwiło się tej formie, a 16% nie zajęło stanowiska[15].

Konwencja Praw Dziecka podkreśla fakt, że dzieciom, podobnie jak dorosłym, należy się o chrona ich praw. Państwa zaczęły wp rowadzać zakazy stosowania kar fizycznych. Art. 19 KPD za pewnia dziecku ochronę przed przemocą ze strony państwa: „Państwa–Strony będą podejmowały wszelkie właściwe kroki w dziedzinie ustawodawczej, administracyjnej, społecznej oraz wychowawczej dla ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy lub zaniedbania, bądź złego traktowania lub wyzysku, w tym wykorzystania w celach seksualnych dzieci"[16]. Konwencja stanowi o obowiązku tworzenia programów socjalnych w celu pomocy ofiarom przemocy (art. 19 ust. 2) oraz gwarantuje ochronę przed torturowaniem, okrutnym, nieludzkim, poniżającym traktowaniem lub karaniem (art. 37; por. art. 3 Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, art. 7 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych).

Organy Rady Europy również coraz częściej potępiają stosowanie karcenia cielesnego. Przewodnicząca Maud de Boer-Buquicchio podczas przemówienia zatytułowanego „Kary fizyczne w rodzinie" podkreśliła, że Rada Europy kategorycznie sprzeciwiła się karceniu najmłodszych: „[…] każdy komu bliski jest los dzieci , powinien działać za równo indywidualnie, jak i zespołowo na rzecz zakazywania stosowania kar fizycznych wobec dzieci"[17].

Prawny zakaz stosowania przemocy początkowo dotyczył tylko fizycznego karania osób dorosłych. Dopiero później sądy zaprzestały orzekania kar ciele-

[15] Tamże, s. 12–14.

[16] Konwencja o Prawach Dziecka, Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

[17] Cyt. za: P. Newell, *Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci a ochrona praw człowieka – regulacje międzynarodowe i legislacje państw europejskich*, „Dziecko krzywdzone…" 2003, nr 3, s. 35.

snych wobec niepełnoletnich przestępców. Następnie wprowadzono ten zakaz do szkół i innych instytucji wychowawczych. Dopiero w latach pięćdziesiątych XX wieku w państwach skandynawskich rozpoczął się proces ograniczania praw rodziców do cielesnego karcenia potomstwa. W 1979 roku zakaz stosowania kar fizycznych przez prawnych opiekunów zapisano w szwedzkim Kodeksie Rodzicielskim i Opiekuńczym. W 1987 roku usunięto z prawa karnego przepis zwalniający rodziców z odpowiedzialności karnej za spowodowanie lekkich obrażeń na skutek zastosowania kary fizycznej. W Europie dziewięć państw wprowadziło zakaz cielesnego karcenia przez rodziców i prawnych opiekunów. Wśród nich wymienimy: Austrię (1989), Chorwację (1999), Cypr (1994), Danię (1997), Finlandię (1988), Niemcy (2000), Łotwę (1998), Norwegię (1987), Szwecję (1979). Mimo tak wielkiego zainteresowania państw tą problematyką, niektóre z nich sceptycznie odnoszą się do wprowadzenia tego typu uregulowań w krajowych przepisach prawnych. Zagadnienie cielesnego karcenia nieletnich to nie kwestia zakazu lub pozwolenia na karę fizyczną, ale również kwestia granicy ingerencji państwa w metody wychowawcze rodziców[18].

W trakcie procesu w Wielkiej Brytanii ojczyma oskarżonego o bicie kijem swojego pasierba, sędzia stwierdził, że osoba, która umyślnie i w nieuzasadniony sposób uderza inną osobę, powodując obrażenia ciała, powinna odpowiadać przed sądem za uszkodzenie ciała. Ostatecznie jednak mężczyznę uniewinniono, usprawiedliwiając, że działał w celu skorygowania zachowania dziecka. Decyzję sądu zaskarżono do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka we wrześniu 1994 roku. W skardze A. zarzucił, że prawo dostatecznie nie uchroniło go przed znęcaniem się przez ojczyma (art. 3, 8 i 13 KPD). Powołała się również na art. 14, twierdząc, że stał się ofiarą dyskryminacji, ze względu na to, że prawo nie chroni dzieci tak samo, jak dorosłych. W wyroku Komisja uznała, że nastąpiło naruszenie art. 3, odrzucono natomiast zarzut na podstawie art. 8, 13 i 14. Art. 3 ma tylko wtedy zastosowanie, gdy złe traktowanie osiągnie pewien stopień dolegliwości. Trzeba wziąć pod uwagę różnego rodzaju okoliczności: kontekst negatywnego traktowania, jego okresu, skutków fizycznych i psychicznych oraz płci, wieku i stanu zdrowia. Prawo nie zapewniło A. odpowiedniej ochrony przed złym traktowaniem. Sama Wielka Brytania stwierdziła, że nie daje ono dzieciom należytej ochrony i należy je zmienić[19].

[18] Zob. E. Czyż, *Prawo, którego nie można egzekwować – wokół postulatów delegalizacji stosowania kar fizycznych wobec dzieci*, [w:] tamże, s. 49.

[19] Zob. *Orzeczenie z 23 IX 1998 r., A. przeciwko Wielkiej Brytanii; raport Europejskiej Komisji Praw Człowieka z 18IX 1997 r., skarga nr 25599/*94, [w:] M.A. Nowicki (red.), Europejski *Trybunał Praw Człowieka. Orzecznictwo*, t. 2, Zakamycze, Kraków 2002, s. 141–143.

Prawo rzadko wkracza w konflikty rodzinne, a standardy zezwalają państwu na ingerencję w metody wychowawcze rodziców jedynie w szczególnych sytuacjach określonych przez ustawodawcę. Wynika to nie tylko z szacunku dla praw rodzicielskich i prawa do prywatności, ale również z przekonania, że w relacje rodzinne, emocjonalne, i intymne państwo bez szczególnego powodu nie powinno ingerować. Trudno bowiem oddzielić usprawiedliwioną surowość czy szorstkość rodzicielską od znęcania się nad małoletnim[20].

Umyka gdzieś granica między prawem a jego przekroczeniem, często nawet w ocenie samych ofiar. Z przeprowadzonych badań wynika, że żony padają częściej ofiarami przestępstwa znęcania się niż dzieci, a sprawy użycia przemocy fizycznej wobec dziecka nie są podnoszone w tym samym stopniu jak w przypadku ich matek. Wyniki badań wykazały również, że w przypadku, gdy matka nie jest ofiarą przemocy ze strony małżonka, często toleruje jego agresywne zachowanie w stosunku do dziecka. Ingerencja z zewnątrz w stosunki rodzinne znajduje swoje uzasadnienie w sytuacji, gdy dom rodzinny przestaje być gwarancją bezpieczeństwa i zagraża prawidłowemu rozwojowi dziecka. Również polski Kodeks Karny chroni małoletnich przed złym traktowaniem: „Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy […] podlega karze pozbawienia wolności od trzech miesięcy do pięciu lat" (art. 207 ust. 1 KK)[21].

W znęcaniu się dużą rolę odgrywa czynnik powtarzalności działania, które polega na umyślnym zadawaniu fizycznego bólu lub dolegliwości psychicznych. Znęcaniem będzie np. nieuzasadnione lub nadmierne bicie, odmowa pożywienia, wyrzucanie z domu. Polskie prawo karne zalicza cielesne karcenie do okoliczności, które uchylają karną bezprawność czynu.

Różne formy karcenia (cielesne, słowne, wyrażone mimiką lub gestem) są tolerowane przez prawo. Takie zachowania nie rodzą odpowiedzialności karnej, jeśli spełniają warunki kontratypu. Warunkami tymi są:

- cel wychowawczy,
- związek karcenia z konkretnym negatywnym zachowaniem dziecka,
- zastosowanie różnych form karcenia dozwolonych dla danego kręgu podmiotów (inny dla rodziców, opiekunów czy nauczycieli),
- umiarkowane karcenie[22].

[20] Zob. E. Czyż, *Prawo, którego nie można egzekwować*…, dz. cyt., s. 49; zob. także V. Konarska-Wrzosek, *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*, Toruń 1999, s. 50.

[21] Kodeks Karny, Dz. U. z 1997, Nr 88, poz. 553.

[22] Zob. V. Konarska-Wrzosek, *Ochrona dziecka*…, dz. cyt., s. 51–65.

Żaden przepis nie mówi bezpośrednio o prawie opiekunów do fizycznego karcenia małoletnich, pozostających pod władzą rodzicielską. Prawo nie wypowiada się również o dopuszczalnych metodach i środkach wychowawczych. Art. 40 Konstytucji zakazuje stosowania kar cielesnych (np. kara chłosty, ukamienowanie, które we współczesnym świecie spotykamy w niektórych państwach). Nie zabroniono jednak stosowania kar cielesnych względem małoletnich dzieci w przypadku karcenia domowego, w związku z realizacją metod wychowawczych.

Choć wprost przepisy polskiego prawa nie zakazują fizycznego karcenia młodych ludzi, należy mieć na uwadze fakt, że zadając fizyczne rany, krzywdzimy bezbronnego człowieka całkowicie zależnego od nas. Janusz Korczak powiedział: „Porównaj własną, wielką, twardą rękę z małą rączką dziecka, porównaj zgrubiałą skórę z jego gładką i cienką. Przyjrzyj mu się, małemu tak beznadziejnie zależnemu od ciebie. Ani sił bronić, ani prawa. Prawda, nie wybijamy zębów i nie łamiemy kości […], pamiętać jednak należy, że to niesilne uderzenie jest również karą brutalną – bijemy bezbronnego”[23].

Wykorzystywanie seksualne dzieci

Nie jest łatwo odpowiedzieć na pytanie, jaka jest skala zjawiska wykorzystywania seksualnego dzieci. Trudności wynikają z braku danych oraz drażliwości problemu. Wiele przypadków wykorzystywania seksualnego nie została ujawniona, a ofiary nie przyznają się do złych wspomnień, nawet jako osoby dorosłe[24].

Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej dotykają dzieci bez względu na wiek, płeć czy klasę społeczno-ekonomiczną. Najmłodsi już od wieku niemowlęcego do późnych lat nastoletnich stają się ofiarami nadużyć seksualnych. W latach 1979, 1986 i 1993 w USA przeprowadzono badania rocznej skali ujawnionych przypadków krzywdzenia dzieci. Wyniki wykazały:

- liczba małoletnich, które doświadczyły przemocy wzrosła między 1986 a 1993 rokiem z 141 700 do 565 000 (299%),
- liczba dzieci wykorzystywanych seksualnie wzrosła o 83% i wynosiła 119 000,

[23] I. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy…*, dz. cyt., s. 33.

[24] Zob. M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego*, „Dziecko krzywdzone…” 2002, nr 1, s. 5, 13.

– dziewczynki były wykorzystywane seksualnie trzy razy częściej niż chłopcy[25].

Według raportu o stanie zagrożenia demoralizacją i przestępczością nieletnich, przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości w 2000 roku przedstawiały się następująco.

Tabela 3. Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości (2000 rok)

Klasyfikacja prawna	Osoby pokrzywdzone	Ofiary nieletnie	Sprawy skierowane do sądu rodzinnego i opiekuńczego
Zgwałcenie (art. 197 ust. 1,2 kk)	1773	147	156
Zgwałcenie ze szczególnym okrucieństwem (art. 197 ust. 3 kk)	378	47	35
Czyn nierządny z osobą niepoczytalną (art. 198 kk)	85	8	9
Wykorzystywanie seksualne z nadużyciem stosunku zależności (art. 199 kk)	73	23	87
Obcowanie płciowe z osobą poniżej 15 roku życia (art. 200 ust. 1 kk)	1721	1721	322
Pornografia z udziałem osoby poniżej 15 roku życia (art. 200 ust. 2 kk)	13	13	1
Kazirodztwo (art. 201 kk)	38	5	5
Produkcja i rozpowszechnianie pornografii z osobą poniżej 15 roku życia (art. 202 ust. 2, 3)	94	94	2[28]

Również polskie badania ujawniają przerażające dane: 24,9% dziewcząt i 22,3% chłopców jest poddawanych oddziaływaniu pornografii oraz odpowiednio 5,4% dziewcząt i 1,9% chłopców różnym czynom lubieżnym. Stosunkom kazirodczym uległo 2–3% dziewcząt i 1% chłopców. W rodzi-

[25] Tamże, s. 18.

nach alkoholików do stosunków kazirodczych było zmuszanych 14% dziewcząt. Prawno-karna ochrona wolności w sferze życia intymnego jest ważna ze względu na osobowość i psychikę dziecka. Zbyt wczesne rozpoczęcie życia seksualnego może niekorzystnie wpłynąć na jego rozwój emocjonalny, fizyczny oraz jego kondycję społeczną[27].

Kodeks Karny zawiera szereg przepisów, które chronią dziecko przed nadużyciem seksualnym. Według ustawodawcy, osoby poniżej piętnastego roku życia są niedojrzałe seksualnie i niezdolne prawnie do wyrażania swej woli w zakresie życia seksualnego. Małoletni chronieni są przed obcowaniem płciowym i innymi czynnościami seksualnymi karą pozbawienia wolności od roku do dziesięciu lat (art. 200 ust. 1). Z achowanie naganne sprawcy polega na doprowadzeniu dziecka do obcowania płciowego, poddaniu się lub wykonaniu innej czynności seksualnej. Małoletni, którzy nie ukończyli piętnastu lat, chronieni są również przed prezentowaniem treści pornograficznych oraz przed udostępnianiem im przedmiotów, które mają taki charakter (art. 202 ust. 2). Produkcja pornografii z udziałem osoby poniżej piętnastego roku życia (art. 202 ust. 3) tym różni się od przestępstwa z art. 202 ust. 2, że sp rawca utrwala treści pornograficzne w ściśle określonym celu, np. w celu upublicznienia. Kodeks Karny wymienia również inne typy przestępstw surowo piętnowanych przez ustawodawcę. Zaliczamy do nich: zgwałcenie (art. 197–199), pedofilię, kazirodztwo (art. 200 ust. 1, art. 201)[28].

Wśród dokumentów międzynarodowych poświęconych tej tematyce należy wymienić również Konwencję o Prawach Dziecka oraz Rekomendację nr Rec (2001) 16 w sprawie ochrony dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem z 31 grudnia 2001 roku. Państwa–Strony w KPD zobowiązały się do ochrony najmłodszych przed wyzyskiem i nadużyciem seksualnym (art. 34)[29]. Podobny cel przyświeca wymienionej wyżej rekomendacji. Na pierwszym miejscu wymienia ona wspieranie interesów dziecka, jego zdrowia, rozwoju fizycznego, psychicznego, moralnego i społecznego oraz pomoc w prowadzeniu życia wolnego od nadużyć seksualnych, przemocy i wykorzystywania[30].

---

[26] Tamże.

[27] Zob. M. Filar, *Seksualne wykorzystywanie dzieci w świetle polskiego prawa karnego (na tle porównawczym)*, „Dziecko krzywdzone…" 2002, nr 1, s. 39.

[28] Zob. V. Konarska-Wrzosek, *Ochrona dziecka*…, dz. cyt., s. 67–68.

[29] Zob. Konwencja o Prawach dziecka, dz. cyt.

[30] Zob. *Rekomendacja w sprawie ochrony dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem,* http://www.coe.org.pl/re_dokumenty/Rec(2001)16. doc.

Szczególną uwagę należy tu zwrócić na problem kazirodztwa. Zakres tego pojęcia jest bardzo szeroki, nie dotyczy on tylko dzieci, ale również dorosłych. Kazirodztwo to wszelkie działania, które mają podłoże seksualne, odbywające się w zamkniętym kręgu rodziny, między członkami powiązanymi więzami krwi. Problematykę kazirodztwa poruszyła również Rada Europy. Jej raport mówi, że co roku ofiarami tego typu przestępstwa pada w Polsce ponad 30 tys. dzieci. W tym 75% dotyczy ojców i ich córek. Policję zawiadamia się tylko w 2–3% przypadków[31]. Ważną rolę w rodzinie kazirodczej mają wzajemne relacje między jej poszczególnymi członkami. Szczególną rolę przypisuje się tutaj matce. Najczęściej występującą nieprawidłowością w relacji matka – dziecko, jest brak emocjonalnej bliskości. Matki takie są określane jako oschłe, nieprzystępne oraz narzucające dystans[32]. Tego typu przestępstwa są szczególnie piętnowane przez prawo. Również społeczeństwo wykazuje negatywne postawy wobec sprawców wykorzystywania seksualnego. Według CBOS-u, 60% Polaków postuluje kastrację pedofilów, 95% żąda przymusowego leczenia, a 82% upublicznienia danych. Temat wykorzystywania seksualnego jest szczególnie wrażliwy, a głównym problemem zawodności jest fakt, że jedynie 10% – 12% przypadków wykorzystywania seksualnego jest ujawniana[33].

Krzywdzenie psychiczne i zaniedbywanie w rodzinie

Wielu badaczy upatruje genezę zachowań rodziców stosujących przemoc emocjonalną w XIX wieku. W tym czasie powszechne były surowe metody wychowawcze. Katharina Rutschky nazwała ten system „czarną pedagogiką". Głosiła ona następujące hasła:

- miłość rodzi się z poczucia obowiązku,
- rodzice z tej racji, że są rodzicami, zasługują na szacunek,
- dzieci, z tej racji że są dziećmi, na szacunek nie zasługują,
- posłuszeństwo wzmacnia charakter,
- surowość i chłód są dobrym przygotowaniem do życia,
- rodzice zawsze mają rację[34].

[31] Zob. M. Pogdajna-Kuśmierek, *Pedofilia. Zarys zagadnienia*, Kraków 2003, s. 34–36.

[32] Zob. M. Stasińska, *Rola matki w rozwoju i utrzymaniu się związku kazirodczego*, „Dziecko krzywdzone…" 2004, nr 7, s. 109.

[33] Zob. K. Chołuj, *Profilaktyka wykorzystywania seksualnego dzieci – Program STOP IT NOW*, [w:] tamże, s. 140.

[34] M. Tryburcy, *Rodzice – sprawcy przemocy emocjonalnej*, „Dziecko krzywdzone…" 2003, nr 4, s. 41.

Wiele z tych haseł możemy odnieść do współczesnych metod wychowawczych. Problemem tych rodziców jest niezdolność do zaakceptowania, frustracji, które towarzyszą, gdy dziecko sprzeciwia się opiekunom. Kreują oni na użytek otoczenia swój nowy obraz, aby poradzić sobie z własną przeszłością czy własnymi słabościami[35].

Możemy wyróżnić różne kategorie emocjonalnego krzywdzenia:

- uczuciowa niedostępność, niewrażliwość na potrzeby emocjonalne dziecka. Rodzice często są zbyt przejęci własnymi problemami i nie potrafią zaspokoić emocjonalnych potrzeb potomstwa,
- przypisywanie dziecku negatywnych cech, wrogie nastawienie rodziców do dziecka, oczernianie i odrzucenie,
- niekonsekwentne dla rozwoju dziecka interakcje: stawianie oczekiwań poza jego możliwości, nadmierna opiekuńczość,
- lekceważenie indywidualności dziecka,
- uniemożliwienie dziecku adaptacji społecznej[36].

Przemoc emocjonalna, w porównaniu z pozostałymi formami krzywdzenia, jest trudniejsza do zaobserwowania. Dorośli często mogą nie zdawać sobie sprawy, że sprawiają dziecku ból i ignorują prawo do zaspokajania ich podstawowych potrzeb. Zaniedbywanie, w porównaniu z przemocą emocjonalną, jest bardziej widoczne. Nie zawsze jest jednak ono umyślne. Czasem ta granica jest trudniejsza do rozpoznania. Może być ona aktem wyboru lub częściej wynikać z trudności finansowych rodziców. Dziecko głodne może świadczyć zarówno o biedzie, jak i braku zainteresowania[37].

Jednak brak funduszy nie usprawiedliwia rodziców, którzy nie zaspokajają podstawowych potrzeb żywieniowych dziecka. Ponoszą oni odpowiedzialność za zabezpieczenie, także finansowych warunków życia, niezbędnych do rozwoju dziecka (art. 27 ust. 2 KPD). W tym miejscu należy przypomnieć fragment Preambuły KPD, która stanowi, że dziecko powinno być otoczone ochroną, wsparciem, miłością, szczęściem i zrozumieniem.

Władza rodzicielska powinna mieć na względzie najwyższe dobro dziecka. Akty prawne zapewniają rodzicom pierwszeństwo w kierowaniu wychowaniem dziecka. Nie zwalnia ich to jednak z troski o fizyczny i duchowy rozwój swych dzieci. Oczywiście państwo wspiera rodziny w wykonywaniu

[35] Tamże.

[36] Zob. D. Glaser, *Postawy teoretyczne i pojęciowe dotyczące krzywdzenia psychicznego i zaniedbywania emocjonalnego dzieci*, [w:] tamże, s. 13.

[37] Zob. B. Nakoneczna, *Dziecko jako ofiara przemocy w rodzinie*, [w:] B. Hołysz (red.), *Ochrona dziecka. Teoria i praktyka*, Legionowo 2005, s. 157.

obowiązków związanych z wychowywaniem dzieci (art. 18 ust. 2 KPD). Trudno jednak ingerować, jeśli dziecku nie brakuje miłości, troskliwości i opiekuńczości. Takie dziecko najczęściej jest zadbane, nakarmione i ubrane. Otoczenie jednak nie domyśla się, że jest ono odtrącone przez rodziców i wychowywane w atmosferze oschłości emocjonalnej.

Inne formy krzywdzenia dziecka w rodzinie

Prawidłowy rozwój dziecka zakłócany jest również z powodu alkoholizmu, narkomanii czy innych negatywnych postaw rodziców piętnowanych przez prawo. Badania wykazały, że w Polsce w rodzinach osób nadużywających alkoholu żyje około dwóch milionów dzieci. Połowa z nich znajduje się w sytuacji zagrażającej ich zdrowiu. Alkoholik pije w sposób niekontrolowany, niszczy siebie i rodzinę. W konsekwencji traci kontrolę nad swoim zachowaniem i agresywnie odnosi się do bliskich. Rodzina alkoholika żyje swoimi odrębnymi regułami:

- „nie mów", czyli zachowaj milczenie na temat tego, co się dzieje w rodzinie,
- „nie ufaj" zarówno członkom własnej rodziny, jak i obcym,
- „nie odczuwaj", tzn. nie zagłębiaj się we własne emocje[38].

Krzywdzenie takich dzieci odbywa się w wymiarach przemocy fizycznej, psychicznej, zaniedbywania i wykorzystywania seksualnego. Dzieci rzadko przyznają się, że ojciec czy matka zachowują się w stosunku do nich agresywnie. Często mówią o tym dopiero wtedy, gdy odniosły widoczne urazy. Chłopiec pod wpływem wstrząsu emocjonalnego wyznał, że jest maltretowany przez ojca: „Tata bije mnie, kiedy wraca do domu pijany. Poznaję to po jego krokach, wtedy chowam się, ale zwykle mnie znajduje. Bije, aż się zmęczy". Po pewnym czasie próbował jednak przekonać: „[…] tata jest dobry, kiedy nie pije, gotuje obiady, opiekuje się mną…"[39].

Obok przemocy fizycznej, niemal zawsze pojawia się również przemoc psychiczna. Dzieci często są wciągane w świat przeżyć i spraw dorosłych, są wykorzystywane jako ich powiernicy. Są też świadkami przemocy pomiędzy ojcem i matką. Nieraz wkrada się również szantaż i zastraszenie. W rodzi-

[38] Zob. A. Karasowska, *Krzywdzenie dzieci w rodzinie alkoholowej*, „Dziecko krzywdzone…" 2004, nr 8, s. 7–8.

[39] Tamże, s. 9.

nach osób nadużywających alkoholu istnieje również wysokie ryzyko wykorzystywania seksualnego[40].

