WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XVIII (2/2018)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XVIII (2/2018)

Pod redakcją:
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ

Wrocław 2018

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Sekretarz redakcji
Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK

Rada Naukowa
Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Ahmet ECIRLI,
Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Jacek MAZURKIEWICZ,
Grzegorz MICHALSKI, Katarzyna OLBRYCHT, Irena STONKUVIENĖ, Alicja SZERLĄG,
Maciej SZOSTAK, Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI, Adnan TUFEKČIĆ

Redaktorzy tematyczni
Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Zespół Redakcyjny
Sylwia BOKUNIEWICZ, Beata DZIAŁA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Katarzyna KACZMAR, Marta KONDRACKA-SZALA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Skład i łamanie
Sławomir SADOWSKI

Projekt okładki
Artur BUSZ
Na okładce reprodukcja obrazu:
Eugenio Zampighi, *The New Baby*, [n.d.]

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

ISBN 978-83-62618-39-2
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 3.0

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

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

Spis treści

Od Redakcji 11

Rozdział I. Rodzina na przestrzeni dziejów

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA
Ksiądz Wacław Bliziński i jego dzieło na rzecz rodziny wiejskiej w Liskowie (*1870–1944*) 17

Paweł ŚPICA
Kulturowe i religijne uwarunkowania kształtowania tożsamości narodowych pomorskich rodzin w XIX i w początkach XX wieku – zarys problematyki 31

Aneta BOŁDYREW
Przemoc fizyczna i seksualna wobec dzieci w środowisku rodzinnym jako problem społeczno-pedagogiczny w publicystyce Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku 53

Elżbieta DOLATA
Pielęgnowanie tradycji i zwyczajów w rodzinach galicyjskich i ich znaczenie dla kształtowania tożsamości społecznej i narodowej 69

Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA
Rodzina w polityce społecznej II Rzeczypospolitej. Analiza wybranych kierunków działań 83

Joanna SOSNOWSKA
Dom rodzinny dziecka robotniczego w Łodzi w okresie międzywojennym w świetle materiałów etnograficznych 101

Małgorzata KRAKOWIAK
Warunki życia warszawskich rodzin robotniczych w II Rzeczypospolitej jako determinanty socjalizacji i wychowania młodego pokolenia 137

Edyta BARTKOWIAK
Ochrona macierzyństwa i opieka nad niemowlętami w II Rzeczypospolitej w świetle wybranych czasopism branżowych 155

Agnieszka MAŁEK, Monika NAWROT-BOROWSKA
Praktyczne przewodniki wychowania. Problematyka poradników wychowawczych dla rodziców z lat 1900–1989 175

Olga ZAMECKA-ZALAS
Rola rodziców i szkoły w wychowaniu dzieci na emigracji na przykładzie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie 203

Mojca ŠORN, Dunja DOBAJA
Edukacja instytucjonalna dzieci niewidomych, niesłyszących i z wadami wymowy na Słowenii przed II wojną światową 225

Rozdział II. Współczesne konteksty rodziny

Danuta WOSIK-KAWALA
Uwarunkowania poczucia szczęścia małżeńskiego w opinii kobiet i mężczyzn 243

Magda URBAŃSKA
Życie w pojedynkę w opiniach młodych dorosłych 261

Kinga KOWALEWSKA
Postrzeganie starości i osób starszych w rodzinie wśród dorastającej młodzieży w środowisku wiejskim 277

Jacek ŁUKASIEWICZ, Anna STACHYRA-SOKULSKA, Tomasz SARAN, Anna MAZUR
Motywacja osiągnięć a percepcja rodziny u osób w okresie wyłaniającej się dorosłości 307

Anna GRABOWIEC
Samoocena młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym 325

Piotr KWIATKOWSKI
Gotowość do agresji interpersonalnej w interakcyjnej perspektywie ryzyka i protekcji 339

Anna WOJNARSKA
Rodzinne czynniki ryzyka nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży 361

Piotr KWIATKOWSKI, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Funkcjonalność wychowawcza rodziny a ryzykowna aktywność młodzieży w Internecie 379

Agnieszka NOGALA, Magdalena KAZIMIERSKA-ZAJĄC, Luba JAKUBOWSKA, Agata TRAFALSKA, Joanna ROSIŃCZUK
Interdyscyplinarna opieka i wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Williamsa 401

Małgorzata DUBIS
Zmiany pokoleniowe w realizacji funkcji rodzinnych na podstawie badań studentów i ich rodziców 415

Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK
Rodzice w roli doradców edukacyjno-zawodowych 435

Anna SOBCZAK
Parentokracja i konstruowanie nierówności edukacyjno-społecznych 447

Marzena RUSZKOWSKA
Dziecko zdolne w pieczy zastępczej (*na przykładzie powiatu bialskiego*) 459

Alfabetyczny spis Autorów 471

Indeks cytowań 477

Contens

From the editorial board 13

Chapter I. The family throughout the ages

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA
Father Wacław Bliziński and his efforts for rural families in Lisków (*1870–1944*) 17

Paweł ŚPICA
The cultural and religious conditions for shaping the national identities of Pomeranian families in the 19th and early 20th centuries – an outline of the issues 31

Aneta BOŁDYREW
Physical and sexual violence towards children in the family environment as a social and pedagogical problem in the journalism of the Kingdom of Poland at the turn of the 19th and 20th centuries 53

Elżbieta DOLATA
Upholding traditions and customs in Galician families and their significance for shaping social and national identity 69

Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA
A family in social policy of the Second Polish Republic. The analysis of selected activities 83

Joanna SOSNOWSKA
Family home of a child from a working class background in interwar Łódź in the light of ethnographic materials 101

Małgorzata KRAKOWIAK
Living conditions of Warsaw working families in the Second Polish Republic as determinants of socialization and the upbringing of the young generation 137

Edyta BARTKOWIAK
Protection of maternity and infant care in the Second Republic of Poland in the light of chosen trade magazines 155

Agnieszka MAŁEK, Monika NAWROT-BOROWSKA
Practical Guides for Upbringing. The issue of parenting guides in years 1900–1939 175

Olga ZAMECKA-ZALAS
The role of parents and the school in the education of child-expatriates following the example of The Tadeusz Kościuszko Polish School of Native Subjects 203

Mojca ŠORN, Dunja DOBAJA
Institutional education of blind, deaf and speech-disabled children in Slovenia until World War II 225

Chapter II. Contemporary contexts of family upbringing

Danuta WOSIK-KAWALA
Determinants of the sense of marital happiness in the opinion of men and women 243

Magda URBAŃSKA
Single living in the opinion of young adults 261

Kinga KOWALEWSKA
The perception of old age and the elderly in a family among adolescents in a rural environment 277

Jacek ŁUKASIEWICZ, Anna STACHYRA-SOKULSKA, Tomasz SARAN, Anna MAZUR
Motivation for achievement and family perception in emerging adults 307

Anna GRABOWIEC
Self-esteem of adolescents from families with alcohol-related problems 325

Piotr KWIATKOWSKI
Readiness to engage in interpersonal aggression in the interactive perspective of risk and protection 339

Anna WOJNARSKA
Family risk factors of social maladjustment in children and young persons . 361

Piotr KWIATKOWSKI, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
The upbringing functionality of the family and online risk behaviours of young persons 379

Agnieszka NOGALA, Magdalena KAZIMIERSKA-ZAJĄC, Luba JAKUBOWSKA, Agata TRAFALSKA, Joanna ROSIŃCZUK
Interdisciplinary care and support of child development with Williams syndrome 401

Małgorzata DUBIS
Generational changes in the realisation of family functions based on research of students and their parents 415

Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK
Parents in the role of educational and vocational counsellors 435

Anna SOBCZAK
Parentocracy and construction of educational and social inequalities 447

Marzena RUSZKOWSKA
A talented child in foster care (*on the example of Biała Podlaska poviat*) 459

Authors in alphabetical order 471

Citation index 477

doi: 10.34616/wwr20182.011.012

Od Redakcji

„Wychowanie w Rodzinie" to czasopismo poświęcone problematyce rodziny w ujęciu historycznym i współczesnym. Publikuje oryginalne artykuły autorów polskich i zagranicznych, stanowiące głos w humanistyczno-społecznym dyskursie nad rodziną, będące zarówno doniesieniami z badań, jak rozprawami teoretycznymi. Publikowane teksty w głównej mierze przynależą do takich dyscyplin naukowych, jak historia wychowania oraz pedagogika rodziny, jednakże coraz częściej na naszych łamach wypowiadają się przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogiki, a także psychologii, socjologii, archeologii, filozofii, filologii, prawa, nauk o zdrowiu czy kulturze fizycznej.

Idea powołania czasopisma o zasięgu ogólnopolskim a następnie międzynarodowym, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności powstała na początku 2010 roku w Zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców jest integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie.

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

— publikowanie artykułów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, podejmujących problematykę rodziny, które wnoszą do nauki nowe treści i współcześnie proponują praktyczne rozwiązania,
— traktowanie czasopisma jako trybuny dyskursu naukowego,
— informowanie o prowadzonych w tym zakresie badaniach,
— wymiana myśli historycznej i współczesnej na temat rodziny między ośrodkami polskimi i zagranicznymi,
— tworzenie płaszczyzny dla recepcji myśli historycznej i dawnej praktyki dla współczesnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych, odnoszących się do rodziny: jej wsparcia, pomocy, opieki,
— porównanie dorobku teoretycznego i praktycznego w zakresie wychowania w rodzinie w kontekście historycznym i współczesnym w różnych krajach,
— promowanie osiągnięć polskiej myśli teoretycznej i praktycznej w zakresie wychowania w rodzinie w środowisku polskich teoretyków i praktyków oraz na arenie międzynarodowej,
— integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

„Wychowanie w Rodzinie" zostało wpisane na listę B wykazu czasopism punktowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego z wynikiem 10 punktów. Ponadto, czasopismo jest indeksowane w takich bazach czasopism, jak: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA czy IndexCopernicus, dzięki czemu teksty, które się w nim ukazują są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. Efektem czego jest m.in. fakt, że w roku 2017 IndexCopernicus oceniło czasopismo „Wychowanie w Rodzinie" na 82.39 punktów z liczbą cytowań 155.

„Wychowanie w Rodzinie" jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem, bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub reprezentowane przez nich instytucje. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów, bez wymogu uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access, sformułowaną przez BOAI (*Budapest Open Access Initiative*) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 3.0 (Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 3.0), wyrażającym się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

Z uwagi na duże zainteresowanie autorów publikacją artykułu w periodyku, od 2018 roku, począwszy od tomu XVII, ulega zmianie struktura czasopisma, w której wyszczególniono dwie kolumny: *Rodzina na przestrzeni dziejów* oraz *Współczesne konteksty wychowania w rodzinie*. Dzięki tej zmianie w jednym tomie będzie można zapoznać się z artykułami odnoszącymi się do rodziny zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym.

Serdecznie zapraszamy Czytelników do lektury czasopisma, a przedstawicieli środowisk akademickich również do publikacji na łamach „Wychowania w Rodzinie".

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska

doi: 10.34616/wwr20182.013.014

From the editorial board

"Family Upbringing" is a journal dedicated to the problems of the family in the historical and the contemporary perspectives. It publishes original papers whose authors come from Poland as well as other countries – the papers constitute a voice in the humanist and social discourse on family and they are research reports as well as theoretical studies. The published papers predominantly belong to such branches of sciences as the history of upbringing and pedagogy of the family. However, it is with increased frequency that representatives of other sub-branches of pedagogy, as well as disciplines such as psychology, sociology, archaeology, philosophy, law, health sciences, and physical cultures present their work in the journal.

The idea to found the journal to be published in Poland, and later internationally, in which the broad problems of the family in the past and in the present were to be discussed emerged at the beginning of 2010 in the department of History of Education of the Institute of Pedagogy at the University of Wrocław. It was the intention of the founders to integrate various scholarly disciplines around the titular family upbringing.

The journal was established with the following aims:

— publishing papers written by representatives of various scientific disciplines focusing on the problems of the family which bring new content and propose practical contemporary solutions,
— treating the paper as a space of scholarly discourse,
— providing information about ongoing research pertaining to this discourse,
— facilitating the exchange of historical and contemporary thought on the family between Polish and international centres,
— creating a space for the reception of historical thought and practices of the past for contemporary theoretical and practical solutions pertaining to the family, its support, help, and care,
— comparison of theoretical and practical achievements in the realm of family upbringing in the historical and contemporary contexts in different countries,
— integration of scholarly circles and practitioners in Poland and abroad.

"Family Upbringing" has been entered into the B list of ranked scholarly journals by the Ministry of Science and Higher Education with 10 points. Furthermore, the journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, and Index Copernicus, which is why the

papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. A result of this is, among others, the fact that in 2017 Index Copernicus granted "Family Upbringing" 82.39 points with 155 quotations.

"Family Upbringing" is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 3.0 (Recognition of the author – on the same conditions 3.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

Due to the increasing interest of authors in publishing in the journal, starting in 2018 with volume XVII, the structure of the periodical has changed. Two columns have been designated: *Family throughout the ages* and *Contemporary contexts of family upbringing*. Thanks to this change it is possible to become familiar with papers pertaining to family in both the historical and the contemporary context in a single volume.

We kindly welcome all the readers and the representatives of academia to familiarise themselves with the content of "Family Upbringing" and to submit papers for publication.

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska

Rozdział I

Rodzina na przestrzeni dziejów

The family throughout the ages

doi: 10.34616/wwr20182.017.030

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 01.06.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA*

Ksiądz Wacław Bliziński i jego dzieło na rzecz rodziny wiejskiej w Liskowie (1870–1944)

Father Wacław Bliziński and his efforts for rural families in Lisków (1870–1944)

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest przedstawienie w zarysie działań podjętych przez księdza Wacława Blizińskiego – proboszcza z Liskowa na rzecz rodzin w pierwszej połowie XX wieku.

Metody: W pracy wykorzystano metodę analizy dokumentów i wywiad.

Wyniki: W opracowaniu przedstawione zostały działania i efekty pracy kapłana, który stworzył wzorowy model wsi polskiej początku XX wieku, a Lisków stał się symbolem postępu. W artykule wskazane zostały przykłady podejmowanych przez niego inicjatyw: etapy budowania więzi z rodzinami w parafii, działalność oświatowa na rzecz rozwoju rodzin wiejskich, inicjatywy społeczne na rzecz rodzin i kobiet oraz działalność polityczna.

Wnioski: Jako kapłan, społecznik, poseł i senator działał na rzecz podniesienia poziomu oświaty, kultury, spółdzielczości, organizacji społecznych, zdrowia.

Słowa kluczowe: Wacław Bliziński, Lisków, oświata na wsi, spółdzielczość, wzorowa wieś, sytuacja rodzin w zaborze rosyjskim, rodziny chłopskie XIX/XX wieku.

* e-mail: ztrzebinska@wp.pl
Katedra Historii Oświaty i Wychowania oraz Pedagogiki Porównawczej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski, ul. Oleska 48, 45-052 Opole, Polska. ORCID: 0000-0002-1197-3540.

Abstract

Aim: The purpose of this article is to present an outline of effortsmade by father Wacław Bliziński, a parson in the Lisków parish, to help families in the first half of the 20th century.

Methods: The article was written based on documental analysis and interviews. The outline describes actions, and their effects, undertaken by father Bliziński, a priest who established an exemplary model of an early 20th century Polish village, turning Lisków into a symbol of progress.

Results: This article presents examples of the initiatives of father Wacław Bliziński: stages of establishing ties with his parishioners' families, educational activity on behalf of developing rural families, increasing the social commitment of families and women, and political activity.

Conclusions: As a priest, social activist, minister and senator, father Wacław Bliziński acted to raise the level of education, culture, cooperation, social organisations and health.

Keywords: Wacław Bliziński, Lisków, education in rural areas, cooperation, exemplary village, situation of families in the Russian partition, peasant families of the $19^{th}/20^{th}$ centuries.

Rodzina kształtuje jednostkę i stanowi podstawę życia społecznego. W dziejach Polski jawi się jako fundament i wartość, a relacje pomiędzy jej członkami wpływają na kształtowanie oblicza narodu, jego mentalności.

Na przełomie XIX i XX wieku dom rodzinny stał na straży tradycyjnych wartości, kultury, religii. Kondycja rodzin w Liskowie na początku XX wieku nie należała do najlepszych. To tu trafia młody ksiądz, który już na początku swej pracy podkreśla, jak ważne są wydźwignięcie z marazmu, wychowanie i oświata, szczególnie chłopskich rodzin.

Ksiądz Wacław Bliziński, którego życie przypada na lata 1870–1944, to człowiek czynu, obdarzony wieloma zaletami umysłu, wspaniały organizator, społecznik i patriota, którego sukcesem stało się stworzenie wsi wzorcowej „[...] zbiorowiska przenikniętego duchem chrześcijańskiej wspólnoty, jako wielkiej rodziny związanej węzłami uczucia interesów z resztą kraju"[1]. Proboszcz Liskowa, z uwagi na posługę kapłańską i pełnienie funkcji z racji zajmowanych stanowisk społecznych i politycznych, uczestniczył w wielu ważnych wydarzeniach lokalnych, krajowych i międzynarodowych, działając w myśl głoszonej dewizy: „Nie cudem, lecz trudem, zostaniemy silnym ludem". W swej działalności łączył idee społeczne i duszpasterskie, a główną wartością był człowiek (rodzina), jego godność, dobro i rozwój. Kapłan wielokrotnie na plan pierwszy wysuwał troskę o dziecko, jego wychowanie, godne życie, co często było przez rodziców lekceważone lub też niemożliwe do zrealizowania. Zabiegał o kondy-

[1] W. Bliziński, *Przyszedłem Wam przychylić nieba i chleba*, Edytor, Kalisz 2005, s. 94.

cję rodziny, bo wiedział, że nędza, bezradność i zniewolenie hamują każde działanie i wiarę w możliwość poprawy losu.

Lisków w pierwszej połowie XX wieku dzięki inicjatywom ks. Blizińskiego, a przede wszystkim umiejętnemu stymulowaniu przez niego lokalnej społeczności, stał się w okresie dwudziestolecia międzywojennego swoistym fenomenem. Kiedy kapłan przybył do Liskowa w styczniu 1900 roku, nic jeszcze nie zapowiadało zmian, jakie pod jego przewodnictwem nastąpią. Nie był witany owacyjnie, parafianie nie oczekiwali wiele po młodym księdzu. Lisków był wówczas wsią zaniedbaną gospodarczo i moralnie. Zdaniem Marii Moczydłowskiej, w XIX wieku wieś Lisków przedstawiała sobą stan opłakany, panowała tam bieda, a „[...] kradzieże w okolicy mnożyły się z każdym rokiem i Lisków mijano, jako gniazdo złodziejskie, na wzór miejsc zapowietrzonych”[2]. Jego poprzednik na stanowisku proboszcza, ks. Hieronim Romanowicz, określił mieszkańców słowami: „źli ludzie, nic tu zrobić nie można”[3]. Sam ks. Bliziński natomiast tak wspomina swoje pierwsze zetknięcie się z Liskowem:

> „Wieś nieustannie wadziła się i procesowała, z okazji serwitutów, z dworem. Posiadających sztukę czytania, i to przeważnie na własnej książeczce do nabożeństwa, jak to osobiście w pierwszym roku podczas tzw. kolędy sprawdziłem, było zaledwie 13% [...], jeśli co w sąsiedztwie zginęło, to mawiano: Widać, że tędy liskowiak przechodził [...]. Wieś bardzo ubogo się przedstawiała, bo na 100 lichych chałup jedna tylko była murowana [...], kryta słomą, reszta drewniana, walące się strzechy, bez płotów, a już najgorszą chałupą była jednoklasowa szkoła powszechna na całą parafię, droga wyboista, pełna kałuż, błota”[4].

Była to duża parafia, liczyła około pięć tysięcy trzysta dusz.

Po przyjeździe do Liskowa – wsi oddalonej od Kalisza ok. 30 km Blizińskiego uderzyła przede wszystkim nędza mieszkańców żyjących w skrajnej biedzie materialnej i duchowej, bez braku wiary, że można coś zmienić. Postanowił im pomóc jak tylko potrafił. Rozpoczął od kazania na święto Trzech Króli, gdzie wygłosił słynne już dziś słowa: „Przyszedłem Wam przychylić nieba i chleba”[5]. Tak zaczęło się zapewnianie godnego życia rodzinom w parafii.

Budowanie więzi z rodzinami w parafii

Trudna sytuacja mieszkańców nie zniechęciła kapłana, stanowiła dla niego wyzwanie. Pierwsze spotkania z parafianami nie wróżyły niczego dobrego, bra-

[2] M. Moczydłowska, *Wieś Lisków na podstawie wiadomości zebranych na miejscu*, Druk „Gazety Kaliskiej”, Kalisz 1913, s. 9.
[3] A. Chmielińska, *Wieś polska Lisków w Ziemi Kaliskiej*, Tłocznia Drukarni „Gazety Kaliskiej”, Lisków 1925, s. 33.
[4] W. Bliziński, *Wspomnienia z mego życia i pracy*, KTPN, Kalisz 2003, s. 31–32.
[5] Tamże, s. 32.

kowało wzajemnego zrozumienia. Ich bierna postawa spotkała się z ostrą krytyką proboszcza, który zapowiedział, iż: „Od najbliższej niedzieli nie będzie odprawiał uroczystej sumy, ani mówił kazań w niedziele i święta”[6]. Delegaci, którzy przybyli do W. Blizińskiego, byli oburzeni jego postawą, obrzucili go obelgami, ale spotkali się z jego nieugiętym stanowiskiem. Po przeprosinach podjęto próbę współpracy. Pierwszym wyzwaniem było wykończenie świątyni. Następnym krokiem była budowa domu parafialnego, który stał się później ośrodkiem pracy w parafii. To tu miały miejsce pierwsze spotkania mieszkańców: chóru, orkiestry parafialnej i grup duszpasterskich. Bliziński nie traktował ludzi jak poddanych, ale jak gromadę, w której drzemie potencjał. Umiłowanie do śpiewu i muzyki wyniesione przez parafian z domów, osadzenie w kulturze ludowej stało się początkiem wspólnej pracy. Na próbach spotykali się członkowie wielu rodzin. Często też organizowano wyjazdy poza parafię, co jeszcze bardziej przekonywało do pomysłów proboszcza, który mówił, że „Aby nasz lud bawił się, potrzeba dwóch rzeczy: dobrobytu i oświaty, gdyż głodnemu bawić się nie chce, a ciemny bawić się nie umie”[7].

Ważnym czynnikiem, który niewątpliwie przyczynił się do poznania sytuacji rodzin, była kolęda. Poprzednik W. Blizińskiego z niej zrezygnował, natomiast nowy proboszcz ogłosił chęć poznania parafian, ale zrezygnował z datków na rzecz kościoła, czym zyskał sobie przychylność ludu. Za dobrą współpracę odwdzięczał się proszonym spotkaniami opłatkowym i święconym, które odbywały się na plebani. „Na pierwsze święcone [...] kobiety przyprowadziły chłopów”[8]. Od 1935 roku wprowadził zmianę, bo na opłatek prosił mężczyzn, zaś kobiety na święcone, by „nie pozostawić na uboczu niewiast”[9]. Odwiedzał też rodziny przy okazji święcenia pokarmów w Wielką Sobotę. Jak sam wspomina: „[...] wizyty te zmuszały gospodarzy do robienia gruntownych porządków [...], kontakty te prowadziły do pogłębiania zaufania”[10].

Ważnym dziełem służącym wydźwignięciu rodzin stała się walka z powszechnym pijaństwem. Już w 1900 roku zostało założone Parafialne Bractwo Trzeźwości. Jego celem była walka z plagą pijaństwa i wskazywanie zagrożeń wynikających z nadużywania alkoholu, edukacja dzieci i ich rodziców. Proboszcz wprowadził deklarację abstynencji dla dzieci pierwszokomunijnych do 20. roku życia oraz nakaz nauki czytania i pisania. Wiązało się to z obowiązkiem posyłania dzieci do ochronek, które zakładał na terenie parafii. Dodatkowo, ksiądz Bliziński deklarował swoje wsparcie w organizacji wesela bez wódki. Ogłaszał z ambony, że zwróci młodym połowę opłaty za ślub oraz zaszczyci swą osobą takie wesele. Innym elementem wychowawczym i profilaktycznym było

[6] Tamże, s. 33.
[7] W. Bliziński, *Przyszedłem*..., dz. cyt., s. 74.
[8] Tenże, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 33.
[9] J. Kostańska-Szewczyk, Pamiętnik z mego życia, Poznań 2005 [rkps. 22 strony], s. 8.
[10] W. Bliziński, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 42.

wskazywanie wyróżniających się właściwą postawą rodzin w prasie lokalnej. Szybko sojuszniczkami w tej kwestii stały się kobiety, które nie mogły sobie poradzić z nałogiem mężów. Małżonki ziemian z okolicznych dworów i członkinie kół działających przy parafii przyczyniały się do stopniowego wyparcia alkoholizmu. O tym, jaki rozgłos zyskały te działania, świadczy fakt, że w 1911 roku Bliziński otrzymał propozycję współpracy od Towarzystwa Zupełniej Wstrzemięźliwości od Spożywania Napojów Alkoholowych „Przyszłość" z Warszawy. Towarzystwo oferowało przysłanie do Liskowa instruktorek. Za takie wsparcie podziękował, wierząc, iż sam jest w stanie zwalczać alkoholizm. W 1910 roku mówił, że: „Wódka zawsze była i jest doradcą, gdzie krople jej sączyć zaczynają, tam, jak towarzysze niedostępni, idą w ślad za nią ruina moralna i materialna"[11].

Po dwudziestu latach posługi duszpasterskiej w parafii proboszcz liskowski z zadowoleniem pisał: „Z radością stwierdzam, że już po dwudziestu latach pasterzowania, pijaków nałogowych w parafii nie ma"[12].

Obok pracy społecznej proboszcz wzbogacał nabożeństwa, rozwijał religijność parafian i przekazywał wartości, na których budował życie poszczególnych ludzi i rodzin. Popularne stały się rekolekcje kierowane oddzielnie do mężczyzn, kobiet, młodzieży męskiej i żeńskiej. Przy parafii działało coraz więcej organizacji. Warto wspomnieć o działającym od 1907 roku Kole Związku Katolickiego. W omawianym okresie zarówno w Kongresówce i Galicji przyczyniło się ono do krzewienia oświaty, likwidacji analfabetyzmu na wsi, miało wsparcie władz duchownych. Działalność ta wpływała na podniesienie poziomu moralnego i duchowego parafian oraz wzmacniała potrzebę nauki, zdobywania wiedzy, propagowania języka narodowego i wartości patriotycznych. Proboszcz w swych notatkach zapisał, że:

> „[...] działalność na polu krzewienia wartości oświatowych i narodowych wśród miejscowego ludu, a także kultury wpłynęła na ożywienie i włączenie się miejscowej ludności w życie parafii"[13].

Podejmowane inicjatywy na rzecz społeczności – organizowanie nabożeństw, ale i opieka nad czytelnią i biblioteką kontynuowane były od 1908 roku przez Koło Polskiej Macierzy Szkolnej. Proboszcz z Liskowa obserwował życie parafian zorganizowane zgodne ze świętami kościelnymi, ludową pobożność związaną z kultem Matki Bożej, szczególnie wśród kobiet. Od 1909 roku powstają koła różańcowe parafianek, które proboszcz podzielił na Róże. Pracami poszczególnych Róż kierowała przełożona, u której odbywały się raz w miesiącu spotkania.

[11] Tamże, s. 73.
[12] Tamże, s. 42.
[13] Tamże, s. 78–79.

„W 1912 roku do koła należało 108 kobiet, a liczba uczestniczących w spotkaniach w 1913 roku wyniosła 300. Pracami Parafialnego Koła Kobiet w Liskowie kierowała współpracowniczka ks. W. Blizińskiego Anna Sprusińska”[14]. Do 1913 roku na terenie parafii powstało jedenaście takich kółek, skupiających po piętnaście osób każde.

Działalność na rzecz rodzin W. Blizińskiego to także organizowanie pielgrzymek do miejsc świętych, głównie do Częstochowy i sanktuarium w Kaliszu. O tych wyjazdach zamieszczał informacje na łamach prasy kaliskiej. Wsparciem dla prowadzonej działalności była budowa sklepiku parafialnego z czasopismami i książkami, pamiątkami religijnymi. W latach trzydziestych powołana została Akcja Katolicka, której pracami kierowali ziemianie: Maria Piątkowska i Aleksander Chrostowski, bowiem koło podzielone było na sekcję męską i żeńską. Członkowie zajmowali się działalnością charytatywną, wspieraniem chorych, organizowaniem spotkań okolicznościowych.

W czasie I wojny światowej, gdy Kalisz został spalony, w Liskowie znalazło schronienie wiele rodzin. Otrzymały bezpłatne posiłki.

> „Do Gniazda Sierocego przygarnięto 54 dzieci bezdomnych Kaliszan. Otrzymały jedzenie i zapewniono im opiekę i naukę w ochronce. Pozostałe dzieci przyjęli pod swój dach gospodarze Liskowa”[15].

Później Bliziński zadbał o środki dla tych, którzy opuszczali Lisków i zabezpieczył opiekę pozostałym na miejscu 150 rodzinom.

Wpływ na kształtowanie postaw rodzin w parafii miała również budowa figur związanych z kultem religijnym, przy których organizowano okolicznościowe nabożeństwa skupiające mieszkańców. Objęto nimi także „letników”, którzy ze swymi rodzinami latem przebywali na terenie Krzyżówek. Później w 1934 roku powstała w lesie koźlątkowskim drewniana kaplica (funkcjonuje po dziś). Tutaj też zostało oddane do użytku letnisko dla dzieci. Aby pozyskać środki na powyższe inwestycje, Bliziński organizował wraz ze swymi współpracownikami loterie fantowe, festyny – „[...] zebrał kwotę 396,46 zł. zaś z ofiar [...] i prac wykonanych przy budowie 223,86 zł.”[16]. Ta kaplica służyła mieszkańcom kilku wsi: Koźlątków Wieś – 47 rodzin, Koźlątków Kolonia – 46 rodzin, Krzyżówki – Sokołówka – 56 rodzin[17].

Do grup parafialnych skupiających mieszkańców (a nawet całe rodziny) w latach 1900–1939, organizowanych przez proboszcza w Liskowie, zaliczyć

[14] Archiwum Parafialne w Liskowie, t. I (1897–1913) 1913/37 Protokół z zebrania członkiń Parafialnego Koła Kobiecego w sprawie pracy w ochronkach parafialnych.

[15] Archiwum Parafialne w Liskowie, t. II, (1914–1934) Sprawozdanie z działalności Gniazda Towarzystw Opieki nad Dziećmi w Liskowie za rok 1914.

[16] Archiwum Parafialne w Liskowie, t. III (1913–1936) 1933/69 Kosztorys budowy kaplicy na Krzyżówkach w latach 1933–1934.

[17] Rocznik Diecezji Włocławskiej na rok 1934, Włocławek 1934, s. 115.

można: Parafialne Bractwo Trzeźwości, Chór i orkiestra parafialna, Związek Katolicki, Koła Różańca Świętego, Parafialne Koło Kobiet, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej, Akcja Katolicka, Sodalicja Mariańska.

Tak ugruntowane fundamenty pracy parafialnej i tworzenie wspólnoty dały kierunek kolejnym wyzwaniom, które przyczyniły się do rozwoju duchowego i intelektualnego mieszkańców Liskowa i okolicznych wsi.

Działalność oświatowa na rzecz rozwoju rodzin wiejskich

W działalności ks. W. Blizińskiego bardzo ważne miejsce zajmowała oświata, co potwierdza fakt, że już wkrótce po przybyciu do Liskowa zorganizował tajne komplety na plebani proboszczowskiej. W 1900 roku na terenie parafii było ponad 87% analfabetów. Istniała wówczas w Liskowie jednoklasowa szkoła mieszcząca się w zrujnowanym budynku chłopskim, gdzie uczyło się czterdzieścioro uczniów jedynie od listopada do marca. Poza sprowadzaniem prasy patriotycznej ks. W. Bliziński prowadził także potajemne kursy czytania i pisania dla dorosłych. Potwierdza to wpis: „Jedna z zapalczywych do nauki niejaka Tomalaczka z Dębska tak się przez zimę poduczyła, że napisała już list do męża do wojska. Ile to było radości”[18].

W pozostawionych przez kapłana zapiskach widoczna jest troska o dziecko i rodzinę. Organizację edukacji na wsi, podniesienie rangi rodziny i warunków jej egzystencji Bliziński traktował jako zadanie realizowane na chwałę Boga i Ojczyzny. Realizację tego zadania utrudniał stosunek władz carskich oraz poziom intelektualny reprezentowany przez parafian.

W 1905 roku na terenie parafii liskowskiej Bliziński uruchomił sieć ochronek – tajnych szkółek. Działały one w Zakrzynie, Strzałkowie, Koźlątkowie i Józefowie (Olędry Liskowskie), Dębsku i Wygodzie. Pierwsza ochronka w Liskowie działała pod patronatem Zarządu Głównego Polskiej Macierzy Szkolnej. W 1913 roku uczęszczało do niej 150 dzieci. Liczba korzystających z ochronek na terenie całej parafii była początkowo niewielka, ale już w 1913 roku chodziło do nich 535 dzieci. W ciągu dziesięciu lat liczba analfabetów spadła z 87% do 27% u dorosłych, a wśród młodzieży do lat dwudziestu do 8%[19].

Placówką o charakterze oświatowo-społecznym, powstałą również z inicjatywy ks. W. Blizińskiego, były uruchomione 25 marca 1905 r. warsztaty tkackie. Był to pomysł na znalezienie dla parafian zajęcia dającego zarobek na czas miesięcy zimowych, ograniczenie sezonowej migracji zarobkowej do Prus oraz zachęcenie „[...] do gorliwej uprawy lnu i noszenia odzieży z tkanin własnego wyrobu, jak to było przed laty, a co zwalczyłoby kupowanie po jarmarkach tan-

[18] W. Bliziński, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 35.

[19] A. Kwiatkowski, *Rozwój 7-klasowej Szkoły Powszechnej w Liskowie*, „Liskowianin” 1928, nr 2, s. 3.

dety żydowskiej, tak bardzo wchodzącej w użycie”[20]. Kolejną formą aktywizowania społeczności Liskowa, a także mieszkańców sąsiednich miejscowości, było zorganizowanie warsztatów zabawkarskich. Zostały one uruchomione 1 stycznia 1910 r. Działały do 1914 roku, bo zostały spalone przez wojska niemieckie. Zabawkarnia odrodziła się ponownie w 1923 roku, kiedy została włączona do Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej jako jeden z jej działów specjalnych. W placówce tej wychowankowie pobierali naukę w dwóch zawodach: ślusarsko-mechanicznym – nauka trwała trzy lata i zabawkarsko-stolarskim – od dwóch do trzech lat. Była to okazja do zdobycia zawodu, podjęcia pracy, odciążenia rodzin czerpiących zyski jedynie z rolnictwa. Młodzież wiejska mogła się uczyć, nie szukając daleko szkoły, co ograniczało wydatki rodzin na edukację.

Uzupełnieniem istniejącego od 1906 roku Kółka Rolniczego w Liskowie były powołane od 1907 roku kursy jedno- i trzymiesięczne dla mężczyzn i kobiet, które cieszyły się dużym powodzeniem wśród społeczności parafii liskowskiej. To one przyczyniły się do powstania Szkoły Rolniczej – placówki, która miałaby bezpośredni wpływ na rozwój gospodarstw chłopskich. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż powstała Szkoła Rolnicza w Liskowie, była wówczas piątą placówką tego typu w Królestwie Polskim. Była ona wyposażona w centralne ogrzewanie, oświetlenie elektryczne, wodociągi, sieć kanalizacyjną. Posiadała wzorowo urządzoną mleczarnię, laboratorium mleczarskie, salę wykładową, a także internat dla czterdziestu uczniów. Tu dodatkowo organizowane były kursy mleczarskie. W 1910 roku proboszcz sprowadził także do Liskowa stałego instruktora wspomagającego gospodarzy wiedzą z zakresu nowoczesnego prowadzenia gospodarstw.

Kolejną instytucją oświatową, powstałą z inicjatywy ks. W. Blizińskiego, było uruchomione w 1916 roku Gimnazjum im. ks. Piotra Skargi o profilu humanistyczno-klasycznym. W 1919 roku oddano do użytku nowoczesny dwupiętrowy gmach gimnazjalny wyposażony w oświetlenie elektryczne, kanalizację i wodociągi. Później powstało na jego podwalinach Seminarium Nauczycielskie.

Elementem wspierającym dodatkowo edukację parafian był Uniwersytet Ludowy założony w 1938 roku w budynku szkoły powszechnej. Pomysł Blizińskiego skierowany był głównie do tych mieszkańców, którym praca na roli uniemożliwia podjęcie nauki. Proboszcz mocno naciskał na rodziców i zachęcał, by dbali o kształcenie dzieci. Powtarzał: „Oświata ludu dokona cudu”[21]. Wielokrotnie podkreślał, że młodzież ma obowiązek odwdzięczyć się rodzicom i zadbać o swoją przyszłość, a warunkiem rozwoju dla wsi jest edukacja, zdobycie zawodu i wprowadzanie postępu. To one pozwolą wyrwać się rodzinom z nędzy, doprowadzą do poprawy bytu. W latach 1900–1927 w Liskowie działały liczne placówki oświatowe: sieć ochronek, Warsztaty Tkackie, Warsztaty Zabawkarskie, Szkoła Rolnicza, Gimnazjum Klasyczne, Państwowe Seminarium Nauczy-

[20] W. Bliziński, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 78–79.
[21] Tamże, s. 57.

cielskie, Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa, 7-klasowa Szkoła Powszechna, Zawodowa Szkoła Żeńska[22]. Aby wzmocnić oświatę wśród rodzin parafii, głosił potrzebę intelektualnej rozrywki. Wskazywał książki, teatrzyki, jasełka, chór orkiestrę i gazety jako elementy kultury wyższej. Bliziński wiedział, że:

> „[...] w warunkach skrajnego ubóstwa materialnego, a także duchowej biedy, wśród ludzi pozostawionych wydawałoby się własnemu losowi, którzy żyjąc, tak jakby zapomniano o ich istnieniu duszpasterz [...] winien wesprzeć ich dodać im otuchy i wiary"[23].

W latach 1900–1939 do Liskowa sprowadzane były różnorodne tytuły gazet: „Głos Wiary", „Przewodnik Kółek Rolniczych", „Gazeta Rolnicza", „Gazeta Świąteczna", „Zorza", „Polak–Katolik", „Zaranie", „Głos Ludu", „Biesiada Literacka", „Rolnik i Hodowca", „Tygodnik Ilustrowany", „Naród", „Gazeta Kaliska", „Ziemianka", „Gazeta Poranna Dwa Grosze"[24].

W latach 1900–1922 działały też instytucje opiekuńczo-wychowawcze: Gniazdo Towarzystw Opieki nad Dziećmi, Ognisko Towarzystwa Gniazd Sierocych, Sierociniec św. Wacława, Fundacja św. Wacława[25].

Inicjatywy społeczne na rzecz rodzin i kobiet

Ks. W. Bliziński, organizując ruch społeczno-oświatowy na wsi, miał na uwadze również edukację niewiast. Już w 1917 roku odbywały się kursy praktyczno-społeczne dla gospodyń liskowskich. Od 1922 roku zorganizowano dwu- i trzyletnie kursy, które obejmowały przedmioty zawodowe i teoretyczne. Kurs trzyletni obejmował: naukę: kroju, szycia, trykotarstwa i zdobnictwa. Kurs dwuletni: naukę gospodarstwa domowego, pszczelarstwa, warzywnictwa. Dodatkowo prowadzono naukę z zakresu: religii, języka polskiego, historii, geografii, rysunku i rachunków[26]. Zajęcia prowadziły ziemianki z okolicznych dworów. Angażowanie kobiet z Koła Ziemianek w działalność społeczną przyniosło korzyści. Celem było wydźwignięcie społeczności wiejskiej z zacofania oraz dzielenie się wiedzą z gospodyniami na temat prowadzenia gospodarstwa domowego. Poza tym działania Koła miały służyć podniesieniu poziomu kultury i higieny wśród społeczności wiejskiej[27]. Po latach ks. W. Bliziński wspominał, że:

---

[22] S. Kęszka, *Życie i dzieło ks. prałata Wacława Blizińskiego 1870–1944*, Edytor, Kalisz 2008, s. 101.
[23] W. Bliziński, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 19.
[24] S. Kęszka, *Życie i dzieło*..., dz. cyt., s. 84.
[25] Tamże, s. 130.
[26] W. Karczewski, *Sieroce Gniazdo, Fundacja sierocińca św. Wacława*, Lisków 1931, s. 47.
[27] W. Bliziński, *O rozrywkach i odpoczynku na wsi*, „Kronika Diecezji Kujawsko-Kaliskiej" 1910, nr 7–8, s. 217–218.

> „Gospodynie liskowskie, podobnie mniemam jak i wiele innych niewiast, znajdowały się w opłakanej sytuacji [...] rola ich sprowadzała się do oczekiwania przez wiele miesięcy na swych mężów, którzy poszukując pracy jakiejkolwiek pojawiali się z rzadka w domach, a gospodynie oczekując na nich starały się przeżyć tylko ten czas. Przy tym wszystkim, co mym zdaniem istotnym dla rodziny w takiej sytuacji znajdującej się było, to brak ojca i wychowanie dziatwy przez samotne matki. Upadek całkowity rodziny”[28].

Działalność Koła Ziemianek pokazała, że istnieje możliwość porozumienia pomiędzy chłopami a dworem. Pracami Koła kierowała od 1909 roku A. Sprusińska. W kolejnych latach działalność ta rozwinęła się i przybrała formę Koła Gospodyń Wiejskich. W. Bliziński doceniał zaangażowanie kobiet w sprawę rozwoju wsi. We wspomnieniach podkreślał:

> „[...] brak i nieobecność kobiet w pracy jakiejkolwiek społeczności, lecz przede wszystkim wiejskiej, która rządzi się swymi prawami jest głównym powodem wszelkich niepowodzeń podejmowanych inicjatyw [...] Bo jakże uczynić nawet błahą sprawę, dla wszystkich istotną i zrealizować ją bez udziału tych na barkach, których tyle obowiązków spoczywa począwszy od wychowania dziatwy, a skończywszy na wysiłkach wkładanych w utrzymaniu domostwa w należytym porządku”[29].

W działalność społeczną na rzecz rozwoju rodzin proboszcz włączał kobiety. W odpowiedzi na odezwę Towarzystwa Opieki nad Dziećmi w Warszawie, ks. W. Bliziński już w 1905 roku utworzył Gniazdo dla biednej dziatwy, które w 1909 roku objęło swoją opieką 114 dzieci. Ze względu na działania wojenne na froncie wojny polsko-bolszewickiej 1920 roku do Liskowa przeniesiono Sierociniec z Białegostoku, wspierany finansowo i organizacyjnie przez amerykański Czerwony Krzyż. Działania proboszcza wspierały Maria Bojanowska i Maria Kleczyńska, które posiadały odpowiednie kwalifikacje. Po wojnie ks. W. Bliziński (na prośbę rządu) pozostawił Sierociniec św. Wacława w Liskowie i po nawiązaniu kontaktu z Eleonorą Jankiewicz – Matką Generalną Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny ze Starej Wsi uzyskał jej zgodę na przyjazd pięciu sióstr do Liskowa. We wrześniu 1920 roku przystąpiono do budowy szpitala dla podopiecznych zakładu. Ukończono go już w grudniu 1920 roku i zaopatrzono w trzydzieści łóżek, niezbędny nowoczesny sprzęt medyczny i specjalistyczną opiekę.

Promocja opieki zdrowotnej, higieny i zdrowia wśród mieszkańców Liskowa objęła nie tylko dzieci, ale i całe rodziny. W 1923 roku powstał tu prawdopodobnie pierwszy na polskiej wsi gabinet stomatologiczny, był lekarz, pielę-

[28] W. Bliziński, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 70–71.
[29] Tamże, s. 78–79.

gniarka i punkt opieki pediatrycznej – Stacja Matki i Dziecka[30]. Zwieńczeniem tych inicjatyw było oddanie do użytku w 1931 roku Ośrodka Zdrowia.

W latach 1900–1937 powołanych zostało przez W. Blizińskiego wiele organizacji kulturalno-społecznych, w których działały także i parafianki, np.: chór, trzy orkiestry, Parafialne Kółko Kobiece, Koło Gospodyń Wiejskich, biblioteki, świetlice, Ochotnicza Straż Pożarna, Czerwony Krzyż, Przysposobienie Wojskowe, Związek Strzelecki, Związek Rezerwistów, Liga Drogowa, Klub Inteligencji[31].

Spółdzielczość drogą do poprawy egzystencji

Innym elementem programu kapłana, prowadzącym do wydźwignięcia ludu z nędzy, ubóstwa i zacofania, było zorganizowanie kas oszczędności, które przyczyniły się do postępu rolniczego, a także stały się swego rodzaju szkołą oszczędności dla ludności wiejskiej. Następnym punktem działań ks. W. Blizińskiego było utworzenie organizacji spółdzielczych. W tym celu w 1902 roku zorganizowana została z inicjatywy proboszcza Spółdzielnia Spożywcza, a od 1924 roku Spółdzielnia Handlowa „Gospodarz", skupiająca: mleczarnię, piekarnię, Stowarzyszenie Zbożowe oraz Stowarzyszenie Budowlane. Podczas prelekcji wygłoszonej w Wilnie Bliziński podał, że:

> „Kobiety miast piec chleb u siebie przynoszą mąkę do piekarni i za 100 kilo mąki dostają 110 kilo chleba. A każda ma tyle ułatwienie, że w domu u siebie nie potrzebuje się kłopotać o ten chleb codzienny"[32]. „Gospodynie – [pisze Bliziński – Ż.M.-T.] – przygotowały ciasto w domu, przyniosły je do pieca płacąc bardzo mało od wypieków. Po pewnym czasie przekonały się, że lepiej będzie wybudować piec większy i sprowadzić piekarza. [...] Kobiety przynosiły tylko mąkę, np. 20 kg i dostawały za spółdzielni kwit do piekarni na 22 kg chleba..."[33].

Do instytucji ekonomiczno-spółdzielczych działających w latach 1900–1924 na terenie Liskowa należały: Spółka Rolniczo-Handlowa Gospodarz, Wzajemne Ubezpieczenia od Ognia Snop, Kasa Drobnego Kredytu, Kółko Rolnicze, Spółdzielnia Mleczarska, Stowarzyszenie Zbożowe, Spółka Budowlana, Spółdzielnia Rolniczo-Handlowa Rolnik, piekarnia, masarnia[34].

Do 1927 roku wybudowano 180 budynków mieszkalnych i gospodarczych, co zmieniło charakter Liskowa i życie mieszkańców. Z inicjatywy proboszcza

---

[30] W. Piątkowski, *Promocja zdrowia w społeczności lokalnej – przykład Liskowa 1900–1939*, „Promocja Zdrowa. Nauki Społeczne i Medycyna", Lublin 1994, nr 1–2, s. 6.
[31] S. Kęszka, *Życie i dzieło*..., dz. cyt., s. 158.
[32] W. Bliziński, *Przyszedłem*..., dz. cyt., s. 29.
[33] Tenże, *Wspomnienia*..., dz. cyt., s. 72.
[34] S. Kęszka, *Życie i dzieło*..., dz. cyt., s. 119.

podjęto działania zapewniające mieszkańcom dostęp do środków transportu i łączności. Były (zakończone odmową władz carskich) próby uruchomienia kolei żelaznej. W 1917 roku powołano karetkę konną, którą przez 1,5 godz. można było dojechać do Kalisza oraz Agencję Pocztową. W 1910 roku w Liskowie pojawił się pierwszy telefon. Aktywizowanie środowiska wiejskiego, poprzez zawiązanie szeregu organizacji kulturalno-społecznych i spółdzielczych, przynosiło efekty. Gdy zachodziła potrzeba, proboszcz interweniował w sprawach niegodziwości, które osłabiały sytuację materialną rodzin. Zlikwidował nieuczciwą działalność żydowskich kupców skupujących płody rolne. Angażował bezpośrednio chłopów we wzajemną pomoc i pracę spółdzielczą. Ksiądz W. Bliziński był zwolennikiem przemysłu ludowo-domowego, który był źródłem dodatkowych dochodów dla bezrolnych i małorolnych chłopów[35]. Ważną rolę w działalności ks. W. Blizińskiego odgrywała akcja propagandowa. W tym celu w 1924 roku powołane zostało do życia pismo „Liskowiak" (od 1926 roku „Liskowianin"), na łamach którego prezentowane były podejmowane bieżące działania.

Inną inicjatywą kapłana, której celem było przedstawienie dokonań Liskowa rodakom w kraju oraz poza jego granicami, było zorganizowanie w 1925 roku wystawy „Wieś Polska Lisków", na której zaprezentowano dotychczasowy dorobek jego pracy i wszystkich wspierających go mieszkańców. Podkreślić w tym miejscu należy duże zaangażowanie miejscowej ludności, w tym kobiet z Koła Gospodyń Wiejskich. Wystawę zwiedziło ponad 43 tys. osób, w tym wycieczki z zagranicy. Podobna wystawa odbyła się w Liskowie jeszcze raz. Nosiła ona tytuł „Praca i kultura wsi", a zorganizowano ją w czerwcu 1937 roku.

Aktywizacja rodzin parafii, szczególnie kobiet, widoczna była także podczas innych okazyjnych działań, np.: wizytacje biskupie, Kongres Eucharystyczny, święta ludowe i kościelne.

Działalność polityczna

Wacław Bliziński, jako poseł, senator, w swych wystąpieniach przed izbą poselską postulował o zakładanie świetlic i stacji opieki nad dzieckiem, i samotną matką na wsiach, rozwój szkół powszechnych, budowanie domów ludowych, likwidowanie żebractwa, bezdomności oraz uchwalenie uchwały o opiece społecznej. Zabiegał o budowę aptek, dostępność lekarzy na wsiach, co ograniczyć miało praktyki znachorskie, bo:

> „[...] kto przyjrzał się bliżej gehennie nędzy wiejskiej i miał możność poznania warunków w jakich przeważnie rozwija się i rośnie dziecko chłopskie [...] ten dopiero może ocenić bezmiar potrzeb"[36].

[35] G. Waliś, *Idee spółdzielcze ks. W. Blizińskiego*, „Liskowianin" 1997, nr 4, s. 8–9.
[36] W. Bliziński, *Przyszedłem*..., dz. cyt., s. 126.

Apelował też do władz o zainteresowanie się losem starców i kalek żyjących na wsi. 13 marca 1920 r. wniósł pod obrady sejmu projekt o zasilenie ze strony państwa polskiego inicjatywy założenia 40 ognisk pogotowi opiekuńczych. Głosił, iż:

> „[...] powołanie ognisk zapobiegnie rosnącej liczbie dzieci bezdomnych, co szczególnie widoczne jest w większych ośrodkach miejskich. [...] będą to ośrodki przeznaczone dla dzieci bezdomnych, zagubionych i zabłąkanych [...] dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej”[37].

W sejmie postulował o godność człowieka, ograniczanie bezrobocia i wsparcie inicjatyw socjalnych. Zajmował się niesieniem pomocy materialnej i duchowej żołnierzom i ich rodzinom. W senacie wielokrotnie podkreślał, że wiele zapowiedzi dotyczących pomocy rodzinie, działań na rzecz dzieci nie zostało zrealizowanych.

> „Blisko połowa dzieci szkolnych wiejskich zmuszona jest uczyć się w warunkach bardzo prymitywnych i bez widoków dalszego kształcenia. Taki stan rzeczy wieś poczytuje sobie za wielką krzywdę. [...] pożądane jest w tym celu powiększanie zasiłków na stypendia [...] i zwalnianie z opłat młodzieży, której rodzice i tak ponieść muszą z reguły większe wydatki aniżeli mieszkańców miast”[38].

Zakończenie

Ks. Wacław Bliziński to człowiek mający wiele odwagi, czasami porywczy i gwałtowny, którego nie zrażał „opór materii” oraz trudności dnia codziennego. To dzięki jego uporowi i pracy Lisków stał się symbolem odrodzenia wsi polskiej. Jego doświadczenia, dotyczące likwidacji zacofania społecznego i rozwoju techniczno-edukacyjnego, pokazały, że na polskiej wsi zmiany w zakresie ówczesnego funkcjonowania rodzin, roli kobiet w życiu społecznym są możliwe.

Wacław Bliziński pisał:

> „Wierzę jednocześnie, że inicjatorem, budzicielem ospałego tłumu może być nie tylko tzw. inteligent, lecz i chłop prosty, kobieta z ludu – owiani duchem miłości, poświęcenia, ofiarnego zapału”[39].

Prężną działalność ks. W. Blizińskiego przerwał wybuch II wojny światowej. Z chwilą wkroczenia oddziałów niemieckich na Ziemię Kaliską umieszczony został na liście osób przewidzianych do aresztowania. Początkowo ukrywał się w Warszawie, następnie opiekowały się nim Siostry Służebniczki w Często-

[37] 113 postulat Sejm Ustawodawczy, Stenogram Sejmowy z 23 stycznia 1920 roku, s. 7–10.
[38] 9 postulat Stenogram Sejmowy V z dnia 13 marca 1939 roku.
[39] W. Bliziński, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 171–172.

chowie. Tam też zmarł 17 października 1944 roku. Zgodnie z jego wolą, już po zakończeniu działań wojennych, ciało kapłana 17 października 1946 r. sprowadzone zostało do Liskowa i spoczęło na miejscowym cmentarzu.

Bibliografia

Bliziński W., *Przyszedłem Wam przychylić nieba i chleba*, oprac. S. Kęszka, Edytor, Kalisz 2005.

Bliziński W., *Wspomnienia z mego życia i pracy*, oprac. G. Waliś, KTPN, Kalisz 2003.

Chmielińska A., *Wieś polska Lisków w ziemi kaliskiej*, Tłocznia Drukarni „Gazety Kaliskiej", Lisków 1925.

Karczewski W., *Sieroce Gniazdo, Fundacja Sierocińca św. Wacława*, Lisków 1931.

Kęszka S., *Ksiądz Wacław Bliziński. Kapłan – społecznik – polityk*, Muzeum Okręgowe Ziemi Kaliskiej, Kalisz 2000.

Kęszka S., *Życie i dzieło ks. prałata Wacława Blizińskiego 1870–1944*, Edytor, Kalisz 2008.

Kostańska-Szewczyk J., Pamiętnik z mego życia, Poznań 2005, [rkps. 22 strony].

Kwiatkowski A., *Rozwój 7-klasowej Szkoły Powszechnej w Liskowie*, „Liskowianin" 1928, nr 2.

Moczydłowska M., *Wieś Lisków na podstawie wiadomości zebranych na miejscu*, Druk „Gazety Kaliskiej", Kalisz 1913.

Piątkowski W., *Promocja zdrowia w społeczności lokalnej – przykład Liskowa 1900–1939*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna", Lublin 1994, R. 1, nr 1/2.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Wac%C5%82aw_Blizi%C5%84ski [dostęp: 20.05.2018].

Kęszka S., *Wacław Bliziński* (*1870–1944*). *Kapłan – społecznik – polityk*, por. źródło:http://www.info.kalisz.pl/biograf/blizinski.htm [dostęp: 19.04.2018].

Kustra C., *Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą*, por. źródło: xhttps://books.google.pl/books?id = xrE_CgAAQBAJ&pg = PA122&lpg = PA122&dq = wacław+bliziński+na+rzecz+rodziny [dostęp: 06.04.2018].

Łętocha R., *Lisków – wzorowa wieś ks. Wacława Blizińskiego*, por. źródło: http://nowyobywatel.pl/2012/11/19/liskow-wzorowa-wies-ks-waclawa-blizinskiego/ [dostęp: 16.05.2018].

doi: 10.34616/wwr20182.031.051

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 03.10.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Paweł ŚPICA*

Kulturowe i religijne uwarunkowania kształtowania tożsamości narodowych pomorskich rodzin w XIX i w początkach XX wieku – zarys problematyki

The cultural and religious conditions for shaping the national identities of Pomeranian families in the 19th and early 20th centuries – an outline of the issues

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest ukazanie kulturowych i religijnych uwarunkowań kształtowania tożsamości narodowych pomorskich rodzin w XIX i w początkach XX wieku oraz niejednokrotnie skomplikowanych wyborów tożsamościowych ich członków.

Metody: Artykuł został napisany w nurcie badań historyczno-oświatowych. Główną zastosowaną metodę stanowiła krytyczna analiza źródeł.

Wyniki: W rezultacie przeprowadzonych badań udało się uchwycić dynamikę przemian w zakresie rozumienia i pojmowania tożsamości narodowych przez Pomorzan różnych warstw społecznych i grup etnicznych w XIX i w początkach XX wieku.

Wnioski: W XIX i w początkach XX wieku Pomorze Nadwiślańskie było zamieszkane przez ludność niemiecką, polską i kaszubską. W związku z kresowym charakterem regionu, miejscowa społeczność niejednokrotnie stawała przed poważnymi dylematami dotyczącymi określenia własnej tożsamości (w tym identyfikacji narodowej). Do XIX wieku tożsamość zbiorowa – stanowiącej sporą część tamtejszego społeczeń-

* e-mail: pawel.spica@ug.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska. ORCID: 0000-0002-0170-9834.

stwa – ludności chłopskiej, w dużej mierze była kształtowana przez pryzmat różnic wyznaniowych. Różnice te wywierały istotny wpływ na funkcjonowanie miejscowych rodzin jeszcze w pierwszej połowie XX wieku, a przez środowiska polityczne i opiniotwórcze były wykorzystywane do realizacji celów narodowych. Świadomość narodowa rodzin pomorskich kształtowała się bowiem w kontekście działań podejmowanych przez opozycyjne względem siebie władze pruskie i polski ruch narodowy.

Słowa kluczowe: tożsamość narodowa, rodzina, wielokulturowość, Pomorze Nadwiślańskie, Prusy Zachodnie.

Abstract

Aim: The aim of the article is to show the cultural and religious conditions of shaping the national identities of Pomeranian families in the 19th and the beginning of the twentieth century and the often complex choices of their members' identity.

Methods: The article was written in the field of historical and educational research. Critical analysis of sources was the main method used by author.

Results: As a result of the conducted research, it was possible to show the dynamics of changes in the understanding of national identities by people of various social strata and ethnic groups in Vistula Pomerania in the 19th and early 20th century.

Conclusions: In the 19th and early 20thcenturies the Vistula Pomerania was inhabited by German, Polish and Kashubian populations. In connection with the borderland character of this region, the local community often faced serious dilemmas regarding the determination of its own identity (including national identification). Until the nineteenth century, social identification was very often shaped through the prism of religious differences. These differences still had a significant impact on the functioning of local families in Pomerania in the first half of the nineteenth century. The religious differences were used to achieve national goals in the second half of nineteenth century by political and opinion-forming circles. The national consciousness of Pomeranian families was shaped in the context of actions taken by Prussian authorities and the Polish national movement.

Keywords: national identity, family, multiculturalism, Vistula Pomerania, West Prussia.

Wprowadzenie

Rodzina, podobnie jak każda inna grupa czy instytucja społeczna, funkcjonuje w określonym kontekście historyczno-kulturowym, mającym wpływ na kształtowanie tożsamości jej członków. Pojmowanie rodziny i jej roli w społeczeństwie w dużej mierze naznaczone jest dominującymi w danej epoce i miejscu wzorcami życia rodzinnego oraz wiodącymi ideologiami społeczno-politycznymi. Bez wątpienia wpływ na rodzinę wywierają też uwarunkowania ekonomiczne, jak i indywidualne cechy osób ją tworzących.

Choć rodzinę można pojmować jako podstawową przestrzeń życia prywatnego, to jednak bardzo często warunki jej funkcjonowania stanowią konsekwencję decyzji politycznych i wydarzeń będących ich skutkami. W przypadku historii Pomorza od schyłku XVIII wieku do lat dwudziestych XX wieku dwa fakty polityczne odegrały ogromną rolę dla zmian w zakresie struktury etniczno-kulturowej pomorskich rodzin. Pierwszy z nich stanowił upadek Rzeczypospolitej w 1795 roku i przejęcie jej północno-zachodnich ziem przez Prusy (w 1772 r. Prus Królewskich, a w 1793 r. Gdańska i Torunia), drugi – odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku i przyłączenie do niej większej części Pomorza Nadwiślańskiego, co faktycznie nastąpiło w 1920 roku[1].

Gdy w styczniu i w lutym 1920 roku gen. Józef Haller przejmował Pomorze Wschodnie w administrację polską[2], stosunki narodowe i społeczne oraz realia życia w omawianym regionie znacząco odbiegały od tych panujących w czasach przedrozbiorowych, na co złożyły się zachodzące od drugiej połowy XVIII wieku głębokie przeobrażenia zarówno o podłożu polityczno-ekonomicznym, kulturowym, światopoglądowym, jak i technologicznym. Szczególne znaczenie dla przemian w zakresie istniejących do tej pory więzi społecznych opartych na władzy feudalnej wywarł rozwój stosunków kapitalistycznych, a także łączące się z postępującym procesem industrializacji zniesienie poddaństwa i uwłaszczenie chłopów[3].

Jedną z konsekwencji zachodzących zmian były też wyraźne już u progu odzyskania przez Polskę niepodległości przemiany w zakresie identyfikacji narodowej poszczególnych warstw społecznych. Szczególnie w XIX wieku poważnej redefinicji uległo pojęcie narodu, w czasach staropolskich utożsamianego głównie z elitą polityczną kraju, tj. przede wszystkim ze szlachtą i magnaterią, bez względu na jej pochodzenie etniczne i kulturowe. Tymczasem naród, w XIX-wiecznym rozumieniu tego słowa, miał obejmować także wykluczonych dotąd z jego definicji przedstawicieli innych warstw społecznych[4].

Cel i przedmiot badań

W niniejszym artykule pragnę przedstawić kulturowe i religijne uwarunkowania kształtowania tożsamości narodowych pomorskich rodzin w XIX i w początkach XX wieku oraz – odwołując się do przykładów – niejednokrotnie

[1] H. Galus, *Źródła tożsamości kulturowej Pomorzan*, [w:] J. Borzyszkowski (red.), *Rodzina pomorska*, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Instytut Kaszubski, Gdańsk 1999, s. 26.

[2] A. Szulczewski, B. Zalewski, *Pomorze w granicach Polski odrodzonej*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2009, nr 1, s. 131–135.

[3] B.M. Wawrzyniak, *Przemiany społeczno-gospodarcze wsi pomorskiej. Od uwłaszczenia do czasów współczesnych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 28–37.

[4] A. Chwalba, *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 150–151.

skomplikowane wybory tożsamościowe ich członków. Prowadzone przeze mnie analizy stanowią próbę uchwycenia pewnej dynamiki przemian w zakresie rozumienia i pojmowania tożsamości narodowych przez Pomorzan różnych warstw społecznych i grup etnicznych, choć w niniejszej publikacji zasadniczo przyjmuję perspektywę polską. Pisząc o tożsamościach narodowych celowo używam liczby mnogiej, gdyż w badanym okresie społeczność pomorską tworzyła w zasadniczej mierze zarówno ludność germańska, jak i słowiańska, a pochodzenie etniczne i język natywny nie zawsze przesądzały o wyborze określonej narodowości.

Podjęte przeze mnie analizy nie dotyczą całego Pomorza, a jedynie tej jego części, która w literaturze przedmiotu określana jest jako Pomorze Nadwiślańskie, Pomorze Gdańskie czy też Pomorze Wschodnie. Zawężenie obszaru badań wyłącznie do Pomorza Nadwiślańskiego podyktowane jest odmiennymi uwarunkowaniami historyczno-kulturowymi tej części regionu pomorskiego i moimi zainteresowaniami naukowymi. W tym miejscu warto przypomnieć, że Pomorze Nadwiślańskie od zakończenia wojny trzynastoletniej w 1466 roku określane było mianem Prus Królewskich[5], zaś po przyłączeniu do Prus w 1772 roku aż do 1920 roku funkcjonowało jako Prusy Zachodnie.

Niniejszy artykuł – z uwagi na niewielką objętość tekstu, a w konsekwencji ogólnikowe potraktowanie złożonego zagadnienia kształtowania tożsamości narodowej Kaszubów – stanowi wyłącznie zarys problematyki.

Pojęcie tożsamości narodowej

Dla dalszych rozważań niezbędne jest odniesienie się do tytułowej kategorii tożsamości narodowej. Wpierw warto jednak przyjrzeć się samemu pojęciu tożsamość. Bronisław Misztal zwraca uwagę na zmianę statusu teoretycznego tego terminu, który niegdyś postrzegany był jako „peryferyjny i posiłkowy" w dyskursie socjologicznym, wprzęgnięty w analizy roli społecznej, dziś zaś stanowi centralne i autonomiczne pojęcie, odgrywające zasadniczą rolę w wyjaśnianiu procesów współczesności[6]. Wspomniany autor wskazuje również, że:

> „[...] tożsamość w opinii teoretyków współczesności jest złożonym fenomenem, zasadzającym się na procesie tzw. identyfikacji, czyli utożsamiania się z pewnymi konfiguracjami wartości, faktów historycznych i wzorów kulturowych"[7].

[5] M. Biskup, *Prusy Królewskie i Krzyżackie* (*1466–1526*), [w:] G. Labuda (red.), *Historia Pomorza*, t. 2: *Do roku 1815*, cz. 1: (*1464/66–1648/57*), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1976, s. 42.
[6] B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000, s. 143.
[7] Tamże.

Tymczasem dawniej:

> „[...] tożsamość traktowana była jako rodzaj praktyki, który w stabilnym i sztywno urządzonym świecie społecznym pozwalał ludziom na określenie swego miejsca, dokładniej na wprowadzenie świadomości swego miejsca w świecie z pewnego zespołu aktualnie zajmowanych pozycji – własnych i cudzych”[8].

Oznaczało to stabilność, sztywne podziały, pewne usytuowania w świecie społecznym[9].

Zdaniem Pawła Ścigaja „[...] rozumienie tożsamości narodowej jest ściśle uzależnione od sposobu widzenia narodu i nacjonalizmu”[10]. Cytowany autor wskazuje, że analizowane tu pojęcie można rozpatrywać przez pryzmat różnych podejść, np. interakcyjnego, kulturalistycznego, „długiego trwania” narodów czy też konstruktywistycznego.

Nie zapominając o złożoności znaczeniowej omawianego tu terminu, na użytek niniejszej publikacji odniosę się jedynie do popularnej jego definicji, która określa tożsamość narodową:

> „[...] jako poczucie odrębności wobec innych narodów kształtowane przez czynniki narodowotwórcze, takie jak: symbole narodowe, język, barwy narodowe, świadomość pochodzenia, historia narodu i jej znajomość, świadomość narodowa, więzy krwi, stosunek do dziedzictwa kulturowego, kultura i sztuka, terytorium, charakter narodowy”[11].

Z uwagi na przedmiot prowadzonych przeze mnie analiz, warto bliżej przyjrzeć się także samemu pojęciu narodu i zmianie jego znaczenia, która w szczególny sposób miała miejsce w XIX wieku. Cezary Obracht-Prondzyński wskazuje, że:

> „[...] wszystkie epoki tworzą słowa–klucze, które w skrótowy, ale jednocześnie trafny sposób przedstawiają, co było w tych okresach głównym przedmiotem sporu, problemem, wokół którego toczyły się zasadnicze debaty, wokół czego organizowały się społeczne wyobrażenia i na czym skupiały się ludzkie emocje”[12].

---

[8] Tamże, s. 145; por. C. Obracht-Prondzyński, *Pomorze w poszukiwaniu tożsamości – pytania o model wielokulturowości*, [w:] A. Kuik-Kalinowska, D. Kalinowski (red.), *Wielkie Pomorze. Tożsamość i wielokulturowość*, Instytut Kaszubski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Gdańsk – Słupsk 2011, s. 22–23.

[9] Tamże, s. 23.

[10] P. Ścigaj, *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 107.

[11] E. Kornacka-Skwara, *Tożsamość narodowa w świetle przemian kulturowych*, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2011, t. 20, s. 113.

[12] C. Obracht-Prondzyński, *Pomorze w poszukiwaniu...*, dz. cyt., s. 21.

W XIX-wiecznej Europie tego typu słowo–klucz stanowiło pojęcie narodu. W czasach dawnych znaczenie tego terminu było jednak inne, aniżeli w ostatnich trzech stuleciach. Oświeceniowa definicja narodu zakładała, że stanowi on „wspólnotę obywateli tworzących państwo”[13]. Zasadniczo, w rzeczywistości staropolskiej prawa obywatelskie posiadała szlachta, zaś inne warstwy społeczne były ich pozbawione. Stąd naród w odniesieniu do I Rzeczypospolitej był tożsamy ze szlachtą. Niemniej, jak zauważa Andrzej Chwalba:

> „[...] taki pogląd w oświeceniowej i przygotowującej się do zasadniczych zmian Europie był już osobliwością, przez naród rozumiano tam najczęściej wszystkie warstwy i stany”[14].

Tymczasem, „[...] polski naród szlachecki, mając poczucie więzi politycznej, poczucie wspólnoty narodowej, nie posiadał rozwiniętego poczucia tożsamości etnicznej”[15]. W rezultacie szlachcic, który był chrześcijaninem wyznania protestanckiego lub prawosławnego, czy też muzułmaninem i w dodatku posługiwał się innym językiem aniżeli polski, postrzegał się za równie dobrego Polaka, jak ten będący wyznania katolickiego i używający na co dzień języka polskiego[16].

Chwalba wskazuje również, że w rozumieniu XVIII-wiecznych Europejczyków „[...] naród nie mógł [...] istnieć bez państwa, a państwo bez narodu”[17]. Stąd „[...] w niektórych krajach świadomość narodowa i państwowa znaczyła dokładnie to samo, podobnie jak lojalność wobec państwa i lojalność wobec swojego narodu”[18]. W okresie rozbiorów tę oświeceniową definicję narodu zasadniczo przyjmowały także polskie elity. Przez ten pryzmat można rozumieć zdanie wypowiedziane przez Tadeusza Czackiego, stwierdzającego, że „już Polska wymazana jest z listy narodów”[19], a także wypowiedzi niektórych osób, żyjących w omawianym okresie, które wskazywały, że są teraz Rosjanami, Prusakami czy Austriakami. Nie wszyscy jednak zgadzali się z takim pojmowaniem narodu, np. Franciszek Salezy Jezierski w 1791 roku twierdził, że: „[...] naród jest zgromadzeniem ludzi mających jeden język, zwyczaje i obyczaje, zawarte w jednym i ogólnym prawodawstwie dla wszystkich obywatelów”[20].

Wielu Polaków po utracie przez Rzeczpospolitą niepodległości przyjęło ten sposób myślenia o identyfikacji narodowej. Stało się tak m.in. dlatego, że w nowych warunkach, w jakich znalazła się ludność polska, pojęcie narodu politycznego do tej pory utożsamianego z państwem było już nie do utrzymania.

[13] A. Chwalba, *Historia Polski...*, dz. cyt., s. 150.
[14] Tamże, s. 151.
[15] Tamże.
[16] Tamże.
[17] Tamże, s. 150.
[18] Tamże.
[19] Cyt. za: tamże.
[20] Cyt. za: tamże.

Państwo polskie bowiem nie istniało. Szczególnie w epoce romantycznej podkreślano, że naród może funkcjonować bez państwa. Wówczas też wytworzyło się przekonanie o narodzie jako czymś bliskim i państwie jako obcej organizacji[21]. Konflikt między narodem a państwem został wyciszony w końcu lat sześćdziesiątych XIX wieku, kiedy to miejsce myślenia romantycznego zajęły poglądy pozytywistyczne. W tym czasie wskazywano, że nawet państwo zaborcze może stanowić przestrzeń rozwoju narodu[22].

Przemiany w zakresie rozumienia identyfikacji narodowej nie mogły się jednak dokonać w pełni bez włączenia w nurt życia narodowego innych warstw społecznych aniżeli szlachta. Ona sama, po doświadczeniach kolejnych nieudanych prób odzyskania niepodległości, zaczęła zdawać sobie sprawę z tego, że szczególnie bez pomocy dotąd uciskanej ludności chłopskiej nie ma szans na zwycięstwo w walce z zaborcami. Co więcej, wskutek rozwoju procesów germanizacyjnych i rusyfikacyjnych nastąpiła swoista rywalizacja między elitami polskiego życia narodowego a administracjami państw zaborczych o pozyskanie chłopów dla realizacji własnych interesów. Tymczasem pamiętający pański ucisk chłopi w wizji odrodzonej Polski nierzadko widzieli więcej zagrożeń aniżeli korzyści. Poza tym w początkach XIX wieku nie cechowała ich rozwinięta świadomość narodowa. Chłopi definiowali się przez pryzmat miejsca zamieszkania, określając się mianem „tutejszych" lub w odniesieniu do wyznawanej wiary jako katolicy, protestanci, prawosławni itd. Nie mogli się natomiast postrzegać jako obywatele, gdyż żadnych praw obywatelskich nie posiadali. Ich sytuacja społeczno-prawna uległa znaczącej zmianie dopiero po zniesieniu poddaństwa i rozpoczęciu procesów uwłaszczeniowych.

Wielokulturowość i wielowyznaniowość a procesy narodotwórcze na Pomorzu Nadwiślańskim

Zakładając, że zmiany w zakresie historii społecznej (w tym mentalności) zachodzą o wiele wolniej, aniżeli te o podłożu politycznym czy ekonomicznym[23], chcąc przybliżyć kulturowe i religijne uwarunkowania kształtowania tożsamości narodowych rodzin na Pomorzu Nadwiślańskim w XIX wieku i w początkach XX wieku, należy cofnąć się jeszcze do okresu staropolskiego. Od zakończenia wojny trzynastoletniej, za sprawą licznych przywilejów, w omawianym regionie – wówczas noszącym nazwę Prus Królewskich – nastąpił dynamiczny rozwój miast Gdańska, Torunia i Elbląga. Prusy Królewskie, choć bezpośrednio podległe były Rzeczypospolitej, faktycznie posiadały pewną

[21] Tamże.
[22] Tamże, s. 150–151.
[23] K. Moraczewski, *Refleksje o teoretycznych podstawach historii kultury*, „Filo-Sofija" 2011, nr 1, s. 246.

autonomię na tle pozostałych ziem polskich. Skutkowało to m.in. nieco innym rozwojem stosunków społecznych. Inaczej, aniżeli miało to miejsce w innych częściach kraju, w omawianym regionie dominującą rolę odgrywał bogaty patrycjat miejski. Mieszczanie wielkich i małych miast – na równi ze szlachtą – brali udział m.in. w pracach organów samorządu prowincjalnego[24]. W Prusach Królewskich nie rozwinęła się magnateria, a lokalna szlachta z reguły nie posiadała wielkiej własności ziemskiej. Cechą gospodarki wiejskiej tego regionu były też zamożne, parołanowe gospodarstwa kmiece, nazywane gburstwami. Należy dodać, że na terenie Prus Królewskich ucisk wobec środowisk chłopskich nie był tak silny, jak to miało miejsce w innych częściach Rzeczypospolitej[25].

W omawianym regionie interesująco przedstawiały się także stosunki etniczne i wyznaniowe. W głównych ośrodkach miejskich, przede wszystkim zaś portowych, dominowała ludność germańska. Wymianę zagraniczną prowadzili kupcy pochodzący z różnych krajów. Osiedlając się w Gdańsku, kopiowali oni cechy kulturowe charakterystyczne dla miejsc ich pochodzenia. W rezultacie w największych ośrodkach handlowych regionu dominował język niemiecki, a Gdańsk stał się najbardziej europejskim miastem Rzeczypospolitej.

Mający germańskie korzenie i będący pod wpływem oddziaływania rozwijającego się od XVI wieku w północnej Europie ruchu reformacyjnego, patrycjat miejski Prus Królewskich zasadniczo przeszedł na protestantyzm[26]. Nieco upraszczając, należy wskazać, że w zaistniałej sytuacji katolicyzm pozostał wyznaniem dominującym wśród ludności polskiej i kaszubskiej, zamieszkałej głównie obszary wiejskie. Należy jednak podkreślić, że szczególnie na obrzeżach regionu, struktura etniczno-wyznaniowa była jeszcze bardziej złożona. Przykładowo, na Żuławach znaczącą rolę odgrywała ludność przybyła z Niderlandów, a będąca wyznania mennonickiego[27], z kolei na terenie Kosznajderii (rejon między Chojnicami a Tucholą) mieszkała spora grupa ludności niemieckiej, która w okresie reformacji pozostała przy katolicyzmie, zaś część Kaszubów (szczególnie tych zamieszkałych za zachodnią granicą Prus Królewskich) była wyznania ewangelickiego. Z perspektywy narodowej ta skomplikowana struktura etniczno-wyznaniowa do XVIII wieku nie stanowiła czynnika kon-

[24] K. Mikulski, *Szlachta i patrycjat gdański w Prusach Królewskich w XV–XVIII wieku – próba określenia wzajemnych relacji*, [w:] J. Wijaczka (red.), *Prusy Książęce i Prusy Królewskie w XVI–XVIII wieku*, Wydawnictwo Takt, Kielce 1997, s. 97.

[25] W. Odyniec, *Problemy agrarne Prus Królewskich* (*od XV do XVIII wieku*), [w:] *Pomorze Gdańskie. Szkice polityczno-gospodarcze*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1965, s. 88–92.

[26] Zob.: S. Kościelak, *Dzieje wyznaniowe w Prusach Królewskich w XVI–XVIII w.*, [w:] E. Kizik (red.), *Prusy Królewskie. Społeczeństwo – kultura – gospodarka 1454–1772*, Muzeum Narodowe, Gdańsk 2012, s. 209–213; W. Odyniec, *O ściślejsze zespolenie z Rzecząpospolitą* (*1466–1569*), [w:] *Dzieje Pomorza Nadwiślańskiego od VII wieku do 1945 roku*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1978, s. 118–119.

[27] E. Kizik, *Mennonici w Gdańsku, Elblągu i na Żuławach Wiślanych w drugiej połowie XVII i w XVIII wieku. Studium z dziejów małej społeczności wyznaniowej*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1994, s. 23.

fliktotwórczego, gdyż – jak już wspomniałem – panowało wówczas inne pojęcie narodu, aniżeli to ukształtowane w XVIII stuleciu i rozwinięte w XIX wieku za sprawą nowoczesnych i ofensywnych nacjonalizmów.

Ukształtowane w pierwszych wiekach nowożytnych stosunki społeczne i wyznaniowe nie pozostały bez znaczenia dla procesów narodotwórczych, mających miejsce w XIX wieku. W tym czasie na terenie ówczesnych Prus Zachodnich w miastach nadal dominowała ludność języka niemieckiego, coraz mocniej identyfikująca się z nowoczesnym narodem niemieckim. Z uwagi na germanizacyjną politykę władz pruskich, a także ze względu na zmieniającą się sytuację prawną i ekonomiczną, polska szlachta pomorska stawała się warstwą coraz mniej liczną, tracącą swe majątki na rzecz żywiołu niemieckiego. W tej sytuacji o związkach Prus Zachodnich z kulturą polską najbardziej świadczyła ludność chłopska, dla której w pierwszej połowie XIX wieku wciąż jeszcze ważniejsze pozostawały jednak stosunki wyznaniowe[28]. Ten sposób myślenia musiał być bliski także polskim mieszczanom, skoro August Maksymilian Grabowski, autor odbytej w 1844 roku podróży do Prus[29], z rozmowy przeprowadzonej w Elblągu z przybyłymi tam Polakami z Nowego nad Wisłą wyciągnął następujące wnioski: „Ludzie wyborni, obyczajni, wstrzemięźliwi, uczciwi, czytający po polsku. [...] Ubolewali oni więcej nad zagładą katolicyzmu niż polszczyzny w tamtych krajach”[30].

Rosyjski slawista i folklorysta, Aleksander Hilferding, przyczyn niskiego poziomu świadomości narodowej pomorskich Polaków upatrywał w zaniedbaniach ze strony szlachty polskiej w okresie przedrozbiorowym oraz w jej wstręcie do prostego ludu. Gdy w 1856 roku Hilferding przeprowadzał samodzielne badania naukowe na Kaszubach[31], sam spotkał się z niezrozumieniem miejscowej szlachty wobec jego zainteresowań ludoznawczych. Autor ten w *Ostatkach Słowian na południowym brzegu Bałtyckiego Morza* zanotował:

> „W rozmowie ze mną wyrażali oni [tj. szlachta – P.Ś.] także na wpół z uśmiechem zdziwienie swe, że ja uważałem Kaszubów i ich mowę za przedmiot zasługujący na bliższe badanie”[32].

Hilferding wskazał ponadto powody ulegania procesom germanizacyjnym przez miejscową szlachtę, do których zaliczył jej egocentryzm, brak działań w zakresie integracji z ludem i podtrzymywania stosunków z Wielkopolanami[33].

---

[28] Zob.: J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1986, s. 14–19.

[29] *Polskość Pomorza w opisach podróżników*, [w:] A. Bukowski (oprac.), *Pomorze Gdańskie 1807–1850. Wybór źródeł*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958, s. 255.

[30] A.M. Grabowski, *Podróż do Prus*, Drukarnia L. Martinet, Paryż 1859, s. 35.

[31] T. Bolduan, *Nowy bedeker kaszubski*, Polnord – Wydawnictwo Oskar, Gdańsk 2002, s. 153.

[32] A. Hilferding, *Ostatki Słowian na południowym brzegu Bałtyckiego Morza*, [w:] J. Burszta (red.), *Oskar Kolberg, Dzieła wszystkie*, t. 39: *Pomorze*, Wrocław – Poznań 1965, s. 323.

[33] Tamże.

Generalnie rzecz biorąc, pierwsze dziesięciolecia XIX wieku stanowiły czas upadku kultury polskiej w Prusach Zachodnich. Autor jednego z artykułów, który ukazał się na łamach „Nadwiślanina" w 1860 roku, próbując wskazać przyczyny słabej świadomości narodowej pomorskich Polaków przed 1830 rokiem zauważył, że okres ten znamionował „letarg okropny w skutkach swoich dla potomności"[34], w konsekwencji czego tylko nieliczni, wykształceni Pomorzanie znali literaturę polską. Działo się tak, ponieważ panował wówczas pogląd, że język polski nie jest wart większego zainteresowania, „że po polsku niewiele co można napisać", tym bardziej że w życiu publicznym dominował język niemiecki, a w szkołach nadal uczono łaciny i greki. Ten sam autor wskazywał, że poglądy te obecne były:

> „[...] w czasach politycznego zwątpienia, w czasach uśpionego patryotycznego uczucia z jednej, a braku ludzi wykształconych i narodowych rzeczy świadomych z drugiej strony"[35].

Niski poziom świadomości narodowej pomorskich Polaków cytowany redaktor uzasadnił m.in. ich odcięciem od innych ziem polskich pasem zamieszkałym przez Niemców w okolicach Wisły, Brdy i Noteci (co utrudniało kontakt z Wielkopolską) oraz granicą prusko-rosyjską, oddzielającą Prusy Zachodnie od ziemi dobrzyńskiej. Ponadto, rozwojowi kultury polskiej nie sprzyjały: centralizacja administracji państwowej, niemieckie migracje na Pomorze, a także duży odsetek Niemców wśród duchowieństwa katolickiego w omawianym okresie[36].

O niskim poziomie świadomości narodowej pomorskich Polaków w pierwszej połowie XIX wieku świadczy m.in. niewielki ich udział w powstaniu listopadowym[37]. Wydarzenie to odegrało jednak istotną rolę w procesie odrodzenia polskiego życia narodowego w Prusach Zachodnich. W nieco romantyczny sposób napisano o tym na łamach „Nadwiślanina" w 1860 roku:

> „Pierwsze pobudzenie sprawiły wypadki r. 1830. Odgłos surmy powstańczej wnikł aż na samo dno narodowej piersi i potrącił silnie w owo nieświadome uczucie rodowe ludu i wątłą nić tradycyi u obywatelstwa. Zwycięskie okrzyki polskich wojowników poruszyły najskrytsze tajniki narodowego ducha, obudziły narodową wiarę, zabłysły nadzieją, a jęk upadku rozległ się i przeszył na wskroś narodowe serce, ale razem z wbitym kolcem narodowej boleści wbił na zawsze miłość ojczyzny i braci"[38].

[34] „Nadwiślanin", 21 lutego 1860, R. XI, nr 15.
[35] Tamże.
[36] Tamże.
[37] *Stosunek ludności do powstania listopadowego*, [w:] A. Bukowski (oprac.), *Pomorze Gdańskie*..., dz. cyt., s. 278–279.
[38] „Nadwiślanin", 21 lutego 1860, R. XI, nr 15.

Przejście polskich powstańców na ziemię pruską, szukających nań schronienia po przegranej walce, doprowadziło do ożywienia życia towarzyskiego wśród pomorskich Polaków i przyczyniło się do wzbudzenia w nich patriotycznych postaw[39]. Nie bez znaczenia w tym względzie pozostawało zaznajamianie przez emigrantów miejscowej ludności z literaturą romantyczną[40].

Zasadnicze przebudzenie narodowe polskie w Prusach Zachodnich wyraźnie nastąpiło jednak w okresie Wiosny Ludów. Wówczas też nastąpił rozwój polskiej prasy patriotycznej, dążącej – w oparciu o idee pracy organicznej – do kształtowania tożsamości polskiej nie tylko wśród wykształconych warstw społecznych[41]. Gazety polskie, szczególnie na przełomie XIX i XX wieku próbowały wywierać wychowawczy i patriotyczny wpływ na polskie rodziny[42], m.in. namawiając rodziców, by ci we własnym zakresie nauczali języka polskiego swoje dzieci. Jak zauważa Krzysztof Kabziński:

> „[...] prasa starała się służyć rodzinom jak najdalej idącą pomocą. Starając się realizować zasadę profesjonalizmu, propagowała konkretne rozwiązania i pomoce dydaktyczno-metodyczne"[43].

W związku z postępującymi procesami germanizacji i niemożnością propagowania polskości w życiu publicznym, bez narażenia się na represje ze strony władz pruskich, dom rodzinny stawał się jedyną wolną przestrzenią służącą transmisji kultury polskiej. I choć najprawdopodobniej bardziej świadomie działo się to w rodzinach ziemiańskich, to jednak także rodziny chłopskie – często mimowolnie – z pokolenia na pokolenie przekazywały cechy kultury polskiej.

Kulturowy wpływ wyznawanej wiary na kształtowanie tożsamości narodowych pomorskich rodzin

W procesie kształtowania tożsamości narodowych pomorskich rodzin ważną rolę odegrały też czynniki religijne. W Prusach Zachodnich wyraźnie można było zaobserwować kulturowy wpływ wyznawanej wiary na identyfikację narodową ich mieszkańców. W XIX wieku na omawianym obszarze postęp procesów germanizacyjnych szczególnie nastąpił wśród ludności wyznań protestanc-

[39] Tamże.
[40] Tamże, 16 marca 1860, R. XI, nr 22.
[41] T. Cieślak, *Prasa Pomorza Wschodniego w XIX i XX w.*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1966, s. 32–39.
[42] R. Grzybowski, *Zadania wychowawcze rodziny polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim w ujęciu „Gazety Grudziądzkiej" w latach 1894–1914*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 291–300.
[43] K. Kabziński, *Formy pomocy w organizowaniu działań wychowawczych polskich rodzin wiejskich w zaborze pruskim*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 120.

kich. Tymczasem Kościół katolicki często pozostawał ostoją polskości, szczególnie zaś od czasów *Kulturkampfu* i na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to większość duchowieństwa miejscowej diecezji chełmińskiej stanowili już Polacy[44]. Działo się tak m.in. dlatego, że wyznawanie określonej wiary łączyło się z uczestnictwem w charakterystycznej dla niej obrzędowości i pobożności. Zwyczaje i obyczaje sprawowane przez protestantów bliższe były formom religijności, znanym w północnoniemieckim obszarze kulturowym, te zaś, których uczestnikami byli katolicy, w zasadniczej mierze nie różniły się od tych typowych dla kultury polskiej. W ten sposób – nieco upraszczając – można wnioskować, że katolicyzm łączył Polaków z polskością, zaś protestantyzm z niemieckością. O zjawisku tym w interesujący sposób pisał Hilferding, tłumacząc je następująco:

> „Kaszuby Prus Zachodnich, podległe panowaniu polskiemu, utrzymały u siebie wiarę rzymskokatolicką; Kaszuby Pomeranii, od dawna wchodzące w skład państwa niemieckiego, przeszły w większej części w XVII stuleciu na protestantyzm. A lubo, po prawdzie powiedziawszy, równie bezzasadnie winien by być protestantyzm uważanym za zatraciciela narodowości słowiańskiej, jak katolicyzm za tejże zbawcę, to jednakże u Kaszubów oba te wyznania, stojąc w odmiennych wobec słowiańskiego szczepu warunkach, inaczej nań oddziaływały. Krzewicielka gorliwa protestantyzmu, pojawia się bowiem w tym kraju narodowość niemiecka pod postacią urzędnika pruskiego ze zwyczajami i charakterystycznym swych właściwości północno-niemieckich piętnem na czole; słabe zatem, bezsamowolne i zacierające się słowiańskie plemię, przyjmując wiarę protestancką, poddawało się jednocześnie pod panowanie wyobrażeń niemieckich, zwyczajów niemieckich, aż w końcu przejmowało także i niemiecką mowę. Przeciwnie, katolicyzm w tej części Prus był nierozdzielną cechą polskiego względnie (tj. mając na uwadze ziemię Kaszubów) słowiańskiego szczepu, a duchowieństwo katolickie starało się silny stawiać parciu niemieckiemu opór, aby przez to ochronić powierzoną jej pasterstwu owczarnię od wpływu nachodzącego na kraj protestantyzmu”[45].

Szczególne zagrożenie dla katolicyzmu i polskości widziano w antykatolickim i antypolskim prawodawstwie niemieckim okresu *Kulturkampfu*, które służyło celom germanizacyjnym. Paradoksalnie jednak władze niemieckie odniosły skutek odwrotny do zamierzonego, gdyż ich wroga polityka wobec ludności polskiej doprowadziła do jej konsolidacji w obronie wiary i coraz bardziej już ukształtowanej identyfikacji narodowej[46].

---

[44] P. Śpica, *Kulturotwórcza i oświatowa działalność polskiego duchowieństwa katolickiego diecezji chełmińskiej na Kociewiu na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] S. Kryński, Z Lenart (red.), *Kultura i samorządność lokalna. Historia – współczesność – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 39.

[45] A. Hilferding, *Ostatki Słowian...*, dz. cyt., s. 321–322.

[46] L. Trzeciakowski, *Kształtowanie się mentalności Polaków zaboru pruskiego*, [w:] K. Makowski, W. Molik (red.), *W kręgu polityki. Polacy – Niemcy w XIX wieku*, Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002, s. 129.

Próby nadania tego samego znaczenia pojęciom Polak i katolik szczególnie podjęła się polska prasa pomorska, na łamach której pojawiały się liczne artykuły służące budowaniu tożsamości narodowej polskich rodzin na bazie tożsamości wyznaniowej[47]. W ten sposób redaktorzy gazety przyczyniali się do kreowania niemającego odzwierciedlenia w rzeczywistości mitu Polaka–katolika i Niemca–ewangelika. Kreacja ta prawdopodobnie odegrała istotną rolę w procesie kształtowania polskiej identyfikacji narodowej wśród miejscowych rodzin chłopskich języka polskiego i Kaszubów.

Wydaje się, że w początkach XX wieku ich tożsamość narodowa była już wyraźnie określona. Świadczy o tym np. zaangażowanie pomorskich rodzin w strajki szkolne dzieci polskich w roku szkolnym 1906–1907. Na terenie Prus Zachodnich strajków tych wybuchło co najmniej 468[48]. Stanowiły one reakcję pomorskich Polaków (pociągniętych przykładem z Wielkopolski) na usunięcie przez władze pruskie języka polskiego z nauczania religii, tj. ostatniego przedmiotu w szkole ludowej, który dotąd mógł być wykładany w języku ojczystym. Udział dzieci chłopskich w strajkach szkolnych, mimo gróźb, bicia i szykan ze strony nauczycieli, świadczy o rozbudzonej już w początkach XX wieku świadomości narodowej wśród ludności polskiej Prus Zachodnich. Szczególny wyraz swojego przywiązania do polskości okazali mieszkańcy położonej na Kociewiu wsi Kasparus, w której miejscowi nauczyciele próbowali zastraszyć protestujące dzieci za pomocą broni palnej, wskutek czego doszło tam do fizycznej utarczki między rodzicami a nauczycielami. Warto dodać, że w miejscowości tej organizowano też patriotyczne pochody[49].

Kresowy charakter Prus Zachodnich a procesy akulturacji i wybory tożsamościowe pomorskich rodzin – wybrane przykłady

Choć pojęcie „kresy" zwykliśmy odnosić do wschodnich terytoriów dawnej Rzeczpospolitej, to jego użycie jest też uzasadnione w odniesieniu do Prus Za-

[47] P. Śpica, *„Lutrzy" i „dajczkatolicy". Kreacja wizerunku Niemców na łamach polskiej prasy Prus Zachodnich na przełomie XIX i XX w. – w obliczu łączenia przynależności narodowej z wyznaniową*, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie" 2015, t. 24, s. 527.

[48] L. Burzyńska-Wentland, *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 65.

[49] P. Śpica, *„Pomorska Września" – strajk szkolny dzieci polskich w Kasparusie w 1907 roku i jego konsekwencje dla mieszkańców wsi*, [w:] R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 513–516.

chodnich, stanowiących w XIX wieku część tzw. Kresów Zachodnich[50]. Pojęciu kresów bliski jest też termin pogranicze, które choć najczęściej definiowane jest w kontekście terytorialnym, można także rozumieć jako:

> „[...] miejsce przenikania kultur sąsiadujących ze sobą narodów. [...] W takim ujęciu pogranicze jest pewna sytuacja kulturowa, która zdarzyć się może niekoniecznie na obszarze w pobliżu granicy"[51].

Jak twierdzi Bożena Domagała:

> „[...] gdy mowa o pograniczach, trudno uniknąć pytania o tożsamość, zwłaszcza wówczas, gdy przynależność jednostek do pewnych kategorii i grup społecznych nie jest oczywista ani zrozumiała sama przez się, lecz raczej staje się przedmiotem wyboru i lokuje się w sferze oddziaływania dwu lub więcej kultur"[52].

W XIX wieku i w początkach XX wieku w Prusach Zachodnich przed koniecznością wyboru i określenia własnej tożsamości stawało wiele osób, szczególnie zaś tych, pochodzących z rodzin mieszanych etnicznie i wyznaniowo. Specyficzna sytuacja panowała na terenie Kosznajderii, gdzie dominowała ludność niemiecka wyznania katolickiego, przybyła na Pomorze w XV wieku z Westfalii (głównie z okolic Osnabrück). Z jednej strony, ludność ta stanowiła zwartą grupę, wskutek czego zachowała swój język i łączność z kulturą niemiecką, z drugiej zaś, wyznawana przez nią wiara nie stanowiła przeszkody do zawierania związków małżeńskich z miejscową ludnością polską. W konsekwencji część Kosznajdrów polonizowała się lub ich polscy małżonkowie ulegali germanizacji. Do dzisiaj wielu Polaków żyjących w okolicach Chojnic i Tucholi nosi typowo kosznajderskie nazwiska, jak np.: Behrendt, Folleher, Klinger, Musolf, Rink, Schmelter czy Wollschläger[53].

W Prusach Zachodnich z problemami tożsamościowymi zmagali się m.in. przedstawiciele polskiego ruchu narodowego. Zdarzało się, że osoby wychowane w rodzinach polskich, w młodości przeżywały fascynację kulturą i językiem niemieckim, po to by w pewnym momencie swojego życia zdecydować się na

[50] Jako pierwszy termin Kresy Zachodnie animował Jan Zachariasiewicz, autor wydanej w 1860 roku powieści *Na kresach*. J. Zachariasiewicz postulował przypisanie pojęcia „kresów" zachodnim rubieżom dawnej Rzeczypospolitej, położonym nad Wartą i Notecią. J. Kolbuszewski, *Kresy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995, s. 57.

[51] B. Domagała, *Specyfika kulturowa obszarów pogranicza*, [w:] J. Borzyszkowski (red.), *Rodzina pomorska...*, dz. cyt., s. 130.

[52] Tamże, s. 133.

[53] Wśród prac poświęconych Kosznajderii na uwagę zasługują m.in.: J. Rink, *Die Geschichte der Koschneiderei ihre Bevölkerung im Jahre 1772 und Ende 1919*, Kommissionsverlag der Danziger Verlags-Gesellschaft, Danzig 1932; W. Jastrzębski (red.), *Kosznajderia – kraina i ludzie między Chojnicami a Tucholą* (*XV–XX w.*), Przedsiębiorstwo Marketingowe „Logo", Bydgoszcz – Tuchola 2003; J. Szwankowski (red.), *Kosznajderia – dzieje niemieckiej enklawy osadniczej na Pomorzu Gdańskim*, Lokalna Grupa Działania Sandry Brdy, Chojnice 2013.

tożsamość polską. Bez względu na dokonywane wybory, społeczność polska Prus Zachodnich przyjmowała też określone cechy mentalności pruskiej, a pruskie wzorce organizacyjne wykorzystywała w działaniach na rzecz podtrzymania i rozwijania polskiej tożsamości narodowej.

Niewątpliwie działo się tak dlatego, że ludność każdego pogranicza etnicznego i kulturowego ulega swoistym procesom akulturacji. Zjawisku, które we współczesnej literaturze określane jest jako „gwałtowne przeobrażenie jednej kultury pod wpływem drugiej"[54]. Przeobrażenie to może nastąpić nawet w jednym tylko pokoleniu, a jego powodem mogą być odmienne stosunki społeczne i środowiskowe. Jako przykład postaci, która uległa takiemu procesowi może posłużyć Tomasz Kulerski – ojciec Wiktora Kulerskiego, redaktora polsko-narodowej „Gazety Grudziądzkiej". Tomasz urodził się w 1841 roku i swoją karierę zawodową rozpoczął w czasie wzrostu potęgi Prus, gdy urząd premiera sprawował Otto von Bismarck. T. Kulerski wykonywał zawód nauczyciela ludowego, co biorąc pod uwagę jego chłopskie pochodzenie niewątpliwie stanowiło dlań awans społeczny. W okresie nauki w Królewskim Seminarium Nauczycielskim w Grudziądzu Tomasz uległ fascynacji potęgą państwa pruskiego. Był także zaangażowany w życie lokalnej społeczności. Przedstawiciele polskiego ruchu narodowego postrzegali go jako zniemczonego Polaka. Swoje dzieci starał się wychowywać na modłę pruską, karząc im w domu mówić w języku niemieckim. Prenumerował też wydawane w Grudziądzu, antypolskie pismo „Der Gesellige". Niemniej, jak wynika ze wspomnień Wiktora, polszczyzna też była obecna w życiu rodziny Kulerskich, a Tomasz pod koniec życia pisał listy do syna w języku polskim[55].

W interesujący sposób powody akulturacji Tomasza Kulerskiego do niemczyzny tłumaczy biograf jego syna – Tomasz Krzemiński, który zauważa, że:

> „[...] dla wywodzącego się z typowo chłopskiego środowiska Tomasza [Kulerskiego – P.Ś.] zawód nauczyciela ludowego był awansem podnoszącym jego dotychczasową pozycję społeczną. Stał się przedstawicielem kultury wyższej – a na pomorskiej wsi połowy XIX w. za kulturę wyższą postrzegana była bez wątpienia niemczyzna. Przez zaangażowanie w polski ruch narodowy syna Tomasz przedstawiany był później jako «ideowy Niemiec i germanizator». Germanizacja jego rodziny odbywała się jednak w sposób o wiele bardziej naturalny niż życzyłby sobie wojujący później z hakatystami wydawca «Grudziądzkiej». Tomasz Kulerski w przyjęciu języka oraz części obyczajów niemieckich widział zapewnienie lepszej przyszłości dla rodziny. Był on przecież przedstawicielem całkowicie uzależnionej od aparatu państwowego inteligencji, nieposiadającym nic poza posadą gwarantującą utrzymanie rodziny. Swoista depolonizacja była zjawiskiem bardzo częstym wśród przedstawicieli tej

[54] Cyt. za: T. Krzemiński, *Polityk dwóch epok. Wiktor Kulerski* (*1865–1935*), „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu" 2008, z. 3, s. 12.
[55] Tamże, s. 11–12.

> warstwy w Prusach Zachodnich owej epoki. Pozytywny stosunek Tomasza do państwa pruskiego był z pewnością spowodowany także tym, że jego rodzina wywodziła się z wiejskiego środowiska chłopskiego, w którym bez względu na język, jakim się posługiwano w kontaktach codziennych, i wyznawaną religię żywa była wówczas idea wierności królowi i propagowanej gorąco przez administrację wiary w sprawiedliwość «sądów w Berlinie». Prusy były państwem owego radzyńskiego nauczyciela ludowego, innej władzy nie znał"[56].

Cytowany autor zwraca również uwagę na bardzo ważną rzecz, a mianowicie, że:

> „[...] w okresie, w którym Tomasz Kulerski wchodził w wiek dojrzałości, polscy i katoliccy mieszkańcy ówczesnych Prus Zachodnich nie uznawali jeszcze ani języka, ani kultury niemieckiej czy też pruskiej administracji za jakiekolwiek zagrożenie lub wroga"[57].

Ponadto, Krzemiński przypomina, że:

> „[....] procesowi asymilacji ulegali również o wiele bardziej uświadomieni pod względem narodowym polscy przedstawiciele warstwy ziemiańskiej, czyli w przeważającej mierze spadkobiercy szlacheckich tradycji dawnej Polski"[58].

Wracając do rodziny Tomasza Kulerskiego warto podkreślić, że tą, która uczyła patriotyzmu jego dzieci, była jego żona – Maria (Marianna) z Mausolfów, mająca niemieckie nazwisko. Najprawdopodobniej to jednak ona zaszczepiła w przyszłym wydawcy „Gazety Grudziądzkiej" głębokie przywiązanie do polskości. Jak wskazuje Krzemiński, być może patriotyzm polski zakorzeniła w niej jej mająca polskie pochodzenie matka – Emilia z Jęczkowskich Mausolf[59].

Interesujący przykład ulegania procesom akulturacji stanowi też Ignacy Łyskowski, jeden z najznamienitszych przedstawicieli polskiego ruchu narodowego w Prusach Zachodnich. Łyskowski pochodził z polskiej rodziny szlacheckiej, zamieszkałej w Mileszewach w ówczesnym powiecie brodnickim. W 1834 roku rozpoczął on naukę w Gimnazjum Katolickim w Chojnicach, do którego uczęszczała zarówno młodzież niemiecka, jak i polska. Językiem wykładowym w tej placówce był język niemiecki. Łyskowski do tego stopnia uległ fascynacji tym językiem, że nawet listy do rodziców – ku ich zdziwieniu – zaczął pisać po niemiecku. Biograf Łyskowskiego – Szczepan Wierzchosławski – w następujący sposób tłumaczy tę sytuację:

[56] Tamże, s. 12–13.
[57] Tamże, s. 13.
[58] Tamże.
[59] Tamże.

> „Wystarczył trzyletni pobyt tam [w chojnickim gimnazjum – przyp. P. Ś.], aby niepostrzeżenie język polski przestał być mu potrzebny. Uznał mimo woli, niejako pasywnie, że język, w którym zdobywa wykształcenie i dzięki temu rozwija osobowość, jako język panów wystarczy. Sprzyjał temu fakt, że z imponującymi mu kręgami osób wykształconych mógł swobodnie, a nawet lepiej niż w polskim, porozumieć się. Chłopiec mimowolnie przyjął uniwersalizm języka niemieckiego"[60].

Po prawie trzydziestu latach sam Łyskowski wskazywał, że „po dwóch latach pobytu w gimnazjum chojnickim mówił płynnie po niemiecku, a w trzecim roku łatwiej mu było posługiwać się tym językiem niż polskim"[61]. Ponadto, w okresie pobierania nauki w Chojnicach chciał on zostać burszem, tj. stać się w przyszłości członkiem tajnej organizacji niemieckich studentów noszącej nazwę Burschenschaftu[62]. W 1838 roku Łyskowski został uczniem niedawno otwartego Katolickiego Gimnazjum w Chełmnie. Skład narodowościowy tej placówki był w przeważającej mierze polski, a część uczniów stanowili synowie znanych polskich rodzin szlacheckich wywodzących się z Wielkopolski. W obecności nowych kolegów Ignacy czuł się niezręcznie. W Chełmnie na dobre też zafascynował się polskością. Po latach pisał o tym w następujący sposób:

> „Wstydziłem się mojego burszowstwa, a zarazem i tego, żem zapomniał ojczystego języka polskiego. Owładnęła mną silna reakcja na korzyść mojej moralności i mej narodowości, oburzało mnie żem się stał ofiarą systemu germanizacyjnego, znów się odtąd czułem Polakiem"[63].

Warto dodać, za Wierzchosławskim, że Ignacy rzeczywiście musiał mieć spore zaległości w języku polskim, o czym świadczył fakt, że klasyków literatury polskiej czytał z pomocą słownika, a po latach przyznał wręcz, że uczył się języka polskiego, jakby stanowił on obcą mowę[64].

Zamiast zakończenia – tożsamości narodowe pomorskich rodzin w odrodzonej Polsce a zderzenie kulturowe z Polakami pochodzącymi z innych regionów

Wydaje się, że w 1920 roku, kiedy Pomorze Gdańskie (bez Gdańska) powróciło do Polski, zasadniczo tożsamości narodowe pomorskich rodzin były już

[60] S. Wierzchosławski, *Ignacy Łyskowski 1820–1886 – polityk i publicysta, pierwszy prezes Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, TNT, Toruń 2000, s. 27.
[61] Tamże.
[62] Tamże.
[63] Cyt. za: tamże, s. 30.
[64] Tamże.

określone. Ponieważ były to głównie tożsamości niemieckie i polskie, nowa rzeczywistość polityczna nie wśród wszystkich mieszkańców regionu budziła entuzjazm[65]. Część rodzin niemieckich zdecydowała się na emigrację, inne – zachęcane przez władze niemieckie – pozostały, by z uwagi na ich rewizjonistyczne cele świadczyć o niemieckich wpływach na Pomorzu Wschodnim[66]. Zapewne była i taka grupa Niemców, która po prostu nie chciała opuszczać swojej małej ojczyzny.

Tymczasem w stosunku do miejscowych rodzin kaszubskich, nowe władze podchodziły z nieufnością co do ich postaw narodowych. Poza tym, wskutek napływu ludności polskiej z innych zaborów, na Pomorzu Gdańskim doszło do swoistego zderzenia kulturowego. Różnice kulturowe i cywilizacyjne, dzielące rodzimą ludność pomorską od nowych mieszkańców regionu, okazały się bowiem znaczące[67].

Już w 1921 roku na łamach „Słowa Pomorskiego" wskazywano, że pomimo początkowej radości i entuzjazmu wynikających z odzyskania niepodległości, szybko pojawiło się wzajemne licytowanie się Polaków z różnych regionów o to, którzy z nich są bardziej polscy:

> „Zamiast uznać, że wszystkie trzy systemy są obce, niepolskie i jako takie nierodzime i nienarodowe – zaczęto się sprzeczać o to, który z systemów jest najczystszy co do polskości, względnie który z nich ma najwięcej znamion narodowych w sobie. I zaczęła się licytacja polskości. Najpierw licytowano, mierzono i ważono systemy, a następnie przeniesiono spór i na dziedzinę osobistą, streszczającą się w pytaniu: «Kto jest najczystszym Polakiem, względnie, kto z nas jest najbliższym typu idealnego Polaka?»"[68].

Różnice kulturowe i wzajemne uprzedzenia, a także zajęcie wyższych stanowisk w aparacie urzędniczym przez osoby pochodzące z innych regionów sprawiły, że pomorscy Polacy i Kaszubi z nieufnością podchodzili do osiedlających się na Pomorzu rodzin pochodzących z innych części odrodzonej Rzeczpospolitej. Z kolei nowi osadnicy często nie znali miejscowych stosunków społecznych i kontekstu historyczno-kulturowego, w jakim nieraz od setek lat funkcjonowała rodzima ludność Pomorza. Nie ułatwiało to bynajmniej wzajemnego zrozumienia. W konsekwencji członków polskich i kaszubskich rodzin pomorskich – z uwagi na ich odmienność kulturową (i językową) oraz wielowiekowe

[65] Zob. P. Kosiński, *Problem tożsamości narodowej i regionalnej w Prusach Zachodnich w latach 1914–1920*, [w:] B. Linek, K. Struve (red.), *Nacjonalizm a tożsamość narodowa w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, Herder Institut, Opole – Marburg 2000, s. 69–70.

[66] P. Hauser, *Mniejszość niemiecka w województwie pomorskim w latach 1920–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981, s. 19–21.

[67] C. Obracht-Prondzyński, *Kaszubi między dyskryminacją a regionalną podmiotowością*, Instytut Kaszubski, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2002, s. 142–143.

[68] „Słowo Pomorskie", 1 stycznia 1921, R. I, nr 1.

kontakty z ludnością germańską, a także przejęcie pruskich wzorców organizacyjnych i gospodarczych – nierzadko postrzegano jako osoby nie w pełni będące Polakami.

Bibliografia

Biskup M., *Prusy Królewskie i Krzyżackie* (*1466–1526*), [w:] G. Labuda (red.), *Historia Pomorza*, t. 2: *Do roku 1815*, cz. 1: (*1464/66–1648/57*), Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1976.

Bolduan T., *Nowy bedeker kaszubski*, Polnord – Wydawnictwo Oskar, Gdańsk 2002.

Borzyszkowski J., *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1986.

Burzyńska-Wentland L., *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.

Chwalba A., *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.

Cieślak T., *Prasa Pomorza Wschodniego w XIX i XX w.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.

Domagała B., *Specyfika kulturowa obszarów pogranicza*, [w:] J. Borzyszkowski (red.), *Rodzina pomorska*, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Instytut Kaszubski, Gdańsk 1999.

Galus H., *Źródła tożsamości kulturowej Pomorzan*, [w:] J. Borzyszkowski (red.), *Rodzina pomorska*, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Instytut Kaszubski, Gdańsk 1999.

Grabowski A.M., *Podróż do Prus*, Drukarnia L. Martinet, Paryż 1859.

Grzybowski R., *Zadania wychowawcze rodziny polskiej na Pomorzu Nadwiślańskim w ujęciu „Gazety Grudziądzkiej" w latach 1894–1914*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.

Hauser P., *Mniejszość niemiecka w województwie pomorskim w latach 1920–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981.

Hilferding A., *Ostatki Słowian na południowym brzegu Bałtyckiego Morza*, [w:] J. Burszta (red.), *Oskar Kolberg, Dzieła wszystkie*, t. 39: *Pomorze*, Wrocław – Poznań 1965.

Jastrzębski W. (red.), *Kosznajderia – kraina i ludzie między Chojnicami a Tucholą* (*XV–XX w.*), Przedsiębiorstwo Marketingowe „Logo", Bydgoszcz – Tuchola 2003.

Kabziński K., *Formy pomocy w organizowaniu działań wychowawczych polskich rodzin wiejskich w zaborze pruskim*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.

Kizik E., *Mennonici w Gdańsku, Elblągu i na Żuławach Wiślanych w drugiej połowie XVII i w XVIII wieku. Studium z dziejów małej społeczności wyznaniowej*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1994.

Kolbuszewski J., *Kresy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995.

Kornacka-Skwara E., *Tożsamość narodowa w świetle przemian kulturowych*, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie" 2011, t. 20.

Kosiński P., *Problem tożsamości narodowej i regionalnej w Prusach Zachodnich w latach 1914–1920*, [w:] B. Linek, K. Struve (red.), *Nacjonalizm a tożsamość na-*

rodowa w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w., Herder Institut, Opole – Marburg 2000.

Kościelak S., *Dzieje wyznaniowe w Prusach Królewskich w XVI–XVIII w.*, [w:] E. Kizik (red.), *Prusy Królewskie. Społeczeństwo – kultura – gospodarka 1454–1772*, Muzeum Narodowe, Gdańsk 2012.

Krzemiński T., *Polityk dwóch epok. Wiktor Kulerski* (*1865–1935*), „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu" 2008, z. 3.

Mikulski K., *Szlachta i patrycjat gdański w Prusach Królewskich w XV–XVIII wieku – próba określenia wzajemnych relacji*, [w:] J. Wijaczka (red.), *Prusy Książęce i Prusy Królewskie w XVI–XVIII wieku*, Wydawnictwo Takt, Kielce 1997.

Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000.

Moraczewski K., *Refleksje o teoretycznych podstawach historii kultury*, „Filo-Sofija" 2011, nr 1.

„Nadwiślanin": 21 lutego 1860, R. XI, nr 15; 16 marca 1860, R. XI, nr 22.

Obracht-Prondzyński C., *Kaszubi między dyskryminacją a regionalną podmiotowością*, Instytut Kaszubski, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2002.

Obracht-Prondzyński C., *Pomorze w poszukiwaniu tożsamości – pytania o model wielokulturowości*, [w:] A. Kuik-Kalinowska, D. Kalinowski (red.), *Wielkie Pomorze. Tożsamość i wielokulturowość*, Instytut Kaszubski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Gdańsk – Słupsk 2011.

Odyniec W., *O ściślejsze zespolenie z Rzecząpospolitą* (*1466–1569*), [w:] *Dzieje Pomorza Nadwiślańskiego od VII wieku do 1945 roku*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1978.

Odyniec W., *Problemy agrarne Prus Królewskich* (*od XV do XVIII wieku*), [w:] *Pomorze Gdańskie. Szkice polityczno-gospodarcze*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1965.

Polskość Pomorza w opisach podróżników, [w:] A. Bukowski (oprac.), *Pomorze Gdańskie 1807–1850. Wybór źródeł*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.

Rink J., *Die Geschichte der Koschneiderei ihre Bevölkerung im Jahre 1772 und Ende* 1919, Kommissionsverlag der Danziger Verlags-Gesellschaft, Danzig 1932.

„Słowo Pomorskie", 1 stycznia 1921, R. I, nr 1.

Stosunek ludności do powstania listopadowego, [w:] A. Bukowski (oprac.), *Pomorze Gdańskie 1807–1850. Wybór źródeł*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.

Szulczewski A., Zalewski B., *Pomorze w granicach Polski odrodzonej*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2009, nr 1.

Szwankowski J. (red.), *Kosznajderia – dzieje niemieckiej enklawy osadniczej na Pomorzu Gdańskim*, Lokalna Grupa Działania Sandry Brdy, Chojnice 2013.

Ścigaj P., *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.

Śpica P., *„Lutrzy" i „dajczkatolicy". Kreacja wizerunku Niemców na łamach polskiej prasy Prus Zachodnich na przełomie XIX i XX w. – w obliczu łączenia przynależności narodowej z wyznaniową*, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie" 2015, t. 24.

Śpica P., *„Pomorska Września" – strajk szkolny dzieci polskich w Kasparusie w 1907 roku i jego konsekwencje dla mieszkańców wsi*, [w:] R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi*

Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Śpica P., *Kulturotwórcza i oświatowa działalność polskiego duchowieństwa katolickiego diecezji chełmińskiej na Kociewiu na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] S. Kryński, Z. Lenart (red.), *Kultura i samorządność lokalna. Historia – współczesność – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Trzeciakowski L., *Kształtowanie się mentalności Polaków zaboru pruskiego*, [w:] K. Makowski, W. Molik (red.), *W kręgu polityki. Polacy – Niemcy w XIX wieku*, Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002.

Wawrzyniak B.M., *Przemiany społeczno-gospodarcze wsi pomorskiej. Od uwłaszczenia do czasów współczesnych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.

Wierzchosławski S., *Ignacy Łyskowski 1820–1886 – polityk i publicysta, pierwszy prezes Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, TNT, Toruń 2000.

doi: 10.34616/wwr20182.053.068

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 11.10.216 r. – przyjęty: 03.03.2018 r.

Aneta BOŁDYREW*

Przemoc fizyczna i seksualna wobec dzieci w środowisku rodzinnym jako problem społeczno-pedagogiczny w publicystyce Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku

Physical and sexual violence towards children in the family environment as a social and pedagogical problem in the journalism of the Kingdom of Poland at the turn of the 19th and 20th centuries

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest zbadanie obecności problemu przemocy wobec dzieci w środowisku rodzinnym w prasie fachowej i publicystyce społecznej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Istotnym zadaniem jest analiza tekstów publicystów, intelektualistów i działaczy społecznych pod kątem tego, jakie problemy, dotyczące przemocy fizycznej i seksualnej wobec dzieci, były podejmowane w publicystyce społecznej i naukowej, i jakie kryteria stosowano w ich wyjaśnianiu.

Metody: Zastosowano metody wykorzystywane w badaniach historyczno-pedagogicznych, w tym metodę filologiczną, pozwalającą na dokonanie analizy tekstów pisanych.

Wyniki: Ustalono, że w czasopiśmiennictwie na przełomie XIX i XX wieku dokonywano opisu przejawów przemocy i jej uwarunkowań, dążono do określenia przyczyn

* e-mail: bow0@poczta.onet.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska. ORCID 0000 0002 6121 0816.

destabilizacji rodziny, próbowano wskazać sposoby zapobiegania przemocy domowej. Na początku XX wieku już nie tylko w czasopismach specjalistycznych, ale także w prasie społeczno-kulturalnej pisano o przemocy fizycznej oraz molestowaniu i wykorzystywaniu seksualnym. Przedstawiano wyniki badań pedagogów, lekarzy i prawników, dotyczących przemocy w rodzinie wobec dzieci. Podkreślano potrzebę wspierania rodzin mających trudności z wychowaniem potomstwa oraz powołania organizacji społecznej chroniącej dzieci przed zaniedbywaniem, samowolą i okrucieństwem rodziców. W przededniu I wojny wielu specjalistów wypowiadało się o konieczności legitymizacji kontroli państwa nad życiem prywatnym obywateli i ingerencji w życie rodzinne w imię ochrony dziecka. Pisał o tym m.in. Z. Pietkiewicz i A. Mogilnicki.

Wnioski: Na przełomie XIX i XX wieku znacznie wzrosło zainteresowanie problematyką przemocy wobec dzieci i młodzieży. Publicyści starali się zwrócić uwagę opinii publicznej na zjawisko wcześniej tabuizowane, dążąc do rozbudzenie poczucia wspólnej odpowiedzialności za los dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych. Problem przemocy wyjaśniano wykorzystując aparat pojęciowy i ustalenia teoretyczne z zakresu pedagogiki i nauk jej pokrewnych.

Słowa kluczowe: przemoc wobec dzieci, publicystyka społeczna, środowisko rodzinne.

Abstract

Aim: The aim of the article is to research the presence of the violence towards children in the family environment in the technical press and social journals in the Kingdom of Poland at the turn of the 19th and 20th centuries. The crucial task is the analyses of the publicists, intellectuals and community activists' texts in respect of the kind of problems connected with physical and sexual violence against children, which appeared in the social and science journals. Another big issue is the choice of criteria used in explaining those problems.

Methods: In the article some methods were applied which are usually used in the historical and pedagogical researches, including the philological method, which enables the carrying out the analysis of written texts.

Results: The research showed that at the turn of the 19th and 20th centuries the symptoms of the violence and its considerations were described in the print media. There were attempts to determine the causes of family destabilisation andattempts to show ways of preventing domestic violence. At the beginning of the 20th century the problem of physical violence, sexual harassment and abuse was described not only in the technical journals, but also in the social and cultural press. The results of research conducted by pedagogues, doctors and lawyers' in reagrdto the violence against children in the family environment were presented there. They stressed the need to support families which had difficulties with raising their offspring and to establish a social organisation which would protect children from lawlessness, cruelty and neglect from their parents. On the eve of the outbreak of the First World War, many experts spoke about the need to legitimise the state's control over the private life of its citizens and interference in the family life for the sake of protecting the child. Z. Pietkiewicz and A. Mogilnicki were among those who wrote about these issues.

Conclusions: At the turn of the 19th and 20th centuries there was a sudden growth of interest in issues of violence against children and young persons. Publicists tried to capture audience attentionto condition of children in dysfunctional families, which earlier was taboo. The aim of this was to awaken people' sense of responsibility. The issue of the violence was explained by conceptual apparatus and theoretical arrangements from the field of pedagogy and sciences connected with it.

Keywords: violence towards children, social journalism, family environment.

(Nie)obecność problemu przemocy w rodzinie w publicznej debacie była i jest wyrazem tendencji w podejściu do rodziny w ogóle, a w szczególności do kwestii interwencji państwa i instytucji społecznych w życie rodzinne. Temat ten budził w przeszłości i niezmiennie nadal wywołuje wiele kontrowersji. Specjaliści z zakresu nauk humanistycznych i społecznych opisują zmiany, jakie zaszły w zakresie kontroli społecznej i ingerencji instytucji publicznych w życie rodziny w XX wieku, podkreślając odmienność realiów tego stulecia w stosunku do poprzednich epok[1]. Różnica ta, wynikająca z całego szeregu przemian ideologicznych, aksjologicznych, politycznych i społecznych, jest szczególnie widoczna w odniesieniu do transformacji w postrzeganiu dzieci i dzieciństwa. Troska o bezpieczeństwo i właściwy rozwój dzieci, chronienie ich przed przemocą w każdym środowisku – także w rodzinie – stały się w XX i na początku XXI wieku jednym z najistotniejszych, a zarazem wywołującym wiele wątpliwości mottem działań w sferze publicznej. Wiązało się to z przemianami ideologii życia rodzinnego, ujawniającymi rozbieżności postaw, wartości i intencji. Współcześnie:

> „[...] detabuizacja rodziny jako instytucji nieprzynależącej już jedynie do sfery prywatnej, wraz z rosnącym uznaniem praw dzieci i przyznaniem państwu roli kontrolnej w zakresie ich przestrzegania, przyniosła wzmożoną obecność w dyskursie medialnym problematyki molestowania i przemocy wobec dzieci"[2].

Przemilczanie do schyłku XIX wieku problemu przemocy domowej, w tym przemocy fizycznej i seksualnej wobec dzieci, a później powolne włączanie tego tematu do dyskursu, związane było z przemianami społeczno-kulturowymi oraz rozwojem nauk społecznych i prawnych. Korzeni współczesnych rozwiązań zapobiegania przemocy wobec dzieci w środowisku domowym należy szukać

[1] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 384 i n.; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 277.

[2] A. Rek-Woźniak, W. Woźniak, *Dziecko, rodzina i państwo w polskiej debacie «welfare». Analiza przypadku w perspektywie paniki moralnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 2014, nr 50, s. 48.

w dyskusjach, przepisach prawa i działaniach organizacji społecznych na przełomie XIX i XX wieku w Europie i Stanach Zjednoczonych. Bowiem – jak podkreśla Jennifer Reich – chociaż maltretowanie dzieci w rodzinie występowało wcześniej, to dopiero koniec XIX wieku przyniósł identyfikację tego zjawiska jako problemu społecznego, wymagającego profesjonalnego rozpoznania i podjęcia działań prewencyjnych[3]. Podobnie uważa Paricia Schene, która pisze:

> „The child rescue orientation was evident even in colonial times, while the family support philosophy's earliest roots can be found in the social services orientation of the progressive movement in the early twentieth century"[4].

W podobnym momencie historycznym rozpoczęła się debata na temat przemocy wobec dzieci ze strony rodziców na ziemiach polskich. Podobnie jak w krajach zachodnich podjęcie takiej dyskusji było trudne. Przede wszystkim oznaczało zakwestionowanie silnie uwarunkowanych kulturowo wzorców traktowania dzieci, w które wpisane było dyscyplinowanie za pomocą kar cielesnych. Stosujący je rodzice nie mieli poczucia odpowiedzialności za krzywdzenie dzieci i świadomości czynienia zła. Niemały wpływ miały na to doświadczenia własnego dzieciństwa, które bezrefleksyjnie powielano. W XVIII i pierwszej połowie XIX wieku, nieco rzadziej w późniejszym czasie, surowe wychowanie dzieci i potrzebę stosowania kar głosiło wielu moralistów i autorów poradników o wychowaniu. Za szkodliwą i niemoralną uważano pobłażliwość rodziców w przypadku dziecinnych figli i żartów lub drobnych wykroczeń[5]. Słynny, towarzyszący XIX-wiecznemu dzieciństwu wierszyk zaczynał się od słów: „Różdżką Duch Święty dziatki bić radzi,/Różdżka bynajmniej zdrowiu nie zawadzi". O potrzebie wychowania dzieci w karności mówiły ludowe przysłowia i porzekadła: „Dziecka bicie łatwi życie", „Jak nie ma karania, to nie ma posłuchania", „Kogo rodzice rózgą nie karzą, tego kat mieczem karze", „Błogosławione to matki, co karzą za zło swe dziatki"[6]. O rodzaju stosowanych kar świadczą słowa Ignacego Fijałkowskiego z 1819 roku:

---

[3] J.A. Reich, *The Child Welfare System and State Intervention in Families: From Historical Patterns to Future Questions*, „Sociology Compass" 2008, nr 2, s. 893.

[4] „Postawy wobec pomocy dla dzieci były oczywiste nawet w czasach kolonialnych – pierwsze koncepcje w zakresie filozofii wsparcia rodziny można odnaleźć w poglądach działaczy społecznych z postępowych środowisk na początku dwudziestego wieku" [tłumaczenie moje – A.B.] – P.A. Schene, *Past, Present, and Future Roles of Child Protective Services*, „The Future of Children Protecting Children From Abuse and Neglect" 1998, nr 1, s. 24.

[5] K. Sobolewski, *O wychowaniu dzieci dla rodziców wiejskich*, Drukarnia St. Niemiry, Warszawa 1902, s. 37–38; B. Żychliński, *Słowo do matek. O dobrem wychowaniu dzieci*, nakładem Karola Miarki, Mikołów – Warszawa 1911, s. 114; A. Brykczyński, *O małżeństwie i wychowaniu dzieci. Uwagi praktyczne dla ludu*, Druk. „Gazety Rolniczej", Warszawa 1902, s. 52–53.

[6] I.P. Legatowicz, *Prawdy, to jest nauka moralna dla dzieci*, J. Zawadzki, Wilno 1853, s. 64; A. Chwalba, *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 106.

> „[...] przestrzegajcie także, abyście gniewem niewczesnym uniesieni zbyt surowo dzieci nie karali, osobliwie też pięścią między plecy, w piersi, w głowę, w twarz lub narzędziami takiemi nie bili, któremi dzieci łatwo skaleczyć, a czasem na zawsze zdrowie odebrać, lub przedwczesną śmierć zadać im można”[7].

W okresie staropolskim i w XIX wieku kary fizyczne stosowano w wielu rodzinach szlacheckich[8]. Teodor Tomasz Jeż wspominał, że jego domowe wychowanie:

> „[...] obeszło się bez tego za moralizujący i rozumu do głowy napędzający uważanego środka [chodzi o rózgę – A.B.]. Ludzi bitych nie widziałem i sam bity nie byłem. Ojcam się lękał, luboć on mnie nigdy palcem nie tknął. Matki nie bałem się ani trochę, pomimo że od niej kary na mnie częściej spadały, a raz nawet oćwiczyć mnie chciała”[9].

Rygorystycznie wychowywano dzieci w rodzinach drobnej szlachty[10]. W rodzinach robotniczych karano „dyscypliną”, stawiano do kąta, kazano klęczeć na rozsypanym grochu. W wielu domach realizowano te zalecenia bez zastrzeżeń, często bito dzieci „na wszelki wypadek”, bo „bite lepsze”. Surowe kary fizyczne za lada przewinienie stosowano w rodzinach chłopskich. Karano w ten sposób dzieci za każde zachowanie budzące dezaprobatę rodziców. Chłopski pamiętnikarz wspominał: „matka biła nas, krzyżem kładła za lada przewinienie, baliśmy się jej jak ognia”[11]. Inny pisał: „od matki, którą bardzo kochałem i która była bardzo dobra, wyrozumiała i cierpliwa, dostałem jednak pamiętam kilka razy w skórę”[12].

Urodzona w 1900 roku pamiętnikarka z warszawskiego wspominała, że na prośbę matki ojciec kupił w mieście *Elementarz* Konrada Prószyńskiego:

> „[...] i dając mi oświadczył «Przejrzyj se go i szykuj się bo dzisiaj wieczór będę cię uczyć czytać». Gdy przyszedł wieczór, nieśmiało podchodzę do ojca z elementarzem, ojciec wziął ze stołu duże ciężkie nożyce i powiada «To będzie moja wskazówka». Zaczęła się lekcja. Do dziś ją pamiętam. Nie licząc

[7] I. Fijałkowski, *Rozprawa*..., Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Warszawa 1819, s. 40.
[8] Zob. szerzej: A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008, s. 197–199.
[9] T.T. Jeż, *Od kolebki przez życie. Wspomnienia*, oprac. A. Lewak, t. I, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1936, s. 61.
[10] S. Łusakowski, *Pamiętnik zdeklasowanego szlachcica*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Kraków 1952, s. 24.
[11] Cyt. za: W. Mędrzecki, *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864–1939. Procesy socjalizacji*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002, s. 145.
[12] J. Turowski, *Rodzina chłopska w okresie lat 1864–1914 w świetle źródeł pamiętnikarskich*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” 1967, t. IX, s. 220.

> guzów i sińców, najgorzej mi było żal nowiutkiego elementarza bo cały był pochlapany kroplami krwi”[13].

Ludwik Stomma oceniał, że takie zachowania w rodzinach chłopskich nie były przejawem nienawiści, ale potrzeby:

> „[...] bezwzględnego wyegzekwowania hierarchii, scementowania uświęconego porządku orbis interior. Przejawia się ona zresztą nie tylko w dziedzinie kar. W rękach rodziców spoczywa przez długie lata pełny monopol na decyzje dotyczące losu dzieci, do wyboru przyszłych współmałżonków łącznie”[14].

Dyskusja na temat kar cielesnych stosowanych przez rodziców dotykała wielowiekowej tradycji, opartej na starotestamentowych prawach, konstruujących patriarchalny model życia rodzinnego, w którym bezwzględną dominację zyskiwali rodzice, a zwłaszcza ojciec. Autorytet przypisany rodzicom i uosabianej przez nich władzy łączył się ze społecznym uznaniem prawa karcenia dzieci. Bardzo wolno obyczaj ten zmieniały traktaty nowożytnych pedagogów, podważających anachroniczne podejście do wychowania, opartego na systemie nakazów i kar. Zagadnienia te pozostawały długo poza obszarem zainteresowania i interwencji aparatu państwa, ignorującego kwestie nadużywania władzy rodzicielskiej. Jak pisze Anna Rosner:

> „[...] w powszechnym odczuciu aż do końca epoki nowożytnej najokrutniejsze kary cielesne były akceptowane, służyć też miały zbawieniu duszy. Sądzić należy, że to rozumienie przenoszono też na kary wymierzane dzieciom, a zasady prawa karnego znajdowały odzwierciedlenie w pedagogice: koncepcja i rozumienie kary były tożsame”[15].

Przez wiele dekad XIX wieku nie zwracano uwagi na sytuację surowo karanych dzieci. Nie dostrzegano emocjonalnych i społecznych konsekwencji przemocy, mimo że pisano o zachowaniach dzieci ze środowisk najuboższych i zaniedbanych, które mogły sugerować, że u ich podłoża leżało doświadczanie przemocy domowej. Na podjęcie tego problemu w społecznym dyskursie znaczny wpływ mieli pozytywistyczni idealiści, choć trzeba zaznaczyć, że prasa pozytywistyczna robiła stosunkowo niewiele, by wyznaczyć konkretne środki przeciwdziałania przemocy rodzinnej. Pisarze i publicyści mieli świadomość, że dotykają materii wyjątkowo delikatnej, zatem przyjęli zasadę „małych kroków”, by powoli budować klimat sprzyjający refleksyjnemu podejściu do problemów wychowania. Postulując sublimację metod oddziaływania na dzieci za konieczne uznawali odstąpienie od surowego ich traktowania, rezygnację z pseudopedagogicznego terroru. W pozytywistyczny program przebudowy relacji społecznych,

[13] *Pamiętniki chłopów*, t. I, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935, s. 30–31.
[14] L. Stomma, *Antropologia kultury wsi polskiej XIX w.*, Tower Press, Gdańsk 2000, s. 134.
[15] A. Rosner, *Jak badać dzieciństwo i prawa dziecka?*, „Przegląd Historyczny” 2005, nr 2, s. 345.

którego fundamentem miało być upowszechnianie wiedzy, w tym wiedzy pedagogicznej, wpisane było przeświadczenie o możliwości skutecznego, wychowawczego wpływu na młode pokolenie bez udziału siły fizycznej. Jednym z publicystów, którzy kierowali się przekonaniem o możliwości kształtowania ludzkich postaw, przemiany przyzwyczajeń i wykorzeniania złych nawyków był Bolesław Prus. Kwestiom edukacji, opieki i wychowania poświęcał wiele uwagi w swej twórczości beletrystycznej i publicystycznej. W tekstach prasowych pisał m.in. o wychowaniu dziecka w środowisku rodzinnym, dostrzegał także problem stosowania kar cielesnych. Opisywał matki, „[...] których nikt nie uczył pedagogii, którym nikt nawet nie wspominał o takiej nauce" i ojców, „[...] którzy po całodziennej pracy w mieście, znękani, niepewni jutra" pragnęli jak najlepiej zająć się swymi dziećmi, ale nie potrafili zrobić tego nie stosując kar fizycznych[16]. Pisząc o rodzicach kochających i troszczących się o dzieci, a jednocześnie sięgających po niewłaściwe metody wychowawcze, używających rózgi jako środka karcenia nie oskarżał ich, przeciwnie – podkreślał: „[...] sumienia mieć by nie trzeba chcąc takim rodzicom wyrzucać błędy"[17]. Uważał, że nadużywanie karcenia i chłosty wynikało z niewiedzy. Kierując się typowym dla pozytywistycznego społecznikostwa przekonaniem, iż wiedza pozwala na polepszenie jakości życia postulował podniesienie kultury pedagogicznej rodziców poprzez popularyzację wiadomości o wychowaniu i zasadach rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji. Oczekiwał od rodziców poznania i zrozumienia natury dziecka, uznając to za środek właściwego wychowania, niewymagającego stosowania kar cielesnych.

W dobie pozytywizmu problemem szczególnej wagi była kwestia organizacji instytucjonalnej opieki dla dzieci skrajnie zaniedbanych, wchodzących w konflikt z prawem. Publicyści i pisarze włączyli się do akcji zbiórki pieniędzy i popularyzowania idei organizacji opiekującej się tą grupą dzieci – Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych, która założyła osadę dla chłopców w Studzieńcu oraz zakład dla dziewcząt w Puszczy Mariańskiej. Opis ich działalności był dla publicystów pretekstem do rozważań o nadużyciach władzy rodzicielskiej, skutkach zaniedbywania i maltretowania dzieci, często także ich demoralizacji. Zwracano uwagę na niewydolność rodzin i wszechobecną przemoc, która przyczyniała się do żebractwa i włóczęgostwa dzieci, a w wielu przypadkach pchnęła je na drogę przestępstwa[18].

W ostatnim trzydziestoleciu XIX wieku nastąpił znaczny wzrost zainteresowania problematyką przemocy w rodzinie w środowisku prawników. Na łamach prasy prawniczej zamieszczano liczne opisy przypadków skrajnego nad-

[16] Al.G., [B. Prus], *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy" 1872, nr 19, s. 146.
[17] Tamże.
[18] Szerzej na ten temat zob.: A. Bołdyrew, *Społeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 330 i n. Tam także informacje bibliograficzne.

używania władzy rodzicielskiej. Pisano o agresji i przemocy rodziców, którzy bili swe dzieci, głodzili, polewali lodowatą wodą, szarpali, kopali, drapali do krwi, zamykali w komórkach etc.[19] W wielu przypadkach adwokaci broniący rodziców, oskarżonych o okrucieństwo wobec dzieci w trakcie rozpraw mówili o bezzasadności formułowanych zarzutów, przekonując, że stosowany przez nich sposób traktowania dziecka był w ich otoczeniu powszechny i uważany za normalny. Przekonywano, że działania rodziców były po prostu szablonowe, a zarazem nieświadome i nieintencjonalne[20]. Nawet w skrajnych przypadkach dowodzono, że zachowania rodziców nie były przejawem przemocy. Relacje z sądowych rozpraw często były opatrywane komentarzami dotyczącymi zachowań otoczenia, które często pozostawało obojętne na cierpienie dziecka, będącego ofiarą przemocy. I tak na przykład w 1885 roku opinię publiczną bulwersowała sprawa znęcania się przez matkę nad 14-letnią córką. Rodzina mieszkała w Warszawie przy ulicy Leszno. Matka od lat maltretowała dziecko, biła je, raniła rozgrzanym pogrzebaczem, wyrywała włosy, drapała, rzucała o ziemię, pastwiąc się ze szczególnym okrucieństwem pod wpływem alkoholu. Przedstawiający sytuację w czasie sądowej rozprawy prokurator Szebelko:

> „[...] określiwszy szczegółowo cały obraz znęceń fizycznych i moralnych matki nad córką, dziwił się tylko, że w ciągu 10 lat podobnego zwierzęcego postępowania, nie znalazł się ani jeden człowiek, któryby uchylił zasłonę takiego strasznego dramatu"[21].

Ujawnianie kolejnych przypadków skrajnie destrukcyjnych zachowań dorosłych członków rodziny zmuszało intelektualistów i działaczy społecznych do postawienia pytań o możliwości zapobiegania nadużywaniu władzy rodzicielskiej, do prób zdefiniowanie pojęcia przemocy i poszukiwania środków prewencyjnych[22]. Na przełomie XIX i XX wieku w fachowym czasopiśmiennictwie – lekarskim, prawniczym, a przede wszystkim pedagogicznym w Królestwie Polskim podejmowano tematykę warunków rozwoju oraz zasad wychowania i socjalizacji dzieci w różnych środowiskach. Pisano także o trudnych problemach dzieciństwa, w tym o przemocy wobec dzieci w środowisku rodzinnym. Celem tekstów publicystów, intelektualistów i działaczy społecznych było określenie przyczyn destabilizacji rodziny, uwarunkowań przemocy, opis jej przejawów oraz wskazanie sposobów zapobiegania. Na początku XX wieku już nie tylko w czasopismach specjalistycznych, ale także w prasie społeczno-kulturalnej

[19] Zob. np.: *Sprawa o odjęcie ojcu opieki nad nieletnim synem*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1877, nr 3, s. 20; *Jurisprudentya senatu*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1884, nr 8, s. 125.
[20] *Kronika kryminalna*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1885, nr 5, s. 73.
[21] *Kronika kryminalna. Sprawa o udręczenie*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1885, nr 7, s. 106–107.
[22] *W jakich przypadkach za życia obojga rodziców ustanowioną być może opieka nad dziećmi?*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1875, nr 9, s. 67–68.

pisano o przemocy fizycznej, starając się zwrócić uwagę opinii publicznej na zjawisko, wcześniej tabuizowane.

W dyskusji tej wyróżnić można dwa charakterystyczne nurty. Na jeden z nich składały się wypowiedzi przede wszystkim przedstawicieli środowiska prawniczego, łączących kwestie przemocy z ogólną niewydolnością wychowawczą rodzin, które nie zapewniały swym dzieciom podstawowych potrzeb. Koncentrowano się na opisie rodzin ubogich, słabo wykształconych, często apriorycznie deprecjonując ich umiejętności wychowawcze[23]. Przedstawiano przypadki rodziców, którzy stosowali przemoc, zmuszali dzieci do kradzieży, prostytucji lub żebractwa. Dyskusja na temat przemocy wobec dzieci szybko przekroczyła ramy samego problemu, przyjmując formę debaty dotyczącej prawa do kontroli życia prywatnego rodziny w imię ochrony dziecka. Wielu prawników i działaczy społecznych przekonywało, że państwo nie może pozostawać obojętne w przypadku skrajnie niewłaściwych warunków wychowania dzieci w środowisku domowym.

U schyłku XIX wieku coraz częściej pojawiały się wypowiedzi uzasadniające konieczność wprowadzenia kurateli nad niewydolnymi wychowawczo rodzinami. W części tekstów między wierszami, rzadziej *expressis verbis*, wspominano o ewentualności ograniczania władzy rodzicielskiej[24]. Wiele pisał na ten temat wybitny prawnik i działacz społeczny Aleksander Moldenhawer. Za zasadne uważał ograniczanie władzy rodzicielskiej w przypadkach, w których ewidentnie zaniedbania, nieudolność rodziców, a nierzadko ich demoralizujące oddziaływanie było przyczyną wejścia w konflikt z prawem nieletniego. Zwracał uwagę, że wychowanie dziecka jest prawem i obowiązkiem rodziców, jednak w sytuacji gdy w postępowaniu sądowym udowodniono ich skrajne zaniedbania czy wręcz zmuszanie dzieci do czynności zakazanych, państwo powinno przejąć obowiązek opiekuńczo-wychowawczy nad małoletnimi[25]. W podobny sposób wypowiadał się warszawski prawnik Stanisław Pyrowicz. Uważał, że należy odejść od zasady interwencji w wewnętrzne sprawy rodziny oraz dokonać przewartościowania pojęcia władzy rodzicielskiej, podkreślając jej obowiązki względem społeczeństwa w zakresie opieki i wychowania potomstwa. Postulował traktowanie rodziny jako instytucji, która nie tyle sprawuje władzę rodzicielską, co wypełnia powinność właściwego wychowania przyszłych obywateli. Łączył to z koniecznością kontrolowania rodziny przez państwo i spełniania obowiązku:

> „[...] nadzoru i kontroli nad sposobami, za których pomocą rodzice lub wstępni dziecka wykonują nad nim swój obowiązek opiekuńczy i jeżeli dla jakichkol-

[23] A. Bołdyrew, *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII, (1/2013) s. 183–184.

[24] W. Ostrożyński, *Ze świata zbrodni*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1885, nr 3, s. 35.

[25] A. Moldenhawer, *Czy prawo państwa do wychowania dziecka z urzędu należy uczynić zależnem od spełnienia przezeń wykroczenia*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1889, nr 46, s. 730–735, nr 47, s. 749–752.

> wiek przyczyn działalność tych naturalnych władców dziecka okaże się błędną lub niebiezpieczną, prawo powinno przewidzieć środki zmiany opieki"[26].

Zwolennicy wprowadzenia kontroli nad rodzinami, ewidentnie zaniedbującymi dzieci i stosującymi wobec nich przemoc, nie pragnęli podważyć rodzinnocentrycznego modelu społeczeństwa. Unikali też jednoznacznych ocen sposobu pełnienia, zwłaszcza przez rodziców z wyższych środowisk, swej roli społecznej, nawet gdy wiązało się to ze stosowaniem surowych kar cielesnych i gnębieniem dzieci. Ale ich propozycje i tak budziły ogromne kontrowersje. Wielu uczestników dyskusji sprzeciwiało się jakiejkolwiek ingerencji w życie prywatne rodzin. Wynikało to z konserwatywnego przekonania o „świętości" władzy rodzicielskiej, nawet gdy wiązała się ona z zaniedbaniem, agresją i przemocą. Dotyczyło to nie tylko społeczeństwa Kongresówki. Również w krajach zachodnich schemat myślenia o rodzinie do schyłku XIX wieku opierał się na jej chronieniu przed ingerencjami zewnętrznymi w imię zasady „patria potestas" i uznawaniu prymatu władzy ojcowskiej. Wybitny prawnik i działacz społeczny, Mikołaj Korenfeld, pisząc w 1912 roku o potrzebie modyfikacji systemu prawa, tak by chronił on dzieci przed samowolą i okrucieństwem rodziców, opisywał wprowadzenie takich przepisów przez Anglików, którzy, mając na celu ochronę dzieci, wywrócili:

> „[...] ołtarz świętych i nietykalnych praw rodziców, który długo, długo stał na przeszkodzie i jeszcze w lęk wprawia prawodawców, pozostających wciąż pod sugestią nakazów starorzymskiej instytucji patria potestas i średniowiecznych kanonów"[27].