Prawo stanęło w obronie osób małoletnich, wychowujących się w takich środowiskach. Ustawa z 26 października 1982 roku O wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi ma na celu walkę z alkoholizmem oraz ograniczenie spożywania alkoholu przez polskie społeczeństwo. Ustawa określa stopień procentowej zawartości czystego alkoholu w napojach podawanych małoletnim. Zamieszczono w niej również bezwzględny zakaz sprzedaży osobom do osiemnastego roku życia napojów alkoholowych, o stężeniu alkoholu etylowego przekraczającego 1,5% (art. 15 pkt 2)[41].

Kodeks Karny natomiast penalizuje typ przestępstwa zwany rozpijaniem małoletniego (art. 208 KK). Według tego przepisu, zakazane jest przyzwyczajanie dziecka do picia alkoholu. Sprawca czyni bezpośredni zamach na prawidłowy rozwój fizyczny i moralny małoletniego. Niestety liczba wyroków skazujących za przestępstwo rozpijania jest niewielka w porównaniu z rzeczywistymi rozmiarami tego zjawiska[42].

Prawo chroni również dzieci przed narkomanią. Społeczna szkodliwość narkomanii wynika z dynamiki oraz stałego obniżania się wieku osób uzależnionych od narkotyków. Ustawa z 24 kwietnia 1997 O przeciwdziałaniu narkomanii penalizuje m.in. posiadanie narkotyków oraz chroni małoletnich przed nakłanianiem ich do użycia takiego środka. O nakłanianiu z art. 45 mówimy wtedy, gdy ofiara nie chciała z własnej woli zażyć środka odurzającego[43].

Badania wskazują na zależność pomiędzy spożywaniem alkoholu, narkotyków a przemocą występującą w rodzinach. Rodzic, uzależniony od wymienionych wyżej używek, bardziej agresywnie zachowuje się w stosunku do swojego partnera niż dzieci. One częściej krzywdzone są fizycznie niż psychicznie[44].

Przemoc wobec dziecka ma różne odmiany. Niektóre z nich są powszechne, inne zdarzają się rzadko, dotyczą indywidualnych sytuacji. Przestępstwo porzucenia dotyczy jedynie małoletnich (do piętnastego roku życia) oraz

[40] Tamże, s. 9–16.

[41] Zob. Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz. U. z 1982, Nr 35, poz. 230.

[42] Zob. V. Konarska-Wrzosek, *Ochrona dziecka*…, dz. cyt., s. 96–109.

[43] Tamże, s. 110–116; zob. także Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii, Dz. U. z 2005, nr 179, poz. 1485.

[44] Zob. S.D. Herzberger, *Przemoc domowa*…, dz. cyt., s. 143.

osób nieporadnych z powodu ułomności fizycznych i psychicznych. Sprawcą może być wyłącznie osoba, która ma obowiązek troszczyć się o dziecko. Przepis art. 210 KK penalizuje sam fakt porzucenia dziecka lub osoby nieporadnej. Mamy tutaj na myśli wyzbycie się opieki nad tą osobą i powierzenie jej własnemu losowi[45].

Również wiele innych zachowań rodziców ma demoralizujący wpływ na małoletnich. Takie konsekwencje niesie za sobą inny typ przestępstwa, który Kodeks Karny nazywa skłanianiem do żebrania (art. 104 KK). Przepis ten obejmuje ochroną zachowanie osoby do osiemnastego roku życia. Takie zachowania uczą zdobywania środków utrzymania bez konieczności jakiegokolwiek wysiłku[46].

Problem przemocy wobec dziecka w rodzinie nie jest łatwym zagadnieniem. W wielu środowiskach wciąż pozostaje on wstydliwym tematem. Ofiarom przemocy trudno przyznać się do faktu, że bliska im osoba, zamiast miłości, krzywdzi je fizycznie czy psychicznie. Prawo stanęło w obronie tych najmłodszych i bezbronnych dzieci, które same bronić się nie mogą. Wciąż uchwalane są nowe akty prawne, mające na celu chronić ich dzieciństwo.

Jan Paweł II powiedział: „Jeżeli bycie dzieckiem jest takie ważne, to nie powinno i nie może być dzieci porzuconych, ani dzieci bez rodzinnego domu, ani dzieci ulicy. Nie może i nie powinno być dzieci używanych przez dorosłych do celów niemoralnych ani do handlu narkotykami, do złych i wielkich przestępstw, do praktykowania nałogu. Nie powinno i nie może być dzieci nagromadzonych w przytułkach, w domach poprawczych, gdzie nie mogą otrzymać prawdziwego wychowania”[47].

Na świecie nie powinno być dzieci nieszczęśliwych. Wiedzą o tym największe autorytety moralne, zdają sobie sprawę z tego ustawodawcy. Okres dzieciństwa powinien być najprzyjemniejszym okresem, do którego we wspomnieniach wraca się po latach. Nie powinno być, a jednak wciąż tysiące dzieci w zaciszu swojego domu cierpią w ciszy: „Kim jest ta postać, co śmiała się przez łzy, gdy pierwsze kroki stawiałam. Myślę, że to Ty. Gdy pierwsze słowo z ust mych uleciało ku Twojemu sercu, powiedziałam – Mamo. Jesteś wspaniała, chociaż w to nie wierzysz, ciepła pełna cała, chociaż mnie uderzysz, głaszczesz moje włosy, jak promienie słońca głaszczą zboża kłosy. Ty mi bajki opowiadałaś, a kiedy płakałam i Ty płakałaś. A gdy

[45] Zob. V. Konarska-Wrzosek, *Ochrona dziecka*…, dz. cyt., s. 127–128.
[46] Tamże, s. 79–81.
[47] I. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy*…, dz. cyt., s. 39.

śpiewałam, serce Twe matczyne radośnie wybijało kołysankę swej dziecinie. Czemu alkohol zmienia Cię w potwora? Czy pamiętasz jak wspaniale było jeszcze wczoraj? Teraz matki swej nie widzę, ciepła jej nie czuję. W nocy płaczę, w dzień się wstydzę, coś mnie w sercu ściska kłuje. Czekam chwili Twej trzeźwości, czekam w dzień i w nocy, czekam w wielkiej samotności, a Ty ku mnie nie chcesz kroczyć…" (fragment listu szesnastoletniej dziewczynki)[48].

Bibliografia

Chołuj K., *Profilaktyka wykorzystywania seksualnego dzieci – Program STOP IT NOW*.

Czyż E., Szymańczak J., *Wokół praw dziecka*, Warszawa 1993.

Filar M., *Seksualne wykorzystywanie dzieci w świetle polskiego prawa karnego (na tle porównawczym)*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2002, nr 1.

Glaser D., *Postawy teoretyczne i pojęciowe dotyczące krzywdzenia psychicznego i zaniedbywania emocjonalnego dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2003, nr 3, red. M. Sajkowska.

Herzberger S.D., *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, tłum. E. Bielawska-Batorowicz, Warszawa 2002.

Jundziłł I., *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993.

Karasowska A., *Krzywdzenie dzieci w rodzinie alkoholowej*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2004, nr 8.

Konarska-Wrzosek V., *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*, Toruń 1999.

Kowalczyk-Jamnicka M., *Przemoc wobec dziecka w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1996, nr 10.

Mellibruda J., Durda R., Sasal S.H., *O przemocy domowej. Poradnik dla lekarza pediatry*, Warszawa 1998.

Nakoneczna B., *Dziecko jako ofiara przemocy w rodzinie*, [w:] B. Hołysz (red.), *Ochrona dziecka. Teoria i praktyka*, Legionowo 2005.

Newell P., *Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci a ochrona praw człowieka – regulacje międzynarodowe i legislacje państw europejskich*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2003 nr 3, red. M. Sajkowska.

Orzeczenie z 23 IX 1998 r., A. przeciwko Wielkiej Brytanii; raport Europejskiej Komisji Praw Człowieka z 18IX 1997 r., skarga nr 25599/94, [w:] M.A. Nowicki (red.), Europejski *Trybunał Praw Człowieka. Orzecznictwo*, t. 2, Zakamycze, Kraków 2002.

Piekarska A., *Przemoc, kary cielesne i krzywdzenie dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2003 nr 3, red. M. Sajkowska.

Pogdajna-Kuśmierek M., *Pedofilia. Zarys zagadnienia*, Kraków 2003.

Sajkowska M., *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2002, nr 1.

[48] Zob. W. Skrzypczak, *Przemoc emocjonalna wobec dzieci w rodzinach z problemem alkoholowym*, „Dziecko krzywdzone…" 2003, nr 4, s. 93.

Skrzypczak W., *Przemoc emocjonalna wobec dzieci w rodzinach z problemem alkoholowym*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2003, nr 4.
Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2009.
Stasińska M., *Rola matki w rozwoju i utrzymaniu się związku kazirodczego*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2004, nr 7.
Tryburcy M., *Rodzice – sprawcy przemocy emocjonalnej*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2003, nr 4.

Akty prawne

Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. z 1964, Nr 9, poz. 59.
Konwencja o Prawach Dziecka, Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526.
Konwencja o Prawach Dziecka, Dz. U. z 1991, Nr 120, poz. 526.
Rekomendacja w sprawie ochrony dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem, http://www.coe.org.pl/re_dokumenty/Rec(2001)16. doc.
Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii, Dz. U. z 2005, Nr 179, poz. 1485.
Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz. U. z 1982, Nr 35, poz. 230.

doi: 10.23734/wwr20121.163.176

IWONA CHRZANOWSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rodzinne wzorce komunikacyjne a kompetencje językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wizji sukcesu edukacyjnego

The family models of communication and the language competences of children with mental retardation in the vision of educational success

Abstract: Learning disabilities are a problem of education in each country. Still there are no effective methods to counter the phenomenon. Research results indicate that learning disabilities are a common cause of dropping out of school. B. Fatyga in her scientific research shows that are other (most important, in the teachers' opinions) reasons, for example – negligent parenting, lack of child care. Analysis shows that it is not due to pathology in the family, the poor economic situation of the family or a low level of education of the parents. It is possible that the cause of difficulties in learning (in some of the children) are dysfunctional communication patterns learned from the family environment.

Keywords: communication, family, children with disabilities.

Problematyka trudności w uczeniu się pojawia się systematycznie w analizach naukowych i instytucjonalnych środowisk związanych z edukacją. Mimo wielu wyników badań i danych z raportów dotąd nie udało się wypracować skutecznych metod przeciwdziałania temu zjawisku. Jednym z bardziej drastycznych skutków niewyrównywanych trudności w uczeniu się jest „wypadanie" uczniów z systemu edukacji, inne, mniej spektakularne,

i mniej widoczne, to zbyt wcześnie kończona edukacja, czy niski p oziom kompetencji, których efektem jest ograniczona partycypacja społeczna i zawodowa. W zależności od tego kogo pytamy o opinię, przedstawicieli instytucji (nauczycieli, specjalistów), czy rodziców dziecka różne są wskazania, co do przyczyn zjawiska.

Z opinii dyrektorów szkół na temat przyczyn wypadania uczniów z systemu edukacji, cytowanych przez Barbarę Fatygę[1] i współpracowników wynika, że w 50% przypadków winę za trudności szkolne dziecka ponosi jego rodzina. Wymienionych zostało szereg cech, postaw czy warunków postrzeganych przez pedagogów jako szczególnie niebezpieczne dla funkcjonowania szkolnego dziecka. Ich zestawienie zawiera tabela 1.

Tabela 1. Przyczyny wypadania uczniów z systemu edukacji związane z sytuacją rodzinną dziecka w opiniach dyrektorów szkół

Przyczyny wypadania uczniów z systemu edukacji związane z funkcjonowaniem rodziny	**n = 332 wartość (%)**
Zaniedbanie rodziców, rodzice nie dopełniają opieki nad dzieckiem.	21,0
Rodzina patologiczna, patologia w rodzinie, przemoc wobec dziecka, wina rodziców.	12,1
Trudna sytuacja finansowa rodziców (bieda w rodzinie, wstyd związany z biedą).	8,3
Alkoholizm rodziców.	2,8
Niski poziom intelektualny rodziców, ich niskie wykształcenie, brak pozytywnych wzorców wykształcenia w rodzinie.	2,4
Upadek autorytetów rodziny, nowy styl życia, konsumpcja.	1,4
Nieporadność życiowa rodziców.	1,2
Brak współpracy rodziców ze szkołą.	0,7
Ucieczki z domu.	0,6
Bezrobocie rodziców.	0,5
Dzieci opiekują się rodzeństwem, pomoc rodzinie.	0,2
Łącznie	50,0

Źródło: opracowanie własne, na podstawie B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów…*, dz. cyt., s. 99–100.

[1] B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin, ISP, CBOS, Warszawa 2001.

Trudności w uczeniu się wiązane z funkcjonowaniem szkoły stanowią w opiniach pracowników instytucji oświatowych jedynie 11,9% wskazań. Pedagodzy wymieniają wśród nich: niechęć do szkoły (3,8%), nieporozumienia nauczyciel – uczeń, niezrozumienie przez szkołę problemów dziecka, brak oferty edukacyjnej/wspierającej dla dziecka (3,4%), strach przed szkołą (2,3%), problem dojazdów do szkoły (1,1%), brak specjalistycznej opieki, niedopatrzenie poradni, błędną diagnozę (0,5%). Środowisko pedagogów wskazuje jeszcze na inne przyczyny trudności szkolnych kończących się skrajnym efektem odpadu szkolnego, są wśród nich: niski poziom aspiracji, utrata wiary w sens uczenia się, niedocenianie wykształcenia (2,7%); podejmowanie pracy przez uczniów/chęć zarobkowania (2,3%); uzależnienia i narkomanię (2,6%), co daje łącznie 9,6%, które stosunkowo trudno jednoznacznie przypisać jako skutek niewłaściwych działań środowiska rodzinnego lub szkolnego. Zatem – rodzina, czy szkoła, a może – współodpowiedzialność?

Z badań B. Fatygi i zespołu wynika, że w opiniach nauczycieli największe negatywne znaczenie ma zaniedbanie rodzicielskie, brak sprawowania należytej opieki nad dzieckiem (21,0%), która nie wynika z patologii rodziny (12,1%), gdyż ten wskaźnik ujęty został osobno, nie jest też efektem trudnej sytuacji finansowej (8,3%), zawodowej (0,5%), czy niskiego poziomu wykształcenia i intelektualnych kompetencji (2,4%). Co zatem składa się na ów (21%) wskaźnik? Co dostrzegają pedagodzy jako objaw zaniedbania rodzicielskiego czy brak należytej opieki nad dzieckiem? Na te pytania spróbuję pośrednio odpowiedzieć prezentując kolejne dane, a także wskazując na potencjalne, możliwe, moim zdaniem, znaczenie odmiennych wzorców komunikacyjnych domu rodzinnego i szkoły.

W pierwszej kolejności zaprezentowane zostaną opinie rodziców i uczniów, których dotknął problem odpadu szkolnego, na temat przyczyn zjawiska.

Tabela 2. Przyczyny wypadania uczniów z systemu edukacji w opinii rodziców i uczniów

Przyczyny wypadania uczniów z systemu kształcenia	**w opinii rodziców (n = 29)**	**w opinii uczniów (n = 27)**
Niechęć do nauki szkolnej.	75,86%	70,37%
Trudności szkolne (złe stopnie, drugoroczność).	65,52%	51,85%
Trudności wychowawcze w szkole i w domu.	68,97%	51,85%

Przyczyny wypadania uczniów z systemu kształcenia	w opinii rodziców (n = 29)	w opinii uczniów (n = 27)
Trudności ekonomiczne (bezrobocie, niskie dochody).	62,07%	40,74%
Problemy w rodzinie (alkoholizm, rozpad rodziny).	31,03%	14,82%

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów…*, dz. cyt., s. 107–109.

Rodzice jako najczęstszą przyczynę odpadu szkolnego wskazują niechęć do szkoły dziecka. W badaniach zespołu B. Fatygi nie pytano czym, zdaniem badanych, jest ona uwarunkowana. Niemniej ponad 65% rodziców obserwowało wcześniejsze trudności szkolne, w tym złe stopnie, a także drugoroczność. Jak można przypuszczać potencjalną przyczyną trudności szkolnych mogą być również trudności wychowawcze dotyczące zarówno środowiska szkolnego, jak i rodzinnego. Okazuje się także, że istotną przyczyną trudności dziecka są problemy ekonomiczne w rodzinie, w tym głównie bezrobocie i zbyt niski st atus materialny, uniemożliwiające zabezpieczenie potrzeb dziecka w tym względzie.

Opinie uczniów, którzy doświadczyli odpadu szkolnego są bardzo podobne, do tych wskazywanych przez ich rodziców. Hierarchia przyczyn jest identyczna, różnice, niewielkie dotyczą ich natężenia. Wyraźnie mniej istotnym powodem trudności są problemy ekonomiczne rodziny czy też te związane z patologią wynikającą z alkoholizmu, czy rozpadu rodziny. Może to jednak być związane z innym (dziecięcym) postrzeganiem sytuacji rodzinnej, niż obserwowanej z perspektywy osoby dorosłej.

Znamienne, w kontekście podmiotowej grupy uczniów z niepełnosprawnością, jest to, że jedynie 11,1% opinii przedstawicieli instytucji wiąże trudności w uczeniu się z przyczynami endogennymi, związanymi z rozwojem dziecka. Pedagodzy wymieniają tu: niższy poziom zdolności (9,9%), zaburzenia osobowości (0,8%), przyczyny zdrowotne (0,2%), niepełnosprawność (0,2%). Większym problemem, dostrzeżonym przez pracowników instytucji edukacyjnych są trudności szkolne kojarzone z nieformalnymi, negatywnymi wpływami grup rówieśniczych. Oszacowane one zostały na 14,2% przyczyn trudności w uczeniu się. Pracownicy instytucji oświatowych wymieniają tu m.in.: zły wpływ nieformalnych grup rówieśniczych (8,7%), konflikty z rówieśnikami, brak akceptacji przez grupę (2,6%), przestępczość nieletnich, zejście na złą drogę, czy kolizje z prawem (2,0%).

Z jednej zatem strony z punktu widzenia pedagogiki specjalnej optymizmem napawa fakt, że zaburzenia endogenne nie są główną przyczyną przerwania edukacji szkolnej, z drugiej jednak wszystkie pozostałe stanowią z pewnością równie silne zagrożenie dla dziecka z niepełnosprawnością, szczególnie zaś z niepełnosprawnością intelektualną.

Z danych wynika bowiem, że czynniki pozaintelektualne mają istotne znaczenie w samym diagnozowaniu niepełnosprawności intelektualnej. Oznaczać to może, że w znacznym stopniu przekładają się one nie tylko na kompetencje dzieci, ale również to jak są postrzegane w środowisku. J. Smorowski[2] zdaje się potwierdzać swoimi badaniami tezę o przewadze przyczyn społecznych nad klinicznymi przy kwalifikacji do szkoły specjalnej uczniów z lżejszą niepełnosprawnością intelektualną. Wyodrębniono nawet kategorie będące powodem umieszczenia dziecka w szkole specjalnej mimo jego nominalnie prawidłowego (mieszczącego się w normie) wskaźnika rozwoju intelektualnego. Wśród nich największe znaczenie miały: patologia w rodzinie, niski poziom wykształcenia rodziców, trudne warunki materialne rodziny, trudności wychowawcze, niechęć do szkoły. Istnieje zatem niebezpieczeństwo, że na zaburzenia związane z możliwościami poznawczymi dziecka nakładać się mogą niekorzystne warunki związane z życiem i funkcjonowaniem w rodzinie.

Z badań J. Głodkowskiej wynika, że u 26% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia stwierdzono zaniedbanie środowiskowe. Wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia pochodzi z ubogich kulturowo i ekonomicznie środowisk społecznych. Sytuację tę dawniej wyjaśniano w kategoriach biologicznej dziedziczności. Obecnie częściej wskazuje się na niski poziom wykształcenia rodziców i aspołeczne wzory osobowe w rodzinie, ujmując je w kategorii dziedziczenia społecznego[3]. Już w latach 70. XX w. stwierdzono, że u ok. 80% osób z lżejszą niepełnosprawnością intelektualną nie stwierdza się organicznych uszkodzeń mózgu. Niektórzy badacze (Z. Stein, M. Susser, 1970; R. Heber i współ. 1972; L. Crome, J. Stern, 1972; E. Zigler, D. Ball, 1982; A. Borkowska, Ł. Domańska, 2006) z tego właśnie powodu przyjmują rozróżnienie opóźnienia kulturowego (I.I.

[2] J. Smorowski, *Wpływ czynników pozaintelektualnych na diagnozę i kwalifikacje do szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Szkoła Specjalna" 1994, nr 2.

[3] Z. Bartkowicz, *Czynniki pozaintelektualne w uczeniu się upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Sękowska, *Wybrane zagadnienia z psychologii dzieci upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1983.

od 50 do 85) i syndromu ograniczonego (I.I. poniżej 50). Mówiąc o etiologii kulturowej niepełnosprawności intelektualnej wymienia się kilka niekiedy nakładających się uwarunkowań rozwoju, w tym: deprywację psychosocjologiczną, niespecyficzne interakcje między czynnikami genetycznymi i środowiskowymi, ograniczenia możliwości rozwoju w efekcie wadliwych warunków życia (dyskryminacja, niewłaściwe postawy społeczne, brak właściwego nauczania i wychowania). Takie podejście do niepełnosprawności intelektualnej bliskie jest poglądom M. Kościelskiej[4], która już w 1995 roku sformułowała tezę, iż niepełnosprawność intelektualną należy traktować nie jako zaburzenie organiczne, ale psychologiczne. Jako stan, do którego się dochodzi w efekcie nieprawidłowego procesu rozwojowego. Z dużym prawdopodobieństwem można zatem przyjąć stwierdzenie Głodkowskiej, że w niepełnosprawności intelektualnej bardzo ważną, jeszcze nie w pełni zbadaną, rolę odgrywają czynniki pozaintelektualne i pozaorganiczne[5].

Nie sposób w tym miejscu odnieść się do wszyst kich uwarunkowań związanych z kulturowym dziedziczeniem w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną. Skoncentruję się na jednym z nich – komunikacji. Komunikacja, skuteczna komunikacja jest jednym z podstawowych czynników przyczyniających się nie tylko do możliwości skutecznego porozumiewania się, ale również uczenia, a w jego efekcie – partycypacji społecznej i zawodowej w przyszłości. Może stać się powodem sukcesu życiowego, ale równocześnie stanowi zagrożenie, w przypadku jej zaburzeń, marginalizacją i wykluczeniem społecznym osoby. Sposób komunikacji, zdolność rozumienia i bycia rozumianym stanowi również podstawę działań związanych z aktywnością edukacyjną ucznia, w tym ucznia z niepełnosprawnością.

Znane są liczne badania dotyczące kompetencji komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W Polsce zagadnienie to podejmowane było przez J. Bałachowicz (1996), H. Nadolską (1996), A. Twardowskiego (2002). W swojej publikacji A. Twardowski dokonał przeglądu badań zagranicznych dotyczących kompetencji komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Warto przytoczyć niektóre tylko wyniki badań, by uświadomić sobie zakres kompetencji, a również trudności, z jakimi borykają się osoby z niepełnosprawnością intelektualną w obszarze porozumiewania się i komunikacji.

[4] M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 8.

[5] J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999, s. 29.