O problemie braku troski o dzieci i przemocy domowej pisał także publicysta Zenon Pietkiewicz, który zwracał uwagę na jej społeczne konsekwencje. Dostrzegał problem wysokiego poziomu akceptacji dla bicia jako formy dyscyplinowania dziecka. Za konieczne uznał powołanie organizacji, mającej na celu ochronę dzieci przed okrucieństwem rodziców oraz wprowadzenie regulacji prawnych, zezwalających na kontrolę rodzin dysfunkcyjnych[28]. Dążąc do popularyzacji idei ustanowienia instytucjonalnej kurateli nad rodzinami opisywał organizacje, mające zapobiegać przemocy wobec dzieci, działające w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Warto przypomnieć, że krokiem milowym w inicjowaniu tego typu towarzystw było utworzenie w 1875 roku The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children (Nowojorskie Towarzy-

[26] S. Pyrowicz, *Władza rodzicielska jako obowiązek opiekuńczy*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1909, nr 32, s. 484.

[27] M. Korenfeld, *Habeas corpus dzieci*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1912, nr 30, s. 459.

[28] „Znęcanie się nad dziećmi wykrywa tylko przypadek; dla udowodnienia zaś tej zbrodni potrzeba świadków i śladów katowania. Dlatego to bardzo często zbrodnie takie uchodzą bezkarnie". Z. Pietkiewicz, *Opieka społeczna. Dzieci*, „Prawda" 1900, nr 47, s. 559.

stwo Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci). Do 1880 roku w Stanach Zjednoczonych założono 10 kolejnych tego rodzaju organizacji – m.in. w Rochester, Portsmouth, San Francisco, Filadelfii, Bostonie, Baltimore[29]. Na wzór organizacji amerykańskich w Wielkiej Brytanii w 1883 roku założono The Liverpool Society for the Prevention of Cruelty to Children (Liverpoolskie Towarzystwo Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci), a rok później The London Society for the Prevention of Cruelty to Children (Londyńskie Towarzystwo Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci). Londyńska organizacja w 1889 roku została przemianowana na The National Society for the Prevention of Cruelty to Children (Narodowe Towarzystwo Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci). Zenon Pietkiewicz, omawiając działalność brytyjskiego towarzystwa, podkreślał skalę jego działania. Podawał, iż w latach 1884–1894 miało ono pod swą opieką ponad 109 tys. dzieci[30].

Drugi nurt w dyskusji o przemocy wobec dzieci w środowisku rodzinnym wyznaczali pedagodzy i działacze oświatowi, koncentrujący się na pedagogicznych aspektach kar cielesnych. Pisali nie tylko o skrajnych przypadkach, ale także o rodzicach stosujących lżejszą przemoc, uważających klapsy i poszturchiwania za normalny środek wychowania. Ich teksty przełamywały schemat myślenia przypisujący przemoc tylko rodzinom najuboższym i zaniedbanym. Badania pokazywały powszechność surowego traktowania dzieci w rodzinach, niezależnie od ich statusu materialnego i pozycji społecznej. Wskazywały na to, że kary cielesne były trwale zakorzenione w obyczajach życia rodzinnego, że stosowano je z przyzwyczajenia i z pełnym przekonaniem o ich słuszności. Analizując je pedagodzy zwracali uwagę, że przyjmowana przez opinię społeczną w XIX wieku, podobnie jak w poprzednich stuleciach, oczywistość władzy rodzicielskiej łączyła się ze zgodą na stosowanie przemocy. Dostrzegali problem dziedziczenia upośledzonych umiejętności rodzicielskich, dlatego pisali o potrzebie upowszechniania wiedzy pedagogicznej wśród rodziców, zwracając m.in. uwagę na potrzebę wykształcenia umiejętności komunikowania się dorosłych z dziećmi za pomocą sposobów, które nie wykorzystywałyby środków przemocy.

Zagadnienia te poruszano w „Przeglądzie Pedagogicznym" i „Nowych Torach", a także w innych periodykach poświęconych kwestiom wychowawczym. Krytykę pochopnych kar, w tym klapsów, przedstawiła Aniela Szycówna, która kilkakrotnie analizowała ten problem[31]. Podobne stanowisko zajmował lekarz, higienista i działacz oświatowy Stanisław Kopczyński, który pisał:

[29] H. Folks, *The Care of Destitute, Neglected and Delinquent Children*, The Macmillan Company, New York 1902, s. 172.
[30] Z. Pietkiewicz, *Opieka*..., dz. cyt., s. 560.
[31] A. Szyc, *Ostrożnie z karami*, „Przegląd Pedagogiczny" 1893, nr 4, s. 47–48. Zob. także: A.S., *Poradnik wychowawczy*, „Przegląd Pedagogiczny" 1891, nr 18, s. 212.

> „Owa barbarzyńska, brutalna kara cielesna, jaką jest chłosta, potępiona bezwzględnie przez lekarzy i rozumnych pedagogów, nie tylko na bitych wywiera wpływ tak ujemny. Niemniej szkodliwie i demoralizująco działa ona na bijących, przytłumia w nich delikatność uczuć, rozbudza instynkty niższe, zwierzęce, z któremi kultura stulecia całe walczyła”[32].

O powszechności przyzwolenia dla karcenia i wielorakich konsekwencjach bicia dzieci na łamach „Nowych Torów” w 1910 r. pisała Natalia Iwanowska[33].

Pedagodzy i działacze oświatowi przyczynili się do przełamania tendencji przemilczania problemu przemocy wobec dzieci. U schyłku XIX wieku wielu z nich, jak na przykład Iza Moszczeńska, publikowali teksty poświęcone zaniedbywaniu i karom fizycznym nie tylko na łamach czasopism fachowych, ale także w czasopismach społeczno-kulturalnych, prasie adresowanej do kobiet i codziennych gazetach[34]. Sprzyjało to zainteresowaniu problematyką przemocy publicystów wypowiadających się w prasie codziennej i tygodnikach społecznych. Pisano o tym m.in. na łamach „Bluszczu”, „Głosu” i „Prawdy”[35]. Wychodząc od doniesień o przypadkach skrajnej przemocy, sadystycznym znęcaniu się nad dzieckiem, nierzadko prowadzącym do jego kalectwa lub śmierci, na początku XX wieku coraz częściej przechodzono do szerszej analizy zjawiska przemocy. W artykułach, felietonach i notatkach prasowych opisywano formy i skutki kar, zwłaszcza cielesnych, postulowano odejście od zasady nieinterwencji w obliczu przemocy rodzinnej. W imię troski o dobro dziecka pedagodzy przełamywali stereotyp, zgodnie z którym krytyka rodziny była uważana za naruszenie podstawowych wartości społecznych, a wszelka ingerencja oznaczała podważenie „naturalnego ładu”, prowadząc do nieuniknionych, destrukcyjnych konsekwencji.

Publicyści piszący na początku XX wieku na łamach periodyków pedagogicznych i postępowych czasopism społecznych widzieli niebezpieczeństwo powszechnej akceptacji dla sytuacji, w której rodzina odzwierciedlała strukturę społeczną opartą na podporządkowaniu i dominacji. Teksty publicystyczne nie były w stanie wyjaśnić wielu aspektów przemocy, co zresztą było oczywiste dla dyskutantów, podkreślających potrzebę pogłębienia pedagogicznej refleksji nad tym zagadnieniem. Ukazanie skali zjawiska było ważnym czynnikiem sprzyjającym zrozumieniu w kręgu wrażliwych społecznie czytelników prasy oraz wśród działaczy oświatowych potrzeby profesjonalizacji procesu wychowania. Uświadamiano sobie konieczność konceptualizacji pojęć związanych z przemocą.

[32] S. Kopczyński, *Wpływ bicia dzieci na ich zdrowie i charakter*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 3, s. 26.
[33] N. Iwanowska, *Powracająca fala*, „Nowe Tory” 1910, nr 3, s. 197–206.
[34] Zob. np.: I. Moszczeńska, *Niedole dziecięce*, „Goniec Łódzki” 1898, nr 222, s. 1; nr 223, s. 1.
[35] Zob. np.: A. Niemojewski, *Hodowla człowieka*, „Głos” 1902, nr 25, s. 397–398; *W obronie dzieci*, „Głos” 1904, nr 17, s. 262; E. Jerlicz, *Najnowsze prądy w wychowaniu*, „Bluszcz” 1905, nr 3, s. 28. Por.: K. Szaniawska, *Dobre wychowanie*, „Bluszcz” 1905, nr 5, s. 49.

Sprzyjało to powolnemu upowszechnianiu przekonania o potrzebie troski o rozwój pedagogiki jako nauki o wychowaniu oraz pedagogizację rodziców. Dla dużej części opinii publicznej oczywista stawała się konieczność rozwijania instytucjonalnych form działań opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych, które wspierałyby środowisko rodzinne w wychowaniu dzieci.

Podjęcie w publicystyce społecznej przełomu XIX i XX wieku trudnych problemów dzieciństwa było pokłosiem nowych trendów w wychowaniu, opartych na zasadach pajdocentryzmu, co sprzyjało werbalizacji idei praw dziecka. Wiązało się to także z widocznymi w różnych obszarach życia tendencjami odnowicielskimi, z tzw. moralną krucjatą, która miała przynieść podniesienie etycznego poziomu społeczeństwa. Taki klimat na początku XX wieku sprzyjał podjęciu tematu, który w XIX wieku pozostawał całkowicie nieobecny – był to mianowicie problem przemocy seksualnej wobec dzieci. Pierwsze badania tego zjawiska w Królestwie Polskim przeprowadził na początku XX wieku lekarz Julian Gawroński, który poddał analizie 154 przypadki dzieci w wieku od 1 do 14 lat, przebywających w warszawskim szpitalu św. Łazarza. Były to dziewczynki chore wenerycznie, zagrożone prostytucją lub trudniące się nią. W tej grupie 29 dziewcząt było wykorzystywanych seksualnie przez dorosłych. Duża część padła ofiarą przemocy w domu. Wykorzystywali je ojcowie, dziadkowie, ojczymowie, sublokatorzy. Kilka dziewczynek było wykorzystywanych od 5. do 6. roku życia[36]. Dane przedstawione przez Gawrońskiego pokazywały zjawisko, która zazwyczaj pozostawało nieujawnione. Analiza źródeł historycznych świadczy o tym, że badania zjawiska przemocy seksualnej wobec dzieci miały charakter incydentalny. W ogólnym wymiarze problem pozostawał bagatelizowany lub niedostrzegany. Tabuizacja tego zagadnienia pogłębiała bezkarność sprawców i alienację ofiar. Przemocy seksualnej wobec dzieci sprzyjało wiele czynników; jednym z nich było przekonanie, że kontakty seksualne z dzieckiem mają działanie uzdrawiające dla chorych wenerycznie.

Na podjęcie problemu przemocy seksualnej w przede dniu I wojny światowej istotny wpływ miały postępowe działaczki ruchu kobiecego, które pisząc o przyczynach prostytucji podkreślały znaczenie wczesnej inicjacji seksualnej. Podkreślano, że było to doświadczenie znacznej części prostytutek. Niektóre zostały zgwałcone – część z nich padła ofiarą gwałtu w domu, dokonanego przez krewnych lub sublokatorów. W przepełnionych mieszkaniach dzieci bywały świadkami kontaktów seksualnych, zmuszone były oglądać „najbardziej wyuzdane zabawy i pieszczoty”[37]. Były to istotne determinanty nierządu. Na łamach postępowej prasy społecznej zamieszczano także teksty o problemie prostytucji dziecięcej, uznawanej za wyjątkowy przejaw niemoralności życia społecznego i zaniedbaniach w organizacji opieki nad dziećmi z najbiedniejszych i zdepra-

[36] J. Gawroński, *W sprawie ratowania dzieci od prostytucji*, „Czystość” 1907, nr 7, s. 100–103.
[37] A. Mogilnicki, *Dziecko i przestępstwo*, K. Kopytowski, Warszawa 1916, s. 23.

wowanych rodzin[38]. O problemie tym pisali m.in.: Romana Pachucka, Teodora Męczkowska i Janusz Korczak[39]. Zaczęto także zwracać uwagę na zjawisko przymuszania dzieci przez rodziców do kontaktów z pedofilami[40]. Włączenie do publicznego dyskursu problemów przemocy seksualnej wobec dzieci oznaczało przełamanie wcześniejszego przemilczania tego zagadnienia, ale nie oznaczało dostrzegania wszystkich jego aspektów. I tak na przykład, niemal w ogóle nie pisano o przemocy wobec chłopców – zarówno w kontekście seksualnego wykorzystywania w środowisku rodzinnym, jak i zmuszania do prostytucji[41].

Dostrzeżenie złożoności form, uwarunkowań i skutków przemocy fizycznej i seksualnej wobec dzieci w środowisku rodzinnym przyczyniło się do tego, iż wielu działaczy społecznych, intelektualistów, publicystów utwierdziło się w przekonaniu o konieczności odejścia od traktowania rodziny jako sfery ekskluzywnie prywatnej, wyłączonej spod kurateli. Formułując skierowane na przyszłość programy przebudowy życia społecznego zwracano uwagę na konieczność wprowadzenia przepisów prawa, mających chronić dzieci przed przemocą ze strony dorosłych, także w środowisku rodzinnym. Oznaczało to zakwestionowanie tradycyjnych norm i obyczajów, transformację patriarchalnego modelu życia rodzinnego i nadanie instytucjom państwowym obowiązku czuwania nad bezpieczeństwem i dobrostanem dziecka. I choć w okresie do I wojny światowej kwestie te pozostawały w sferze deklaratywnej, a i w późniejszym czasie zakres faktycznej ingerencji państwa w życie rodzin pozostawał ograniczony, prowadziło to do przemian w pozycji dziecka w rodzinie i społeczeństwie. Tocząca się na przełomie XIX i XX wieku w Królestwie Polskim dyskusja o problemach krzywdzenia i zaniedbywania dzieci, zakresie władzy rodzicielskiej, prawach dziecka, penalizacji przemocy w rodzinie była częścią większej debaty o kierunkach przemian życia społecznego na ziemiach polskich w dobie nowoczesności, o hierarchizacji wartości w życiu indywidualnym i zbiorowym, o najważniejszych problemach społecznych i strategiach ich rozwiązywania.

Bibliografia

Bołdyrew A., *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013).

Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008.

[38] *O równe prawa do pomocy społecznej!*, „Ster" 1911, nr 5–6, s. 206; *Czy tędy droga*, „Ster" 1911, nr 10, s. 358.
[39] Zob. szerzej: A. Bołdyrew, *Społeczeństwo*..., dz. cyt., s. 168–169.
[40] *Z ohydy życia*, „Ogniwo" 1904, nr 13, s. 299.
[41] Por.: L. Wernic, *Cel i zadanie Towarzystwa dla zwalczania chorób płciowych*, „Czystość" 1909, nr 39, s. 603.

Bołdyrew A., *Społeczeństwo Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
Brykczyński A., *O małżeństwie i wychowaniu dzieci. Uwagi praktyczne dla ludu*, Druk. „Gazety Rolniczej", Warszawa 1902.
Chwalba A., *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
Czy tędy droga, „Ster" 1911, nr 10.
Fijałkowski I., *Rozprawa*..., Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Warszawa 1819.
Folks H., *The Care of Destitute, Neglected and Delinquent Children*, The Macmillan Company, New York 1902.
G.Al., [B. Prus], *Sprawy dziecinne*, „Opiekun Domowy" 1872, nr 19.
Gawroński J., *W sprawie ratowania dzieci od prostytucji*, „Czystość" 1907, nr 7.
Iwanowska N., *Powracająca fala*, „Nowe Tory" 1910, nr 3.
Jerlicz E., *Najnowsze prądy w wychowaniu*, „Bluszcz" 1905, nr 3.
Jeż T.T., *Od kolebki przez życie. Wspomnienia*, oprac. A. Lewak, t. I, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1936.
Jurisprudentya senatu, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1884, nr 8.
Kopczyński S., *Wpływ bicia dzieci na ich zdrowie i charakter*, „Przegląd Pedagogiczny" 1902, nr 3.
Korenfeld M., *Habeas corpus dzieci*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1912, nr 30.
Kronika kryminalna, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1885, nr 5.
Kronika kryminalna. Sprawa o udręczenie, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1885, nr 7.
Legatowicz I.P., *Prawdy, to jest nauka moralna dla dzieci*, J. Zawadzki, Wilno 1853.
Łusakowski S., *Pamiętnik zdeklasowanego szlachcica*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Kraków 1952.
Mędrzecki W., *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864–1939. Procesy socjalizacji*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.
Mogilnicki A., *Dziecko i przestępstwo*, K. Kopytowski, Warszawa 1916.
Moldenhawer A., *Czy prawo państwa do wychowania dziecka z urzędu należy uczynić zależnem od spełnienia przezeń wykroczenia*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1889, nr 46, 47.
Moszczeńska I., *Niedole dziecięce*, „Goniec Łódzki" 1898, nr 222, 223.
Niemojewski A., *Hodowla człowieka*, „Głos" 1902, nr 25.
O równe prawa do pomocy społecznej!, „Ster" 1911, nr 5–6.
Ostrożyński W., *Ze świata zbrodni*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1885, nr 3.
Pamiętniki chłopów, oprac. L. Krzywicki, t. I, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935.
Pietkiewicz Z., *Opieka społeczna. Dzieci*, „Prawda" 1900, nr 47.
Pyrowicz S., *Władza rodzicielska jako obowiązek opiekuńczy*, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1909, nr 32.
Reich J.A., *The Child Welfare System and State Intervention in Families: From Historical Patterns to Future Questions*, „Sociology Compass" 2008, nr 2.
Rek-Woźniak A., Woźniak W., *Dziecko, rodzina i państwo w polskiej debacie «welfare». Analiza przypadku w perspektywie paniki moralnej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 2014, nr 50.
Rosner A., *Jak badać dzieciństwo i prawa dziecka?*, „Przegląd Historyczny" 2005, nr 2.
S.A., *Poradnik wychowawczy*, „Przegląd Pedagogiczny" 1891, nr 18, s. 212.
Schene P.A., *Past, Present, and Future Roles of Child Protective Services*, „The Future of Children Protecting Children From Abuse and Neglect" 1998, nr 1.

Sobolewski K., *O wychowaniu dzieci dla rodziców wiejskich*, Drukarnia St. Niemiry, Warszawa 1902.
Sprawa o odjęcie ojcu opieki nad nieletnim synem, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1877, nr 3.
Stomma L., *Antropologia kultury wsi polskiej XIX w.*, Tower Press, Gdańsk 2000.
Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
Szaniawska K., *Dobre wychowanie*, „Bluszcz" 1905, nr 5.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
Szyc A., *Ostrożnie z karami*, „Przegląd Pedagogiczny" 1893, nr 4.
Turowski J., *Rodzina chłopska w okresie lat 1864–1914 w świetle źródeł pamiętnikarskich*, „Łódzkie Studia Etnograficzne" 1967, t. IX.
W jakich przypadkach za życia obojga rodziców ustanowioną być może opieka nad dziećmi?, „Gazeta Sądowa Warszawska" 1875, nr 9.
W obronie dzieci, „Głos" 1904, nr 17.
Wernic L., *Cel i zadanie Towarzystwa dla zwalczania chorób płciowych*, „Czystość" 1909, nr 39.
Z ohydy życia, „Ogniwo" 1904, nr 13.
Żychliński B., *Słowo do matek. O dobrem wychowaniu dzieci*, nakładem Karola Miarki, Mikołów – Warszawa 1911.

doi: 10.34616/wwr20182.069.082

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 30.09.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Elżbieta DOLATA*

Pielęgnowanie tradycji i zwyczajów w rodzinach galicyjskich i ich znaczenie dla kształtowania tożsamości społecznej i narodowej

Upholding traditions and customs in Galician families and their significance for shaping social and national identity

Streszczenie

Cel: W artykule podjęto próbę naszkicowania różnych przejawów życia ludności galicyjskiej, na przełomie XIX i XX wieku, dokumentujących jej ogromne przywiązanie do tradycji. Wyjątkowe znaczenie, jakie przypisywano zwyczajom, obrzędom i uroczystościom w rodzinach galicyjskich, stanowi pewnego rodzaju fenomen, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Celem artykułu jest ukazanie oddziaływania pielęgnowania wszelkich zwyczajów, głównie przez ludność chłopską, na budowanie systemu wartości w rodzinach, tworzenie więzi społecznych oraz kształtowanie tożsamości społecznej i narodowej w okresie walki o niepodległość oraz w pierwszych latach życia w wolnym państwie.

Metody: Zastosowano analizę dokumentów, zgodnie z zasadami prac badawczych o charakterze historycznym. Do przygotowania artykułu wykorzystano głównie chłopską literaturę pamiętnikarską i wspomnieniową z przełomu XIX i XX wieku. Analizie poddano teksty opracowane przez galicyjskich pamiętnikarzy, m.in. Stanisława Pigo-

* e-mail: edolata@ur.edu.pl
Zakład Historii i Teorii Wychowania, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski, ul. ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska. ORCID: 0000-0003-1902-1410.

nia, Wincentego Witosa, Romana Turka, Franciszka Magrysia, Jana Stryczka, Ferdynanda Kurasia.

Wyniki: W rezultacie badań, poznano specyfikę życia wiejskiej ludności galicyjskiej i jej funkcjonowanie w społeczności lokalnej. Poznano funkcjonowanie rodzin galicyjskich w okresie rozbiorowym oraz pielęgnowane z ogromną starannością, ich zwyczaje, tradycje i obrzędy.

Wnioski: Analiza materiałów źródłowych pozwala wywnioskować, iż w omawianym okresie, w oparciu o tradycyjne wartości budowana była rodzina galicyjska oraz wspólnota społeczna i obywatelska. Poprzez wierność tradycji rozwijała się identyfikacja kulturowa i społeczna z własną rodziną, gospodarstwem, warsztatem pracy, rodzinną wsią, językiem. W konsekwencji prowadziło to do uświadomienia sobie związku z własnym narodem i poczucia odpowiedzialności za jego losy.

Słowa kluczowe: rodzina galicyjska, tożsamość społeczna, tożsamość narodowa, tradycje w rodzinie galicyjskiej.

Abstract

Aim: Various moments of life of the Galician population, at the turn of the 19th and 20th centuries, were outlined in this article, documenting their tremendous devotion to traditions. The exceptional emphasis, which was given to traditions, rites and celebrations in Galician families, is a kind of phenomenon passed from generation to generation. The aim of the paper is to present the influence of preserving all traditions, mainly by the peasant population, on building the system of values in families, creating social bonds and shaping social and national identity in the period of the struggle for independence and the first years of living in the free state.

Methods: Document analysis was applied in accordance with the principles of historical research. To prepare the article, peasant diary literature and memoirs from the turn of the 19th and the 20th centuries were mainly used. The texts elaborated in Galician memoirs, for instance, Stanisław Pigoń, Wincenty Witos, Roman Turek, Franciszek Magryś, Jan Stryczek, Ferdynand Kuraś were analysed.

Results: As a result of the research, the specificity of the rural life of the Galician population and its functioning in the local community were observed. Also obtained was knowledge regarding the functioning of Galician families during the partition period, their customs, tradition, rituals, which were always cherished with great care.

Conclusions: The analysis of the source materials leads to the conclusion that the Galician family and the social and civic community were built on the basis of the traditional values. The cultural and social identity with one's own family, farm, workshop, native village and language developed through fidelity to the tradition. Consequently, it made the Galician population aware of the connection with their own nation and their responsibility for its fate.

Keywords: Galician family, social identity, national identity, traditions in Galician family.

Wprowadzenie

Wiejską ludność galicyjską długo cechowała niska świadomość społeczna i narodowa. Przez pewien okres żywa była wśród niej pamięć ucisku i wyzysku pańszczyźnianego, zniesionego przez zaborców, za co odczuwała wdzięczność. Z czasem, powoli i w dużej mierze spontanicznie, świadomość ta dojrzewała. Na proces jej kształtowania miały wpływ różne czynniki, głównie te, które związane były z podstawowymi i najważniejszymi dziedzinami bytu: życie rodzinne, ziemia i gospodarstwo, warsztat pracy. Chłopi odczuwali odrębność etniczną w stosunku do zaborcy, trzymali się swojego języka, religii i obyczajów, w rodzinach i społeczności wiejskiej pielęgnowali tradycje, co było dla nich wyrazem polskości.

Osią, wokół której obracało się życie ludności galicyjskiej była rodzina. Na budowany w niej system wartości i wzory zachowań jej członków oddziaływały, w znaczący sposób: tradycyjny model życia rodzinnego, przekazywana z pokolenia na pokolenie postawa wobec wartości religijnych, szacunek dla tradycji i języka. Pielęgnowane z dużą starannością tradycje i zwyczaje przyczyniały się do tworzenia więzi społecznych oraz wpływały na kształtowanie się tożsamości społecznej i narodowej w okresie walki o niepodległość oraz w pierwszych latach życia w wolnym państwie. Jak podkreślała Barbara Żulińska:

> „Ta rola, na której ma wschodzić i wykształcić się życie narodowe, to rodzina. Ona jest ogniwem łańcucha łączącego przeszłość z przyszłością. Ona arką przymierza, przechowującą tradycje ojczyste i czysta, nieskalaną miłość. Ona kuźnią ducha obywatelskiego cnót narodowych. Ona podstawą i szkołą życia społecznego, droga do szczęśliwości”[1].

W celu potwierdzenia przedstawionej tezy, poddano analizie chłopską literaturę pamiętnikarską i wspomnieniową, obrazującą życie rodzin w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Przeanalizowano teksty opracowane m.in. przez Walentego Kunysza, Ferdynanda Kurasia, Franciszka Magrysia, Jana Stryczka, Wincentego Witosa, Romana Turka, Stanisława Pigonia, Władysława Fołtę. Ta chłopska literatura, czasem niedoceniana, okazuje się cennym dokumentem specyfiki życia rodzin oraz przemian, które następowały na przestrzeni lat w galicyjskich wsiach. W dużej mierze odzwierciedla ona również trudny proces kształtowania świadomości narodowej i społecznej ludności galicyjskiej. Jej wartość jest tym bardziej znacząca, że wspomnienia autorów, będących nie tylko świadkami wydarzeń, ale ich bezpośrednimi uczestnikami, pozwalają na poznanie emocjonalnego aspektu tego procesu dziejowego.

[1] B. Żulińska, *Nauka moralność narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, nakładem Macierzy Polskiej, Lwów 1913, s. 175.

Model rodziny galicyjskiej

Główną rolę w procesie wychowania narodowego oraz utrzymywaniu poczucia tożsamości społecznej i narodowej zawsze odgrywała rodzina. Zapewnia ona bowiem nie tylko ciągłość w rozwoju biologicznym, ale też ciągłość społeczną i kulturową. Jej rola była szczególnie znacząca w warunkach szerokiego analfabetyzmu i trudności w dostępie do literatury polskiej, przede wszystkim w galicyjskim środowisku wiejskim. Jak twierdził Ignacy Solarz: „[...] rodzina jest dla człowieka wiejskiego środowiskiem, które najwięcej wpływa dotąd na pojęcia, zachowanie i działanie rosnącego śród niej człowieka”[2].

Funkcji tej nie mogła spełniać wówczas szkoła, gdyż wielu mieszkańców Galicji nie rozumiało potrzeby edukacji, a oświatę traktowało pogardliwie, twierdząc: „[...] oświata niepotrzebna, bo chłop filozofem nie będzie, a pług i radło, to jest jego abecadło”[3]. Rodzina była więc środowiskiem, w którym naturalnie i spontanicznie przekazywano istotę więzi rodzinnych i społecznych, wzory zachowań oraz ludową tradycję, które stopniowo budowały tożsamość społeczną i narodową.

Rodzina galicyjska funkcjonowała w sposób tradycyjny. Jej model wyznaczały zasady wiary obowiązujące w religii katolickiej. Zauważyć można, że dla większości rodzin nadrzędną wartością był Bóg, a rodzina była wyznacznikiem odpowiedniego porządku chrześcijańskiego. Pigoń pisał: „U nas w domu [...] panował nastrój poważny, silnie przeniknięty atmosferą moralno-religijną”[4]. W innym pamiętniku czytamy:

> „Rano wstawał mój ojciec bardzo wcześnie i śpiewał godzinki oraz inne pobożne pieśni, których niezliczoną ilość umiał na pamięć. [...] Często też odmawialiśmy wieczorem wspólnie różaniec. W okresie Bożego Narodzenia chata nasza rozbrzmiewała kolędami, a w czasie Wielkiego Postu smętnymi pieśniami o męce Pańskiej, nad którymi lałem rzęsiste łzy”[5].

Religijne rozumienie świata znajdowało odbicie w przyjętych normach postępowania rodzinnego. Zgodnie z wiarą chrześcijańską, rodzinę cechowała stałość i zwartość oraz nierozerwalność małżeństw. Struktura rodziny miała

[2] I. Solarz, *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1937, s. 34–35.
[3] J. Molenda, *Chłopi, Naród, Niepodległość Kształtowanie się postaw narodowych i obywatelskich chłopów w Galicji i Królestwie Polskim w przededniu odrodzenia*, Wydawnictwo Neriton, Instytut Historii PAN, Warszawa 1999, s. 84.
[4] S. Pigoń, *Z Komborni w świat*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983, s. 136.
[5] M. Dąbrowska, *Pamiętniki młodzieży wiejskiej 1918–1939*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza Warszawa 1969, s. 60–61.

swoiste właściwości. Rodzina była zwykle wielopokoleniowa, należeli do niej rodzice, dzieci, dziadkowie, wszyscy, zgodnie z tradycją, mieli przypisane określone role, zależne od wieku i możliwości osiągania ważnych dla gospodarstwa celów. Podstawą spójności rodziny był szacunek, bezwzględne podporządkowanie i respektowanie woli rodziców przez dzieci. Religia wyznaczała też tradycyjną rolę matki i ojca w rodzinie. Matka zwyczajowo odpowiedzialna była za okres wczesnego dzieciństwa i wychowanie dziewcząt oraz „życiu domowemu nadawała ton”[6]. Chłopcy pozostawali pod opieką matki do ok. 6.–7. roku życia, po czym przechodzili pod bezpośrednią opiekę ojców. Ojciec zajmował się dorastającymi dziećmi, angażował w męskie zajęcia domowe synów, zabezpieczał byt materialny rodziny. O rolach rodzicielskich Stanisław Zarański pisał w następujący sposób:

> „Bóg powołuje was do najzaszczytniejszego na ziemi urzędu, powierza Wam wychowanie przyszłych pokoleń. Tobie matko przypada w udziale kierownictwo pierwszych niemowlęcia twego kroków. Ty troskliwy o przyszłość dziatek ojcze radą i czynem winieneś w tej świętej pracy stawać jej ku pomocy”[7].

Głową rodziny, cieszącą się największym autorytetem, był ojciec. Jego dominująca rola oznaczała z jednej strony, istnienie określonej zasady podporządkowania i zależność, z drugiej zaś, stanowiła synonim zespołu wartości, na których straży ów ojciec powinien się znajdować. Nieograniczona władza ojca narzucała surowe normy i wzory zachowań. Każdy sprzeciw dzieci i różne przewinienia spotykały się z naganą, a większe wykroczenia były surowo karane. Na porządku dziennym były zakazy niepodlegające żadnym sprzeciwom i kary, głównie fizyczne. W jednym z pamiętników, z tego okresu czytamy:

> „[...] ojciec mój był surowy na zuchwalstwo dzieci, ja zaś mając, zdaje się dość żywy temperament, lubiał często mimowoli coś zwojować, bom nie mógł usiedzieć spokojnie, to też paskiem od spodni częstom zerwał razy na plecy”[8].

Z kolei inny pamiętnikarz wspomina: „[...] moje dziecinne eskapady na lód czy sanki mitygował twardy, surowy pasek [...] od małego wdrażany byłem do posłuchu i pracy”[9].

Ojciec był postacią zdecydowanie dominującą, jednocześnie godny był szacunku, ponieważ zarabiał na utrzymanie rodziny ciężką pracą. Jako wzór szla-

---

[6] S. Pigoń, *Z Komborni*..., dz. cyt., s. 133.

[7] S. Zarański, *Wkład elementarza ułożonego śladami dziejowego rozwoju nauki czytania i pisania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich*, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty w Krakowie, Kraków 1869, s. 2.

[8] J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984, t. 1, s. 206.

[9] W. Daruk, *Bez głaskania po głowie*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s. 35.

chetności miał więc prawo kontrolować wszelkie zachowania dzieci. Jego decyzjom dzieci, nawet dorosłe, musiały się bezwzględnie podporządkować. Przykładowo decyzje o zamążpójściu dorosłych dzieci, zarówno córek, jak i synów zawsze podejmował ojciec. Pigoń pisał:

> „Ożenek syna, a zwłaszcza zamążpójście córki zależały całkowicie od woli i zgody rodziców, w szczególności ojca. Wola ta ciążyła nierzadko kamieniem [...] tu otwierało się pole zawikłań i rozdarć najboleśniejszych, dla twardego przełamywania prób oporu ze strony dzieci [...] w tej dziedzinie nieustępliwy przygniot porządku rodowego, patriarchalnego, objawiał się najjaskrawiej i bardzo długo trwał żywotny”[10].

W innym miejscu czytamy:

> „[...] cała tradycja rodu, cały nieustępliwy obyczaj wiejski utwierdzał w mniemaniu, że władza ojca nad córką jest usankcjonowana prawem, że orzeczenie jego winno być obowiązujące dla żandarma, jak dla sędziego, że taki właśnie porządek przyrodzony”[11].

Podobnie wspomina Jan Słomka:

> „Było wtedy powszechnie przyjęte, że rodzice lub opiekunowie sami stanowili o związkach małżeńskich swoich dzieci czy wychowanków i chyba tylko starszy kawaler sam wyszukiwał sobie przyszłą towarzyszkę życia; dziewczyna zaś zawsze prawie musiała iść za wolą starszych, a jeśli się upierała, to ją nawet pasem po plecach przetrzepali i musiała się zgodzić”[12].

Od postanowień i woli rodziców w zasadzie nie było odwołania i rzadko z nimi dyskutowano. Obyczaje były związane z zakorzenionym patriarchalizmem, który starszemu wiekiem i pozycją dawał pierwszeństwo we wszystkich życiowych sprawach. Od woli rodziców, zależała również droga edukacyjna dzieci. W większości rodzin galicyjskich szkołę traktowano jako instytucję obcą i niezbyt potrzebną. Istniało przekonanie, że wykształcenie jest zagwarantowane wyższym stanom, a dla wiejskich dzieci stanowi stratę czasu. W jednym z pamiętników czytamy: „[...] nie warto dużo dziecka uczyć, bo to niepotrzebne chłopu na wsi, bo to i tak chleba nie da oraz: kto się zno na piśmie, to się piersy do piekła dociśnie”[13].

[10] S. Pigoń, *Z przędziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968, s. 38.
[11] Tamże, s. 38.
[12] J. Słomka, *Pamiętniki włościanina*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983, s. 27.
[13] J. Landy-Tołwińska, H. Ligocki, H. Kasperowicz, *Pamiętniki samouków*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968, s. 257.

Często uważano wręcz, że nauka może być zagrożeniem dla zdrowia, gdyż można „zajść w głowę”[14]. Rodzice poza tym niechętnie zapisywali dzieci do szkół, nie chcąc pozbyć się wyręczania w domu, a głównie przy pasaniu bydła[15]. Usprawiedliwieniem dla autorytarnych decyzji była troska o dobrą przyszłość ukochanych dzieci. Tradycja nakazywała też, aby dzieci okazywały rodzicom bezwzględny szacunek. Wynikało to z obyczajowego i religijnego nakazu. Wyrazem tego są chociażby słowa, jakimi zwracano się do nich, mianowicie: mamusia, mama, tatko, tatuś, tatulko. Szczególnie ojciec był niepodważalnym autorytetem, nietolerującym sprzeciwu i nieliczenia się z jego zdaniem. Konsekwencja i surowość ojca wynikały również z wielowiekowej tradycji. Ojciec, jako głowa rodziny, nie mógł sobie pozwolić na okazywanie żadnej słabości w obawie przed utratą autorytetu. Zatem, zwyczaj wytworzył model ojca, który swoją stanowczością, pracowitością, wysokim poziomem wymagań, dyscypliną wewnętrzną i zewnętrzną, ale i oschłością emocjonalną, miał stanowić gwarancję jedności i trwałości rodziny[16]. Młode pokolenie zwykle naśladowało ten wzór, eksponują poszczególne elementy, a główne pracowitość. O sile i znaczeniu pozycji ojca świadczyła więc dyscyplina, stanowczość i twardość w działaniu. Zwykle „dobry gospodarz” uważany był jednocześnie za „dobrego ojca”. „O całe stulecie dłużej – jak pisał Pigoń – niż wśród sfer oświeconych przetrwał tu sarmatyzm chłopski [...] w rodzinie ustrój patriarchalny, w gminie – stanowo – hierarchiczny, w obyczajowości surowy rygoryzm, wsparty na głęboko ugruntowanej tradycji religijnej”[17].

Wyznacznikiem sposobu i organizacji życia rodziny było również gospodarstwo. Praca w nim była ogromną wartością, stanowiła nie tylko społeczny obowiązek względem rodziny, lecz także obowiązek religijny. Wacław Daruk pisał:

> „[...] gromada żyła własnym swoim życiem, ukształtowanym przez zwyczaj stanowiący często niepisane prawo. Głęboki szacunek dla trudu ludzkiego podniesiono aż do rangi kultu chleba – za wiele go nigdy nie było”[18].

Zwyczajowo więc, rodzice na wsi dbali o to, aby dzieci jak najwcześniej przyzwyczaić do pracy, „[...] żeby były pracowite i próżniactwa nie lubili, mówiąc, że gdzie nie ma roboty, tam nie ma co jeść i włożyć na siebie, tam jest bieda”[19]. Przyuczali więc dzieci do robót gospodarskich, które sami znali i wy-

[14] W. Kunysz, *Wścibski i Wrazicki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973, s. 38.
[15] F. Kuraś, *Przez ciernie żywota*, Księgarnia A. Gmachowskiego, Częstochowa 1925, s. 40.
[16] A. Winiarz, *Czynniki determinujące proces wychowania w rodzinie polskiej doby niewoli narodowej* (*1795–1918*), [w:] K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 79–80.
[17] S. Pigoń, *Zarys nowej literatury ludowej* (*przed rokiem 1920*), Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Kraków 1947, s. 77.
[18] W. Daruk, *Bez głaskania*..., dz. cyt., s. 35.
[19] J. Słomka, *Pamiętniki*..., dz. cyt., s. 121.

konywali. Ciężka praca w gospodarstwie była dobrym przykładem wychowawczym dla dzieci, które nabywały przez to pokory i szacunku do ciężkiej pracy rodziców. Przy wielu zajęciach gospodarskich, od najmłodszych lat dzieci pomagały. Nawet jak były to czynności trudne, dzieci musiały je wykonywać bez sprzeciwu. Słomka wspominał:

> „Od szóstego roku życia zacząłem pasać na pastwisku: trzodę, krowy i konie. Wówczas było to w zwyczaju, że z każdego domu musiał być pastuch; chłopak lub dziewczyna. Jeśli ktoś nie miał własnego dziecka, zdolnego do pasania, trzymał służącego – pastucha. Żadnego dziecka wsiowego pasanie nie minęło, każde musiało to przeterminować”[20].

Dalej zaś czytamy:

> „[...] w trzynastym roku rozstałem się z pastwiskiem, a zostałem do roboty w polu i koło domu [...] pomagałem w gospodarce, należało wtedy do mnie jako wyrostka poganianie przy orce, włóczenie, radlenie, robota przy sadzeniu, ogrzebywaniu i kopaniu ziemniaków, przy zbiorze siana i żniwie, przy wywózce nawozu. [...] W zimie zaś przychodziła młocka, rznięcie sieczki, zadawanie bydłu paszy, czesanie koni”[21].

W wychowaniu chłopców i dziewcząt rysowały się pewne różnice. Chłopców przygotowywano i przyuczano do prac, które zwyczajowo wykonywali mężczyźni, a więc wszystkich ważniejszych i cięższych prac związanych z uprawą roli, obrządku bydła, koni, jazdy konnej i powożenia, dbałości o sprzęt gospodarski. Ojciec zwykle przyzwyczajał syna do przezwyciężania swoich problemów, przez co miało mu być lepiej w dorosłym życiu. Dziewczęta przyuczano do prac domowych, związanych z kuchnią, spiżarnią, apteczką domową, ogrodem, opieką nad młodszym rodzeństwem. Uczono je też kobiecych rzemiosł: przędzenia i tkania oraz robót ręcznych: cerowania, szycia, naprawy garderoby itp. Poprzez pomaganie w pracach domowych, dzieci wdrażane były do przyszłych prac i zajęć domowych. Jednocześnie uczyły się odpowiedzialności, sumiennego wykonywania obowiązków, współpracy z innymi. Były to umiejętności oraz cechy niezbędne do pełnienia przypisanych ról społecznych i obywatelskich. Wychowaniu rodzinnemu towarzyszyło też przekazywanie wartości patriotycznych. Jeden z autorów pamiętnika wspomina:

> „Pamiętam, jak matka opowiadała nam o Polsce, że kiedyś była wielka i bogata, ale, że ją źli wrogowie ją rozebrali; i uczyła nas śpiewać «Boże Ojcze» i słowa «my w niewoli, my w niewoli» tłumaczyła, że jesteśmy w niewoli pod Austrią, a inni pod zaborem Moskali i Prus”[22].

[20] Tamże, s. 22.
[21] Tamże, s. 24–15.
[22] J. Chałasiński, *Młode pokolenie*..., dz. cyt., t. 1, s. 63.

W rodzinach kształtowały się więc postawy silnych i odpowiedzialnych gospodarzy, a w perspektywie dobrych obywateli.

Obyczajowość w rodzinach galicyjskich

Na przełomie XIX i XX wieku, w chłopskich rodzinach galicyjskich, wyjątkowe znaczenie przypisywano zwyczajom, obrzędom i uroczystościom. Stanowi to pewnego rodzaju fenomen, który przekazywany był z wielką starannością z pokolenia na pokolenie. Niewątpliwie ogromny szacunek dla tradycji, postawy wobec wartości religijnych, społecznych i narodowych, w znaczący sposób wpływały na kształtowanie tożsamości społecznej i narodowej. Przeanalizowane źródła potwierdzają, że istotnym elementem życia rodzinnego, a jednocześnie społecznego były obrzędy i zwyczaje związane ze świętami kościelnymi i wydarzeniami rodzinnymi. Obchodzono je z niezwykłą starannością, starając się nie pominąć najdrobniejszego szczegółu. W związku z tym, zgodnie z tradycją, świętowano narodziny dzieci, ich chrzest, urządzano obrzędy weselne, pochówki zmarłych. Obrzędy te miały na celu zapewnienie człowiekowi życia, zdrowia, bogactwa i pomyślności.

Przykładowo, obrzęd chrztu był „liturgią ubezpieczającą", chronił nowo narodzone dziecko od grożącego niebezpieczeństwa. Chrzest miał więc zatwierdzony przebieg. Poprzedzały go modlitwy, zaklinania oraz namaszczanie świętymi olejami. Po wypełnieniu głównego obrzędu orszak chrzestny obchodził z zapalonymi świecami ołtarz główny, na którym jeżeli to był chłopiec, matka chrzestna kładła na moment na ołtarzu, aby w przyszłości został księdzem. Po chrzcie ojciec z kumami szedł do karczmy, w której czas pobytu uzależniony był od ilości wypitego alkoholu. Picie alkoholu miało zapewnić dziecku pomyślność w przyszłości. Do obowiązków kumów należało dostarczenie placka, chleba i koniecznie wódki, bez której chrzciny nie mogły się obyć. Podarunkiem, który zapewniał, że dziecko nie będzie w przyszłości niszczyć ubrań była chusta i prześcieradło. Organizowane przyjęcie było bardziej lub mniej huczne, mogło odbywać się z muzyką[23].

Z kolei obrzęd weselny składał się z szeregu zwyczajów. Rozpoczynał się od wysłania przez mężczyznę, który chciał się żenić, poselstwa do upatrzonej dziewczyny. Zadaniem poselstwa było zgromadzenie informacji na temat przychylności lub jej braku, wybranej panny i jej rodziny. W kolejnym dniu, w domu panny młodej odbywały się zmówiny (osłęby). Na zmówinach targowano się o majątek, często podczas ustaleń dochodziło do kłótni i awantur. Po osiągnięciu porozumienia w najbliższą sobotę młodzi udawali się do kościoła „na pacierze",

[23] K. Glamkowska, Obrzędy rodzinne. Obrzędy urodzinowe, Archiwum Muzeum Etnograficznego w Rzeszowie (dalej: AMER), MR/900, t. 374, s. 1.

pan młody opłacał zapowiedzi, które trwały trzy tygodnie. Potem następowało przedweselne, które obejmowało zaproszenie gości przez pana młodego i drużkę, przygotowywanie alkoholu, przez pana młodego, przygotowywanie obiadu niedzielnego przez matkę panny młodej. Panna młoda robiła wiechę. Śluby odbywały się najczęściej we wtorki lub środy, a w poniedziałek w domu u pana młodego odbywały się tzw. dobranoce (odgrywany). Zabawa trwała całą noc. W dniu ślubu młodzi ubierali strój weselny, przed wyjazdem do kościoła prosili rodziców o błogosławieństwo, klękając przed nimi. Jadąc do kościoła wozami śpiewano przyśpiewki. Pannę młodą do ołtarza prowadził starszy drużba, a młodego drużka Rękowna. W drodze powrotnej młodzi jechali razem, radosny nastrój podkreślały różne zachowania: wyścigi wozów, częstowanie słodkościami. W domu matka panny młodej witała nowożeńców chlebem i solą. Następnie spożywano śniadanie (biala kawa, bułki, masło, ser, kiszka i dużo alkoholu). Około północy był obiad, a po nim tzw. biały wieniec, czyli wykupywania panny młodej przez męża i gości. Wszystkiemu towarzyszyły zabawy i tańce. Kolejno odbywały się oczepiny. Wnoszono też kołacz, który wykupywała swaszka. Potem były pokładziny, czyli układanie państwa młodych do snu przez swaszkę i drużki. W kolejnym dniu był wywód, na który udawała się panna młoda ze starościną, ofiarując Matce Bożej swe dziewictwo. W niedzielę odbywały się poprawiny, a następnie przenosiny. Panna młoda dziękowała rodzicom za wychowanie, żegnała się z nimi i odjeżdżała do męża. Towarzyszyli jej goście weselni. Widocznym znakiem, że w danej chałupie odbywało się wesele była tzw. wiecha, którą młodzi mężczyźni umieszczali na dachu[24]. Tradycyjne wesele w swojej miejscowości Kraczkowej, opisuje w interesujący sposób Walenty Kunysz[25], a o obrzędach weselnych w gminie Dzików pisze Słomka[26].

Ważne w życiu każdej rodziny były też Święta Wielkanocne i Bożego Narodzenia. Ich magię opisują niemal wszyscy pamiętnikarze. Przykładowo Władysław Fołta wspomina:

> „Święta bożonarodzeniowe i noworoczne zawsze obchodzono we wsi niezmiernie uroczyście, z bogatym programem kościelnych nabożeństw i rodzinno – sąsiedzkiego ceremoniału”[27].

Podczas obchodzonych świąt zwykle pojawiały się akcenty narodowe. Franciszek Magryś wspomina, iż każdą Wielkanoc obchodzono nadzwyczaj uroczyście, najpierw odbywała się uroczysta procesja, odprawiano mszę świętą, z obowiązkowym „Boże coś Polskę”, a potem świeckie przemówienia i śpiewa-

[24] Tamże, s. 5–6.
[25] W. Kunysz, Historia wsi, życie polityczne, gospodarcze, religijne, obyczajowe, demonologia, legendy. Zwyczaje i obyczaje, AMER, MR/758, t. 233, s. 2.
[26] J. Słomka, *Pamiętniki*..., dz. cyt., s. 106–118.
[27] W. Fołta, *Życie z własnego nadania*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s. 128.

nie pieśni patriotycznych. Przytacza też świąteczne przemówienia, w których nawiązywano do spraw narodowych. W jednym z nich, wygłoszonym we wsi Handzlówka czytamy:

> „Dla każdego serca polskiego to święto Zmartwychwstania Pańskiego jest nadzieją odrodzenia Ojczyzny, gdyż Ojczyzna nasza przeszła w ostatnim wieku wszystkie męczarnie Golgoty. Wrogowie pogrzebali ją w grobie, radzi, aby nigdy nie wstała. Lecz Duch Polski coraz mocniejszy. Powstają dzieła literatury, sztuki, przemysłu. Nasi uczeni mężowie zadziwiają swoją mądrością świat, a lud się ożywia, podnosi. Więc, jeżeli duch się ożywia, to i ciało zmartwychwstanie. I znów wstanie Polska, wspaniała i wtedy zaśpiewamy weselsze niż dziś Alleluja!”[28].

Pamiętnikarz relacjonuje też uroczystość Zmartwychwstania we wspomnianej wsi, przytaczając wymowne słowa homilii: „[...] my tu zebrani, jesteśmy dziećmi jednej matki, kochanej Ojczyzny, dlatego łączymy się duchem dzielnicy naszej”[29].

Inne, obchodzone uroczystości to dożynki, kiermasze, jarmarki, odpusty. Wspominają o nich liczni pamiętnikarze. Przykładowo Fołta pisze:

> „Z naszej parafii [Handzlówki – E.D.] wyruszyło prawie wszystko, aby uczestniczyć w nabożeństwie odpustowym ducha swego słowem Bożym, które kapłani na takich zebraniach z tym większą żarliwością głoszą, które też głębiej w serce ludzkie wnika i wydaje owoc stokrotny”[30].

W innym miejscu czytamy:

> „W środowisku gackim niezmiernie uroczyście obchodzono od wielu lat święto Matki Boskiej Zielnej, w dniu 15 sierpnia. Był to doroczny parafialny odpust, uroczystość święcenia ziela, wieńcząca rolny trud chłopski [...] «Zielną» świętowano przy całodziennym nabożeństwie kościelnym. Punktem kulminacyjnym bywała procesja wokół kościoła, a po niej święcenie «ziela»”[31].

Główną rolą, jaką w życiu rodziny i w życiu wsi, odgrywały wszystkie obchodzone niezmiernie uroczyście obrzędy, było tworzenie i umacnianie więzi, łączących członków rodziny, grupy i całej wsi. Miały one również duże znaczenie w rozbudzeniu poczucia wspólnoty społecznej, a w perspektywie, narodowej. W uroczystościach tych zwykle brała udział cała lokalna społeczność, przez co rozwijała się identyfikacja kulturowa i społeczna z własnym gospodarstwem, warsztatem pracy, rodzinną wsią, środowiskiem, a także językiem, religią oraz

[28] Tamże, s. 159.
[29] Tamże, s. 160.
[30] F. Magryś, *Żywot chłopa działacza*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s. 114.
[31] W. Fołta, *Życie z własnego nadania*..., dz. cyt., s. 134.

tradycją. W konsekwencji, stopniowo prowadziło to do uświadomienia sobie związków z własnym narodem. Wyrazem tego był chociażby zakładany na te uroczystości odświętny, narodowy strój. W jednym z pamiętników Magryś pisze:

> „Kto by chciał może iść lada święto do kościoła, a zobaczy jak w lecie mężczyźni w pięknych białych płótniakach, w zimie znów w ładnych tak zwanych kosieńskich kożuchach. Płótniaki i kożuchy naśladują w kroju kościuszkowskie sukmany; bardzo ładnie wyglądają. Kobiety znów wszystkie, jakby zakonniczki, w bielutkich jak śnieg rąbkach, czyli jak tu zowią rańtuchami, haftowanych swojskim haftem. Co jak się człowiek popatrzy, wygląda jak wojsko uszykowane. I prawda, taki strój, szczególnie zasztytny, narodowy, gdzie się w nim odbija czystość obyczajów, prostota serdeczna, skromność i wstydliwość, kobietom przyzwoite, co w domu Bożym podnosi ducha nabożeństwa. Otóż to są zalety, które podnoszą Albigowian do godności prawdziwych obywateli kraju i Ojczyzny”[32].

Dalej pisze:

> „[...] szanowne Matki, gospodynie, zacne małżonki, szanujcie swój strój narodowy, którzyście po swoich matkach otrzymały [...] Strzeżcie raczej córki swoje od zbytnich strojów, uczcie je bardziej kochać Boga, bliźniego i kraj ojczysty”[33].

Społeczność wiejska uczestniczyła też w obchodach i uroczystościach patriotycznych. Najliczniej obchodzono: rocznice kościuszkowskie, rocznicę powstania styczniowego 1863 roku, bitwy pod Grunwaldem, Konstytucje 3 maja, oraz na cześć: Adama Mickiewicza, Marii Konopnickiej, Juliusza Słowackiego, Stanisława Wyspiańskiego, Henryka Sienkiewicza, Stefana Żeromskiego[34]. Obchody „Rocznicowe” najczęściej składały się z dwóch części. Najpierw było uroczyste nabożeństwo w kościele, a po nim świeckie obchody z prelekcjami i śpiewaniem pieśni narodowych[35]. Wczytując się w pamiętniki, poznajemy przebieg tych uroczystości, ich charakter, doniosłość i rolę, jaką odgrywały w stopniowym zbudzaniu świadomości narodowej.

Duży wpływ na obrzędowość w Galicji odegrał Kościół. Wiele obrzędów „religijnych”, choć w coraz mniejszym zakresie, i w innym celu, jest kultywowane do dziś. Przykładowo obchodzenie po wsi kolędników z szopką, z gwiazdą, jasełka, śmigus-dyngus itp. Jeszcze w wielu rodzinach na Podkarpaciu święci się palmę, aby służyła do różnych okazji w ciągu roku; przy pierwszym siewie i orce wykonują gospodarze szereg zwyczajowych praktyk, aby zapewnić dobre

[32] F. Magryś, *Żywot chłopa działacza*..., dz. cyt., s. 114–115.
[33] Tamże, s. 115.
[34] J. Burszta, *Chłopskie źródła kultury*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1985, s. 233–255.
[35] J. Molenda, *Chłopi, Naród, Niepodległość*..., dz. cyt., s. 134–171.

plony, a w Wigilię Bożego Narodzenia pozostał zwyczaj łamania się opłatkiem jako wyraz chęci bycia razem i dzielenia się dobrem, dożynki na uczczenie zakończenia zbiorów zboża.

Główną rolą, którą odgrywały obrzędy w życiu rodziny i w życiu wsi, było tworzenie i umacnianie więzi, łączących członków rodzin, grupy i całej wsi[36]. Pielęgnowanie tradycji w rodzinach, spełniło więc ważną funkcję w tworzeniu kultury narodowej, a przez to oddziaływało na kształtowanie tożsamości społecznej i narodowej.

Zakończenie

Analiza materiałów źródłowych pozwala wywnioskować, iż w omawianym okresie, w oparciu o tradycyjne wartości, budowana była rodzina galicyjska oraz wspólnota społeczna i obywatelska. Poprzez wierność tradycji rozwijała się stopniowo identyfikacja kulturowa i społeczna z własną rodziną, gospodarstwem, warsztatem pracy, rodzinną wsią, językiem. W konsekwencji prowadziło to do uświadomienia sobie związku z własnym narodem i poczucia odpowiedzialności za jego losy. Jak podkreślał Karol Antoniewicz:

> „[...] każda rodzina jest z osobna jakby w miniaturze narodem. Jest to mały świat, w którym znajdziesz miłość, jedność, pracę, postęp, władzę albo nienawiść, nieład i zupełne rozprężenia, rozdwojenie. Z takich małych narodów powstaje albo upada naród wielkich"[37].

Galicyjska ludność wiejska, stopniowo zaczęła odczuwać, że jest warstwą zdolną do walki o swoje prawa i godność. Chłopi stawali się świadomi swoich praw i obowiązków politykami, działaczami oświatowymi, gospodarczymi i kulturalnymi. Odczuwali potrzebę solidarnej walki o zmiany w kraju. Potwierdza to chociażby wypowiedź wójta z Handzlówki, który podczas zwiedzania Krakowa w 1893 roku zapewniał: „My, chłopi, z ochotą przystępujemy do wspólnej z wszystkiemi pracy nad odrodzeniem ojczyzny"[38].

Pielęgnowane w rodzinach obyczaje umożliwiały budowanie własnej tożsamości, stanowiły potwierdzenie przynależności do określonej grupy społecznej. Stopniowo było to poczucie przynależności do rodziny, społeczności wiejskiej, w końcu narodu.

---

[36] J. Klimaszewska, *Funkcja obrzędów i zwyczajów w chłopskiej kulturze tradycyjnej i współczesnej*, [w:] *Zmiany kultury chłopskiej*, PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, s. 135–149.

[37] K. Antoniewicz, *Rodzina – szkoła*, „Rodzina i Szkoła" nr 21, Lwów 1897, s. 465.

[38] F. Magryś, *Żywot chłopa działacza*..., dz. cyt., s. 74–75.

Bibliografia

Antoniewicz K., *Rodzina – szkoła*, „Rodzina i Szkoła", Lwów 1897, nr 21.
Burszta J., *Chłopskie źródła kultury*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1985.
Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
Daruk W., *Bez głaskania po głowie*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987.
Dąbrowska M., *Pamiętniki młodzieży wiejskiej 1918–1939*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza Warszawa 1969.
Fołta W., *Życie z własnego nadania*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987.
Glamkowska K., Obrzędy rodzinne. Obrzędy urodzinowe, Archiwum Muzeum Etnograficznego w Rzeszowie, MR/900, t. 374.
Klimaszewsk J., *Funkcja obrzędów i zwyczajów w chłopskiej kulturze tradycyjnej i współczesne*j, [w:] *Zmiany kultury chłopskiej*, PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
Kunysz W., *Wścibski i Wrazicki*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973.
Kunysz W., Historia wsi, życie polityczne, gospodarcze, religijne, obyczajowe, demonologia, legendy. Zwyczaje i obyczaje, AMER, MR/758, t. 233.
Kuraś F., *Przez ciernie żywota*, Księgarnia A. Gmachowskiego, Częstochowa 1925.
Landy-Tołwińska J., Ligocki H., Kasperowicz H., *Pamiętniki samouków*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968.
Molenda J., *Chłopi, Naród, Niepodległość Kształtowanie się postaw narodowych i obywatelskich chłopów w Galicji i Królestwie Polskim w przededniu odrodzenia*, Wydawnictwo Neriton, Instytut Historii PAN, Warszawa 1999.
Pigoń S., *Z Komborni w świat*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983.
Pigoń S., *Z przędziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968.
Pigoń S., *Zarys nowej literatury ludowej* (*przed rokiem 1920*), Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Kraków 1947.
Słomka J., *Pamiętniki włościanina*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983.
Solarz I., *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1937.
Winiarz A., *Czynniki determinujące proces wychowania w rodzinie polskiej doby niewoli narodowej* (*1795–1918*), [w:] K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
Zarański S., *Wkład elementarza ułożonego śladami dziejowego rozwoju nauki czytania i pisania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich*, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty w Krakowie, Kraków 1869.
Żulińska B., *Nauka moralność narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt*, nakładem Macierzy Polskiej, Lwów 1913.

doi: 10.34616/wwr20182.083.099

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 29.09.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA*

Rodzina w polityce społecznej II Rzeczypospolitej. Analiza wybranych kierunków działań

A family in social policy of the Second Polish Republic. The analysis of selected activities

Streszczenie

Cel: Wraz z zakończeniem I wojny światowej w 1918 roku, nowe odrodzone państwo stanęło przed wieloma trudnościami nie tylko natury politycznej, ale także społeczno-ekonomicznej. Powszechne ubóstwo, niedostatek ludności wycieńczonej latami okupacji, a przede wszystkim katastrofalny stan zdrowia dzieci zmierzały do biologicznej zagłady społeczeństwa polskiego. Ukazanie form wspierania najmłodszych w omawianym okresie, jest godne zainteresowania, nie tylko ze względu na aktualność problemu, ale i z uwagi na fakt, iż wiele ówczesnych rozwiązań miało charakter nowatorski i było wzorem dla innych państw europejskich.

Metody: Z użyciem bezpośredniej metody źródłowej publiczno-prawnego systemu opieki nad dzieckiem podjęto próbę szerszego zaprezentowania działań opiekuńczych kierowanych wobec rodziny i jej najmłodszych członków w oparciu o politykę prowadzoną w tym kierunku przez państwo. Uznając artykuł za historyczno-pedagogiczny wykorzystano metodę analityczno-porównawczą zgromadzonych materiałów z koniecznością odwołania się do materiałów legislacyjnych, artykułów prasowych, publikacji statystycznych oraz międzywojennej i współczesnej literatury przedmiotu.

* e-mail: drasma@wp.pl
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, ul. J. Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski, Polska. ORCID: 0000-003-2920-0447.

Wyniki: Wprowadzenie systemu ubezpieczeń społecznych i publicznej opieki społecznej po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku stanowiło moment przełomowy w historii odrodzonego państwa i jego instytucji społecznych. Kwestia opieki społecznej została rozwiązana prawnie ustawą z dnia 16 sierpnia 1923 r. Ochrona nad macierzyństwem a także opieka nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą stanowiła jeden z głównych jej zakresów działań. Spośród całokształtu działań pomocowych do najważniejszych należało, rzecz jasna, zapewnienie podstawowych środków do życia ludności najbiedniejszej. Dotychczasowa, niewystarczająca i mało efektywna działalność filantropijna musiała być zastąpiona przez planową, racjonalną i zorganizowaną pracę społeczną. Tworzone z wielkim wysiłkiem ustawodawstwo socjalne, zmierzające do nadania człowiekowi praw do godnej ludzkiej egzystencji, ustanowiło jednocześnie odpowiedzialnym za ich realizację państwo.

Wnioski: Mimo że w latach międzywojennych nie zdołano rozwiązać wszystkich problemów związanych z opieką nad szeroko pojętym, podstawowym środowiskiem wychowawczym, jakim jest rodzina. Rozmiary oraz natężenie problemów społecznych, jakie dotknęły rodziny, a przede wszystkim dzieci II Rzeczypospolitej, wymagały olbrzymich funduszy, którymi nie dysponowało zniszczone działaniami wojennymi państwo polskie. Niemniej podjęte w tym okresie działania dobroczynne w zakresie szeroko rozumianej opieki społecznej po części spełniły swoją dziejową rolę, dając początek systemowi opieki nad dzieckiem i rodziną.

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko, opieka, II Rzeczypospolita (1918–1939).

Abstract

Aim: When World War I ended in 1918 the new, reborn Polish state faced a number of political, social and economic difficulties. The general poverty, the scarcity of people exhausted with years of occupation, and most of all, the disastrous health condition of children threatened the biological destruction of Polish society. It is interesting to describe the forms of supporting the youngest in the discussed historical period as the issue is still topical. What is more, a number of solutions introduced at that time were groundbreaking and became the pattern for other European countries.

Methods: While incorporating the direct source method of the public health care system for children the wider activities were presented. They were applied to the whole families and the youngest members of the families and based on policy of the state. As the article represents both pedagogical and historical realms the analytic and comparative methods of the analysis of the collected materials were applied. It is inevitable to refer to legislative materials, articles, statistics and interwar and contemporary subject literature.

Results: A groundbreaking moment for the newly born state and its social institutions was the introduction, after regaining independence in 1918, of the social security system and public health care system. The issue of social welfare was legally solved by the introduction of the bill from August 16, 1923. The protection of maternity, infants, children and young persons became one of the most important issues of social welfare activity. Among the numerous supporting activities, obviously the most meaningful

role was to provide basic living conditions for the poorest people. Previous philanthropic activity was insufficient and ineffective and it had to be replaced with planned, rational and organized social work. Social legislation, created with great effort, was aimed at creating the rights for each man to a decent human existence. At the same time, this legislation shaped and helped to create the state which would be responsible for its citizens.

Conclusions: Undoubtedly, in the interwar period, not all the problems connected with health care of the family were solved. The size and intensity of social problems which affected the family, and most of all the children of the Second Polish Republic, required huge sums of money which were not available in the Poland which had been so damaged by the war. Nevertheless, the philanthropic activities which were undertaken during this period, and which concerned social health care, partially fulfilled their role and gave the beginning to the system of health care for the child and the family.

Keywords: family, a child, health care, the Second Polish Republic.

Wstęp

Lata 1918–1939 stanowiły krótki okres w rozwoju niepodległego państwa polskiego, jednakże zaznaczyły się w historii dynamicznym skokiem w wielu dziedzinach życia społecznego. Mimo obiektywnych przeszkód, jakimi było długoletnie rozbicie polityczne i gospodarczo-kulturowe państwa oraz towarzyszący w latach trzydziestych wielki kryzys gospodarczy, to niewątpliwie do sukcesu zaliczyć należy sam proces zjednoczeniowy, który pozwolił scalić w jedność tereny zróżnicowane w uprzemysłowieniu i rozwoju gospodarczo-społecznym państw zaborczych. Z pewnością do sukcesu II Rzeczypospolitej należy zaliczyć właśnie stworzenie jednolitego organizmu państwowego. Nie możemy jednak zapominać, że przemianom gospodarczo-kulturowym i obyczajowym towarzyszyło wiele negatywnych zjawisk. Z jednej strony, powstawały nowoczesne zakłady produkcyjne, z drugiej zaś, nie były one w stanie zatrudnić ciągle nowej grupy ludzi poszukującej zatrudnienia. W dalszym ciągu spore rzesze ludności pozostawały na wsiach. Mimo że Polska należała do krajów rolniczo-przemysłowych, to jednak tereny wiejskie zamieszkiwała znaczna liczba społeczeństwa ubogiego[1].

Przeprowadzona od lat dwudziestych reforma agrarna nie rozwiązała problemów polskiej wsi[2]. Wiele rodzin z najbiedniejszych gospodarstw żyło w nędzy i niedostatku. Często ich członkowie podejmowali pracę poza rolnictwem,

[1] J. Tomaszewski, Z. Landau, *Polska w Europie i świecie 1918–1939*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005, s. 41; C. Brzoza, *W niepodległym państwie 1918–1939*, [w:] C. Brzoza, A.L. Sowa (red.), *Historia Polski 1918–1945*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 108.

[2] A. Jezierski, C. Leszczyński, *Historia gospodarcza Polski*, Wydawnictwo Key Text, Warszawa 1997, s. 268.

zatrudniając się jako pracownicy najemni. Chłopi nie mający przygotowania zawodowego do pracy w przemyśle mogli znaleźć zajęcie w gałęziach związanych terytorialnie ze wsią, przy czynnościach nie wymagających kwalifikacji lub też zbliżonych charakterem do funkcji wykonywanych we własnym gospodarstwie. Problem polegał jednak na tym, że nie dla wszystkich wystarczało miejsc pracy.

Położenie ludności wiejskiej nie było zjawiskiem wyjątkowym. Trudne warunki materialne dotknęły również mieszkańców miast, w których robotnicy pod koniec dwudziestolecia międzywojennego stanowili 30% ogółu ludności kraju. Do grupy najbardziej ubogiej należeli niewykwalifikowani i sezonowi, pozbawieni pracy stałej. Najczęściej rekrutowała się ona z napływającej do miast ludności wiejskiej[3]. Poziom ich życia uzależniony był od zatrudnienia i wysokości zarobków. Trudności utrzymania pełnego stanu zatrudnienia w miastach wynikały przede wszystkim, ze znacznych rezerw siły roboczej, którą zasilała ludność imigracyjna. Przemysł nie był na tyle silnie rozbudowany, by mógł zaspokoić potrzeby, a zwłaszcza zapewnić pracę, wszystkim mieszkańcom.

Problem bezrobocia pogłębił się na skutek wybuchu pod koniec lat dwudziestych kryzysu światowego, który bardzo mocno uderzył w całą gospodarkę Polski. Upadały zakłady przemysłowe, ograniczano produkcję coraz więcej robotników znajdowało się na przysłowiowym bruku bez pracy i środków do życia. Tysiące rodzin doprowadził do nędzy i ubóstwa graniczącego z trudnością biologicznego utrzymania się przy życiu. Poziom ich wyżywienia spadł o ponad 35% poniżej normy uznawanej za minimalną[4]. Szczególnie zimą lub na przednówku, jedzono rzadziej, często tylko dwa razy dziennie. Chleb, ziemniaki, kapusta, kluski itp. były podstawowym jedzeniem ludności żyjącej z pracy fizycznej[5]. Dość obrazowo przedstawiają to wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów szkół powszechnych wybranych miast. Wskazują one, że spośród przebadanych 15 295 dzieci, 24,4% pochodzących z rodzin bezrobotnych nie jadało w ogóle śniadania przed pójściem do szkoły. Znaczną grupę, ponad 54,7%, stanowili uczniowie, którzy na obiad spożywali tylko zupę. Nieliczni jedli mięso. Zazwyczaj do tej ostatniej grupy zaliczają się dzieci żywione w prywatnych domach przez zamożniejszych mieszkańców, którzy często swoją pomoc oferowali poprzez dostarczanie obiadów najbiedniejszym uczniom. Niepokojące było to, że 4,2% w porze obiadowej dostawało tylko suchy chleb, herbatę bez mleka lub kartofle na wodzie. Zatem niedojadanie, zwłaszcza przez dzieci z wielu rodzin robotniczych, było na porządku dziennym.

---

[3] M.M. Drozdowski, *Eugeniusz Kwiatkowski*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 2001, s. 111.

[4] H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1933, s. 42.

[5] E. Paluch, *Racjonalne odżywianie w fabryce i w domu*, Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 1939, s. 9.

Jednym z najważniejszych problemów bytowych rodzin robotniczych w II Rzeczypospolitej były problemy mieszkaniowe. Dawały one o sobie znać od początku niepodległości[6]. Często jednak mieszkania te nie spełniały nawet elementarnych warunków higieniczno-sanitarnych. W wielu przypadkach nie posiadały kanalizacji, wodociągów, światła i gazu. Były małe, przeludnione, z niewystarczającą liczbą łóżek, co ułatwiało rozprzestrzenianie się wielu ostrych chorób zakaźnych. Zdarzało się, że w jednym pokoju mieszkało po kilkanaście osób[7].

Ze względów finansowych (zbyt wysoki czynsz) wielu z nich zmuszonych było wynajmować lokale, przekształcone na mieszkania na poddaszach czy w suterenach. Standard tych pomieszczeń był rozpaczliwy. Lokatorzy mieszkań położonych częściowo lub całkowicie poniżej poziomu gruntu oraz niskoparterowych narzekali na zawilgocenie ścian i częsty półmrok. W jednym ze sprawozdań czytamy, że:

> „[...] Stan mieszkań w suterenach, jest więcej niż fatalny. Nie tylko wiosną woda wypędza z nich całe rzesze ludzi na ulicę. Tysiące ludzi tam mieszkających zjada wilgoć. Setki dzieci skazanych jest na kalectwo [...][8].

Nie lepsza sytuacja panowała w izbach na poddaszu. Posiadały one małą liczbę okien i uzależnione były od temperatury zewnętrznej. Latem było w nich duszno i gorąco, zaś zimą panował w nich dotkliwy chłód.

Organizacje społeczne i samorządowe w służbie rodziny

Niedożywienie, złe warunki mieszkaniowe, niski stan higieny społecznej i towarzyszące im nagminnie choroby, zwłaszcza te o randze społecznej, miały ogromny wpływ na wydajność i funkcjonalność rodziny II Rzeczypospolitej[9]. Lekarze i higieniści przekonywali, że w niepodległej Polsce należy uznać za jedno z najważniejszych zadań poprawienie zdrowotności społeczeństwa, a przede wszystkim zmniejszenie współczynnika zgonów, co powinno być priorytetowym celem polityki społecznej państwa[10]. Zatem, ochrona zdrowia społeczeństwa, a zwłaszcza najmłodszych, stała się poważnym wyzwaniem dla władz niepodległej Polski. Powszechnie uważano, że troska o młode pokolenie,

[6] A. Chwalba, *Historia Polski1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 575.
[7] Tamże, s. 72.
[8] Protokół nr 4 posiedzenia Rady Miejskiej z 12 III 1925, APL, ZmL, Wydz. Og., sygn. 7, s. 4–5.
[9] Więcej: J. Majchrzyk-Mikuła, *Higiena szkolna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 na tle całego kraju*, Wydawnictwo Naukowe Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013.
[10] A. Bołdyrew, *Demograficzne determinanty dyskusji o sytuacji społeczeństwa polskiego w pierwszych latach II Rzeczypospolitej*, [w:] B. Płonka (red.), *Człowiek wobec choroby*, Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich, Wrocław 2010, s. 204–205.

a przede wszystkim opieka nad matką i jej dzieckiem jest obowiązkiem patriotycznym. Jak słusznie podkreślał Karol Jonscher „[...] jeszcze przed urodzeniem dziecka, należy opiekować się matką dziecka i to zarówno w okresie ciąży, jak i w okresie poprzedzającym ten stan [...]”[11]. Mimo że obowiązek ten akceptowany był przez ogół polskiego społeczeństwa, to ze względu na trudną sytuację ekonomiczną państwa, próby opracowania projektów państwowego programu opiekuńczego w systemie opieki społecznej rozpoczęły się dopiero w drugiej połowie lat dwudziestych. W pierwszych latach działalność ta nastawiona była głównie na zaspokajanie biologicznych potrzeb młodego pokolenia. Organizacje i instytucje, które dotychczas powstały z inicjatywy państwa miały zazwyczaj charakter filantropijny.