W efekcie prowadzonych badań i analiz ustalono m.in., że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z formułowaniem komunikatów zrozumiałych dla partnerów. Wynikają one z występujących u nich trudności w spostrzeganiu różnic między opisywanymi obiektami. Okazało się również, że większość badanych dzieci przypisywała winę, za brak porozumienia, odbiorcy, nie rozumiejąc, że czasami to wypowiedzi nadawcy są niezrozumiałe i wtedy odbiorca nie ponosi odpowiedzialności za błędne ich zrozumienie[6]. Jak ustalił A. Twardowski, osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego i umiarkowanego stopnia mają również trudności w przekazywaniu informacji deskryptywnych; w formułowaniu zrozumiałych wypowiedzi zarówno w bezpośrednim kontakcie z odbiorcą, jak i wówczas, gdy odbiorca znajduje się poza aktualną sytuacją. Ponadto osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć większe kłopoty w formułowaniu komunikatów zrozumiałych dla partnerów, gdy są nimi osoby im obce, jak również gdy komunikat dotyczy sytuacji wyobrażeniowej i ma abstrakcyjny a nie konkretny charakter, a wreszcie, gdy dotyczy przedmiotów, zjawisk, czynności, z którymi osoba z niepełnosprawnością intelektualną wcześniej się nie stykała. Szereg takich sytuacji będzie miało miejsce w trakcie edukacji szkolnej. Domyślać się zatem należy, że mogą one mieć istotny wpływ na efekty kształcenia, które w tym przypadku będą silnie warunkowane czynnikami pozaintelektualnymi. Świadomość nauczycieli współpracujących z dzieckiem możliwości zaistnienia wspomnianych utrudnień może mieć zatem kluczowe znaczenie w nastawieniu na stwarzanie korzystnych, sprzyjających warunków porozumiewania się w relacjach szkolnych.

W kontekście teorii aktów mowy J.L. Austin, H.P. Grice, J.R. Searle[7], zgodnie z którą ludzie używają języka, aby osiągnąć różne cele, w tym przekazać lub uzyskać informację, przedstawić swoje plany, nakłonić kogoś do zmiany zdania lub zrobienia czegoś, opisać swoje stany psychiczne, wyrazić emocje, zasygnalizować pragnienia, warto uświadomić sobie preferencje komunikacyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną. Akty mowy mają pewne społeczne funkcje, jakie realizują w wypowiedzi nadawcy. Zdaniem A. Twardowskiego, dotychczasowe badania wykazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną później niż sprawne nabywają umiejętność posługiwania się aktami mowy. Nie stwierdzono natomiast, aby rozwój tej

[6] A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 13–18.

[7] Tamże, s. 19.

sprawności różnił się istotnie pod względem jakościowym. W badaniu aktów mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną istotne jest to, czy potrafią one uwzględniać właściwości swych partnerów m.in. ich stany emocjonalne. Wyniki badań zdają się wskazywać, że wraz z rozwojem kompetencji społecznych i poznawczych umiejętność ta jest coraz wyraźniej eksponowana przez osoby z niepełnosprawnością. L.S. Bliss[8] potwierdził, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią być wrażliwe na właściwości swych odbiorców i stosownie do nich modyfikować swoje wypowiedzi. Jednocześnie podkreślił jednak, że wcześniejsza znajomość partnera wpływa istotnie na dobór argumentów i sposób przekonywania do własnych racji. Inne badania L. Abbeduto i J.B Nuccio[9] wykazały, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną formułując dyrektywy potrafią uwzględnić stan emocjonalny partnera i poziom jego aktywności. Badacze ustalili również, że osoby z niepełnosprawnością częściej niż sprawne stosowały formy rozkazujące, podczas gdy sprawne posługiwały się formami pytającymi. Zaobserwowane różnice próbowano wyjaśniać deficytem poznawczym i brakiem wystarczających zdolności uwzględniania punktu widzenia rozmówcy. Zasadne jednak wydaje się ujęcie innych prawdopodobnych przyczyn wynikających m.in. z teorii B. Bernsteina. Prawdopodobne jest, że powodem wspomnianego zróżnicowania może być stosowanie odmiennych kodów językowych w rodzinie dziecka, a także związanych z tym nawyków komunikacyjnych, podobnego zdania jest A. Twardowski[10]. Tezę tę zdają się również potwierdzać badania R. Owensa i J. MacDonalda[11], w których wskazano, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach komunikacyjnych z matkami częściej wykorzystują akty mowy, jakimi są odpowiedzi niż pytania. Zdaniem badaczy oznacza to, że matki sprawują ścisłą kontrolę nad przebiegiem konwersacji.

Innym istotnym elementem, wskazującym na kompetencję komunikacyjną człowieka jest umiejętność prowadzenia rozmowy. Ta natomiast opiera się nie tylko na różnorodności aktów komunikacyjnych, ale wymaga odpowiedniego poziomu kompetencji dialogowych. Z prowadzonych dotąd ba-

[8] L.S. Bliss, *The development of listener-adapted communication by educable mentally impaired children*, „Journal of Communication Disorders" 1984, nr 6.

[9] L. Abbeduto, J. Nuccio, *Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation*, „American Journal on Mental Retardation" 1993, nr 5.

[10] A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji…*, dz. cyt., s. 25.

[11] R.E. Owens, J. MacDonald, *Communicative uses of early speech of non delayed and Down's syndrome children*, „American Journal of Mental Deficiency" 1982, nr 86.

dań nad kompetencją dialogową osób z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że dzieci z niepełnosprawnością w okresie prelingwalnym istotnie rzadziej kierują do matek sygnały inicjujące konwersację (uśmiechanie się, spoglądanie, wokalizowanie, wskazywanie). W rezultacie inicjują mniej komunikacyjnych wymian, mimo że ich matki silniej niż matki dzieci sprawnych reagują na społeczno-komunikacyjne sygnały[12]. Elementem kompetencji dialogowej jest również umiejętność utrzymania niezakłóconego toku rozmowy, który wyraża się w respektowaniu zasady naprzemiennego zabierania głosu (reguła wymiany). Wymiana wypowiedzi organizuje rozmowę, zapewnia jej płynny przebieg. Badania prowadzone wśród dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazują, że na ogół nie naruszają one tej reguły. Zaburzenia komunikacji spowodowane tym aktem dotyczą zaledwie 10% badanych[13]. W efekcie podejmowanych aktów komunikacyjnych mogą jednak pojawić się i inne przyczyny trudności, związane choćby z brakiem umiejętności unikania zakłóceń w porozumiewaniu się. Związane są one m.in. ze zdolnością korygowania nieporozumień poprzez zadawanie pytań w sytuacji niejasności komunikacyjnej. Badania pokazują, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią poprosić o wyjaśnienie i dodatkowe informacje, gdy wypowiedzi partnera są niejasne[14]. Jednakże w przypadku dzieci, czyli grupy badanych, u której kompetencja dialogowa jest wciąż kształtowana ujawniają, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego i umiarkowanego stopnia zamiast prosić dorosłego partnera rozmowy o skorygowanie niejasnych wypowiedzi, próbowały odgadywać jego intencje, niestety często myląc się, co doprowadzało do przerwania rozmowy[15]. Inne badania, wskazywały również na brak tych kompetencji u osób dorosłych. Przy czym badanymi były osoby z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia.

---

[12] M.A. Fisher, *Mother-child interaction in preverbal children with Down's syndrome*, „Journal of Speech and Hearing Disorders" 1987, nr 2, p. 179–190.

[13] L. Abbeduto, S. Rosenberg, *The communicative competence of mildly retarded adults*, „Applied Psycholinguistics" 1980, nr 1, s. 405–420.

[14] A.G. Zetlin, S. Sabsay (1980), *Characteristics of verbal interaction among moderately retarded peers*, Gatlinburg Conference on Research in Mental Retardation, Gatlinburg, [za:] A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 30.

[15] L. Abbeduto, B. Davies, L. Furman, S. Solesby, *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and clasification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, „American Journal on Mental Retardation" 1991, nr 93, p. 535–540.

Jedną z teorii odnoszących się do problematyki komunikacji a równocześnie próbującą wskazać na znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie edukacji i uczestnictwa społecznego jest teoria kodów językowych Basila Bernsteina[16]. Odwołuje się ona do wzorców komunikacyjnych, za pomocą których porozumiewają się ze sobą członkowie rodzin przynależących do określonych grup społecznych.

Teoria Bernsteina powstała na gruncie badań nad niepowodzeniami szkolnymi angielskich dzieci pochodzących z klasy robotniczej. Bernstein zaobserwował, iż dzieci te nie są praktycznie reprezentowane w przypadku edukacji na poziomie wyższym. W brytyjskich uczelniach kształcą się głównie młodzi ludzie z klasy średniej i wyższej.

Bernstein oparł się na założeniu istnienia zależności między systemem komunikacji charakterystycznej dla określonej grupy społecznej, a poziomem osiągnięć szkolnych. Badaniami objął dwie klasy społeczne: klasę niewykwalifikowanych robotników (*workingclass*) oraz klasę średnią (*middleclass*). Analizowanym zjawiskiem był brak awansu kulturowego i materialnego nisko położonych w hierarchii grup społecznych i trudności w nauce, jakie można było zaobserwować w tej grupie częściej niż w pozostałych, powodujące wczesne przerywanie nauki[17].

Badając mowę dzieci z rodzin robotniczych, Bernstein stwierdził, że opiera się ona na tzw. kodzie ograniczonym. W tym sposobie porozumiewania się mówiący robi wiele ukrytych założeń oczekując, że inni je znają. Kod ograniczony jest typem mowy związanym z określonym środowiskiem kulturowym. Kultura robotnicza najczęściej opiera się na bliskich relacjach i stosunkach sąsiedzkich. W tym środowisku wszyscy uznają podobne, jeśli nie te same wartości. Funkcjonują zgodnie z określonymi, przyjętymi normami, których nie trzeba tłumaczyć.

W zależności od klasy społecznej, jak zauważył B. Bernstein, stosowane są różne techniki wychowawcze, czego rezultatem są różne wzorce języka i myślenia. Kody ograniczone (*restictedcodes*) charakterystyczne dla tej grupy realizują zasady i znaczenia zależne od kontekstu. Zasady i znaczenia są osadzone w lokalnych kontekstach, w lokalnych relacjach, praktykach, czynnościach. Są one relatywnie silnie związane z wyraźnie określonym podłożem materialnym[18].

[16] B. Bernstein (1975), *Class, Codes and Control*, London: Routledge and Paul, t. 3, [za]: A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 534 i n.

[17] Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*, Lublin 2002, s. 196–197.

[18] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 153.

Dziecko z klasy niższej wyraża emocje bezpośrednio. Często w bardzo wyrazisty sposób, chwilami z siłą nieadekwatną. W przypadku podjętych działań oczekuje natychmiastowej gratyfikacji. Nie czyni długoterminowych planów, jest zorientowane na teraźniejszość, stąd bieżąca gratyfikacja lub frustracja jest absolutna. Fakty i zdarzenia przyjmuje *a priori*. Akceptuje autorytet lub samo próbuje go ustanowić. Wynika to po części z zasad wychowawczych, jakie zostały mu narzucone, ale i w znacznej mierze z faktu posługiwania się określonym kodem językowym.

Kod ograniczony charakteryzuje się krótkimi, prostymi zdaniami, które często są niekompletne i syntaktycznie słabe. W wypowiedziach mamy do czynienia z mieszaniem powodów i konkluzji, co prowadzi do wytworzenia stwierdzeń kategorycznych. Za pomocą takiego języka trudno racjonalizować rzeczywistość, zdarzenia i sytuacje, gdyż w tym przypadku konieczne jest wzbogacenie komunikatu o pojęcia abstrakcyjne (na przykład dotyczące struktury czasowej, treści oddalonej, niekonkretnej). Restrykcyjny kod skutkuje prymityzowaniem rozumienia codziennych relacji i preferencją raczej opisowego niż analitycznego wypowiadania się, formułowania myśli.

W przypadku klas średnich, nauka mowy obejmuje poznanie kodu rozwiniętego (*elaboratedcode*). W kodzie rozszerzonym znaczenia słów zostają wyodrębnione i dopasowane do wymagań określonej sytuacji. Język ten słabiej związany jest z konkretnymi kontekstami sytuacyjnymi. Tym samym dziecku posługującemu się nim łatwiej jest uogólniać i używać pojęć abstrakcyjnych. Język służy zatem do tłumaczenia zjawisk, wyjaśniania, rozważania alternatyw. Kod rozwinięty pozwala opisywać uczucia i intencje, rozwija zdolność rozumowania i w efekcie postulowania hipotetycznych wydarzeń w przyszłości. Mowa dziecka jest bardziej subtelna, zawiera wiele słów związanych z relacją (chociaż, lub). W świecie kodu rozwiniętego dziecko, by zrozumieć komunikaty rodziców musi myśleć w warunkach relacyjnych. Porozumiewanie z rodzicami to nie tylko wymiana informacji na temat potrzeb, to konieczność uzasadniania, argumentowania swojego stanowiska, to wreszcie kontekst emocjonalny wypowiedzi, zarówno odbieranej przez dziecko, jak i doń kierowanej.

Język szkolny, a tym samym język wiedzy, to język kodu rozwiniętego. Dzieciom, które przyswoiły go w trakcie procesu socjalizacji na etapie przedszkolnym łatwiej zatem będzie sprostać formalnym wymaganiom szkoły, niż dzieciom posługującym się kodem prostym. Nie oznacza to, że dzieci z drugiej grupy skazane są na niepowodzenie, jeszcze nim rozpoczną edukację. Z pewnością jednak będą musiały włożyć więcej pracy w osiągnięcie sukcesu. A przez jakiś czas ich sposób mówienia kłócił się będzie z kulturą szkolną.

B. Bernstein prowadząc analizy w obrębie kodu językowego doszedł do wniosku, że efekty socjalizacji w przypadku klasy niższej i średniej są zupełnie odmienne. Rodzice z klas niższych nie uczą swoich dzieci racjonalizacji ani porządkowania świata wokół. Ich życie, podobnie jak ich rodziców, jest silnie uzależnione od przypadkowych zdarzeń i nieograniczone (wyznaczone) dalekosiężnymi planami. Jeśli nawet podejmowana jest próba ich tworzenia, to są one kruche i nie przywiązuje się do nich zbyt wielkiej wagi. Przypominają bardziej marzenia niż realną perspektywę. Powoduje to, że dzieci z klas niższych nie mają zwykle silnie rozbudzonych aspiracji. Relacje arbitralne w domu rodzinnym są normą, a z komunikatem rodzica się nie dyskutuje.

Wyniki badań B. Bernsteina potwierdzone zostały przez Joan Tough[19], która wykazała, że dzieci z rodzin robotniczych rzadziej uzyskują odpowiedzi na swoje pytania i słyszą uzasadnienie tego, co ktoś ma im do powiedzenia (głównie w sytuacjach rodzinnych).

Matki dzieci z klasy średniej tłumaczą dzieciom dlaczego czegoś nie mogą robić, albo dlaczego powinny. Matki z klasy robotniczej poprzestają na komunikacie, że nie wolno lub trzeba. Dodatkowo komunikat taki wsparty jest silnym ładunkiem emocjonalnym, ukazującym dziecku bezzasadność protestu, czy możliwości dyskusji.

Teoria kodu językowego, nazywana też teorią socjolingwistyczną jest próbą wyjaśniania przyczyn gorszych szans edukacyjnych dziecka, ukazania ich uwarunkowań. To, co zostało uchwycone w kontekście różnic, tak procesu komunikacji, jak i socjalizacji to fakt, iż w sytuacjach domowych dziecko z rodziny posługującej się kodem ograniczonym prawdopodobnie rzadko, albo też w ogóle nie otrzymuje odpowiedzi na swoje pytania. Nieczęsto w ogóle je zadaje, przyzwyczajone do oznajmujących, nie zaś eksplikatywnych komunikatów. Z czasem może to doprowadzić do zmniejszenia się ciekawości poznawczej i przełożyć na mniejszą wiedzę. W sytuacjach szkolnych dziecku trudno będzie reagować na abstrakcyjny język charakterystyczny dla treści przedmiotowych jako odpowiedników dyscyplin naukowych. Większość tego o czym będzie mówił nauczyciel, używając kodu rozwiniętego może okazać się dla dziecka niezrozumiałe.

W grupie rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną mamy do czynienia z podobnym rozkładem kompetencji i uwarunkowanych środowiskowo preferencji komunikacyjnych, jak w populacji ogólnej. Założyć

[19] J. Tough, *Listening to Children Talking*, Ward Lock Educational, London 1976.

zatem należy, że u części dzieci z niepełnosprawnością intelektualną spotkamy się z nałożeniem konstytucyjnych zaburzeń rozwoju poznawczego, charakterystycznych dla niepełnosprawności intelektualnej, utrudnień związanych ze zdolnością komunikacji osób z niepełnosprawnością, a także niekorzystnych z uwagi na funkcjonowanie szkolne dziecka uwarunkowań środowiskowych.

Nie ma jednak wątpliwości, że wszystkie ze wskazanych uwarunkowań będą miały istotne znaczenie dla możliwości realizacji zadań edukacyjnych jako podstawy społecznej i zawodowej partycypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jedne z nich są silniej warunkowane czynnikami wewnętrznymi jednostki (poziom sprawności intelektualnej), inne wynikają z przypisanej przynależności do grupy społecznej, którą „dziedziczą" po swoich rodzicach, na którą nie mają wpływu. Jak ujawniają wyniki zaprezentowanych analiz może to mieć bezpośrednie przełożenie na poziom możliwości komunikacyjnych osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wydaje się bezdyskusyjne, że wsparcie, o którym tak wiele wspomina się w ostatnich latach, musi objąć nie tylko osobę z niepełnosprawnością, ale również jego rodzinę, by zminimalizować negatywne, nie sprzyjające rozwojowi wzorce nie tylko komunikacji, ale i planów życiowych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

Abbeduto L., Rosenberg S., *The communicative competence of mildly retarded adults*, „Applied Psycholinguistics" 1980, nr 1.

Abbeduto L., Davies B., Furman L., Solesby S., *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and clasification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, „American Journal on Mental Retardation" 1991, nr 93.

Abbeduto L., Nuccio J., *Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation*, „American Journal on Mental Retardation" 1993, nr 5.

Bartkowicz Z., *Czynniki pozaintelektualne w uczeniu się upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Sękowska, *Wybrane zagadnienia z psychologii dzieci upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1983.

Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

Bliss L.S., *The development of listener-adapted communication by educable mentally impaired children*, „Journal of Communication Disorders" 1984, nr 6.

Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*, Lublin 2002.

Borkowska A., Domańka Ł., *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.

Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, ISP, CBOS, Warszawa 2001.

Fisher M.A., *Mother-child interaction in preverbal children with Down's syndrome*, „Journal of Speech and Hearing Disorders" 1987, nr 2.

Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.

Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Owens R.E., MacDonald J., *Communicative uses of early speech of non delayed and Down's syndrome children*, „American Journal of Mental Deficiency" 1982, nr 86.

Tough J., *Listening to Children Talking*, Ward Lock Educational, London 1976.

Twardowski A., *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002.

Smorowski J., *Wpływ czynników pozaintelektualnych na diagnozę i kwalifikacje do szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Szkoła Specjalna" 1994, nr 2.

Rozdział IV

Z kart historii wychowania

From the pages
of the history of education

doi: 10.23734/wwr20121.179.191

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938)

Family in the life of distinguished scholars.
The example of Kazimierz Twardowski (1866–1938)

Abstract: Kazimierz Twardowski is considered to be the creator of the Lvov-Warsaw philosophical school. Literature depicts him as an eminent scholar, teacher, organiser of scientific life. The subject of dissertation in this paper is an attempt to answer the following questions:

What man was Kazimierz Twardowski like in everyday family life?

What place did family occupy in his life?

This sketch was prepared on the basis of Kazimierz Twardowski's *Diaries* and an interview and conversations with his grandson professor Andrzej Tomczak, as well as the correspondence of K. Twardowski with his student Tadeusz Czeżowski.

Keywords: family, philosopher, teacher, organiser of scientific life.

Uwagi wstępne

O życiu naukowym Kazimierza Twardowskiego wiemy wiele, bowiem zostało opublikowanych sporo prac ukazujących jego twórczość i działalność naukowo-organizacyjną w różnych obszarach wiedzy. W powszechnej świadomości uznawany jest za twórcę filozoficznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, z której wyszło wielu wybitnych uczonych, przedstawicieli kilku dyscyplin wiedzy. W wydanych pracach omówiono jego wkład w rozwój filozofii, psycho-

logii, etyki, a nawet jego związków z muzyką[1]. Pojawiły się także teksty ukazujące związki K. Twardowskiego z pedagogiką[2]. W ostatnich latach czytelnicy otrzymali publikację mówiącą o okresie wiedeńskim w życiu tego uczonego, jego rodzinie, edukacji na poziomie średnim i wyższym[3]. We wspomnianej literaturze rysuje się obraz K. Twardowskiego jako wybitnego uczonego, nauczyciela, organizatora życia naukowego.

Fot. 1. Kazimierz Twardowski
(Źródło: zbiory prywatne prof. A. Tomczaka)

Pomimo tak szerokiej prezentacji jego osoby w dotychczasowej literaturze brak omówienia K. Twardowskiego w życiu rodzinnym. W tej sytuacji warto zapytać,

[1] K. Twardowskiemu poświęcono rozważania między innymi w takich opracowania, jak: S. Borzym, *Filozofia polska 1900–1950*, Wrocław 1991, passim; J. Czerny, *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Wrocław 1990; *Filozofia i muzyka (Kazimierz Twardowski)* wybrał i oprac. J.J. Jadacki, Warszawa 2005; H. Holland, *Legenda o Kazimierzu Twardowskim*, Warszawa 1953; R. Jadczak, *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 1991; Tenże, *Człowiek szukający etyki*, *Filozofia moralna Kazimierza Twardowskiego*, Toruń 1993; R. Jadczak, *Wstęp*, [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i oprac. R. Jadczak, Warszawa 1992, s. 7–80; Tenże, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997; E. Paczkowska-Łagowska, *Psychika i poznanie, Epistemologia Kazimierza Twardowskiego*, Warszawa 1980; *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*, wybór i oprac. T. Rzepa, Warszawa 1997, s. 65–208 (obszerna bibliografia oprac. o K. Twardowskim); T. Rzepa, *Kazimierz Twardowski*, [w:] *Słownik psychologów polskich* 1992, s. 198–202; A. Śródka, *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, t. IV, Warszawa 1998, s. 406–409; J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; Tegoż, *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach*, Warszawa 1997; Z. Zawirski, *Kazimierz Twardowski* (*1866–1938*), Kraków 1938.

[2] W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 373–393; K. Szmyd, *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa* (*1860–1939*), Rzeszów 2003, passim; W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, [w:] D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk (red.), *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, Katowice 1996, s. 27–37; Tejże, *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego*, [w:] A. Meissner (red.), *Chłopi – Naród – Kultura*, t. 4, Rzeszów 1996, s. 195–203; Tejże, *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego* (*Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński*), [w:] D. Drynda (red.), *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2000, s. 22–35; T. Rzepa, *Kazimierz Twardowski*, [w:] *Słownik psychologów polskich*, Poznań 1992, s. 198–202; A. Śródka, *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, t. IV, Warszawa 1998, s. 406–409.

[3] A. Brożek, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.

jakim był Kazimierz Twardowski w życiu rodzinnym? Jakie miejsce zajmowała w jego życiu rodzina? Dlatego w niniejszym szkicu podejmę próbę nakreślenia nie tyle poglądów K. Twardowskiego na rodzinę, ale jego stosunku do kwestii rodziny, co znalazło wyraz w konkretnych postawach tego uczonego. W artykule zaprezentowane zostaną wzmianki o wartościach, które wyniósł z domu rodzinnego w Wiedniu oraz wizji rodziny, którą sam kreował wraz ze swą żoną Kazimierą. Artykuł został opracowany na podstawie *Dzienników*[4] Kazimierza Twardowskiego oraz rozmów z jego wnukiem Profesorem Andrzejem Tomczakiem[5]. Informacje pozyskane z obydwu źródeł[6] w przedstawionych poniżej rozważaniach uzupełniają się nawzajem, dzięki temu możliwa była prezentacja uwag na temat miejsca rodziny w życiu K. Twardowskiego.

Atmosfera domu rodzinnego w Wiedniu

Teresa Rzepa, rysując psychologiczny obraz K. Twardowskiego, stwierdza, że „[…] osobowość Twardowskiego została uformowana i przykrojona do wzorca uczonego oraz zamknięta w ramach określonych rolą uczonego i organizatora nauki”[7]. W tym procesie przygotowania do roli uczonego i organizatora życia naukowego ogromną rolę odegrała rodzina. Kazimierz urodził się w Wiedniu, jako jedno z czworga dzieci Piusa i Malwiny Twardowskich[8]. Wychowywał się w rodzinie, którą sam określał jako „umiarkowanie religijną i żarliwie patriotyczną”[9]. Był to dom polski, w którym

[4] *Kazimierz Tawrdowski, Dzienniki*, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadczak, t. 1–2, Warszawa – Toruń 1997. Dzienniki te obejmują lata 1915–1936.

[5] W tym miejscu składam serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Andrzejowi Tomczakowi, który poświęcił wiele czasu, aby nie tylko podzielić się wspomnieniami z czasów dzieciństwa, ale i udostępnił wiele dokumentów i pamiątek rodzinnych związanych z jego dziadkiem K. Twardowskim.

[6] Wiele interesujących informacji o poglądach K. Twardowskiego na sprawy rodziny odnaleźć można między innymi w korespondencji z jego uczniem Tadeuszem Czeżowskim, a także fragmentów publikowanej korespondencji rodzinnej.

[7] T. Rzepa, *Psychologiczny portret Kazimierza Twardowskiego*, [w:] R. Jadczak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997, s. 208.

[8] Malwina Twardowska z Kunów (1844–1932) – matka K. Twardowskiego, Pius Twardowski (1828–1906) ojciec, był radcą dworu, pracownikiem dyrekcji austriackiego Monopolu Tytoniowego.

[9] Cyt. za: A. Brożek, *Kazimierz Twardowski…*, dz. cyt., s. 20. Rodzeństwo K. Twardowskiego to: Zofia ur. w 1865 r., Juliusz ur. 1874 r. i Malwina ur. 1975 r.

dzieciom wszczepiano głęboki patriotyzm i rozwijano uczucia polskości. Jak pisze Anna Brożek „Elementem tej polskości były: coniedzielne uczestnictwo w polskich mszach w kościele św. Ruprechta, polskie zwyczaje świąteczne, regularne obchody rocznic zwycięstwa Sobieskiego pod Wiedniem. W domu czytało się polską prasę i literaturę, organizowano spotkania podczas których deklamowano polską poezję i wystawiano polskie sztuki teatralne”[10]. Dzieciom wpajano przekonanie jak ważna jest polskość i praca dla Polski. Wartość tego rodzaju aktywności ukazywał swym dzieciom przede wszystkim, Pius Twardowski, ojciec, działając aktywnie w różnych instytucjach. W domu Twardowskich uczono także jak istotna w życiu człowieka jest troska o sprawy społeczne i praca. Dom Twardowskich, jak określa się w literaturze, był domem otwartym, w którym przyjmowano gości, zresztą nie tylko Polaków. Zasadę tę będzie kultywował we Lwowie w swym domu także Kazimierz. Niewątpliwie na pierwszym miejscu w rodzinie Twardowskich była dbałość o wykształcenie dzieci. Stąd tak ważny był dobór, tak dla Kazimierza jak i jego brata, najpierw nauczycieli prywatnych, a później renomowanej szkoły, czyli Terezjanum, którą ukończyli obydwaj z bratem Juliuszem. Ogromną rolę we wprowadzaniu dzieci (Kazimierza, Juliusza, Zofii i Malwiny) w życie odegrali rodzicie. Ze źródeł i opracowań wynika, że wzorem do naśladowania dla Kazimierza był ojciec. To on był dla syna doradcą w wielu ważnych sprawach, przewodnikiem w trudnym młodzieńczym życiu i autorytetem. Nie mniejszą rolę w wychowaniu Kazimierza odegrała jego matka Malwina. Był z nią w bliskim kontakcie ona także udzielała mu porad w trudnych sytuacjach życiowych. Rodzicie kreowali także relacje rodzinne, budowali między nim a rodzeństwem właściwe więzi. Nic więc dziwnego, że darzył ich wielkim szacunkiem i zaufaniem, chociaż nie zawsze zgadzał się z ich decyzjami, świadczy o tym chęć porzucenia nauki w Terezjanum. Kazimierz w domu rodzinnym wyrobił sobie przekonanie jaką ważną r olę w jego życiu odegrali rodzice zwłasz-

Fot. 2. Rodzina Twardowskich – czasy wiedeńskie (Źródło: A. Brożek, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010)

[10] Tamże.

cza ojciec. Mając 20 lat tak pisał do swego ojca: „[…] a może Tatuś przyznać, że w rzeczach ważnych Tato synami swymi pokierował zupełnie podług zamiarów najlepszych […] jestem dumny, że mam takiego Ojca, jakiego nie ma drugiego na świecie”[11].

Słowem w domu rodzinnym K. Twardowski odebrał staranne wychowanie moralne, patriotyczne i społeczne, połączone z elementami wychowania estetycznego. To zaowocowało w jego życiu dorosłym także w pełnieniu roli uczonego i mistrza.

Kazimierza Twardowskiego postawa wobec rodziny i życia rodzinnego

W świetle *Dzienników* Twardowskiego i wspomnień wnuka Profesora Andrzeja Tomczaka[12] można zrekonstruować wizerunek K. Twardowskiego w roli męża, ojca i dziadka. Można też opisać jego stosunek do żony i córek oraz innych członków rodziny i spraw rodzinnych. W *Dziennikach* K. Twardowski dał wyraz jak ważna, obok spraw naukowych i społecznych, jest rodzina. Zapiski na ten temat zajmują stosunkowo dużo miejsca, niekiedy więcej aniżeli opisy problemów naukowych. Notatki zawarte w *Dziennikach* dowodzą jego stosunku do członków rodziny. W nich sporo uwagi poświęcił ważnym wydarzeniom w życiu swoich córek i epizodom z życia wnuków oraz żonie. Wzmianki o żonie znajdują się niemal po kilka razy na każdej stronie analizowanych *Dzienników*. Jednocześnie z *Dzienników* można się dowiedzieć wiele na temat atmosfery domowej, którą kreował wraz z żoną Kazimierą w ich mieszkaniu we Lwowie. W domu Twardowskich we Lwowie kultywowano pamięć o ważnych faktach w życiu rodzinny. Były to m.in.: imieniny, urodziny, rocznica(-e) ślubu[13], rocznica zaręczyn czy

[11] Tamże, s. 27–28.

[12] Profesor Andrzej Tomczak urodził się 12 września 1922 roku w miejscowości Biesiekierz – polski historyk, archiwista, w czasie II wojny światowej działacz ZWZ. Głównymi jego kierunkami badawczymi jest archiwistyka, historia polityczna Polski, geografia historyczna oraz edytorstwo źródeł historycznych. Jest członkiem licznych rad naukowych i komitetów m.in.: Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk, Rady Naukowej Kasy im. Józefa Mianowskiego oraz pisma „Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój”, Zarządu Fundacji Archiwum Pomorskie Armii Krajowej, Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Fundacji Archiwum Pomorskie Armii Krajowej, Towarzystwa Bibliofilów im. J. Lelewela, Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie.

[13] K. Twardowski pamiętał także o rocznicach ślubu swych córek.

rocznice śmierci najbliższych. Warto zilustrować wspomnienie wymienionych wydarzeń przykładowymi zapisami w *Dziennikach*. Piękne świadectwo wydawał K. Twardowski o swym stosunku do rodziców. Z systematycznością odnotowywane zostały rocznice ich urodzin i imienin. Przykładowo: 28 kwietnia 1932 roku zapisał:. „Dzisiaj imieniny mej Matki. Co za rzadkie szczęście mieć w tym wieku Matkę. Byliśmy u niej z Żoną by złożyć życzenia […]"[14]. Twardowski liczył sobie wówczas 66 lat. A po śmierci rodziców (zmarli: ojciec 1906, matka w 1932 roku) niemalże obowiązkowo w tym dniu udawał się z żoną lub bratem Julkiem na ich groby lub uczestniczył w mszy świętej. Znamienne zaś było to, że jeszcze za życia matki w dniu swych urodzin (20 października) udawał się do niej z wizytą. Oto zapis z 1929 roku „Dzisiaj kończę lat 63 – byłem z tej racji w południe u Mamy"[15].

Z kolei o jego szacunku do żony zaświadcza pamięć o ważnych wspólnych dla nich rocznicach. Ze wzruszeniem czyta się dzisiaj wzmianki o rocznicy zaręczyn K. Twardowskiego z Kazimierą Kołodziejską, co miało miejsce 16 kwietnia 1891 roku w Jezupolu. W kolejnych latach pod datą 16 kwietnia znajdujemy następujące stwierdzenia: w roku 1919 – „Nasz dzień – 28 lat temu"[16], w roku 1926 – „Dzisiaj 35 lat mija od dnia, w którym rozstrzygnęły się losy mej Żony i moje co do naszej wzajemnej przynależności na całe życie", w 1927 – „Dzisiaj „nasz" dzień. Rocznica 36!, w roku 1928 – „Dzisiaj wielka rocznica mojej Żony i moja! Zadecydowało się 37 lat temu w Jezupolu nasze dozgonne połączenie". Pamiętał także, o czym świadczą zapisy, o urodzinach swojej żony, zwłaszcza że przypadały w dniu imienin córki Anieli czyli 2 września[17]. Z pieczołowitością wspominał datę ich ślubu przypadającą na dzień 9 stycznia[18]. W *Dziennikach* K. Twardowski udokumentował, że żona odegrała ważną rolę w jego życiu i życiu rodziny, którą wspólnie tworzyli. Nic więc dziwnego, że swym córkom podczas starań o ich rękę kandydatów na męża swoje małżeństwo podawał za wzór[19].

Z przekazów zawartych w źródłach można stworzyć portret K. Twardowskiego jako ojca. Z drobnym wzmianek można wnioskować, że troska

[14] *Kazimierz Twardowski. Dzienniki*…, dz. cyt., t. 2, s. 216.

[15] Tamże, s. 96.

[16] *Kazimierz Twardowski. Dzienniki*…, dz. cyt., t. 1, s. 98, 238, s. 303, t. 2, s. 22.

[17] Twardowski pamiętał także o urodzinach swoich córek i rocznicach ich ślubu.

[18] O stosunku K. Twardowskiego do żony świadczą zapisy dotyczące jej osoby i najdrobniejszych spraw, nawet załatwiania przez Kazimierę codziennych sprawunków.

[19] Odnotował to w Dziennikach, t. 1, s. 129, gdy o rękę Maryny starał się Kazimierz Ajdukiewicz.

o los trzech córek Heleny (1892–1978), Anieli (1894–1951), Marii (1896–1992) wpisana była w jego codzienne życie. Jedna z ważniejszych powinności wobec córek wyrażała się w jego aktywności na rzecz ich edukacji. W tym kontekście warto nadmienić, że należał on do niezbyt licznego grona przedstawicieli świata nauki, które popierało w tym czasie wyższe wykształcenie kobiet. Z lektury *Dzienników* wynika, że otaczał swoje córki życzliwością, pamiętał o ich urodzinach, imieninach, rocznicach ślubów i innych znaczących faktach w ich życiu. Jego serdeczny a zarazem racjonalny stosunek do córek wyrażał się także w zainteresowaniu i pomocy w sprawy edukacji wnuków.

Twardowski był znany z surowości, rygoryzmu, przestrzegania zasad i ogromnej pracowitości[20]. Jednak znajdował czas dla rodziny i dla swych wnuków. Trudno bowiem dziś uwierzyć, jeśli weźmie się pod uwagę tak bogatą działalność naukowo-organizacyjną, co zostało udokumentowane we wspomnianych pracach o Kazimierzu Twardowskim jako uczonym, że znajdował czas i opowiadał swym wnukom bajki oraz baśnie. Co więcej, nawet troszczył się o ich wartości wychowawcze, stwierdzając, że nie każda bajka czy baśń niesie treści edukacyjne. Kwestionował na przykład walory edukacyjne niektórych baśni autorstwa braci Grimm uznając, że nie są one właściwym materiałem dydaktycznym, aby je opowiadać dzieciom, gdyż nie wszystkie zawierają pożądane wartości wychowawcze.

Bezsprzecznie w *Dziennikach* Twardowski wiele miejsca poświęcił swoim wnukom[21], w tym wnukowi Andrzejowi (czyli Profesorowi Andrzejowi Tomczakowi) nazywając go zdrobniale Jędrek, Jędruś, Jędrusek. Czytając te fragmenty odnosi się wrażenie, że dziadek Kazimierz Twardowski niezwykle troszczył się o swoją rodzinę i nie tylko o tę mieszkającą we Lwowie. Dlatego to „wyprawiał" się z żoną w długą podróż ze Lwowa do Biesiekierza, miejscowości pod Łodzią, gdzie mieszkała jego córka Aniela i wnuki. Potwierdził to Profesor Tomczak wspominając swego dziadka i jego przyjazdy na wieś, w której mieszkał[22]. Jak zatem K. Twardowski został zapamiętany

[20] O surowości swego ojca mówiła także córka Maria (później Ajdukiewiczowa). Patrz: nagranie wspomnień dołączone do opracowania A. Brożek, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*…, dz. cyt.

[21] W rozważaniach w niniejszym artykule koncentruję uwagę na obrazie wspomnień w ujęciu wnuka K. Twardowskiego Andrzeja, co wynika z faktu, że miałam możliwość porównania zapisków w *Dziennikach* z opinią profesora A. Tomczaka.

[22] Oto niektóre z pytań skierowanych prof. A. Tomczakiem podczas rozmowy: Jak w Pana pamięci zapisały się spacery i zabawy z Dziadkiem w Biesiekierzu?, Jakich

przez swego wnuka? Jaki obraz dziadka – K. Twardowskiego – zachował się w pamięci profesora A. Tomczaka? kończącego w bieżącym roku (2012) 90 lat. Wracając pamięcią do tamtych czasów, Profesor przede wszystkim wspominał spacery i zabawy z dziadkiem w czasie jego pobytu w Biesiekierzu. Częste wzmianki na ten temat odnajdujemy także w *Dziennikach*. Są one wyrazem i dowodem mówiącym o radości K. Twardowskiego z powodu możliwości spacerów z Jędrkiem i jego bratem. A. Tomczak przypominał, że dziadek był przez niego i jego młodszego brata Jerzego bardzo oczekiwanym gościem w Biesiekierzu, pomimo że warunki w ich domu były skromne. Bo dziadek mógł wówczas wnukom poświęcić swój czas, który i tu w Biesiekierzu był dokładnie określony oraz wpisany w plan dnia K. Twardowskiego. Jędrek, jako że był starszy od swego brata, po śniadaniu odbywał edukację pod okiem dziadka, przede wszystkim czytał. Dziadek uczył go także różnych przydatnych umiejętności m.in. sztuki korespondencji. Po podwieczorku zaś, udawał się z wnukami na spacer. Jako najprzyjemniejszy

Fot. 3. Kazimiera i Kazimierz Twardowscy z wnukami Andrzejem i Jerzym – Biesiekierz 1926 rok
(Źródło: zbiory prywatne prof. A. Tomczaka)

Fot. 4. Kazimiera i Kazimierz Twardowscy z wnukami
(Źródło: zbiory prywatne prof. A. Tomczaka)

kwestii dotyczyły rozmowy z Dziadkiem? Czy zapamiętał Pan uroczystości rodzinne?, Jaką rolę odgrywała korespondencja, do której Pana Dziadek przywiązywał tak dużą rolę? Z czego wynikał respekt do Dziadka? Jaki wpływ na Pana wykształcenie wywarł Dziadek?

moment dnia prof. Tomczak uznawał czas około godziny 19.00, to wówczas, jak stwierdził, „Dziadek kładł się na kanapie, my obok i opowiadał bajkę”[23]. Zapewne i sam Twardowski czerpał z tego faktu radość i traktował to jako swą powinność wobec wnuków, gdyż w 1929 roku napisał: „Zanim chłopaki poszli spać opowiedziałem im – zwyczajem zeszłorocznym – bajkę, leżąc w sypialni na kanapie i mając ich po swoich bokach. Chłopcy się o to już od wczoraj upominali”[24].

Po lekturze *Dzienników* odnieść można wrażenie, że relacje wnuka Jędrka z dziadkiem były wyjątkowe. Zapytany o to wnuk Jędrek stwierdza, że może nie tyle były one wyjątkowe, ile były wyrazem troski o dobre relacje dziadka nie tylko z wnukami mieszkającymi we Lwowie, ale i w Biesiekierzu. Na mnie, jako czytelniczce tego ego-dokumentu (czyli *Dzienników*), ogromne wrażenie zrobił zapis dokonany w dniu 11 stycznia 1929 roku. Brzmiał on następująco: „Wczoraj mieliśmy pierwszy własnoręcznie napisany liścik od Jędrka z Biesiekierza. Już trzeci wnuczek umie pisać!”[25]. Wielokrotnie odnalazłam ten powtarzający się zapis, tj. „list od Jędrka”[26]. Dodać warto, że korespondencja była ważną formą kontaktów rodzinnych, do niej K. T wardowski przywiązywał dużą wagę. Z informacji zawartych w *Dziennikach* wynika, że K. Twardowski zabiegał, aby Jędrek uczył się w szkołach Lwowa, co prawdopodobnie wynikało z faktu, że mógłby dzięki temu bardziej pokierować edukacją wnuka. I chociaż uczynione były ustalenia między matką Jędrka a K. Twardowskim co do oddania chłopca pod opiekę dziadka we Lwowie, tak się jednak nie stało. Profesor A. Tomczak wspominając relacje rodzinne m.in. swego wuja K. Ajdukiewicza stwierdził, że niewątpliwie budził on respekt, ale zaraz dodawał, że zawsze mniej się go bali niż dziadka Kazimierza Twardowskiego[27]. Zapytany, czym był powodowany ten respekt, jaki żywili do Dziadka, Prof. Tomczak odpowiedział, że był dla nich uosobieniem wzoru, uznawaliśmy go – mówił – za wzór doskonałości. Po czym dodawał z radością, że chociaż trochę go baliśmy się, „byliśmy z dziadkiem w świetnej komitywie”.

Profesor A. Tomczak zapamiętał także uroczystości rodzinne, rozmowy z dziadkiem, spotkania przy muzyce i niezapomniane wieczory podczas

[23] A. Tomczak, *Wspomnienia małego wnuka o jego wielkim Dziadku*„ „Głos uczelni” 1997, nr 9.

[24] K. Twardowski, *Dzienniki*…, dz. cyt., t. 2, s. 84.

[25] Tamże, t. 2, s. 51.

[26] Często w *Dziennikach* odnotowywał fakt korespondencji z córką Anielą.

[27] A. Tomczak, *Kazimierz Ajdukiewicz we wspomnieniach rodzinnych*, [w:] J. Pelc (red.), *Sens, prawda, wartość*, Warszawa 2006, s. 187–188.

pobytu we Lwowie. Z radością wspominał atmosferę domu swego dziadka we Lwowie przy ul. św. Zofii. Dom ten podobnie jak dom rodzinny K. Twardowskiego w Wiedniu był miejscem spotkań, które gromadziły nie tylko rodzinę. W pamięci małego chłopca zapisały się wizyty znajomych Twardowskich, uczniów, asystentów i profesorów Uniwersytetu Lwowskiego. Stwierdzał on, że nawet z perspektywy czasu musi przyznać, że atmosfera domu dziadków była wyjątkowa. Potwierdzeniem tej opinii o wyjątkowej atmosferze w domu lwowskim Twardowskiego niech będą nie tylko notatki w *Dziennikach* K. Twardowskiego, ale i wpis w Pamiętniku profesora A. Tomczaka dokonany w 1937 roku przez jedną z uczennic K. Twardowskiego – Fryderykę Jarzębińską[28]. Brzmiał on następująco: „Z pewnością zauważyłeś Jędrku kochany, że Dom Twych Dziadków we Lwowie odwiedzali często ludzie, którzy dążyli doń z najmilszą chęcią, bo czuli się tam tak dobrze, jak nigdzie indziej. Czy zastanawiałeś się kiedyś nad tym co jest przyczyną, że nie tylko Tobie, ale i nie należącemu do Rodziny było tak tam dobrze? Czy zdajesz sobie sprawę z faktu, że niezwykłą atmosferę jaka w tym Domu panuje, wytworzyła prawdziwa mądrość, głęboka ludzka dobrość i prostota rodziców Twej Matki”[29].

Spotkania rodzinne sprawiały także K. Twardowskiemu wiele radości. Przykładowo w *Dziennikach* pod datą 29 kwietnia 1929 roku zapisał: „Na obiedzie… siedzieliśmy przy stole dorośli i dzieci cała rodzina z wyjątkiem Józia, poza tym wszystkie córki, dwaj zięciowie i wszystkie wnuczęta”[30].

Po lekturze *Dzienników* można wnioskować, że pewne uroczystości rodzinne były tak niezwykle ważne, iż regulowały, mimo rozlicznych zajęć K. Twardowskiego, jego rytm życia, a tym samym i po części rytm życia rodziny. Uroczystości te, jak się wydaje, miały swoją oprawę i było w nich coś z tajemnicy, dlatego zostały zapamiętane nawet przez małego chłopca, jakim był Jędrek. Przykładowo prof. A. Tomczak pamięta swoje urodziny i do dzisiaj z radością wspomina prezent, który otrzymał od dziadka, gdy ukończył 7 lat. Była to książka pt. *Lolek Grenadier: czarodziejska historia dla chłopców* Antoniego Gawińskiego[31]. W książce wpisana została dedykacja dziadka na-

[28] Jarzębińska Fryderyka (1895–1950) – asystentka w Instytucie Psychologii UL.

[29] Cyt. Za: A. Tomczak, *Wspomnienia małego wnuka*…, dz. cyt.

[30] *Kazimierz Twardowski. Dzienniki*…, dz. cyt., t. 2, s. 24. Nieobecny Józio to mąż Anieli.

[31] Antoni Gawiński (1876–1954). Artysta malarz, pisarz, ilustrator, krytyk sztuki. Projektował witraże, mozaiki, ekslibrisy, kostiumy i dekoracje teatralne. Uznawany jest za polskiego reprezentanta symbolizmu i warszawskiej secesji.

stępującej treści: „Kochanemu Jędrusiowi w siódmą rocznicę urodzin, ojciec chrzestny i dziadzio Kazio". Innym ważnym prezentem ofiarowanym przez K. Twardowskiego Jędrkowi była *Biblia*. Profesor A. Tomczak wspomina, iż był to najmilszy prezent, który otrzymał od swego dziadka.

Profesor A. T omczak przeglądając pamiątki z czasów dzieciństwa ze wzruszeniem odczytał wpis, którego dokonał 8 stycznia 1937 roku w jego Pamiętniku dziadek. Oto jak brzmiał: „Żaden człowiek nie może być doskonały, ale każdy powinien przez całe życie dążyć do doskonałości". To piękne przesłanie zawarte w słowach K. Twardowskiego było niezwykle ważne dla 15-letniego wówczas chłopca, i traktował je, jak nadmienił w rozmowie, jako ważną życiową zasadę, ale od dziadka nauczył się wielu innych zasad, zwłaszcza tych dotyczących życia uniwersyteckiego[32].