Trudno mówić, zwłaszcza w pierwszych latach tworzenia się państwa polskiego, o zorganizowanej i systematycznej pomocy dla rodziny i jej najmłodszych członków. Ważne było postanowienie Konstytucji z 17 marca 1921, które gwarantowało im prawo i pomoc ze strony państwa[12]. Dzięki temu działania o charakterze opiekuńczym przestały być traktowane jako dar miłosierdzia czy filantropii, a stały się prawnie obowiązkiem państwa i społeczeństwa. Niestety, ze względów ekonomicznych i często organizacyjnych udział rządu w tym przedsięwzięciu był stosunkowo niewielki[13]. Niedostatek panujący u większości spośród najbiedniejszych warstw społeczeństwa pokazał, jak dalece sięgają opóźnienia w sferze socjalnej i opiekuńczej odrodzonego państwa. Nadal, zwłaszcza w tych pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, instytucje i organizacje społeczne odgrywały zasadniczą rolę[14].

Nieocenioną pomoc na tym polu niosły samorządy terytorialne, a przede wszystkim instytucje pozarządowe, stowarzyszenia religijne oraz osoby prywatne. Prowadziły one akcje pomocy dzieciom z rodzin wielodzietnych, pozbawionych środków do życia. Polegały one na rozdawaniu artykułów żywnościowych, ubrań oraz dożywiania najmłodszych[15]. Niosły one zazwyczaj pomoc doraźną, skierowaną na bezpośrednie ratowanie zagrożonego często życia wygłodzonych dzieci. Nic więc dziwnego, że określano je akcjami „biologicznego ratownictwa młodego pokolenia”, które zaspokajały tylko podstawowe potrzeby, zapobiegając wyniszczeniu organizmów młodych Polaków[16].

---

[11] K. Jonscher, *Organizacja opieki nad matką i niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem” 1926, nr 6–7, s. 254.

[12] G. Simon, *Zagadnienia społeczne w konstytucji polskiej*, Polskie Towarzystwo Opieki Społecznej, Warszawa 1928, s. 11.

[13] Ustawa z 16 sierpnia 1923 r. O opiece społecznej, Dz. U. RP 1923, nr 92, poz. 726.

[14] Protokół z posiedzenia Komitetu Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą z dn. 12 XI 1920 r., AAN, Rada Główna Opiekuńcza 1915–1920, (dalej: RGO 1915–1920) sygn. 36.

[15] E. Leś, *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 73.

[16] M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 74.

W II Rzeczypospolitej pojawiła się świadomość potrzeby zorganizowania szerokiej akcji społecznej pod hasłem „opieka nad macierzyństwem", która przyniosłaby konkretną pomoc młodym matką i ich dzieciom. Zwrócono również uwagę na problem przygotowania ciężarnej kobiety do przyszłego macierzyństwa. W toczących się na łamach wielu czasopism dyskusjach, słusznie zauważono, że nieprzygotowana kobieta do roli bycia matką z trudnością będzie sobie radziła zarówno z obowiązkami pielęgnacyjno-opiekuńczymi, jak i wychowawczymi. Zatem skonstatować można – przez wychowanie matek do wychowania dzieci.

Niewątpliwie duże zasługi należy przypisać działającemu od 1919 roku na terenach kraju Polsko-Amerykańskiemu Komitetowi Pomocy Dzieciom (dalej: P.A.K.P.D.)[17]. Główne zasady, na których opierała się ta akcja były dość restrykcyjne. Przestrzegano, by żywność była rozdawana najbiedniejszym dzieciom, bez podziału na wyznania czy narodowość. Każde z nich oraz matki karmiące miały prawo tylko do jednego ciepłego posiłku dziennie, który należało skonsumować w kuchni, gdzie żywność ta została ugotowana[18]. Wśród osób korzystających z tej pomocy, były to zarówno matki karmiące, niemowlęta, jak i dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodzież szkolna. W roku 1920 średnia liczba osób pobierających świadczenia każdego dnia wynosiła 639 664, w tym dzieci od lat 3 do 17 lat – 70 407, co stanowiło ponad 87% ogółu, nieco większy odsetek, bo aż 93% zanotowano rok później. W roku 1922, jak wskazuje półroczne sprawozdanie, zasięg tej akcji znacznie został ograniczony. Była to celowa polityka Komitetu, który z każdym rokiem ograniczał liczbę dożywianych dzieci, obejmując swoją pomocą tylko najbardziej potrzebujących[19].

W miarę poprawienia się sytuacji ekonomicznej kraju, 1 czerwca 1922 r., Amerykański Wydział Ratunkowy przerwał kontynuowanie akcji dożywiania dzieci i ostatecznie zaprzestał subwencjonowania na tak szeroką skalę zainicjowanego przez siebie przedsięwzięcia. Nie było to raczej wynikiem natychmiastowego polepszenia się sytuacji materialnej wielu rodzin, ale prawdopodobnie wpływ miało uaktywnienie działalności Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej (dalej: MPiOS), w którym utworzono departament Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, przerzucając na niego między innymi sprawy dożywiania najmłodszych

[17] Organizacja ta powstała z połączenia działającego w kraju oddziału Amerykańskiego Wydziału Ratunkowego dla Polski z Polskim Centralnym Komitetem Pomocy Dzieciom, utworzonym z inicjatywy ministra zdrowia publicznego pod patronatem żony ówczesnego premiera, J. Paderewskiej. Podobna pomoc dla polskich dzieci została zorganizowana w 1920 roku przez Brytyjski Komitet Pomocy, *Działalność Państwowego Komitetu Pomocy Dzieciom* (*P.K.P.D.*) *od 1-go stycznia 1920 r. do 1-go lipca 1920 r.*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1920.

[18] *Krótki zarys działalności Amerykańskiego Wydziału Ratunkowego, Prowadzonego przy współudziale Rządu Polskiego na terenie Rzeczypospolitej Polskiej*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1922, s. 7.

[19] Tamże, s. 9.

i opiekę nad przyszłymi matkami[20]. W 1926 roku MPiOS dokonało przemianowania P.A.K.P.D. na Polski Komitet Pomocy Dzieciom (dalej: PKPD). Cechą charakterystyczną dla nowego etapu działalności Komitetu było tworzenie szeregu wzorcowych instytucji o charakterze profilaktycznym. Do nich należały między innymi stacje opieki nad matką i dzieckiem, instytucja „kropla mleka", jadalnie czy ambulatoria.

Pierwsze z nich stanowiły w dwudziestoleciu międzywojennym podstawową instytucję sprawującą specjalistyczną opiekę nad zdrowiem i prawidłowym rozwojem dziecka, od momentu jego narodzin do końca 2. roku życia[21]. Zgodnie z założeniami z placówek tych miały możliwość korzystania kobiety ciężarne[22]. Jednak wśród nich, początkowo nie cieszyły się one większym zainteresowaniem. W roku 1925 jeden z autorów zwracał uwagę na zbyt niską frekwencję kobiet w ciąży, korzystających z tych placówek. Jak zauważył, spośród 274 zarejestrowanych, jedynie 74 to były kobiety ciężarne. Według niego podstawową przyczyną była niska świadomość i niechęć do tego typu placówek[23]. W dalszym ciągu u większości kobiet porody odbywały się w domach. Często w takich warunkach przy porodzie obecne były sąsiadki lub tzw. babki, które w bardziej skomplikowanych przypadkach nie potrafiły pomóc rodzącej. Brak fachowej pomocy oraz niedostatki higieny stwarzały zagrożenie zarówno dla zdrowia, a nawet życia dziecka czy jego matki. Dlatego też wiele nadziei pokładano w tego typu placówkach. Zdaniem Marcelego Gromskiego, „Stacja winna być przede wszystkim szkołą dla matek, szkołą, w której otrzymują one wykształcenie higjeniczne, jakiego im tak bardzo brakuje [...]"[24]. Zatem, starano się główny nacisk kłaść na uświadamianie młodych matek, poprzez organizowanie różnego rodzaju odczytów, pogadanek, indywidualnego poradnictwa połączonego z pokazem pielęgnowania noworodka.

Często w sytuacji, kiedy utrudniony był dostęp do lekarza, stacje te pełniły rolę placówek o charakterze leczniczym. W początkowym okresie ich działalność profilaktyczna zeszła na plan drugi, a głównych ich zadaniem było dożywiane niemowląt. Osłabione trudnymi warunkami życia i często niedożywione matki, nie miały wystarczającej ilości pokarmu. Dlatego też, integralną częścią stacji opieki nad matką i dzieckiem była instytucja zwana „kroplą mleka", inaczej kuchnią mleczną, której powinnością było przygotowywanie mieszanek

[20] U. Domżał, *Opieka państwa i organizacji pozarządowych nad dzieckiem w latach 1919–1939*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2009, s. 53.
[21] M. Gromski, *Działalność 77 Stacyj Opieki nad niemowlętami w Polsce w ciągu 2-go półrocza 1922 roku*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, z. 2, s. 74.
[22] Z. Garlicka, *Opieka nad macierzyństwem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, z. 3, s. 127; K. Jonscher, *Organizacja opieki nad matką i niemowlęciem...*, dz. cyt., s. 253.
[23] P. Mężyński, *Rola poradni dla matek*, „Zdrowie" 1929, z. 5, s. 272.
[24] M. Gromski, *Dzisiejsza stacja opieki nad niemowlętami w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem" 1924, z. 3–4, s. 107.

mlecznych zarówno zwykłych, jak i leczniczych dla niemowląt[25]. Ideą tych instytucji, obok regularnego dożywiania, które przyczyniło się niewątpliwie do zmniejszyła umieralności niemowląt, była także edukacja młodych matek. Polegała ona na kształtowaniu wśród nich odpowiednich postaw wobec dzieci, a zwłaszcza ich prawidłowego żywienia. Uświadamianie im, że zarówno niewystarczający, jak i nieodpowiednio przygotowany pokarm jest jedną z głównych przyczyn chorób i olbrzymiej śmiertelności dzieci, zwłaszcza w pierwszym roku życia. Sytuacja ekonomiczna wielu rodzin, wymusiła potrzebę organizowania przez stacje wydawania posiłków mlecznych nie tylko dla tych najmłodszych dzieci, ale też dla starszych, którym także często udzielano pomocy materialnej w postaci wyprawek dziecięcych[26].

Bardzo ważną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu stacji odgrywał zatrudniony w niej personel. Według założeń w jej skład powinien wchodzić lekarz–pediatra, pełniąc jednocześnie funkcje kierownika tej placówki. Do obowiązków jego należała przede wszystkim kontrola zdrowia dziecka i matki oraz prowadzenie dokumentacji stacyjnej i nadzór nad pracą pielęgniarek, zwanymi opiekunkami, od których wymagano zdecydowanie większego nakładu pracy. Do zakresu ich obowiązków zaliczano zarówno pracę na terenie placówki, ale także opiekę domową. Polegała ona nie tylko na przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego, ale miała ona przede wszystkim sprawdzać czy respektowane są zalecenia lekarskie i służyć swoją fachową pomocą, udzielając porad higienicznych. Zalecano, by częstotliwość odwiedzin odbywała się raz bądź dwa razy w miesiącu. W praktyce wyglądało to zupełnie inaczej, ograniczenia wynikały z braku personelu, którego liczebność uzależniona była od kondycji ekonomicznej samorządów, w gestii których było utrzymywanie stacji[27].

Odmiennie przebiegała organizacja pracy w stacjach opieki nad matką i dzieckiem na wsi. Zazwyczaj organizowano tzw. ruchome stacje opieki, gdzie zatrudniony tymczasowo lekarz miał za zadanie raz w miesiącu przeprowadzać badania dzieci, a przede wszystkim propagować oświatę zdrowotną wśród matek. W praktyce wyglądało to zupełnie inaczej. Organizacja opieki higienicznej oraz położniczej na terenach wiejskich pozostawiała dużo do życzenia. Mimo że MPiOS starało się wprowadzać systematycznie kursy szkolenia położnych, które miały zastąpić tzw. „babki wiejskie", to jednak zasięg podmiotowy działań był

[25] A. Bołdyrew, *Żłobki i stacje „Kropla Mleka" jako placówki wspierające ubogie rodziny w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIV (2/2016), s. 113.

[26] T. Kopeć, *Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem jej cel, działalność organizacyjna*, [w:] B. Krakowski (red.), *Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1932, z. 16, s. 26–28.

[27] R. Barański, *Kilka słów o Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1926, z. 6–7, s. 269; M. Gromski, *Stacja nad Matką i Dzieckiem. Organizacja i prowadzenie*, Biblioteka Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet, Warszawa 1932, z. 7, s. 26.

niewystarczający, a brak fachowej pomocy podczas porodu powodował dużą śmiertelność noworodków i matek[28].

Od połowy lat dwudziestych stacje opieki nad matką i dzieckiem zostały włączone do nowo powstałych placówek, ośrodków zdrowia. Początkowo, w pierwszych latach funkcjonowania tych instytucji zarejestrowanych było ok. 200 stacji, ale już pod koniec lat trzydziestych liczba ich wzrosła do ponad 500, obejmując opieką ok. 200 tys. matek. Należy pamiętać, że ośrodki zdrowia stanowiły w okresie międzywojennym podstawowe ogniwo organizacyjne higieny zapobiegawczej, przyczyniając się tym samym do rozwoju profilaktyki zdrowotnej całego społeczeństwo. W zakres działalności tych placówek wchodziła przede wszystkim profilaktyka i walka z chorobami społecznymi. Podstawowymi sektorami, na których opierały swoją działalność wówczas, były poradnie przeciwgruźlicze, przeciwjagliczne, weneryczne czy też higieny szkolnej. Ważną rolę odgrywały w nich poradnie dla matki i dziecka, prowadzące szeroką oświatę prozdrowotną, szczególnie higieny i żywienia dziecka. Polegała ona na organizowaniu kursów pielęgnacyjnych dla młodych matek, pogadanek i odczytów na temat zdrowego żywienia, czy też udzielaniu świadczeń socjalnych w postaci rozdawania pożywienia między innymi o poradnie laryngologiczne, przeciwalkoholowe czy dla dzieci niedorozwiniętych[29]. Zdecydowana większość placówek tego typu powstała w miastach, zwłaszcza w dużych aglomeracjach, gdzie pomoc dla rodzin ze strony samorządów była znacznie większa. Na wsi, tam gdzie funkcjonowały ośrodki zdrowia, opiekę sprawowała zazwyczaj położna lub opiekunka środowiskowa, której zakres obowiązków, ze zrozumiałych względów, był znacznie poszerzony[30].

Uregulowania prawne opieki nad macierzyństwem

Zdecydowanie można stwierdzić, że akcja opiekuńcza państwa w stosunku do rodzin, a zwłaszcza najmłodszych w pierwszych latach niepodległości, była dość chaotyczna. Nastawiona przede wszystkim na ochronę zdrowia. Stopniowo jednak przekształcała się w działalność kierowaną przez organa państwowe oraz samorządowe, które w myśl ustawy O opiece społecznej, z dnia 16 sierpnia 1923 r., zobowiązane były do dostarczania potrzebującym niezbędnych świadczeń, w tym dożywiania najmłodszych i opieki nad szeroko pojętym macierzyń-

[28] K. Cieszyński, *W sprawie organizacji opieki higienicznej i położniczej na wsiach Rzeczypospolitej Polskiej*, „Położna" 1930, s. 49–55.

[29] W 1925 roku, powstały w Polsce pierwsze ośrodki zdrowia inaczej zwane stacjami higieny zapobiegawczej. M. Kacprzak, *Powstanie i rozwój ośrodków zdrowia*, [w:] Tenże (red.), *Ośrodki zdrowia w Polsce*, Komitet Polski Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, Warszawa 1928, s. 92; E. Więckowska, *Cele i zadania ośrodków zdrowia w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1925–1939*, „Zdrowie Publiczne" 1982, nr 7–8, s. 333.

[30] M. Kacprzak, *Teren działalności higienistki społecznej*, „Zdrowie" 1928, z. 1, s. 10.

stwem. O wychowaniu dzieci ustawa mówiła bardzo nieprecyzyjnie, jak też nie określała zakresu działań państwa w tej dziedzinie. Ponadto, nie spełniała nadziei na ustawowe uregulowanie podstaw prawnej opieki, dlatego też budziła wiele kontrowersji. Skupiała się na zagadnieniach tzw. „ratownictwa społecznego". Zarzucano jej ogólnikowość, pomijała całkowicie profilaktykę z zakresu zdrowia i wychowania nieletnich. Tak też było w przypadku opieki nad macierzyństwem i niemowlętami. Kwestia opracowania odrębnej ustawy dotyczącej tego problemu, do końca dwudziestolecia nie została rozwiązana[31]. Częściowo zagadnienia te regulowane były dwoma aktami prawnymi.

Pierwszy z nich, zwany ustawą socjalną, z 19 maja 1920 roku, O zabezpieczeniu na wypadek choroby, nakładał obowiązek na Kasy Chorych[32] udzielania przyszłym matkom określonych świadczeń. Wzorem organizowanych przez ośrodki zdrowia, przychodni dla matki i dziecka, Kasy Chorych uruchomiały własne stacje opieki nad macierzyństwem. Podstawowym zadaniem ich było czuwanie na prawidłowym przebiegiem ciąży poprzez regularne przeprowadzanie badań ginekologicznych. Często zapewniały one, kobietom mieszkającym w trudnych warunkach przyjęcie do szpitala na czas porodu. Wraz z zagwarantowaniem opieki lekarskiej kobietom ciężarnym, stacje prowadziły czynne poradnictwo dotyczące odżywiania i opieki nad dzieckiem. Przede wszystkim poprzez uświadamianie młodych matek na temat prawidłowego rozwoju dziecka i właściwego zabezpieczeniu go przed chorobami. Działania edukacyjne prowadzone były z potrzeby wynikającej z niewiedzy przyszłych matek o elementarnych zasadach higieny. Kasy Chorych podejmowały bardzo skuteczne działania, również w opiece nad niemowlętami i dziećmi w wieku starszym. Za główny cel instytucje te stawiały sobie zmniejszenie śmiertelności niemowląt, której wskaźnik, zwłaszcza w pierwszych latach niepodległości, był bardzo wysoki i kształtował się w granicach 18–20%[33]. To niepokojące zjawisko dało impuls do organizowania, w ramach Kas Chorych, poradni dla niemowląt. Głównym ich zada-

[31] Na łamach wielu czasopism pedagogicznych, jak i medycznych problem ten często był poruszany. Tuż przed wybuchem II wojny światowej jeszcze zwracano uwagę na konieczność odpowiedniego zabezpieczenia prawnego zdrowia matek i ich dzieci. J. Danielski, *Ochrona zdrowia dzieci i młodzieży*, „Życie Młodych" 1939, z. 1, s. 4.

[32] Reforma zdrowotna przeprowadzona w okresie międzywojennym stopniowo ograniczała zasięg filantropijnej opieki lekarskiej, w zamian za wprowadzenie różnych form lecznictwa uspołecznionego. Zostały powołane, względnie tanie Kasy Chorych, dla robotników i ich rodzin. Stanowiły one zasadniczy trzon opieki medycznej, jak i profilaktycznej nad polskimi rodzinami tuż po odzyskaniu niepodległości. Opracowany przez nie program działalności profilaktycznej, przejęły i rozwinęły po 1934 roku Ubezpieczalnie Społeczne. – *Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce Odrodzonej 1918–1939*, Ministerstwo Opieki Społecznej, Warszawa 1927, s. 37; P. Grata, *Polityka społeczna Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 58.

[33] W 1930 roku przeciętna umieralność niemowląt do pierwszego roku życia wynosiła na 100 żywo urodzonych 14,3%. W samej stolicy 11,9%, podczas gdy np. w Wiedniu 7,1%, a w Pradze 9,0%. J. Sadowska, *Lecznictwo ubezpieczeniowe w II Rzeczypospolitej*, Akademia Medyczna w Łodzi, Łódź 1990, s. 152.

niem było sprawdzanie warunków higienicznych w domach, w których miało narodzić się dziecko, a przede wszystkim propagowanie wśród matek, karmienia niemowląt piersią[34].

Niestety, wszystkie te akcje profilaktyczne prowadzone przez Kasy Chorych obejmowały niewielką liczbę rodzin. Zgodnie z Ustawą świadczenia mogły być wypłacane tylko osobą przynależącym do kasy. Należy pamiętać, że w II Rzeczypospolitej jedynie 15% społeczeństwa miało możliwość korzystania z lecznictwa społecznego. Zazwyczaj była ludność dużych aglomeracji miejskich[35]. Spora część robotników, nie zatrudnionych na podstawie stosunku służbowego oraz ich rodziny pozbawione były możliwości ubezpieczenia. Problem ten dotyczył również ludności wiejskiej, która w znacznym stopniu nie podlegała stałemu zatrudnieniu. Byli to najczęściej chłopi posiadający niewielkie gospodarstwa, z trudnością utrzymujący swe rodziny pozbawione opieki lekarskiej[36].

Nieocenioną pomoc, ale również tylko pracującym matkom, przyniosła ustawa z 2 lipca 1924 roku – „w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet". Przede wszystkim uregulowała sytuację prawną przyszłych matek, zwłaszcza, w myśl tego dokumentu, specjalną ochroną należało otoczyć matki pracujące, których macierzyństwo było często przyczyną zwolnienia z pracy. Zatem przewidywała ona dla kobiet pracujących w czasie ciąży wiele ulg, które miały uchronić je przed nadmiernym wysiłkiem fizycznym, a już bezwzględnie w końcowym okresie ciąży[37]. Dla matek, które nie miały możliwości zapewnienia opieki swoim dzieciom, a zmuszone były do podjęcia pracy z powodu braku środków do życia[38], wprowadzono instytucje żłobków. Koncepcja organizowania tych placówek w swoich założeniach miała na celu poprawę stanu zdrowia niemowląt, poprzez zapewnienie im pokarmu matczynego.

Pierwsze z nich powstały w Warszawie w 1924 roku, ale już trzy lata później, dzięki rozporządzeniu MPiOPS z dnia 1 marca 1927 roku „W sprawie urządzania i utrzymywania żłobków dla niemowląt w zakładach pracy", zaczęły sukcesywnie pojawiać się w większych aglomeracjach miejskich[39]. Jednak nigdy w okresie międzywojennym nie osiągnęły spektakularnej liczby. Ustawa spotkała się ze skrajnymi reakcjami zarówno ze strony właścicieli fabryk, jak i rodziców czy lekarzy. Ci ostatni konieczność organizowania tego typu placówek

[34] Tamże, s. 157.

[35] K. Brożek, *Podstawy organizacyjne opieki społecznej nad macierzyństwem i najmłodszem dzieckiem w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem" 1928, z. 6, s. 404; J. Sadowska, *Lecznictwo ubezpieczeniowe...*, dz. cyt., s. 123.

[36] B. Poznańska, *Środowisko lekarskie II Rzeczypospolitej*, [w:] R. Czepulis-Rastenis (red), *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, IHN PAN, Warszawa 1991, s. 262.

[37] M. Leśniewska, *Rozwój ochrony macierzyństwa robotnicy w przemyśle ciężkim*, Wydz. Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, Warszawa 1931, s. 23.

[38] *Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie*, Poznań 1936, s. 419–461.

[39] Rozporządzenie MPiOPS z dn. 11 marca 1927 r. w sprawie urządzeń i utrzymywania żłobków przy zakładach pracy, Dz. U. RP 1927, nr 32, poz. 293.

uważali za „zło konieczne". Jeden z głównych zarzutów stawianych przez ówczesnych lekarzy pediatrów dotyczył chorób. Jerzy Bogdanowicz, twierdził, że:

> „Dzieci często chorują, bo przebywają w dużej grupie i wzajemnie się zarażają. Często ich układ odpornościowy nie jest na tyle rozwinięty, by sprawnie radzić sobie z atakiem wirusów, bakterii, czy pasożytów [...]"[40].

Trudno nie zgodzić się z tym twierdzeniem, ale w sytuacji kiedy matki zmuszone były podejmować pracę zarobkową ze względów czysto ekonomicznych, była to jedyna forma pomocy w realizacji ich zadań rodzicielskich.

Największy jednak sprzeciw zgłaszali właściciele fabryk. Przyczyną ich niezadowolenia, były zbyt wysokie koszty utrzymania tego typu placówki przy jednoczesnym braku odpowiednich pomieszczeń, które spełniałyby podstawowe wymogi zarówno higieniczno-sanitarne, jak też odpowiedniej opieki. W myśl przepisom, przedsiębiorca zatrudniający w swoim zakładzie ponad 100 kobiet, miał obowiązek urządzenia tego typu placówek dla niemowląt do 15. miesiąca życia. Zadaniem żłobków działających przy fabrykach było zorganizowanie najmłodszym całkowitej opieki higieniczno-lekarskiej a przede wszystkim dostarczenie pokarmu naturalnego[41]. Według Zofii Garlickiej w 1926 roku ponad 72% pracujących matek zadeklarowało karmienie dzieci piersią do 9. miesiąca życia[42]. Zatem, obowiązkiem pracodawcy było zapewnienie pauz matkom karmiącym, co u wielu pracodawców budziło wielkie niezadowolenie. Ich zdaniem, regularne przerwy co kilka godzin wprowadzały dezorganizację pracy. Jednak z upływem lat powyższe argumenty straciły swoje znaczenie, o czym przekonywała Janina Jaroszewska w jednym ze swoich artykułów. Poddając ocenie trzyletnią działalność żłobków podkreśliła, że:

> „[...] nie tylko zyskały sobie one prawo obywatelstwa w życiu społecznem, wykazując korzystny wpływ na wychowanie niemowląt, lecz stały się wprost nieodzowne [...]"[43].

Niestety, powyższe ustawodawstwo, które miało zapewnić matkom dostatecznąa opiekę nad ich dziećmi, spotkało się z dość ostrą krytyka. Żłobki przyj-

[40] J. Bogdanowicz, *Żłobki fabryczne dla niemowląt*, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, z. 4, s. 193.

[41] Tenże, *Organizacja i prowadzenie żłobków*, [w:] B. Krakowski (red.) *Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1932, z. 16, s. 28.

[42] Zdaniem autorki, organizowanie żłobków fabrycznych, pozwoliłoby na zwiększenie tych proporcji nawet do 90%. W obecnej sytuacji, jak ocenia autorka, niedobór tych instytucji przyczynia się do wczesnego przerywania żywienia naturalnego i tym samym narażania niemowlęcia na przyjmowanie pokarmu zastępczego, co z punktu zdrowia dziecka nie jest właściwe. Z. Garlicka, *Potrzeba opieki nad matką pracującą i jej dzieckiem*, „Lekarz Polski" 1926, z. 4, s. 13.

[43] J. Jaroszewska, *3 lata działalności żłobka fabrycznego przy państwowej Fabryce wyrobów Tytoniowych*, „Życie Dziecka" 1931, z. 7–8, s. 254.

mowały wyłącznie dzieci matek pracujących w zakładach, a jak potwierdzały dane statystyczne przywoływane przez Marię Śliwińską-Zarzecką:

> „[...] w Polsce na 1.I.1934 r. było w przemyśle zatrudnionych 517 700 robotników, a liczba kobiet wynosiła 23%, czyli około 120 tys. W tymże samym roku styczniu 1934 r. żłobków mamy 35 w 75 fabrykach zatrudniających 20 279 kobiet. Ogromna więc większość, bo 100 tys. kobiet, pracowała nie mających żłobków. A gdzie kobiety pracujące w handlu, a nawet w zawodach wolnych, które dzisiaj często nie mogą mieć dla dziecka odpowiedniej pracownicy domowej. Gdyby przyjąć, że minimum 40% robotnic to żony i matki, w takim razie 40 tys. rodzin pozostaje bez opieki [...]"[44].

Zatem, domagano się utworzenia tego typu placówek publicznych, przede wszystkim dla kobiet zatrudnionych poza przemysłem. Dotychczas mogły one i ich dzieci korzystać tylko ze żłobków, których właścicielami były samorządy, instytucje społeczne czy związki wyznaniowe[45].

Zakończenie

Podsumowując powyższe działania państwa polskiego w ramach ówczesnej polityki społecznej, zwłaszcza w stosunku do matek i ich dzieci, należy zaznaczyć, że rozwój opieki nad rodziną i ich najmłodszymi członkami w początkach II Rzeczypospolitej nierozerwalnie związany z rozwojem opieki społecznej, nie przebiegał równomiernie na terenie całego kraju. Specyfika poszczególnych ziem, znajdujących się wcześniej pod zaborami w sposób zasadniczy wpływała na charakter i formy działalności opiekuńczej podejmowanej wobec rodzin[46]. Ponadto, rozwój opieki następował szybciej na terenach wielkich miast, gdzie możliwości przede wszystkim finansowe były znacznie większe. Hasło opieki nad młodą matką i jej nowo narodzonym dzieckiem często natrafiało wśród władz samorządowych na brak zrozumienia. Były to zazwyczaj małe miasta

[44] M. Śliwińska-Zarzecka, *Praca zarobkowa kobiet a życie rodzinne*, [w:] *Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie*, nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, Poznań 1936, s. 435.

[45] K. Szymczyk, *Opieka społeczna nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (*1918–1939*)*. Kontekst ogólnopolski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2017, s. 131.

[46] Przykładem może być Wielkopolska, gdzie opieka nad dziećmi opierała się na rozwiązaniach prawnych i organizacyjnych wypracowanych pod koniec XIX wieku. Jeszcze w początkowym okresie funkcjonowania niepodległego państwa polskiego, stanowiły one dopełnienie niektórych rozwiązań prawnych i organizacyjnych, wdrażanych i realizowanych na terenie całego kraju przez władze państwowe. – S. Wilczyński, *Opieka społeczna nad niemowlęciem, dzieckiem i młodzieżą w Wielkopolsce*, Związek Towarzystwa Dobroczynności „Caritas", Poznań 1927, s. 3.

i wioski, w których nie tylko czynniki ekonomiczne decydowały, ale również niedostatek elementarnej wiedzy zdrowotnej wśród rządzących.

Należy pamiętać, że pierwsze dziesięciolecie odrodzonego państwa polskiego były to lata walki o określenie praw młodego pokolenia do opieki. Na kształtowanie się polskiej polityki społecznej miały zasadniczy wpływ tendencje obecne w życiu politycznym, które przynosiły, obok korzyści, również negatywne skutki w postaci wieloletniego debatowania i ostatecznego przeforsowania regulacji. Brak spójnej wizji zaangażowania państwa w kształtowanie tych procesów, przyczynił się do tego, że udało się wypracować pojedyncze akty prawne, obejmujące niektóre problemy opiekuńcze.

Mimo wielu trudności i wciąż występujących ograniczeń w tej dziedzinie, z całą stanowczością należy podkreślić, że dokonał się znaczny postęp. Jeszcze w połowie lat dwudziestych ze wszystkich form wsparcia opieki społecznej korzystało ok. 120 tys. najmłodszych. Podczas kiedy dziesięć lat później liczba objętych opieką przekraczała 700 tys. Tworzona, praktycznie od podstaw, polityka społeczna państwa, skaza była na pokonywanie wielu barier, ale z czasem stała się rozbudowanym systemem działań władz na różnych szczeblach.

Bibliografia

Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Barański R., *Kilka słów o Stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1926, z. 6–7.

Bogdanowicz J., *Organizacja i prowadzenie żłobków*, [w:] B. Krakowski (red.), *Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1932, z. 16.

Bogdanowicz J., *Żłobki fabryczne dla niemowląt*, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, z. 4.

Bołdyrew A., *Demograficzne determinanty dyskusji o sytuacji społeczeństwa polskiego w pierwszych latach II Rzeczypospolitej*, [w:] B. Płonka (red.), *Człowiek wobec choroby*, Akademia Medyczna im. Piastów Śląskich, Wrocław 2010.

Bołdyrew A., *Żłobki i stacje „Kropla Mleka" jako placówki wspierające ubogie rodziny w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIV, (2/2016).

Brożek K., *Podstawy organizacyjne opieki społecznej nad macierzyństwem i najmłodszem dzieckiem w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem" 1928, z. 6.

Brzoza C., *W niepodległym państwie 1918–1939*, [w:] C. Brzoza, A.L. Sowa (red.), *Historia Polski 1918–1945*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Chwalba A., *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.

Cieszyński K., *W sprawie organizacji opieki higienicznej i położniczej na wsiach Rzeczypospolitej* Polskiej, „Położna" 1930.

Danielski J., *Ochrona zdrowia dzieci i młodzieży*, „Życie Młodych" 1939, z. 1.

Domżał U., *Opieka państwa i organizacji pozarządowych nad dzieckiem w latach 1919–1939*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2009.

Drozdowski M.M., *Eugeniusz Kwiatkowski*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 2001.

Dwadzieścia lat publicznej służby zdrowia w Polsce Odrodzonej 1918–1939, Ministerstwo Opieki Społecznej, Warszawa 1927.

Działalność Państwowego Komitetu Pomocy Dzieciom (*P.K.P.D.*) *od 1-go stycznia 1920 r. do 1-go lipca 1920 r.*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1920.

Garlicka Z., *Opieka nad macierzyństwem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, z. 3.

Garlicka Z., *Potrzeba opieki nad matką pracującą i jej dzieckiem*, „Lekarz Polski" 1926, z. 4.

Grata P., *Polityka społeczna Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.

Gromski M., *Działalność 77 Stacyj Opieki nad niemowlętami w Polsce w ciągu 2-go półrocza 1922 roku*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, z. 2.

Gromski M., *Dzisiejsza stacja opieki nad niemowlętami w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem" 1924, z. 3–4.

Gromski M., *Stacja nad Matką i Dzieckiem. Organizacja i prowadzenie*, Biblioteka Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet, 1932, z. 7.

Jaroszewska J., *3 lata działalności żłobka fabrycznego przy państwowej Fabryce wyrobów Tytoniowych*, „Życie Dziecka" 1931, z. 7–8.

Jezierski A., Leszczyński C., *Historia gospodarcza Polski*, Wydawnictwo Key Text, Warszawa 1997.

Jonscher K., *Organizacja opieki nad matką i niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1926, nr 6–7.

Kacprzak M., *Powstanie i rozwój ośrodków zdrowia*, [w:] Tenże (red.), *Ośrodki zdrowia w Polsce*, Komitet Polski Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, Warszawa 1928.

Kacprzak M., *Teren działalności higienistki społecznej*, „Zdrowie" 1928, z. 1.

Kopeć T., *Stacja Opieki nad Matką i Dzieckiem jej cel, działalność organizacyjna*, [w:] B. Krakowski (red.), *Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce*, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1932, z. 16.

Krahelska H., Pruss S., *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1933.

Krótki zarys działalności Amerykańskiego Wydziału Ratunkowego, Prowadzonego przy współudziale Rządu Polskiego na terenie Rzeczypospolitej Polskiej, Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa 1922.

Leś E., *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.

Leśniewska M., *Rozwój ochrony macierzyństwa robotnicy w przemyśle ciężkim*, Wydz. Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, Warszawa 1931.

Majchrzyk-Mikuła J., *Higiena szkolna na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 na tle całego kraju*, Wydawnictwo Naukowe Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2013.

Mężyński P., *Rola poradni dla matek*, „Zdrowie" 1929, z. 5.

Paluch E., *Racjonalne odżywianie w fabryce i w domu*, Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 1939.

Poznańska B., *Środowisko lekarskie II Rzeczypospolitej*, [w:] R. Czepulis-Rastenis (red.), *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, IHN PAN, Warszawa 1991.

Protokół nr 4 posiedzenia Rady Miejskiej z 12 III 1925, APL, ZmL, Wydz. Og., sygn. 7.

Protokół z posiedzenia Komitetu Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą z dn. 12 XI 1920 r., AAN, Rada Główna Opiekuńcza 1915–1920, (dalej: RGO 1915–1920) sygn. 36.

Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie, nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, Poznań 1936.

Rozporządzenie MPiOPS z dn. 11 marca 1927 r. w sprawie urządzeń i utrzymywania żłobków przy zakładach pracy, Dz. U. RP 1927, nr 32, poz. 293.

Sadowska J., *Lecznictwo ubezpieczeniowe w II Rzeczypospolitej*, Akademia Medyczna w Łodzi, Łódź 1990.

Simon G., *Zagadnienia społeczne w konstytucji polskiej*, Polskie Towarzystwo Opieki Społecznej, Warszawa 1928.

Szymczyk K., *Opieka społeczna nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (*1918–1939*). *Kontekst ogólnopolski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Filia w Piotrkowie Trybunalskim. Piotrków Trybunalski 2017.

Śliwińska-Zarzecka M., *Praca zarobkowa kobiet a życie rodzinne*, [w:] *Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie*, nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, Poznań 1936.

Tomaszewski J., Landau Z., *Polska w Europie i świecie 1918–1939*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2005.

Ustawa z 16 sierpnia 1923 r. O opiece społecznej, Dz. U. RP 1923, nr 92, poz. 726.

Więckowska E., *Cele i zadania ośrodków zdrowia w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1925–1939*, „Zdrowie Publiczne" 1982, nr 7–8.

Wilczyński S., *Opieka społeczna nad niemowlęciem, dzieckiem i młodzieżą w Wielkopolsce*, Związek Towarzystwa Dobroczynności „Caritas", Poznań 1927.

doi: 10.34616/wwr20182.101.135

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 30.05.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Joanna SOSNOWSKA*

Dom rodzinny dziecka robotniczego w Łodzi w okresie międzywojennym w świetle materiałów etnograficznych

Family home of a child from a working class background in interwar Łódź in the light of ethnographic materials

Streszczenie

Cel: Typowa łódzka rodzina robotnicza lat 1918–1939 to taka, w której dorośli i młodociani członkowie byli zatrudnieni w fabryce, nierzadko w jednym zakładzie. W codziennym rytmie robotniczego życia wartość nadrzędną stanowiła praca. Była (w) jego centrum, bowiem „pracowano po to, aby żyć". W Łodzi, gdzie podstawą gospodarki i głównym czynnikiem miastotwórczym był przemysł włókienniczy, okres międzywojenny okazał się szczególnie skomplikowany. Znamienną cechą łódzkiej gospodarki były wyraźne fazy ożywienia i rozkwitu, ale także zastój, powodujący, w latach kryzysów ekonomicznych, czasowe zaprzestanie produkcji, w najgorszym przypadku, upadłość przedsiębiorstwa, a dla rodziny – brak źródeł utrzymania.

Celem badań była próba rekonstrukcji warunków życia dziecka robotniczego w Łodzi lat 1918–1939.

Metody: W badaniach wykorzystano materiał etnograficzny zgromadzony w łódzkim Archiwum Zbiorów Etnograficznych, pochodzący z badań nad kulturą ludności robotniczej Łodzi okresu międzywojennego, prowadzonych od połowy lat 70. XX wieku,

* e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska. ORCID: 0000-0003-2622-0645.

pod kierunkiem prof. Bronisławy Kopczyńskiej-Jaworskiej. W wywiadach narracyjnych (zapisanych i skatalogowanych), których udzielali dawni robotnicy fabryk włókienniczych znajduje się wiele odniesień do dzieciństwa przeżywanego między wojnami.

Wyniki: Sięgając do międzywojennej przeszłości zatrzymanej w pamięci dzieciństwa łódzkich robotnic i robotników, uwzględniono następujące aspekty: warunki bytowe rodziny (wyposażenie mieszkania, żywność, odzież), prace i obowiązki domowe (różne dla dziewcząt i chłopców oraz dla starszego rodzeństwa), opieka nad dzieckiem (karmienie, czystość i higiena), wychowanie (zabawy, edukacja szkolna, nauka norm społecznych).

Wnioski: W okresie międzywojennym poziom materialny łódzkiej rodziny robotniczej wyznaczał stopień zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, a więc warunków mieszkaniowych, żywieniowych, dostępu do dóbr kultury czy spędzania wolnego czasu. Aktywność zawodowa rodziców (albo jej brak) implikowała sytuację życiową dziecka, jego codzienność, relacje z rodzicami i rodzeństwem, obowiązki domowe i szkolne.

Słowa kluczowe: 1918–1939; dzieciństwo w Łodzi w okresie międzywojennym; rodzina robotnicza; wychowanie dziecka w rodzinie robotniczej w okresie międzywojennym; badania etnograficzne w rekonstrukcji historycznej.

Abstract

Aim: I In 1918–1939, adults and children from a typical working class family were employed in a factory, often in the same one. In the everyday rhythm of a working life, work was the supreme value. It was at its core, as people "worked to live". In Łódź, where the basis of the economy and the main city-forming factor was the textile industry, the interwar period turned out to be particularly complex. What was characteristic of the Łódź economy was distinctive phases of boom and prosperity but also stagnation, which, in the years of the economic crisis, resulted in temporary stoppages of production or, in the worst cases, in bankruptcy of factories, and for the families – in no source of income.

The aim of the research was to reconstruct the conditions of living for a typical child from a working class background in Łódź in the period 1918–1939.

Methods: The research was based on the ethnographic materials collected in the Łódź Archiwum Zbiorów Etnograficznych (Ethnographic Archive), gathered during the research on the culture of the working class in Łódź in the interwar period conducted since the middle of the 1970s and managed by Prof. Bronisława Kopczyńska-Jaworska. Narrative interviews (which were recorded and catalogued) given by former workers of textile factories include many references to childhoods lived between the wars.

Results: By reaching to the interwar past preserved in the memories of working women and men from Łódź, the author tried to focus on the following aspects: living conditions of the family (furniture, food, clothes), housework and house chores (different for girls and boys and for the older generation), childcare (feeding, cleanliness, and hygiene), and education (games, school education, learning social rules).

Conclusions: In interwar Łódź the material situation of a working class family was defined by the degree of satisfying the basic needs, i.e. conditions of accommodation,

food, access to culture, or spending free time. The work of the parents (or having no work) determined the situation of children, their everyday life, relationships with their parents, brothers, and sisters, household chores, and school duties.

Keywords: 1918–1939; childhood in Łódź in the interwar period; working class family, education of a child in a working class family in the interwar period; ethnographic research in historic reconstruction.

Zagadnienia wstępne

Wśród wielu możliwości źródłowych, pozwalających na rekonstrukcję warunków życia dziecka w rodzinie robotniczej przełomu XIX i XX wieku oraz doby międzywojennej, znajdują się materiały wspomnieniowe (biografie, autobiografie) przechowywane w archiwach, wśród nich – materiał etnograficzny w postaci wywiadów, sporadycznie dotąd wykorzystywany w badaniach historyczno-pedagogicznych[1]. Wywiady narracyjne[2], przeprowadzane systematycznie od lat 70. XX wieku przez etnologów[3], z pracownikami kilku zakładów przemysłowych w Łodzi, stały się podstawą do odtworzenia mniej lub bardziej dokładnego obrazu dzieciństwa łódzkich robotników, przypadającego na okres 1918–1939[4]. Do rekonstrukcji ich „domu rodzinnego" autorka niniejszego artykułu wykorzystała ponadto źródła pisane, jakimi są wspomnienia robotników, mające charakter źródeł prywatnych, tworzących dzisiaj w historiografii nurt tzw. „historii osobistej"[5]. Ten materiał etnograficzny, znajdujący się również w Archi-

[1] A. Bołdyrew, *Wychowanie i socjalizacja dzieci i młodzieży w rodzinach robotniczych w Łodzi w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] B. Kiereś, M. Gromek, K. Hryszan (red.), *Rodzina – historia i współczesność*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2018, s. 27–35; Taż, *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013), s. 181–213.

[2] Na temat autobiograficznego wywiadu narracyjnego – techniki mającej zastosowanie w badaniach jakościowych w naukach humanistycznych i społecznych zob.: A. Rokuszewska-Pawełek, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media – Kultura – Społeczeństwo" 2006, nr 1, s. 17–28; K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny" 2004, t. 53, s. 74–78.

[3] Badania nad kulturą łódzkiej ludności robotniczej okresu międzywojennego, podjęte przez zespół pracowników naukowych i studentów ówczesnej Katedry Etnografii Uniwersytetu Łódzkiego (obecnie Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej), odbywały się pod kierunkiem prof. dr hab. Bronisławy Kopczyńskiej-Jaworskiej.

[4] Należy nadmienić, że pozyskanie materiałów, gdzie przedmiotem narracji są doświadczenia biograficzne nie jest proste, gdyż wspomnieniom często towarzyszą osobiste przeżycia, refleksje i emocje. Potwierdzają to zapiski badaczek na kartach wywiadów. Teresa Stępień zanotowała: „Informatorka niezbyt chętnie udzielała informacji na interesujący mnie temat. Wyczuwałam, że wstydzi się mówić o swoim dzieciństwie, które spędziła w biedzie"; L. Wojciechowska: „Po rozmowie z informatorką odniosłam wrażenie, że odpowiadając na pytania mówiła tak, jakby chciała żeby jej dom rodzinny wyglądał. Prawdopodobnie nie zawsze odpowiadało to rzeczywistości".

[5] M. Kula, *Nośniki pamięci historycznej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002, s. 33.

wum Zakładu Etnografii Uniwersytetu Łódzkiego, został przekazany przez pracowników przedsiębiorstw – kobiety i mężczyzn – w ramach konkursu zorganizowanego w 1973 roku pod nazwą *Folklor robotniczej Łodzi*. W opisach znajduje się wiele odniesień do dzieciństwa autorów przeżywanego między wojnami, przy czym należy podkreślić, że zarówno podczas udzielanych wywiadów, jak i notując własne wspomnienia, występowali oni, w co najmniej dwóch „rolach": 1) jako dorośli, którzy wracali pamięcią do własnego domu rodzinnego i własnego dzieciństwa oraz 2) dorośli, którzy jako matki i ojcowie tworzyli „przestrzeń" domu rodzinnego dla swojego potomstwa. Analizie badawczej poddano kilkadziesiąt zapisów wywiadów oraz wspomnień[6]. Wykorzystano również publikacje łódzkich etnologów, w których znajdują się odniesienia do podjętej w artykule problematyki[7].

Dom w kulturze tradycyjnej, według antropologa Piotra Kowalskiego, ma znaczenie symboliczne, jest mieszkaniem człowieka, miejscem narodzin i śmierci, uniwersalnym modelem w budowaniu Wszechświata, a nawet „przestrzenią świętą" – sacrum[8]. Socjologowie ujmują *dom* w szerszym kontekście jako konkretne, fizyczne miejsce, przestrzeń „pozostającą we władaniu rodziny" oraz umożliwiającą jej członkom, w co najmniej dostatecznym stopniu, realizację podstawowych funkcji (biologicznych, gospodarczych, psychospołecznych, społecznych i kulturowych)[9], ale także jako mieszkanie, jego wyposażenie i najbliższe otoczenie[10]. Dom to pewna zbiorowość społeczna, zespół „domowników" – ich role, funkcje, aktywność domowa, style życia oraz wzajemne relacje. W tym sensie dom jest pojęciem szerszym niż rodzina, może obejmować również innych domowników (kiedyś – służbę, guwernerów, sublokatorów, dziś – bliskich, przyjaciół)[11]. Istotę domu/mieszkania tworzą trzy współistniejące aspekty: materialny, społeczny i aksjologiczny (kulturowy).

---

[6] Zgodnie z terminologią stosowana w badaniach etnologicznych, autorzy narracji określani byli w wywiadach jako „informatorzy". W przypisach i bibliografii niniejszego artykułu uwzględniono wybrane sygnatury, traktując przywołane zapisy i wspomnienia robotników jako ilustrację typowych odniesień dla badanego problemu.

[7] Najważniejsze prace dla omawianego zagadnienia to: B. Kopczyńska-Jaworska, *Wychowanie dziecka robotniczego*, „Etnografia Polska" 1991, t. XXXV, s. 93–101; G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć. Żyć żeby pracować*, „Łódzkie Studia Etnograficzne" 1992, t. XXXI, s. 7–109.

[8] P. Kowalski, *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 84–88.

[9] A. Rębowska, *Funkcje i typy domu w oczach architekta i socjologa*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński (red.), *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, Wydawnictwo „Wiedza o kulturze", Wrocław 1992, s. 141.

[10] Podobnie, pojęcie *domu*, określa Mircea Eliade, rumuński religioznawca i filozof kultury. Według autora, to również mieszkanie, budynek, gospodarstwo, schronienie, ale także przywiązanie i posiadanie. – M. Eliade, *Sacrum, Mit, Historia. Wybór esejów*, (wybór M. Czerwiński, tłum. A. Tatarkiewicz), PIW, Warszawa 1993, s. 71–72.

[11] A. Siciński, *O idei domu i jego roli w Polsce*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński (red.), *Dom we współczesnej*..., dz. cyt., s. 9.

W takich kontekstach, poddając analizie wcześniej wymienione materiały źródłowe, starano się odtworzyć dom rodzinny dziecka robotniczego, czyli dziecka wychowującego się w rodzinie robotniczej, w międzywojennej Łodzi. Posługiwanie się terminem *dziecko robotnicze* w odniesieniu do narratorów i autorów wspomnień, sięgających lat 1918–1939, jest czynnością uprawnioną, bowiem spełniali oni formalne warunki przynależności do środowiska kolejnego pokolenia robotników zatrudnionych w fabrykach włókienniczych; będąc dziećmi wychowywali się w kulturze robotniczej. Poziom materialny łódzkiej rodziny robotniczej wyznaczał stopień zaspokajania podstawowych potrzeb egzystencjalnych związanych z warunkami mieszkaniowymi, żywieniowymi, dostępem do dóbr kultury czy spędzaniem wolnego czasu. Aktywność zawodowa rodziców (albo jej brak) implikowała sytuację życiową dziecka, tak w domu rodzinnym, jak i poza jego obrębem. Funkcjonowanie dziecka robotniczego w środowisku domowym należałoby rozpatrywać mając na uwadze trzy kwestie:

— Warunki bytowe rodziny związane z liczbą i wiekiem jej członków, posiadania (lub braku) źródła zatrudnienia, wysokości zarobków i wydatków – przeznaczanych głównie na żywność, odzież, utrzymanie i wyposażenie mieszkania;
— Kwestie związane z opieką i wychowaniem dziecka: praktyki pielęgnacyjne i higieniczno-zdrowotne, relacja z rodzicami, respektowanie norm społecznych;
— Prace i obowiązki domowe wykonywane przez dziewczęta/córki i chłopców/synów, rodzaj i miejsce zabaw rówieśniczych, formy codziennej i niedzielnej rekreacji.

Warunki życia łódzkiej rodziny robotniczej

Typowa łódzka rodzina okresu międzywojennego to taka, w której wszyscy dorośli i młodociani członkowie pracowali w fabryce, zazwyczaj w jednym zakładzie[12]. Tak postawiona teza zakłada, po pierwsze, znaczącą liczbę robotników fabrycznych w strukturze demograficzno-społecznej miasta tamtego czasu, po drugie, określa podstawę ich egzystencji, jaką stanowiła praca zarobkowa. Zarówno przewaga ludności robotniczej wśród łodzian, jak i stosunek do pracy, którą „trudno było zdobyć", wynikały z uwarunkowań historyczno-gospodarczych. Na przełomie XIX/XX wieku miasto zyskało status największego i liczącego się ośrodka przemysłowego na ziemiach polskich (produkcja włókienni-

[12] Model rodziny, w którym pracowało oboje rodziców i starsze potomstwo najliczniej występował wśród robotników zatrudnionych w przemyśle włókienniczym. Więcej informacji na ten temat znajduje się w wielu opracowaniach Anny Żarnowskiej. Por. m.in.: A. Żarnowska, *Między kulturą ludową a drobnomieszczańską. Narodziny kultury robotniczej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Kwartalnik Historyczny" 1985, nr 3, s. 577–602. Inne prace tej autorki, odnoszące się m.in. do dziejów środowiska robotniczego zebrano w publikacji: A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc (red.), *A. Żarnowska, Kobieta i rodzina w przestrzeni wielkomiejskiej na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2013.

cza), natomiast w okresie międzywojennym, podobnie jak inne miejscowości z dominacją przemysłu, podlegało procesom ekonomicznym – z okresami dekoniunktury, zwłaszcza podczas światowego kryzysu gospodarczego lat 30. XX wieku, jak i przyspieszenia – implikującym poziom życia obywateli. „Było nas w domu siedmioro dzieci – wspominała tamten czas łódzka prządka – o pracę było trudno, nieraz mieliśmy biedę jak ojciec nie pracował, ale później, pracowało starsze rodzeństwo i jakoś było”[13].

Mieszkańcy Łodzi lat 1918–1939, podobnie jak przed I wojną światową, to społeczność wielokulturowa, zróżnicowana pod względem narodowym, językowym, wyznaniowym i społeczno-zawodowym[14]. U progu niepodległości liczba ludności wynosiła 341 829 osób (196 897 kobiet i 144 932 mężczyzn) i do II wojny światowej sukcesywnie wzrastała (672 tys. w 1939 r.). Przeważającą grupę w strukturze społeczno-zawodowej łodzian stanowili robotnicy i robotnice[15], pracujący w przemyśle i rzemiośle; w 1921 roku odsetek takich osób wynosił 57,5% (w tym, w przemyśle włókienniczym – 37,7%), w handlu i ubezpieczeniach (19,1%). Pozostałe działy zatrudnienia skupiały po kilka procent łodzian[16]. W kolejnym dziesięcioleciu (1931 r.) odsetek ludności robotniczej w mieście uległ wzrostowi do 69,7%. Robotnicy[17] łódzcy zatrudnieni byli w przemyśle, handlu, transporcie, służbie domowej i chałupnictwie[18].

---

[13] Archiwum Zakładu Etnografii Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego (dalej: AZE), Tematyka wywiadu: Biografia rodziny, sygn. B 1578 [dane zebrane w 1969 r.].

[14] J. Janczak, *Ludność Łodzi przemysłowej 1820–1914*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Historica” 1982, t. 11, s. 38–40, tabl. 1; E. Rosset, *Łódź miasto pracy*, Wydawnictwo Magistratu M. Łodzi, Łódź 1929, s. 22.

[15] Udział kobiet pracujących w przemyśle, również w skali kraju był wysoki. W fabrykach włókienniczych kobiety stanowiły 48,3% załogi w 1922 roku i 53,5% w 1936 roku. Więcej zob.: W. Mierzecki, *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, cz. 2, Warszawa 1992, s. 123–145.

[16] Wyróżniały się jedynie zawody związane z komunikacją i transportem, stanowiące prawie 5% mieszkańców. Zdecydowanie niski był udział zawodów wymagających wysokich kwalifikacji, jak oświata i kultura (1,6%), lecznictwo (1,7%) oraz służba publiczna (2,9%), stanowiące w tamtym okresie łącznie nieco ponad 6% ogólnej liczby ludności Łodzi. W Warszawie było to 16%, w Krakowie – 23%. – L. Mroczka, *Fenomen robotniczy Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 15–16, tab. 2.

[17] Janusz Żarnowski dokonał szczegółowej klasyfikacji ludności II Rzeczypospolitej pod kątem środowisk i grup społeczno-zawodowych, wyodrębniając m.in. grupę robotników traktowanych jako: 1) robotnicy i pracownicy przedsiębiorstw sektora państwowego; 2) robotnicy fabryczni zatrudnieni w przemyśle prywatnym. Wśród tej grupy społecznej istniała stratyfikacja zawodowa: dozór techniczny (majstrzy), robotnicy wykwalifikowani, robotnicy niewykwalifikowani i wyrobnicy wykonujący proste prace fizyczne. – J. Żarnowski, *Nowe spojrzenie na społeczeństwo Polski międzywojennej*, [w:] W. Mędrzecki, J. Żarnowski (red.), *Społeczeństwo międzywojenne: nowe spojrzenie. Metamorfozy społeczne*, t. 10, Instytut Historii PAN, Warszawa 2015, s. 25–26.

[18] Kolejną grupą było drobnomieszczaństwo: drobni kupcy i rzemieślnicy – 18,6%, inteligencja (pracownicy umysłowi, administracja, służba publiczna) – z udziałem 9,6% i burżuazja (przemysłowcy, właściciele fabryk, zakładów, firm), stanowiący 2,1% ludności Łodzi. – L. Mroczka,

Warunki i poziom życia łódzkiej rodziny utrzymującej się z pracy w przemyśle, determinowane były, jak nadmieniono, stanem rozwoju gospodarczego, nie tylko w kraju, ale i na świecie. W dwudziestoleciu międzywojennym najpierw starano się stabilizować wyniszczoną skutkami I wojny gospodarkę krajową, a następnie – po względnej poprawie koniunktury – próbować zażegnać kryzys lat 1924–1925, związany z hiperinflacją. Największy jednak impas na płaszczyźnie ekonomicznej przypadł na czas światowego kryzysu gospodarczego lat 30. XX wieku (zwanego Wielkim Kryzysem)[19]. W Łodzi ograniczano lub redukowano zatrudnienie, co skutkowało akcjami strajkowymi, częstokroć ogłaszano bankructwo, potem upadłość przedsiębiorstw, firm i zakładów[20]. Dla robotniczej rodziny oznaczało to brak źródła utrzymania. W ciągu zaledwie kwartału, między grudniem 1930 a lutym 1931 roku, zamknięto ponad 200 łódzkich fabryk, a w Zjednoczonych Zakładach Przemysłowych Karola Scheiblera i Ludwika Grohmana – jednym z największych wówczas przedsiębiorstw w Łodzi – około 8 tys. robotnikom zagrażało pozbawienie pracy[21]. Warto nadmienić, iż właśnie niektórzy z nich udzielali wywiadów, stanowiących podstawę analizy w niniejszym szkicu. W 1935 roku bezrobocie w Łodzi dotknęło prawie 60 tys. osób, z których większość zatrudniano w przemyśle włókienniczym. „Kiedy rodzice nie pracowali ze względu na strajki – wspominała jedna z łódzkich robotnic – wszyscy bezrobotni byli zarejestrowani przy ul. Łąkowej [biuro miejskiej jednostki opieki społecznej – wtrąc. J.S.]. Z magistratu [Zarząd Miejski w Łodzi – wtrąc. J.S.] przy Placu Wolności pobierali kartki żywnościowe, które mogli zrealizować w garkuchni [jadłodajni – wtrąc. J.S.] na rogu [ul.] Limanowskiego i [ul.] Urzędniczej. Dziennie na 1 osobę przypadało 0,5 kg chleba i litr zupy”[22].

Trudno się dziwić, że w czasach niepokoju o „jutro” tak dużą wagę przywiązywano do zdobycia i utrzymania pracy. Jak podkreślają badaczki kultury ludności robotniczej międzywojennej Łodzi, w codziennym rytmie robotniczego życia praca stanowiła wartość nadrzędną, była (w) jego centrum, jej brak prowadził do ubóstwa:

Fenomen robotniczy Drugiej Rzeczypospolitej, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 27–28.

[19] I. Kostrowicka, Z. Landau, J. Tomaszewski, *Historia gospodarcza Polski XIX i XX wieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 321–347; J. Kaliński, Z. Landau, *Gospodarka Polski w XX wieku*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 56–59. Zob. też: Z. Landau, J. Tomaszewski, *Wielki kryzys 1930–1935*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.

[20] J. Skodlarski, R. Matera, *Bariery rozwoju przemysłowego w Łodzi w okresie międzywojennym. Kluczowe aspekty instytucjonalne, ekonomiczne i społeczne*, [w:] W. Mędrzecki, C. Leszczyńska (red.), *Praca i społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej. Metamorfozy społeczne*, t. 9, Instytut Historii PAN, Warszawa 2014, s. 111–119.

[21] Na temat sytuacji materialnej łódzkich rodzin w dobie kryzysu gospodarczego zob.: I. Michalska, *Życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku w przekazie gazety „Ilustrowania Republika”*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. XIV (2/2016), s. 195–208.

[22] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena, zdrowotność dziecka w rodzinie robotniczej, sygn. B 1899 [dane zabrane w 1978 r.].

> „Praca zarobkowa zajmowała większą część dnia robotnika. Wyznaczała warunki jego egzystencji, określała życie prywatne i szersze stosunki społeczne. Pracowano żeby móc wynająć mieszkanie i umeblować je, kupić jedzenie i ubranie, założyć, a następnie utrzymać rodzinę. Pracowano, żeby żyć”[23].

Zazwyczaj praca odbywała się w systemie jedno-, dwu- lub trzyzmianowym, do 12 godzin na dobę, pomimo że w grudniu 1918 roku uregulowano prawnie czas pracy w przemyśle i handlu, wprowadzając 8-godzinny dzień pracy. Zdarzało się, że w niektórych fabrykach znacznie przekraczano dzienną normę zatrudnienia, nawet do 16 godzin[24].

Jak nadmieniono, warunki bytowe rodziny zależały od liczby i wieku jej członków, zwłaszcza od liczby potomstwa. Jedną z cech demograficznych łódzkich rodzin robotniczych w okresie międzywojennym była wielodzietność. Zazwyczaj posiadano ich troje, czworo lub pięcioro, ale jak wynikało z relacji łódzkiego stolarza, zdarzało się i więcej:

> „Bo przeważnie były małżeństwa wielodzietne, ja sam z takiej rodziny pochodzę, sześć sióstr i pięciu braci, a więc jedenastu. Było na kogo robić i komu dawać jeść. Ojciec nie miał stałej pracy. Matka była praczką w szpitalu poznańskiego [dawny żydowski Szpital L. i I. Poznańskich – wtrąc. J.S.], a my wychowywali jeden drugiego. Każdy skończył szkołę powszechną, bo to było obowiązkowe, nikt z nas nie ma wyższego wykształcenia, ale każdy ma zawód, dzięki Matce. Matka zawsze mówiła, że człowiek jak coś umie zrobić to z nim się liczą”[25].

W środowisku robotniczym panowało przekonanie, że dwoje, troje to optymalna liczba potomstwa, brak dzieci powszechnie uważano za nieszczęście, a zbyt dużą ich liczbę wiązano z biedą w rodzinie[26]. Jak możemy przeczytać, z mającej siedmioro dzieci, kobiety, „[...] sąsiedzi się śmiali, że będzie u nich wieczna bieda. A ona dzieci wychowała, wykształciła i ma teraz pociechy”[27].

Trzeba podkreślić, że w badanym okresie odsetek urodzeń był wysoki, ale notowano jednocześnie dużą umieralność, zwłaszcza wśród niemowląt. W latach

---

[23] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 7. Zob. też: A. Lipiński, *Pozostałości kultury tradycyjnej w łódzkich rodzinach robotniczych*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” 1965, t. VII, s. 9–10.

[24] H. Krahelska, *Łódzki przemysł włókienniczy wobec ustawodawstwa pracy*, nakładem Instytutu Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1927, s. 14. W styczniu 1929 roku Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej ustanowiło bezwzględny zakaz pracy nocnej; skutkowało to tym, że w wielu łódzkich zakładach rozpoczynano pracę już od godziny 3.00, a zmianę popołudniową przedłużano nawet do 21.00.

[25] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego Łodzi, sygn. B 1645 [w 1973 r.], „Jak robotnicy spędzali wolny czas”.

[26] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 23.

[27] AZE, sygn. B 1899, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena...; sygn. B 1909, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko w rodzinie robotniczej w okresie międzywojennym [dane zebrane w 1978 r.].

1918–1926 odsetek martwych urodzeń w łódzkich rodzinach robotniczych wahał się od 4,6% do 3,2% ogółu urodzeń. W 1932 roku odnotowano 7 192 urodzenia żywe i 5 780 zgonów dzieci, cztery lata później było to 9 896 urodzeń i 7 192 zgony[28]. Stan ten wiązano przede wszystkim z niedostateczną opieką nad niemowlętami (m.in. sztucznym karmieniem), złymi warunkami sanitarnymi w mieście (epidemie), niedostateczną pomocą lekarską oraz stanem zdrowia kobiet wynikających ze złych warunków pracy lub z biedy. Najtrudniej żyło się rodzinom wielodzietnym w sytuacji nagłego braku jednego z rodziców, zwłaszcza wtedy, gdy był on głównym żywicielem. Ratunkiem okazywała się najczęściej sąsiedzka pomoc, o której wspominała jedna z respondentek:

> „Sąsiedzi pomagali sobie wzajemnie, mimo, że sami nie mieli za dużo pieniędzy i jedzenia. Ale w niektórych rodzinach była straszna nędza i kiedyś umarł w takiej rodzinie ojciec, gdzie było 11 dzieci i żona nie pracowała. Wtedy sąsiedzi kupili mały blaszany talerzyk, który nazwali «grzebalnik–praszalnik» i z nim chodziło się po domach. Od mieszkania do mieszkania i każdy dawał drobne pieniądze. Za te zebrane pieniądze 98 zł kobieta pochowała męża oraz kupiła dzieciom buty i ubranie"[29].

W środowisku robotniczym Łodzi lat międzywojennych podstawową grupę domową tworzyła rodzina dwupokoleniowa (rodzice i ich dzieci w stanie wolnym) lub rodzina trzypokoleniowa (rodzice, ich dzieci i wnuki)[30]. Sporadycznie występowały rodziny użytkujące mieszkanie wspólnie z braćmi lub siostrami któregoś z rodziców. Nie sprzyjały temu warunki lokalowe – ciasne i ubogo wyposażone mieszkania, ale zdarzało się, że chcąc podreperować domowy budżet, przyjmowano pod dach krewnych, a nawet osoby obce – sublokatorów, zwanych też „kątownikami"[31], wynajmującymi tylko miejsce do spania (zwykle posłanie ze słomy, rzadziej łóżko). Łódź międzywojenna, podobnie jak inne aglomeracje miejskie (np. Warszawa[32]), zmagała się z problemem mieszkaniowym, nie tylko z uwagi na niewielki metraż czy niedostateczne warunki sanitarne, także z przyczyn eksmisji, spowodowanej brakiem pieniędzy na opłacenie czynszu[33].

---

[28] Rocznik statystyczny m. Łodzi 1926, Magistrat m. Łodzi, Łódź 1927, s. 23; Mały rocznik statystyczny miasta Łodzi 1937, Zarząd Miejski w Łodzi, Łódź 1938, s. 18.

[29] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.

[30] „Po wyjściu za mąż mieszkałam ze swoimi rodzicami, siostrą zamężną i babcią w jednym mieszkaniu. Przy pomocy swej matki wychowałam trzech synów" – czytamy w zapisie jednego z wywiadów. AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900.

[31] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 22.

[32] Katastrofalny obraz warunków życia rodzin eksmitowanych na bruk w tym okresie przedstawia Filip Spinger, współczesny reporter i fotograf. Zob.: F. Springer, *13 pięter*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2015.

[33] Warunki życia rodzin ubogich w Polsce w okresie międzywojennym przedstawia: A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013), s. 235–258.

„Mieliśmy jedno mieszkanie, mieszkało nas po kilkanaście osób razem z sublokatorami (6, 7 sublokatorów) – wspominała jedna z kobiet. Byli to samotni, którzy przyszli ze wsi pracować u Scheiblera [w Zakładach K. Scheiblera – wtrąc. J.S.] a nie mieli mieszkania, albo bezdzietne małżeństwa, młode. W mieszkaniu były 2 łóżka, reszta spała na siennikach, które się rozkładało na podłodze. Na dzień sienniki się układało w sieni”[34].

Robotnicy łódzcy zamieszkiwali przedmieścia Łodzi. „Dom rodzinny” dziecka mieścił się zazwyczaj w drewnianych lub murowanych dwu- i trzykondygnacyjnych koszarowych budynkach. W lepszej sytuacji byli robotnicy zatrudnieni w fabrykach, których właściciele postawili domy dla swoich pracowników na specjalnych osiedlach (*famułach*), usytuowanych nieopodal fabryk (największe osiedla fabryczne znajdowały się przy zakładach K. Scheiblera oraz I.K. Poznańskiego). Wyposażenie mieszkań robotniczej rodziny było raczej skromne, podstawowe umeblowanie stanowiły łóżka, stół, krzesła, szafa na ubrania[35]. W lokalach dwuizbowych, użytkowanych przez lepiej sytuowanych – majstrów i robotników wykwalifikowanych – znajdował się drugi stół, a nawet meble i sprzęty o wyższej klasie. Chociaż należy zauważyć, że mieszkanie, w którym przede wszystkim spano i odpoczywano po pracy, nie było wówczas przedmiotem szczególnego zainteresowania właścicieli, a wielofunkcyjne lokum nie mogło uwzględniać indywidualnych potrzeb licznych członków rodziny. Jak zauważają badaczki życia robotników w Łodzi, niewielkie izby użytkowane przez wieloosobowe rodziny określały w zasadzie liczbę mebli i sprzętów domowych, które można było w nich umieścić oraz ich rozstawienie[36]. Konstatacje te potwierdzają wspomnienia jednej z kobiet, która jako dziecko, wraz z siedmiorgiem starszego rodzeństwa i niepracującymi rodzicami, mieszkała w jednym lokalu:

> „W Łodzi zamieszkaliśmy w jednoizbowym mieszkaniu o powierzchni 21 m kwadratowych. W izbie mieliśmy dwa łóżka stałe i dwa rozkładane, kredens, garderobę, węglarkę, stół, krzesła. Za mieszkanie płaciliśmy 45 zł. kwartalnie. Mimo że w domu pracowało 5 osób, to było ciężko”[37].

W mieszkaniach jednoizbowych starano się zazwyczaj oddzielić część kuchenną z piecem od części „pokojowej”; służyły ku temu meble lub przepierze-

[34] AZE, Tematyka wywiadu: Biografia rodziny, sygn. B 1618.

[35] Wyniki ankiety przeprowadzonej w latach 1927–1929, wśród robotniczej społeczności Warszawy, Łodzi i Zagłębia Dąbrowskiego, przez Instytut Gospodarstwa Społecznego w Warszawie wskazywały, że wśród 72 łódzkich rodzin objętych badaniem znajdowało się 112 stołów, 328 krzeseł, 173 łóżka i 90 szaf. Wszystkie rodziny posiadały łóżka, niewielki odsetek nie miał krzeseł i stołów (po 1,4%) oraz szaf (8,5%). *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem w świetle ankiet 1927 roku*, Drukarnia „Rola” J. Buriana, Warszawa 1929, s. 251–252.

[36] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 27.

[37] AZE, Tematyka wywiadu: Biografia rodziny, sygn. B 1578.

nia w postaci zasłony z materiału. W mieszkaniach dwuizbowych kotarą wydzielano część kuchni z piecem; w pokoju spano, spożywano niedzielne posiłki, w kuchni gotowano i dokonywano codziennej higieny ciała. Niewydzielona część kuchni stanowiła miejsce, gdzie w dzień powszedni toczyło się życie rodziny: jedzenie, zabawa i odrabianie lekcji przez dzieci, przyjmowanie sąsiadów, spędzanie wolnego czasu po pracy, zwłaszcza zimą, gdy paliło się w piecu[38].

Warunki domowe danej rodziny określały również takie kwestie, jak np. organizacja snu, odzież nocna, okrycie. Wspólne spanie kilku członków rodziny na jednym łóżku albo na siennikach było normą[39], zimą przykrycie stanowiła pierzyna, a latem – kołdra lub koc[40]. Niemowlęta i małe dzieci często spały w wiklinowych kołyskach lub z rodzicami, starsze – wspólnie, w jednym łóżku, po kilkoro, tak jak w domu jednej z narratorek, u której „Na jednym łóżku spały cztery siostry. Spało się bardzo niewygodnie, jedna drugą kopała”[41]. Z kolei, tkaczka pracująca kiedyś w Zakładach Przemysłowych K. Scheiblera i L. Grohmana, wspominała:

> „W domu były tylko trzy łóżka na dziesięć osób. [...] Tylko babcia i dzieci spali pod pierzynami, pozostała rodzina pod kołdrami, które były powleczone w kolorowe płótno, żeby się powłoki szybko nie brudziły”.