Uwagi końcowe

Jak mawiają filozofowie i historycy filozofii – nie byłoby Szkoły Lwowsko-Warszawskiej bez K. Twardowskiego, nie byłoby K. Twardowskiego bez studiów filozoficznych w Wiedniu i Franza Brentano, ale też nie byłoby Kazimierza Twardowskiego bez specyficznego, wspomnianego już, systemu wychowania w rodzinie, stworzonego i realizowanego przez Malwinę i Piusa Twardowskich. Tylko z przytoczonych tu drobnych wzmianek wynika, że rodzina, w której wyrósł K. Twardowski nauczyła go specyficznego pojmowania zasad moralnych, ważnych w życiu każdego człowieka. Wpisywały się one w system wychowania społeczno-moralnego. Było to charakterystyczne wychowanie, którego istotę jako już dojrzały uczony formułował i głosił w swych pracach i wykładach. Uznawał on bowiem, że zadaniem wychowania moralnego powinno być kształcenie silnej woli i charakteru,

[32] Świadczy o tym wypowiedź profesora A. Tomczka. Cyt. za: M. Bajer, *Sednem całego splotu wątków tradycji było przekonanie o potrzebie uczenia się i kształcenia przez całe życie* – por. źródło: forumakad.pl/archiwum/2001/03/artykuly/20-rody_uczone.htm [dostęp: 20.06. 2012]: „Widziałem dziadka zawsze gdzieś w tle i starałem się w moim postępowaniu nie zawieść tego człowieka, który już dawno nie żył. Niewątpliwie wywarł on wpływ na mój styl bycia uniwersyteckiego, i wpoił to przekonanie, że do zajęć trzeba się przygotować, trzeba je rozpocząć punktualnie, być odpowiedzialnym za swoich uczniów, że człowiek kształtując sobie pogląd na świat nie powinien poddawać się wyłącznie czy przede wszystkim emocjom, ale każdą rzecz przemyśleć".

tj. wyrobienia cnót moralnych[33]. Te zaś prowadzą do kształcenia postaw moralnych. A na postawy moralne składają się obowiązki względem: samego siebie, drugich i Boga[34].

Odbicie idei życiowych i zasad wyniesionych z domu rodzinnego znajdujemy w jego poglądach zawartych w pracach naukowych, zwłaszcza tych z obszaru etyki[35] i pedagogiki[36]. A jako wybitnego uczonego – według słów jego uczennicy – cechowała go miłość dwóch życiowych ideałów: pracy i moralnego dobra"[37]– to była mądrość życiowa K. Twardowskiego, wyniósł ją z domu rodzinnego w Wiedniu i przekazywał swoim córkom i wnukom. Kierował się także tymi zasadami w życiu naukowym i tego uczył swoich uczniów. Można zatem powiedzieć, że nie byłoby takiego mistrza polskiej filozofii, jak K. Twardowski, gdyby nie rodzina.

Bibliografia

Bajer M., *Sednem całego splotu wątków tradycji było przekonanie o potrzebie uczenia się i kształcenia przez całe życie* – por. źródło: forumakad.pl/archiwum/2001/03/artykuly/20-rody_uczone.htm [dostęp: 20.06. 2012].

Borzym S., *Filozofia polska 1900–1950*, Wrocław 1991.

Brożek A., *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.

[33] O tym m.in. w: K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Lwów 1901, s. 209–210. Szerzej na ten temat: R. Jadczak, *Człowiek szukający etyki*, *Filozofia moralna Kazimierza Twardowskiego*, Toruń 1993, s. 198 i n.

[34] K. Twardowski, *Etyka*, do druku przygotował, przedmową i przypisami opatrzył R. Jadczak, Toruń 1994, s. 77. Więcej na ten temat: R. Jadczak, *Człowiek szukający etyki*…, dz. cyt.

[35] Mowa tu m.in. o pracach: K. Twardowski, *Etyka*…, dz. cyt.; *O cnotach w ogólności*, „AUNC – Filozofia" 1993, nr 15; *O zadaniach etyki naukowej, Wykładów z etyki*, cz. III, do druku przygotowała I. Dąmbska, „Etyka" 1973, t. 12.

[36] K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Lwów 1901; Tenże, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie R. Jadczak, Warszawa 1992; oraz opracowaniach patrz: W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, [w:] D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk (red.), *Historyczne źródła*…, dz. cyt., s. 27– 37; Tejże, *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego*, [w:] A. Meissner (red.), *Chłopi – Naród – Kultura*, t. 4, Rzeszów 1996, s. 195–203.

[37] To słowa Izydory Dąmbskiej patrz: *Kazimierz Twardowski. Wybór pism*…, dz. cyt., s. 482.

Czerny J., *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Wrocław 1990.
Filozofia i muzyka (Kazimierz Twardowski) wybrał i oprac. J.J. Jadacki, Warszawa 2005.
Holland H., *Legenda o Kazimierzu Twardowskim*, Warszawa 1953.
Jadczak R., *Człowiek szukający etyki*, *Filozofia moralna Kazimierza Twardowskiego*, Toruń 1993.
Jadczak R., *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 1991.
Jadczak R., *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.
Jadczak R., *Wstęp*, [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i oprac. R. Jadczak, Warszawa 1992.
K. Twardowski, *O zadaniach etyki naukowej, Wykładów z etyki*, cz. III, do druku przygotowała I. Dąmbska, „Etyka", t. 12, 1973.
Kazimierz Tawrdowski, Dzienniki, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadczak, t. 1–2, Warszawa – Toruń 1997.
Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993.
Paczkowska-Łagowska E., *Psychika i poznanie, Epistemologia Kazimierza Twardowskiego*, Warszawa 1980.
Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej, wybór i oprac. T. Rzepa, Warszawa 1997.
Rzepa T., *Kazimierz Twardowski*, [w:] *Słownik psychologów polskich*, Poznań 1992.
Rzepa T., *Psychologiczny portret Kazimierza Twardowskiego*, [w:] R. Jadczak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.
Szmyd K., *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa* (*1860–1939*), Rzeszów 2003.
Szulakiewicz W., *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego*, [w:] A. Meissner (red.), *Chłopi – Naród – Kultura*, t. 4, Rzeszów 1996.
Szulakiewicz W., *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego* (*Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński*), [w:] D. Drynda (red.), *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2000.
Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, [w:] D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska W., Łuszczuk W. (red.), *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, Katowice 1996.
Śródka A., *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, t. IV, Warszawa 1998.
Tomczak A., *Kazimierz Ajdukiewicz we wspomnieniach rodzinnych*, [w:] J. Pelc (red.), *Sens, prawda, wartość*, Warszawa 2006.
Tomczak A., *Wspomnienia małego wnuka o jego wielkim Dziadku*,, „Głos uczelni" 1997, nr 9.
Twardowski K., *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie R. Jadczak, Warszawa 1992.
Twardowski K., *O cnotach w ogólności*, „AUNC-Filozofia" 1993, nr 15.
Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Lwów 1901.
Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985.
Woleński J., *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach*, Warszawa 1997.
Zawirski Z., *Kazimierz Twardowski* (*1866–1938*), Kraków 1938.

doi: 10.23734/wwr20121.193.213

ALEKSANDRA BURDUKIEWICZ
Uniwersytet Wrocławski
JAN MICHAŁ BURDUKIEWICZ
Uniwersytet Wrocławski

Profesor Leon Kozłowski jako człowiek, uczony, polityk i jego wpływ na archeologię wrocławską

Professor Leon Kozłowski as a man, scientist, politician and his influence into Wrocław archaeology

Abstract: The most outstanding archaeologist and professor at John Casimir University in Lviv as well as and a acknowledged politician (among others the Prime Minister (1934–1935) of the Second Republic of Poland) was Professor Leon Kozłowski (1892–1944), a student of E. Majewski from Warsaw, R.R. Schmidt from the University of Tübingen and W. Demetrykiewicz from the Jagiellonian University in Krakow. As a professor of John Casimir University he cooperated with V. Gordon Childe from the UK and H. Breuil from France, the most outstanding archaeologists in Europe at that time. His publications stand out with a clear and well-argued reasoning, great dash and thorough knowledge of the materials and concepts of the time. He was also an excellent teacher of many Polish and Ukrainian archaeologists. After 1939, he was imprisoned and tortured in the Soviet Union and Germany, where he died in unknown circumstances in 1944.

Among his pupils was Helena Cehak-Hołubowiczowa (1902–1979), who, with her husband Włodzimierz Hołubowicz (1908–1962), worked in the years 1931–1939 at the Stefan Batory University in Vilnius and between 1943 and 1945 they were the forced labourers in Austria. They both, since 1950, were employed at the University of Wroclaw and developed archaeology according to the ideas of Leon Kozłowski. Włodzimierz Hołubowicz developed the methodics and methodology of archaeology and Helena Cehak-Hołubowiczowa dealt with the religious beliefs of prehistoric and early medieval societies. They educated many students who are now employees of the Institute of Archaeology at the University of Wroclaw, and other institutions.

Keywords: Archaeology, Lviv, Wrocław, archaeological culture, methodology.

Fot. 1. Leon Kozłowski (1892–1944; Źródło: Wikimedia Commons)

Leon Kozłowski (1892–1944) – profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie jest uważany za jednego z najwybitniejszych polskich archeologów okresu międzywojennego. Ponadto był bliskim współpracownikiem marszałka Józefa Piłsudskiego i wśród wielu funkcji był także premierem II Rzeczypospolitej (Fot. 1). Wybuch II wojny światowej spowodował niezwykłe zawirowania i zgotował liczne komplikacje w ostatnich latach jego życia, przypadających na okres 1939–1944. Wówczas dane mu było uczestniczyć w sytuacjach jak dotąd niewyjaśnionych przez historyków i z pewnością wymagających dalszych studiów. Niejednoznaczne oceny budziło nie tylko jego późniejsze przedostanie się w 1941 roku z Rosji przez linię frontu na stronę niemiecką i podejrzenia o kolaborację z Niemcami (niepotwierdzone jednak wiarygodnymi materiałami dowodowymi). Jego uczennica, Helena Cehak-Hołubowiczowa wraz z mężem Włodzimierzem Hołubowiczem po II wojnie światowej rozwinęła archeologię we Wrocławiu, przekazując w ten sposób idee i koncepcje Leona Kozłowskiego swoim następcom.

Uczony i polityk

O wyjątkowości prof. Kozłowskiego stanowi fakt, że łączył on aktywność na dwóch, zupełnie różnych i wymagających odmiennych kompetencji polach, mianowicie w dziedzinie archeologii, jako badacz i nauczyciel kolejnych pokoleń archeologów (jego wychowankowie objęli zresztą w 1950 roku. Katedrę Prehistorii (później Archeologii) na Uniwersytecie Wrocławskim), a także w dziedzinie polityki (kolejno jako członek Rady Miejskiej Lwowa, poseł na Sejm, minister reform rolnych i premier rządu). Do obu tych sfer i związanych z nimi obowiązków podchodził z dużym zaangażowaniem i w obu odnosił sukcesy. Podkreślić należy, że wprawdzie Leon Kozłowski nie był jedynym profesorem pełniącym w okresie II Rzeczpospolitej wysoką funkcję państwową, gdyż tytuł ten posiadał również np. prezydent Ignacy Mościcki, niemniej sprawowanie urzędu ministra, a następnie premiera, wymagało na pewno znacznie większej aktywności niż prezydentura.

Osoba Leona Kozłowskiego i jego pełne zaangażowanie zarówno w polityce, jak i archeologii, prowadzi zatem do pytania, jakie czynniki wpłynęły na ukształtowanie osobowości tak wszechstronnego człowieka, jaką była geneza jego zainteresowań politycznych i naukowych, a także skąd czerpał wzorce postępowania. W rozwoju prof. Kozłowskiego z pewnością kluczową rolę odegrali krewni i opiekunowie, a więc najbliżsi ludzie mający wpływ na jego wychowanie, a poprzez nich dwie silnie zakorzenione w rodzinie Kozłowskich tradycje – patriotyczna i akademicka.

Rodzinne tradycje patriotyczne Leona Kozłowskiego

Tradycje patriotyczne tej rodziny sięgają trzeciego pokolenia przed pojawieniem się Leona. Jego pradziad ze strony ojca, Teodor Radziejowski, był bowiem żołnierzem Tadeusza Kościuszki i w wyniku zasług osiągnął rangę pułkownika.

Z kolei ojciec Leona – Stefan Kozłowski – jako student Politechniki Ryskiej (ukończył wydział rolniczy z tytułem agronoma) był jednym z założycieli korporacji studenckiej Arkonia (nawiązującej nieco do tradycji Filaretów i Filomatów) i autorem jej deklaracji ideowej, nazwanej nawet Podaniem Stefana Kozłowskiego[1]. Podanie to wiele mówi o systemie wartości samego Stefana i również obecnie umieszczone jest na stronie internetowej Polskiej Korporacji Akademickiej Arkonia: „Koło Arkonii ma za zadanie wykształcenie i dostarczenie Krajowi ludzi dobrze myślących, połączonych ze sobą solidarnie, dążących do polepszenia położenia Kraju pracą i postępowaniem opartym na pewnych przyjętych zasadach, a mianowicie: przez rozwijanie i popieranie czynnie samodzielnej pracy narodowej nad podniesieniem bytu moralnego i materialnego Kraju, wolnej od niechęci i uprzedzeń do jakichkolwiek warstw w społeczeństwie naszym i ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb mniej oświeconych warstw narodu".

Bez wątpienia Stefan Kozłowski realizował te cele już po ukończeniu studiów, jako właściciel majątku Przybysławice, gdzie założył pierwsze w powiecie wiejskie Kółko Rolnicze, a także współorganizował i wspierał finansowo ochronkę, tajną szkołę, dom ludowy, kasę pożyczkową i spółdzielnię

[1] M. Kozłowski, *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2005; zob. także źródło: (http://www.arkonia.pl/Podstawy/Podanie_Kozlowskiego_1881).

spożywców. Był on ponadto współinicjatorem utworzenia chłopskiej organizacji rolniczej „Jutrzenka" oraz wspierał działalność oświatową i wydawniczą prowadzoną przez Konrada Prószyńskiego, ale jego największym przedsięwzięciem było założenie Towarzystwa Rolniczego Kieleckiego, w którym zorganizował i prowadził dział handlowy[2]. Interesował się polityką, o czym świadczy jego członkostwo w Stronnictwie Narodowo-Demokratycznym.

Ta społeczno-ekonomiczna aktywność Stefana Kozłowskiego, jak również podejmowane przez niego liczne działania patriotyczne, m.in. organizowanie akcji upamiętniania postaci wielkich Polaków (Stanisława Konarskiego, Stanisława Staszica), akcje na rzecz wprowadzania języka polskiego do administracji gminnej, starania o koncesje dla szkół polskich poskutkowały represjami ze strony zaborców, a w szczególności wydaleniem z granic Królestwa Polskiego do Petersburga. Silne przeżycia, jakie się z tym wiązały, mogły być przyczyną samobójczej śmierci Stefana Kozłowskiego w 1908 roku, o czym pisze w swojej pracy jego wnuk Maciej[3].

Postawę społeczną i patriotyczną prezentowała również siostra Stefana, a ciotka Leona – Irena Wiktorynowa Kosmowska, pod której opieką przyszły premier wraz z młodszym bratem Tomaszem pozostawał przez kilka lat po śmierci ojca. Irena W. Kosmowska była pisarką, publicystką i działaczką społeczną i oświatową (społecznikiem był również jej mąż, lekarz Wiktoryn Kosmowski), a ich dom w ostatnim dwudziestoleciu XIX wieku był jednym z salonów inteligencji warszawskiej, który odwiedzali m.in. Aleksander Świętochowski, Piotr Chmielowski, Ludwik Krzywicki, Bolesław Prus oraz Eliza Orzeszkowa[4]. W domu ciotki Leon miał więc okazję spotkać ludzi, którym bliskie były sprawy walki o niepodległość i zachowanie polskości, a którzy ponadto prezentowali własne, często bardzo odmienne koncepcje rozwoju społeczeństwa i narodu.

Tradycje patriotyczne prezentowała też rodzina przyszłego premiera ze strony matki – Marii, z domu Strasburger. Jej ojciec, a dziadek Leona – Leon Strasburger (wnuk otrzymał po nim imię) – był bowiem powstańcem styczniowym. Rodzina Strasburgerów przybyła do Warszawy z Saksonii pod koniec XVIII w. i szybko się spolonizowała, o czym świadczy fakt, że

[2] W. Niedziela, *Kronika wsi Przybysławice wyrosłej na ziemi miechowskiej*, „Znak" 1985, nr 1–2; Z. Budkowa, *Kozłowski Stefan Rafał*, „Polski Słownik Biograficzny" 1970, t. 14/1, z. 64. Ossolineum, Wrocław.

[3] M. Kozłowski, *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego…*, dz. cyt., s. 22.

[4] D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Kosmowska z Kozłowskich Irena*, „Polski Słownik Biograficzny" 1969, t. 14/2, z. 61.

Leon Strasburger, jako zaledwie siedemnastoletni młodzieniec, po wybuchu powstania styczniowego uciekł z domu i przyłączył się do oddziałów powstańczych. Ranny w bitwie pod Małogoszczem, został następnie uwięziony w Krakowie, skąd zbiegł do Niemiec i dopiero po kilku latach udało mu się wrócić do Królestwa Polskiego, gdzie zajął się rolnictwem i był właścicielem majątków ziemskich[5].

Patriotyzm, rozumiany z jednej strony jako konieczność podejmowania nawet niebezpiecznych działań w celu walki o wolną Polskę i polskość, a z drugiej jako codzienne zaangażowanie w budowanie lepszego społeczeństwa, przyszły premier mógł zatem czerpać zarówno z rodziny ojca, jak i matki. Postawę tę realizował również w swojej działalności jako polityk i urzędnik państwowy, już od wczesnej młodości.

Kiedy istniała taka konieczność, Leon Kozłowski angażował się w czynną walkę, poprzez udział w strajkach szkolnych skutkujący przesłuchaniami i pobytem we więzieniu, przynależność do organizacji o charakterze patriotycznym i wojskowym – Związku Walki Czynnej oraz Polskie j Organizacji Wojskowej, a także poprzez służbę w 1 Pułku Ułanów Legionów Polskich.

Po odrodzeniu się wolnej Polski w 1918 roku, zaangażował się w pracę organiczną na rzecz kraju, pełniąc różne funkcje, począwszy od roli koordynatora kampanii wyborczej zwolenników Piłsudskiego do Sejmu Ustawodawczego (samego Marszałka poznał w 1910 r., o czym wspomniał w swojej *Autobiografii*[6] i, jak pokazały dalsze losy, stał się jednym z jego bardziej zaufanych, wieloletnich współpracowników), poprzez sprawowanie mandatów, radnego w Radzie Miejskiej Lwowa, później posła na Sejm RP, a skończywszy na tece ministra reform rolnych w rządzie Walerego Sławka i funkcji premiera RP w latach 1934–1935 (na to stanowisko rekomendował go właśnie Józef Piłsudski, co świadczy o dużym zaufaniu i szacunku, jakim Leona darzył Marszałek).

Wartości patriotyczne były w rodzinie Kozłowskich i Strasburgerów bardzo cenione i przekazywane kolejnym pokoleniom. O ich silnym oddziaływaniu i trwałym zaszczepieniu świadczy fakt, że aktywną działalnością na rzecz kraju, zarówno w okresie pokoju, jak i wojny, zajmowali się w tym pokoleniu oprócz Leona także jego bracia – Tomasz i Jan oraz kuzynka Irena Kosmowska (córka Ireny Wiktorynowej Kosmowskiej) i kuzyn Henryk Leon Strasburger.

[5] W. Niedziela, *Kronika wsi Przybysławice*…, dz. cyt.

[6] M. Kozłowski, *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego*…, dz. cyt., s. 217.

Tomasz Kozłowski był legionistą, następnie posłem na Sejm RP w latach 1930–1939, działaczem spółdzielczym i prezesem Kieleckiej Izby Rolniczej, a w czasie II wojny światowej aktywnie działał w strukturach Państwa Podziemnego, natomiast Jan Kozłowski został aresztowany i rozstrzelany przez Niemców w maju 1944 roku. Zginął niemalże w tym samym czasie, co Leon Kozłowski[7].

Irena Kosmowska była z kolei działaczką niepodległościową (członkinią Komisji Tymczasowej Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych), ludową (w ramach Towarzystwa Kółek Rolniczych im. S. Staszica zajmowała się popularyzacją spółdzielczości wiejskiej) i oświatową (Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory"), a także posłem na Sejm Ustawodawczy oraz I i II kadencji w II RP (sprawowała mandat najpierw z ramienia PSL „Wyzwolenie", a następnie Stronnictwa Ludowego). Irena Kosmowska również czynnie walczyła z okupantem podczas II wojny światowej w ramach podziemnego ruchu ludowego, co skończyło się jej aresztowaniem przez gestapo i śmiercią w więzieniu[8].

Henryk Leon Strasburger, dalszy krewny Leona Kozłowskiego ze strony matki, jako doktor prawa i ekonomista, zajmował wysokie stanowiska urzędnicze m.in. w prowizorium rządowym Władysława Wróblewskiego oraz rządzie Antoniego Ponikowskiego, a także ministrem w rządzie Juliana Ignacego Nowaka, Władysława Sikorskiego oraz Stanisława Mikołajczyka. Przez cztery lata pełnił również funkcję ambasadora Polski w Wielkiej Brytanii.

Przytoczone tu biografie krewnych Leona Kozłowskiego, zarówno jego rówieśników, jak i starszych, ukazują jasno, że wartości związane z szeroko rozumianym patriotyzmem i poczuciem obowiązku wobec narodu, były w tej rodzinie starannie pielęgnowane.

Tradycje akademickie w rodzinie Kozłowskich i Strasburgerów

Najbliższe otoczenie przyszłego premiera cechował na pewno głęboki szacunek dla wiedzy. Stefan Kozłowski, ojciec Leona, nie tylko wspierał oświatę w swoim majątku, ale także zgromadził bibliotekę liczącą 900 tomów[9]. Siostra Stefana, Irena Wiktorynowa Kosmowska, prowadziła w War-

[7] Tamże, s. 196.

[8] R. Kociowa, *Irena Kosmowska*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1960.

[9] M. Kozłowski, *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego…*, dz. cyt., s. 21.

szawie salon gromadzący intelektualną elitę ówczesnej stolicy, a także publikowała liczne artykuły w czasopismach i wydała kilkadziesiąt broszur i książek o różnorodnej tematyce, m.in. historycznej, społecznej, oświatowej i krajoznawczej. W rodzinie Strasburgerów badaniami naukowymi zajmował się cioteczny dziadek przyszłego premiera – Edward Adolf Strasburger, który był botanikiem.

W pokoleniu Leona, karierę naukową zrobiła także jego siostra Aniela Kozłowska, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polskiej Akademii Nauk, która zajmowała się botaniką, geobotaniką, paleobotaniką, fitopatologią oraz wirusologią[10], a także ich kuzynka Zofia Kozłowska-Budkowa – profesor historii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jednakże największy wpływ na rozwój zainteresowań prehistorią i w konsekwencji wybór zawodu archeologa przez Leona Kozłowskiego miał Erazm Majewski, którego jako młodzieniec poznał najprawdopodobniej poprzez kontakty ciotki Ireny Wiktorynowej Kozłowskej[11]. Bezdzietny Majewski został (obok wujostwa Kosmowskich) głównym opiekunem Leona po śmierci ojca[12]. Stefan K. Kozłowski – obok Macieja Kozłowskiego i Oleksandra Sytnyka główny biograf Leona – określił nawet Majewskiego jako „przybranego ojca" Leona[13]. Erazm miał za tem ogromny wpływ na kształtowanie się charakteru i zainteresowań młodego podopiecznego. Podkreślić należy, że w nekrologu E. Majewskiego przyszły premier RP i profesor archeologii wskazał dawnego opiekuna jako swojego pierwszego mistrza[14].

Erazm Majewski był bardzo utalentowanym człowiekiem i miał nieprzeciętną osobowość – bez wątpienia był jednym z pierwszych fachowych prehistoryków polskich, fundatorem najstarszego muzeum archeologicznego w Warszawie, które utworzył ze swoich zbiorów, wydawcą czasopisma „Światowit" poświęconego archeologii prehistorycznej i słowiańskiej oraz członkiem licznych towarzystw naukowych (m.in. Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Międzynarodowego Instytutu Socjologii oraz Towarzystwa

[10] A. Śródka, *Kozłowska Aniela*, [w:] *Uczeni Polscy XIX–XX stulecia*, t. II. Aries, Warszawa 1995.

[11] S.K. Kozłowski, *Leon*, [w:] S.K. Kozłowski, O. Sytnyk (red.), *Profesor Leon Kozłowski*, Ośrodek Badań nad Antykiem Europy Południowo-Wschodniej, Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Lwów – Warszawa 2010, s. 228.

[12] Tamże, s. 236–237.

[13] Tamże, s. 236–237, 225.

[14] Tamże, s. 221.

Antropologicznego w Paryżu, był też prezesem Państwowego Grona Konserwatorów Zabytków Przedhistorycznych)[15].

Podkreślić należy, że Erazm Majewski, jako syn fabrykanta chemicznego, przygotowywał się do zawodu aptekarza, a w dziedzinie archeologii był zupełnym samoukiem. Wyrazem ogromnego szacunku ówczesnego środowiska naukowego dla jego dokonań, była decyzja władz Uniwersytetu Warszawskiego o utworzeniu specjalnie dla niego katedry archeologii prehistorycznej i powołanie na profesora zwyczajnego (pomimo braku formalnego wykształcenia).

Rzecz jasna, podczas studiów najpierw w Krakowie, a następnie za granicą, Leon Kozłowski poznał innych archeologów, którzy również przyczynili się do jego rozwoju jako badacza prehistorii (byli to przede wszystkim Władysław Demetrykiewicz, powszechnie znany Henri Breuil, Robert Rudolf Schmidt, a później Vere Gordon Childe), jednakże w tym pierwszym okresie kształtowania się zainteresowań intelektualnych młodego Kozłowskiego zasadniczą rolę odegrał Erazm Majewski.

Rówieśnicy Leona – rodzeństwo, kuzyni, przyjaciele, koledzy

Ogromną rolę w rozwoju każdego młodego człowieka odgrywają jego relacje z innymi i to nie tylko z dorosłymi opiekunami, lecz także z rówieśnikami – tymi, którzy należą do tego samego środowiska rodzinnego, a więc z rodzeństwem, kuzynami, a także z kolegami poznanymi w szkołach, na studiach i w różnego rodzaju organizacjach.

Leon był najstarszym z sześciorga dzieci Stefana i Marii Kozłowskich. Oprócz tego małżeństwo doczekało się jeszcze d wóch synów – Tomasza i Jana oraz trzech córek – Bronisławy, Anieli oraz Marii Salomei. Po tragicznej śmierci ojca ich matka znalazła się w trudnej sytuacji, w wyniku czego rodzeństwo rozdzielono. Najstarszy (ale wówczas zaledwie szesnastoletni) Leon trafił wraz z bratem Tomaszem do domu wujostwa Kosmowskich w Warszawie, dwie siostry na pensje, a najmłodsze dzieci pozostały pod opieką matki w Przybysławicach.

Wydaje się jednak, że r ozłąka ta nie miała znaczącego wpływu na ich wzajemne stosunki. Lektura piętnastu listów Leona, jakie wysłał on w okre-

[15] S.K. Kozłowski, J. Lech, *O Erazmie Majewskim słowo wstępne*, [w:] S.K. Kozłowski, J. Lech (red.), *Erazm Majewski i warszawska szkoła prehistoryczna na początku XX wieku*, PWN, Warszawa 1996.

sie pomiędzy listopadem 1941 a październikiem 1943 z Berlina do braci i sióstr (dokumenty te zamieścił w swojej książce poświęconej stryjowi Maciej Kozłowski[16]) pozwalają przypuszczać, że rodzeństwo pozostawało w bardzo bliskich relacjach, gotowe w trudnych chwilach nieść sobie pomoc.

Z listów wynika, że zarówno Tomasz, jak i Jan oraz Maria, którzy gospodarowali we własnych majątkach i tym sposobem dysponowali własną żywnością (o którą w czasie wojny było przecież trudno), wysyłali Leonowi liczne paczki żywnościowe oraz przekazy pieniężne. Jednocześnie zaś Leon, pomimo własnego trudnego położenia, niepokoił się o losy najbliższych, o ich zdrowie (we wspomnianych listach dopytuje o zdrowie Tomasza), był szczerze zainteresowany sprawami osobistymi Jana, który w czasie wojny się ożenił i został ojcem, a także udzielał porad Marii Salomei, która wówczas sama prowadziła gospodarstwo rolne: „W gospodarstwie powinnaś się zdecydować na jakiś kierunek określony i na daną produkcję gospodarstwo nastawić. Mnie się zdaje powinien to być ogród kurzy i świnie.

Zwłaszcza kury powinny mieć przyszłość. […] Dlaczego budujesz z kamienia, który jest u nas lichy, a nie z cegły, którą możesz wypalić na miejscu a węgiel ewentualnie przywieźć końmi"[17]. Fragment ten ukazuje prawdziwą troskę Leona o młodszą siostrę. Pomimo dzielącej ich odległości pragnął wesprzeć ją i wspomóc w nowych obowiązkach.

Jednocześnie od Anieli dowiedział się o wydanym na niego przez Sąd Polowy Polskich Sił Zbrojnych wyroku śmierci za dezercję i kolaborację z Niemcami. Był tym wyraźnie zaniepokojony i wydaje się, że sytuację przyjął z pewnym niedowierzaniem (jako nieporozumienie), stąd bardzo zależało mu na przyjeździe siostry i relacjach z pierwszej ręki: „Chciałbym bardzo aby Nela przyjechała bo wówczas będę miał *bezpośrednie wiadomości* których mi brakuje bardzo" – pisał w liście do Tomasza[18].

W tym okresie (luty 1942) umarła siostra Bronisława, a Leon nie dostał zgody na wyjazd i nie mógł uczestniczyć w jej pogrzebie (już ten fakt pokazuje, że w Berlinie był on raczej więźniem, pomimo że nie trzymano go za kratami). Były premier bardzo przeżył odejście Bronisławy. Do Marii napisał: „Na pogrzeb Broni jechać nie mogłem. Pisałem do Tomka z prośbą o wiadomości szczegóły. Bardzo mnie ta wiadomość przygnębiła"[19].

[16] M. Kozłowski, *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego…*, dz. cyt.
[17] Tamże, fragment listu Leona do Marii, s. 309.
[18] Tamże, s. 306.
[19] Tamże, s. 302.

Tymczasem Tomasz, aktywny działacz struktur Państwa Podziemnego usiłował wyjaśnić i wyprostować sytuację Leona. Starał się udowodnić, że brat nie jest kolaborantem i w wyniku jego działań w „Biuletynie Specjalnym BiP" zamieszczono fragmenty listu Leona, w których zaprzecza on jakiejkolwiek współpracy z Niemcami"[20]. Jednocześnie Leon wraz z Anielą i Tomaszem opracowywał plan ucieczki (w tym celu uzyskali dla niego fałszywą kenkartę), do której jednak nie doszło.

Poza rodzeństwem Leon utrzymywał także bliskie kontakty z niektórymi kuzynami, przede wszystkim z Ireną Kosmowską (córką ciotki Kosmowskiej), z którą był bardzo zaprzyjaźniony oraz Zofią Kozłowską-Budkową. W kierowanym do tej ostatniej liście z 3 maja 1944 roku składa jej bardzo szczere, prawdziwie serdeczne wyrazy współczucia z powodu śmierci matki: „Przed paru dniami otrzymałem od Ciebie nekrolog Cioci Lucyny, a Twojej matki. […] Dotknął Cię bardzo ciężki cios. Śmierć matki, niezależnie w jakim wieku nas spotyka jest zawsze bardzo ciężkim ciosem, a często najcięższą śmiercią bliskiej osoby nam ponieść wypada. […] Pusto się teraz zrobiło u Was w Krakowie"[21].

A o Irenę Kosmowskiej (przetrzymywanej w więzieniu Moabit w Berlinie) martwił się w ten sposób: „Jeżeli Irenka siedzi na Aleksander Plac to przede wszystkim cierpi głód jak wszyscy więźniowie, to jest najważniejsze i najgorsze"[22].

Poza rówieśnikami z kręgu rodzinnego, Leon przyjaźnił się też lub tylko kolegował z osobami z kręgów niepodległościowych (a po odzyskaniu niepodległości – kręgów działalności politycznej) oraz z różnymi młodymi adeptami archeologii.

Wśród najważniejszych kolegów „politycznych" wymienić należy generała Władysława Bończę-Uzdowskiego, którego Leon poznał w PPS – Frakcji Rewolucyjnej, a następnie w 1910 roku razem siedzieli we więzieniu, ponadto Józefa Piłsudskiego. Relacje Leona Kozłowskiego z Marszałkiem były już opisywane w niniejszym artykule; ale trzeba podkreślić, że Kozłowski był wiernym współpracownikiem Piłsudskiego aż do jego śmierci. Z kolei w rządzie Walerego Sławka Kozłowski po raz pierwszy odniósł duże sukcesy jako minister reform rolnych i zapewne właśnie Walery Sławek postawił go w 1915 roku na czele VI rejonu POW[23].

[20] Tamże, s. 173–174.

[21] Tamże, s. 312.

[22] Tamże, s. 311.

[23] A. Chojnowski, P. Wróbel (red.), *Prezydenci i premierzy Drugiej Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.

Leon Kozłowski bardzo wielu znajomych miał w kręgu archeologów i to zarówno wśród profesjonalistów, jak i poszukiwaczy–amatorów. Na uwagę zasługują zwłaszcza dwaj jego rówieśnicy, którzy podobnie jak Leon byli bardzo utalentowani i z czasem zostali wybitnymi badaczami prehistorii – Włodzimierz Antoniewicz oraz Stefan Krukowski. Te relacje, zapewne dlatego, że wszystkich trzech łączyły duże ambicje i wzajemna konkurencja, układały się w zmienny sposób, generalnie jednak były trudne.

Włodzimierz Antoniewicz studiował razem z Leonem w Krakowie, jednakże z czasem stał się jego konkurentem w walce o względy Erazma Majewskiego i wygrał, ponieważ to Antoniewicza, a nie Kozłowskiego Erazm Majewski mianował docentem w swojej nowo powołanej katedrze archeologii prehistorycznej na Uniwersytecie Warszawskim. Leon (o czym świadczą cytowane poniżej jego listy do Włodzimierza Demetrykiewicza) odebrał to jako ogromną osobistą porażkę, tym większą, że niegdyś Majewski był jego opiekunem, „przybranym ojcem" i sądził, że to on będzie najbliższym współpracownikiem dawnego mistrza: „[…] co do Majewskiego, to moim wrażeniem jest, że jego zdrowie jest raczej gorsze niż lepsze, szczególnie władze umysłowe szwankować zaczynają i pamięć bardzo zawodzi. W tych warunkach Antoniewicz nim kręci i chce obecnie szybko przeprowadzić swą habilitację"[24].

Leon nie postrzegał więc wówczas Antoniewicza w sposób pozytywny. Pisał również: „W stosunku do mnie Antoniewicz gra rolę pełną serdeczności oraz fiołka, który nic nie wie i na nic wpłynąć nie może, a to co się dzieje i działo staje się samo, a on jedynie pod naciskiem zewnętrznym jest zmuszony do przyjmowania ciężkich obowiązków i zaszczytów, których nie pragnął"[25].

O ile jednak Włodzimierz Antoniewicz jedynie studiował z Leonem, a więc obaj znali się, lecz nie musieli pozostawać w bliskich stosunkach, o tyle z innym wybitnym badaczem – Stefanem Krukowskim – łączyła go na początku przyjaźń, która potem została w gwałtowny sposób zerwana.

Przyszły premier RP poznał Stefana Krukowskiego u swojego opiekuna Erazma Majewskiego, u którego obaj pracowali i się kształcili. W przeciwieństwie jednak do Leona, Krukowski nie ukończył studiów – podobnie jak kolega brał udział w strajku szkolnym i został relegowany z państwowej szkoły rosyjskiej, ale z przyczyn finansowych nie mógł kontynuować potem nauki w szkole prywatnej i zdać uprawniającej do podjęcia studiów wyższych du-

[24] S.K. Kozłowski, *Włodzimierz Antoniewicz, profesor z Warszawy*, Państwowe Muzeum Archeologiczne, Warszawa 2009, s. 49.

[25] Tamże, s. 63.

żej matury (zakończył naukę małą maturą). Zawodu archeologa nauczył się więc u Erazma Majewskiego, prowadząc liczne wykopaliska i pełniąc funkcję sekretarza redakcji „Światowita".

W pierwszych latach znajomości obaj podopieczni Erazma Majewskiego przyjaźnili się, o czym świadczyć może poniższy fragment listu Krukowskiego do Kozłowskiego, w którym udziela on koledze porad, ale w sposób bardzo subtelny i naprawdę życzliwy: „Dziękuję bardzo za list, zrobiłeś mi przyjemną niespodziankę. Oczywiście, nic Ci powiedzieć nie mogę o Twojej zamierzonej klasyfikacji, z tego jednak co piszesz – widzę, że zapowiada się interesująco. Sądzę, że niezbytnia ostrożność, do której zaczynam się przekonywać, wielce pomocną Ci będzie nie tylko w tej robocie"[26].

Z kolei tak Leon Kozłowski pisał w 1914 roku do Stefana Krukowskiego: „Kochany Stefku, […]. Napisz proszę, co u ciebie słychać? Nad czem pracujesz? […] Mój drogi przypomnij Majewskiemu, żeby zrobił odbitki […] Kończąc przesyłam przyjacielskie pozdrowienia"[27].

Fragmenty te dobrze ilustrują ciepłe relacje łączące młodych prehistoryków, okazujących sobie nawzajem szczere zainteresowanie i dzielących się refleksjami na tematy zawodowe. W 1918 roku nastąpiło jednak trwałe zerwanie stosunków pomiędzy Leonem i Stefanem, a specyfikę ich wzajemnych kontaktów najlepiej oddaje spostrzeżenie biografa ich obu – S.K. Kozłowskiego, który tak napisał: „Wychodzą kompleksy, różnice pochodzeniowe, różnica opcji politycznych, chęć dominacji, ciężka choroba duszy u Stefana. Nie można jednak zapomnieć, iż Leon i Stefan się wzajemnie formowali i obaj, w różnym zapewne zakresie, tej wzajemnej formacji wiele zawdzięczali…"[28].

Podsumowując niniejsze rozważania nad rówieśniczymi relacjami Leona Kozłowskiego podkreślić należy jego serdeczne kontakty z rodzeństwem i kuzynkami, jego szczerą troskę o ich sprawy. Na pewno sprzyjał temu łączący ich system wartości – zarówno Leon, jak i jego bracia oraz kuzynka Irena Kosmowska byli aktywnymi patriotami, działającymi także z narażeniem życia na rzecz Polski. Z kolei siostra Aniela oraz kuzynka Zofia przejawiały podobnie głębokie zainteresowania intelektualne, o czym świadczy wybrana przez nie droga zawodowa (obie zostały badaczkami, chociaż w innych niż Leon dziedzinach). Zachowane listy ukazują, że poza tym Kozłowski był troskliwym starszym bratem w stosunku do młodszego rodzeństwa.

[26] S.K. Kozłowski, *Stefan Krukowski. Narodziny giganta*, Państwowe Muzeum Archeologiczne, Warszawa 2007, s. 81.

[27] Tamże, s. 83.

[28] S.K. Kozłowski, *Leon…*, dz. cyt., s. 242.

Znajomości Leona Kozłowskiego powiązane były z dwoma obszarami jego aktywności – archeologią i polityką, tak więc koledzy byli zazwyczaj jednocześnie jego współpracownikami lub konkurentami. Być może, pochłonięty ogromną liczbą obowiązków profesor archeologii i polityk nie miał już czasu poszukiwać kontaktów poza sferami swojej działalności, jak to często bywa w przypadku ludzi bardzo zapracowanych.

Najważniejsze osiągnięcia naukowe Leona Kozłowskiego

Pomimo różnorodnych zajęć Leon Kozłowski najwięcej czasu poświęcił badaniom naukowym. Jego rozliczne kontakty przyczyniły się do europejskiego zasięgu badań. Doktorat uzyskał w 1918 roku jako pierwszy na Uniwersytecie w Tybindze za dysertację *Epoka kamienia na wydmach wschodniej części Wyżyny Małopolskiej*. Wraz z prof. R.R. Schmidtem (1882–1950) wybrał się na południe ówczesnej Rosji, docierając aż do Kaukazu.

Współpracował z najwybitniejszym archeologiem francuskim H. Breuilem (1877–1961); zwanym żartobliwie „papieżem archeologów"; w latach dwudziestych XX wieku przebywał we Francji i opublikował cykl artykułów *Etudes de stratigraphie paléolithique de la France, la Belgique et l'Anglettere* w jednym z najważniejszych wówczas czasopism fachowych „L'Anthropologie" (tomy 41–44) oraz został członkiem Societé Préhistoriques Française[29]. Prace te były szeroko cytowane przez specjalistów na świecie.

Następnie Leon Kozłowski współpracował z najwybitniejszym wówczas archeologiem brytyjskim V. Gordonem Childem (1882–1957), który w 1923 roku odwiedził Kraków i Lwów, i podjęli następnie wspólne badania w Koszyłowcach oraz Niezwiskach, zajmując się okresem neolitu i epoką brązu. Następnie Leon Kozłowski odwiedził V.G. Childe'a w Londynie. Zdaniem J. Lecha Leon Kozłowski był jednym z pierwszych, który użył w języku polskim (już w 1913 r.) podstawowego pojęcia w uprawianiu prehistorii, jakim jest „kultura archeologiczna", a następnie od niego tę ideę przejął V. Gordon Chile[30] i wykorzystał w swojej najsłynniejszej książce *The Danube in Prehistory* (1929), upowszechniając ją w języku angielskim, co jednak

[29] Tamże, s. 288.

[30] J. Lech, *Kultura archeologiczna: z dziejów jednego pojęcia*, [w:] S. Tabaczyński (red.). *Kultury archeolgiczne a rzeczywistość dziejowa*, PWN, Warszawa 2000, s. 171.

kwestionuje P. Barford[31]. Później był także „partnerem intelektualnym oraz autorytetem" innego wybitnego archeologa brytyjskiego Grahama Clarka (1907–1995)[32].

Leon Kozłowski bez wątpienia był jednym z najlepszych i najbardziej znanych archeologów II Rzeczypospolitej. Jego publikacje wyróżniają się przemyślaną konstrukcją, dużym rozmachem oraz wnikliwą znajomością ówczesnych materiałów i koncepcji. Podobnie można ocenić jego szerokie kontakty międzynarodowe oraz udział w rozwoju archeologii europejskiej. Równie wysoko Helena Cehak-Hołubowiczowa ceniła jego wykłady. We Lwowie dorobek Leona Kozłowskiego kontynuują archeolodzy ukraińscy, którzy wydali ostatnio duży tom artykułów wielu autorów pod tytułem *Profesor Leon Kozłowski* zredagowany przez S.K. Kozłowskiego i O. Sytnika[33].

Archeolodzy wrocławscy jako kontynuatorzy idei Profesora Leona Kozłowskiego

Skomplikowane losy przedwojennych mieszkańców kresów wschodnich II Rzeczypospolitej, szczególnie w przypadku Leona Kozłowskiego i jego uczniów utrudniają ukazanie kontynuacji jego idei przez powojennych archeologów. Bezpośredni związek pozwala wykazać studentka i doktorantka profesora Leona Kozłowskiego, którą była Helena Cehak. Tak się złożyło, że jak wielu innych, losy rzuciły ją w 1950 roku do Wrocławia, wraz z mężem Włodzimierzem Hołubowiczem wykształciła wiele pokoleń wrocławskich archeologów. Po przejściu na emeryturą Helena Cehak-Hołubowiczowa (Fot. 2) wciąż pracowała nad wierzeniami Słowian oraz rolą Masywu Ślęży w tym zakresie i nie dokończywszy swojego dzieła zmarła w 1979 roku.

Helena Cehak po uzyskaniu doktoratu w 1930 roku na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w poszukiwaniu pracy przeniosła się do Wilna, gdzie od 1931 do roku 1939 rozwijała wraz z innymi archeologię na Uniwersytecie Stefana Batorego. Urodziła się 12 lutego 1902 r. w Stanisławowie, w rodzinie Adama Cehaka, poety i literata, posługującego się w twórczości pseudonimem Stodor. Szkołę średnią, a następnie studia uniwersyteckie na

[31] P. Barford, *Reflections on J. Lech;s vision of the history of „Polish" archaeology*, „Archaeologia Polona" 2002, t. 40, s. 171–194.

[32] S.K. Kozłowski, *Leon…*, dz. cyt., s. 291.

[33] S.K. Kozłowski, O. Sytnik (red.), *Profesor Leon Kozłowski…*, dz. cyt.

Fot. 2. Helena Cehak-Hołubowiczowa (1902–1979; Źródło: Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego)

Fot. 3. Włodzimierz Hołubowicz (1908–1962; Źródło: Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego)

Wydziale Filozoficznym ukończyła we Lwowie uczęszczając na wykłady Leona Kozłowskiego. Wykłady te wspominała jako bardzo inspirujące i zawsze świetnie przygotowane. Profesor Leon Kozłowski biegle posługiwał się również językiem francuskim i niekiedy wygłaszał swoje wykłady w tym języku, ale pomimo pewnych trudności nikt ze studentów nie śmiał prosić o zmianę języka na polski.

Helena Cehak interesowała się zagadnieniami kultury duchowej w archeologii i pod kierunkiem prof. Leona Kozłowskiego w 1930 roku uzyskała doktorat z prehistorii i archeologii klasycznej na podstawie pracy *Plastyka eneolitycznej kultury ceramiki malowanej w Polsce*, opublikowanej wkrótce w 14. tomie czasopisma „Światowit", wydanym pod redakcją prof. Włodzimierza Antoniewicza w 1933 roku w Warszawie. Problematyce wierzeń w archeologii pozostała wierna do końca swojej działalności naukowej.

W okresie wileńskim Helena Cehak prowadziła badania wielu stanowisk archeologicznych, w których brał udział Włodzimierz Hołubowicz jako wolontariusz. Następnie w 1934 roku został jej mężem oraz poniekąd uczniem w profesji archeologa (Fot. 3). Jego losy także były bardzo skomplikowane. Urodził się w 1908 roku w Jekaterynodarze (obecnie Krasnodar) w rodzinie biednego krawca, który z okolic Mołodeczna na Wileńszczyźnie jako zesłaniec trafił do Jekaterynodaru i ożenił się z kubańską Kozaczką Ireną Szkurogat, a w 1913 roku wyjechał z rodziną do Omska na Syberię i dopiero w 1921 roku wrócił do Polski, osiedlając się w Wilnie. W. Hołubowicz od 13. roku życia cierpiał na wadę serca, co nie przeszkodziło mu systematycznie zarabiać na

utrzymanie, zdać eksternistycznie maturę i studiować od 1928 roku prawo na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. W 1931 roku przeniósł się na historię, etnografię i prehistorię, pracując jednocześnie w „Gazecie Wileńskiej" oraz „Ekspresie Wileńskim", głównie jako sądowy reporter. Jednak jego zamiłowania skierowały się ku prehistorii i jako wolontariusz wraz z żoną Heleną badali blisko 40 stanowisk archeologicznych i napisali wiele doniesień z tych badań. Dał temu wyraz drukując w tych gazetach artykuły o badaniach archeologicznych na Wileńszczyźnie.