Narratorka, ze swoim mężem oraz jej siostra z mężem, spała na siennikach „[...] wypychanych słomą, rozkładanych na podłodze. Słomę w siennikach wymieniało się 2 razy do roku”[42]. Ze względu na trudne warunki prania, latem pościel prano raz w miesiącu, zimą nawet raz na kwartał. Zdarzało się, że dorośli spali w odzieży dziennej, podobnie i dzieci – w tych samych koszulkach, w których chodziły w ciągu dnia, „piżam wówczas w ogóle nie znano”[43]. Jedna z kobiet opowiadała, że swoje dzieci układała do snu we flanelowych kaftanikach i czapeczkach, latem była to odzież płócienna:

> „Dzieci spały pod płaską pierzynką, zimą, że by dzieciom nie było zimno, kładło się do łóżeczka butelkę z gorąca wodą, powłoki na pościeli zmieniało się raz na miesiąc czy dwa miesiące”[44].

---

[38] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć...*, dz. cyt., s. 27.

[39] Badania ankietowe z 1927 r., prowadzone w m.in. w Łodzi, wykazały, że na jednym posłaniu spały dzieci jednej płci w 20,8% rodzin, dzieci obojga płci – w 11,1%, matki z dzieckiem i ojcowie z dzieckiem – po 34,7%. *Warunki życia robotniczego*..., dz. cyt., s. 204.

[40] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1898.

[41] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.

[42] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900. Zob. też inne wywiady o tej samej tematyce: sygn. B 1896; sygn. B 1897; sygn. B 1901.

[43] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.

[44] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896.

Poziom życia rodzin łódzkich włókniarzy, tam gdzie pracowali obydwoje rodzice i dorastające dzieci, był względnie zadowalający. Jedna z narratorek, wychowująca się w takiej rodzinie wspominała, że jako dziecko mogła pozwolić sobie nawet na słodycze:

> „Mleko kupowane było w sklepie, na obiad jadło się mączne rzeczy, kluski, kopytka z kapustą, kolacja chleb ze smalcem, bardzo rzadko wędlina, jajecznica. Latem mama kupowała owoce, jabłka śliwki, ale też dzieci dostawały w małej ilości. Od czasu do czasu dzieci kupowały sobie cukierki i ciastka. Jedzenie nie było drogie, ale ludzie nie mieli pieniędzy, żeby kupować”[45].

W trudniejszych warunkach żyły rodziny bardzo liczne, osierocone, dotknięte chorobą lub bezrobociem albo te, w których dorośli swój zarobek przepijali. Wtedy, jak czytamy: „Mleka piło się bardzo mało, masło jadało się rzadko. Czasem mama kupowała owoce latem...”[46].

Według badań z okresu międzywojennego, najwyższą pozycję w domowych budżetach zajmowały wydatki na żywność, stanowiły około 2/3 ogólnych rozchodów. W latach 1927–1929 przeznaczano na żywność 60% wydatkowanych kwot[47]. Podstawowy składnik diety robotników to: kasza, kartofle, kapusta i ogórki kiszone, rośliny strączkowe, chleb.

Zazwyczaj w rodzinie robotniczej przygotowywano trzy posiłki dziennie. Przyrządzano je na bieżąco i od razu spożywano, gdyż nie było gdzie ich przechowywać. Z powodu niewielkich zarobków, ale i braku czasu na przygotowanie w ciągu dnia pracochłonnego pożywienia, posiłki w domu robotniczym nie były ani obfite, ani urozmaicone. Na śniadanie jedzono *melzupę* [potrawę z dodatkiem mąki[48] – wtrąc. J.S.], chleb ze smalcem, niekiedy z serem, bardzo często suchy. Niektórzy zalewali go kawą zbożową lub mlekiem. Obiad w dzień powszedni składał się z jednego dania i była to najczęściej zupa: kapuśniak, krupnik, kartoflanka z zacierkami, fasolowa, grochówka. Latem i jesienią jadano zupy owocowe z kluskami lub z ziemniakami. Z wywiadów wynikało, że były rodziny, które przez cały rok na obiad jadały, na zmianę, krupnik i kapuśniak.

> „Mięsa w tygodniu nie jadano w ogóle – czytamy w jednej z transkrypcji – na niedzielę kupowało się funt mięsa (40 dkg), nie było smażone, tylko gotowane, ażeby kawałeczek, który się dostanie był większy”[49].

Kolacja stanowiła resztki z obiadu, czasami spożywano chleb z marmoladą, a w dzień wypłaty (czwartek) – nawet chleb z wędliną. Jeden z robotników, niemal jak rytuał, wspominał obiad spożywany w dzieciństwie:

[45] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1898.
[46] AZE, Tematyka wywiadu:: Opieka, higiena..., sygn. B 1903.
[47] *Warunki życia robotniczego...*, dz. cyt., s. 251–252.
[48] Mehl [das Mehl] – w języku niemieckim oznacza mąkę.
[49] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900.

> „Ojciec po przyjściu z fabryki, [...] siadał do długiego, ciemnego, dębowego stołu, gdzie na talerzu leżały już pajdy chleba. Przeważnie matka nalewała ojcu dużą michę zupy fasolowej [...] z pokrojonymi w talarki kartoflami i zarzuconej zacierką. Zupa ta była okraszona słoninką z przesmażoną cebulką, zaś czasem, ale to rzadko pływał w niej kawałek boczku lub kiełbasy. Matka przyrządzała te zupy wyśmienicie, dodając octu i do smaku cukru. My dzieci, nazywaliśmy tą zupę «pyszności»"[50].

Bardziej urozmaicone były posiłki niedzielne, zwłaszcza obiad, natomiast w dni świąteczne (Boże Narodzenie, Wielkanoc) i uroczystości rodzinne (wesela, chrzciny, nieraz imieniny dorosłych), zależnie od możliwości finansowych rodziny, serwowano jedzenie bardziej zróżnicowane i starannie przygotowane. W lepiej sytuowanych – jedzono szynkę i baleron, a obiad składał się z dwóch dań i był to przeważnie rosół na wołowinie, zupa pomidorowa lub ogórkowa oraz schab duszony z kapustą[51].

Dzieci, w zasadzie już od drugiego roku życia, spożywały takie posiłki jak dorośli, starano się jednak podawać więcej mleka, ale w rodzinach biednych rozcieńczano go wodą, „żeby dla wszystkich starczyło"[52]. Niemowlęta karmiono naturalnie lub mlekiem kupionym. W miarę możliwości matki starały się karmić dziecko piersią jak najdłużej (zwykle do roku, ale czasami dłużej), by uniknąć kłopotu z przygotowaniem pożywienia. Gdy były poza domem, dzieci karmiono mlekiem zagęszczonym mąką pszenną lub żytnią albo kaszą manną. Dziecku odstawionemu od piersi podawano niekiedy podsuszony chleb pokrojony w kawałki i polany kawą zbożową z mlekiem. W rodzinach bardzo ubogich – czytamy w jednym z zapisanych wywiadów:

> „[...] pensja męża wystarczała tylko na jedzenie, które było bardzo liche. Dzieci do lat 1,5–2 były karmione piersią. Potem przechodziły na ogólne jedzenie. Śniadanie dzieci to chleb moczony w wodzie lub herbacie, posypywany cukrem, do popicia herbata lub czarna kawa. Obiad – ziemniaki, zupa kapuśniak, zsiadłe mleko, kartofle, zacierki. Kolacja – kasza z ziemniakami lub owsianka na mleku – rozcieńczona (na 1/2litra mleka – 2 litry wody)"[53].

---

[50] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej", sygn. B 1644.

[51] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 33–34.

[52] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.

[53] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896. Zob. też: sygn. B 1899. Instytucją dokarmiającą dzieci robotnicze mlekiem i mieszankami mlecznymi była w Łodzi „Kropla Mleka", funkcjonująca w okresie międzywojennym jako Towarzystwo Opieki nad Matką i Dzieckiem „Kropla Mleka". Rozwinęła działalność profilaktyczno-leczniczą, jej zadaniem było przede wszystkim szerzenie wśród matek wiedzy nt. racjonalnego żywienia i pielęgnowania niemowląt oraz udzielanie porad lekarskich dzieciom chorym. – S. Marzyńska, *Działalność Towarzystwa Opieki nad Matką i Dzieckiem „Kropla Mleka" w Łodzi w ciągu lat 30-tu*, „Dziennik

Narratorka, dzieląca się informacjami na temat swojego dzieciństwa, rozumiała jednocześnie sytuację, kiedy jako dziecko otrzymywała jedzenie uboższe niż jej pracujący rodzice:

> „Chleb ze smalcem dostawał tylko ojciec, który ciężko pracował. Czasami sobie mamusia kupiła serdelka, zjadła go po kryjomu sama, żeby dzieci tego nie widziały, bo jak można było podzielić jednego serdelka na pięć osób. Jej się to należało bo pracowała ciężko”[54].

Warunki bytowania zmuszały rodziny do daleko posuniętej oszczędności w zakupie żywności, w związku z tym, jak czytamy:

> „Nie wolno było zostawić nie dojedzoną strawę na talerzu czy nie skończyć otrzymanej kromki chleba. Dziecko musiało wcześniej prosić o mniejszą porcję zupy czy mniej kawałków chleba. Nigdy nic się nie mogło w naszym domu marnować. Rodzice oboje byli bardzo wyczuleni na te sprawy”[55].

Z kolei, dzieciom wychowującym się w rodzinach lepiej sytuowanych, nie brakowało ani produktów mlecznych ani mięsnych:

> „Dziecko jadło 3 posiłki dziennie, śniadanie – chleb z kiełbasą lub dżemem owocowym, dżem robiony przez mamę. Piło się czarną kawę z mlekiem lub samo mleko. Mleka było bardzo dużo. Przywoziła je mleczarka z Mileszek [wtedy podłódzka wieś, obecnie osiedle w Łodzi – wtrąc. J.S.]. Dowoziły mleko codziennie. Czasami też śmietanę i masło. Obiad – zupa krupnik, kapuśniak, kapusta z grochem, jarmuż. Kolacja – chleb, wędlina, herbata, czasami biały ser”[56].

W latach kryzysu gospodarczego w akcję dożywiania dzieci z ubogich rodzin robotniczych włączyły się łódzkie władze miejskie. Za pośrednictwem Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi na terenie szkół rozdawano pieczywo i napój, a z okazji świąt religijnych – paczki z żywnością. Wspominała o tym jedna z narratorek, która, jako uczennica:

> „[...] dostawała mleko lub kawę, kostkę cukru oraz bułkę suchą. Od trzeciej klasy aż do ukończenia dzieci w szkole dostawały na Wielkanoc i Boże Narodzenie paczki żywnościowe. Paczki te były fundowane przez ludzi zamożnych, piekarza, cukiernika, rzeźnika, dzieci tych osób chodziły do tej szkoły.

Zarządu Miasta Łodzi” 1935, nr 10, s. 609–610; J. Supady, *Działalność łódzkiej Kropli Mleka w latach 1904–1939*, „Przegląd Pediatryczny” 1981, nr 6, s. 531.

[54] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.

[55] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego Łodzi..., „Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej”, sygn. B 1644.

[56] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897.

> W paczce takiej znajdowała się czekolada, chałwa, cukierki, opłatek, jajka, kiełbasa, kaszanka"[57].

Miejscem spożywania posiłków przez młodsze dzieci nie był stół, ale kufer, ława, taboret, czasami jadały strawę „gdzieś z boku", na małych stołeczkach, ze wspólnego naczynia: „[...] matka stawiała dużą miskę z jedzeniem i każdy sam sobie nabierał[58]; „[...] zupę czy ziemniaki wlewało się do glinianej miski, donicy i kto jadł szybciej, ten zjadł więcej. Każdy miał swoją łyżkę. Dzieci nie znały widelca i noża"[59]. W innym ze wspomnień czytamy, że każdy z domowników miał swoje naczynia kuchenne: talerz i garnuszek do picia herbaty lub mleka[60].

Od pozycji materialnej rodziców zależał też stan garderoby dziecka. W rodzinach wielodzietnych, tzw. donaszanie ubrań przez młodsze rodzeństwo, było powszechne, bowiem „[...] ubrania nie kupowało się często, wydzierał jeden po drugim"[61], albo „w jednej sukience chodziło się tak długo aż się podarła"[62]. Garderobę kupowało się dzieciom również „na wyrost"[63]. Niemowlęta, jak pisano, ubierano we własnego wyrobu koszulki i kaftaniki. Dzieci w okresie poniemowlęcym, zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, nosiły sukienki; majtki zakładano dzieciom powyżej trzeciego roku życia[64]. Starsze dzieci, podobnie jak dorośli, miały większość codziennej garderoby w ciemnych kolorach, „bo nie nastarczyłoby prania"[65]. Dziewczynki ubierano w sukienki[66], na które nakładano kolorowe fartuszki zapinane z tyłu na guziki lub wiązane na kokardę, chłopców w spodnie do kolan lub za kolana, do tego pończochy lub skarpetki (rajtuz wówczas nie znano). Zimą – dziewczęta i chłopcy – nosili płaszcze, szaliki i czapki robione na drutach oraz sznurowane buty, a w wyjątkowo biednych rodzinach zakładano na nogi drewniaki (*trepki*). Latem dzieci chodziły boso. Okazją do założenia odzieży, lepszej gatunkowo i kolorystycznie, były zazwyczaj niedziele i święta, okazjonalne spotkania rodzinne i towarzyskie oraz święta religijne. Te ostatnie uroczystości stanowiły również sposobność obdarowania dziecka odzieżą. „Na gwiazdkę jeśli zaszła potrzeba to praktycznie dostawaliśmy albo buciki czy

[57] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899. Więcej zob.: J. Sosnowska, *Problemy oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem na łamach „Dziennika Zarządu miasta Łodzi"* (*1919–1939*), [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 225–246.

[58] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906. Zob. też: sygn. B 1900.

[59] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.

[60] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897.

[61] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896.

[62] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.

[63] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej", sygn. B 1644.

[64] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896.

[65] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 26.

[66] Latem były to sukienki z kretonu. Jedna z narratorek pamiętała, że i w dni powszednie „[...] chodziła ładnie ubrana w sukienkę w kwiateczki". AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897.

jakieś paletko" – wspominała pracownica jednej z fabryk[67]. Inna z narratorek kupiła 4-letniemu synowi „ładny garniturek z białym kołnierzykiem", po to aby w zakładzie fotograficznym zrobić dziecku pamiątkowe zdjęcie[68]. Chłopiec 7-letni otrzymał „ubranko wojskowe".

Opieka i wychowanie dziecka w rodzinie robotniczej

Jak stwierdziła Bronisława Kopczyńska-Jaworska, etnograf i etnolog, na wychowanie dziecka robotniczego w Łodzi wpływ miało przede wszystkim środowisko robotników zatrudnionych w większości w fabrykach włókienniczych oraz specyficzne warunki wielkiego przemysłowego miasta[69]. Wywiady narracyjne z pracownicami i pracownikami łódzkich przedsiębiorstw pozwalają na odtworzenie istotnego aspektu dzieciństwa, jakim były/są czynności opiekuńczo-wychowawcze. Obowiązki w zakresie szeroko rozumianej opieki należały w domu zwykle do matki, chociaż niejednokrotnie wykonywało je starsze rodzeństwo, natomiast w wychowanie potomstwa angażowali się również ojcowie, jakkolwiek badaczki kultury robotniczej w Łodzi podkreślają, że sfera wychowawcza w łódzkim środowisku robotniczym była raczej zaniedbana, a dom rodzinny, zwłaszcza na co dzień, nie pełnił wobec potomstwa swoich podstawowych funkcji, dając im większe oparcie rzeczowe niż psychiczne[70]. Powodów braku zainteresowania ze strony matek i ojców kształtowaniem osobowości własnego dziecka – nie mówiąc już o sprecyzowaniu przez rodziców celów wychowawczych – należy szukać w niskiej świadomości w zakresie opieki i wychowania, wysokim stopniu analfabetyzmu[71], ale także w trudnych warunkach egzystencji: codziennej trosce o byt, pogoni za pracą, długim dniem roboczym, zmęczeniem, ubóstwem czy wyczerpującą opieką nad licznym potomstwem. Potwierdzenie tej tezy znajdujemy w narracjach niektórych robotnic:

> „Były dzieci, ale rodzice wcale się nimi nie interesowali, nie obchodziło ich czy są ubrane, najedzone, tylko szukali pracy, żeby mieli trochę grosza"[72];

[67] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Zwyczaje z okresu Bożego Narodzenia i innych świąt dorocznych", sygn. B 1648.
[68] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1913.
[69] B. Kopczyńska-Jaworska, *Wychowanie dziecka robotniczego*..., dz. cyt., s. 93; 94–95.
[70] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 83.
[71] W świetle danych spisowych z 1921 roku społeczeństwo łódzkie było słabo wykształcone. Wyższe wykształcenie posiadało zaledwie 0,8% ogółu ludności, zawodowe średnie i niższe – 0,7%, z wykształceniem początkowym było 46,6%, domowym 14,7%. Znaczną grupę stanowili analfabeci – 20%. W stosunku do 7,4% ludności, badający nie umieli określić ich poziomu umiejętności w zakresie czytania. A. Rzepkowski, *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Ibidem, Łódź 2008, s. 103–104, wykres 12.
[72] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1902.

> „Każdy zajęty był pracą, a dzieci wychowywały się same[73]; „Jak dzieci bawiły się na podwórku, to nikt nie zwracał na nie uwagi, każdy zajęty był swoimi sprawami"[74];
>
> „Nie przywiązywało się zbytniej uwagi do odchowania dzieci, jak jedno umrze to się nic nie stanie, bo będzie następne"[75].

Analizując płaszczyznę opieki i wychowania należy wziąć pod uwagę wiek dziecka i możliwości egzystencjalne rodziny, bowiem innych czynności opiekuńczo-wychowawczych wymagało niemowlę niż dziecko w wieku pięciu czy dziesięciu lat, w nieco odmiennych warunkach domowych wzrastało dwoje czy troje potomstwa niż pięcioro i więcej. Opieka rodzicielska obejmowała przede wszystkim praktyki pielęgnacyjne, higieniczne i zdrowotne, natomiast wychowanie dziecka to głównie relacja z matką i ojcem, nauka posłuszeństwa, respektowanie norm społecznych związanych np. z szacunkiem do starszych czy poprawnym zachowaniem w domu, na podwórku i w szkole, przekaz wartości moralnych i elementarnej wiedzy o świecie.

Jednoizbowe, przeludnione mieszkania w dzielnicach robotniczych – bez urządzeń sanitarnych, niejednokrotnie bez elektryczności, nieskanalizowane[76], ogrzewane piecem, na którym gotowano posiłki, zwykle z jednym zlewem na piętrze budynku – nie sprzyjały zachowaniu higieny domowników, zarówno dorosłych, jak i dzieci. Ograniczenie przestrzeni mieszkalnej, przy licznym potomstwie, skutkowało nieodpowiednimi warunkami do odpoczynku, nauki i snu, o czym w artykule już wspomniano. Utrzymywanie w domu czystości, higieny osobistej i zabiegów pielęgnacyjnych wobec niemowląt, a nawet zachowanie intymności, nie było rzeczą łatwą. Samo dostarczenie do mieszkania wody, ze studni znajdującej się na dziedzińcu podwórka, było czynnością uciążliwą i skomplikowaną, toteż w przypadku prania czy kąpieli – wykonywaną niezbyt często. Codzienne mycie się dorosłych i dzieci miało miejsce w części kuchennej. Do mycia używano emaliowanej miednicy, stawianej na taborecie lub na metalowym stojaku[77]. Czystą wodę („była to woda bardzo dobra, źródlana"[78]) umieszczano obok, w wiadrze lub w specjalnym dzbanku.

Jak wynika z zapisów podczas wywiadów, higienie najmłodszych, pomimo trudnych warunków mieszkalnych, łódzkie rodziny robotnicze poświęcały sporo

[73] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1904.
[74] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1905.
[75] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.
[76] Ubikacja, z której korzystało po kilka rodzin, znajdowała się w podwórku. Z relacji wynikało, że każdy użytkownik przestrzegał czystości: „Ci co z niej korzystali, po kolei myli, żeby było czysto, gdy pójdą tam dzieci". Zdarzało się, że ubikacja „[...] znajdowała się w szopie. Dzieci załatwiały się na polu, za domami lub do wiadra. Nieczystości odprowadzano rynsztokami wprost na ulicę". AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897. Zob. też: sygn. B 1899.
[77] Czasami „jedna miednica służyła do wszystkiego" – mycia naczyń, ciała i do prania. AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.
[78] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897.

czasu i wysiłku. Niemowlęta, do 3. miesiąca życia, starano się kąpać raz dziennie, starsze – trzykrotnie w tygodniu. Zabiegi kąpielowe odbywały się w różnych porach dnia, zależały od czasu powrotu matki z pracy. Zazwyczaj metalową wanienkę ustawiano blisko pieca kuchennego, a jej dno wykładano pieluchą. Niemowlę myto miękką szmatką lub ręką. Czasami plecy i nogi dziecka nacierano spirytusem, stosowano również zasypkę[79]. Pieluchy matki szyły ze spranej pościeli lub kupionej flaneli. W niektórych rodzinach zmieniano je wówczas, gdy były bardzo brudne, a zmoczone często tylko suszono, rzadko płukano[80].

Dzieci starsze myły się samodzielnie, ale robiły to niezbyt dokładnie, i jak czytamy w transkrypcjach, ograniczały tę czynność do umycia dłoni i twarzy oraz latem nóg do kolan:

> „Bywało, że dzieci myły się same, ale nie zawsze, tak jak to powinno być. Matki sprawdzały, czy przed pójściem spać dzieci były dobrze umyte. Ale robiły tak tylko matki, które lubiły czystość”[81].

Sporadycznie myto ręce przed posiłkiem. Również dorośli wieczorem myli się pobieżnie, jamę ustną płukano wodą, zęby myto sporadycznie. Były to zabiegi pozorne, które sprzyjały różnym infekcjom. Codzienna higiena osobista dorosłych i dziecka ograniczała się w zasadzie do przemywania rano twarzy zimną wodą. W rodzinach, w których dzieci uczęszczały do szkoły, o higienę dbano dokładniej, wiedziano bowiem, że czystość uczniów w szkole powszechnej poddawano okresowej kontroli: „Dzieciom, które chodziły do szkoły, to częściej zmieniało się bieliznę, ponieważ czystość sprawdzana była przez higienistkę szkolną”[82]. Jedna z kobiet wspominała, że w Szkole Powszechnej przy ul. Limanowskiego 124, raz w tygodniu obowiązywała kąpiel, każde dziecko otrzymywało wówczas osobny ręcznik i mydło. Codziennie dbano o jamę ustną, uczniom dawano wtedy miętowy proszek do zębów, i „[...] mimo, że na jedną klasę przypadało dwie szczoteczki do zębów, to każdy musiał umyć każdego dnia zęby, szczoteczki po każdym myciu były parzone”[83]. W warunkach domowych szczoteczki do zębów mieli tylko dorośli, a bywało i tak, że wszyscy domownicy używali jednej szczoteczki, którą – tak jak w szkole – wyparzano w gorącej wodzie. Do mycia ciała używano w domu zwykłego mydła, które służyło również do prania. Wszyscy domownicy wycierali się jednym lub dwoma ręcznikami, wymienianymi raz w tygodniu.

---

[79] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 38.
[80] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896.
[81] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897.
[82] Tamże. Zob. też: sygn. B 1896. Potrzebę dbania o higienę jamy ustnej w domu starały się propagować miejskie szkoły powszechne. B. Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 130–144.
[83] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.

W łódzkich rodzinach robotniczych do szczególnych praktyk higienicznych należała cotygodniowa kąpiel, odbywająca się przeważnie w soboty lub tuż przed wielkimi świętami. Zdaniem badaczek kultury robotniczej, czynności te miały niemal charakter obrządku[84]. Mieszkania nie posiadały wanien, toteż kąpiel dorosłych i dzieci (najpierw kąpano dzieci) należało specjalnie zorganizować. Brak stałych urządzeń do kąpieli i konieczność noszenia wody to główny powód, że czynności higieniczne nie należały do częstych. Specjalne balie lub wanienki, zimą stawiano przy piecach, latem dzieci kąpano w nich na podwórku, przed domem. Wodę grzano w dużym garnku lub w kotle do gotowania bielizny. Z narracji robotników dowiadujemy się, że: „Raz w tygodniu dzieci kąpało się w cynkowej wannie. Latem wystawiało się wannę przed dom, woda grzała się w słońcu, a wieczorem myło się w niej"[85]; „Wszystkie dzieci były myte jedną wodą. Czasami w balii siedziało 4 dzieci"[86]; „Małe dziecko kładło się w wannie, większe sadzało się, starsze myło się samo lub przy pomocy matki".

Wszystkie dzieci kąpały się w tej samej wodzie, od najmłodszego do najstarszego w rodzinie, chociaż, jak czytamy, „[...] ostatnie kąpiące się dzieci krzyczały, że brzydzą się, ale wtedy dostały klapsa i był spokój"[87]. Do mycia używana była myjka, zrobiona z kawałka pieluszki, namydlało się i myło. Po wykąpaniu dzieci, w tej samej wodzie przepierało się skarpetki, majteczki, pończochy"[88]. Niektóre domostwa posiadały szczotki do mycia rąk i nóg. Jak wspomniano, jeden ręcznik służył w zasadzie wszystkim domownikom, także dzieciom. Cotygodniowa kąpiel była okazją do zmiany dziecięcej bielizny, tak nocnej jak dziennej[89]. Wtedy też myto dziecku głowę, ale trzeba też wspomnieć o bardzo częstych przypadkach wszawicy wśród dorosłych i dzieci[90].

Warunki higieniczne panujące w środowisku domowym dziecka determinowały stan jego zdrowia. Dbałość rodziców o czystość w domu i higienę domowników zapobiegała wielu infekcjom i chorobom potomstwa, natomiast w środowiskach, gdzie warunki sanitarne były opłakane, zachorowania, w tym na choroby zakaźne, występowały znacznie częściej. Wiele dzieci w rodzinach robotniczych rodziło się w warunkach domowych[91], w obecności akuszerek,

[84] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 34–35.
[85] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1897.
[86] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1905.
[87] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900.
[88] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896. Zob. też: sygn. B 1904.
[89] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1903.
[90] Przypadki wszawicy występowały wśród dorosłych i dzieci bardzo często. W okresie międzywojennym walkę z wszawicą podejmowały szkoły powszechne; uczniom sprawdzano czystość głów, a w razie zauważenia wszy odsyłano ich do domu. W jednym ze wspomnień czytamy: „Było bardzo dużo wszy, ale nikt się tego nie wstydził, bo każdy je miał". AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.
[91] A. Lipiński, *Pozostałości kultury tradycyjnej*..., dz. cyt., s. 21. W Łodzi istniały izby porodowe miejskie i społeczne, jednak kobiety z rodzin robotniczych, zwłaszcza w początkowym okresie po I wojnie światowej, korzystały z nich sporadycznie.

więc już od pierwszych dni – tam gdzie warunki materialne, mieszkaniowe i higieniczne były fatalne – niemowlęta narażone były na infekcje, choroby, a nawet śmierć. Według badań ankietowych z 1927 roku wynikało, że w Łodzi umierało 1/3 niemowląt nie dożywszy jednego roku, po upływie dekady wskaźnik ten wynosił 1/5[92]. Wysoką umieralność niemowląt, oprócz złych warunków egzystencji, powodowały inne czynniki: brak dostatecznej wiedzy matek na temat właściwej opieki nad dzieckiem (w tym racjonalnego karmienia niemowlęcia), zanieczyszczone mleko, często podawane dziecku w brudnych naczyniach, pozbawianie niemowląt opieki macierzyńskiej z powodu konieczności powrotu matki do pracy, pozostawianie dziecka pod opieką starszego rodzeństwa lub starszych wiekiem krewnych. Dzieci żyjące w ciemnych, ciasnych, wilgotnych i brudnych izbach, dziesiątkowały choroby zakaźne, jak gruźlica[93] czy dur brzuszny występujący nagminnie w miesiącach letnich (w 1933 r. najwięcej zachorowań odnotowano wśród dzieci w wieku od 5 do 9 lat oraz 10–14 lat[94]).

Według robotnic–matek, w okresie międzywojennym dzieci chorowały również na odrę, szkarlatynę (dyfteryt), jaglicę (chorobę oczu), ospę wietrzną, błonicę[95]. Choroby zakaźne leczono w domu: „[...] nie woziło się dzieci do szpitala, nie było pieniędzy. Jedna wizyta u lekarza kosztowała 5 zł, a robotnik zarabiał 2 zł dziennie”[96].

Nawet groźne choroby układu oddechowego leczono sposobem domowym[97]. Ziołami starano się wyleczyć rozstrój żołądka i ból brzucha („dawało się rumianek, kruszynę senes, zioła, kupowało się w sklepie”), na ból głowy „przykładano liście z kapusty lub chrzanu moczone w zimnej wodzie lub chusteczkę umoczoną w wodzie z octem”[98], natomiast skaleczenia opatrywano w przychod-

[92] *Warunki życia robotniczego*..., s. 222–223. Badania lekarskie prowadzone przez dr Jadwigę Szustrową w latach 1938–1939 wykazały, że najwięcej niemowląt w Łodzi umierało w pierwszych tygodniach życia. Główny powód to brak racjonalnego karmienia dziecka i zanieczyszczone mleko. „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1939, nr 6.

[93] Według lekarza, dr Aleksandra Margolisa, istniały trzy powody zachorowalności na gruźlicę: szybki rozwój miasta, złe warunki administracyjne, brak mieszkań powodował skupienie dużej liczby ludności na niewielkiej powierzchni. W 1921 roku na 1 km kw. miasta przypadało średnio 7699 osób, a większość mieszkańców stanowił źle opłacany proletariat. – A. Margolis, *Gruźlica w Łodzi: studjum epidemjologiczno-statystyczne*, Magistrat Miasta Łodzi, Łódź 1932, s. 3–4.

[94] E. Rosset, *Dur brzuszny w Łodzi w świetle danych statystycznych w latach 1919–1923*, Zarząd Miejski w Łodzi, Łódź 1934, s. 4–14.

[95] Jedna z narratorek pamiętała, że podczas epidemii ospy i szkarlatyny, w rodzinach liczących od 10 do 12 dzieci, umierało w ciągu miesiąca nawet 5–6 dzieci, ale uważała, że „matki tym się nie przejmowały”. AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900.

[96] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896.

[97] Narratorka wspominała: „[...] sąsiadki, którym dzieci chorowały na płuca, gotowały ziemniaki, ciepłe były kładzione na klatkę piersiową. Potem przykrywało się flanelową ściereczką jak dzieci kasłały dawało się chleb ze smalcem i pazurkiem czosnku, mleko z masłem i czosnkiem”. AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1896.

[98] Tamże. Zob. też: sygn. 1897.

ni, ale „pierwsze opatrunki" robił też fryzjer „na rogu Zgierskiej i Rynku Bałuckiego"[99], zaś felczer „stawiał bańki i robił zastrzyki"[100]. Czasami „sam aptekarz dawał lekarstwa na jakieś dolegliwości"[101]. Do lekarza zaprowadzano dzieci, jeśli miały wysoką temperaturę. Rodzice pracujący korzystali z przychodni zakładowych. Warto wspomnieć, że dzieci z gruźlicą płuc lub podejrzane o gruźlicę były pod specjalnym nadzorem szkolnych lekarzy–higienistów. W ciągu roku leczono je w łódzkiej Przychodni Przeciwgruźliczej przy ul. Narutowicza 20, prowadzonej przez Oddział Łódzki Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, a latem wysyłano na kolonie poza miasto. Jedna z kobiet pamiętała, że w 1933 roku była, jako dziecko, na takim wypoczynku niedaleko Rogowa (w pobliżu Łodzi). Miesięczny pobyt kosztował 15 złotych. „Nie wiem co miała za znaczenie ta kolonia – czytamy w zapisach z wywiadu – ale był to luksus niewyjaśniony. Nigdy w dzieciństwie nie było mi tak dobrze, jak tam. Codziennie dzieci dostawały bułki z masłem, rosół, mleko, owoce"[102].

Wychowanie dziecka w środowisku robotniczym spoczywało przede wszystkim na matce, i to ona zajmowała się potomstwem w pierwszych latach jego życia, uczyła jeść, chodzić, zabawiała, wprowadzała w tradycje religijne, starała się przygotować do funkcjonowania w rodzinie i w środowisku pozadomowym – na podwórku, w przedszkolu, szkole. Jeśli szła do pracy, wiele obowiązków opiekuńczo-wychowawczych w domu przejmowało starsze wiekiem rodzeństwo dziecka lub starsi krewni. Mając na uwadze aspekty wychowawcze rodziny, nie można pominąć również roli ojca – zajmującego, jako głowa rodziny, pozycję dominującą[103], ale tak jak nadmieniono, szereg czynników sprawiało, że płaszczyzna wychowania w łódzkich rodzinach robotniczych była raczej zaniedbana.

Wychowanie niemowląt to w większości przedstawione zabiegi pielęgnacyjne i troska o zdrowie, głównie ze strony matek. Warto zauważyć, że we wspomnieniach na temat „wychowania", respondentki odnosiły się raczej do ogólnie sprawowanej opieki nad potomstwem, a nie do szczególnych działań wychowawczych. Do snu dzieci bujano i śpiewano kołysanki[104]. Te czynności na pewno pogłębiały więź z matką. Dzieci płaczące kołysano, a gdy nie chciały spać, często dodatkowo karmiono. Aby uspokoić głodne niemowlę, zwłaszcza podczas nieobecności matki w domu, dawano mu do ssania kawałek chleba z cukrem, zawinięte w szmatkę. Wychowanie nieco starszego potomstwa to głównie nauka jedzenia i chodu. Narratorki wspominały, że jako matki, rocznemu dziecku dawały do ręki łyżkę i pokazywały, jak należy ją trzymać „żeby się

[99] AZE, sygn. Tematyka wywiadu: Opieka, higiena... – odżywianie, B 1898.
[100] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1904. Por. też sygn. 1899.
[101] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900.
[102] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.
[103] Na temat pozycji kobiety i mężczyzny oraz tradycyjnych ról w rodzinie robotniczej zob.: W. Mierzecki, *Praca zarobkowa kobiet*..., dz. cyt., s. 123–134.
[104] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena... sygn. B 1900; AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Sposoby zabawiania i usypiania małych dzieci w rodzinie robotniczej", sygn. B 1648.

nie wylewało", nieco starszemu zakładano pod szyją „ściereczkę, żeby się nie polał"[105], pomagały „brać łyżkę w prawą rączkę" albo „kazały patrzeć jak starsi jedzą"[106]. Odmienny, bo wykorzystujący element zabawy, sposób nauki spożywania posiłków, stosowała jedna z matek wobec swojej córki. Opowiadała, że podczas karmienia, sadzała obok niej zabawki: lalkę, misia, krasnoludka:

> „Najpierw dostały jeść zabawki, a potem dziecko. Gdy była starsza sama karmiła swoje zabawki [...] Od 3 lat jadła samodzielnie łyżką. Od 3 lat po odejściu do stołu mówiła dziękuję"[107].

Dziecku zaczynającemu stawiać pierwsze kroki pomagano, umieszczając je w drewnianych czworokątnych stojakach, czasami przewiązywano ręcznikiem w okolicach pach i „puszczało się go przed sobą"[108]. W jednym z wywiadów czytamy, że wychowując potomstwo matki korzystały z rad akuszerki i sąsiadek. Małe dzieci wyprowadzano na spacer w wózkach, ale często był on jeden dla kilkorga mieszkających w tym samym budynku.

Analiza zapisów z wywiadów świadczy o tym, że ojca postrzegano jako głowę rodziny, mimo że w większości przypadków nie był jedynym jej żywicielem. Tradycyjnie, cieszył się szacunkiem domowników, jako ten, który ciężko pracuje, by zarobić na utrzymanie. Obraz ojca we wspomnieniach to również wizerunek, w którym występował jako srogi opiekun, karcący swoje potomstwo za różne przewinienia: „[...] a w latach szkolnych to ojciec był surowy, nawet z innymi dziećmi nie pozwalał za dużo przystawać [...] trzeba było ojca słuchać"[109] albo: „Jeśli nie jadło się obiadu bo nie smakował, to nie można było wziąć chleba, ponieważ od ojca dostawało się lanie paskiem"[110].

Warto zauważyć, że zmiana stosunku do dzieci i uznanie ich podmiotowości oraz wzrost pozycji dziecka w środowisku domowym, głównie dzięki rozwojowi, psychologii i pedagogiki oraz badań nad dzieckiem, miała miejsce w rodzinach inteligenckich, mieszczańskich i ziemiańskich, nie dotyczyła natomiast rodzin robotniczych, bowiem w dalszym ciągu, w relacjach między dziećmi i rodzicami, podstawową zasadą pozostawało tutaj bezwzględne posłuszeństwo[111]. W materiałach etnograficznych poddanych analizie, wiele wspo-

[105] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1910; Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1913.
[106] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1909.
[107] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1916.
[108] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1913.
[109] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., sygn. B 1648, „Sposoby zabawiania i usypiania małych dzieci w rodzinie robotniczej".
[110] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1906.
[111] D. Kałwa, *Rodzina i dom*, [w:] A. Chwalba (red.), *Obyczaje w Polsce. Od Średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 244. Na temat podejścia do dziecka i dzieciństwa, m.in. w okresie międzywojennym zob.: M. Gawin, *Bilet do*

mnień wizerunku ojca z lat dzieciństwa to przywołanie kary. Najczęściej wymierzano kary cielesne, jak bicie w pośladki, do czego służyły: specjalny rzemień (*kozia* albo *sarnia nóżka*), pas czy rózga albo dawanie „klapsa". Bito także po rękach czy twarzy bądź dzieckiem potrząsano. Matka w takich momentach najczęściej jawiła się jako ta, która brała dziecko w obronę, co mogłoby świadczyć o jej pozytywnej roli w rodzinie, ale narracje robotników świadczyły, że i one stosowały kary wobec dzieci. „Ojciec trzymał nas wszystkich krótko, twardą ręką siłę której odczułem nieraz na własnej skórze – wspominał dzieciństwo jeden z dawnych robotników. Narzędziem kary fizycznej była kozia-nóżka z 4-ma rzemieniami długości z 40 cm. Gdy ojciec miał za jakieś przewinienie ukarać któreś z nas, zawsze zwracał się do matki: «Ewciu, wyjdź, proszę cię». W pięknych, ciemnych, najukochańszych oczach matki szkliły się łzy. Wychodząc na korytarz prosiła pełnym uczucia głosem: «Władziu, nie bij mocno»"[112].

W innym ze wspomnień czytamy, że młodsze dzieci karała matka, starsze – ojciec. Motywy wymierzania dziecku kary cielesnej były bardzo różne: kłamstwo, kradzież, przeklinanie, zniszczenie w domu jakiegoś przedmiotu, odmowa jedzenia i mycia się, ssanie palca, psoty, zbyt głośne zachowanie się w domu, rozrzucanie jedzenia wokół talerza, pobicie innego dziecka. Z kilku transkrypcji dowiadujemy się, że największym przewinieniem była kradzież, za którą „kładło się wtedy dziecko na ławie i dostawało pasem lub rózgą"[113]. Córka jednej z robotnic dostała od niej lanie, „gdy ukradła sąsiadce z ogrodu jabłka"[114]. Bicie dzieci w środowisku domowym robotników było na porządku dziennym, o czym świadczyła narracja jednej z respondentek:

> „Jak dziecko spsociło, krzyczało za dużo, to też dostało lanie. Gdy mówiło brzydkie słowa, to najpierw się tłumaczyło, że tak mówić nie wolno, a jak nie pomagało, to dostało lanie i już nie powtarzało, bo się bało, żeby go nie uderzyć. Dziecko dostawało lanie bacikiem – kijek z czterema rzemieniami, szerokości pół palca. To bolało bardzo. W sklepie były dyscypliny na sarniej nóżce, ale były za drogie i mąż sam zrobił"[115].

Kolejna matka: „Palca ssać nie pozwalała, bo nieładnie. Biła za to po łapach", jeszcze inna: „Jak dziecko ssało palec to biła po rączkach i odzwyczaiło się"[116]. Odrębną formą wymierzania kary było klęczenie na grochu albo kaszy lub stanie w kącie – syn jednej z kobiet trwał w takich pozycjach od 1,5 do

nowoczesności. O kulturze polskiej w XIX/XX wieku, Fundacja Świętego Mikołaja, Warszawa 2014, s. 77–93.

[112] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej", sygn. B 1644.

[113] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1909.

[114] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1910.

[115] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1913.

[116] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1909; sygn. B 1913.

2 godzin[117]. Groźba kary służyła też rodzicom jako argument uprzedzający złe zachowanie dzieci. Kobieta pracująca w tkalni pamiętała, że w wigilijny poranek dorośli przestrzegali najmłodszych przed nieposłuszeństwem: „Dzieciom powiedziano, żebyśmy były grzeczne i nie dostali bicia, bo jak dostaniemy bicie, to cały rok będziemy bite, także każde dziecko było spokojne”[118].

W materiałach etnograficznych znajduje się też zapis o nieco odmiennym stanowisku w sprawach wychowania. Zdaniem jednej z matek:

> „[.... dziecko dobrze wychowane to takie, które umie się zachować między dziećmi, tzn. jest zgodne, nie bije nikogo, pożycza swoje zabawki. Gdy dziecko jest dobre dla rówieśników, to później będzie dobre dla ludzi. Dziecku należy tłumaczyć, a nie bić, gdyż wtedy będzie się bało i będzie kłamać”[119].

Nie były to jednak w tym środowisku postawy powszechne, nie wiedziano o pedagogicznych zaletach wzmocnień pozytywnych.

W obszarze wychowania dziecka mieścił się również poprawny stosunek do osób starszych, zwłaszcza z kręgu bliższej rodziny, który wynikał, z jednej strony, z zakorzenionej w rodzinach hierarchiczności, z drugiej – wiązał się z konwenansem robotniczym. Zewnętrznym przejawem szacunku do starszych był zwyczaj całowania dorosłych w rękę lub w policzek, o czym wspominało wielu rozmówców. Za okazanie atencji wynagradzano najmłodszych drobnymi monetami, za które kupowali oni słodycze:

> „Dziecko od 6 lat całowało w rękę dziadków, rodziców, wujków, ciocie. Wujkowie dali kopiejkę, dwie, to było dla dziecka wielkie zadowolenie”[120];
>
> „Z dziadkami i rodzicami dzieci witały się obejmując ich za szyję i całując w buzię, od 3 lat dziecko mówiło dzień dobry i kłaniało się”[121].

W rodzinie robotniczej okresu międzywojennego matka wprowadzała dziecko w życie duchowe, uczyła modlitwy i gestów religijnych, motywowała do praktyk kościelnych. Tradycyjne wzorce pobożności i moralności religijnej przekazywano z pokolenia na pokolenie, chociaż badacze życia i kultury robotniczej na przełomie XIX/XX wieku mówią o rozluźnieniu związków tej grupy społecznej z kościołem w dużych miastach[122]. Przekazy etnograficzne, zwłaszcza narracje kobiet, świadczą jednak o przywiązywaniu wagi do praktyk religij-

[117] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1914.
[118] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Wigilia Bożego Narodzenia”, sygn. B 1647.
[119] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1916.
[120] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1913.
[121] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1909.
[122] Więcej na ten temat: J. Żarnowski, *Robotnicy polscy a Kościół katolicki*, [w:] A. Żarnowska (red.), *Wokół tradycji i kultury robotniczej w Polsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 273–293.

nych w życiu rodziny. Matki wspominały, że uczyły swoje dzieci pacierza wtedy, gdy zaczynały one mówić: „Na początku umiało przeżegnać się, potem Ojcze nasz i Zdrowaś Mario" – razem z dzieckiem klękano przy łóżku[123].

W niektórych rodzinach, przed przystąpieniem do posiłku i po skończonym jedzeniu dzieci czyniły znak krzyża.

Opinie narratorów, formułowane w latach 70. i 80. XX wieku, a dotyczące kwestii wychowawczych okresu międzywojnia, wybrzmiewają następująco:

> „Dziecko powinno być uprzejme, grzeczne, nie wynieść z domu jakichś łobuzerskich nawyków";
>
> „Dziecko się dobrze wychowuje, jak mu się więcej kary daje"; „Dziecko powinno słuchać co się do niego mówi";
>
> „Dziecko powinno być posłuszne, grzeczne, drugiemu nie powinno robić krzywdy, powinno chodzić do kościoła"[124].

Obowiązki domowe, zabawa i rekreacja

Wykonywanie, przez dzieci robotnicze, wielu obowiązków domowych, czasami przerastających ich możliwości fizyczne, wynikało przede wszystkim z systemu i rytmu zatrudnienia rodziców, zwłaszcza matek. To praca rodziców kształtowała przebieg dnia dziecka oraz podział między rodzeństwem domowych obowiązków. Jak już nadmieniono, pracowano zazwyczaj w systemie jedno-, dwu- lub trzyzmianowym, do 12 godzin na dobę. Odnotowywano też przypadki, kiedy nadal w zakładach produkcyjnych angażowano dzieci, co potwierdza adnotacja z wywiadu z pracownicą fizyczną zatrudnioną w jednej z łódzkich przędzalni:

> „Miałam 9 lat i już pracowałam, maglowałam bieliznę. Pracować zaczęłam w 1920 roku. Najpierw chodziłam szyć wojskową bieliznę na Aleje Kościuszki. Nie płacili mi tylko dawali jeść. Potem matka mówiła w pracy swojemu kierownikowi, że ma córkę. Kierownik Niemiec kazał mię przyprowadzić. Popatrzył na mnie, powiedział, że jestem mała, ale przyjął. Pracowałam na zgrzeblarkach [maszyna włókiennicza – J.S.] 7 lat, to była ciężka robota"[125].

Należy jednak nadmienić, że praca w fabryce, była z jednej strony środkiem poprawy stanu finansowego rodziny, z drugiej – potwierdzała status społeczny robotnika i jego dziecka. Wielu rodziców zabiegało o przyjęcie potomstwa do

[123] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1909; sygn. B 1914.
[124] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1913; sygn. B 1914, sygn. B 1910; sygn. B 1909.
[125] AZE, Tematyka wywiadu: Biografia rodziny, sygn. B 1579.

fabryki, a zdobycie pracy przez dziecko i możliwość zarobkowania postrzegano w kręgu robotniczym jako zjawisko korzystne[126].

Rodzaj i liczba zadań przypisanych dzieciom do wykonania w ciągu dnia w domu zależała przede wszystkim od liczebności rodziny, w tym liczby dzieci (ich wieku, płci, poziomu samodzielności), rytmu pracy ojca i matki, zakresu obowiązków szkolnych dziecka oraz od możliwości pomocy pracujących dziadków. Większość prac domowych miała charakter codziennej troski o gospodarstwo i opieki nad młodszym rodzeństwem. Obowiązki domowe były wykonywane przez dzieci po powrocie ze szkoły, pewne prace, jak np. wynoszenie śmieci, zamiatanie podłogi, drobne zakupy w sklepie, zabawianie młodszego rodzeństwa, pomoc przy zmywaniu naczyń czy porządkowanie własnych zabawek to zadania dzieci sześcio- a nawet pięcioletnich. Zdecydowanie inne obowiązki należały do dziewczynek, które wykonywały szereg prac domowych przypisanych na co dzień matkom. Rolą kobiet była, bowiem troska o gospodarstwo domowe, tworzenie atmosfery rodzinnej, wychowywanie dzieci. Trzeba nadmienić, że dzień powszedni matek–robotnic, z uwagi na to, że w fabryce spędzały one większą część dnia, rozpoczynał się o świcie: przed wyjściem do pracy musiały nakarmić niemowlę, dzieciom idącym do szkoły przygotować śniadanie, a jeśli pracowały na zmianę popołudniową – zrobić zakupy, ugotować obiad, wykonać prace porządkowe, uprać, zacerować ubranie itp. W wielu takich obowiązkach domowych matkom pomagały starsze córki[127]. Pomoc dzieci w pracach domowych była przez rodziców rygorystycznie egzekwowana. Wzruszająca jest narracja jednej z robotnic, która wspominała, że jako dziecku:

> „[...] kazali mi kartofle wstawić – coś tam mieli do tych kartofli, już nie pamiętam, bo byłam mała. No i wstawiłam te kartofle i poleciałam na podwórko, siostra starsza poszła to i dlaczego ja miałam nie polecieć? Ojciec przyleciał z pracy prędzej jak mama [...]. No i te kartofle się rozgotowały. Jakie ja dostałam lanie wtenczas. Haczykiem mnie ojciec tłukł"[128].

Obowiązki domowe pracującego mężczyzny–robotnika były odmienne. W międzywojennej rodzinie robotniczej ojciec brał udział w zajęciach domowych, zwłaszcza kiedy zostawał osobą bezrobotną lub zatrudnionym sezonowo. Wykonywał cięższe prace, jak rąbanie drewna na opał, wrzucanie węgla do piwnicy, dostarczanie opału i wody do mieszkania. Jeśli rozpoczynał pracę w godzi-

[126] G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć...*, dz. cyt., s. 15. Ze wspomnień jednego z tkaczy dowiadujemy się, że pracę w tkalni rozpoczął on po ukończeniu szkoły podstawowej, „[...] przy ojcu, od podawania nici w czasie przewlekania ich do nicielnic i płoch. Do roku 1929 przeszedłem w różnych fabrykach wszystkie szczeble zawodowe w tkalni mechanicznej, do mistrza włącznie". AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Gry i zabawy dzieci i młodzieży łódzkiej oraz spędzanie wolnego czasu", sygn. B 1652.

[127] *Warunki życia robotniczego...*, dz. cyt., s. 251–252.

[128] Cyt. za: G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć...*, dz. cyt., s. 32.

nach popołudniowych, pomagał również przygotować obiad. W obowiązkach takich wyręczały go dorastające dzieci; w pracach wymagających użycia siły – synowie. Chłopcy robili także drobne zakupy w sklepie (mleko, chleb, mąka), sprzątali komórki piwniczne, myli beczki po kapuście kiszonej, ale potrafili też utrzymać porządek w domu. Zdarzało się, że w rodzinach, w których byli tylko synowie, umieli oni ugotować zupę (zalewajkę, grochówkę), a następnie zanosili ją ojcu do fabryki. Bardzo często dzieci opiekowały się zwierzętami hodowanymi w podwórkach (gołębiami, królikami). Jeden z robotników wspominał obowiązek dokarmiania królików: „[...] w lecie rwaną w pobliskich polach trawą, w zimie przeważnie łupinami. Klatki wyścielano świeżą słomą"[129].

Okresem, w którym wszystkie dzieci, niezależnie od płci, pomagały matkom, był czas przedświąteczny – asystowały wówczas podczas gotowania, pieczenia i porządkowania mieszkania.

Dzieci w wieku szkolnym obciążone były zdecydowanie większą liczbą obowiązków, gdyż w codziennym rytmie dnia musiały znaleźć czas na odrobienie lekcji. W okresie międzywojennym nauka szkolna i wykształcenie potomstwa nie znalazły w środowisku robotniczym należytego miejsca, chociaż w porównaniu z okresem sprzed I wojny światowej wzrosło znaczenie obowiązków szkolnych dziecka. W rodzinach ubogich, niepełnych lub takich, w których jedno z rodziców z powodu kalectwa czy choroby nie mogło pracować, liczyła się praca i zarobek[130]. Obowiązkową naukę w zakresie szkoły powszechnej dla dzieci w wieku 7–14 lat wprowadzono w kraju w 1919 roku[131], pomimo tego, w początkowych latach niepodległości, łódzkie władze oświatowe odnotowywały w szkołach powszechnych dość wysoką absencję uczniów[132]. Badania ankietowe z 1927 roku wskazywały, że wiele dzieci z rodzin robotniczych, po 2–4 latach przerywało naukę i podejmowało pracę w fabryce[133]. Uczęszczanie do szkoły wyższego stopnia było w tym środowisku niemal niemożliwe, z uwagi na spore wydatki związane z kupnem podręczników, zeszytów, mundurka i czapki.

---

[129] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej", sygn. B 1644. Zob. też: AZE, Tematyka wywiadu: Opieka nad dzieckiem, higiena ciała, zdrowotność w rodzinie robotniczej, sygn. B 1907.

[130] F. Gross, *Proletariat i kultura. Warunki społeczne i gospodarcze kultury proletariatu*, nakładem Związku Zawodowego Pracowników Kolejowych, Warszawa 1938, s. 209.

[131] W. Lipiec, *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Wydawnictwo Artystyczno-Graficzne RSW „Prasa", Łódź 1973, s. 5, 14.

[132] Organ prasowy łódzkiego samorządu informował o licznych przypadkach opuszczania lekcji przez dzieci, ale winił za to rodziców, nakładając nań regulaminowe kary. Odpowiedzialność za „[...] niezapisanie lub nieposyłanie dziecka do szkoły bez uzasadnionej przyczyny" oraz kara grzywny lub aresztu spoczywała na ojcu dziecka, a w przypadku jego braku – na matce lub opiekunach. „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi" (dalej: DZMŁ) 1919, nr 10, s. 9; DZMŁ 1921, nr 43, s. 11; DZMŁ 1922, nr 15, s. 17; DZMŁ 1924, nr 6, s. 14; DZMŁ 1925, nr 8, s. 14.

[133] W 1927 roku w Łodzi 21% dzieci w wieku szkolnym nie uczęszczało do szkoły, a w 27% badanych rodzin co najmniej 1 dziecko nie wypełniało obowiązku szkolnego. – *Warunki życia robotniczego...*, dz. cyt., s. 248–249. Por. też: AZE, Tematyka wywiadu: Biografia rodziny, sygn. B 1618.

Dzieci do 7. roku życia pozostawały w domu pod opieką dziadków, sąsiadki lub, jak nadmieniono, starszego rodzeństwa. Rodziny robotnicze egzystujące w bardzo trudnych warunkach miały możliwość posłania dziecka w wieku 3–7 lat do miejskiej, przyfabrycznej lub parafialnej ochronki (od połowy lat 20. XX w. – przedszkola). Jednak zbyt mała ich liczba w mieście (3 placówki miejskie w 1924 r., 12 – w 1931 r.) oraz spora odległość od miejsca zamieszkania, w przypadku placówek fabrycznych umiejscowionych w okolicach zakładów pracy, powodowała, że nie wszystkie potrzebujące opieki dzieci mogły z nich korzystać[134]. Ponadto, pierwszeństwo w przyjęciach do tego typu instytucji miały dzieci osierocone, półsieroty i rodziców bezrobotnych. Jedna z respondentek wspominała, że jako dziecko uczęszczała do przedszkola przy ul. Limanowskiego 124 [XI. Miejska Ochrona–Przedszkole, założona w 1930 r. – wtrąc. J.S.], w którym zajęcia rozpoczynały się o godz. 9.00. Tam otrzymywała drugie śniadanie, obiad i podwieczorek, a „czas wolny wypełniony był różnymi zabawami". W jej opinii:

> „Dziećmi, które nie chodziły do ochronek rodzice nie interesowali się za bardzo. Kobiety po pracy zajmowały się plotkami lub haftowały serwetki, mężczyźni grali w karty, a dzieci biegały samopas"[135].

Inne z kobiet pamiętała, że uczęszczała do ochronki parafialnej, przy kościele św. Anny [Przedszkole Parafii św. Anny przy ul. Wacława 2/4 – wtrąc. J.S.], w której pracowały siostry zakonne, a dzieci „bawiły się i uczyły się pisać i czytać"[136].

Czas wolny dziecka młodszego i w wieku szkolnym, poza obowiązkami domowymi, wypełniony był przede wszystkim zabawą. Latem toczyły się one na podwórku i ulicy, zimą – w mieszkaniu lub na korytarzu. Inaczej spędzano popołudnie dnia powszedniego, odmiennie przeżywano dzień świąteczny. Jeszcze inaczej wyglądały zabawy niemowląt i dzieci w wieku poniemowlęcym – zabawianych przez dorosłych, starszą siostrę lub brata. „Nie wszystkie dzieci mogli brać w zabawach udział, jeśli było młodsze rodzeństwo zmuszeni byli się nimi opiekować więc na zabawy nie było czasu" – wspominał dzieciństwo jeden z tkaczy[137].

Nieodłączny element dziecięcych zabaw stanowiły zabawki – raczej skromne – sporadycznie kupowane, zazwyczaj wykonywane przez rodziców. Pierwsze

---

[134] Na ten temat zob.: J. Sosnowska, *Instytucje wychowania przedszkolnego w wielokulturowej Łodzi w latach 1924–1939. Organizacja, zadania, formy działania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. IX (1/2014), s. 281–306; Taż, *Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Kultura i Wychowanie" 2013, nr 5, s. 66–79.

[135] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1899.

[136] AZE, Tematyka wywiadu: Opieka, higiena..., sygn. B 1900. Por. też: sygn. 1903; sygn. 1905.

[137] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Chodzenie z szopką", sygn. B 1646.

zabawki to rekwizyty do kąpieli (gumowe kaczuszki, rybki) i grzechotki albo drewniane łyżki, które zawieszano nad kołyską[138]. Potem dziewczynka otrzymywała lalkę, bardzo często *szmacianą*. „Dla lalki szyło się ubranka – opowiadała jedna z robotnic – syn bawił się pudełkami, przesuwał sobie stołeczki. Jak mógł tak się bawił. Jak miał 6 lat, to mu się dało kawałek zeszytu i ołówek"[139].

Istniały domy, w których nigdy zabawek nie kupowano, a jedyne akcesoria do zabaw stanowiły przedmioty wykonane przez rodziców:

> „Ojciec – bednarz znał trochę stolarkę – po pracy zabawki robił sam. [...] Raz ojciec zrobił mi kolebkę dla lalki, którą mi mama zrobiła z odpadków materiału. Ojciec piłką rżnął to były trociny. Mama wymalowała lalce oczy, nos, usta, korpus też zrobiła ze szmat, potem uszyła sukienkę i czepek dla lalki"[140].

Brak gotowych zabawek, w opinii etnografa Jana Bujaka[141], uaktywniał wyobraźnię dziecka, które do zabaw wykorzystywało przedmioty naturalne z bliskiego otoczenia: drewno, kamień, rośliny, tkaninę, pudełka. Ulubionym rekwizytem zabaw chłopców była piłka, często szmaciana lub gumowa. Zabawki, ale częściej odzież, darowano dzieciom „pod choinkę" z okazji świąt Bożego Narodzenia. Robotnica tkalni wspominała: „[...] dla dziewczynek były lalki, dla chłopców koniki, piłki, dla starszych chusteczki, pończochy skarpetki i rękawiczki – niby od Mikołaja"[142].

Miejscem zabaw dzieci było przede wszystkim podwórko, które – zdaniem pedagoga Tadeusza Nowackiego – jako środowisko przestrzenne kształtowało wspólnotę zabawową dzieci, utworzoną na bazie razem użytkowanego terytorium[143]. Najmłodsze dzieci bawiły się w piasku w kącie podwórka, starsze, w wieku 5–12 lat – w gronie rówieśników. Spektrum zabaw było bardzo różnorodne, dominowały gry ruchowe, gonitwa, gra w piłkę, zabawy w kole. Przy sprzyjającej pogodzie bawiono się „w chowanego" – kryjąc się po zakamarkach podwórka, „w złodziei i policjantów", „wojnę", „ciepło – zimno". Gdy było zimno lub padał deszcz, dzieci bawiły się „w sklep", „w rodzinę", „w szkołę", grano „w kamienie" – na korytarzach, pod schodami lub na podeście koło stry-

---

[138] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1915; AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Sposoby zabawiania i usypiania małych dzieci w rodzinie robotniczej", sygn. B 1648.

[139] AZE, Tematyka wywiadu: Matka i dziecko..., sygn. B 1916.

[140] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Sposoby zabawiania i usypiania małych dzieci w rodzinie robotniczej", sygn. B 1648.

[141] J. Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988, s. 17. Na temat zabawek zob.: K. Kabacińska, *Od grzechotki do... – słów kilka o zabawkach dziecięcych*, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 11, s. 125–138. Por też: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010.

[142] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Wigilia Bożego Narodzenia", sygn. B 1647.

[143] T. Nowacki, *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Wydawnictwa Towarzystwa Polonistów R.P. Oddział w Łodzi, Łódź 1939, s. 26.

chu. We wspomnieniach robotnicy podawali tytuły i opisy zabaw. Niektóre, jak: „Jaworowi ludzie”[144], „Lis”[145] czy „Gąski i wilk” przeznaczone były dla dziewcząt i chłopców, natomiast „Mam chusteczkę haftowaną” – tylko dla dziewcząt[146]. Zabawy starszych dzieci przenosiły się poza podwórko, na ulicę, place podmiejskie, do parku, nad staw. Starsi chłopcy przeważnie grali w piłkę – „Pasjonowała nas piłka nożna, ciułaliśmy złotówkę do złotówki na zakup oryginalnej piłki, koszulek, spodenek” – napisał jeden z robotników[147]. Starsze dziewczęta swój wolny czas wykorzystywały częściej na pomoc matkom w obowiązkach domowych, w chwilach wolnych haftowały i szyły. Zabawy zimowe przebiegały odmiennie, ich obraz nakreślił we wspomnieniach jeden z łódzkich tkaczy:

> „Zimą dzieci i młodzież zabawiała się ślizganiem na zamarzniętych ściekach, które spływały przez podwórza aż do ulicznych ścieków, gdzie wszystko zimą zamarzło i na nich uprawiano ślizgawki, o łyżwach nie było mowy, ale robotnicze dzieci robili sobie z drzewa, mocowali sznurkami do bucików i tak się ślizgano, nazywano kopytkiem, a wielu dzieci uprawiało ślizganie w drewniakach. Zimowe wieczory były długie, rodzice pracowali po 10 i 12 godzin na dobę więc dzieci wiele godzin przebywali bez opieki, wynajdywano wiele rozrywek [...] Budowano sobie sanki z desek zbitych gwoździami, wtedy w owym czasie nie dbali rodzice o dzieci rozrywki i zabawy”[148].

W materiałach etnograficznych pojawiają się też wspomnienia niedzielnych zabaw i rekreacji. Czas wolny spędzano wtedy najczęściej wspólnie z rodzicami. W wielu rodzinach robotniczych niedziela rozpoczynała się od pójścia do pobliskiego kościoła. Dzieci w wieku szkolnym uczestniczyły w rannym nabożeństwie wspólnie z klasą, pod opieką nauczycieli, natomiast młodsze brały udział we mszy z rodzicami. Po kościele przygotowywano obiad i był to w zasadzie jedyny dzień w tygodniu, kiedy cała rodzina mogła spotkać się przy stole. Sposób spędzania niedzielnego popołudnia uzależniony był od pory roku. Latem

---

[144] Zabawa ze śpiewem: *Jawor, jawor, jaworowi ludzie, co wy tu robicie? Budujemy mosty! Dla kogo te mosty? Dla pana starosty! Wszystkie pary przepuszczamy, tylko jedną zatrzymamy*. AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Zabawy i gry dzieci i młodzieży robotniczej”, sygn. B 1648.

[145] Zabawa: *Chodzi lis koło drogi nie ma ręki ani nogi, trzeba lisa zabawić, rękę nogę przyprawić*. Tamże.

[146] Opis zabaw dzieci z łódzkich rodzin robotniczych można znaleźć w artykule: D. Mądrzakówna, *Dawne gry i zabawy łódzkich dzieci*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” 1965, t. VII, s. 191–201.

[147] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Gry i zabawy dzieci i młodzieży łódzkiej oraz spędzanie wolnego czasu”, sygn. B 1652.

[148] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Chodzenie z szopką”, sygn. B 1646. Dla dzieci szkół powszechnych łódzkie władze Łodzi zainicjowały, pod koniec lat 20. XX wieku, akcję związaną z zabawami i grami urządzanymi na miejskich placach i w parkach, latem i zimą. Zob.: *Zimowe rozrywki w miejskich parkach*, DZMŁ 1932, nr 52, s. 1054. Zdaniem łódzkich badaczek, dzieci robotnicze z nich nie korzystały, gdyż nie miały potrzebnego sprzętu. – G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 93.

dzieci szły z rodzicami do parku, wesołego miasteczka, na karuzelę czy strzelnicę – do miejsc, w których bilety wstępu nie były zbyt drogie. Rodziny mieszkające na obrzeżach miasta wędrowały na łąkę, pola lub do lasu. Zabierano ze sobą jedzenie, picie, koce; dorośli grali w karty, dzieci w fanty. Dużą popularnością wśród dzieci i dorosłych cieszyły się letnie wypady wozem lub dorożką „na majówkę". We wspomnieniach z dzieciństwa ten rodzaj rekreacji pojawiał się niemal zawsze:

> „Pamiętam słoneczne niedziele spędzane z kolegami i koleżankami w parku Julianowskim – Helenowskim – Wenecja przy szosie Pabianickiej [...] Pamiętam pulsujący tysiącami rodzin robotniczych Las Łagiewnicki [obecnie park], szczególnie w dniu Antoniego [odpust w dniu św. Antoniego – 13. czerwca, w sanktuarium Zakonu Franciszkanów – wtrąc. J.S.]. Do dziś pozostają w pamięci tętniące życiem stoiska i kramy – ze słodyczami, pamiątkami o tandetnym wykonaniu. [...] w lesie – to tu – lub bardziej w głębi grały kapele do tańca. Muzykanci grali na gitarach, mandolinach, bałałajkach, akordeonach, [...] i ustnych harmonijkach"[149].

Zdarzało się, że w zimowe popołudnia dorośli czytali dzieciom bajki, szkolne lektury lub opowiadali legendy, lecz nie były to czynności podejmowane w wielu rodzinach[150]. „Największe wrażenie mych dziecięcych lat – napisał mężczyzna – to zasłyszane bajdy, gawędy o straszydłach, smokach, czarownicach, potworach itd. ale najcudowniejsze były przeżycia z czytanych pierwszych książek jak Robinson Cruzoe, Chata Wuja Toma, itp."[151].

*

Materiał etnograficzny w postaci wywiadów narracyjnych i wspomnień robotników łódzkich fabryk z okresu II Rzeczypospolitej stanowił podstawę rekonstrukcji domu rodzinnego, rozpatrywanego w kontekście trzech współistniejących aspektów: materialnego, społecznego i kulturowego. Jak wynika z badań, dzieciństwo przeżywane w środowisku domowym implikowała głównie sytuacja finansowa rodziny, przede wszystkim aktywność zawodowa dorosłych jej członków. Im korzystniejsze położenie materialne danej rodziny, tym lepsze wa-

[149] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., „Gry i zabawy dzieci i młodzieży łódzkiej oraz spędzanie wolnego czasu", sygn. B 1652. Zob. też: Konkurs..., „Zabawy i gry dzieci i młodzieży robotniczej", sygn. 1648.

[150] Łódzkie etnografki podkreślają, że niemal nikt z badanych nie posiadał książek, częściej kompletowano „zeszyty" (powieści wychodzące w broszurach na gazetowym papierze), które krążyły wśród sąsiadów i znajomych. – G.E. Karpińska, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Woźniak, *Pracować żeby żyć*..., dz. cyt., s. 44.

[151] AZE, Konkurs Folkloru Robotniczego..., Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej", sygn. B 1644.

runki mieszkaniowe dziecka, jego ubiór, pożywienie, forma opieki i wychowania, dostęp do edukacji, możliwość wspólnej zabawy z rówieśnikami i przeżywania dni świątecznych z rodziną. „Bohaterowie" artykułu doświadczali trudów egzystencji wynikającej z ubóstwa materialnego ich rodzin, ale wspominali też radosne chwile dzieciństwa, związane głównie z zabawą i rekreacją. Z uwagi na ograniczenia redakcyjne zrezygnowano z zaprezentowania innych aspektów życia dziecka – np. dorocznych tradycji i zwyczajów świątecznych, obrzędowości rodzinnych związanych z narodzinami czy śmiercią dziecka bądź przesądów i wierzeń dotyczących opieki nad niemowlętami. Wymienione „obszary" dzieciństwa utrwalone w materiale etnograficznym mogą stanowić podstawę dalszych badań historyczno-pedagogicznych nad życiem dziecka robotniczego w okresie międzywojennym.

Bibliografia

Archiwum Zakładu Etnografii Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego.

Konkurs Folkloru Robotniczego Łodzi:

— sygn. B 1644 „Zwyczaje i obyczaje okresu Bożego Narodzenia w rodzinie robotniczej";
— sygn. B 1645 „Jak robotnicy spędzali wolny czas";
— sygn. B 1646 „Chodzenie z szopką";
— sygn. B 1647 „Wigilia Bożego Narodzenia";
— sygn. B 1648 „Zwyczaje z okresu Bożego Narodzenia i innych świąt dorocznych"; „Sposoby zabawiania i usypiania małych dzieci w rodzinie robotniczej"; „Zabawy i gry dzieci i młodzieży robotniczej";
— sygn. B 1652 „Gry i zabawy dzieci i młodzieży łódzkiej oraz spędzanie wolnego czasu".

Tematyka: Biografia rodziny:

— sygn. B 1578; B 1579; B 1618;

Tematyka: Matka i dziecko w rodzinie robotniczej w okresie międzywojennym:

— sygn. B 1909; B 1910; B 1913; B 1914; B 1915; B 1916;

Tematyka: Opieka, higiena, zdrowotność dziecka w rodzinie robotniczej:

— sygn. B 1896; B 1897; B 1898; B 1899; B 1900; B 1901; B 1902; B 1903; B 1904; B 1905; B 1906.

Tematyka: Opieka nad dzieckiem, higiena ciała, zdrowotność w rodzinie robotniczej:

— sygn. B 1907.

Bołdyrew A., *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013).

Bołdyrew A., *Wychowanie i socjalizacja dzieci i młodzieży w rodzinach robotniczych w Łodzi w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] B. Kiereś, M. Gromek, K. Hryszan (red.), *Rodzina – historia i współczesność*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2018.

Bujak J., *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1988.

Eliade M., *Sacrum, Mit, Historia*. *Wybór esejów* (wybór M. Czerwiński, tłum. A. Tatarkiewicz), PIW, Warszawa 1993.
Gawin M., *Bilet do nowoczesności. O kulturze polskiej w XIX/XX wieku*, Fundacja Świętego Mikołaja, Warszawa 2014.
Gross F., *Proletariat i kultura. Warunki społeczne i gospodarcze kultury proletariatu*, nakładem Związku Zawodowego Pracowników Kolejowych, Warszawa 1938.
Janczak J., *Ludność Łodzi przemysłowej 1820–1914*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Historica" 1982, t. 11.
Janiak-Jasińska A., Sierakowska K., Szwarc A. (red.), *A. Żarnowska, Kobieta i rodzina w przestrzeni wielkomiejskiej na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2013.
Kabacińska K., *Od grzechotki do... – słów kilka o zabawkach dziecięcych*, „Studia Edukacyjne" 2010, nr 11.
Kaliński J., Landau Z., *Gospodarka Polski w XX wieku*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
Kałwa D., *Rodzina i dom*, [w:] A. Chwalba (red.), *Obyczaje w Polsce. Od Średniowiecza do czasów współczesnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Karpińska G.E., Kopczyńska-Jaworska B., Woźniak A., *Pracować żeby żyć. Żyć żeby pracować*, „Łódzkie Studia Etnograficzne" 1992, t. XXXI.
Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny" 2004, t. 53.
Kopczyńska-Jaworska B., *Wychowanie dziecka robotniczego*, „Etnografia Polska" 1991, t. XXXV.
Kostrowicka I., Landau Z., Tomaszewski J., *Historia gospodarcza Polski XIX i XX wieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
Kowalski P., *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Krahelska H., *Łódzki przemysł włókienniczy wobec ustawodawstwa pracy*, nakładem Instytutu Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1927.
Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.
Landau Z., Tomaszewski J., *Wielki kryzys 1930–1935*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
Lipiec W., *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Wydawnictwo Artystyczno-Graficzne RSW „Prasa", Łódź 1973.
Lipiński A., *Pozostałości kultury tradycyjnej w łódzkich rodzinach robotniczych*, „Łódzkie Studia Etnograficzne" 1965, t. VII.
Mały rocznik statystyczny miasta Łodzi 1937, Zarząd Miejski w Łodzi, Łódź 1938.
Margolis A., *Gruźlica w Łodzi: studjum epidemjologiczno-statystyczne*, Magistrat Miasta Łodzi, Łódź 1932.
Marzyńska S., *Działalność Towarzystwa Opieki nad Matką i Dzieckiem „Kropla Mleka" w Łodzi w ciągu lat 30-tu*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi" 1935, nr 10.
Mądrzakówna D., *Dawne gry i zabawy łódzkich dzieci*, „Łódzkie Studia Etnograficzne" 1965, t. VII.
Michalska I., *Życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku w przekazie gazety „Ilustrowania Republika"*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIV (2/2016).