Wybuch II wojny światowej i zajęcie Wilna przez Litwę spowodowało zamknięcie Uniwersytetu Stefana Batorego. Po zajęciu Wilna przez Sowietów oboje zatrudnili się w Litewskim Muzeum Sztuki i prowadzili badania wykopaliskowe na Górze Zamkowej w Wilnie. W marcu 1941 roku uczestniczyli w Kongresie Archeologicznym poświęconym zagadnieniom Słowiańszczyzny w Leningradzie. Podczas okupacji hitlerowskiej w 1943 roku zostali zesłani na roboty do Niemiec, ale dzięki pomocy dra K. Krenna z Muzeum Historii Naturalnej w Wiedniu zostali w nim zatrudnieni jako pracownicy fizyczni. Po zajęciu Austrii przez Armię Czerwoną na cztery miesiące trafili do obozu filtracyjnego NKWD w tym kraju[34].

Po przejściu przez ten obóz zostali skierowani do pracy w Białoruskiej Akademii Nauk w Mińsku, gdzie przebywali od września 1945 roku do kwietnia 1946 roku, gdy uzyskali możliwość repatriacji do Polski. Po kilkumiesięcznym pobycie w Warszawie od września 1946 roku dr Helena Cehak-Hołubowiczowa podjęła pracę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, a Włodzimierz Hołubowicz szybko uzupełniał swoje wykształcenie uzyskując magisterium za pracę *Technika obróbki gliny w eneolitycznej osadzie ceramiki malowanej w Szypeniecach na Bukowinie* („Przegląd Archeologiczny", t. 7, s. 131–158) u prof. Józefa Kostrzewskiego na Uniwersytecie Poznańskim w 1947 roku. Następnie w 1948 roku uzyskał doktorat u prof. Romana Jakimowicza w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu za niezwykle dyskutowaną później pracę *Studia nad metodami badań warstw kulturowych w prehistorii polskiej*, opublikowaną przez Toruńskie Towarzystwo Naukowe.

Jeszcze podczas pobytu w Toruniu w ramach powstającego w 1949 roku. Kierownictwa Badań nad Początkami Państwa Polskiego dr Helena Cehak-Hołubowiczowa zainteresowała się rolą Ślęży w pradziejach, a w szczególności wierzeniami w pradziejach i wczesnym Średniowieczu. Wraz z mężem od września 1950 roku rozpoczęła pracę na Uniwersytecie Wrocławskim

[34] Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego.

w Katedrze Prehistorii, którą utworzył w 1947 roku prof. Rudolf Jamka i opuścił w 1950 roku przenosząc się na Uniwersytet Jagielloński.

Od przyjazdu do Wrocławia wiodącą rolę odgrywał już Włodzimierz Hołubowicz, który został kierownikiem Katedry Prehistorii na Uniwersytecie Wrocławskim, najpierw jako zastępca profesora, a od 1955 roku jako profesor nadzwyczajny. Z kolei w 1956 roku dr Helena Cehak-Hołubowiczowa została powołana na stanowisko docenta. Wiodącymi stanowiskami Hołubowiczów pod względem naukowym i metodologicznym były badania wczesnośredniowiecznego Opola, zapoczątkowane przez prof. R. Jamkę oraz masyw Ślęży i jego rola w wierzeniach społeczności pradziejowych i średniowiecznych oraz średniowiecznego grodu w Niemczy.

Rozwój badań nad pradziejami i wczesnym średniowieczem Śląska wciąż stanowi priorytet wrocławskiej archeologii. Szczególnym zainteresowaniem prof. Włodzimierza Hołubowicza były metody badań warstw kulturowych oraz trójwymiarowej dokumentacji lokalizacji zabytków, co p rzyczyniło się do udoskonalenia metod wykopaliskowych polskiej archeologii. Innym ważnym osiągnięciem były badania porównawcze z etnologią oraz badania eksperymentalne w poznaniu procesów wytwórczych ceramiki pradziejowej i wczesnośredniowiecznej, zapoczątkowane nowatorską publikacją jego pracy habilitacyjnej.

Archeolodzy żyjący w latach ostatniej wojny oraz w czasach stalinowskich doznali wielu prześladowań, trudnych doświadczeń życiowych oraz opresji politycznych. Jednym z najciężej doświadczonych był bez wątpienia Leon Kozłowski, który był więziony i torturowany przez Sowietów, skazany na śmierć przez nich oraz sąd polowy armii gen. Andersa, ostatecznie zmarł w niewyjaśnionych okolicznościach w 1944 roku w Berlinie[35].

Los był nieco łaskawszy dla Heleny i Włodzimierza Hołubowiczów, którzy po zajęciu Wilna przez hitlerowskie Niemcy w czerwcu 1941 roku do 1943 roku mieszkali w domku letniskowym w Bezdanach koło Wilna. Stamtąd pomogli ukrywać się zbiegłej z getta wileńskiego żydowskiej rodzinie Tureckich (z Suwałk), która pod sfałszowanym nazwiskiem Fijałkowskich przeżyła wojnę i dotarła do Polski. Jednak z tego powodu zostali wywiezieni na roboty do Austrii, włączonej wówczas do III Rzeszy[36].

Jednym z najtrudniejszych zagadnień w życiu Hołubowiczów jest ich rola polityczna w powojennej archeologii, zmuszanie do wp rowadzania

[35] M. Kozłowski, *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego…*, dz. cyt., s. 195–196.
[36] Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego.

marksizmu i związane z tym oskarżenia, które przedstawiał J. Gąssowski[37], a ostatnio opublikował A. Prinke[38]. W. Hołubowicz już przed wojną miał lewicowe przekonania a w 1946 roku wstąpił wraz z żoną do PPR, a później oboje należeli do PZPR. Od maja do września 1946 roku oboje pracowali w Robotniczej Agencji Prasowej PPR w Warszawie, przed przyjazdem do Torunia. Zarówno w Toruniu, jak i do 1956 roku we Wrocławiu, W. Hołubowicz propagował marksizm wraz z K. Majewskim oraz J. Kulczyckim, ale trzeba zaznaczyć, że z różnych powodów także inni polscy archeolodzy stali się zwolennikami marksizmu, jak chociażby prof. W. Antoniewicz z Uniwersytetu Warszawskiego. Po 1956 roku W. Hołubowicz został oskarżony przez część archeologów o fałszywe doniesienia do władz partyjnych na niektórych kolegów oraz nadużywanie swojej pozycji politycznej[39].

Z drugiej strony W. Hołubowicz występował przeciwko przekształceniu archeologii w historię kultury materialnej na wzór sowiecki oraz bronił odrębności archeologii jako dyscypliny naukowej. Kontynuował także zainteresowania Leona Kozłowskiego w zakresie metod wydzielania kultur archeologicznych. Dał temu wyraz w ostatnich swoich publikacjach, a także pracach niedokończonych z powodu przedwczesnej śmierci w 1962 roku[40]. Wielu archeologów polskich obecnie docenia metodologiczny i metodyczny dorobek Włodzimierza Hołubowicza oraz wpływ na unowocześnienie archeologii polskiej we wczesnych latach powojennych. Brak tłumaczeń jego dzieł na języki obce jest przyczyną mniejszej znajomości tego dorobku w innych krajach.

Warto dodać, że Włodzimierz Hołubowicz pomimo przynależności do PZPR oraz marksistowskich poglądów wielokrotnie bronił swoich studentów o poglądach zupełnie odmiennych. Ponadto zaopiekował się przedwojennym majorem Wojska Polskiego Leonem Pietkiewiczem, dwukrotnie skazanym przez bolszewików na karę śmierci oraz człowiekiem głęboko wierzącym,

[37] J. Gąssowski, *Z dziejów polskiej archeologii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 250.

[38] A. Prinke, *Polski październik '56 w archeologii*, „Archeologia Żywa", 22, 1(59) 2012.

[39] 3 czerwca 1957 Zarząd Główny PTA nadesłał do Sądu PTA akt oskarżenia przeciwko W. Hołubowiczowi. Oto jego najistotniejsze fragmenty: „ZG PTA posądza prof. Hołubowicza iż: 1/ w l. 1952–53 w wystąpieniach swych do władz partyjnych i państwowych oraz innych instytucji fałszywie i niezgodnie z faktycznym stanem podawał informacje." A. Prinke, *Polski październik '56…*, tamże.

[40] W. Hołubowicz, *Jak publikować źródła archeologiczne*, PWN, Warszawa – Wrocław 1961; B. Gediga, *Włodzimierz Hołubowicz*, „Z Otchłani Wieków" 1962, t. 3, s. 244–246; T. Różycka, *Włodzimierz Hołubowicz*, „Silesia Antiqua" 1964, t. 6, s. 248–251.

zapewniając mu pracę w kierowanych przez siebie placówkach, a także pomoc materialną z własnych funduszy[41]. Innym przykładem jest zatrudnienie w postaci zleceń wybitnego historyka, Profesora Władysława Dziewulskiego (1904–1981), który w latach pięćdziesiątych XX wieku za swój udział w AK nie mógł znaleźć pracy, a dopiero po odwilży znalazł ją na ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu. Dzięki tym zleceniom Władysława Dziewulski napisał swoją monografię średniowiecznego Opola[42].

Pomimo różnicy poglądów prof. Jan Czekanowski, wybitny lwowski antropolog, po wojnie kierownik Katedry Antropologii na Uniwersytecie Adama Mickiewicz w Poznaniu, doktor h.c. Uniwersytetu Wrocławskiego (1959) ilekroć przyjeżdżał do Wrocławia chętnie odwiedzał Helenę i Włodzimierza Hołubowiczów[43]. Trzeba stwierdzić, że W. Hołubowicz był postacią złożoną, współpracował z ówczesną władzą, ale w wielu przypadkach z dużą odwagą jej się przeciwstawiał. Nie można przedstawiać tylko jednostronnej oceny jego działalności[44].

Po śmierci męża kierownictwo archeologii na Uniwersytecie Wrocławskim przejęła prof. Helena Cehak-Hołubowiczowa, która wciąż rozwijała ówczesną Katedrę Archeologii Polski oraz Zakład Archeologii Śląska IHKM PAN we Wrocławiu. Kontynuowała ona badania archeologiczne w Masywie Ślężańskim, które stały się podstawą koncepcji istnienia starożytnych ośrodków kultowych na szczytach Ślęży, Raduni i Wieżycy. W latach 70. XX wieku kierowała także badaniami kurhanów kultury amfor kulistych i z wczesnej epoki brązu w Niedarach i Ludgierzowicach koło Trzebnicy.

Warto dodać, że prof. Helena Cehak-Hołubowiczowa, jako jedyna w PRL-u przyjęła u siebie i umożliwiła wygłoszenie wykładów w Katedrze Archeologii Uniwersytetu Wrocławskiego, wybitnemu badaczowi starożytnych plemion sarmackich prof. Tadeuszowi Sulimirskiemu (1898–1983), swojemu koledze ze Lwowa, uczniowi i doktorantowi prof. Leona Kozłowskiego, a po II wojnie światowej politycznego emigranta i profesora archeologii w Instytucie Archeologii Uniwersytetu Londyńskiego, źle widzianego przez ówczesne władze PRL[45].

Po przejściu na emeryturę w 1972 roku prof. Helena Cehak-Hołubowiczowa przygotowywała monografię wyników badań archeologicznych

[41] Informacja ustna prof. prof. Bogusława Gedigi i Stanisława Pazdy.

[42] W. Dziewulski, *Miasto lokacyjne w Opolu w XIII–XV wieku*, „Studia Śląskie", t. 1, Opole 1958, s. 15–85.

[43] Informacja ustna prof. Antoniego Kuczyńskiego, ucznia prof. Jana Czekanowskiego.

[44] Tamże.

[45] Informacja ustna prof. prof. Bogusława Gedigii Stanisława Pazdy.

Masywu Ślęży i zmarła w 1979 roku. Pozostawiła wielu uczniów, którzy kontynuują dzieło jej oraz Włodzimierza Hołubowicza, a pośrednio Leona Kozłowskiego. Instytut Archeologii Uniwersytetu Wrocławskiego zatrudnia obecnie około 30 osób oraz kształci licznych studentów i doktorantów. Archeologia wrocławska, wzorem Leona Kozłowskiego, rozwija liczne kontakty międzynarodowe.

Podziękowania

Autorzy serdecznie dziękują wielu osobom, które udzieliły niezbędnych informacji. W szczególności należą do nich uczniowie Heleny i Włodzimierza Hołubowiczów: Prof. Bogusław Gediga, Prof. Stanisław Pazda i mgr Karol Bykowski. Bardzo pomocna była Pani mgr Ewa Kłapcińska, Kierownik Oddziału w Archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Prof. Stefan Karol Kozłowski, współwydawca obszernej książki o Profesorze Leonie Kozłowskim.

Bibliografia

Barford P., *Reflections on J. Lech;s vision of the history of „Polish" archaeology*, „Archaeologia Polona" 2002, t. 40.

Budkowa Z., *Kozłowski Stefan Rafał*, „Polski Słownik Biograficzny" 1970, t. 14/1, z. 64., Ossolineum, Wrocław.

Cehak H., *Plastyka eneolitycznej kultury ceramiki malowanej w Polsce*, „Światowit", 1930/31, t. 14.

Cehak-Hołubowiczowa H. (red.), *Ślęża: zeszyt wydany z okazji obchodu Dni Ślęży 21–29 VI 1958 r.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 1958.

Chojnowski A., Wróbel P. (red.), *Prezydenci i premierzy Drugiej Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.

Dziewulski W., *Miasto lokacyjne w Opolu w XIII–XV wieku*, „Studia Śląskie" 1958, t. 1, Opole.

Gąssowski J., *Z dziejów polskiej archeologii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.

Hołubowicz W., *Technika obróbki gliny w eneolitycznej osadzie ceramiki malowanej w Szypeniecach na Bukowinie*, „Przegląd Archeologiczny" 1947, t. 7.

Hołubowicz W., *Studia nad metodami badań warstw kulturowych w prehistorii polskiej*, Nakładem Towarzystwa Naukowego, Toruń 1948.

Hołubowicz W., *Garncarstwo wiejskie zachodnich terenów Białorusi*, Nakładem Towarzystwa Naukowego, Toruń 1950.

Hołubowicz W., *Opole w wiekach X–XII*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1956.

Hołubowicz W., *Jak publikować źródła archeologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961.

Kociowa R., *Irena Kosmowska*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1960.
Kozłowski M., *Sprawa premiera Leona Kozłowskiego*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2005.
Kozłowski S.K., *Stefan Krukowski. Narodziny giganta*, Państwowe Muzeum Archeologiczne, Warszawa 2007.
Kozłowski S.K., *Włodzimierz Antoniewicz, profesor z Warszawy*, Państwowe Muzeum Archeologiczne, Warszawa 2009.
Kozłowski S.K., Lech J. (red.), *Erazm Majewski i warszawska szkoła prehistoryczna na początku XX wieku*, PWN, Warszawa 1996.
Kozłowski S.K., Sytnik O. (red.), *Profesor Leon Kozłowski*, Ośrodek Badań nad Antykiem Europy Południowo-Wschodniej, Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Lwów – Warszawa 2010.
Lech J., *Kultura archeologiczna: z dziejów jednego pojęcia*, [w:] S. Tabaczyński (red.), *Kultury archeolgiczne a rzeczywistość dziejowa*, PWN, Warszawa 2000.
Niedziela W., *Kronika wsi Przybysławice wyrosłej na ziemi miechowskiej*, „Znak" 1985, nr 1–2.
Prinke A., *Polski październik '56 w archeologii*, „Archeologia Żywa" 2012, 22, 1(59).
Śródka A., *Kozłowska Aniela*, [w:] *Uczeni Polscy XIX–XX stulecia*, t. 2. Ar ies, Warszawa 1995.
Tabaczyński S. (red.), *Kultury archeologiczne a rzeczywistość dziejowa*, PWN, Warszawa 2000.
Wawrzykowska-Wierciochowa D., *Kosmowska z Kozłowskich Irena*, „Polski Słownik Biograficzny" 1969, t. 14/2, z. 61, Ossolineum, Wrocław.

doi: 10.23734/wwr20121.215.226

MARIJA BARKAUSKAITE
Lithuanian University of Education Sciences
ONA TIJŪNELIENĖ
Klaipėda University

Meilė Lukšienė – inicjatorka pookupacyjnej reformy oświatowej na Litwie i twórca jej koncepcji

Meilė Lukšienė – the initiator and the creator of the conception of the educational reform in Lithuania after its occupation

Abstract: The article is concerned with the ideas of Meilė Lukšienė (1913–2009) – an eminent scholar of the history of Lithuanian science, education, and literature, a social activist, the initiator of the educational reform – on the relations between education and culture. An overview of works written at the turn of the XXI century as well as during the occupation and after is provided and emphasis is placed on the notions that Meilė Lukšienė promoted. One of them is – a nation has a right to exist, persist, and construct its existence according to democratic standards. The aforementioned idea is connected with a number of the following ones – a free and honest individual should grow up in their native culture and in a natural way while gaining experience, learning of the values common to all of humanity and of the cultures of other nations. As preservation of culture is the basis of the existence of a nation and the curriculum of Lithuanian schools that prepare the youth for adult life should be integrated.

Keywords: culture, education, free, moral, personality.

Wstęp

Meilė Lukšienė (1913–2009), historyk literatury litewskiej i oświaty, edukolog, urodziła się w Austrii, w Wiedniu. W 1942 roku ukończyła studia li-

tuanistyczne na Uniwersytecie Witolda Wielkiego.W latach 1944–1946 wykładała w Kownie (Uniwersytet Witoda Wielkiego), w latach 1949–1959 – na Uniwersytecie Wileńskim, gdzie w okresie 1951–1958 była kierownikiem Katedry Literatury Litewskiej. W latach 1959–1999 pracowała w Instytucie Pedagogiki (do r. 1973 – Instytut Badań Edukologicznych) jako starszy pracownik naukowy. Badała historię oświaty na Litwie i myśl pedagogiczną,wskazywała na znaczenie historii oświaty, twierdziła, że oświata stanowi część kultury narodowej. W końcu XX wieku, kiedy na Litwie powstał Litewski Ruch na Rzecz Przebudowy „Sajūdis", którego celem było dążenie do odrodzenia państwa, Meilė Lukšienė została członkiem tej grupy (1988 r.). Po rozpadzie Związku Sowieckiego jako jedna z pierwszych podkreślała konieczność reformowania szkolnictwa na Litwie, skupiła wokół siebie grupę intelektualistów i nauczycieli w celu przygotowania projektu reformy, dołączyła się do pracy nad koncepcją szkoły narodowej (1988) i koncepcją oświaty na Litwie (1992), brała udział w opracowywaniu wytycznych reformy oświatowej na Litwie (1993) i Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego (1994).

Jest autorką wielu prac naukowych – studiów, monografii – z zakresu literatury litewskiej, historii szkolnictwa na Litwie, szereg prac o charakterze analitycznym poświęciła twórczości klasyków literatury litewskiej.

Za zasługi dla nauki litewskiej i oświaty została nagrodzona Oderem Wielkiego Księcia Giedymina V stopnia (1998), Wielkim Krzyżem Komandorskim Witolda Wielkiego (2003), medalem J.A. Kamieńskiego (2004)[1].

W pookupacyjnej Litwie (schyłek XX w.) Meilė Lukšienė zasłużenie nazywana jest inicjatorem reformy oświatowej, twórcą idei, motorem działania. Jest autorką wielu prac, które pod względem ideologicznym i teoretycznym uzasadniają konieczność przeprowadzenia reformy. Konceptualne zasady, na których, zdaniem badaczki, powinna się opierać reforma, są następujące:

– człowiek dojrzewa w swojej kulturze,
– wychowanie jest procesem kulturowym,
– oświata jest częścią składową kultury,
– szkoła jest dźwignią i twórcą tradycji kulturowych[2].

Spuścizna pedagogiczna i kulturologiczna niedawno odeszłej do wieczności uczonej czeka na swoich badaczy, a zwłaszcza propagowane przez Meilė Lukšienė idee odnoszące się do treści nauczania reformowanego litewskiego systemu oświatowego.

[1] M. Lukšienė, *Visuotinė lietuvių enciklopedija, XIII t.* Vilnius 2008, s. 630.
[2] Ą.R. Bruzgelevičienė, *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*, Vilnius 2008, s. 9.

Obiekt badań – rodzima kultura – podstawą treści kształcenia litewskiego systemu oświatowego.

Cel badań – przybliżenie głoszonych przez Meilė Lukšienė konceptualnych idei, na których opierał się system oświatowy w Litwie pookupacynej.

Zadania badawcze:

– Ukazanie wychowawczej roli kultury.
– Omówienie roli kultury jako gwarancji egzystencji narodu.
– Określenie zadań reformowanej oświaty zawartych w pracach uczonej.

Metodologiczne i teoretyczne założenia badań

1. Tożsamość – to bycie sobą zmieniając się albo zmieniając się pozostawanie sobą. Lecz bez przerwy zmieniając się, można samym sobą nie pozostać. Z czasem zarysowujące się różnice stają się coraz bardziej wyraźne, co może doprowadzić do przestania „bycia sobą", znalezienia się na granicy „innych". Historia kultury podaje wiele informacji o martwych językach i o narodach, które tymi językami się posługiwały, o kulturach przez nich tworzonych. Tak nieraz dochodziło do daleko idących zmian wywołanych przez zdobywców i kolonizatorów[3].
2. Współczesna globalizacyjna otwartość, wyzwania przyszłości mogą zmienić w pasywne, bezwolne obiekty nie tylko poszczególne jednostki, lecz również całe narody, które poddawane oddziaływaniu reklamy, rynku, mass mediów, instytucji międzypaństwowych, przyjmują bez poważniejszych zastrzeżeń wszystko, co się proponuje. Aktywne, twórcze podejście daje narodowi najlepszą gwarancję „bycia sobą" w warunkach globalnej otwartości, ponieważ tożsamość jest otwarta i „bycie" jest szeroko współdziałające. Otwartość – to nie tylko chłonność, lecz również „wyjście w świat", stając się przy tym coraz bardziej widocznym, znanym, uznawanym, a nawet „odnajdywanym"[4].
3. W rodzimym środowisku kulturowym dziecko przyswaja wartości ogólnoludzkie, które stają się jego własnymi. Rodzime środowisko, oprócz domu, tworzy również szkoła, poszczególne przedmioty nauczania, zwłaszcza język ojczysty, historia i literatura, co stanowi podstawę kultury, lecz młody człowiek postrzega świat przez pryzmat wła-

[3] B. Kuzmickas, *Tautos tapatumo savimonė. Lietuvių savimonės bruožai*, Vilnius 2007.
[4] Tamże.

snej kultury i zapoznaje się z innymi narodami i kulturami, stopniowo zauważa wartości innych kultur[5].

Wyniki badań

Człowiek dojrzewa w rodzimej kulturze. Meilė Lukšienė doceniała wartość nauki, jej rolę w życiu każdego narodu i światowej wspólnoty ludzkiej. Potrzebę stworzenia systemu edukacji narodowej podkreślała w swoim wystąpieniu na zjeździe założycielskim „Sajūdisu" jeszcze w latach okupacji sowieckiej – 25 październik a 1988 roku. Badaczka mówiła o uczeniu się przez całe życie i nawoływała do stworzenia systemu oświatowego „jako całości od żłobka po siwą głowę", ponieważ zmiany w życiu są koniecznością. Przy tym autorka podkreślała, że nie powinny podlegać żadnym zmianom tylko dwa pojęcia: *idee ludzkości i narodu*, które są gwarancją naszego życia duchowego. Uczona wspominała, że w latach okupacji zwiększało się niebezpieczeństwo zagrażające zarówno jednej, jak i drugiej konstancie: egzystencji człowieka, jako osobowości moralnej, i egzystencji samego narodu. To zagrożenie stało się czynnikiem, który spowodował powstanie ruchu i wywołał falę sprzeciwu wobec okupanta. Autorka przewidywała, że rozwijający się ruch będzie inspirował dążenie narodu do odzyskania państwowej suwerenności i powrót człowieka do utraconych wartości ogólnoludzkich. Te dwie kwestie są od siebie nieoddzielne i jedną bez drugiej nie można urzeczywistnić[6]. Tak więc w ostatnich latach istnienia Związku Sowieckiego, kiedy inteligencja litewska (reprezentująca różne dziedziny nauki i działalności) nawoływała ludzi do tego, aby poczuli się wolni, zrozumieli, że mają prawo do wolności i „godni są swoimi siłami budować postępowe życie, rządzić we własnym domu". Meilė Lukšienė poruszała problem swoistości narodowej, indywidualności, tożsamości i duchowości człowieka[7], nieprzypadkowo więc założenia reformy oświatowej miały na celu zachowanie indywidualności narodowej i kulturowej, zachowanie tożsamości. W swoim artykule *Po mūsų nebus mūsų* (*Po nas nie będzie nas*) (1988) uczona, polemizując z innymi autorami[8], zwraca uwagę na istniejące zagrożenie utraty tożsamości

[5] Lukšienė M., *Jungtys*, Vilnius 2000.

[6] Ą.R. Bruzgelevičienė, *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*, Vilnius 2008, s. 125.

[7] Tamże, s. 125.

[8] J. Minkevičius, *Žmogaus problema: būti ar nebūti*, Vilnius 1987; V. Jasukaitytė, *Po mūsų nebus mūsų*, Vilnius 1987.

narodowej przez mieszkańców kraju. Przetrwanie fizyczne narodu jeszcze nie oznacza, że naród zachowa wartości duchowe, swój etnos. „Czy my, jako prawdziwa wspólnota ludzka, przez długie lata zamieszkująca dane terytorium, mówiąca jednym językiem lub pokrewnymi językami, rozpraszana i pustoszona przez te same wiatry historii, lecz połączona nićmi wspólnego radosnego zapału twórczego – czy my przetrwamy? To przetrwanie to jedna z możliwości wiecznego istnienia człowieka, tj. ciągłości w czasie. Pragnienie wieczności wyróżnia człowieka spośród wszystkich żywych istot[9]. Nie o rozwoju globalizacji pisała wówczas uczona. Pisała ona o celowej polityce asymilacji narodów prowadzonej przez Związek Sowiecki, o możliwym rezultacie wytkniętego celu.

Uczona w swoich pracach stale akcentowała naturalne prawo narodu do istnienia i przetrwania, natomiast za podstawowy czynnik gwarantujący tę żywotność narodu i jego tożsamość uważała rodzimą *kulturę*, ponieważ człowiek dojrzewa w swojej kulturze i ją współtworzy. W sformułowanej przez M. Lukšienė koncepcji kultury „Kultūra yra žmogaus darinys" („Kultura to wytwór człowieka") uwypuklona została rola kultury: „[…] i sam człowiek tworzony jest przez kulturę. Ona jest naturalnym środowiskiem życia – jego domem, jego oikos"[10]. Autorka podkreśla znaczenie dobrego domu, a więc i kultury, w życiu człowieka: dobry rodzinny dom *jest podstawą życia fizycznego i duchowego człowieka, rękojmią jego wydajnej twórczej działalności*. Według autorki, tak i obraca się koło: kultura – człowiek – kultura.

Autorka rozwijając ideę stosunku człowieka do swojego domu, zaznacza, że współczesny człowiek nie ma dokąd pójść, może on tylko sprobować zmienić swój dom, albo nieodpowiedzialnie go burzyć, niszczyć. W naturalnych warunkach życiowych, kiedy człowiek osiągnie dojrzałość, „pozostaje w tym domu" jako gospodarz swojej kultury, obrońca i użytkownik: „on wzbogaca, upiększa, ulepsza ten dom, gdyż tu znajduje cel i sens swojego życia, gwarancję doskonalenia swojej działalności i ciągłość czasu"[11].

Meilė Lukšienė trafnie uzasadnia wychowawczą rolę kultury i znaczenie w pogłębianiu poczucia tożsamości: człowiek po powstaniu etnosu, przez długie wieki swoją duchową naturę, tj. kulturę bardziej odczuwał, wyrażając tę identyczność i pokrewieństwo duchowe przede wszystkim przez sztukę synkretyczną, której składowymi elementami są też zwyczaje i religia. Pod-

[9] M. Lukšienė, *Jungtys*, Vilnius 2000, s. 16.
[10] Tamże, s. 16.
[11] Tamże, s. 17.

czas dojrzewania kultury dojrzewają również ludzie ją tworzący – wówczas do tych przemyśleń włącza się intelekt już na innym poziomie analizy – tak rozwijają się kultury narodowe, a więc i tożsamość samego narodu[12].

Kultura – podstawa żywotności narodu. W pierwszych latach odzyskania przez Litwę niepodległości uczona nadal lansowała ideę związku kultury z tożsamością narodową. Starała się porównać litewską tożsamość narodową z roku 1918 z tożsamością z roku 1990, kiedy Litwa odzyskała niepodległość.

W 1918 roku na Litwie funkcjonował tradycyjny model kultury wiejskiej. Prawie cała inteligencja (z nielicznymi wyjątkami) należąca do pierwszego pokolenia wywodziła się ze wsi, a więc jej odczucia, poglądy nie były zbyt oddalone od modelu kultury wiejskiej. Narodowość w modelu kultury wiejskiej była jakby wrodzona, a świadomość i podświadomość nierozłącznie powiązane ze sobą. W tym modelu bardzo silny był pierwiastek zmysłowy i uczuciowy. Bez względu na to, że niemało przedstawicieli pierwszego pokolenia inteligencji w poszukiwaniu pracy trafiało do obcego kulturowo środowiska, gdzie łatwo mogło ulec obcym wpływom, jednakże zmysłowe i uczuciowe pojmowanie całokształtu swojej kultury duchowej pomogło w zachowaniu tożsamości z narodem. Dlatego inteligencja odegrała istotną rolę w roku 1918. Pomimo mnóstwa niezgodności i nieporozumień, małoduszności ludzie w wolnej Litwie potrafili jednak zbudować państwo nie tylko pustymi rękami, lecz i dzięki wielkiej stanowczości. Ówczesny inteligent odznaczał się wysokim poczuciem moralności – moralność jest nieodłączna od pojęcia inteligent: „bez godności moralnej nie może być inteligenta" – twierdzi uczona[13].

Aktualizuje ona prawdę sprawdzoną przez życie i naukę, że człowiek po osiągnięciu odpowiedniego poziomu kultury, sam w naturalny sposób zastanawia się nad własną kulturą. Nie tylko jedyna wewnętrzna potrzeba człowieka zachęca do takiego zachowywania się – może to być też oddziaływanie sąsiednich narodów o głębokiej samoświadomości narodowej. Tutaj uczona porusza ważne kwestie dla rozwoju kultury: kiedy, na jakim poziomie już nie wystarcza samoświadomości i pojawia się zagrożenie dla narodu i jego kultury? Z tym pytaniem łączy się inne: jaką samoświadomość powinni mieć ludzie, żeby stworzyć dostateczny poziom jedności kulturowej? Autorka twierdzi, że łączy się to zarówno z ilością, jak i z jakością, jednak nie jest średnią arytmetyczną. To podwójne pytanie autorka rozstrzyga porównując

[12] Tamże.
[13] Tamże, s. 67.

położenie małych narodów o młodej kulturze i dużych narodów o starych tradycjach kulturowych:

- Silny, rozgałęziony trzon rodzimej kultury jest tak twardy i znaczący, że potrafi narzucić innym model swojej kultury. Niewątpliwe znaczenie ma stan liczebny tworzących kulturę, odchodzenie zaś poszczególnych użytkowników od swojej kultury nie odgrywa istotnej roli, skutki takich zachowań nie są groźne.
- Inna jest sytuacja małych liczebnie narodów. W rozwoju kultury narodowej ważną rolę odgrywa każdy członek wspólnoty kulturowej, tożsamość kulturowa każdego z nich. Nawet niewielka grupa, lecz aktywna i obojętna wobec swojej kultury zakłóca rozwój kultury, „wybija ją z naturalnego nurtu".

Meilė Lukšienė określa kulturę jako złożony wytwór, akceptuje wiele jej definicji, podkreśla tendencję przypisywania sferze kultury tylko duchowego światu człowieka, jednak zwraca uwagę na dominującą tendencję *obejmowania jej pojęciem wszystkich dziedzin działalności człowieka*: materialno-produkcyjnej, społecznej i duchowej. Ważną cechą kultury jest jej strukturalność, współdziałanie osobnych elementów. Zatem kultura jest całokształtem wartości. Autorka zaznacza, że pojęcie całokształtu można zrozumieć dopiero po uświadomieniu sobie ciągłości kultury, jej zmienności w czasie z jednoczesnym zachowaniem określonych cech świadczących o jej stałym charakterze. To tradycje, jedność teraźniejszości i przeszłości w świadomości człowieka. Dlatego kulturę nierzadko nazywa się pamięcią narodu. Kiedy z jakichś przyczyn zepsuje się mechanizm, sprzyjący zachowaniu ciągłości historycznej narodu, pozwalający uświadomić sobie istotę identyczności między dzisiaj i wczoraj, między dzisiaj i jutro, wówczas pojawia się mankurtyzm – rozpoczyna się proces umierania człowieka jako osobowości i umierania etnosu. To kluczowy i skomplikowany problem ekologii kultury, który pojawia się w trakcie omawiania procesów kulturowych zachodzących między przeszłością i teraźniejszością, najczęściej jednak w prymitywnych grupach etnicznych.

Ekologia kultury w zasadzie bardziej wiąże się ze sztuką i z literaturą. Należy zaznaczyć, że ani pedagogika, ani psychologia społeczna i pedagogiczna tych zagadnień nie bada, chociaż są one jak najbardziej aktualne w przypadku małych liczebnie narodów[14].

Meilė Lukšienė podkreślała, że kultura sprzyja dojrzewaniu człowieka we wszystkich dziedzinach. Wywiera ona silny wpływ na podświadomość

[14] Tamże, s. 19.

człowieka, ma to miejsce zaraz po urodzeniu się dziecka, rozwój kulturowy dziecka w dużym stopniu zależy od rodziny, której klimat może być sprzyjający i niesprzyjający. Najważniejszą rolę odgrywa język:

- kryje się w nim mechanizm stapiający stare (tradycja) i nowe (innowacja) za pomocą słowa – znaku – myślenia,
- język niesie w sobie długowiekową diachronicznie historyczną informację o tym narodzie, dla którego jest podstawowym środkiem wyrażania,
- większość słownictwa wywołuje skojarzenia związane z rozwojem historycznym, ze znaczeniami pełniącymi rolę symboli kultury, dlatego też język ojczysty służy kultywowaniu wartości narodowych,
- w przejmowaniu tradycji kulturowych język jako katalizator nadaje nowym czasom odpowiednią formę językową i rozbudowuje starą. Język jest nosicielem stereotypów kultury etnicznej i narodowej,
- Zaburzenia w rozwoju języka powodują zaburzenia też w rozwoju kultury.

Swoistą rolę w przejmowania kultury M. Lukšienė przypisywała sztuce, która obok języka jest szczególną dziedziną działalności człowieka. Sztuka bezpośrednio oddziaływa na całego człowieka – jego uczucia, umysł, wolę i podświadomość, na krzyżującą się przeszłość z teraźniejszością. Sztuka z natury swojej jest symbolem narodu i oznacza istnienie jego kultury. Mówiąc słowami autorki, sztuka jakby wykuwa formy, za pomocą których tradycja spaja teraźniejszość z przyszłością[15].

Uczona wspomina o istotnym czynniku – rodzinie, która zakłada fundament narodowej kultury słowem, kołysanką, piosenką, bajką. W warunkach, kiedy zmniejsza się liczba takich rodzin część obowiązków rodzicielskich przejmuje szkoła. Jednak szkoła, która nie stoi na fundamencie swojej kultury, zdaniem autorki, nie odegra znaczącej roli wobec młodego pokolenia i kultury, dopóki sama się nie przekona i nie przekonana wychowanków, że kulturę nie można podzielić na poszczególne elementy jak mozaikę i nie da się jej wypełnić się pożyczonymi rzeczami[16].

Zadania reformy oświatowej. O wychowaniu człowieka przez kulturę narodową, o demokracji i humanizmie mówiła uczona w październiku 1989 roku w Kownie z okazji Dnia Nauczyciela: człowiek powinien rozumieć swoją epokę, kierunek jej rozwoju, powinien przyczynić się do doskonalenia ludzkości. Uczona szczególną uwagę zwracała przede wszystkim na duchowość, lecz

[15] Tamże, s. 21.
[16] Tamże, s. 22.

jednocześnie też na otaczającą rzeczywistość, doczesność z jej cywilizacją. Ona nawoływała rodaków, aby się czuli na tym świecie no rmalnymi ludźmi, nie pysznili się, nie powiewali flagami, lecz uczyli się nauki obcowania, aby umieć powiedzieć coś nowego lub pokazać, odzyskali ludzką i narodową godność, pozbyli się cech niewolnictwa – kłamstwa, służalczości, zmieniania poglądów, okrucieństwa, przekory wobec słabszych i niesamodzielnego myślenia[17]. Dlatego podkreślała, że reformowane treści nauczania w szkołach litewskich powinny być integrowane, podstawowymi zaś osiami integracji są:

– moralność, człowieczeństwo – sumienie w olność – tolerancja – demokracja,
– poznawanie świata przez własną kulturę,
– wychowanie estetyczne,
– praca[18].

Moralność – demokracja, zdaniem autorki, to ich połączenie i wzajemne uzasadniemie. Uczona przewidziała trudności wcielenia w życie idei moralności i demokracji. Źródłem tych trudności są takie czynniki, jak jakość obecnego stanu rządzenia, brak pluralistycznego zdania, brak pewnej wolności w wyborze treści, powszechny strach. Demokracja jest o wiele silniejsza, ponieważ tu kontrola jest skuteczniejsza niż mit „kontrola partii"[19].

Kierunki działalności wychowawczej wśród dzieci, według badaczki, musiałaby dotyczyć:

– doboru odpowiednich treści wychowawczych, żeby dziecko potrafiło uczyć się i nauczyć,
– wyrabiania w dziecku poczucia pedantycznej sumienności,
– wychowywania w taki sposób, żeby najsurowszym sędzią dziecka było sumienie.

Według autorki, zarówno w działalności nauczyciela, jak i pracowników administracji najsurowszym sędzią powinno być *ich sumienie.* Ażeby powyższe idee wcielić w życie, należy stworzyć odpowiedni mechanizm. W tym celu, w pierwszej kolejności, państwo powinno wybrnąć z chaosu, w oświacie nie może panować chaos[20].

Uczona widziała wiele przeszkód i czynników, które utrudniają mieszkańcom Litwy podnieść się i stanąć na nogi; przez wszystkie lata okupacji

[17] Tamże, s. 150.
[18] Tamże, s. 165.
[19] Tamże.
[20] Tamże.

było zwłaszcza niemało matek, nauczycieli, którzy bronili życia człowieka i narodu oraz podsycali płomień nadziei. W końcu dziewiątego dziesięciolecia wzrosła liczba wielkich osobowości, obok wykształconych (oczywiście inteligencji) w ciągu całej historii narodu w ciężkich zabłoconych butach szedł niewolnik, ukryty głęboko we wnętrzu każdego człowieka. Niebezpieczeństwo służalczości jest bardzo duże również obecnie: służalczość rodzi pokorę, posłuszeństwo, chęć przypochlebiania się silniejszemu, rodzi donosicieli, kłamców, w stosunku zaś do słabszego – okrutność, pogardę, autorytaryzm, nietolerancję, tchórzostwo, brak umiejętności samodzielnego myślenia, nieufność, wiele innych cech. Uczona przestrzegała, że posiadając takie cechy, możemy szybko stać się znowu niewolnikami, kiedy ktoś silniej tupnie „z zewnątrz lub u nas w kraju". Ażeby żyć w warunkach wolności i samodzielności, człowiek, według autorki, powinien być:

- dumny,
- mieć poczucie narodowej dumy, która zobowiązuje każdego człowieka do godnego zachowania się, do okazywania szacunku dla każdego człowieka, dla każdej szlachetnej idei,
- głosić prawdę i przestrzegać praw, w społeczeństwie powinna znów zapanować sumienność i pracowitość (bez której nie będzie żadnych pozytywnych zmian w ekonomice).

Zatem gwarancją samodzielności narodowej jest edukacja ogarniająca swym zasięgiem wszystkie placówki oświatowo-wychowawcze.

Autorka, kreśląc kierunki rozwoju systemu oświatowego, wobec treści nauczania wysuwała idee i zadania, że system oświatowy należy oprzeć na podstawach moralnych, na wartościach, na kulturze ogólnoludzkiej i narodowej. Najważniejsze zadania, według uczonej, byłyby następujące:

- wyrzeczenie się kłamstwa na wszystkich poziomach życia ludzkiego,
- tępienie autorytaryzmu w sobie i w stosunkach z ludźmi niezależnie od wieku i położenia społecznego.

Usystematyzowanie poziomów nauczania polega na tym, żeby już w przedszkolach wychowywać sumienność, pracowitość (obowiązkowość). Od dziecka należy wymagać tyle, ile ono potrafi, lecz powinno wyznaczone zadanie wykonać tak, jak ono najlepiej potrafi. W szkołach zaś należy przejrzeć programy nauczania, ustalić maksimum i minimum wiedzy z każdego przedmiotu i stosować to indywidualnie. Nauczyciel powinien być wymagający nie tylko wobec uczniów, lecz i wobec siebie: wszystko powinien robić sumiennie.

W szkole małe i starsze dzieci powinny czuć się fizycznie i duchowo bezpieczne, jak w domu. Powinno się dążyć do stworzenia takiej atmosfery, aby

dzieci chciały, żeby w każdej klasie było ładnie, przytulnie, żeby panował klimat rodzinnego domu i trwała wspólna praca.

Autorka była przekonana, że pojęcie domu rodzinnego wiąże się z pojęciem ojczyzny, z poczuciem przynależności do ojczyzny „z odpowiednimi obowiązkami”[21]. Zatem M. Lukšienė przyszłego człowieka, obywatela społeczeństwa demokratycznego, widziała już w przedszkolu, w szkole początkowej. Uczona akcentowała, że w treściach nauczania powinno znaleźć się miejsce na dziedzictwo kulturowe narodu. Każdy nauczyciel, niezależnie od nauczanego przedmiotu, powinien się zastanowić, w jaki sposób zapoznawać uczniów z wartościami duchowymi.

Uczona podkreślała, że kultura narodowa i jej rola w procesie nauczania powinna znaleźć istotne miejsce w działalności edukacyjnej wszystkich placówek oświatowych, nauczanie zaś różnych przedmiotów należy łączyć z życiem kulturalnym kraju, z procesami kulturowymi, aby uczniowie poczuli się cząstką tej kultury. Według autorki, to właśnie jest poczuciem własnej godności, dumy i zarazem gwarancją samodzielności[22].

Autorka konsekwentnie głosiła ideę, że człowiek powinien mieć poczucie tożsamości, dlatego też i system oświatowy pod względem treści, zainteresowań, uczuć nie może być zamknięty, odseparowany od innych kultur. Zdaniem M. Lukšienė, już sama zasada etniczności narodowego systemu oświaty oznacza, że znajdą się tu i będą zachowane jak najszersze kontakty z kulturami innych krajów, jednak najważniejszą kwestią pozostaje zachowanie własnej kultury. Polityka oświatowa powinna kształtować postawy wobec innych kultur, jednocześnie należy unikać dominacji którejkolwiek z nich; dążyć do równowagi między wiedzą na temat kultury Wschodu i Zachodu. Należy bacznie obserwować te dziedziny swojej kultury, które pod względem rozwoju pozostają w tyle, natomiast dbać o ich rozwój powinny placówki oświatowe i naukowe. Uczona ze szczególną mocą podkreślała, że największa luka istnieje w humanistyce, zwłaszcza pedagogice, która jest jednoplanowa i jednoszablonowa.

Wnioski

1. Prace Meilė Lukšienė, znanej badaczki litewskiego systemu oświatowego i literatury, pochodzące z okresu pookupacyjnego poświęcone

[21] Tamże, s. 126.
[22] Tamże.

są reformie oświatowej, związkom wychowania z kulturą, problemowi tożsamości człowieka.

2. Uczona uważała, że każdy człowiek i naród jako indywidualność mają prawo do istnienia, członkowie zaś narodu mają wrodzone prawo do zachowania swojej tożsamości. Stale podkreślała, że podstawowym czynnikiem gwarantującym żywotność narodu i jego tożsamość jest rodzima kultura, jej poznawanie i kultywowanie. Naród tworzy własną kulturę, dojrzewa w swojej kulturze i w taki sposób wzrasta świadomość moralna zarówno każdego człowieka, jak i całego narodu.
3. Kulturę M. Lukšienė interpretuje jako złożony wytwór, obejmujący wszystkie dziedziny działalności człowieka: materialno-produkcyjną, społeczną i duchową. Kultura – to całokształt wartości, który można zrozumieć dopiero po uświadomieniu sobie ciągłości kultury, jej zmienności w czasie z jednoczesnym zachowaniem określonych cech świadczących o jej stałym charakterze, dlatego kulturę często się nazywa pamięcią narodu.
4. Uczona, opierając się na idei związku człowieka z kulturą, stworzyła podstawy reformy oświatowej na Litwie, sformułowała konceptualne twierdzenia dotyczące treści wychowawczych. Podkreślała ideę integrowanego nauczania, podstawowymi zaś osiami integracji powinny być: a) moralność, człowieczeństwo – sumienie wolność – tolerancja – demokracja; b) poznawanie świata przez własną kulturę; c) wychowanie estetyczne; d) praca.

Tłumaczenie z języka litewskiego: Barbara Dvilevič

Bibliografia

Bruzgelevičienė Ą.R., *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*, Vilnius 2008.
Jasukaitytė V., *Po mūsų nebus mūsų*, Vilnius 1987.
Kuzmickas B., *Tautos tapatumo savimonė. Lietuvių savimonės bruožai*, Vilnius 2007.
Minkevičius J., Žmogaus problema: būti ar nebūti, Vilnius 1987.
Lukšienė M., *Jungtys*, Vilnius 2000.
Lukšienė M., *Visuotinė lietuvių enciklopedija*, t. XIII, Vilnius 2008, s. 690.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

Barkauskaite Marija – prof. dr hab.
Lithuanian University of Education Sciences

Błeszyński Jacek J. – prof. nadzw. dr hab.
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Burdukiewicz Aleksandra – dr
Uniwersytet Wrocławski

Burdukiewicz Jan Michał – prof. nadzw. dr hab.
Uniwersytet Wrocławski

Chrzanowska Iwona – prof. dr hab.
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Czykwin Elżbieta – prof. nadzw. dr hab.
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Galkina Tatiana W. – dr
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Tomsku

Grincevičienė Vilija – prof. dr hab.
Lithuanian University of Education Sciences

Klimka Libertas – prof. dr hab.
Lithuanian University of Education Sciences

Kowalczyk Danuta – prof. nadzw. dr hab.
Uniwersytet Opolski

Marečková Marie – prof. dr hab.
Uniwersytet im. Masaryka w Brnie

Nikitorowicz Jerzy – prof. dr hab.
Uniwersytet w Białymstoku

Rodkiewicz-Rożek Anita – dr
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Szulakiewicz Władysława – prof. dr hab.
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Tarmagadzė Vilija – prof. dr hab.
Vilnius University

Tijūnelienė Ona – prof. dr hab.
Klaipėda University

Zavgorodnâ Tetiana K. – prof. dr hab.
Narodowy Przykarpacki Uniwersytet im. Wasyla Stefanyka