Mierzecki W., *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, cz. 2, Warszawa 1992.

Mroczka L., *Fenomen robotniczy Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987.

Nowacki T., *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Wydawnictwa Towarzystwa Polonistów R.P. Oddział w Łodzi, Łódź 1939.

Rębowska A., *Funkcje i typy domu w oczach architekta i socjologa*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński (red.), *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, Wydawnictwo „Wiedza o kulturze", Wrocław 1992.

Rocznik statystyczny m. Łodzi 1926, Magistrat m. Łodzi, Łódź 1927.

Rokuszewska-Pawełek A., *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media – Kultura – Społeczeństwo" 2006, nr 1.

Rosset E., *Dur brzuszny w Łodzi w świetle danych statystycznych w latach 1919–1923*, Zarząd Miejski w Łodzi, Łódź 1934.

Rosset E., *Łódź miasto pracy*, Wydawnictwo Magistratu M. Łodzi, Łódź 1929.

Rzepkowski A., *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Ibidem, Łódź 2008.

Samsel A., *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013).

Siciński A., *O idei domu i jego roli w Polsce*, [w:] P. Łukasiewicz, A. Siciński (red.), *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, Wydawnictwo „Wiedza o kulturze", Wrocław 1992.

Skodlarski J., Matera R., *Bariery rozwoju przemysłowego w Łodzi w okresie międzywojennym. Kluczowe aspekty instytucjonalne, ekonomiczne i społeczne*, [w:] W. Mędrzecki, C. Leszczyńska (red.), *Praca i społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej. Metamorfozy społeczne*, t. 9, Instytut Historii PAN, Warszawa 2014.

Sosnowska J., *Instytucje wychowania przedszkolnego w wielokulturowej Łodzi w latach 1924–1939. Organizacja, zadania, formy działania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. IX (1/2014).

Sosnowska J., *Problemy oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem na łamach „Dziennika Zarządu miasta Łodzi"* (*1919–1939*), [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

Sosnowska J., *Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Kultura i Wychowanie" 2013, nr 5.

Springer F., *13 pięter*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2015.

Supady J., *Działalność łódzkiej Kropli Mleka w latach 1904–1939*, „Przegląd Pediatryczny" 1981, nr 6.

Szczepańska B., *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem w świetle ankiet 1927 roku, Drukarnia „Rola" J. Buriana, Warszawa 1929.

Zimowe rozrywki w miejskich parkach, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi" 1932, nr 52.

Żarnowska A., *Między kulturą ludową a drobnomieszczańską. Narodziny kultury robotniczej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Kwartalnik Historyczny" 1985, nr 3.

Żarnowski J., *Nowe spojrzenie na społeczeństwo Polski międzywojennej*, [w:] W. Mędrzecki, J. Żarnowski (red.), *Społeczeństwo międzywojenne: nowe spojrzenie. Metamorfozy społeczne*, t. 10, Instytut Historii PAN, Warszawa 2015.

Żarnowski J., *Robotnicy polscy a Kościół katolicki*, [w:] A. Żarnowska (red.), *Wokół tradycji i kultury robotniczej w Polsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska K. (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, Wydawnictwo Rys, Poznań 2010.

doi: 10.34616/wwr20182.137.154

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 31.08.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Małgorzata KRAKOWIAK*

Warunki życia warszawskich rodzin robotniczych w II Rzeczypospolitej jako determinanty socjalizacji i wychowania młodego pokolenia

Living conditions of Warsaw working families in the Second Polish Republic as determinants of socialization and the upbringing of the young generation

Streszczenie

Cel: Artykuł poświęcono problemom egzystencji warszawskich rodzin robotniczych dwudziestolecia międzywojennego.

Celem niniejszego opracowania jest pokazanie warunków życia i ich wpływu na procesy socjalizacyjno-wychowawcze młodej generacji proletariatu. Analizowany materiał pochodzi z badań ankietowych przeprowadzonych przez Instytut Gospodarstwa Społecznego, opisujących sytuację stolicy w latach 20. i 30. XX wieku. Zebrane dane koncentrują się wokół zagadnień związanych z sytuacją społeczno-ekonomiczną warszawiaków. Wśród omawianych problemów funkcjonowania rodziny wybrano te bezpośrednio wpływające na wychowanie i socjalizację najmłodszych. Do najważniejszych należą: sytuacja mieszkaniowa, problemy żywieniowe, warunki higieniczne, kwestie edukacji i wykształcenia, życie społeczno-kulturalne oraz praca zarobkowa młodego pokolenia.

* e-mail: malgorzata.krakowiak@uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 46/48, 90-001 Łódź, Polska. ORCID: 0000-0001-5724-301X.

Metody: W analizie pozyskanych materiałów wykorzystano metodę badań mikrohistorycznych, zastosowaną w odniesieniu do historii rodziny.

Wyniki: W wyniku analiz stwierdzono, że realia życia warszawiaków w dwudziestoleciu międzywojennym były trudne. Transmisja norm i wartości w rodzinach robotniczych była znacząco determinowana przez warunki egzystencji. Status materialny rodziny wpływał na jej sytuację bytową: złe warunki mieszkaniowe oraz niewystarczająca ilość środków na zapewnienie pożywienia były codziennością większości robotniczych rodzin.

Wnioski: Analiza materiałów źródłowych pozwala wnioskować iż w warszawskich rodzinach robotniczych:

— niski poziom świadomości w zakresie przestrzegania zasad higieny przyczyniał się do szerzenia chorób w tym środowisku;
— mimo powszechnego obowiązku szkolnego, wysoki odsetek dzieci i młodzieży nie uczęszczał do szkół, powiększając grono analfabetów;
— zła sytuacja społeczno-ekonomiczna powodowała konieczność podejmowania pracy w bardzo młodym wieku, co było kolejnym problemem niosącym społeczne konsekwencje.

Słowa kluczowe: Warszawa, rodzina, młodzież, edukacja, socjalizacja, warunki bytowe, II Rzeczypospolita.

Abstract

Aim: The article is devoted to the problems of existence of Warsaw working families during the inter-war period.

The aim of this content is showing the living conditions and their impact on the processes of socialization and the raising of the young generation of the proletariat. The analyzed material comes from surveys conducted by the Institute of Social Economy describing the situation in the capital in the 1920s and 1930s. The collected data concentrates on issues related to the socio-economic situations of Warsaw residents. From the discussed problems of the family's functioning, those problems directly influencing the upbringing and socialization of the youngest were selected. The most important ones are: the housing situation, nutritional problems, hygiene conditions, education, socio-cultural life and employment at a young age.

Methods: The analysis of the acquired materials used the microhistorical research method, applied in relation to family history.

Results: As a result of the analysis it was found that the situation of capital residents in the inter-war period was difficult. The transmission of norms and values in working-class families was determined by the conditions of existence. The material status of the family influenced their living situation: poor housing conditions and insufficient resources to provide food were the everyday life of the majority of working-class families.

Conclusions: The analysis of source materials leads to the conclusions that:

— low awareness of hygiene contributed to the spread of diseases in this environment.

— despite the general schooling obligation, a large proportion of Warsaw children and young people did not attend school and, as a result,illiteracy grew.
— the bad economic situation increased the need to work from a very young age, which was another problem which brought social consequences.

Keywords: Warsaw, family, youth, education, socialization, living conditions, Second Polish-Republic.

Początki II Rzeczypospolitej, podnoszącej się z upadku po kilkudziesięciu latach nieobecności na mapie świata, były trudne. Zniszczenia wojenne i zerwanie dotychczasowych więzów gospodarczych z państwami zaborczymi utrudniały rozwój polskiej gospodarki[1]. To także czas, gdy w Europie, jak również w Polsce, postępowały zmiany związane z likwidacją starego porządku świata i budową jego współczesnej struktury[2]. Ziemie polskie doświadczały przeobrażeń cywilizacyjnych, gospodarczych i społecznych, choć wolniej niż miało to miejsce w innych państwach kontynentu. Na początku XX wieku procesy uprzemysłowienia, industrializacji i urbanizacji zasadniczo wpływały na obraz społeczeństwa polskiego, rozpoczynając kształtowanie jego struktury. Ważną rolę w odbudowie kraju odegrały ośrodki miejskie, w których zachodziły głębokie zmiany ekonomiczne, społeczne, polityczne i kulturowe. Główną siłą rozwojową dużych miast był przemysł, który na przełomie XIX i XX wieku przyczynił się do przekształcenia struktury ludności, poprzez migrację populacji wiejskiej. Procesy te zauważalne były w Łodzi i Warszawie, dwóch największych ośrodkach II Rzeczypospolitej; mieszkała w nich prawie połowa obywateli całego państwa[3]. Ludność stolicy w pierwszej dekadzie XIX wieku liczyła ponad 77 tys. osób i przez kolejne sześćdziesiąt lat powiększyła się trzykrotnie[4]. Dane zebrane w dwóch Powszechnych Spisach Ludności przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny wykazały, iż w 1921 roku warszawiaków było 937 tys., grupa ta stale rosła i w 1931 roku liczyła 1 mln 172 tys.[5]

Rozwój przemysłu wpłynął na ukształtowanie klasy robotniczej i jej specyficznych warunków życia, na co wskazuje Anna Żarnowska, pisząc: „Warszaw-

[1] W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1990*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 33.
[2] A. Chwalba, *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 579. Wiadomości o ogólnych warunkach społeczno-gospodarczych, politycznych i kulturalnych oparto na opracowaniach, zob m.in.: I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, *Społeczeństwo Polskie od X do XX wieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988; A.L. Sowa, C. Brzoza, *Historia Polski 1918–1945*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
[3] A. Jelonek (oprac.), *Liczba ludności miast i osiedli w Polsce w latach 1810–1955*, IGiPZ PAN, Warszawa 1956, s. 35, 47.
[4] Tamże, s. 47.
[5] *Ludność i powierzchnia Warszawy w latach 1921–2008*, Urząd Statystyczny w Warszawie, Warszawa 2009, s. 12.

scy robotnicy wyróżniali się na tle innych grup społecznych odrębną pozycją ekonomiczną, społeczną i obyczajową"[6].

Stałe zmiany w gospodarce, życiu politycznym, kulturowym i społecznym przyczyniły się do przyjęcia przez rodziny specyficznych postaw przekazywanych w normach i wartościach kolejnym pokoleniom. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, jak warunki życia warszawskich rodzin dwudziestolecia międzywojennego determinowały procesy socjalizacyjno-wychowawcze młodej generacji proletariatu.

Analizy dokonano na podstawie danych zebranych i opracowanych przez Instytut Gospodarstwa Społecznego (IGS), który od początku swojej działalności zajmował się rozpoznawaniem problemów społecznych, poprzez m.in. prowadzenie badań i zbieranie materiału socjologicznego. Instytucja gromadziła wiadomości dotyczące mieszkańców II Rzeczypospolitej. Podstawą prowadzonych przez autorkę analiz są źródła dotyczące warszawskiego proletariatu przebadanego w latach 20. i 30. XX wieku. Każde z monograficznych opracowań wykorzystanych w pracy powstało w wyniku odrębnych badań przeprowadzonych przez IGS, a poszczególne tomy zawierają bogate zestawienie danych statystycznych. Przedstawiają one wiele aspektów życia robotników, m.in.: warunki bytowe w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim[7], stopę życiową dzielnic proletariackich[8], sytuację mieszkaniową[9] oraz zdarzenia kryzysowe dotykające rodziny robotnicze[10]. Ponadto, istotnym źródłem do opisania procesów wychowawczych i socjalizacyjnych były badania nad młodym pokoleniem[11].

Wnioski oparto na źródłach z danymi ilościowymi, pominięto wspomnienia i pamiętniki zebrane w konkursie ogłoszonym przez IGS[12]. Ich różnorodność, ilość oraz prezentowane zagadnienia mogą być przyczynkiem do odrębnych i pogłębionych rozważań naukowych na temat rodzin robotniczych w międzywojennej Polsce.

---

[6] A. Żarnowska, *Robotnicy Warszawy na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 5.

[7] L. Krzywicki, *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem w świetle ankiet 1927 roku*, J. Burian, Warszawa 1929.

[8] L. Landau, *Bezrobocie i stopa życiowa ludności dzielnic robotniczych Warszawy*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1936.

[9] A. Zdanowski, *Warunki mieszkaniowe w okresie kryzysu i bezrobocia*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1936.

[10] A. Minkowska, *Rodzina bezrobotna. Na podstawie ankiety 1932 roku*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935; H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1933.

[11] A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia. Z badań ankietowych na Ochocie*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1938.

[12] L. Krzywicki (oprac.), *Pamiętniki Bezrobotnych nr 1–57*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1933; J. Durko, *W pracy i w walce. Wspomnienia robotników warszawskich z przełomu XIX i XX wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.

Podstawę analizy stanowiły dane ankietowe zebrane w 1927 roku, dotyczące warunków życia robotników w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim. Jak podkreślał Ludwik Krzywicki, materiał zebrany przez IGS jest niedoskonały, co wynikało m.in. z jego słabej reprezentatywności[13]. Pojawia się zatem pytanie, czy na podstawie kilkuset wypowiedzi można wnioskować o całej grupie społecznej[14]. Ponadto, dostępny materiał został poddany selekcji i opracowaniu, brak dostępu do oryginalnych ankiet powoduje, że jego analizę ograniczono do zagadnień zamieszczonych przez zespół badawczy. Nakreślone trudności nie zmieniają faktu, że opublikowane przez IGS opracowania mają wartość fundamentalnych materiałów. Publikacje, będące podstawą źródłową niniejszego artykułu, są opracowaniami o szczególnie wysokiej wartości, zebrane i opracowane dane liczbowe dotyczące życia rodzin robotniczych, w tym warunków wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży, są unikatowym materiałem prezentującym problemy warszawskiego proletariatu dwudziestolecia międzywojennego. Niewątpliwie warto prowadzić dalsze badania nad warszawskimi rodzinami robotniczymi, także w oparciu o inne materiały, w tym źródła pozostające w zasobach Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Wymaga to jednak dalszych, pogłębionych, systematycznych kwerend i analiz. Sytuację warszawskich rodzin robotniczych poddano analizie w ujęciu mikrohistorycznym[15].

Funkcje wychowawcze i socjalizacyjne rodzin robotniczych w Polsce w pierwszym 40-leciu XX wieku były przedmiotem zainteresowania historyków wychowania, jednak publikowane dotychczas teksty nie koncentrowały się na warszawskim środowisku robotniczym[16]. Materiały źródłowe prezentują życie i pracę zarobkową proletariatu, nie omawiają szczegółowo problemów rodzin i zagadnień związanych z wychowaniem potomstwa. Od dawna zwracano uwa-

[13] Ludwik Krzywicki we wstępie do opracowania wskazał kilka warunków przebiegu badań. Autor podkreślił, że rodziny, które nie wypełniały systematycznie kwestionariuszy były z nich usuwane. Ponadto, każda z nich miała przydzielonego instruktora z ramienia IGS, który przygotowywał niezależne dokumenty o badanej rodzinie. Choć Instytut dokonał wszelkich starań, aby uczestnicy rzetelnie uzupełniali kwestionariusze, to jednak nie wszystkich błędów w trakcie ich trwania dało się uniknąć, jednym z nich było nieprecyzyjne formułowanie pytań.

[14] Materiał ankietowy uzyskano z przebadania 535 rodzin, w tym 335 robotniczych i 200 pracowniczych zamieszkałych: Warszawę, Łódź i Zagłębie Dąbrowskie. W Warszawie przebadano 113 rodzin.

[15] Więcej o mikrohistorii zob.: E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkanie w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.

[16] A. Samsel, *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2009 nr 1–2, s. 29–49; Taż, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013), s. 235–258; A. Bołdyrew, *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013), s. 182–213; Taż, *Wychowanie i socjalizacja dzieci i młodzieży w łódzkich rodzinach robotniczych w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] B. Kiereś, M. Gromek, K. Hryszan (red.), *Rodzina – historia i współczesność*, KUL, Lublin 2017, s. 27–35.

gę na potrzebę badań nad historią rodziny, pisała o tym na łamach prasy Maria Librachowa[17]:

> „O wychowaniu w rodzinach chłopskich, drobno-mieszczańskich, robotniczych [...] na ogół nic prawie o wychowaniu tem nie wiemy. A jednak i one wychowują dzieci i one mają jakąś ideologię wychowawczą; mają niewątpliwie obyczajowość wychowawczą, która utrwaliła się w tradycjonalizmie, lub ulega ewolucji i przemianom, jakkolwiek teorje pedagogiki obce są jej i dalekie"[18].

Specyfika materiału źródłowego powoduje, że niniejsze opracowanie stanowi zarys tematyczny zaprezentowanego zagadnienia. Przedstawione wyniki są wstępną refleksją nad problemem, któremu warto poświęcić kolejne badania.

Międzywojenna Warszawa była jedynym miastem w II Rzeczypospolitej liczącym ponad milion mieszkańców, zasiedlonym głównie przez ludność robotniczą[19]. Przemysłowy charakter stolicy oddziaływał na jej społeczność, warunkując organizację życia rodzinnego. Charakterystyczne cechy środowiska wpływały na przekazywane wzorce, wartości kulturowe oraz sposoby i zasady działania. Na podstawie materiałów zgromadzonych i opracowanych przez Instytut Gospodarstwa Społecznego, opisujących warunki: mieszkaniowe, higieniczne, żywieniowe, edukacji, życia społeczno-kulturalnego możliwe było określenie, jak wpływały one na realizację podstawowych funkcji w rodzinach proletariackich.

Kształtowanie poziomu życia środowiska robotniczego było zależne od zarobków i funduszy, którymi dysponowały ogniska domowe. W badaniu brały udział głównie rodziny wielodzietne[20]. Opłaty za mieszkanie, pożywienie i odzież stanowiły wydatki na poziomie 70% ogółu ich dochodu. Utrzymywano się głównie z wynagrodzenia głowy rodziny, uzupełnianego środkami pozyskanymi z innych źródeł[21]. Średnie zarobki grupy robotniczej biorącej udział w badaniu kształtowały się na poziomie 237,29 zł i były wyższe w porównaniu z innymi miastami z ankiety IGS.

---

[17] Maria Librachowa (1878–1955) – polska pedagog, psycholog, profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniwersytetu Łódzkiego.

[18] M. Librachowa, *Socjologia wychowania i pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny" 1927 nr 1, s. 7.

[19] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 30. Zgodnie z zasadą przyjętą w trakcie badań przez Instytut Gospodarstwa Społecznego, rodzina robotnicza to taka, w której jej główny żywiciel wykonywał jako zawód pracę fizyczną. Wśród badanych wyróżniono rodziny pracowników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, różniły się one wysokością zarobków i prestiżem.

[20] Znaczna część badanego proletariatu to rodziny wielodzietne, stanowiły 98% wszystkich respondentów w ankiecie IGS. Według danych na 113 przebadane warszawskie rodziny przypadało 575 osób, a wśród nich było 340 dzieci; L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 27.

[21] Robotnicze budżety domowe w Warszawie w 5,7% zasilano wpływem ze sprzedaży rzeczy bądź dochodem od sublokatorów. – L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 91; L. Landau, *Bezrobocie*..., dz. cyt., s. 88–91.

Warunki mieszkaniowe

Poważnym utrudnieniem w realizacji funkcji wychowawczych w środowisku proletariackim była zła sytuacja bytowa. Małe, ciasne, ciemne i przeludnione mieszkania były codziennością większości warszawiaków. Średnia powierzchnia lokum, przypadająca na wielodzietną rodzinę w stolicy, wynosiła 22,3 m^2. W większości były to lokale jednoizbowe, w których to samo pomieszczenie pełniło funkcję kuchni, sypialni, jadalni, a czasem pralni[22]. Wyposażenie mieszkań składało się głównie ze stołu, łóżek, krzeseł i szafy. Dzieci i młodzież nie miały samodzielnej przestrzeni do nauki, jeśli pojawiało się biurko, stanowiło miejsce pracy dla wszystkich uczniów w domu. Bolączką domostw robotniczych była niewystarczająca liczba łóżek, mała powierzchnia mieszkań uniemożliwiała wstawienie ich w odpowiedniej ilości odpowiadającej lokatorom. Zaledwie 6% gospodarstw domowych posiadało indywidualne posłania dla każdego członka rodziny. W pozostałych, z konieczności dzielono się nim z inną osobą. Dla najmłodszych miejsce do spania organizowano na podłodze lub stołach, 11% rodzin zasypiało w ten sposób. Innym wyjściem z trudnej sytuacji było współdzielenie łóżka przez rodziców i dzieci, najczęściej to matki odstępowały swoje posłanie. Wspólne nocowanie chłopców i dziewczynek występowało rzadko, najczęściej gdy dzieci były małe bądź w rodzinie nie było rodzeństwa tej samej płci. Warszawskie mieszkania charakteryzowały się niskim stanem higienicznym, tylko nieliczne lokale posiadały dostęp do instalacji gazowej i elektrycznej[23]. Trudne warunki sanitarne domostw miały bezpośredni wpływ na zdrowie mieszkańców. Źle doświetlone izby przyczyniały się do szerzenia niedokrwistości, krzywicy oraz wad wzroku, występujących u młodego pokolenia. Ponadto, ciemne, wilgotne lokale sprzyjały rozwojowi bakterii i chorób zakaźnych[24].

Sytuacja mieszkaniowa warszawiaków i problemy z nią związane stały się tematem I Polskiego Kongresu Mieszkaniowego, odbywającego się w grudniu 1937 roku[25]. Józef Kobrzyński na łamach prasy głosił: „[...] złe mieszkanie jest

[22] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 164, 221; A. Oderfeldówna, *Młodzież*..., dz. cyt., s. 3; L. Landau, *Bezrobocie*..., dz. cyt., s. 103, 105; A. Minkowska, *Rodzina bezrobotna*..., dz. cyt., s. 69.

[23] Przeprowadzone ankiety pokazały, iż niespełna połowa mieszkań robotniczych była zupełnie pozbawiona wodociągu i zlewu, 1/4 badanych posiadała własny zlew, a dostęp do toalet w 3/4 przypadkach był jedynie na zewnątrz budynku, tylko 8% ankietowanych miało własną toaletę. – L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 160; Z oświetlenia elektrycznego korzystało 17,4% rodzin, natomiast 78,3% używało oświetlenia naftowego. Kuchnie gazową wśród badanych odnotowano tylko w 3 domach; L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 161.

[24] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 159.

[25] J. Kobrzyński, *I Polski Kongres Mieszkaniowy*, „Opiekun Społeczny" 1938, nr 2, s. 15–21.

czynnikiem społecznego rozkładu"[26], prasowa relacja ze spotkania opisywała złą sytuację bytową, jak też sposoby rozwiązania mieszkaniowych trudności. Jednym z nich było sublokatorstwo, podnajmowanie części lokalu, co pozwalało na pozyskanie dodatkowych funduszy. Kątownictwo stało się powszechnym zjawiskiem, według spisu przeprowadzonego w 1919 roku w Warszawie, na jeden wynajmowany lokal przypadało przeciętnie 6,13 osoby, przy statystycznej rodzinie, w której współczynnik jej członków wynosił 4,37[27]. W efekcie dzieci robotników we własnym domu wzrastały nie tylko wśród najbliższych, ale również przy zupełnie obcych osobach, które posiadały odmienne zwyczaje i wartości. W warszawskiej ankiecie odnotowano przypadki współdzielenia łóżka z sublokatorem, zatem nie wynajmowano jedynie powierzchni mieszkalnej, ale również połowę posłania. Warunki życia warszawiaków nie sprzyjały prowadzeniu życia towarzyskiego w domu. Ciasne domostwa, często udostępniane obcym lokatorom, utrudniały przyjmowanie gości.

Warunki materialno-bytowe środowiska proletariackiego wpływały na rozwój najmłodszych członków rodziny. Dzielenie mieszkania z innymi osobami utrudniało kształtowanie postaw i nabywanie norm przez dzieci i młodzież. Przepełnione lokale oraz ich słabe wyposażenie przeszkadzały w realizacji zadań szkolnych, a brak miejsca uniemożliwiał należyty wypoczynek. Niekorzystnie na rozwój młodego pokolenia wpływał niski poziom higieniczny domostw, przyczyniając się do powstawania problemów zdrowotnych. Choć opracowanie ankiet nie wskazuje tej kwestii, można przypuszczać, że realizacja zadań wychowawczych na niewielkiej przestrzeni mieszkania powodowała pojawienie się niezamierzonych wpływów rodziców na młode pokolenie. Najmłodsi obserwowali życie rodziców, wysłuchiwali rozmów, kłótni, obserwowali czynności higieniczne oraz prokreacyjne. Miało to znaczący wpływ na kształtowanie osobowości i postaw młodych osób.

Wyżywienie rodziny

Konsumpcję pożywienia łączono z statusem materialnym rodziny, ilość i jakość pokarmu stanowiła o sile i zdrowiu proletariatu. Z badanej grupy warszawiaków 91% wydawało minimum 50% i więcej budżetu na wyżywienie, oczywiście kwota ta była zależna od liczby domowników. Jak wskazuje autor opracowania respondenci deklarowali strach przed brakiem środków pieniężnych na zakup żywności dla wszystkich członków rodziny, dlatego też, jako jedno z najważniejszych zadań stawiali sobie zdobywanie jedzenia i zabezpieczenie go dla dzieci. Dochody rodziny wpływały na jakość pożywienia, bied-

[26] J. Kobrzyński, *I Polski*..., dz. cyt., s. 16.
[27] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 148; L. Landau, *Bezrobocie*..., dz. cyt., s. 103.

niejsi korzystali głównie z produktów roślinnych i tańszych pochodzenia zwierzęcego, wzrost funduszy podnosił ilość spożywanego mięsa. O słabo zróżnicowanej diecie ubogiej w witaminy, cukry, tłuszcze wspomina młodzież ankietowana na Ochocie, która ze wstydem i niechęcią przyznaje się do jakości swojej diety[28]. Choć odżywianie rodzin robotników warszawskich było lepsze i bardziej zróżnicowane w porównaniu z respondentami z Łodzi czy Zagłębia Dąbrowskiego, to i tak nie było na wysokim poziomie i nie zaspokajało w pełni potrzeb. Brak dostępu do wystarczającej ilości pożywienia i jego słaba różnorodność niosły za sobą niepokojące następstwa, wśród nich najpoważniejszymi były choroby i wysoka śmiertelność. W przypadku wystąpienia problemów zdrowotnych opiekę nad chorym sprawowano głównie w domu, leczenie bardzo rzadko kończyło się pobytem w szpitalu[29]. Konsekwencją złego odżywiania był wysoki poziom śmiertelności członków rodzin. Największą umieralność odnotowywano wśród najmłodszych do 3. roku życia[30]. Znacząca liczba zgonów przypadała na noworodki, miały na to wpływ choroby przewlekłe oraz złe odżywianie. Dane prezentują w większości nieznane przyczyny zgonów – trudno jednoznacznie wskazać, które z nich były efektem chorób zakaźnych, przewlekłych czy ostrych, a które wynikały bezpośrednio z braku jedzenia.

Niewystarczająca ilość pożywienia i jego słabe zróżnicowanie niosły wiele konsekwencji dla dzieci proletariatu. Wpływały na wolniejsze dojrzewanie, osłabiały kondycję oraz koncentrację. Zła dieta rzutowała na sprawność umysłową, która w wieku szkolnym była istotna dla rozwoju najmłodszych. Nawyki żywieniowe wyniesione z domu wpływały na obyczaje żywieniowe i kulturę kulinarną młodych ludzi.

Warunki higieniczne

Rodziny robotnicze w swoich budżetach przeznaczały od 1 do 2% dochodu na potrzeby higieniczne. Za największą część tej kwoty kupowano mydła i robiono pranie, znacznie mniej łożono na lekarzy, lekarstwa, kąpiele i fryzjera. Wśród warszawskiego proletariatu były i takie rodziny, w których w ogóle się nie myto. Należy zaznaczyć, że dla badanych osób kąpiel nie oznaczała umycia całego ciała, a jedynie czynność polegającą na obmywaniu się w misce. Wydatki na higienę były niskie, miesięcznie rodzina robotnicza na zabiegi związane z utrzymaniem czystości wydawała mniejszą kwotę niż koszt jednego jednorazowego biletu do łaźni. Dotyczyło to szczególnie dorosłych, ponieważ dzieci

[28] A. Oderfeldówna, *Młodzież...*, dz. cyt., s. 5–6.
[29] L. Krzywicki, *Warunki życia...*, dz. cyt., s. 215.
[30] Dane przytoczone w ankietach pokazują wysoki poziom śmiertelności dzieci; prawie 1/3 ogólnej liczby zgonów przypadała na dzieci do 1. roku życia; L. Krzywicki, *Warunki życia...*, dz. cyt., s. 222.

myto w wanience lub balii, a młodzież latem korzystała z kąpieli w rzece lub stawie[31]. Kolejną potrzebą dnia codziennego była odzież. W Warszawie, w przeciwieństwie do innych miast, kupowano gotowe ubrania, w Łodzi i Zagłębiu znaczenie więcej szyto. Droga i trudna do zdobycia konfekcja, obok sprzętów domowych, stanowiła „majątek rodziny", będący zabezpieczeniem materialnym. Zebrane dane z ankiet IGS dotyczyły jedynie zasobów odzieżowych rodziców, nie zamieszczono w nich informacji o dziecięcych ubraniach, zatem trudno określić jaką odzieżą, czy dostosowaną do wieku, potrzeb i pory roku dysponowali najmłodsi. Można wnioskować, że dzieci z warszawskich rodzin robotniczych w większości zmieniały bieliznę raz w tygodniu[32]. O odzież młodzieży pytano w badaniach przeprowadzonych na Ochocie. Wynika z nich, że wśród męskiej część 65% nie posiadało drugiego ubrania na zmianę, a wśród ogółu młodych 65% miało jedną, dwie, najwyżej trzy koszule[33].

Warunki mieszkaniowe, żywieniowe i higieniczne, warszawskich robotników determinowały zachowania najmłodszych, w takiej sytuacji trudno było o wypracowanie należytych postaw prozdrowotnych. Trudne realia życia bezpośrednio rzutowały na stan zdrowia rodziny, w szczególności dzieci, były przyczyną nieustannych chorób i zwyrodnień młodego pokolenia. Jak podkreślał Ludwik Krzywicki, warunki te przyczyniały się do „niszczenia najcenniejszej siły wytwórczej narodu"[34].

Organizacja gospodarstwa domowego

Podział obowiązków w gospodarstwach domowych u większości warszawiaków był podobny. Mężczyźni pracowali zawodowo, zdobywając środki materialne, zadania kobiet koncentrowały się wokół domu i rodziny. Otrzymywały one pomoc od potomstwa i współmałżonków[35]. Do czynności, w które angażowano dzieci należały prace domowe, przygotowanie posiłków, sprzątanie. Ważnym elementem życia rodzinnego były zwyczaje żywieniowe. Pracujące osoby zmuszane były do jedzenia w zakładzie pracy[36]. Wspólne posiłki stanowiły szansę na rozmowy, wymianę doświadczeń, jednak obowiązki zawodowe uniemożliwiały rodzinną konsumpcję, ograniczając spędzony razem czas. Potom-

[31] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 207.
[32] W przebadanych 113 warszawskich rodzinach, 89,4% dzieci zmieniało bieliznę raz na tydzień. – L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 195.
[33] A. Oderfeldówna, *Młodzież*..., dz. cyt., s. 6; A. Minkowska, *Rodzina bezrobotna*..., dz. cyt., s. 63–66.
[34] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 164.
[35] W zbadanych rodzinach warszawskich 83,9% gospodarstw domowych prowadzą kobiety. Podejmowanie decyzji w domach matki wraz z potomstwem deklarowało 6,2%. – L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 227.
[36] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 126.

stwo przebywało więcej z matką, która z racji funkcji opiekuńczej nad ogniskiem domowym poświęcała im więcej uwagi, w efekcie jej więzi z dziećmi były bardziej uczuciowe niż relacje z ojcem[37]. Warszawiacy deklarowali, iż ich życie rodzinne przebiegało spokojnie, małżeństwa na ogół cieszyły się ze swojego pożycia. Występujące kłótnie i powstałe konflikty usprawiedliwiano złymi warunkami materialnymi[38]. Kontakt pomiędzy rodzicami a dziećmi również określano jako dobry. Choć ojcowie i matki przyznawali się do stosowania kar cielesnych, zdaniem Krzywickiego były one jedynie efektem wymierzanej kary, za nieodpowiednie zachowanie i przewinienia, a nie stosowaniem przemocy[39]. Z dzisiejszej perspektywy budzi to wątpliwości, fizyczne karcenie jest formą przemocy i nie może być usprawiedliwiane złym zachowaniem dziecka. Problem ten został jedynie zasygnalizowany i wymaga głębszej refleksji.

Zaangażowanie najmłodszych w organizację życia rodzinnego sprzyjało nauce samodzielności, budowało troskę o najbliższe otoczenie i dom, ćwiczyło umiejętności zarządzania sprawami dnia codziennego. Czynny udział w organizacji gospodarstwa sprzyjał internalizacji rodzinnych i środowiskowych norm i wartości.

Edukacja dzieci i młodzieży

Dane zebrane przez IGS dotyczące edukacji młodego pokolenia są ograniczone. Pomimo wybiórczych informacji warto zasygnalizować problemy poruszone w ankietach. Większość warszawskich rodzin w latach 30. XX wieku posiadało dzieci w wieku szkolnym. Wydaje się, że planowanie przyszłości młodzieży było dla rodziców istotną sprawą, ponieważ stanowiło o perspektywach rodziny. W zależności od wieku, młodzi mieszkańcy stolicy uczyli się w szkołach: powszechnych, zawodowych, średnich ogólnokształcących, seminariach nauczycielskich i kursach wieczorowych. W okresie międzywojennym edukacja była bezpłatna i powszechna, jednak zabezpieczenie pomocy szkolnych: podręczników, przyborów było kolejnym ekonomicznym wyzwaniem, co wielokrotnie uniemożliwiało realizację tego obowiązku. Materiał IGS prezentuje różnorodność szkół i ich powszechność, jednak nie wskazuje na inne kwestie związane m.in. z dostępnością do edukacji obu płci. Brak informacji o tym, że system szkolny zakładał odmienne cele kształcenia dziewcząt, nie zapewniał wykształcenia zawodowego oraz ograniczał ich dostęp do wyższej edukacji[40].

[37] A. Minkowska, *Rodzina bezrobotna*..., dz. cyt., s. 10.
[38] Tamże, s. 10–11.
[39] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 249.
[40] A. Żarnowska, *Praca zarobkowa kobiet i ich aspiracje zawodowe w środowisku robotniczym i inteligenckim na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX. Zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000, s. 29, 49.

W niektórych badanych rodzinach odnotowano fakt, nieposyłania dzieci do szkoły[41]. Zestawienie ankietowe dochodów poszczególnych domostw i ich wydatków na szkołę świadczy o tym, iż jedynie zamożniejsi posyłali potomstwo do szkół płatnych na poziomie średnim. Starania rodziców o edukację dzieci związane były z przygotowaniem młodej generacji do dorosłego życia, znaczna większość z nich miała problemy z podjęciem decyzji dotyczącej przyszłych planów zawodowych. Badani pragnęli zapewnić potomstwu wykształcenie, tak by miało ono łatwiej, niż ich pokolenie, bardzo rzadko zdarzało się, że robotnicy chcieli powielenia zawodu ojca i matki. Szansę na poprawę statusu materialnego dawała pozycja rzemieślnika, o tej profesji dla swoich potomków marzyła znaczna część warszawiaków[42]. Innym wykształceniem, stosunkowo łatwo pozwalającym na osiągnięcie wyższego szczebla w hierarchii społecznej, było seminarium nauczycielskie, jednak, według badań IGS, nikły odsetek wybierał taką formę edukacji. Innym rozwiązaniem, pozwalającym na awans społeczny, było kapłaństwo, lecz na taką drogę równie rzadko się decydowano. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że większość ankietowanych rodzin była wyznania chrześcijańskiego, to jedynie 60% z nich deklarowała, że jest praktykująca. Uczęszczali raz w tygodniu do kościoła zabierając ze sobą dzieci, realizowali praktyki religijne: modlili się, zachowywali posty, chodzili do spowiedzi. Według Krzywickiego niskie zainteresowanie służbą kapłańską może być spowodowane tym, iż jedynie 2% rodzin podejmowało w domu rozmowy na temat wiary i religii[43].

Sytuacja społeczno-gospodarcza powodowała, że robotnicy preferowali szkoły zawodowe i rzemieślnicze, dające konkretne umiejętności umożliwiające zarobkowanie, wykształcenie ogólne nie dawało pewności pracy zarobkowej i prawie w ogóle nie było brane pod uwagę. System oświaty dwudziestolecia międzywojennego dawał większe szanse męskiej populacji na rozwój zawodowy, choć i ten w środowisku proletariackim był trudny. Wspomniane pensje nauczycielskie były dostępne dla kobiet, jednak ich ukończenie wiązało się ze zdaniem dodatkowych egzaminów i uzyskaniem patentu[44].

Życie społeczno-kulturalne

Znaczący wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży miała jakość czasu wolnego spędzano w rodzinnym gronie. Proletariacką codzienność determino-

[41] Świadczą o tym dane z 1931 roku dotyczące analfabetyzmu, z których wynika, że co 10 mieszkaniec stolicy w wieku do 10 lat nie umiał czytać i pisać, *Mały rocznik statystyczny*, GUS, Warszawa 1939, s. 29.

[42] Jak wynika z tabeli 181 do zawodu rzemieślnika oddać dzieci planowała 60,3% badanych rodziców. – L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 254.

[43] L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 273.

[44] A. Żarnowska, *Praca zarobkowa*..., dz. cyt., s. 30.

wały obowiązki szkolne i praca zawodowa. Godziny poranne najmłodszych upływały na nauce szkolnej. Poza powinnościami edukacyjnymi dzieci zobowiązywano do odrabiania lekcji, uczenia się i pomocy w gospodarstwie domowym. Rodzice określali czas na zabawę, a potomstwo spędzało go na podwórku lub ulicy. W źródłach podkreślano, że większość młodych warszawiaków nie miała szansy na przeżywanie wolnych chwil poza miastem na terenach zielonych. Potomstwo rodzin proletariackich zamieszkiwało szare, brudne dzielnice robotnicze, miało ograniczony dostęp do boisk sportowych czy parków, swój czas spędzało na ulicach wdychając zanieczyszczenia. Innym sposobem na czas wolny było uczestnictwo w wydarzeniach społeczno-kulturalnych. Na zaspokojenie tej potrzeby stać było nielicznych, żyjących na wyższym poziomie materialnym. Tylko oni mogli pozwolić sobie na wydatkowanie funduszy na zakup biletów do teatru, kina i inne rozrywki. Widowiska artystyczne były drogie i trudno dostępne dla większości warstwy pracującej. Młodzież i dzieci miały szansę na zobaczenie sensu kinowego, głównie dzięki wyjściom organizowanym przez szkołę. Bardziej dostępną i powszechną formą spędzania czasu wolnego było czytelnictwo. Oczywiście, przy niskich dochodach nieliczni pozwalali sobie na częsty zakup taniej beletrystyki. Księgozbiory ankietowanych były ubogie, szacowano je na 10–50 sztuk[45]. Dużą popularnością cieszyły się zasoby bibliotek, szczególnie wśród najmłodszych. To oni najczęściej zabiegali o wypożyczenie książek, dorośli natomiast czytywali gazety codzienne. Inną dostępną aktywnością dla warszawiaków były świetlice i odczyty, jednak forma ta wśród ankietowanych robotników nie cieszyła się dużą popularnością. Ciężka i długa praca w zakładzie powodowała zmęczenie fizyczne, budziła niechęć do popołudniowych aktywności.

Odmianą w życiu rodzin robotniczych były urlopy zapewnione przez ustawodawstwo[46]. Większość warszawiaków spędzała je w domu, tylko nieliczni wyjeżdżali poza miasto. Czas wolny wśród dzieci i młodzieży był bardziej urozmaicony niż wczasy dorosłych. Rozrywkami wypełniającymi wakacje były: jazda na rowerze, wycieczki na wieś. Ponadto, młodzi uprawiali sporty, uczestniczyli w kółkach śpiewaczych zorganizowanych przez Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, w ramach którego organizowano wycieczki, zabawy, naukę gry na instrumentach.

Życie kulturalne warszawskiego proletariatu dwudziestolecia międzywojennego było ograniczone na skutek barier ekonomicznych, które uniemożliwiały uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych. Przyjęte postawy dorosłych wobec życia społeczno-kulturalnego wpływały na zachowania najmłodszych, nieko-

[45] W rodzinach robotników wykwalifikowanych biblioteczka składała się z 58 pozycji, w grupie pracowników niewykwalifikowanych liczyła 14 sztuk; L. Krzywicki, *Warunki życia*..., dz. cyt., s. 268.

[46] Ustawą z dnia 16 maja 1922 r. wprowadzono dla robotników coroczne płatne urlopy, przeznaczone na wypoczynek; Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1922, nr 40 poz. 334.

rzystnie oddziaływały na rozwój umysłowy i budowanie ich światopoglądu. Przebywanie w czasie wolnym dzieci i młodzieży na ulicach, miejskich podwórkach miało demoralizujący wpływ na młode pokolenie, choć wychowywani byli w domu przez rodziców, to jednak większość czasu spędzali poza nim, w gronie swoich rówieśników, tworząc społeczność dzieci ulicy[47].

Z omówienia ankiet wyłania się ponury obraz rodzin proletariackich, skupionych na pracy, bez życia poza nią. Faktem jest, że życie robotników było trudne, a praca wyczerpująca. Jednak czy robotnicy nie mieli żadnych alternatyw poza domem i fabryką? Życie kulturalne warszawskiego proletariatu dwudziestolecia międzywojennego było ograniczone, głównie przez bariery ekonomiczne, jednak nie wszystkie atrakcje życia towarzyskiego związane były z wysokimi kosztami. Na terenie stolicy występowały miejsca, w których spędzano czas wolny, choć dane ankietowe ich nie uwzględniały. Rodzący się przemysł rozrywkowy (występu kuglarzy na ulicach), tradycje, obyczaje i rytuały dni wolnych związanych z obchodami dni świątecznych i religijnych oraz działalność stowarzyszeń społeczno-oświatowych były dla nich szansą na dodatkową aktywność. Mieszkańcy międzywojennej stolicy mogli skorzystać z atrakcji, które oferowało miasto, były nimi chociażby plaże, które pojawiły na początku XX wieku w większości miast Polski i cieszyły się popularnością wśród dzieci, dorosłych, bogatych i biednych, umożliwiając przeżycie czasu wolnego w otoczeniu przyrody[48].

Praca zarobkowa młodego pokolenia

Robotniczy charakter rodzin wpływał na zarobkowanie poszczególnych jej członków. Charakterystyczną cechą dla tego środowiska było podejmowanie zatrudnienia przez młodzież[49]. Już w młodym wieku istniała silna tendencja do uzyskania własnych środków finansowych[50]. Prawie połowa osób w wieku 15–17 lat, zarówno wśród chłopców, jak i dziewcząt, systematycznie zarobkowała. Młodzież między 18. a 20. rokiem życia na stałe wykonywała obowiązki pracownicze i posiadała własne źródła utrzymania. Wśród młodych chłopców naj-

[47] A. Jaśkiewicz, *W walce o godność człowieczą...*, „Nowe Tory" 1910 nr 1, s. 7.

[48] M. Gawin, *Plaża jako obraz kultury. Bilet do nowoczesności. O kulturze polskiej w wieku XIX/XX wieku*, Teologia Polityczna, Warszawa 2014, s. 103; M. Gawin, *Kobieta na plaży. Przemiany modelu seksualności kobiecej w latach międzywojennych*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura czasu wolnego*, t. 7, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001, s. 369–370.

[49] Zob.: A. Jarosz-Nojszewska, *Ochrona pracy młodocianych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] P. Grata (red.), *Od kwestii robotniczej do nowoczesnej kwestii socjalnej. Studia z polskiej polityki społecznej XX i XIX wieku*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 56–71.

[50] Najmłodszymi osobami zgłoszonymi przez pracodawców do Kas Chorych m. Warszawy, były dzieci od 8. roku życia. – H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych*..., dz. cyt., s. 22.

częściej zarobkowano w przemyśle metalowym, poligraficznym, odzieżowym i spożywczym, wśród dziewcząt przeważał przemysł konfekcyjny, hotelarsko-restauracyjny i podejmowanie prac sług domowych[51]. W Warszawie czynni zawodowo byli głównie mężczyźni. Kobiety po zamążpójściu i urodzeniu dziecka zazwyczaj nie pracowały zawodowo, koncentrowały się na prowadzeniu gospodarstwa domowego i realizacji funkcji macierzyńskich[52]. Odsetek pracujących zawodowo kobiet był niewielki, w przeciwieństwie np. do Łodzi. Oczywiście nie oznacza to, że w ogóle nie podejmowały one zarobkowania, zajmowały się różnymi pracami fizycznymi, były zatrudniane w przemyśle. Jednak niezależnie od podjętej aktywności ich praca była gorzej opłacana, niż ta wykonywana przez mężczyzn[53].

Rozpoczęcie pracy zarobkowej w młodym wieku znacznie skracało okres dzieciństwa. Sytuacja społeczna robotników przyspieszała proces dojrzewania młodego pokolenia i wpływała na wczesne przechodzenie od pracy szkolnej do zawodowej, od obowiązków ucznia do powinności obywatela, z domu rodzinnego do własnej rodziny[54]. Znalezienie płatnego zajęcia przez młodzież często przyczyniało się do rezygnacji z nauki szkolnej, a ta niosła kolejną konsekwencję długotrwałego pozostawania w tym samym zawodzie oraz podtrzymywanie stratyfikacji społecznej.

Omawiając kwestie związane z sytuacją warszawskich rodzin robotniczych dwudziestolecia międzywojennego warto nadmienić o sytuacji gospodarczej II Rzeczypospolitej. Wielki kryzys lat 30. XX wieku na świecie znacząco wpłynął na proletariat stolicy. Utrata pracy przez członków rodziny znacznie pogorszyła i tak już słabe warunki mieszkaniowe i żywieniowe. Ciężka sytuacja koniunkturalna rzutowała na życie proletariatu, procesy te starano się zbadać ankietami wśród bezrobotnych. Ich wyniki przedstawiają trudną sytuację środowiska robotniczego, szczególnie widać ją w wypowiedziach najmłodszych, którzy nie chcąc pokazywać biedy i nędzy panującej w domu ukrywali prawdę[55]. Zmiany na rynku pracy znacząco obniżyły dochód rodziny, co spowodowało, że 75% z nich zaliczono do ubogich[56]. Zwiększył się problem sublokatorstwa i kątownictwa, dla wielu warszawiaków, doświadczonych sytuacją kryzysu, utrzymanie własnego mieszkania było nieosiągalne. Część z nich zmuszona była do przeniesienia się do lokali o niższym standardzie. Pogorszyły się również warunki ży-

[51] H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych*..., dz. cyt., s. 15–16.
[52] L. Landau, *Bezrobocie*..., dz. cyt., s. 32.
[53] A. Żarnowska, *Praca zarobkowa*..., dz. cyt., s. 29, 30.
[54] A. Oderfeldówna, *Młodzież*..., dz. cyt., s. XIII.
[55] H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych*..., dz. cyt., s. 7–8.
[56] Ludwik Landau w opracowaniu danych ankietowych wskazywał, że warszawska czteroosobowa rodzina robotnicza w czasie kryzysu dysponowała sumą 116 zł miesięcznie. Liczba ta odnosiła się do badanych z czterech dzielnic Warszawy w okresie zimowych miesięcy (luty – marzec 1935). – L. Landau, *Bezrobocie*..., dz. cyt., s. 100, 103.

wieniowe, co podniosło poziom występowania chorób społecznych[57]. Pozostającym bez pracy rodzicom towarzyszyło potomstwo, współdzieląc trudną sytuację bytową, przez co realizacja obowiązków wychowawczych w rodzinach była jeszcze trudniejsza. Jak podkreśla Anna Minkowska „Im gorsze warunki bytu rodziny, tem więcej bywa wyrzeczeń ze strony dorosłych jej członków na rzecz dzieci"[58]. Dzielenie się posiłkami, odstępowanie miejsca do spania, zabezpieczenie odzieży to podstawowe działania mające na celu utrzymanie przy życiu dzieci. Powszechna walka o byt w czasie bezrobocia uniemożliwiała rodzicom otoczenie potomstwa uważną i troskliwą opieką. Trudne położenie rodziców wpływało na zmianę relacji pomiędzy nimi, nerwowa atmosfera, kłótnie, zły nastrój negatywnie oddziaływały na najmłodszych[59].

Sytuacja społeczno-gospodarcza ziem polskich w II Rzeczypospolitej miała znaczący wpływ na funkcjonowanie środowiska rodzinnego. Międzywojenna warszawska rodzina robotnicza musiała zmierzyć się z wieloma trudnościami w realizacji swych zadań i funkcji. Niełatwo określić, w jakim stopniu robotnicy warszawscy w omawianym okresie wypełniali w życiu prywatnym funkcje wyznaczane rodzinie przez współczesnych uczonych, pewne jest, że nie robili tego w pełni. Postrzegając rodzinę jako grupę i instytucję społeczną za Franciszkiem Adamskim[60] wyróżnić można jej funkcje instytucjonalne (prokreacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, socjalizacyjna, stratyfikacyjna, integracyjna) oraz osobowe (małżeńska, rodzicielska i braterska). Wypełnianie tych pierwszych determinował status materialny, a ich realizacja odbywała się na różnym poziomie, często przejawiała się w działaniach nieświadomych i nieintencjonalnych. Trudno jednoznacznie określić, w jakim zakresie realizowane były funkcje osobowe. W będących przedmiotem analizy w niniejszym artykule źródłach brak informacji dotyczących kwestii: emocjonalnych, uczuciowych czy życia intymnego rodzin.

Materiał IGS pozwala na przeanalizowanie sytuacji warszawskiego proletariatu z uwzględnieniem różnych aspektów życia rodzinnego, tj. warunków pracy, budżetów domowych czy udziału w życiu społecznym. W niniejszym artykule kwestie te zaledwie zasygnalizowano, koncentrując się na wychowaniu i socjalizacji dzieci i młodzieży. Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że w materiałach IGS wiele zagadnień istotnych dla historyka wychowania poddano tylko wstępnej analizie. Niniejszy artykuł je sygnalizuje, z pewnością warto przeprowadzić kolejne, pogłębione badania, włączając inne kategorie źródeł oraz wy-

[57] H. Krahelska, S. Pruss, *Życie bezrobotnych*..., dz. cyt., s. 74.

[58] A. Minkowska, *Rodzina bezrobotna na podstawie ankiety z 1932*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935, s. 89.

[59] M. Balsigerowa (oprac.), *Społeczne skutki bezrobocia wśród fizycznych pracowników przemysłowych m. st. Warszawy w świetle ankiety z roku 1932/3*, Wydawnictwo PTPS, Warszawa 1932, s. 37, 38.

[60] F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 37.

znaczając kolejne, bardziej szczegółowe, zagadnienia badawcze. Do problemów godnych pogłębionej analizy należą kwestie związane z wychowaniem religijnym, formami opieki nad małymi dziećmi czy trwałością małżeństw robotniczych. Mimo swej ograniczonej przydatności do badań nad zagadnieniami *stricte* pedagogicznymi źródła wykorzystane w niniejszym artykule zasługują na uwzględnienie w analizach historyczno-pedagogicznych. Jak wykazano w tekście, pozwalają one na przedstawienie sytuacji bytowej rodzin, zarysowanie ich obyczajowości, zwyczajów i norm wychowawczych. W artykule omówiono wybrane, szczególnie istotne zagadnienia, które wymagają dalszych studiów, z wykorzystaniem różnych kategorii źródeł i strategii badawczych. Pozwoli to lepiej zrozumieć funkcjonowanie rodzin robotniczych w Warszawie w okresie międzywojennym, poszerzyć wiedzę na temat życia rodzinnego, norm i wartości związanych z dzieciństwem i młodzieńczością, procesów wychowania i socjalizacji.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

Balsigerowa M. (oprac.), *Społeczne skutki bezrobocia wśród fizycznych pracowników przemysłowych m. st. Warszawy w świetle ankiety z roku 1932/3*, Wydawnictwo PTPS, Warszawa 1932.

Bołdyrew A., *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013).

Bołdyrew A., *Wychowanie i socjalizacja dzieci i młodzieży w łódzkich rodzinach robotniczych w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] B. Kiereś, M. Gromek, K. Hryszan (red.), *Rodzina – historia i współczesność*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017.

Chwalba A., *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.

Domańska E., *Mikrohistorie. Spotkanie w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.

Durko J., *W pracy i w walce. Wspomnienia robotników warszawskich z przełomu XIX i XX wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1922, nr 40 poz. 334.

Gawin M., *Plaża jako obraz kultury. Bilet do nowoczesności. O kulturze polskiej w wieku XIX/XX wieku*, Teologia Polityczna, Warszawa 2014.

Gawin M., *Kobieta na plaży. Przemiany modelu seksualności kobiecej w latach międzywojennych*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura czasu wolnego*, t. 7, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001.

Ihnatowicz I., Mączak A., Zientara B., Żarnowski J., *Społeczeństwo Polskie od X do XX wieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988.

Jaśkiewicz A., *W walce o godność człowieczą...*, „Nowe Tory" 1910 nr 1.

Jarosz-Nojszewska A., *Ochrona pracy młodocianych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] P. Grata (red.), *Od kwestii robotniczej do nowoczesnej kwestii socjalnej. Studia z polskiej polityki społecznej XX i XIX wieku*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

Jelonek A. (oprac.), *Liczba ludności miast i osiedli w Polsce w latach 1810–1955*, IGiPZ PAN, Warszawa 1956.
Kobrzyński J., *I Polski Kongres Mieszkaniowy*, „Opiekun Społeczny" 1938, nr 2.
Krahelska H., Pruss S., *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Społecznych, Warszawa 1933.
Krzywicki L. (oprac.), *Pamiętniki Bezrobotnych nr 1–57*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1933.
Krzywicki L., *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskiem w świetle ankiet 1927 roku*, J. Burian, Warszawa 1929.
Landau L., *Bezrobocie i stopa życiowa ludności dzielnic robotniczych Warszawy*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1936.
Librachowa M., *Socjologia wychowania i pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 1.
Ludność i powierzchnia Warszawy w latach 1921–2008, Urząd Statystyczny w Warszawie, Warszawa 2009.
Mały Rocznik Statystyczny, GUS, Warszawa 1939.
Minkowska A., *Rodzina bezrobotna. Na podstawie ankiety 1932 roku*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1935.
Oderfeldówna A., *Młodzież przedmieścia. Z badań ankietowych na Ochocie*, Instytut Spraw Społecznych, Warszawa 1938.
Roszkowski W., *Historia Polski 1914–1990*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
Samsel A., *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013).
Samsel A., *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2009, nr 1.
Sowa A.L., Brzoza C., *Historia Polski 1918–1945*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
Zdanowski A., *Warunki mieszkaniowe w okresie kryzysu i bezrobocia*, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Warszawa 1936.
Żarnowska A., *Praca zarobkowa kobiet i ich aspiracje zawodowe w środowisku robotniczym i inteligenckim na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX. Zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000.
Żarnowska A., *Robotnicy Warszawy na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowy Instytut Wydawniczy 1985.

doi: 10.34616/wwr20182.155.174

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 14.02.2018 r. – przyjęty: 17.06.2018 r.

Edyta BARTKOWIAK*

Ochrona macierzyństwa i opieka nad niemowlętami w II Rzeczypospolitej w świetle wybranych czasopism branżowych

Protection of maternity and infant care in the Second Republic of Poland in the light of chosen trade magazines

Streszczenie

Cel: Rozpatrzenie problematyki opieki nad matką i dzieckiem w okresie międzywojennym, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii niechcianego i trudnego macierzyństwa oraz zagrożonego dzieciństwa w oparciu o czasopisma branżowe: „Opieka nad Dzieckiem", „Życie Dziecka" i „Życie Młodych".

Metody: Analiza dokumentów i źródeł drukowanych.

Wyniki: Przedstawiono założenia i najważniejsze formy opieki doraźnej, i instytucjonalnej nad macierzyństwem i niemowlętami realizowane w okresie II Rzeczypospolitej.

Wnioski: Analiza projektów i poczynań praktycznych w zakresie ochrony macierzyństwa i niemowląt prezentowanych na łamach przytoczonych czasopism uświadamia, że w okresie międzywojennym istniały przesłanki do rozwiązania problemu porzucania dzieci i samotnego macierzyństwa. Autorzy podejmujący tę problematykę przyczyniali się nie tylko do popularyzowania problemów i zadań w zakresie ochrony macierzyństwa, ale również samej wiedzy o opiece nad dzieckiem. Pomogli w tworzeniu zaplecza sprzyjającego podejmowaniu działań w tym zakresie. Promowali mało

* e-mail: e.bartkowiak@ipp.uz.zgora.pl
Zakład Historii Wychowania i Nauk Pomocniczych Pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski, Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska. ORCID: 0000-0002-5911-493X.

znane, a pożądane społecznie formy opieki, jak np. stacje opieki nad matką i dzieckiem. Zaprezentowane działania miały również swój udział w kształtowaniu się podstaw pedagogiki opiekuńczej, zarówno w obszarze pojęciowym, jak i metodycznym.

Słowa kluczowe: dzieci porzucone, niechciane, nieślubne, samotne matki, ochrona macierzyństwa, opieka nad niemowlętami, karmicielki, stacje opieki nad matką i dzieckiem, żłobki, czasopisma branżowe.

Abstract

Aim: The examination of the topic of the protection of the mother and child in the interwar period, taking into consideration,particularly,undesired and difficult maternity and threats to childhood on the basis of trade magazines "Child care", "Children's life" and "Life of the young people".

Methods: Analysis of documents and printed sources.

Results: The presentation of assumptions and the most important forms of temporary and institutional care of maternity and infants in the Second Polish Republic.

Conclusion: The analysis of projects and practices of the protection of infants and maternity presented in the trade magazines enlightens the existence of propositions of concrete solutions for abandoned children and lonely maternity in the interwar period. The authors of this conception popularized not only the problems and challenges of the protection of maternity but also the knowledge about childcare itself. They helped to develop the background enabling the start of concrete actions. They promoted some less known but desired forms of social care like for example stations of mother and child care. Presented activities shaped the foundations of custodial pedagogy as well, especially as far as the conceptions and methodology are concerned.

Keywords: abandoned children, unwanted, illegitimate, lonely mothers, protection of maternity, infant care, wet nurses, stations of mother and children care, nursery school, trade magazines.

Wprowadzenie

Opieka nad matką i dzieckiem w II Rzeczypospolitej, podobnie zresztą jak w całej historii Polski, to zagadnienie wciąż niejednoznaczne z naukowego punktu widzenia. Właściwy ogląd tego wycinka rzeczywistości społecznej w dwudziestoleciu międzywojennym utrudniają niewątpliwie problemy natury gospodarczej, ekonomicznej i kulturowej, z jakimi borykano się po odzyskaniu niepodległości. Sytuację w wolnej Polsce komplikował dodatkowo brak spójności państwowej i narodowej oraz konsekwencje działań wojennych, które wywołały wzrost potrzeb opiekuńczych. Istotnym ograniczeniem w rozwoju opieki nad matką i dzieckiem w tamtych latach były historyczne zaszłości, uprzedzenia

i dyskryminacja, głównie dzieci nieślubnych oraz samotnych matek, jak również – brak konkretnych rozwiązań prawnych i systemowych w zakresie opieki nad macierzyństwem i niemowlętami.

Jeszcze u progu II Rzeczypospolitej opieka na dzieckiem była kwalifikowana jako aktywność społeczna o charakterze dobroczynnym i dotyczyła głównie dzieci pozbawionych możliwości wychowania w rodzinie z powodu sieroctwa czy bezdomności. Działania tego rodzaju realizowano najczęściej w zakładach opiekuńczych, popularnie zwanych szpitalami, prowadzonych zwykle przez żeńskie zgromadzenia zakonne (np. sióstr miłosierdzia czy sióstr służebniczek) i organizacje katolickie (np. Caritas). W tradycji polskiej funkcjonowały też liczne ochronki zakonne (organizowane przez Edmunda Bojanowskiego), wzorowane na ogrodach freblowskich, które świadczyły opiekę o charakterze żłobkowym i przedszkolnym.

Dzieci nieślubne, pochodzące z gwałtu, ze związków nielegalnych, pozamałżeńskich aż do XVIII wieku były umieszczane w specjalnych kołach podrzutków, montowanych w murach zewnętrznych szpitali zakonnych. Obok dzieci podrzuconych w zakładach zakonnych znajdowały też schronienie dzieci porzucone, pozostawiane na ulicach. Jeszcze w okresie II Rzeczypospolitej w szpitalach zakonnych przebywały tzw. dzieci sekretne, których istnienie było głęboko skrywane[1]. Warto w tym miejscu wyjaśnić, że koła podrzutków, znane w Europie od XIII wieku, kontrowersyjne dla niektórych historyków z racji sankcjonowania zjawiska porzucania dzieci[2], były najlepszym – jak na owe czasy – sposobem ratowania dzieci niechcianych i przeciwdziałania dzieciobójstwu. Umieszczenie w zakładzie zakonnym dawało dzieciom szansę nie tylko na przeżycie, ale i na nabycie podstaw edukacji i umiejętności zawodowych.

W dawnej Polsce nie było instytucji, które miały na celu ochronę macierzyństwa, nie mówiąc już o opiece nad samotną matką z niemowlęciem. Wyjątek stanowiły inicjatywy prywatne czy zakonne, jak chociażby działalność Szpitala Dzieciątka Jezus w Warszawie (1736 r.) czy Żłobka dla Podrzutków w Krakowie (1912 r.), prowadzonych przez wymienione wcześniej siostry miłosierdzia[3]. W okresie międzywojennym zakłady te przekształciły się w instytucje opiekuńcze dla samotnych matek i kobiet oczekujących dziecka; tym samym wyznaczyły nowe standardy w zakresie opieki społecznej. Z pedagogicznego punktu widzenia miały na celu nie tylko rozwiązanie problemu porzucania dzieci niechcianych poprzez umieszczenie ich wraz z matkami w środowisku zastępczym, najbardziej optymalnym z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb dzieci. Równie istotne były działania prewencyjne, polegające na udzieleniu bezpośred-

[1] Zob. szerzej: E. Bartkowiak, *Formacje zakonne wobec problemu dzieci pozbawionych opieki w Polsce w latach 1918–1939*, Uniwersytet Zielonogorski, Zielona Góra 2009.
[2] Zob. szerzej: M. Kolankiewicz, *Porzuceni i powierzeni trosce. Dom Małych Dzieci*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", Katowice 2002.
[3] E. Bartkowiak, *Formacje zakonne*..., dz. cyt., s. 180–189, 197–203.

niego wsparcia przyszłym i młodym matkom, po to by zmienić ich stosunek do macierzyństwa, a w dłuższej perspektywie – przeciwdziałać zjawiskom patologicznym, takim jak dzieciobójstwo[4].

Pod okiem sióstr zakonnych matki doskonaliły umiejętności związane z pielęgnowaniem i karmieniem dzieci, a w czasie wolnym wykonywały drobne prace domowe, zdobywając tym samym przygotowanie do samodzielnego życia. Ważnym aspektem w postępowaniu z matkami było rozbudzenie w nich miłości do własnego dziecka i bezwarunkowej akceptacji macierzyństwa[5].

Mając na względzie wielowiekowe zaniedbania państwa w zakresie ochrony macierzyństwa i opieki nad niemowlętami, jakie z całą siłą ujawniły się po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, warto odnotować jeszcze fakt istnienia, już od 1905 roku, pierwszego żłobka zakonnego w Warszawie, prowadzonego przez siostry miłosierdzia, o czym nie informują źródła oficjalne[6]. Było to przedsięwzięcie bezprecedensowe, wyprzedzające o niemal dwadzieścia lat działania społeczne w tym zakresie, wynikające z ustawy o żłobkach z 1924 roku.

W wolnej Polsce, po 1918 roku rozpoczęto wielką pracę ustawodawczą nad stworzeniem prawnych podstaw funkcjonowania państwa. Wśród wielu zadań pojawiły się również sprawy dzieci. W konstytucji marcowej znalazła się regulacja dotycząca odpowiedzialności państwa za dzieci, a zakres pomocy określiła ustawa o opiece społecznej z 1923 roku[7]. Ustawa traktująca ogólnie sprawy pomocy społecznej wyszczególniła też konieczność objęcia opieką niemowląt, dzieci i młodzieży. Wśród dzieci wymagających specjalnej troski ze strony państwa wymieniono sieroty i dzieci opuszczone, dzieci zaniedbane fizycznie, wychowawczo i moralnie, krzywdzone i zagrożone pod względem fizycznym i wychowawczym, przewlekle chore, upośledzone fizycznie lub umysłowo, występne oraz zagrożone przez wpływy złego otoczenia. Obowiązek opieki nad dziećmi rozłożono w ustawie na władze centralne oraz terenowe, a główny ciężar finansowy realizacji tych zobowiązań nałożono na ubogie samorządy terytorialne[8].

[4] Tamże, s. 200.
[5] Tamże.
[6] Chodzi tu o żłobek przy Zakładzie Trzech Króli, działający w latach 1905–1944, który dysponował 150 miejscami dla dzieci matek pracujących. Aktywność zgromadzenia w obszarze pracy żłobkowej można prawdopodobnie wiązać z rodowodem sióstr miłosierdzia, a konkretnie z francuskimi tradycjami w tej dziedzinie. Właśnie na terenie Francji już w 1844 roku powstał bowiem pierwszy nowoczesny żłobek z inicjatyw Firmina Marbeau, tamtejszego filantropa. Co prawda, kontakty sióstr polskich z francuskimi były w XIX wieku z oczywistych względów mocno utrudnione, niemniej siostry wizytatorki z poszczególnych prowincji na ziemiach polskich cały czas ściśle współpracowały z zakonem macierzystym we Francji, choćby z racji obowiązku corocznych sprawozdań z prowadzonej działalności, składanych na ręce przełożonej francuskiej. Nie można wykluczyć, że tą drogą do Polski docierały nowinki, również o nowatorskich inicjatywach opiekuńczo-wychowawczych w Europie Zachodniej.
[7] Ustawa o opiece społecznej, Dz. U. 1923, nr 92, poz. 726.
[8] Tamże, art.2, 3, 4, 5.

Oprócz zapewnienia opieki społecznej dzieciom, ustawa z 1923 roku gwarantowała też ochronę macierzyństwa w rozumieniu bardzo ogólnym[9], jednak potrzeby w tym zakresie przekraczały możliwości działania; brakowało instytucji dla matek bezdomnych.

Opieka nad macierzyństwem i niemowlętami, uznana za najbardziej zaniedbaną dziedzinę opieki społecznej, nie doczekała się ustawy szczegółowej i organizacyjno-finansowych podstaw, z wyjątkiem kilku inicjatyw. W 1920 roku ustawa o obowiązkowym zabezpieczeniu na wypadek choroby[10] wprowadzała też zabezpieczenia dla położnic i matek z małymi dziećmi w postaci pomocy lekarskiej, zasiłku połogowego na okres ośmiu tygodni oraz zasiłku dla matek karmiących. W walce z wysoką umieralnością dzieci w rodzinach robotniczych wprowadzono w 1924 roku ustawę o ochronie pracy kobiet i młodocianych[11], która zobowiązywała przedsiębiorców zatrudniających więcej niż sto kobiet do utrzymania żłobków oraz organizowania dwóch półgodzinnych przerw w pracy dla matek karmiących. Dla dzieci z ubogich rodzin organizowano stacje opieki nad niemowlętami, pijalnie mleka, żłobki, schroniska dla podrzutków. Rozpoczęto szkolenia położnych i pielęgniarek środowiskowych do pracy profilaktycznej i pomocy higieniczno-leczniczej.

Nie dość, że ustawa o opiece społecznej była zbyt ogólnikowa i niedostateczna, jeśli chodzi o potrzeby dzieci najmłodszych, brakowało też rozwiązań z zakresu prawa rodzinnego i cywilnego, które ujednoliciłyby kwestie dochodzenia ojcostwa. Wskutek obowiązywania różnych systemów prawnych, odziedziczonych po rozbiorach, tylko na terenach dawnego zaboru pruskiego i austriackiego dzieci urodzone poza małżeństwem miały prawo dochodzić ojcostwa, ale i to nie dawało im pełnych praw[12].

Wobec braku konkretnych rozwiązań systemowych, postępowi lekarze, wychowawcy, nauczyciele i społecznicy dopominali się o prawa do ochrony macierzyństwa oraz opieki nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą na łamach czasopism branżowych, poświęconych tej problematyce, ukazujących się pod patronatem Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, takich jak: „Opieka nad Dzieckiem"; początkowo dwumiesięcznik, potem miesięcznik wydawany w latach 1923–1937, „Życie Dziecka" – miesięcznik, redagowany w latach 1932–1937 i „Życie Młodych"– miesięcznik kontynuujący tradycje dwóch poprzednich pism od 1937 roku do wybuchu II wojny światowej. Wymienione czasopisma były nie tylko specjalistyczne i opiniotwórcze z racji tego, że publikowali w nich znawcy problematyki reprezentujący różne środowiska; były one też znaczące z naukowego punktu widzenia. Wystarczy wymienić nazwiska redaktorów i autorów niektórych opracowań cyklicznych, jak chociażby: Zofia Garlicka,

[9] Tamże, art. 2b.
[10] Ustawa o obowiązkowym ubezpieczeniu na wypadek choroby, Dz. U. 1920, nr 44, poz. 272.
[11] Ustawa w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, Dz. U. 1924, nr 65, poz. 636.
[12] M. Kolankiewicz, *Porzuceni*..., dz. cyt., s. 130.

Maria Grzegorzewska, Józefa Joteyko, Stanisław Kopczyński, Aleksander Mogilnicki, Janusz Korczak, Jan Czesław Babicki, Władysław Szejnach czy Marcel Gromski.

Obok obszernych analiz, często również empirycznych, w omawianych czasopismach zamieszczano sprawozdania z działalności praktycznej na rzecz ochrony macierzyństwa, opieki nad niemowlętami oraz dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym, jak również nad sierotami, dziećmi opuszczonymi, tzw. „występnymi" oraz chorymi i ułomnymi. Były wśród nich doniesienia ze świata, informacje o zagranicznych zjazdach, kongresach i konferencjach naukowych oraz ujęcia statystyczne. W rubryce zatytułowanej „Kronika" prezentowano najważniejsze akty prawne z dziedziny opieki społecznej, wydane w innych krajach. Taki profil tematyczny zachowano również w ostatnich egzemplarzach czasopisma, ukazującego się w zmienionej szacie graficznej jako „Życie Młodych".

Kontekst pojęciowy

Rozpatrując zagadnienia teoretyczne analizowane na łamach omawianych czasopism uwagę zwracają uściślenia terminologiczne, istotne w kontekście wyodrębnienia się zrębów pedagogiki opiekuńczej w okresie międzywojennym. Jak wiadomo z ogólnie dostępnych źródeł, Helena Radlińska dla wyjaśnienia problematyki opieki nad dziećmi, które nie są w stanie same zaradzić własnym problemom czy to w sposób trwały, czy też przemijający, wprowadziła pojęcia „pomoc" i „opieka społeczna"[13]. Eksploracja literatury przedmiotu z tamtego okresu przynosi też inne rozwiązania definicyjne, oscylujące wokół pojęcia opieki społecznej. Również w źródłach encyklopedycznych, jak *Podręczny leksykon pedagogiczny* Kazimierza Królińskiego z 1935 roku opieka nad dzieckiem jest utożsamiana z opieką społeczną i obejmuje niemowlęta, i dzieci, które w rozumieniu ustawy z 1923 roku „[...] trwale lub chwilowo własnemi środkami materialnymi lub własną pracą uczynić tego nie mogą"[14].

Jeśli przyjąć, że zakres pojęć z dziedziny pedagogiki opiekuńczej poszerzył znacząco Józef Cz. Babicki, wprowadzając między innymi termin „dziecko opuszczone", nie sposób pominąć dokonań Zofii Garlickiej, raczej mało znanej polskiej lekarki i działaczki społecznej z okresu międzywojennego, popularyzatorki opieki żłobkowej, która na łamach „Opieki nad Dzieckiem", bodaj jako pierwsza już w 1923 roku uściśliła pojęcie „opieka nad macierzyństwem", równie znaczące dla tej dyscypliny. Według autorki, w znaczeniu ogólnym:

[13] Zob. szerzej: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 321–323.

[14] K. Króliński, *Podręczny leksykon pedagogiczny*, nakładem Wydawnictwa „Przyjaciel Szkoły", Poznań 1935, s. 178.

> „[...] opieka nad macierzyństwem łączy w sobie opiekę nad matką i jej dzieckiem, a opieka ta powinna obejmować już dziewczęta – przyszłe matki i trwać przez cały czas, dopóki matka nad dzieckiem pracować musi”[15].

Natomiast w węższym znaczeniu, winna być pojmowana jako:

> „[...] opieka nad ciężarną i rodzącą, gdzie bezpośrednim obiektem opieki jest matka, a płód odnosi skutki jej pośrednio, i opieka na niemowlęciem, gdzie ono staje się obiektem, a matka pośrednio odczuwa skutki tej opieki jako ulgę materialną i spokój moralny”[16].

Instytuty Macierzyństwa

Jednym z pierwszych projektówz zakresu ochrony macierzyństwa i opieki nad niemowlęciem, przedstawionym przez Garlicką w 1923 roku na łamach „Opieki nad Dzieckiem”, była idea tworzenia we wszystkich większych miastach tzw. Instytutów Macierzyństwa – instytucji centralnych obejmujących: 1) schroniska dla ciężarnych, oferujące pomoc do czasu porodu kobietom samotnym oczekującym dziecka; 2) oddziały położnicze; 3) schroniska dla bezdomnych matek i 4) sale dla niemowląt lub dla matek i niemowląt, przy których działałyby szkoły dla matek oraz dla nianiek i pielęgniarek – gospodyń, pomocnych w opiece domowej nad dzieckiem.

Instytutom Macierzyństwa miała podlegać sieć placówek ogólnie dostępnych, rozmieszczonych na terenie całego kraju, jak: 1) poradnie dla ciężarnych, 2) pogotowia porodowe dla mniej zamożnych kobiet, rodzących w domach, 3) poradnie dla matek, stacje opieki nad dzieckiem i tzw. „krople mleka” oraz 4) żłobki, zakładane przy fabrykach i większych zakładach przemysłowych[17].

Niektóre z pomysłów, jak schroniska dla samotnych kobiet ciężarnych, czy bezdomnych matek, nawiązywały do sprawdzonych już rozwiązań, praktykowanych przez zgromadzenia zakonne, jednak wymagały przyspieszonych działań ze strony państwa z uwagi na realne potrzeby i faktyczny stan opieki w tym zakresie.

Z ustaleń Garlickiej wynika, że jedną z podstawowych przyczyn potęgujących problem porzucania noworodków był brak poradni dla przyszłych matek i oddziałów położniczych z prawdziwego zdarzenia, które przyjmowałyby również kobiety ciężarne niezamężne i bezdomne. Zgodnie z koncepcją Instytutów Macierzyństwa poradnie dla kobiet ciężarnych miały być przeznaczone dla

[15] Z. Garlicka, *Opieka nad macierzyństwem*, „Opieka nad Dzieckiem” 1923, nr 3, s. 126.
[16] Tamże.
[17] Tamże.

wszystkich przyszłych matek, niezależnie od stanu cywilnego i miejsca zamieszkania, co zresztą odpowiadało rozwiązaniom ustawowym z 1920 roku w kwestii kompetencji lekarzy powiatowych i Kas Chorych względem ciężarnych i położnic[18]. Zadaniem poradni było świadczenie opieki medycznej i ambulatoryjnej; miały udzielać wskazówek higienicznych, wystawiać zaświadczania na zasiłek porodowy i kontaktować ciężarną z położną lub akuszerką. Wszystkie kobiety miały legalnie rodzić dzieci na oddziałach położniczych, przy czym samotne matki, zależnie od ich sytuacji życiowej byłyby kierowane później do schronisk dla bezdomnych matek lub do stacji opieki nad matką i dzieckiem[19].

Realnym problemem zagrażającym życiu noworodków był deficyt położnych i akuszerek oraz instytucji przygotowujących do pracy w tym zawodzie. Dane z 1923 roku zebrane przez Garlicką ujawniają, że na 400 porodów oficjalnie zgłoszonych na terenach byłego zaboru rosyjskiego, zaledwie jeden miał miejsce w szpitalu. Porody domowe odbywały się bez pomocy akuszerek, nie mówiąc już o profesjonalnych pielęgniarkach, najczęściej z udziałem tzw. babek wiejskich, w warunkach nie spełniających elementarnych wymogów sanitarnych, co często prowadziło również do śmierci rodzącej. Wraz z powołaniem Instytutów Macierzyństwa problemy te miały zostać rozwiązane poprzez uruchomienie pogotowi porodowych, dysponujących profesjonalnym personelem medycznym[20].

Rozpatrując przyczyny wciąż utrzymującej się w okresie międzywojennym wysokiej śmiertelności wśród niemowląt, omawiane na łamach analizowanych czasopism, wypada wspomnieć o zaniedbaniach higienicznych, wynikających z braku wiedzy na temat fizjologii i karmienia dzieci oraz profilaktyki zdrowotnej. Marzeniem społeczników, zaangażowanych w projekt Instytutów Macierzyństwa było tworzenie szkół dla przyszłych matek z kursami praktyczno-teoretycznymi, by, jak pisała Garlicka na łamach „Opieki nad Dzieckiem": „[...] zawód macierzyństwa, jako jedyny uprawiany bez żadnego przygotowania, traktowany zupełnie po macoszemu doczekał się doskonalenia fachowego"[21]. Koncepcja Instytutów Macierzyństwa utrzymywała istnienie stacji opieki nad matką i dzieckiem, znanych też jako tzw. krople mleka, które przychodziły z pomocą ubogim młodym matkom: wydawały mleko dla niemowląt karmionych sztucznie, udzielały porad na temat pielęgnowania i żywienia niemowląt.

Ciekawym pomysłem było zabezpieczenie niemowlętom opieki w okresie popołogowym, po powrocie matek do pracy przez profesjonalnie przeszkolone pielęgniarki – niańki i pielęgniarki – gospodynie, stałe lub przychodzące, opłacane przez rodziców lub państwo, zależnie od potrzeb i sytuacji finansowej ro-

[18] Ustawa o obowiązkowym ubezpieczeniu na wypadek choroby, Dz. U. 1920, nr 44, poz. 272.
[19] Z. Garlicka, *Opieka*..., dz. cyt., s. 127.
[20] Tamże, s. 128.
[21] Tamże, s. 131.

dziny. Wsparciem alternatywnym dla matek pracujących w większych ośrodkach miejskich miały być żłobki, podlegające też Instytutom Macierzyństwa.

Podsumowując wątek Instytutów Macierzyństwa należy przyznać, iż kreowanie tego typu instytucji w realiach międzywojennych byłoby z pewnością inicjatywą szlachetną i pożyteczną społecznie, zważywszy że problem dzieci niechcianych i nieślubnych nie doczekał się rozstrzygnięć prawno-organizacyjnych do 1939 roku. Pomijając kwestie materialne, poszczególne placówki rozwiązałyby w zasadzie wszystkie najważniejsze problemy kobiet skazanych na samotne macierzyństwo i zaspokoiłyby elementarne potrzeby dzieci. Ujmując rzecz dosłownie, wszystkie kobiety spodziewające się dziecka byłyby objęte opieką specjalnych poradni dla przyszłych matek, a kobiety ubogie, niezamężne i bezdomne znajdowałyby bezpieczne lokum w schroniskach opiekuńczych. Porody odbywałyby się na oddziałach położniczych lub w domach rodzących w asyście położnych z pogotowia porodowego. W ramach ochrony macierzyństwa, młode matki otrzymywałyby pomoc domową w osobie wykwalifikowanej pielęgniarki–niani lub pielęgniarki–gospodyni, a matki uboższe – podlegałyby stacjom opieki nad matką i dzieckiem. Dla młodych matek funkcjonowałyby szkoły macierzyństwa, w których mogłyby doskonalić swoje umiejętności w zakresie pielęgnowania niemowląt. Wszystkie dzieci, po ukończeniu 10. tygodnia życia byłyby objęte obowiązkową opieką żłobkową. Pozostaje pytanie, czy ten wręcz modelowy – jak można by sądzić – projekt z zakresu ochrony macierzyństwa i opieki nad niemowlętami nie obnażał jednocześnie skrywanego społecznie problemu porzucania dzieci i sankcjonował związki pozamałżeńskie, zamiast rozwiązania tych kwestii? Pytanie to, stawiane przez wieki w kontekście wspomnianych wcześniej kół podrzutków w odniesieniu do omawianego projektu, wydaje się wciąż aktualne.

Karmicielki

Wiele uwagi na łamach omawianych czasopism poświęcono tzw. karmicielkom, czyli kobietom, które odpłatnie karmiły cudze dzieci.Tego rodzaju praktyki znane były już w starożytności, ale dopiero źródła pochodzące z XIII wieku pozwalają historykom na wiarygodne studia nad tym zagadnieniem. Wiadomo, że płatne mamki–karmicielki zatrudniane były w bogatych domach, jednak najczęściej wykorzystywano je do karmienia dzieci niechcianych, przebywających w zakładach zakonnych lub powierzano im pod opiekę dzieci z tych zakładów[22]. Zwyczaj ten przetrwał do okresu międzywojennego i wobec braku innych rozwiązań, mamki–karmicielki zastępowały matki biologiczne w sytuacji, gdy te nie mogły karmić dzieci w sposób naturalny, a najczęściej – karmiły niemowlęta pozbawione opieki macierzyńskiej. Nierzadkie są stwierdzenia

[22] Zob. szerzej: E. Bartkowiak, *Formacje zakonne*..., dz. cyt., s. 43 i nast.

z dziedziny pedagogiki opiekuńczej, że ten rodzaj powierzania dzieci osobom obcym na wychowanie zapoczątkował dzisiejszą pieczę zastępczą[23].

Z uwagi na swego rodzaju obciążenia historyczne związane z nadużywaniem przywileju karmienia dzieci przez mamki–karmicieli w przeszłości, w latach międzywojennych ukazało się rozporządzenie ministra pracy i opieki społecznej w przedmiocie unormowania obowiązków karmicielek, dyskutowane na łamach „Opieki nad Dzieckiem". Chodziło o zapobieganie procederowi pozornego przyjmowania pod opiekę dzieci przez ubogie wiejskie kobiety, które skuszone chęcią zysku, nie wywiązywały się z obowiązku karmienia i wręcz doprowadzały do śmierci głodowej dziecka lub zgonu z powodu innych zaniedbań, po czym zastępowały dziecko zmarłe – innym dzieckiem. Jeszcze w latach międzywojennych w tradycji zakonnej obowiązywał zwyczaj znaczenia dziecka oddawanego do mamki na stopie, po to, by uniknąć tego typu sytuacji i po czasie rozpoznać dziecko powracające do zakładu. Innym rodzajem nadużyć było potajemne pozostawiania przez samotne matki własnych dzieci pod murami zakonnymi i zatrudnianie się w zakładach zakonnych w charakterze karmicielek, które rzekomo straciły dziecko i mogą wykarmić inne. Ukrytym celem tych działań była możliwość przebywania z własnym dzieckiem w zakładzie zakonnym i pozostawienia go tam docelowo na wychowanie w przeświadczeniu, że dzięki temu będzie miało „lepsze życie".

Uregulowania prawne z 1924 roku w kwestii karmicielek[24] ograniczały dotychczasowe prawa kobiet w tym zakresie, wprowadzając zapis mówiący o tym, że karmienie obcych niemowląt jest wyłączną domeną matek, które karmiły własne dzieci przez co najmniej trzy miesiące, przy czym jedna matka może przyjąć nie więcej niż dwoje niemowląt. Przydatność karmicielki winien poświadczyć lekarz; również osoby z jej najbliższego otoczenia podlegały kontroli medycznej. Karmicielka musiała posiadać odpowiednie warunki mieszkaniowe, a mieszkanie nie mogło być przeludnione: w jednym pokoju mogły przebywać maksymalnie cztery osoby. Czynnikiem bezwzględnie dyskwalifikującym matkę jako karmicielkę był fakt śmierci dziecka, przyjętego na wykarmienie. Cofnięcie pozwolenia mogło też nastąpić po stwierdzeniu nieodpowiedniego obchodzenia się z dzieckiem w wyniku kontroli przeprowadzonej przez pracowników stacji opieki nad matką i dzieckiem, instytucji nadzorujących pracę karmicielek[25]. Przepisy te nie znajdowały zastosowania do zakładów zakonnych, które przez cały okres międzywojenny funkcjonowały autonomicznie.

W komentarzach zamieszczanych na łamach „Opieki nad Dzieckiem" doceniano rolę karmicielek w opiece nad niemowlętami, głównie z uwagi na walory

[23] Por.: M. Jamrożek, B. Matyjas, *Rodzina zastępcza*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006, s. 386.

[24] Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej w sprawie praw i obowiązków kobiet karmiących obce niemowlęta, Dz. U. 1924, nr 94, poz. 876.

[25] Tamże, art. 2, 4, 5, 6, 7.

karmienia dziecka mlekiem matki w odróżnieniu od karmienia sztucznego, które według prezentowanych statystyk pięciokrotnie zwiększało śmiertelność wśród dzieci[26]. Do karmicielek, decyzją pracowników stacji opieki nad matką i dzieckiem kierowane były również dzieci nieślubne, co budziło uznanie wśród entuzjastów walki o prawa dzieci do godnego życia.

Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem

Podstawowe znaczenie w zakresie ochrony macierzyństwa i niemowląt przez cały okres międzywojenny miały stacje opieki nad matką i dzieckiem, funkcjonujące jako instytucje opieki otwartej.Trudno jednoznacznie ustalić genezę tych instytucji, choć z niektórych źródeł wynika, że działały jeszcze przed 1918 rokiem w strukturach odrodzonej Rady Głównej Opiekuńczej[27]. Wiadomo, że rozwój stacji opieki w wolnej, ale zrujnowanej Polsce był początkowo możliwy wyłącznie dzięki wsparciu Amerykańskiego Czerwonego Krzyża i Amerykańskiego Wydziału Ratunkowego, a potem Polsko-Amerykańskiego Komitetu Pomocy Dzieciom. W 1922 roku, wraz z wycofaniem się Amerykanów z Polski, instytucje te przeszły pod zarząd Wydziału Higieniczno-Lekarskiego, działającego w ramach Polsko-Amerykańskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, przekształconego z czasem w Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem. Jak wspomniano wcześniej, właśnie ten Komitet publikował omawiane czasopisma branżowe.

Pomimo ewidentnych korzyści, wynikających z działalności stacji opieki nad matką i dzieckiem, prezentowanych zwłaszcza na łamach „Opieki nad Dzieckiem" w dwudziestoleciu międzywojennym nie ukazały się żadne oficjalne uregulowania prawne dotyczące tych instytucji, co w konsekwencji utrudniało ich prawidłowe funkcjonowanie. Ogromnym problemem był brak pomocy finansowej ze strony państwa, dotkliwie odczuwany w codziennej działalności stacji opieki. Marcel Gromski, wicedyrektor Polsko-Amerykańskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, osobiście zaangażowany w rozwój instytucji opieki otwartej nieustannie zabiegał o wsparcie rządowe w zakresie dofinansowania i zwiększenia liczby stacji opieki w Polsce, i kształcenia kadr do pracy w tych placówkach[28]. Jest autorem zarówno artykułów promujących działalność stacji opieki, jak i badań porównawczych na temat śmiertelności wśród dzieci pozbawionych pieczy rodzicielskiej w różnych krajach. Wobec braku jednolitych zasad dotyczących działalności stacji sformułował najważniejsze cele i zadania tych insty-

[26] M. Gromski, *Sprawozdanie Wydziału Higieniczno-Lekarskiego P.A.K.P.D. za 1924 rok*, „Opieka nad Dzieckiem" 1925, nr 7–8, s. 206.

[27] D. Raś, *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 113.

[28] Zob. np.: M. Gromski, *O potrzebie pomocy państwowej dla organizacji otwartej opieki nad matką i niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 7–8, s. 155–160.

tucji, opracował procedury szczegółowe dotyczące postępowania z podopiecznymi placówki: z dziećmi oraz z młodymi matkami i kobietami spodziewającymi się dziecka, uściślił zakres obowiązków personelu zatrudnionego w stacji. Na tej podstawie były redagowane regulaminy poszczególnych stacji na terenie kraju. Z inicjatywy Gromskiego w marcu 1924 roku w Warszawie odbył się nawet dwudniowy Zjazd przedstawicieli Stacji Opieki nad Niemowlętami w Polsce, w którym uczestniczyło około 100 osób[29].

Stacje opieki nad matką i dzieckiem były powoływane w celu:

> „[...] otoczenia właściwą opieką lekarską i społeczną kobiet ciężarnych oraz sprawowania stałego nadzoru nad zdrowiem i rozwojem dziecka od urodzenia do końca 2-go roku życia"[30],

przy czym w zapisach regulaminowych jest czasem mowa o opiece nad dzieckiem do 3. roku życia[31]. Ukrytym celem działalności tych instytucji było przeciwdziałanie dzieciobójstwu i śmiertelności niemowląt wynikającej z faktu porzucenia dziecka, z zaniedbań higienicznych, z bezdomności, o co postulował Gromski, pisząc:

> „Stacja winna być przede wszystkim szkołą dla matek, szkołą, w której otrzymają one wykształcenie higieniczne, jakiego im tak bardzo brakuje. [...] Dla normalnego rozwoju dziecko potrzebuje w pierwszym rzędzie inteligentnej i rozumnej matki. [...] Zadaniem stacji jest zatem kształcenie kobiety zarówno tej, która jest już matką, jak i tej, która ma nią dopiero zostać"[32].

Założone cele były realizowane według ogólnych standardów. Rozpoczynano od przeprowadzenia możliwie dokładnej rejestracji wszystkich niemowląt i kobiet ciężarnych, które z różnych przyczyn nie były w stanie zapewnić stałej opieki higieniczno-lekarskiej sobie i dziecku. Informacje te pozyskiwano z parafii, urzędów gminnych i policyjnych, ze szpitali położniczych. W razie trudności, pielęgniarki ze stacji były zobligowane do odwiedzenia wszystkich domów w rejonie celem rozpoznania skali potrzeb w zakresie opieki nad matką i dzieckiem[33]. Kobiety ciężarne, objęte opieką stacyjną, podlegały obowiązkowym badaniom lekarskim raz w miesiącu; niemowlęta zdrowe do 6. miesiąca życia były badane raz na dwa tygodnie, a dzieci starsze – raz na cztery tygodnie. Przy wielu stacjach działały ambulatoria dla dzieci chorych[34].

---

[29] *Zjazd Przedstawicieli Stacji Opieki nad niemowlętami*, „Opieka nad Dzieckiem" 1924, nr 3–4, s. 153.
[30] M. Gromski, *Dzisiejsza Stacja Opieki nad niemowlętami w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem" 1924, nr 3–4, s. 108.
[31] *Regulamin Stacji opieki nad matka i dzieckiem w Poznaniu*, „Opieka nad Dzieckiem" 1931, nr 9, s. 294.
[32] M. Gromski, *Dzisiejsza Stacja Opieki*..., dz. cyt., s. 107.
[33] Tamże, s. 108.
[34] Tamże.

Podczas wizyty w stacji przyszłe i młode matki zdobywały podstawową wiedzę na temat higieny ciąży, porodu i połogu, pouczano je w kwestii karmienia naturalnego, pielęgnowania niemowlęcia i zapobiegania chorobom. Przynajmniej raz na dwa miesiące pielęgniarki odwiedzały dzieci w domach, w razie potrzeby wizytowały też dzieci chore.

Zadaniem stacji opieki było zaopatrywanie najuboższych matek w mleko, w przypadku gdy nie mogły karmić dziecka naturalnie i we wszystkie akcesoria, niezbędne dla niemowląt w pierwszych miesiącach życia, jak smoczki, buteleczki, ubranka, środki higieniczne i pielęgnacyjne. Były to działania konieczne, niemniej wzbudzały kontrowersje w sytuacji nadużywania przez matki przysługującego im prawa do pomocy. Na łamach „Opieki nad Dzieckiem" toczyła się polemika w kwestii rzeczywistych kompetencji stacji opieki nad dzieckiem, sprowadzająca się w gruncie rzeczy do pytania: Czy są one jeszcze instytucjami dobroczynnymi, czy już placówkami opiekuńczymi z prawdziwego zdarzenia, pierwszym ogniwem w systemie planowej opieki społecznej? Zwolennicy rozwiązania problemu ochrony macierzyństwa i opieki nad niemowlętami w sposób nowoczesny, z udziałem państwa opowiadali się za przekształceniem stacji w profesjonalne poradnie dla matek i dzieci, udzielające fachowej pomocy w opiece i wychowaniu dziecka w pierwszych miesiącach życia. Gromski, swoje stanowisko w tej sprawie wyrażał słowami: „[...] rozdawnictwo w przyszłości winno znaleźć się na ostatnim planie Stacji, ustępując miejsca przede wszystkim kontroli nad rozwojem i zdrowiem dziecka"[35]. „Instytucja ta musi być szkołą, która ma za zadanie wychować własne matki"[36] – pisał R. Barański.

Dużo uwagi w prowadzonych dyskusjach poświęcano sprawie urządzenia i wyposażenia stacji oraz pracy personelu, a zwłaszcza pielęgniarek.

Ambicją wielu społeczników było, by wszystkie stacje dysponowały odpowiednimi warunkami lokalowymi: gabinetem lekarskim, oddzielnym pokojem dla pielęgniarek i poczekalnią. Przed wizytą u lekarza, dzieci miały być przebadane przez pielęgniarkę w celu wykluczenia ewentualnych chorób, bo jak często podkreślano „stacje pełniły funkcję higieniczno-wychowawczą i zapobiegawczą, a nie leczniczą"[37]. Pozostałe obowiązki pielęgniarki też były ściśle określone. Odpowiadała za przyjmowanie matek i dzieci do stacji, przeprowadzała wywiady z matkami, prowadziła dokumentację, w tym specjalną książkę „odwiedzin lekarskich" i kartę indywidualną dziecka, na którą nanosiła wyniki badań w zakresie jego rozwoju fizycznego[38]. Udzielała matkom porad na temat karmienia, a w razie potrzeby kierowała je do kuchni mlecznych, zwanych kroplami mleka, działających przy stacjach, które trudniły się wydawaniem mieszanek

[35] M. Gromski, *O potrzebie pomocy*..., dz. cyt., s. 157.
[36] R. Barański, *Zadania i obowiązki pielęgniarki na stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, nr 5, s. 150.
[37] *Zjazd przedstawicieli*..., dz. cyt., s. 160.
[38] Tamże.

mlecznych dla dzieci. Z dostępnych statystyk wynika, że liczba dzieci karmionych sztucznie, objętych opieką przez stacje była zwykle nieporównywalnie mniejsza niż liczba dzieci karmionych naturalnie[39], co może potwierdzać, że placówki te realizowały swoje założenia. Aktywność pielęgniarki nie ograniczała się do działalności stacji. Nadzorowała też rozwój i przebieg wychowania dziecka w warunkach domowych. W trakcie odwiedzin rozmawiała z matką o dziecku, o jego potrzebach, postępach rozwojowych i ewentualnych problemach. Na wizyty domowe przeznaczano średnio aż cztery godziny dziennie, na co wskazują sprawozdania zamieszczane w „Opiece nad Dzieckiem"[40].

Jak z powyższego wynika, praca pielęgniarki wymagała fachowego przygotowania, nie tylko medycznego, ale i pedagogicznego, co w ówczesnych realiach stanowiło duży problem, przede wszystkim z uwagi na brak odpowiednich szkół. Z lat międzywojennych wywodzą się, co prawda, pierwsze szkoły dla pielęgniarek i higienistek o znamionach akademickich, jednak było ich niewiele, a absolwentki tych szkół znajdowały z reguły zatrudnienie w placówkach medycznych. Pielęgniarki zatrudniane w stacjach często nie posiadały nawet pełnego wykształcenia w zakresie szkoły powszechnej, dlatego miały zazwyczaj ukończone jedynie 6-miesięczne kursy zawodowe. Warto w tym miejscu wspomnieć, że bardzo często zawód pielęgniarek stacyjnych, nisko płatny, a przy tym wymagający, wykonywały siostry zakonne, reprezentujące zgromadzenia wiodące w opiece nad dzieckiem od wielu stuleci, jak szarytki czy służebniczki. Jest oczywiste, że większość sióstr pracujących w stacjach nie była fachowo i merytorycznie przygotowana do realizacji obranych zadań. Wiele z nich nie miało wystarczającej wiedzy ani z dziedziny pielęgniarstwa, ani z pedagogiki. Na etapie rekrutacji do zakonu (jeszcze wXIX wieku) od kandydatek wymagana była w zasadzie jedynie znajomość czytania i pisania, a w okresie międzywojennym – ukończenie szkoły powszechnej. Po nowicjacie siostry dokształcały się w pracy pielęgniarskiej, a poziom tego wykształcenia był zbieżny z zaawansowaniem szkolnictwa na ziemiach polskich.

Analizując problematykę stacji opieki nad matką i dzieckiem od strony statystycznej należy odnotować raczej dynamiczny rozwój tych instytucji w okresie międzywojennym. Wybiórcze dane, tylko za niektóre lata, wskazują na działalność 58 stacji na terenie kraju w 1922 roku, już 84 w 1923 roku[41] i potem kolejno: 88 w 1925 roku[42], 262 w 1930 roku[43], 377 w 1933 roku, 387 w 1934 roku, 423 w 1935 roku, 488 w 1936 roku i 570 w 1937 roku[44]. Ze względu na fakt, iż

[39] M. Gromski, *Sprawozdanie Wydziału...*, dz. cyt., s. 206.
[40] *Krótki rys działalności pierwszej miejskiej Stacji Opieki nad Dzieckiem i Matką w Częstochowie*, „Opieka nad Dzieckiem" 1931, nr 5, s. 229.
[41] M. Gromski, *O potrzebie...*, dz. cyt., s. 156.
[42] B. Krakowski, *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze potrzeby w tej dziedzinie*, „Opieka nad Dzieckiem" 1925, nr 7–8, s. 159.
[43] *Kronika krajowa*, „Opieka nad Dzieckiem" 1930, nr 11–12, s. 532.
[44] J. Rysiówna, *Z działalności Przychodni dla Matki i Dziecka*, „Życie Młodych" 1938, nr 11, s. 448.

zdecydowana większość stacji funkcjonowała w miastach ciekawym rozwiązaniem były tzw. stacje lotne, oparte na pracy pielęgniarek w terenie. Przez dwa lub trzy dni przebywały one na wsiach i wykonywały to samo, co w stacjach stacjonarnych: prowadziły oględziny niemowląt, pouczały o karmieniu i pielęgnowaniu, udzielały porad zdrowotnych[45]. Dość zaskakująca, z dzisiejszej perspektywy, wydaje się praktyka corocznego wyłaniania i nagradzania matek wyróżniających się we współpracy ze stacją opieki, o czym informowano również na łamach „Opieki nad Dzieckiem". Wśród kryteriów kwalifikujących do odznaczenia było regularne odwiedzanie stacji, skrupulatne stosownie się do wskazówek lekarza i pielęgniarki, wzorowe pielęgnowanie dziecka, dbałość o higienę i porządek w domu. W 1930 roku uhonorowano trzynaście matek z całego kraju, których zdjęcia wraz z dziećmi zamieszczono w miesięczniku[46].

Wiedza na temat działalności stacji opieki nad matką i dzieckiem w okresie międzywojennym, jakiej dostarcza analiza wskazanych czasopism branżowych jest niewątpliwie bezcenna, niemniej wciąż niewystarczająca dla rozwikłania tego problemu, uwzględniając braki w ogólnie dostępnych opracowaniach i w innych materiałach źródłowych z tamtego okresu. Jest oczywiste, że działalność stacji wpisywała się ogólny nurt działań na rzecz ochrony macierzyństwa i niemowląt, sprawy wielkiej wagi, w którą zaangażowane były różne grupy zawodowe i kręgi społeczne. Można przypuszczać, iż dzięki obranej strategii działania instytucje te skutecznie rozwiązywały problem porzucania dzieci niechcianych, dzieciobójstwa i samotnego macierzyństwa, z jakim zmagano się od wieków. Warto dodać, że stacje opieki nie miały swoich pierwowzorów w tradycji polskiej, nie były też znane w innych krajach. Bez wątpienia miały znamiona instytucji nowoczesnych, głównie z racji łączenia funkcji medycznych z pedagogicznymi.

Żłobki

Funkcjonowanie żłobków w okresie międzywojennym regulowały dwa rozporządzenia Ministra Pracy i Opieki Społecznej. Pierwsze, z 1924 roku w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet[47] wprowadzało nakaz tworzenia przez pracodawcę zatrudniającego ponad 100 kobiet żłobków zakładowych, natomiast drugie z 1927 roku dotyczyło ściśle urządzenia i utrzymania żłobków dla niemowląt w zakładach pracy[48].

[45] Tamże, s. 449.
[46] *Matki odznaczone na Stacjach Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1931, nr 2, s. 88–93.
[47] Ustawa w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, Dz. U. 1924, nr 65, poz. 636.
[48] Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej w sprawie urządzenia i utrzymania żłobków w zakładach pracy, Dz. U. 1927, nr 32, poz. 293.

Żłobki miały znajdować się w pobliżu miejsca pracy, aby matki karmiące mogły skorzystać z przysługujących im dwóch półgodzinnych przerw, wliczanych do czasu pracy. Były przeznaczone dla niemowląt do ukończenia 15. miesiąca życia[49], przy czym pierwotne zapisy mówiły o opiece nad dzieckiem co najwyżej do ukończenia pierwszego roku życia[50]. Pozbawienie dziecka dalszej opieki było bez wątpienia krzywdzące dla niego samego i dla matek pracujących, co szeroko komentowano na łamach omawianych czasopism, jednak dużo więcej emocji budził brak państwowych rozwiązań w zakresie opieki żłobkowej, co gwarantowałoby ciągłość opieki i zabezpieczało rozwój i wychowanie wszystkich dzieci, nie tylko matek pracujących.

W poszukiwaniu rozstrzygnięć optymalnych na łamach „Opieki nad Dzieckiem" odwoływano się do doświadczeń zakonnych w organizowaniu opieki żłobkowej, zwłaszcza że żłobki zakonne były lepiej przystosowane do realiów ówczesnego życia[51]. Według statystyk kościelnych z 1937 roku w Polsce funkcjonowały łącznie 34 żłobki zakonne dla 2 754 dzieci[52]. W Roczniku Statystycznym zaś podaje się, że w tym samym czasie działało 30 żłobków państwowych dla 478 dzieci. Oprócz niewielkiej liczebnej przewagi, uwagę zwraca zaskakująco duża liczba dzieci objętych zakonną opieką żłobkową. Wyjaśnienia tego stanu rzeczy należy szukać w podanych przepisach prawnych, które wiązały działalność żłobków państwowych z przedsiębiorstwami państwowymi, co sprowadzało się do opieki nad niemowlętami matek robotnic i to zatrudnionych wyłącznie w większych fabrykach. Tymczasem żłobki zakonne były dostępne dla ogółu dzieci. Warto w tym miejscu wspomnieć również o ochronkach zakonnych, które aż do 1932 roku, do czasu ustawy o ustroju szkolnym wprowadzającej przedszkola w dzisiejszym rozumieniu najlepiej zabezpieczały potrzeby małych dzieci.

Tym, co zdecydowanie wyróżniało żłobki zakładowe na tle zakonnych i stowarzyszeniowych były lepsze warunki lokalowe, ponieważ placówki te były często fundowane od podstaw. Podnoszono też kwestie jakości opieki lekarsko-higienicznej, którą w żłobkach zakładowych gwarantowali lekarze i profesjonalnie wykwalifikowane pielęgniarki, a w żłobkach zakonnych obowiązki te przejmowały na siebie siostry zakonne, działające często intuicyjnie. Program specjalnych trzymiesięcznych kursów dla pielęgniarek żłobków fabrycznych, realizowany od 1927 roku pod kierunkiem największych autorytetów, obejmował wykłady z zakresu anatomii i fizjologii człowieka, higieny ogólnej i niemowląt, opieki społecznej nad matką i dzieckiem, pielęgniarstwa, etyki i pracy zawodowej oraz rozpoznawania chorób. Wiedza teoretyczna była pogłębiana

[49] Tamże, art. 4.
[50] Ustawa w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, Dz. U. 1924, nr 65, poz. 636, art. 4.
[51] *Żłobki warszawskie*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3, s. 143.
[52] M. Pirożyński, W Szczęch, *Rocznik Statystyczny Kościoła katolickiego w Polsce*, Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej, Lublin 1938, s. 57.

w ramach miesięcznej praktyki w stacjach opieki, żłobkach stowarzyszeniowych, szpitalach medycznych[53]. Jak czytamy w „Opiece nad Dzieckiem" kandydatki do pracy w żłobkach, w wieku od 20 do 40 lat winny mieć ukończone 7 klas szkoły powszechnej i zaświadczenie lekarskie kwalifikujące do wykonywania tego zawodu[54].

Do żłobków zakładowych przyjmowano tylko dzieci zdrowe, a pod opieką jednej wychowawczyni mogło pozostawać nie więcej niż 30 dzieci. W żłobkach zakonnych nie obowiązywały stałe reguły w tym zakresie; były elastyczne i dostosowywały się do bieżących potrzeb. Często liczba dzieci przekraczała możliwości lokalowe, co utrudniało organizowanie opieki w sposób właściwy. Podopieczni żłobków zakonnych nierzadko przebywali w nich przez długie lata[55].

Jak wynika z analizy czasopism branżowych praktyczna realizacja zapisów ustawy o żłobkach zakładowych przebiegała dość opornie. W doniesieniach na ten temat pisano o odwlekaniu przez pracodawców obowiązku zakładania żłobków z powodów ekonomicznych i sceptycyzmie, jaki wzbudzał ten pomysł wśród matek pracujących.

> „Nieufność, kwestionowanie najdrobniejszych rzeczy, wyszukiwanie dziury w całym, stałe groźby odebrania dziecka ze żłobka – oto charakterystyczne przejawy stosunku pierwszych matek do powstającej opieki publicznej"[56]

– komentowała Jadwiga Zawadzka, propagatorka żłobków zakładowych.

Alternatywną formą opieki nad dziećmi matek pracujących, do której odwoływano się w niektórych przedsiębiorstwach była lotna opieka żłobkowa, której istotą było odwiedzanie dzieci pozostawionych w domach przez pielęgniarki. Podczas wizyt odbywanych 2–3 razy w tygodniu pielęgniarka wykonywała podstawowe czynności z zakresu higieny i pielęgnacji dziecka, badała jego stan fizyczny, a wyniki tych oględzin notowała na kartach, przechowywanych w fabryce[57].

Inne inicjatywy

Z doniesień na temat praktycznych rozwiązań w kwestii ochrony macierzyństwa i opieki nad dzieckiem publikowanych na łamach omawianych czasopism można wnioskować o działalności nielicznych poradni dla matek i nie-

[53] *Program kursów dla pielęgniarek żłobków fabrycznych*, „ Opieka nad Dzieckiem" 1927, nr 5, s. 184–185.
[54] Tamże, s. 184.
[55] *Żłobki warszawskie*..., dz. cyt., s. 143.
[56] J. Zawadzka, *Przyczynki do spraw opieki nad dzieckiem robotniczym*, „Opieka nad Dzieckiem" 1930, nr 11–12, s. 542.
[57] Tamże, s. 541.

mowląt, wzorowanych na przedstawionej wcześniej koncepcji tego typu instytucji, wchodzących w skład Instytutów Macierzyństwa.

Poradnia dla Matek w Zniesieniu pod Lwowem, podległa Wschodniogalicyjskiemu Towarzystwu Ochrony Dzieci i Młodzieży oferowała wsparcie i szeroko zakrojoną pomoc lekarską i prawną młodym matkom. Zaledwie w jednym roku sprawozdawczym pod opieką poradni pozostawało 516 niemowląt, w tym 98 – nieślubnych. Podejmowane działania doprowadziły do zabezpieczenia opieki aż 58 niemowlętom, głównie poprzez pozyskanie dla nich rodzin zastępczych. Skutecznie rozwiązywano też spory o ustalenie ojcostwa i o alimenty oraz o zasiłki dla dzieci z funduszu państwowego. Z poradnią na stałe współpracowały opiekunki zawodowe, które odbywały wizyty domowe[58].

Poradnia dla Matek w Cieszynie świadczyła opiekę nad niemowlętami i dziećmi do drugiego roku życia, udzielała porad i wskazówek kobietom w ciąży, i matkom karmiącym. Dzieci z rodzin najuboższych otrzymywały leki bezpłatne, odzież oraz artykuły żywnościowe. Wybiórcze statystyki z 1926 roku informują o 247 dzieciach, w tym 18 nieślubnych objętych opieką przez poradnię, o 2020 odbytych konsultacjach dla matek i 723 wizytach domowych. W sprawozdaniu okresowym znajdujemy też relację z uroczystości gwiazdkowej dla najuboższych podopiecznych, którym ufundowano podarunki rzeczowe[59].

Poradnia dla Matek i Niemowląt w Tarnopolu specjalizowała się wyłącznie w opiece lekarskiej nad niemowlętami. W trakcie badań przeprowadzano pogadanki dla matek na temat karmienia, pielęgnowania i wychowania dziecka. Realne efekty pracy matki z dzieckiem były weryfikowane przez pielęgniarki środowiskowe podczas wizyt domowych[60].

Nietypowy charakter na tle zaprezentowanych wcześniej instytucji miało „Ognisko dla Matek" działające w połączeniu z „Domem dla Niemowląt" w Lublinie od 1922 roku. Trafiały tam dzieci porzucone i samotne matki na sześć tygodni po urodzeniu dziecka. Jak wynika z analizowanych źródeł placówka ta hołdowała zasadzie „nie rozłączać dziecka z matką", co w praktyce sprowadzało się do tego, że matka, która opuszczała zakład musiała bezwzględnie zabrać ze sobą dziecko. Kolejnym krokiem na rzecz ochrony macierzyństwa było ulokowanie samotnych matek w rodzinach zaprzyjaźnionych, co pozostawało w gestii zamożnych lublinianek, współpracujących z ogniskiem[61].

[58] *Poradnia dla Matek w Zniesieniu*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3, s. 143.
[59] *Sprawozdanie Poradni dla matek w Cieszynie za rok 1926*, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, nr 5, s. 182.
[60] *Poradnia dlamatek i niemowląt w Tarnopolu*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3, s. 144.
[61] *Ognisko dla matek w Lublinie*, „Opieka nad Dzieckiem 1923, nr 4, s. 194.

Uwagi końcowe

Powyższy przegląd projektów i poczynań praktycznych w zakresie ochrony macierzyństwa i niemowląt prezentowanych na łamach przytoczonych czasopism uświadamia, że w okresie międzywojennym istniały przesłanki do rozwiązania problemu porzucania dzieci i samotnego macierzyństwa. Autorzy podejmujący tę problematykę przyczyniali się nie tylko do spopularyzowania problemów i zadań w zakresie ochrony macierzyństwa, ale również samej wiedzy o opiece nad dzieckiem, potrzebnej rodzicom, służbom społecznym i wszystkim osobom z otoczenia dziecka. Pomogli w tworzeniu zaplecza sprzyjającego podejmowaniu działań w tym zakresie. Wykazali, że dalsze zaniedbania w dziedzinie ochrony macierzyństwa i niemowląt nieuchronnie przyczynią się do poważnych zaburzeń w życiu społecznym.

Zaprezentowane działania miały swój udział w kształtowaniu się podstaw pedagogiki opiekuńczej, zarówno w obszarze pojęciowym, jak i metodycznym. Miały nie tylko znamiona opieki nad dzieckiem i opieki międzyludzkiej, ale również – wychowania przez opiekę w ujęciu teoretycznym. Dotyczyły realnych sytuacji i potrzeb opiekuńczych, przebierały określone formy w celu realizacji konkretnych celów i zadań związanych z opieką.

Niemały wkład wniosły stacje opieki nad matką i dzieckiem, postrzegane jako instytucje wiodące w zakresie ochrony macierzyństwa i niemowlęctwa, bez wątpienia najlepiej przygotowane do realizacji obranych zadań. Wprawdzie nie było to rozwiązanie doskonałe, jednak najbardziej optymalne ze względu na skalę potrzeb opiekuńczych, zaniedbania z okresu zaborów i niedostatki w zakresie świadczenia opieki przez państwo. Można przypuszczać, że gdyby nie wybuch drugiej wojny światowej, rozwój stacji opieki nad matką i dzieckiem doprowadziłby do wcześniejszego zniesienia kategorii tzw. „dzieci nieprawych", jednej z odwiecznych przyczyn porzucania dzieci, co stało się faktem w Polsce dopiero w latach 50. XX wieku.

Bibliografia

Barański R., *Zadania i obowiązki pielęgniarki na stacji Opieki nad Matką i Dzieckiem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, nr 5.

Bartkowiak E., *Formacje zakonne wobec problemu porzucania dzieci w Polsce w latach 1918–1939*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.

Garlicka Z., *Opieka nad macierzyństwem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3.

Gromski M., *Dzisiejsza Stacja Opieki nad niemowlętami w Polsce*, „Opieka nad Dzieckiem" 1924, nr 3–4.

Gromski M., *O potrzebie pomocy państwowej dla organizacji otwartej opieki nad matką i niemowlęciem*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 7–8.

Gromski M., *Sprawozdanie Wydziału Higieniczno-Lekarskiego P.A.K.P.D. za 1924 rok*, „Opieka nad Dzieckiem" 1925, nr 7–8.
Jamrożek M., Matyjas B., *Rodzina zastępcza*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.
Kolankiewicz M., *Porzuceni i powierzeni trosce. Dom Małych Dzieci*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", Katowice 2002.
Krakowski B., *Stan opieki nad dziećmi w Polsce i najpilniejsze potrzeby w tej dziedzinie*, „Opieka nad Dzieckiem" 1925, nr 7–8.
Kronika krajowa, „Opieka nad Dzieckiem" 1930, nr 11–12.
Króliński K., *Podręczny leksykon Pedagogiczny*, nakładem Wydawnictwa „Przyjaciel Szkoły", Poznań 1935.
Krótki rys działalności pierwszej miejskiej Stacji Opieki nad Dzieckiem i Matką w Częstochowie, „Opieka nad Dzieckiem" 1931, nr 5.
Matki odznaczone na Stacjach Opieki nad Matką i Dzieckiem, „Opieka nad Dzieckiem" 1931, nr 2.
Ognisko dla matek w Lublinie, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 4, s. 194.
Pirożyński M., Szczęch W., *Rocznik Statystyczny Kościoła katolickiego w Polsce*, Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej, Lublin 1938.
Poradnia dla matek i niemowląt w Tarnopolu, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3.
Poradnia dla Matek w Zniesieniu, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3.
Program kursów dla pielęgniarek żłobków fabrycznych, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, nr 5.
Radlińska F., *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków, Wydawnictwo im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.
Regulamin Stacji opieki nad matka i dzieckiem w Poznaniu, „Opieka nad Dzieckiem" 1931, nr 9.
Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej w sprawie praw i obowiązków kobiet karmiących obce niemowlęta, Dziennik Ustaw 1924, nr 94, poz. 876.
Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej w sprawie urządzenia i utrzymania żłobków w zakładach pracy, Dziennik Ustaw 1927, nr 32, poz. 293.
Rysiówna J., *Z działalności Przychodni dla Matki i Dziecka*, „Życie Młodych" 1938, nr 11.
Sprawozdanie Poradni dla matek w Cieszynie za rok 1926, „Opieka nad Dzieckiem" 1927, nr 5.
Ustawa o obowiązkowym ubezpieczeniu na wypadek choroby, Dziennik Ustaw 1920, nr 44, poz. 272.
Ustawa o opiece społecznej, Dziennik Ustaw 1923, nr 92, poz. 726.
Ustawa w przedmiocie pracy młodocianych i kobiet, Dziennik Ustaw 1924, nr 65, poz. 636.
Zawadzka J., *Przyczynki do spraw opieki nad dzieckiem robotniczym*, „Opieka nad Dzieckiem" 1930, nr 11–12.
Zjazd Przedstawicieli Stacji Opieki nad niemowlętami, „Opieka nad Dzieckiem" 1924, nr 3–4.
Żłobki warszawskie, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 3.

doi: 10.34616/wwr20182.175.201

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 01.11.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Agnieszka MAŁEK[*], Monika NAWROT-BOROWSKA[**]

Praktyczne przewodniki wychowania. Problematyka poradników wychowawczych dla rodziców z lat 1900–1939

Practical Guides for Upbringing. The issue of parenting guides in years 1900–1939

Streszczenie

Cel: Celem podjętych badań jest próba charakterystyki specyfiki wydawnictw poradnikowych adresowanych do rodziców w pierwszej połowie XX stulecia (do 1939 r.), a przede wszystkim dokonanie problemowej systematyki poruszanych na stronach poradników zagadnień.

Metody: Jakościowa analiza treści materiału źródłowego z perspektywy historyczno-pedagogicznej.

Wyniki: Odtworzenie oraz porównanie pod względem merytorycznym poszczególnych porad i wskazówek pozwoliło na ukazanie ewolucji i przemian, jakie dokonały się w badanym okresie rozwoju literatury poradnikowej w poglądach dotyczących wychowania dziecka na każdym etapie jego rozwoju.

[*] e-mail: agnieszka.malek0@gmail.com
Zakład Pedagogiki Kultury Fizycznej, Wydział Wychowania Fizycznego, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku, ul. Kazimierza Górskiego 1, 80-336 Gdańsk, Polska. ORCID: 0000-0002-6156-6118.

[**] e-mail: nawrot10@ukw.edu.pl
Zakład Teorii i Historii Wychowania, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska. ORCID: 0000-0003-1933-0563.

Wnioski: Jak wynika z dokonanych ustaleń, ukazujące się w badanym okresie poradniki zawierały wskazówki oraz przestrogi dotyczące wszystkich sfer oraz okresów życia dzieci, co czyniło je praktycznymi przewodnikami wychowania. Z publikacji tych zarówno rodzice, jak i ich opiekunowie oraz wychowawcy mogli czerpać wiedzę dotyczącą nie tylko opieki i pielęgnacji, ale też wszystkich dziedzin wychowania – fizycznego, zdrowotnego, moralnego, religijnego, patriotycznego, seksualnego, kształcenia umysłu oraz aktywności zabawowej.

Słowa kluczowe: dziecko, poradniki, wychowanie, początek XX wieku, Druga Rzeczypospolita.

Abstract

Aim: The aim of this research is to characterize the first half of 20th-century publishers of parenting books and, most importantly, to systematize the problems covered in those guides.

Methods: Qualitative text analysis from a historical and pedagogical perspective.

Results: The reconstruction and comparison of the particular tips and their merits will show the changes in people's perception of upbringing that took place during period 1900–1939 of the development of parenting guides.

Conclusions: As results from the research arrangements the guidebooks for parents contained guidelines and cautions concerning all spheres and periods of children's lives, which made them practical guides to upbringing. From these publications both parents and child's educators could learn about care, but also all areas of education: physical, health, moral, religious, patriotic, sexual, intellectual and playful activity.

Keywords: child, guidebooks, upbringing, the beginning of 20th century, Second Polish Republic.

Wprowadzenie

We współczesnym *Słowniku języka polskiego PWN* wyraz *poradnik* zdefiniowany został bardzo lakonicznie, lecz konkretnie, jako „[...] książka, czasopismo zawierające rady i informacje z jakiejś dziedziny”[1]. Na początku badanego okresu pojęcie poradnika w tym rozumieniu nie funkcjonowało, lecz publikacje, które możemy określić jako poradnikowe, miały wyraźnie sprecyzowane cele – służyć pomocą i wskazówkami we właściwej realizacji praktyki opiekuńczej i edukacyjnej. Autorzy tego typu książek, często już we wstępie, określali wyraźnie ten właśnie cel jako przyczynę i sens ich napisania i opublikowania. Można więc – powołując się na *Słownik* Michała Arcta z lat 20. XX wieku

[1] [hasło: poradnik], por. źródło: https://sjp.pwn.pl/szukaj/poradnik.html [dostęp: 14.09.2018].

– stwierdzić, iż pełniły one funkcję „poradną" (poradny – „umiejący radzić, dobrze radzący"[2]), współcześnie określaną jako poradnikowa[3]. Z kolei w XXI wieku przez poradnik rozumie się:

> „[...] książkę użytkową, służącą do realizacji celów pragmatycznych, o charakterze dydaktycznym, będącą źródłem wiedzy w szeroko rozumianym procesie uczenia się, a także książkę o charakterze popularnym, zarówno w formie jak i w treści"[4].

Współcześni badacze poradnictwa (prasowego i w postaci pozycji książkowych) określają poradę jako formę:

> „[...] komunikatu zwróconego ku odbiorcy, perswazyjnego, przekazującego praktyczną wiedzę, odpowiednio ustrukturyzowanego, opartego na autorytecie nadawcy – specjalisty, eksperta"[5].

Takich też porad udzielano czytelnikom na stronach poradników z analizowanego okresu. Na potrzeby niniejszych ustaleń analizie poddano poradniki w postaci publikacji książkowych, opublikowane na terenie ziem polskich pod zaborami (do 1918 r.) oraz na terenie II Rzeczypospolitej (1918–1939). Ich charakterystyczną cechą jest to, iż mając charakter książek popularnonaukowych, łączyły w sobie wiedzę zarówno naukową, potoczną, jak i pochodzącą z bezpośredniego doświadczenia, będąc jednocześnie środkiem upowszechniania (popularyzacji) wiedzy naukowej[6].

Przedmiotem niniejszych analiz uczyniono problematykę poradników dla rodziców, publikowanych na terenie ziem polskich z lat 1900–1939. Celem podjętych badań jest próba charakterystyki specyfiki wydawnictw poradnikowych, adresowanych do rodziców w badanym okresie, a przede wszystkim dokonanie problemowej systematyki poruszanych na stronach poradników zagadnień. Celem badań jest także dokonanie źródłowej rekonstrukcji zaleceń, wska-

---

[2] *M. Arcta słownik staropolski*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa, po 1920 r., s. 371.

[3] W *Słowniku języka polskiego* z 1904 roku porada to „[...] poradzenie, rada, radzenie [...] rada udzielona komuś, wskazówka życzliwa [...], pomoc". Słowo poradnik pojawia się jako synonim słowa „poradca, poradziciel" (w formie żeńskiej „poradzicielka"), czyli osoba, która porad udzielała, zaś „poradczy" rozumiano jako doradzający. Tutaj także spotykamy określenie „poradny", „poradniczy" jako udzielający rad, „umiejący poradzić, dobrze radzący", zaś czynność „poradzić" oznaczała – „udzielić komuś rady, doradzić, dać radę, pomoc, zaradzić, zapobiec czemu, wyprowadzić kogoś z kłopotu, z trudnego położenia", w: *Słownik języka polskiego*, ułożony pod red. J. Karłowicza, A. Kryńskiego, W. Niedźwieckiego, druk E. Lubowskiego i S-ki, Warszawa 1904, s. 695–696. Można zatem uznać, iż autorzy poradników pełnili rolę poradzicieli, zaś ich publikacje miały charakter poradny.

[4] E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004, s. 56–57.

[5] J. Smól, *Reakcje werbalne odbiorców porady internetowej a perswazyjność przekazu poradnikowego*, „Res Rethorica" 2017, nr 4, s. 28.

[6] E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*..., dz. cyt., s. 51.

zówek i porad dotyczących poszczególnych dziedzin wychowania dzieci i młodzieży (choć ze względu na rozmiary teksu bardzo ogólnej). Odtworzenie oraz porównanie pod względem merytorycznym poszczególnych porad i wskazówek pozwoli na ukazanie ewolucji i przemian, jakie dokonały się w badanym okresie rozwoju literatury poradnikowej w poglądach dotyczących wychowania dziecka na każdym etapie jego rozwoju.

Charakterystyka literatury poradnikowej dla rodziców z lat 1900–1939

W początku wieku XX publikowanie poradników było bardzo popularne, a problematyka, której dotyczyły, była różnorodna. Na rynku księgarskim oferowano poradniki z zakresu hodowli zwierząt, uprawy roślin, prowadzenia gospodarstwa domowego na wsi i w mieście, kucharskie, kosmetyczne, medyczne, lekarskie i higieniczne, *savoir vivre*, życia towarzyskiego, religijne, lekarskie i higieniczne, religijne, wreszcie pedagogiczne, wychowawcze. Przedmiotem dokonanych tu ustaleń będzie problematyka poradników pedagogicznych, wychowawczych, ale także higienicznych, lekarskich i religijnych, kierowanych do rodziców, opiekunów i wychowawców dzieci oraz zawierających zagadnienia dotyczące dzieci i wychowania. Poradniki miały wyraźny aspekt edukacyjny i zawierały szereg porad, wskazówek i zaleceń, dających się wykorzystać w praktyce edukacyjnej. W kolejnych dekadach dwudziestego stulecia coraz wyraźniejsza stała się specjalizacja poradników zarówno pod względem kryterium wiek dziecka, jak też poruszanej problematyki, umożliwiając rodzicom pozyskanie fachowej, specjalistycznej wiedzy z zakresu opieki i wychowania dzieci i młodzieży.

Poradniki miały więc służyć dorosłym – rodzicom, opiekunom, wychowawcom i nauczycielom dzieci i młodzieży do właściwej opieki nad dzieckiem oraz realizacji procesów edukacyjnych – kształcenia, nauczania, poszczególnych dziedzin wychowania. Podnosiły świadomość pedagogiczną dorosłych, pozwalały czynić edukację racjonalną, planową i systematyczną. Sens tego typu publikacji oddaje współczesna definicja poradnika dla rodziców, sformułowana przez Kazimierza Zawadzkiego, która wskazuje, iż jest to:

> „[...] publikacja o charakterze popularnonaukowym, w której autor lub wydawca jawnie określa adresata, dostarczając mu wiedzy o procesie wychowania w rodzinie. Autorzy takich książek [...] dostarczają rodzicom wiedzy zgodnej z aktualnymi osiągnięciami nauk zajmujących się problematyką wychowania rodzinnego, mają możliwość meliorowania środowiska wychowawczego rodziny”[7].

[7] K. Zawadzki, *Poradniki pomagające w starcie szkolnym dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985, s. 75.

Ten sam autor, mianem poradników wychowawczych określa:

> „[...] publikacje o charakterze popularnonaukowym, dostarczające wiedzę o procesie wychowania w rodzinie, których to zadaniem było udostępnienie niespecjalistom wiedzy o procesie wychowania w rodzinie, służąc jednocześnie czytelnikom w samokształceniu”[8].

Autorami publikacji poradnikowych byli najczęściej pedagodzy, nauczyciele, lekarze i duchowni. Znaczna część z nich posiadała tytuły naukowe, jednak starali się oni tak przekazywać wiedzę, by zrozumiała ona była dla przeciętnego odbiorcy – stąd też wspominany już charakter popularnonaukowy poradników. Jednak w początku XX wieku stopień analfabetyzacji polskiego społeczeństwa (zwłaszcza na terenie zaboru rosyjskiego) był znaczny, więc przypuszczać można, że adresowane były one do wykształconej części polskiego społeczeństwa, którą w dodatku stać było na zakup książek – czyli do warstw zamożnych (arystokratycznych, ziemiańskich, inteligencji mieszczańskiej). O tym, iż także w okresie Drugiej Rzeczypospolitej poradniki kierowane były przede wszystkim do czytelników z wyższych warstw społecznych – poza ceną książek – świadczyć mogą również zawarte w nich treści.

Poradniki, niezależnie od okresu historycznego, w jakim postawały, odzwierciedlały aktualny poziom ówczesnej wiedzy naukowej. Analizując kierowane do rodziców wydawnictwa o charakterze poradnikowym w dłuższym okresie, w ujęciu temporalnym, można łatwo zaobserwować zmiany i postęp dokonujący się w poszczególnych dziedzinach wiedzy, co znajdowało swój wyraz w poruszanych na kartach poradników treściach, tak pod względem zakresu podejmowanej problematyki, jak też szczegółowości omawianych zagadnień[9].

Biorąc pod uwagę problematykę poradników wychowawczych należy stwierdzić, iż była ona bogata i różnorodna. Zagadnienia poruszane przez autorów dotyczyły poszczególnych dziedzin wychowania – moralnego, religijnego, społecznego, patriotycznego, obywatelskiego, zdrowotnego, fizycznego, seksualnego (zwanego w początku wieku XX kwestią płciową), metod wychowania, nauczania, a także zabaw i zabawek dziecięcych.

Analizując treść publikacji o charakterze poradnikowym łatwo zauważyć, iż część z nich dotyczyła kilku dziedzin wychowania jednocześnie, stanowiąc swoiste kompendium wiedzy. W jednej publikacji czytelnicy znajdowali zatem różnorodne wskazówki dotyczące zarówno rozwoju dziecka, poszczególnych dziedzin wychowania, jak i kształcenia. Poradniki dla rodziców często łączyły w sobie zagadnienia z wielu dziedzin wiedzy – pedagogiki, psychologii, fizjologii, medycyny. Inne z poradników, poświęcone były konkretnej dziedzinie, np.

[8] Tamże.

[9] A. Małek, Wiedza o dziecku w świetle poradników dla rodziców z lat 1918–1970, Gdańsk 2017, s. 295. [Niepublikowana praca doktorska].

wychowaniu fizycznemu, kwestii płciowej, nauczaniu domowemu czy organizacji zabaw.

Co warte podkreślenia, w badanym okresie poradniki adresowane były w głównej mierze do matek. Analizując ich treść, można określić, jaka według ówczesnych wyobrażeń teoretyków miała być kobieta–matka i jak powinna wywiązywać się z wyznaczonych i przypisanych jej społecznie ról i obowiązków. Z treści poradników wyłaniają się zadania matki w zakresie opieki i pielęgnacji dzieci, ich wychowywania oraz nauczania. Łatwo więc ocenić, jakie powinności miała spełniać matka jako opiekunka, wychowawczyni i pierwsza nauczycielka swoich dzieci. Dopiero wraz z drugą połową XX wieku grono odbiorców literatury poradnikowej uległo poszerzeniu o mężczyzn – mężów i ojców, do których adresowano wybrane porady lub fragmenty książek, podkreślając tym samym ich współodpowiedzialność za opiekę i wychowanie dzieci[10].

Wychowanie zdrowotne i higiena dzieci i młodzieży[11]

Porady dla rodziców w zakresie zdrowia dziecka zaczynały się jeszcze przed jego poczęciem. Zalecano, by dobór małżonków był staranny, zaś aby poczęte dziecko urodziło się zdrowe, rodzice musieli być w odpowiednim wieku, nie mogli być nosicielami chorób psychicznych i dolegliwości fizycznych, szczególnie chorób wenerycznych (na tę ostatnią kwestię zwracano uwagę w poradnikach wydanych w pierwszej połowie 20. stulecia, w kolejnych dekadach XX wieku zagadnienie to znika z książek dla rodziców)[12].

Szereg wskazówek adresowano do przyszłych matek. Publikowano poradniki w całości poświęcone zdrowej ciąży, właściwemu przebiegowi porodu, połogu, jak i pielęgnacji noworodka i niemowlęcia[13]. W poradnikach wychowawczych czy higienicznych zamieszczano osobne rozdziały poświęcone tej

[10] A. Małek, *Obraz ojca w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XII (2/2015), s. 384.

[11] Szerzej o problematyce wychowania zdrowotnego i higienicznego w poradnikach dla rodziców w: M. Nawrot-Borowska, A. Małek, *Wychowanie zdrowotne i higiena dzieci i młodzieży w świetle poradników dla rodziców z lat 1850–1970 – zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny" 2015, nr 2, s. 85–124.

[12] J. Śmiarowska, *Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia*, nakładem Księgarni Nauczycielskiej sp. z o.o. we Lwowie, Lwów 1925, s. 28, 62–65; T. Mogilnicki, *Pielęgnowanie i karmienie niemowląt*, Wydawnictwo Gebethner i S-ka, Kraków 1919, s. 7–8; S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, wyd. 2, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1930, s. 32; J. Trumpp, *Pielęgnowanie niemowląt*, Księgarnia Polska Bernard Połoniecki, Lwów – Warszawa 1932, s. 1.

[13] M. Biehler, *Higiena dziecka*, wyd. IV, nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1919, s. 84–85; J. Śmiarowska, *Higiena kobiety*..., dz. cyt., s. 13, 21, 94–119, 131–133; Zob.: M. Nawrot-Borowska, *Higiena małego dziecka w świetle poradników z początku XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny" 2012, nr 1.

problematyce. Uświadamiano kobietom, jak wiele czynników miało wpływ na dziecko rozwijające się w łonie matki. Wskazywano zarówno na jej zdrowie i stan fizyczny, kondycję psychiczną, a także otoczenie, w którym ciężarna przebywała[14]. Sugerowano, iż wszelkie nieprawidłowości w przebiegu ciąży, choroby i powikłania były następstwem nieodpowiedniego trybu życia. Zalecano więc, jak przyszła matka ma się odżywiać, ubierać, dbać o higienę ciała, jak leczyć przypadłości zdrowotne, charakterystyczne dla okresu ciąży, jak im zapobiegać. Podpowiadano, jaki tryb życia kobieta ma prowadzić, by wydać na świat zdrowe dziecko[15]. Radzono, jak przygotować ma się ona do porodu, jak skompletować wyprawkę dla niemowlęcia, wreszcie, jak wyposażyć pokój dla dziecka.

Wiele porad dotyczyło wychowania zdrowotnego i higieny dzieci w różnym wieku – od narodzin do dojrzewania. Publicyści wskazywali na racjonalne zasady żywienia dzieci w każdym okresie (od karmienia naturalnego – podkreślając niezmiennie jego znaczenie dla właściwego rozwoju dziecka, przez odstawienie od piersi, rozszerzanie diety oraz szczegółowe jadłospisy dla dzieci w poszczególnych okresach rozwojowych, odnosząc się także do popularnego w początku XX wieku w możnych rodzinach zatrudniania mamek)[16], radzili jak dbać o hi-

[14] Zob.: M. Nawrot-Borowska, *Przed narodzinami, Powinności kobiety brzemiennej w świetle poradników z XIX i początku XX wieku*, „Studia Gdańskie" 2011, t. 28.

[15] Zob. np.: *Jak kobieta ma postępować w stanie zwykłym i odmiennym, aby się od cierpień uchronić?*, [s. n.] Warszawa 1906, s. 10–15; J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*, Wydawnictwo, Gebethner i Wolff, Warszawa 1903, s. 5–20; Z. Taussig, *Dziecko do lat dwóch. Rady i wskazówki dla matek przy odżywianiu i pielęgnowaniu dzieci tudzież zapobiegnie ich chorobom*, przekł. dra J.L., Jan Fiszer, Warszawa 1901, s. 9; S. Breyer, *Lekarz domowy*, W. Kurelski, Grudziądz 1913, s. 30–32; A. Kuhner, *Tajemnica życia powstającego z punktu widzenia lekarskiego i społecznego. Objaśnienie życia płciowego i małżeńskiego*, z uzupełnieniami J. Springer. 90 rycin i tablic kolorowych, wyd. III uzupeł., Towarzystwo Wydawnicze „Epoka", Poznań 1922, s. 156–158, 165–170; A. Fischer-Dueckelmann, *Kobieta lekarką domową: podręcznik lekarski do pielęgnowania zdrowia i lecznictwa w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem chorób kobiecych i dziecięcych, położnictwa i pielęgnowania dzieci*, na pol. przeł. za zezwoleniem autora T. Jaroszewska z współudz. A. Czarnowskiego, nakładem Karola Miarki, Mikołów – Warszawa 1908, s. 661–675; E. Ernst, *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*, z trzeciego wydania z niemieckiego za zezwoleniem autorki tłum. S.K, Poznań 1907, s. 33–35; Przyjaciel zdrowia, *Jak pielęgnować dzieci zdrowe i jak leczyć chore podług Ks. S. Kneippa*, wyd. drugie, przejrzane i dopełnione, Wydawnictwo, M. Arcta, Warszawa 1914, s. 5–6; O. Schaeffer, *Okres macierzyństwa*, przeł. dr W. Hojnacki, [w:] *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia*, przekł. polski pod red. dra W. Hojnackiego, t. IV, Księgarnia Polska B. Połoniecki, Lwów 1907, s. 118–125; W. Borudzka (red.), *Kalendarz dziecka i matki na lata 1929 i 1930*, Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa [b.r.w.], s. 63; J. Śmiarowska, *Higiena kobiety...*, dz. cyt., s. 73–78; A. Kühner, *Tajemnica życia powstającego w cztery oczy z punktu widzenia lekarskiego i społecznego*, Towarzystwo Wydawnicze „Epoka", Poznań 1928, s. 155; J. Świtalska, *Kosmetyka i higiena dziecka*, Drukarnia M.S. Wojsk., Warszawa 1929, s. 19; W. Hojnacki, *Higiena kobiety i kosmetyka*, nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów – Warszawa 1928, s. 135–138.

[16] *Matka i dziecko*. *Wychowanie fizyczne i molarne dzieci do lat 7* (*w okresie przedszkolnym*). Z J. v Wedella przeł. S.S., Wydawnictwo Gebethner i Wolf, Warszawa 1902, s. 44–49, 115–121; J. Stella

gienę ciała (jak często należało myć noworodki i niemowlęta, jak urządzać kąpiele i obmywania dla starszych dzieci)[17], opisywali higienę ubioru (jak powinien być on dostosowany do pory roku, pogody, form aktywności dziecka)[18]. Podpowiadano, jak higienicznie urządzić pokój dla małego, a jak dla uczącego się już dziecka[19]. Autorzy poradników wyraźnie wskazywali, by od najmłodszych lat rodzice uczyli dziecka zasad zdrowego trybu życia.

Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*..., dz. cyt., s. 104–113, 126–133; A. Harasowski, *Lekarz domowy. Racjonalny poradnik lekarski dla zdrowych i chorych*, S. Kohler, Lwów 1900, s. 101–102; Z. Taussig, *Dziecko do lat dwóch*..., dz. cyt., s. 41–68; A. Fischer-Dueckelman, *Kobieta lekarką*..., dz. cyt., s. 740–746; Przyjaciel zdrowia, *Jak pielęgnować dzieci*..., dz. cyt., s. 11–12; J. Springer, *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświeceniu i pouczaniu dla zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa. Wieleń* (*Poznań*), [b.r.w.] (po 1910), s. 564–568; C. Plater-Zyberkówna, *Na progu małżeństwa*, Wydawnictwo Gebethner i Wolf, Warszawa 1918, s. 342–345; A. Gross, *Rady i wskazówki, jak ustrzec się od chorób płucnych. Szkic popularny*, Ziarno, Warszawa 1909, s. 80–81; A. Denning, *Higiena przemiany materii*, przekł. K. Panek, z 1 tablicą kolorową i 5 rycinami w tekście, nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów 1907, s. 65–66; F.E. Bilz, *Nowe lecznictwo przyrodne. Książka do nauczania i podręcznik leczenia przyrodnego i ochrony zdrowia*, Księgarnia i Instytut Sztuk Pięknych S.A., Poznań 1910, s. 121; L. Sonderegger, *Podstawy ochrony zdrowia*, w przekł. i z przedmową E. Biernackiego, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1902, s. 39; M. Biehler, *Higiena dziecka*..., dz. cyt., s. 150–151; O. Schaeffer, *Okres macierzyństwa*..., dz. cyt., s. 180; T. Mogilnicki, *Pielęgnowanie i karmienie*..., dz. cyt., s. 92–95; J. Trumpp, *Pielęgnowanie dzieci*..., dz. cyt., s. 85–87; K. Jonscher, *Higiena i żywienie niemowląt*, nakładem własnym autora, Poznań 1938, s. 77–78, 92–95, 126–136, 145–149; F. Truby King, *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*, nakładem Księgarni Ogniwo, Warszawa 1922, s. 20–22.

[17] *Matka i dziecko*..., dz. cyt., s. 1, 55–57, 176–179; C.M. Mason, *Wychowanie domowe. Wychowanie dzieci do lat dziewięciu*, tłum. z angielskiego, skład główny Księgarni W. Ende i spółka, Warszawa 1908, s. 36; F. Baytel, *Higiena i zdrowie. O własnościach leczniczych promieni słonecznych*, Wydawnictwo, Gebethner i Wolff, Warszawa 1910, s. 24; A. Gross, *Rady i wskazówki*..., dz. cyt., s. 90–91; H. Riedel, *Woda jako czynnik pielęgnujący zdrowie*, przeł. dr W. Schroeiber, z 28 rycinami, Księgarnia Polska B. Połoniecki, Lwów 1907, s. 4–6; J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*..., dz. cyt., s. 142–145; E. Ernst, *Obowiązek rodzicielski*..., dz. cyt., s. 36–38; L. Wernic, *Zasady anatomii, fizjologii i higieny*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1909, s. 86–87; J. Springer, *Lekarka domowa*..., dz. cyt., s. 561–562; K. Jonscher, *Higiena i żywienie*..., dz. cyt., s. 12; T. Mogilnicki, *Pielęgnowanie i karmienie*..., dz. cyt., s. 31; J. Trumpp, *Pielęgnowanie dzieci*..., dz. cyt., s. 86–91.

[18] *Matka i dziecko*..., dz. cyt., s. 7–8, 221–223; J. Śmiarowska, *Higiena kobiety*..., dz. cyt., s. 134–135; J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*..., dz. cyt., s. 138–142; Przyjaciel zdrowia, *Jak pielęgnować dzieci*..., dz. cyt., s. 7–8; F. Truby King, *Odżywianie i pielęgnowanie*..., dz. cyt., s. 93–96; M. Biehler, *Higiena dziecka*..., dz. cyt., s. 92–94; J. Springer, *Lekarka domowa*..., dz. cyt., s. 574–581; W. Borudzka (red.), *Kalendarz*..., dz. cyt., s. 69; K. Jonscher, *Higiena i żywienie*..., dz. cyt., s. 30 – 33.

[19] *Matka i dziecko*..., dz. cyt., s. 13, 34, 37–38, 144–145; C.M. Mason, *Wychowanie domowe*..., dz. cyt., s. 34–35, 124–129; J. Śmiarowska, *Higiena kobiety*..., dz. cyt., s. 135–136; A. Gross, *Rady i wskazówki*..., dz. cyt., s. 105; K. Niedzielski, *Uwagi i rady lekarza przydatne w życiu codziennym*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1905, s. 95–100; J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*..., dz. cyt., s. 165–166; F. Truby King, *Odżywianie i pielęgnowanie*..., dz. cyt., s. 83–88; J. Trumpp, *Pielęgnowanie dzieci*..., dz. cyt., s. 265–266; W. Szenajch, *Rady dla matek*, Wydawnictwo Wydziału Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką, Warszawa 1918, s. 13;

Początek wieku XX jest okresem popularyzacji wychowania fizycznego dzieci i młodzieży[20]. Rozwój sportów i szeroko pojętej kultury fizycznej także znalazł swoje odzwierciedlenie w poradnikach[21]. Publicyści krytykowali tzw. wychowanie cieplarniane, podkreślając konieczność hartowania dzieci, a także systematycznego ruchu, najlepiej w formie gimnastyki czy zabaw ruchowych na świeżym powietrzu. Także niektóre ze sportów, jak np. pływanie, wiosłowanie, jazda na rowerze, tenis zalecane były dla starszych dzieci. Obecny w poradnictwie międzywojennym dwugłos dotyczył wieku, od którego należało wdrażać dzieci do regularnych zajęć fizycznych – niektórzy uznawali, że już w okresie przedszkolnym wskazane są „wszechstronne i wydatne ćwiczenia"[22], inni natomiast zalecali wprowadzanie właściwych ćwiczeń gimnastycznych dopiero od ósmego roku życia dziecka[23]. Warto zwrócić uwagę, iż zalecenia dotyczące aktywności fizycznej dzieci i młodzieży, prezentowane w poradnikach o charakterze religijnym z okresu II RP, determinowane były przypisanej każdej z płci rolą społeczną: u chłopców – przyszłych mężów i gospodarzy – należało wyrabiać siłę i kondycję, zaś ciała dziewcząt przygotowywać do ich życiowego posłannictwa – roli żon i matek[24].

Poradniki dla rodziców miały także na celu nieść pomoc w przypadku chorób dziecięcych. W początku XX wieku popularne było tzw. lecznictwo przyrodne, wykorzystujące naturalne właściwości przyrody – słońca, wody i powietrza w leczeniu chorób, także dziecięcych przypadłości[25]; z czasem coraz więk-

T. Mogilnicki, *Pielęgnowanie i karmienie*..., dz. cyt., s. 40–41; W. Borudzka (red.), *Kalendarz*..., dz. cyt., s. 71–72.

[20] J.J. Courtine (red.), *Historia ciała*, t. 3: *Różne spojrzenia. Wiek XX*, Wydawnictwo Słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2014, s. 153.

[21] Zob. np.: *Higiena sportu*, wyd.2, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1917; M. Weryho, *Gimnastyka dla dzieci w wieku od lat 4-rech do 9-ciu. Podręcznik do użytku rodziców i wychowawców*, S. Lewental, Warszawa 1891; F. Lagrange, *Higiena ruchu dzieci i młodzieży*, z oryginału streściła W.N, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1910; *Dziecko*, drukowane i wydane przez Towarzystwo Ubezpieczeń Życiowych Metropolitan, [b.m.w.], 1916, s. 8.

[22] H. Bayer, F. Winter, *Gimnastyka dla małych dzieci*, nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów – Warszawa 1919, s. 19; Przyjaciel zdrowia, *Jak pielęgnować dzieci*..., dz. cyt., s. 17–18; S. Urban, *Szanujmy zdrowie! Główne zasady higieny przystępnie zebrane*, Ziarno, Warszawa 1902, s. 155–156; J. Springer, *Lekarka domowa*..., dz. cyt., s. 609–611.

[23] M. Biehler, *Higiena dziecka*..., dz. cyt., s. 303.

[24] J. Zamoyska, *O wychowaniu*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1937, s. 209–211; L. Burger, *Kowalscy*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1934, s. 106.

[25] Zob. np. pozycje: S. Kneipp, *Dziecko zdrowe i chore. Poradnik dla matek i ojców troskliwych*, Julian Guranowski, Warszawa 1895; Tenże, *Kodycyl do mojego testamentu dla zdrowych i chorych*, nakład, druk i księgarnia J. Kosel, Kempten 1898; Przyjaciel zdrowia, *Jak pielęgnować dzieci*..., dz. cyt.; F.E. Bilz, *Nowe lecznictwo*..., dz. cyt.; Tenże, *Nowe lecznictwo przyrodnicze*, t. I i II, Księgarnia i Instytut Sztuk Pięknych S.A., Poznań 1930; *Sposoby i przepisy lecznictwa przyrodniczego: zwięzły opis zabiegów i zastosowań lecznictwa przyrodniczego ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych sposobów*, Wydawnictwo „Przewodnika Zdrowia", Berlin 1909; W. Jasiński, *Uproszczone leczenie a la Kneipp*, Oddział Łódzkiego Towarzystwa Higienicznego, Lwów 1896; *Moje leczenie wodą na podstawie przeszło 40-letniego doświadczenia*, napisał

szy nacisk kładziono na wykorzystywanie specyfików będących najnowszymi osiągnięciami medycyny. Autorzy wydawnictw poradnikowych dla rodziców zamieszczali wskazówki, jak radzić sobie samodzielnie w przypadku lżejszych chorób, czy też jak pomóc dziecku przed przybyciem lekarza[26]. Opisywano objawy i symptomy chorób dziecięcych, a także postępowania z chorym dzieckiem, odpowiedniej opieki i leczenia (łącznie z przepisami na leki z domowej apteczki), ze szczególnym uwzględnieniem sposobów przeprowadzania podstawowych zabiegów higieniczno-sanitarnych oraz czynności pielęgnacyjnych w chorobach zakaźnych wieku dziecięcego[27]. Przedmiotem zamieszczanych na kartach poradników uwag były ponadto kwestie związane z profilaktyką chorób, realizowaną przede wszystkim w postaci szczepień[28].

Stosunkowo dużo miejsca w początku XX wieku poświęcano chorobom nerwowym dzieci. Nerwowość uznano bowiem jako powszechną przypadłość ludzkości rozpoczynającego się nowego XX wieku, która coraz częściej dotykała także najmłodszych jej członków. W poradnikach analizowano przyczyny dziecięcej nerwowości, objawy, jak i sposoby zapobiegania im[29].

dla leczenia chorób i utrzymania zdrowia monsignor Sebastjan Kneipp, nakładem Księgarni Józefa Kosel, Kempten 1903; J. Springer, *Lekarz ratujący zdrowie*, Wydawnictwo Międzynarodowego Instytutu Naukowego M.O. Groh, Katowice 1928, s. 633–668.

[26] Zob.: A. Małek, *Opieka nad dzieckiem chorym w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970*, [w:] A. Magowska, K. Pękacka-Falkowska (red.), *Wybrane problemy historii medycyny: pięć perspektyw*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2017.

[27] Zob. np.: *Podręcznik chorób dzieci*, t. I–III, spolszczył dr J. Zawadzki, Biblioteka Lekarska, Warszawa 1906; *Choroby dziecięce, a mianowicie odra, ziarnica, szkarlatyna i błonica, koklusz itp. Powstanie chorób, zapobieganie im jak też przyrodne leczenie tychże*, z rycinami, wyd. II, nakładem Wydawnictwa „Przewodnik Zdrowia", Berlin 1907; W. Jasiński, *Choroby dzieci w wieku szkolnym podług dra R. Silbersteina, O. Jankego i innych*, Oddział Łódzkiego Towarzystwa Higienicznego, Łódź 1907; M. Regelman, *Dziecko, a syfilis*, Wydawnictwo im. dra Wacława Męczkowskiego, Warszawa 1926; F. Czoban-Sandauer, *A – B – C matki*, Księgarnia Nowości, Lwów 1929, s. 27; J. Trumpp, *Pielęgnowanie dzieci...*, dz. cyt., s. 184.

[28] E. Szinagel, *Pielęgnowanie niemowląt. Przewodnik dla matek i pielęgniarek*, Księgarnia Powszechna, Kraków 1938, s. 126–128; M. Brzeziński, *Jak wychować dzieci na silnych i zdrowych ludzi?*, skład główny w „Księgarni Polskiej", Warszawa 1918, s. 26.

[29] Zob. np.: C. Ufer, *Nerwowość i wychowanie dziewcząt w domu i szkole*, przekł. z niemieckiego dr M. Goldbaum, T. Paprocki, Warszawa 1897; A. Combe, *Nerwowość u dzieci. Cztery odczyty*, przekł. Dr H. Nusbaum, nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1904; W. Sterling, *Dziecko nerwowe*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1903; Tenże, *Cierpienia nerwowe. Ich przyczyny, objawy i leczenie*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1902; H. Bosma, *Dzieci nerwowe. Uwagi lekarskie, wychowawcze i ogólne*, przekł. dr K. Niedzielski, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1910; E. Artwiński, *O chorobach nerwowych wieku dziecięcego*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1928.

Kształtowanie charakteru i moralności dziecka

Obecna w literaturze poradnikowej problematyka wychowawcza odnoszona była zarówno do wieku dziecka, jak też jego płci, zaś stawiane przed wychowaniem cele w znacznej mierze determinowane były reprezentowanym przez twórcę publikacji światopoglądem. W poradnikach wychowawczych z początku XX wieku, obok tradycyjnie pojmowanego wychowania w ujęciu herbartowskim, widać wyraźnie wpływy Ruchu Nowego Wychowania i pedologii. Nurt poradnictwa dla rodziców czerpał z dorobku zarówno nauk biologicznych, jak też humanistycznych. W okresie międzywojennym w poradnikach z nurtu świeckiego podkreślano konieczności doceniania dziecięcej teraźniejszości, okazywania dziecku szacunku oraz zainteresowania, co stanowiło wyraźnie odbicie też Nowego Wychowania, do którego zresztą często odwoływano się w pracach *stricte* wychowawczych. Cele, metody oraz wiodące do nich środki w wychowaniu miały być wyznaczane wiekiem, stopniem rozwoju oraz indywidualnymi możliwościami dziecka, nie zaś jego płcią.

Twórcy funkcjonującego równolegle ze świeckim religijnego nurtu poradnictwa – osoby duchowne lub związane z Kościołem – propagowali w swych pracach utrzymanie tradycyjnego, urodzajowionego modelu wychowania, w którym ostateczny cel wychowania – życie wieczne – miał wyznaczać metody oraz środki w wychowaniu doczesnym[30]. Pomimo dokonujących się w badanym okresie przemian cywilizacyjnych, charakter zaleceń wychowawczych prezentowanych w poradnikach religijnych pozostał niezmienny.

Do istotnych zagadnień wychowawczych poruszanych na stronach poradników należało kształtowanie charakteru i moralności dziecka. Zalecano, w jaki sposób kształtować w dzieciach uczucia i cnoty moralne, jak dobro, prawda i piękno. Zarówno w ukazujących się w badanym okresie publikacjach religijnych, jak też świeckich okresu zaborów i II Rzeczypospolitej, było ono ściśle wiązane z wychowaniem religijnym, stanowiącym jego podstawę. Zadanie troski o dziecięce dusze przypisywano głównie matkom. To one miały za zadanie uczyć dobroczynności, skromności, szacunku dla innych, a także pracowitości, posłuszeństwa, prawdomówności, uczciwości i użyteczności społecznej[31].

---

[30] C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, [s.n.], Warszawa 1903; F. Brodowski, T. Brodowska, *Kobieta w rodzinie. Szkic moralności praktycznej naszych matek*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1925, s. 27; A. Pabst, *Wychowanie praktyczne*, Druk „Rola" Jana Buriana, Warszawa 1919, s. 43–44, 84–85, 100–101; J. Berthier, *Matka według serca bożego, czyli obowiązki matki chrześcijańskiej*, XX Misjonarze św. Rodziny, Górka Klasztorna 1928, s. 179–180; H. Fritsch, *Matko, dziecko twoje. Myśli o wychowaniu*, nakładem i drukiem Księgarni i Drukarni Katolickiej S.A., Katowice 1935.

[31] I. Moszczeńska, *Pogadanki moralne*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1908; F. Adler, *O kształceniu młodzieży w poczuciu obowiązku*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1905;

Obok wychowania moralnego istotne było wychowanie religijne. Wskazówki dotyczące wprowadzania dziecka w świat wiary i kształtowania u niego świadomości religijnej do roku 1939 obecne były zarówno w książkach autorstwa osób związanych z Kościołem, jak też w publikacjach świeckich. Religię uznawano za fundament wychowania, kształtujący w człowieku siłę wewnętrzną, zaś w warunkach zaborów wychowanie religijne stanowiło istotny czynnik spajający naród polski. Stąd szereg wskazówek dotyczących organizacji wychowania religijnego w rodzinach – znowu spoczywającego głównie na barkach matki[32], jako pierwszej nauczycielki znaku krzyża, modlitw, pieśni, nabożeństw. Nie brakowało też porad w zakresie nauczania religii jako przedmiotu domowej nauki dziecka[33]. Lektura poradników umożliwiała rodzicom także zdobycie wiedzy w zakresie celów oraz metod wychowania społecznego dzieci. Zgodnie z zaleceniami zamieszczanymi w poradnikach przez pedagogów z pierwszej połowy XX wieku, miało ono oznaczać proces kształtowania w dziecku umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych relacji z otoczeniem. W poradnikach publikowanych u schyłku okresu zaborów i w okresie międzywojennym silnie akcentowano konieczność wychowania patriotycznego oraz obywatelskiego, podkreślając znaczenie wyrabiania w dzieciach miłości do ojczyzny i jej historii oraz kształtowania cnót obywatelskich, w tym poszanowania do praw oraz tworzących je organów[34]. Kuźnią ducha obywatelskiego i propa-

J. Payot, *Wyrabianie charakteru podstawą moralności*, przekł. M. Art-Golczewska, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1911; M. Woźniakowska, *Praca wychowawcza matki*, czcionkami drukarni Józefa Styfiego, Przemyśl 1914; L. Zarzecki, *Charakter jako cel wychowania*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918; Tenże, *Charakter i wychowanie*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1924; S. Sarjusz-Wolska, *Znaczenie wychowania moralnego w dobie obecnej*, Wydawnictwo Księgarnia Polska, Warszawa 1928, s. 4; P.Z. Dąbrowski, *Dziecko leniwe*, nakładem Księgarni Nauczycielskiej we Lwowie, Lwów 1936, s. 17, 19; S. Marciszewska-Posadzowa, *Matka. Fundamenty wychowania moralnego*, Wydawnictwo Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1937, s. 22, 27–28; *Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie*, praca zbiorowa, Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, Bydgoszcz 1934.

[32] A. Jaskulski, *O wychowaniu. Nauki dla matek chrześcijańskich*, z papierów pośmiertnych zebrał i słowem wstępnym opatrzył X.S. Okoniewski, Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1909; B. Żychliński, *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca*, Wydawnictwo Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1916, s. 14, 62–65; L. Burger, *Kowalscy...*, dz. cyt., s. 13, 24–25, 71; F. Schneider, *Twoje dzieci i Ty*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka S.A. w Katowicach, Katowice 1938, s. 126–128.

[33] J. Stagraczyński, *Zasady wychowania chrześcijańskiego*, K. Miarka, Mikołów 1901; B. Żychliński, *Słowo do matek. O dobrym wychowaniu dzieci*, K. Miarka, Warszawa – Mikołów 1911; Tenże, *Słowo do ojców o wychowaniu dzieci*, Towarzystwo im. Piotra Skargi, Lwów 1910; Tenże, *Rodzice chrześcijańscy...*, dz. cyt.; Tenże, *Słowo do młodzieży. Częsta komunia święta a młodzież*, K. Miarka, Mikołów – Częstochowa 1913; Tenże, *Siedem grzechów głównych przeciwko wychowaniu religijnemu dzieci*, [s. n], Poznań 1917; Z. Bukowiecka, *Obowiązki młodych dziewcząt. Odczyty*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1909.

[34] J.S. Adamski, *Patriotyzm. Nasze względem ojczyzny powinności*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1917; W.M. Borowski, *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918; M. Niedźwiedzki, *Dom i szkoła po wojnie*, nakładem Księgarni Naukowej, Lwów 1924, s. 75–79; J. Rendznerowa, *Współudział rodziców w obywatelskim wycho-*

gatorem narodowych tradycji, ogniwem łańcucha łączącego przyszłość z przeszłością, miała być rodzina.

Metody wychowawcze

Twórcy poddanych analizie poradników wychowawczych bezsprzecznie za najlepszą metodę wychowawczą uznawali własny przykład rodziców[35]. Wskazywano, iż dziecko przejmowało od nich nie tylko zachowania, ale i wartości, poglądy oraz postawy, stąd też na rodzicach ciążył nieustający obowiązek pracy nad sobą[36]. W poradnikach opublikowanych u schyłku okresu zaborów i II Rzeczypospolitej często zalecaną metodą wychowawczą było pouczanie. Miało ono na celu nie tylko utrzymanie karności, ale także wyrobienie w dziecku sumienia, poczucia dobra i zła oraz wyjaśnienie zasad właściwego postępowania w życiu[37]. W całym badanym okresie dyskusje toczyły się także wokół kwestii stosowania kar i nagród. W publikacjach z okresu międzywojennego zagadnieniom związanym z wyjaśnianiem funkcji kar oraz metodyki ich stosowania poświęcano wiele uwagi; jedynie nieliczni autorzy w całości odrzucali stosowanie kary jako metody wychowawczej[38]. Zadaniem kary miała być trwała, a nie jedynie doraźna i powierzchowna, poprawa zachowania dziecka[39]. Podkreślano, iż kara

waniu młodzieży, Wydawnictwo Zakładów Graficznych „Legion", Warszawa 1935, s. 6–8; B. Żulińska, *Obowiązki Polki*, wyd. III, Wydawnictwo Biblioteka Religijna, Lwów 1933, s. 171–181; S. Marciszewska-Posadzowa, *Matka. Fundamenty*..., dz. cyt., s. 49, 52–53; F. Śliwiński, *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym*, Drukarnia Państwowa, Warszawa 1926, s. 36; L. Rymar, *Cel wychowania*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Kraków 1939, s. 49–51; S. Bross, *Miłość, małżeństwo, rodzina*, nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, Poznań 1935, s. 74–76; W.M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1922, s. 11–18; L. Młynek, *Marta – czy Maria?* (*uwagi nad obywatelskim wychowaniem kobiet*), nakładem autora, Wieliczka 1923, s. 12.

[35] W. Borudzka (red.), *Kalendarz*..., dz. cyt., s. 146; F. Śliwiński, *Oddziaływanie wychowawcze*..., dz. cyt., s. 39; F. Brodowski, T. Brodowska, *Kobieta w rodzinie*..., dz. cyt., s. 109; W. Stekel, *Wychowanie rodziców*, Wydawnictwo Renaissance Ars Medica, Warszawa 1935, s. 149.

[36] J. Sully, *Dusza dziecka*, Wydawnictwo Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1926, s. 249; I. Kmiecik, *Praktyczne wskazówki o wychowaniu dziecka: książka dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Klasztor Braci Mniejszych, Lwów 1928, s. 66, 210–211, 224–225, 274–275; S. Marciszewska-Posadzowa, *Matka. Fundamenty*..., dz. cyt., s. 27–28.

[37] J. Ciembroniewicz, *Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918, s. 56–57; I. Kmiecik, *Praktyczne wskazówki*..., dz. cyt., s. 130–131, 268–269; F. Śliwiński, *Oddziaływanie wychowawcze*..., dz. cyt., s. 43–44, 60.

[38] C.H. Henderson, *Nowe wychowanie*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1925, s. 127–129; W. Stekel, *Wychowanie rodziców*..., dz. cyt., s. 192, 197, 214; J. Sully, *Dusza dziecka*..., dz. cyt., s. 294; S. Razwiłowska, *Dzieci nieposłuszne w środowisku domowym*, Wydawnictwo Monolit, Warszawa 1936, s. 37–41.

[39] I. Kmiecik, *Praktyczne wskazówki*..., dz. cyt., s. 76; I. Chmieleńska, *Kara w wychowaniu*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, Warszawa 1936, s. 6.

ma wartość pedagogiczną jedynie wówczas, gdy zawiera element pokuty i jest odczuwana przez dziecko jako przykra[40]. Kara miała:

> „[...] nakładać na delikwenta odpowiednią pracę, ciężar, obowiązek (rekompensatę), którymi by wyrównał krzywdę czy wyrządzoną szkodę, a nadto [...] winna żądać cierpienia wewnętrznego, jako przeświadczenia o własnej winie i żalu z powodu jej popełnienia"[41].

Do kar fizycznych, oprócz bicia, zaliczano także odosobnienie, zaś do moralnych, np. naganę, zawstydzenie czy pozbawienie zaufania. Nieliczni natomiast międzywojenni zwolennicy stosowania nagród uważali, że błędem było ograniczanie się w wychowaniu jedynie do nakładania na dziecko kar za niewłaściwe postępowanie, lecz powinno się także nagradzać zachowania akceptowane i pożądane[42].

Kwestia seksualna w wychowaniu[43]

Początek wieku XX to czas, kiedy rozgorzała społeczna dyskusja na temat kwestii płciowej i uświadomienia seksualnego dzieci i młodzieży[44]. Problematyka seksualności dziecka zaczęła być coraz częściej obecna na stronach poradników, a nawet publikowano pozycje poświęcone tylko tej kwestii[45]. W całym

[40] J. Mirski, *Zagadnienie karności w wychowaniu*, „Nasza Księgarnia", Poznań 1931, s. 27; I. Chmieleńska, *Kara w wychowaniu*..., dz. cyt., s. 6.

[41] J. Mirski, *Zagadnienie karności*..., dz. cyt., s. 29–31.

[42] Tamże, s. 33; I. Kmiecik, *Praktyczne wskazówki*..., dz. cyt., s. 67; J. Ciembroniewicz, *Jak wychowywać dzieci*..., dz. cyt., s. 49–51; S. Razwiłowska, *Dzieci nieposłuszne*..., dz. cyt., s. 35–40.

[43] K. Mazurkiewicz, *Kwestia seksualna w wychowaniu*, Wydawnictwo „Surma", Poznań 1931.

[44] Zob.: M. Nawrot-Borowska, *Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników. Zarys problematyki*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013); Taż, *„Grzech tajemny". Problematyka seksualności dzieci w świetle poradników z II połowy XIX i początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2016, nr 1(139).

[45] I. Moszczeńska, *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1904; Taż, *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych. Wskazówki dla matek*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1904; K. Misson, *Dorastająca młodzież a świadomość płciowa*, nakładem i druk F. West, Brody 1905; A. Czarnowski (red.), *Marnopłcenie – onanizm* (*samogwałt, samienie się, nijatwo*). *Objawy, przyczyny, następstwa, zapobieganie, leczenie wedle najnowszych postępów naukowych*, nakładem Wydawnictwa „Przewodnik Zdrowia", Berlin 1914; *Czego nie wiemy o naszych synach? Fakt i cyfry dla użytku rodziców*, oświetliła I. Moszczeńska, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1904; E. Ethelmer, *Skąd wziął się twój braciszek*, spolszczyła R. Centnerszwerowa, G. Centerszwer, Warszawa 1903; F.W. Foerster, *Drogowskaz życia*, przekł. z niem. z przedm. F.W. Foerstera i prof. W. Arnolda, Wydawnictwo Red. Przebudzenia, Warszawa 1911; Tenże, *Etyka płciowa i pedagogika. Nowe uzasadnienie prawd starych*, przekł. J.J. Rapacki, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1911; J. Leroy-Allais, *Jak uświadomiłam moje córki o rozwoju kobiety i macierzyństwie*, nakładem Księ-

badanym okresie wyraźnie ścierały się dwa podejścia do dziecięcej seksualności – konserwatywne i liberalne, postępowe. Pierwsze, prezentowane głównie przez środowiska religijne, opowiadało się za troską o czystość fizyczną dzieci i nakazywało rodzicom nadzór nad wszelkimi dziedzinami życia dziecka, celem uchronienia go przed wszelakimi przejawami nieczystości[46]. Zgodnie z prezentowanym przez ich autorów stanowiskiem rozmowy z dziećmi dotyczące współżycia płciowego miały koncentrować się na duchowym aspekcie związku między małżonkami a ich przeprowadzenie zalecano możliwie odsuwać w czasie. Od tezy o moralnym zagrożeniu płynącym z wczesnego uświadamiania seksualnego zaczęto w poradnikach religijnych odchodzić dopiero pod koniec lat 60. XX wieku, kiedy to uznano, iż wiedza stanowi czynnik chroniący zarówno w aspekcie moralnym, jak i zdrowotnym. Drugie, wśród których znajdowali się głównie lekarze (w tym płciownicy, jak określano w pierwszych dekadach XX wieku seksuologów) zalecało rodzicom racjonalne uświadomienie, zgodne z poziomem rozwoju dziecka, oparte na prawdzie i wiedzy z zakresu biologii. Celem wychowania seksualnego dzieci i młodzieży miało być nie tylko przekazanie informacji dotyczących anatomicznych i fizjologicznych właściwości ludzkiego organizmu, lecz także zwrócenie uwagi na kulturę współżycia dwojga ludzi oraz ochronę przed niebezpieczeństwami wynikającymi z niewiedzy w zakresie spraw związanych z płciowością[47].

Kształcenie domowe i szkole

Na początku wieku XX wieku wiele dzieci z rodzin zamożnych pobierało nauki początkowe w domu rodzinnym. Ta praktykowana przez cały badany okres forma nauczania wymagała odpowiedniej i racjonalnej organizacji. Wśród poradników dla rodziców znajdujemy więc także te, poświęcone nauce domowej. Publicyści, często mający doświadczenie praktyczne w tej materii, radzili rodzicom, w jakim wieku należało zaczynać domową edukację, jak układać plan roku i dnia nauki, jakie przedmioty powinny się w nim znaleźć ze względu na wiek i płeć dziecka, jakie metody i pomoce dydaktyczne stosować, jak urządzić

garni Józefa Zawadzkiego, Wilno 1909; T. Męczkowska, *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1934.

[46] F. Dupanloup, *Listy o wychowaniu dziewcząt*, przekł. z franc. J. Kunsztelanówna, nakładem Księgarni św. Wojciecha, Poznań 1914, s. 210; C. Plater-Zyberkówna, *Na progu*..., dz. cyt., s. 245–252; E. Ernst, *Obowiązek rodzicielski, Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*, Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1907; I. Kmiecik, *Praktyczne wskazówki*..., dz. cyt.; S. Podoleński, *Podręcznik pedagogiczny*..., dz. cyt.; H. Fritsch, *Matko, dziecko twoje*..., dz. cyt, s. 31–32; K. Mazurkiewicz, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Wydawnictwo Seminarium Zagraniczne, Potulice 1937, s. 226–232; L. Burger, *Kowalscy*..., dz. cyt., s. 84–85, 94, 154–155.

[47] W. Borudzka (red.), *Kalendarz*..., dz. cyt., s. 59; A. Kühner, *Tajemnica życia*..., dz. cyt.; W. Hojnacki, *Higiena kobiety*..., dz. cyt., s. 30.

pokój szkolny i przeprowadzić egzamin, wreszcie, jak zatrudniać, rozliczać i traktować domowych nauczycieli[48].

Wraz z odzyskaniem przez Polskę niepodległości ważne miejsce w poradnikach wychowawczych zajmować zaczęła szeroko pojęta problematyka edukacji szkolnej. Jednym z poruszanych zagadnień było przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole. W okresie międzywojennym skupiać się ono miało przede wszystkim na wyrobieniu w dziecku posłuszeństwa oraz zainteresowania nauką[49]. Wszelkie inne działania (np. uczenie czytania, pisania i liczenia) prowadzone w stosunku do dziecka przed rozpoczęciem edukacji szkolnej uznawano w literaturze poradnikowej za przeciążające umysł dziecka, a tym samym – wysoce szkodliwe[50].

Autorzy wskazówek wychowawczych z lat 1918–1939 często podejmowali także kwestie dotyczące pracy domowej ucznia oraz jej warunków. Mimo iż w okresie międzywojennym zdarzały się głosy sprzeciwu wobec tego elementu procesu dydaktycznego[51], większość autorów tego okresu opowiadała się za jej obecnością argumentując, iż pozwala uczniowi lepiej zapoznać się z materiałem opracowywanym w szkole, utrwalić wiadomości i uzupełnić ewentualne braki

[48] Ch.M. Mason, *Wychowanie domowe*..., dz. cyt.; A. Szyc, *Metodyczny kurs nauk: rok 1 i 2: nauka o rzeczach, nauka czytania i pisania, arytmetyka, kaligrafia*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego", Warszawa 1898; Taż, *Kobieta w pedagogice*. *Matka*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1908; Taż, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1896; A. Dygasiński, *Pierwsze wiadomości dziecka o świecie*, Polskie Nauczanie Elementarne, Warszawa 1907; Tenże, *Elementarz do nauki czytana i pisania*, Polskie Nauczanie Elementarne, Warszawa 1907; R. Plenkiewicz, *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie*, z przedmową J. Ochorowicza, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1898; K. Lutosławski, *Uwagi o wychowaniu. Nowe zasady pedagogiczne w wychowaniu domowym*, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów 1906; M. Brzeziński, *Wskazówki, jak zakładać kółka nauczania domowego po wsiach*, Księgarnia Polska, Warszawa 1907; M. Wydżga, *Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących na wsi i w mieście*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1910.

[49] A. Szyc, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem dla potrzeb szkoły elementarnej*, Księgarnia A. Lisowska, Warszawa 1921; W. Ptaszyńska, *Trzecie dziecięctwo. Siódmy – jedenasty rok życia dziecka*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, Warszawa 1936, s. 7–8; 10–11; M. Niedźwiecki, *Dom i szkoła po wojnie*, nakładem Księgarni Naukowej, Lwów 1924, s. 7–8; I. Moszczeńska, *Samodzielność i odpowiedzialność dziecka*, Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1929, s. 30–31, 33–35.

[50] M. Biehler, *Higiena dziecka*..., dz. cyt., s. 236–237; M. Kwiatkowska, *Jak sobie radzić z dzieckiem od 4 do 7 lat*, Wydawnictwo Instytut Higieny Psychicznej, Warszawa 1937, s. 10; A. Poznańska, *Drugie dziecięctwo. Czwarty – siódmy rok życia dziecka*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, Warszawa 1936, s. 60.

[51] Przeciwnicy prac domowych pisali, iż pozbawiają one dziecko czasu wolnego ograniczając w ten sposób życie rodzinne; wskazywano ponadto, na powszechne niedostosowanie stopnia trudności zadań domowych do możliwości dziecka oraz brak czasu na należyte ich sprawdzenie przez nauczyciela, co w efekcie negowało sens pracy domowej: M. Golias, *Organizacja pracy domowej ucznia*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Lwów 1931, s. 4.

w wiedzy[52]. Nie brakowało także głosów wskazujących na walor wychowawczy pracy domowej jako wyrabiającej w dzieciach i młodzieży takie cechy, jak: wytrwałość, zaufanie we własne siły, sumienność, obowiązkowość, odpowiedzialność, inicjatywę, pomysłowość i twórczość oraz umiejętność zarządzania czasem[53]. Dzięki lekturze książek poradnikowych rodzice mogli zapoznać się z wytycznymi dotyczącymi organizacji miejsca przeznaczonego do odrabiania zadań domowych. Dziecku należało zapewnić cichy kącik do nauki, w którym mogłoby trzymać przybory szkolne, książki i zeszyty, a także inne rzeczy potrzebne przy odrabianiu zadań. Krzesło i stół miały być dopasowane do wzrostu, aby dziecko nie męczyło się fizycznie podczas odrabiania prac; zwracano również uwagę na należyte oświetlenie kącika[54].

Z zagadnieniem edukacji instytucjonalnej nierozerwalnie związana była kwestia współpracy rodziny i szkoły[55]. W czasie zaborów postulowano wyraźnie dwutorowość kształcenia – publicznego, w szkołach zaborczych, i prywatnego, domowego, w duchu narodowym i patriotycznym[56]. W okresie międzywojennym od rodziców oczekiwano przede wszystkim współdziałania na rzecz wypracowywania jednorodnych celów oraz metod wychowania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wszelkie sprawy materialnego wsparcia szkoły, jak na przykład te związane z pozyskiwaniem środków finansowych na zakup sprzętów niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania placówek, przedstawiany był w poradnikach jako drugorzędny cel współpracy środowiska rodzinnego i szkolnego[57].

---

[52] W latach powojennych polemika dotycząca zasadności zadawania pracy domowej przestaje być obecna w poradnikach dla rodziców; analiza poradnikowych treści wskazuje, iż ich autorzy – najczęściej nauczyciele lub inne osoby związane z systemem edukacji – uznawali ją za obowiązkowy (a zatem niepodlegający dyskusji) element w procesie kształcenia.

[53] M. Golias, *Organizacja pracy domowej ucznia*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Lwów 1931, s. 5; A. Litwin, S. Więcek, *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1935, s. 24; I. Schreiber, *Praca domowa ucznia*, Wydawnictwo „Nauka i Sztuka", Kraków 1938.

[54] I. Schreiber, *Praca domowa ucznia*..., dz. cyt., s. 15; *Praca domowa ucznia. Wskazówki dla rodziców i korepetytora*, Wydawnictwo Gimnazjum Towarzystwa im. Jana Zamoyskiego w Warszawie, Warszawa 1931, s. 12–13.

[55] Więcej na temat współdziałania rodziny i szkoły w II RP w: K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.

[56] M. Niedźwiedzki, *Dom i szkoła. Urywki pedagogiczne z zakresu wychowania domowego i szkolnego*, Gubrynowicz i syn, Lwów 1912; Zob. też: M. Nawrot-Borowska, *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2013, nr 4.

[57] M.B. Godecki, *O wychowaniu dzieci i kształceniu siebie*, Wydawnictwo Księgarnia Ludowa, Warszawa 1919, s. 1–2; E. Szteinbokówna, *Współpraca domu ze szkołą*, Książnica-Atlas, Lwów 1930, s. 11; L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1930, s. 13; J. Janota Bzowski, *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1930, s. 18; F. Śliwiński, *Oddziaływanie wychowawcze*..., dz. cyt., s. 75, 79, 86–87; M. Golias, *Organizacja pracy*..., dz. cyt., s. 7, 19.

Wychowawcza rola zabawy

Kolejnym zagadnieniem, które stosunkowo szeroko opisywane było w poradnikach, było zagadnienie zabaw dziecięcych. XIX-wieczna koncepcja Fryderyka Froebla i rozwój pedologii na początku wieku XX spowodował, iż zainteresowano się tą formą aktywności dzieci, zwracając uwagę na jej istotne znaczenie w ich rozwoju. Należy wskazać, iż w całym badanym okresie zabawa nie sprowadzała się wyłącznie do zapewnienia dziecku rozrywki czy wypełnienia czasu, ale miała ogromne znaczenie w prawidłowym rozwoju (fizycznym i psychicznym) dziecka. Rodziców zapoznawano ponadto z etapami rozwoju zabawy, a także zasadami doboru zabawek do wieku, temperamentu oraz upodobań dziecka, w tym również – ich właściwości fizycznych (m.in. materiału, faktury, wielkości oraz barwy)[58]. Powstawały poradniki w całości poświęcone zabawom dziecięcym, przeznaczone do organizacji zabaw zarówno w pomieszczeniach, jak i na powietrzu, zależnie od wieku dzieci, ich liczby, pory roku. Nie brakowało także poradników z zakresu zajęć dziecięcych, robót ręcznych, slojdu, które – choć adresowane w głównej mierze dla ogródków froeblowskich czy szkół – doskonale dawały się wykorzystywać w domu[59].

> „Zabawki stanowią ważny czynnik w życiu dziecka: rozpraszają nudę, pobudzają życie fizyczne i umysłowe dzieci, czynią je towarzyskimi, rozwijają zmysł estetyczny" [60]

[58] A. Poznańska, *Niemowlęctwo. Pierwszy rok życia dziecka*, Wydawnictwo Polskiego Tow. Higienicznego, Warszawa, [b.r.w.], s. 26; M. Ankiewiczowa, *Racjonalne wychowanie dziecka do lat 7*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1939, s. 101.

[59] A. Stefański, *Zabawy zimą. Opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1899; Tenże, *Gry i zabawy na wolnym powietrzu. Opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1898; Tenże, *Wesołe chwile. Gry i zabawy towarzyskie w domu i poza domem*, K. Miarka, Mikołów 1898; Tenże, *Gry i zabawy w kółku rodzinnym*, K. Miarka, Mikołów 1898; Tenże, *Miłe zatrudnienia w wolnych chwilach. Zebrał i opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1900; Tenże, *Gry umysłowe. Zebrał i opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1900; Tenże, *Bawmy się. Gry i zabawy na wolnym powietrzu. Opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1900; M. Weryho, *Gry i zabawy towarzyskie w pokoju i na dworze*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1900; Taż, *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Pogadanki, rozmowy, zajęcia i zabawy*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1901; Taż, *Zabawy i zajęcia dziecięce*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1909; Taż, *Roboty z papieru*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1922; *Łatwiejsze gry i zabawy dla młodszych dzieci. Trudniejsze gry i zabawy dla młodszych dzieci*, [w:] W. Puffke, *Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce freblowskiej*, [s.n], Poznań 1911, s. 137–359; A. Hamburger, *Gry ruchowe*, Dzielnica Śląska Ruchu Sokołów, Lwów 1909; H. Czechowiczówna, *Gry i zabawy ruchowe*, Związek Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1914; E. Cenar, *Gry i zabawy ruchowe różnych narodów*, nakładem Związku Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1901; J. Gebethnerówna, Z. Karasiówna, A. Filipowicz (Red.), *Gry i zabawy ruchowe stosowane w ogrodach Rau'a*, Wydawnictwo Ogrodów Rau'a, Warszawa 1916; M. Rościszewski, *Gry i zabawy towarzyskie*, T. Paprocki, Warszawa 1900; K. Kalinowski, *Jak się zabawić – gry towarzyskie*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1912.

[60] M. Biehler, *Higiena dziecka*..., dz. cyt., s. 204.

– pisała w roku 1919 Matylda Biehler, a jej poglądy na rolę zabawy w niemal niezmiennej formie przewijały się w poradnikach przez kolejne dziesięciolecia. Modyfikacjom ulegały wskazania dotyczące materiałów, z których robione były zabawki: od naturalnych (jak kości zwierzęce, drewno), przez metalowe (aluminium, blacha) po sztuczne (bakelit czy celuloid po plastik), przy jednoczesnej stałości zaleceń dotyczących konieczności ich częstego czyszczenia. Nieustannie odradzano dawanie dzieciom do zabawy przedmiotów mogących negatywnie wpływać na zdrowie dziecka: z uwagi na materiał, z jakiego zostały wykonane (jak mosiądz, ołów czy niektóre gatunki gumy), wielkość (szklane perełki, nasiona grochu bądź fasoli, drobne monety) umożliwiającą połknięcie lub włożenie np. do nosa czy wreszcie stanowiących potencjalne źródło chorób (piszczałek, harmonijek, kluczy).

Zakończenie

Jak wynika z dokonanych ustaleń, w badanym okresie, publikowano liczne poradniki z zakresu opieki i wychowania dzieci, mogące służyć rodzicom–opiekunom, wychowawcom i nauczycielom domowym jako praktyczne przewodniki wychowania. Obejmowały swymi treściami problematykę dziecka i dzieciństwa – od okresu prenatalnego, przez noworodkowy, niemowlęcy, wczesne dzieciństwo, okres przedszkolny, szkolny, po adolescencję. Dotyczyły one zarówno opieki i pielęgnacji dzieci, wszystkich dziedzin wychowania – fizycznego, zdrowotnego, moralnego, religijnego, patriotycznego, seksualnego, kształcenia umysłu oraz aktywności zabawowej.

Zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze, pojawiające się nowe nurty w naukach pedagogicznych, medycznych powodowały przemiany w postrzeganiu dziecka i procesu jego wychowania, co jest widoczne zarówno w treściach formułowanych porad, jak i kształtowaniu z ich pomocą określonego wizerunku i ideału dziecka.

Otwarte pozostaje jednak pytanie, czy, jak i w jakim zakresie zalecenia formułowane na stronach poradników były wykorzystywane w rzeczywistości w praktyce edukacyjnej. Rodzice, opiekunowie i wychowawcy, którzy mieli potrzebę zasięgnięcia po fachową wiedzę z zakresu opieki i wychowania dzieci, i młodzieży z pewnością mogli znaleźć ją w licznie publikowanych poradnikach. W jakim jednak stopniu wpływały one na zmianę praktyki edukacyjnej, w jakim zakresie podnosiły kulturę pedagogiczną dorosłych nie jesteśmy w stanie stwierdzić. Ten aspekt wymaga dalszych, pogłębionych badań, w oparciu np. o literaturę wspomnieniową i pamiętnikarską.

Bibliografia

Adamski F., *Założenia teoretyczne i kierunki badań nad rodziną*, „Ateneum Kapłańskie" 1974, t. 83, z. 3(395).
Adamski J.S., *Patriotyzm. Nasze względem ojczyzny powinności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1917.
Adler F., *O kształceniu młodzieży w poczuciu obowiązku*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1905.
Ankiewiczowa M., *Racjonalne wychowanie dziecka do lat 7*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1939.
Artwiński E., *O chorobach nerwowych wieku dziecięcego*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1928.
Bayer H., Winter F., *Gimnastyka dla małych dzieci*, nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów – Warszawa 1919.
Baytel F., *Higiena i zdrowie. O własnościach leczniczych promieni słonecznych*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1910.
Berthier J., *Matka według serca bożego, czyli obowiązki matki chrześcijańskiej*, XX Misjonarze św. Rodziny, Górka Klasztorna 1928.
Biehler M., *Higiena dziecka*, wyd. IV, nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1919.
Bilz F.E., *Nowe lecznictwo przyrodne. Książka do nauczania i podręcznik leczenia przyrodnego i ochrony zdrowia*, Księgarnia i Instytut Sztuk Pięknych S.A., Poznań 1910.
Bilz F.E., *Nowe lecznictwo przyrodnicze*, t. I i II, Księgarnia i Instytut Sztuk Pięknych S.A., Poznań 1930.
Borowski M.W., *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918.
Borowski W.M., *Wychowanie narodowe*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1922.
Borudzka w. (red.), *Kalendarz dziecka i matki na lata 1929 i 1930*, Warszawa [b.r.w.].
Bosma H., *Dzieci nerwowe. Uwagi lekarskie, wychowawcze i ogólne*, przekł. dr K. Niedzielski, Ed. Nicz, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1910.
Breyer S., *Lekarz domowy*, W. Kurelski, Grudziądz 1913.
Brodowski F., Brodowska T., *Kobieta w rodzinie. Szkic moralności praktycznej naszych matek*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1925.
Bross S., *Miłość, małżeństwo, rodzina*, nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, Poznań 1935.
Brzeziński M., *Jak wychowywać dzieci na silnych i zdrowych ludzi?*, skład główny w „Księgarni Polskiej", Warszawa 1918.
Brzeziński M., *Wskazówki, jak zakładać kółka nauczania domowego po wsiach*, Księgarnia Polska, Warszawa 1907.
Bukowiecka Z., *Obowiązki młodych dziewcząt. Odczyty*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1909.
Burger L., *Kowalscy*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1934.
Cenar E., *Gry i zabawy ruchowe różnych narodów*, nakładem Związku Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1906.
Chmieleńska I., *Kara w wychowaniu*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, Warszawa 1936.

Choroby dziecięce, a mianowicie odra, ziarnica, szkarlatyna i błonica, koklusz itp. Powstanie chorób, zapobieganie im jak też przyrodne leczenie tychże, z rycinami, wyd. II, nakładem Wydawnictwa „Przewodnik Zdrowia", Berlin 1907.

Ciembroniewicz J., *Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918.

Combe A., *Nerwowość u dzieci. Cztery odczyty*, przekł. dr H. Nusbaum, nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1904.

Courtine J.J. (red.), *Historia ciała*, t. 3: *Różne spojrzenia. Wiek XX*, Wydawnictwo Słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2014.

Czarnowski A. (red.), *Marnopłcenie – onanizm* (*samogwałt, samienie się, nijatwo*)*. Objawy, przyczyny, następstwa, zapobieganie, leczenie wedle najnowszych postępów naukowych*, „Przewodnik Zdrowia", Berlin 1914.

Czechowiczówna H., *Gry i zabawy ruchowe*, Związek Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich, Lwów 1914.

Czego nie wiemy o naszych synach? Fakt i cyfry dla użytku rodziców, oświetliła I. Moszczeńska, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1904.

Czoban-Sandauer F., *A – B – C matki*, Księgarnia Nowości, Lwów 1929.

Dąbrowski P.Z., *Dziecko leniwe*, nakładem Księgarni Nauczycielskiej we Lwowie, Lwów 1936.

Denning A., *Higiena przemiany materii*, przekł. K. Panek, z 1 tablicą kolorową i 5 rycinami w tekście, nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów 1907.

Dupanloup F., *Listy o wychowaniu dziewcząt*, przeł. z franc. J. Kunsztelanówna, nakładem Księgarni św. Wojciecha, Poznań 1914.

Dygasiński A., *Elementarz do nauki czytana i pisania*, Polskie Nauczanie Elementarne [s.n.], Warszawa 1907.

Dygasiński A., *Pierwsze wiadomości dziecka o świecie*, Polskie Nauczanie Elementarne, [s.n.], Warszawa 1907.

Dziecko, Drukowane i wydane przez Towarzystwo Ubezpieczeń Życiowych Metropolitan, [s.n], 1916.

Ernst E., *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*, z trzeciego wydania z niemieckiego za zezwoleniem autorki tłumaczyła S.K., Drukarnia i księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1907.

Ethelmer E., *Skąd wziął się twój braciszek*, spolszczyła R. Centnerszwerowa, G. Centerszwer, Warszawa 1903.

Ficek E., *Poradnik – model gatunkowy i jego tekstowe aktualizacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Fischer-Dueckelmann A., *Kobieta lekarką domową: podręcznik lekarski do pielęgnowania zdrowia i lecznictwa w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem chorób kobiecych i dziecięcych, położnictwa i pielęgnowania dzieci*, na pol. przekł. za zezwoleniem autorki T. Jaroszewska z współudz. A. Czarnowskiego, nakładem Karola Miarki, Mikołów – Warszawa 1908.

Foerster F.W., *Drogowskaz życia*, przekł. z niem. z przedm. F.W. Foerstera i prof. W. Arnolda, Wydawnictwo Red. Przebudzenia, Warszawa 1911.

Foerster F.W., *Etyka płciowa i pedagogika. Nowe uzasadnienie prawd starych*, przekł. J.J. Rapacki, Gebethner i Wolff, Warszawa 1911.

Fritsch H., *Matko, dziecko Twoje. Myśli o wychowaniu*, nakładem i drukiem Księgarni i Drukarni Katolickiej S.A., Katowice 1935.

Gebethnerówna J., Karasiówna Z., Filipowicz A., *Gry i zabawy ruchowe stosowane w ogrodach Rau'a*, Wydawnictwo Ogrodów im. Rau'a, Warszawa 1916.
Godecki M.B., *O wychowaniu dzieci i kształceniu siebie*, Wydawnictwo Księgarnia Ludowa, Warszawa 1919.
Golias M., *Organizacja pracy domowej ucznia*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Lwów 1931.
Gross A., *Rady i wskazówki, jak ustrzec się od chorób płucnych. Szkic popularny*, Ziarno, Warszawa 1909.
Hamburger A., *Gry ruchowe*, Dzielnica Śląska Ruchu Sokołów, Lwów 1909.
Harasowski A., *Lekarz domowy. Racjonalny poradnik lekarski dla zdrowych i chorych*, S. Kohler, Lwów 1900.
Henderson C.H., *Nowe wychowanie*, nakładem Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1925.
Higiena sportu, wyd. 2, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1917.
Hojnacki W., *Higiena kobiety i kosmetyka*, nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, Lwów – Warszawa 1928.
Jak kobieta ma postępować w stanie zwykłym i odmiennym, aby się od cierpień uchronić? [s.n.], Warszawa 1906.
Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.
Janke A.W., *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
Janota Bzowski J., *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
Jasiński W., *Choroby dzieci w wieku szkolnym podług dra R. Silbersteina, O. Jankego i innych*, Oddział Łódzkiego Towarzystwa Higienicznego, Łódź 1907.
Jaskulski A., *O wychowaniu. Nauki dla matek chrześcijańskich*, z papierów pośmiertnych zebrał i słowem wstępnym opatrzył X.S. Okoniewski, Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1909.
Kalinowski K., *Jak się zabawić – gry towarzyskie*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1912.
Kmiecik I., *Praktyczne wskazówki o wychowaniu dziecka: książka dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Klasztor Braci Mniejszych, Lwów 1928.
Kneipp S., *Dziecko zdrowe i chore. Poradnik dla matek i ojców troskliwych*, Julian Guranowski, Warszawa 1895.
Kneipp S., *Kodocyl do mojego testamentu dla zdrowych i chorych*, nakład drukarni i księgarni J. Kosel, Kempten 1898.
Kühner A., *Tajemnica życia powstającego w cztery oczy z punktu widzenia lekarskiego i społecznego*, Towarzystwo Wydawnicze „Epoka", Poznań 1928.
Kühner A., *Tajemnica życia powstającego z punktu widzenia lekarskiego i społecznego. Objaśnienie życia płciowego i małżeńskiego*, z uzupełnieniami J. Springer. 90 rycin i tablic kolorowych, wyd. III uzupeł., Towarzystwo Wydawnicze „Epoka", Poznań 1922.
Kwiatkowska M., *Jak sobie radzić z dzieckiem od 4 do 7 lat*, Wydawnictwo Instytut Higieny Psychicznej, Warszawa 1937.
Lagrange F., *Higiena ruchu dzieci i młodzieży*, z oryginału streściła W.N. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1910.

Leroy-Allais J., *Jak uświadomiłam moje córki o rozwoju kobiety i macierzyństwie*, nakładem Księgarni Józefa Zawadzkiego, Wilno 1909.
Litwin A., Więcek S., *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1935.
Lutosławski K., *Uwagi o wychowaniu. Nowe zasady pedagogiczne w wychowaniu domowym*, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów 1906.
M. Arcta Słownik Staropolski, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa po 1920 r.
Małek A., *Obraz ojca w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XII (2/2015).
Małek A., *Opieka nad dzieckiem chorym w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970*, [w:] A. Magowska, K. Pękacka-Falkowska (red.), *Wybrane problemy historii medycyny: pięć perspektyw*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2017.
Małek A., Wiedza o dziecku w świetle poradników dla rodziców z lat 1918–1970, Gdańsk 2017, s. 295. [Niepublikowana praca doktorska].
Marciszewska-Posadzowa S., *Matka. Fundamenty wychowania moralnego*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1937.
Mason Ch.M., *Wychowanie domowe. Wychowanie dzieci do lat dziewięciu. Tłum. z ang. dokonane za zezwoleniem autorki*, skład główny Księgarni W. Ende i Sp., Warszawa 1908.
Matka i dziecko. *Wychowanie fizyczne i moralne dzieci do lat 7* (*w okresie przedszkolnym*). Z J. v Wedella przekł. S.S., Gebethner i Wolff, Warszawa 1902.
Mazurkiewicz K., *Kwestia seksualna w wychowaniu*, Wydawnictwo „Surma", Poznań 1931.
Mazurkiewicz K., *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Wydawnictwo Seminarium Zagraniczne, Potulice 1937.
Męczkowska T., *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa 1934.
Mirski J., *Zagadnienie karności w wychowaniu*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Poznań 1931.
Misson K., *Dorastająca młodzież a świadomość płciowa*, nakład i druk F. West, Brody 1905.
Młynek L., *Marta – czy Maria?* (*uwagi nad obywatelskim wychowaniem kobiet*), nakładem autora, Wieliczka 1923.
Mogilnicki T., *Pielęgnowanie i karmienie niemowląt*, Gebethner i S-ka, Kraków 1919.
Moje leczenie wodą na podstawie przeszło 40-letniego doświadczenia. Napisał dla leczenia chorób i utrzymania zdrowia monsignor Sebastjan Kneipp, nakładem Księgarni Józefa Kosel, Kempten 1903.
Moszczeńska I., *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1904.
Moszczeńska I., *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych. Wskazówki dla matek*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1904.
Moszczeńska I., *Pogadanki moralne*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1908.
Moszczeńska I., *Samodzielność i odpowiedzialność dziecka*, Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1929.
Nawrot-Borowska M., *„Grzech tajemny". Problematyka seksualności dzieci w świetle poradników z II połowy XIX i początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2016, nr 1(139).

Nawrot-Borowska M., *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2013, nr 4.
Nawrot-Borowska M., *Higiena małego dziecka w świetle poradników z początku XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny" 2012, nr 1.
Nawrot-Borowska M., Małek A., *Wychowanie zdrowotne i higiena dzieci i młodzieży w świetle poradników dla rodziców z lat 1850–1970 – zarys problematyki*, „Przegląd Pedagogiczny" 2015, nr 2.
Nawrot-Borowska M., *Przed narodzinami, Powinności kobiety brzemiennej w świetle poradników z XIX i początku XX wieku*, „Studia Gdańskie" 2011, t. 28.
Nawrot-Borowska M., *Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników. Zarys problematyki*, „Wychowanie w Rodzinie", t. VII (1/2013).
Niedzielski K., *Uwagi i rady lekarza przydatne w życiu codziennym*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1905.
Niedźwiecki M., *Dom i szkoła po wojnie*, nakładem Księgarni Naukowej, Lwów 1924.
Niedźwiecki M., *Dom i szkoła. Urywki pedagogiczne z zakresu wychowania domowego i szkolnego*, Gubrynowicz i syn, Lwów 1912.
Pabst A., *Wychowanie praktyczne*, Druk „Rola" Jana Buriana, Warszawa 1919.
Payot J., *Wyrabianie charakteru podstawą moralności*, przekł. M. Art-Golczewska, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1911.
Plater-Zyberkówna C., *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, [s.n.], Warszawa 1903.
Plater-Zyberkówna C., *Na progu małżeństwa*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1918.
Plenkiewicz R., *Kształcenie młodzieży. Nauczanie początkowe i średnie*, z przedmową J. Ochorowicza, Biblioteka Dzieł Wyborowych, [s.n.], Warszawa 1898.
Podoleński S., *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*, wyd. 2, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1930.
Podręcznik chorób dzieci, t. I–III, spolszczył dr J. Zawadzki, Biblioteka Lekarska, Warszawa 1906.
Poznańska A., *Drugie dziecięctwo. Czwarty – siódmy rok życia dziecka*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, Warszawa 1936.
Poznańska A., *Niemowlęctwo. Pierwszy rok życia dziecka*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego, Warszawa [b.r.w.].
Praca domowa ucznia. Wskazówki dla rodziców i korepetytora, Wydawnictwo Gimnazjum Towarzystwa im. Jana Zamoyskiego w Warszawie, Warszawa 1931.
Przyjaciel zdrowia, *Jak pielęgnować dzieci zdrowe i jak leczyć chore podług Ks. S. Kneippa*, wyd. drugie, przejrzane i dopełnione, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1914.
Ptaszyńska W., *Trzecie dzięcięctwo. Siódmy – jedenasty rok życia dziecka*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Higienicznego w Warszawie, Warszawa 1936.
Puffke W., *Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce freblowskiej*, [s.n.], Poznań 1911.
Razwiłowska S., *Dzieci nieposłuszne w środowisku domowym*, Wydawnictwo Monolit, Warszawa 1936.
Regelman M., *Dziecko, a syfilis*, Wydawnictwo im. dra Wacława Męczkowskiego, Warszawa 1926.
Rendznerowa J., *Współudział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Wyd. Zakł. Graf. „Legion", Warszawa 1935.

Riedel H., *Woda jako czynnik pielęgnujący zdrowie*, przekł. dr W. Schroeiber, z 28 rycinami, Księgarnia Polska B. Połoniecki, Lwów 1907.
Rościszewski M., *Gry i zabawy towarzyskie*, T. Paprocki, Warszawa 1900.
Sarjusz-Wolska S., *Znaczenie wychowania moralnego w dobie obecnej*, Wydawnictwo Księgarnia Polska, Warszawa 1928.
Schaeffer O., *Okres macierzyństwa*, przekł. dr W. Hojnacki, [w:] *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia*, przekł. polski pod red. dra W. Hojnackiego, t. IV, Księgarnia Polska B. Połoniecki, Lwów 1907.
Schneider F., *Twoje dzieci i Ty*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka S.A. w Katowicach, Katowice 1938.
Schreiber I., *Praca domowa ucznia*, Wydawnictwo „Nauka i Sztuka", Kraków 1938.
Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie, praca zbiorowa, Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, Bydgoszcz 1934.
Słownik Języka Polskiego, ułożony pod red. J. Karłowicza, A. Kryńskiego, W. Niedźwieckiego, druk E. Lubowskiego i S-ki, Warszawa 1904.
Smól J., *Reakcje werbalne odbiorców porady internetowej a perswazyjność przekazu poradnikowego*, „Res Rethorica" 2017, nr 4.
Sonderegger L., *Podstawy ochrony zdrowia*, w przekł. i z przedmową E. Biernackiego, Biblioteka Dzieł Wyborowych, Warszawa 1902.
Sposoby i przepisy lecznictwa przyrodniczego: zwięzły opis zabiegów i zastosowań lecznictwa przyrodniczego ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych sposobów, Wydawnictwo „Przewodnika Zdrowia", Berlin 1909.
Springer J., *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświeceniu i pouczaniu dla zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa*, [s.n], Wieleń (Poznań), [b.r.w.] (po 1910).
Springer J., *Lekarz ratujący zdrowie*, Wydawnictwo Międzynarodowego Instytutu Nakładowego M.O. Groh, Katowice 1928.
Stagraczyński J., *Zasady wychowania chrześcijańskiego*, K. Miarka, Mikołów 1901.
Stefański A., *Bawmy się. Gry i zabawy na wolnym powietrzu. Opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1900.
Stefański A., *Gry i zabawy na wolnym powietrzu. Opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1898.
Stefański A., *Gry i zabawy w kółku rodzinnym*, K. Miarka, Mikołów 1898.
Stefański A., *Gry umysłowe. Zebrał i opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1900.
Stefański A., *Miłe zatrudnienia w wolnych chwilach. Zebrał i opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1900.
Stefański A., *Wesołe chwile. Gry i zabawy towarzyskie w domu i poza domem*, K. Miarka, Mikołów 1898.
Stefański A., *Zabawy zimą. Opracował Stary Maciej*, K. Miarka, Mikołów 1899.
Stekel W., *Wychowanie rodziców*, Wyd. Renaissance Ars Medica, Warszawa 1935.
Stella-Sawicki J., *Rady dla młodych mężatek*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1903.
Sterling W., *Cierpienia nerwowe. Ich przyczyny, objawy i leczenie*, Wyd. M. Arcta, Warszawa 1902.
Sterling W., *Dziecko nerwowe*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1903.
Sully J., *Dusza dziecka*, Wydawnictwo Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1926.

Szenajch W., *Rady dla matek*, Wydawnictwo Wydziału Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką, Warszawa 1918.
Szinagel E., *Pielęgnowanie niemowląt. Przewodnik dla matek i pielęgniarek*, Księgarnia Powszechna, Kraków 1938.
Szteinbokówna E., *Współpraca domu ze szkołą*, Książnica-Atlas, Lwów 1930.
Szyc A., *Kobieta w pedagogice*. *Matka*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1908.
Szyc A., *Metodyczny kurs nauk: rok 1 i 2: nauka o rzeczach, nauka czytania i pisania, arytmetyka, kaligrafia*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego", Warszawa 1898.
Szyc A., *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1896.
Szyc A., *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem dla potrzeb szkoły elementarnej*, Księgarnia A. Lisowska, Warszawa 1921.
Śliwiński F., *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym*, Drukarnia Państwowa, Warszawa 1926.
Śmiarowska J., *Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia*, nakładem Księgarni Nauczycielskiej sp. z o.o we Lwowie, Lwów 1925.
Świtalska J., *Kosmetyka i higiena dziecka*, Drukarnia M.S. Wojsk., Warszawa 1929.
Taussig Z., *Dziecko do lat dwóch. Rady i wskazówki dla matek przy odżywianiu i pielęgnowaniu dzieci tudzież zapobiegnie ich chorobom*, przekł. dra J.L., Jan Fiszer, Warszawa 1901.
Truby King F., *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*, nakładem Księgarni Ogniwo, Warszawa 1922.
Trumpp J., *Pielęgnowanie dzieci*, Księgarnia Polska Bernard Połoniecki, Lwów – Warszawa 1933.
Trumpp J., *Pielęgnowanie niemowląt*, Księgarnia Polska Bernard Połoniecki, Lwów – Warszawa 1932.
Ufer C., *Nerwowość i wychowanie dziewcząt w domu i szkole*, przekł. z niemieckiego dr M. Goldbaum, T. Paprocki, Warszawa 1897.
Urban S., *Szanujmy zdrowie! Główne zasady higieny przystępnie zebrane*, Ziarno, Warszawa 1902.
Wernic L., *Zasady anatomii, fizjologii i higieny*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1909.
Weryho M., *Gimnastyka dla dzieci w wieku od lat 4-rech do 9-ciu. Podręcznik do użytku rodziców i wychowawców*, S. Lewental, Warszawa 1891.
Weryho M., *Gry i zabawy towarzyskie w pokoju i na dworze*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1900.
Weryho M., *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Pogadanki, rozmowy, zajęcia i zabawy*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1901.
Weryho M., *Roboty z papieru*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1922.
Weryho M., *Zabawy i zajęcia dziecięce*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1909.
Woźniakowska M., *Praca wychowawcza matki*, czcionkami drukarni Józefa Styfiego, Przemyśl 1914.
Wydżga M., *Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących na wsi i w mieście*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1910.
Zamoyska J., *O wychowaniu*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1937.
Zarzecki L., *Charakter i wychowanie*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1924.

Zarzecki L., *Charakter jako cel wychowania*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918.
Zawadzki K., *Poradniki pomagające w starcie szkolnym dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
Zierkiewicz E., *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.
Żarnowski J., *Rodzina w czasach cywilizacyjnego przyspieszenia: Europa i Polska 1918–1989*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005.
Żulińska B., *Obowiązki Polki*, Wydawnictwo III, Wyd. Biblioteka Religijna, Lwów 1933.
Żychliński B., *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca*, Wydawnictwo Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1916.
Żychliński B., *Siedem grzechów głównych przeciwko wychowaniu religijnemu dzieci*, [s.n.], Poznań 1917.
Żychliński B., *Słowo do matek. O dobrym wychowaniu dzieci*, nakładem autora, Warszawa – Mikołów 1911.
Żychliński B., *Słowo do młodzieży. Częsta komunia święta a młodzież*, K. Miarka, Mikołów – Częstochowa 1913.
Żychliński B., *Słowo do ojców o wychowaniu dzieci*, Towarzystwo im. Piotra Skargi, Lwów 1910.

doi: 10.34616/wwr20182.203.223

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 10.10.2018 r. – przyjęty: 03.12.2018 r.

Olga ZAMECKA-ZALAS*

Rola rodziców i szkoły w edukacji dzieci na emigracji na przykładzie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie

The role of parents and the school in the education of child-expatriates following the example of The Tadeusz Kościuszko Polish School of Native Subjects

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest przybliżenie dziejów Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie oraz zwrócenie uwagi na rolę nauczycieli i rodziców w podtrzymywaniu tradycji, i kultury polskiej w edukacji dzieci, i młodzieży polskiej na emigracji.

Metody: W celu realizacji problemu badawczego, zastosowano metodę monograficzną, krytykę analizy dokumentów i dotychczasowego piśmiennictwa w tym zakresie. Techniki, które zastosowano to analiza wewnętrzna i zewnętrzna dokumentów, analiza jakościowa i ilościowa oraz analiza formalna dokumentów.

Wyniki: Rezultatem przeprowadzonych badań jest przedstawienie historii ponad 60-letniej działalności Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki w Londynie, jednej z największych szkół tego typu w Europie. Prezentacja różnych

* e-mail: ozalas@op.pl
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, ul. Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski, Polska. ORCID: 0000-0002-3005-3125.

formy współpracy kadry pedagogicznej i rodziców w procesie wychowania narodowego i edukacji dzieci, której celem jest utrzymanie polskości, zapewnienie dzieciom i młodzieży podstaw języka polskiego, przekazanie wiedzy o historii i geografii Polski oraz wpojenie miłości do ojczyzny, jej kultury, tradycji oraz wychowanie młodego pokolenia.

Wnioski: Wielką zasługą szkoły jest fakt wychowania kilku pokoleń młodych Polaków, urodzonych i wykształconych w Anglii, wrośniętych w społeczeństwo angielskie, ale świadomych swoich korzeni, swoich więzi z polskością i dumnych ze swojego pochodzenia. Szkoła poszerza horyzonty swoich wychowanków i pielęgnuje polskie tradycje, przekazuje dziedzictwo kulturowe, historię, język i religię, uczestnicząc w obchodach z okazji świąt narodowych, uroczystości patriotycznych, prelekcjach i wykładach historycznych. Wysoko wykwalifikowane grono nauczycielskie naucza języka polskiego, historii, geografii Polski i religii oraz wychowuje uczniów w duchu wiary katolickiej. Oddani swojej pracy rodzice, wchodzący w skład Zarządu Koła Rodzicielskiego, wspomagają pracę nauczycieli i kierownictwo placówki. Szkoła cały czas się rozwija i zapewnia uczniom i nauczycielom jak najlepsze warunki do osiągania kolejnych sukcesów.

Słowa kluczowe: wychowanie ojczyste, rodzice, dzieci, emigracja, szkoła przedmiotów ojczystych.

Abstract

Aim: The aim of the article is to present the history of the Polish Tadeusz Kosciuszko School of Homeland subjects in London and to draw attention to the roles of teachers and parents in upholding Polish tradition and culture in the education of Polish children and young persons in exile.

Methods: In order to implement the research, a monographic method, criticism of the analysis of documents and previous literature in this area was applied. The techniques used included internal and external analysis of documents, qualitative and quantitative analysis and formal analysis of documents.

Results: Presentation of various forms of cooperation between the teaching staff and parents in the process of national education and children's education, the aim of which is to maintain Polishness, provide children and young persons with the basics of the Polish language, transfer knowledge about the history and geography of Poland and instil love for the homeland, its culture, traditions and the raising of the younger generation.

Conclusions: The great merit of the school is the fact that several generations of young Poles, born and educated in England, enriched in English society, but aware of their roots, their ties with Polishness and proud of their origin, have been brought up. The school broadens the horizons of its pupils and cultivates Polish traditions, communicates cultural heritage, history, language and religion, takes part in celebrations on the occasion of national holidays, patriotic celebrations, lectures and historical lectures. A highly qualified teaching staff teaches the Polish language, history and geography of Poland and religion, and educates students in the spirit of the Catholic faith. Dedi-

cated parents who are members of the Board of the Parental Association support the work of teachers and the management of the institution. The school continues to develop and provides the best possible conditions for students and teachers to achieve further successes.

Keywords: mother tongue, parents, children, emigration, mother tongue school.

Wprowadzenie

Po zakończeniu II wojny światowej przed emigracją polską w Wielkiej Brytanii stanęło wiele trudnych zadań, obok troski o byt materialny, najważniejszą kwestią stało się wychowanie młodego pokolenia w duchu patriotycznym. Polscy emigranci polityczni, zakładali instytucje i organizacje służące intelektualnym, wychowawczym i kulturalnym potrzebom uchodźczego społeczeństwa[1]. Na łamach prasy emigracyjnej toczyła się dyskusja dotycząca wychowania ojczystego dzieci i młodzieży:

> „[...] na emigracji żadne dziecko polskie nie powinno zostać samotne w sferze działania obcego środowiska”[2].
>
> „Troska wszystkich rodziców na emigracji o umieszczenie dziecka w szkole oraz zapewnienie mu ukończenia jej z jak najlepszym wynikiem wysuwa się na czoło zagadnienia wychowania. Pojęcie to niezwykle szerokie obejmuje całokształt wysiłków rodziny, kościoła, społeczeństwa i państwa [...]. Środowisko każdej emigracji, niezależnie od jej charakteru politycznego, czy gospodarczego winno dbać o wychowanie narodowe swoich dzieci, w oparciu o wartości kultury narodowej i przeszłości kraju macierzystego”[3].

Zdawano sobie sprawę z obowiązków wobec dzieci i młodzieży pozbawionej dostępu do polskiej szkoły. Polska szkoła była niezbędna do kontynuowania nauki przez młodzież nie znającą najczęściej języków obcych, ponadto, zapewniała utrzymanie więzów z polskością i podejmowana była jako czynnik, który utrudni bądź uniemożliwi „rozpłynięcie się” młodego pokolenia w obcym kraju. Biorąc pod uwagę fakt, że dzieci i młodzież podlegały przymusowi szkolnemu

[1] O. Zamecka-Zalas, *Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii*, [w:] O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska (red.), *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2016, s. 281; Zob.: O. Zamecka-Zalas, *Pedagodzy – zasłużeni dla zachowania tożsamości narodowej Polaków na uchodźstwie po II wojnie światowej* (*na przykładzie organizacji Polska Macierz Szkolna*), [w:] A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu* (*auto*)*biograficznym*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 201–202.

[2] J. Mękarska, *Walka o środowisko wychowawcze*, „Orzeł Biały” 1948, nr 18(304), s. 3.

[3] M. Goławski, *Wychowanie ojczyste na emigracji*, „Wychowanie Ojczyste” 1956, z. 3, s. 3.

kraju osiedlenia, uznano, że najlepsze i dość powszechnie stosowane będzie tzw. szkolnictwo sobotnie, czyli nieobowiązkowa nauka w szkołach sobotnich (zwanych też szkołami nauczania przedmiotów ojczystych), obejmująca przede wszystkim naukę języka polskiego, historii i geografii Polski oraz religii[4]. Na terenie Wielkiej Brytanii utworzono sieć szkół sobotnich, zorganizowaną przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Zagranicą, przy wsparciu Polskiej Macierzy Szkolnej i Stowarzyszenia Polskich Kombatantów[5].

Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie

W 1950 roku, z inicjatywy proboszcza księdza Adama Wróbla, powstała z pomocą mieszkających na Ealingu Polaków parafia polska, następnie jedna z najstarszych szkół sobotnich – Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki. Szkołę umieszczono w domu parafialnym „Homefield Social Club" w opactwie Ojców Benedyktynów na St. Stephen's Avenue[6]. Zaistniała dzięki pomocy garstki ludzi, których celem było przekazanie umiłowania do Polski dzieciom emigrantów, którzy po II wojnie światowej zmuszeni byli pozostać w Wielkiej Brytanii jako uchodźcy polityczni. Tam kontynuowali walkę o wolną i niepodległą Ojczyznę[7].

Pierwsze zajęcia lekcyjne zorganizowane zostały przez ww. proboszcza ks. Wróbla. W końcu 1950 roku zatrudniono nauczycielkę Janinę Chwalibogowską, która prowadziła zajęcia z 19 uczniami, tworzącymi jedną klasę. W rok później zorganizowano już dwie klasy z 30 uczniami. W 1951 roku ks. Wróbel odszedł z Ealingu, a kierownikiem szkoły został ks. kanonik Henryk Kornacki. Wsparcia udzieliło mu Zgromadzenie Sióstr Zmartwychwstanek, z którego dołączyła siostra Katarzyna i objęła nauczanie religii[8]. Fundusze na prowadzenie szkoły pochodziły z wielu źródeł, m.in. od rodziców uczniów 2 Korpusu, ze zbiórek parafialnych i ze Związku Nauczycielstwa Polskiego na obczyźnie. W 1952 roku otrzymano program edukacji od Polskiej Macierzy Szkolnej, który stał się podstawą planowania programu nauczania[9].

---

[4] R. Habielski, *Życie społeczne i kulturalne emigracji*, Biblioteka WIEZI, Warszawa 1999, s. 181.

[5] T. Radzik *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991, s. 204; A. Podhorodecka, *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 2003, s. 202.

[6] A. Podhorodecka, *Ostatnie dziesięciolecie. Historia Polskiej Macierzy Szkolnej 2013–2013*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 2013, s. 126.

[7] Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie (dalej: IPMS). Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Apel.

[8] Tamże.

[9] N. Staniaszek, M. Bniński, A. Rumun, A. Ryland (red.), *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki. Ealing, Londyn, UK*, Polish Parent's Association, Londyn 2010, s. 6.

Nauka w szkole przedmiotów ojczystych poprzedzona była przedszkolem. Do przedszkola przyjmowano dzieci w wieku około 3,5 lat, do którego uczęszczały dwa lata. Zajęcia w przedszkolu polegały na zabawie, nauce polskich piosenek, przygotowaniu do szkoły. Nauka w szkole rozpoczynała się w wieku 5 lat i podzielona była na poziomy: poziom elementarny młodszych 5–6 lat, poziom elementarny starszych 6–7 lat, poziom początkowy wiek 7–9 lat, poziom średni 9–11 lat i poziom wyższy 11–13 lat[10]. Na poziomie elementarnym dzieci uczyły się czytania, pisania i mówienia po polsku, uczęszczały na lekcje tańca i śpiewu, podczas których uczyły się polskich piosenek i tańców regionalnych. Brały udział w tradycyjnych zabawach i grach, słuchały opowiadań o tradycji i kulturze narodowej. Ponadto, dzieci mogły uczęszczać na zajęcia chóru szkolnego. Prowadzono również w co drugą sobotę lekcje religii, często było to jedyne systematyczne uświadamianie w sprawach wiary i obyczajów, jeżeli dziecko nie chodziło do angielskiej szkoły katolickiej[11].

Nauka na poziomie początkowym polegała na dalszej nauce języka polskiego poprzez ćwiczenia i czytanki. Pomocną literaturą było czasopismo „Dziatwa", wydawane przez Polską Macierz Szkolną. Wprowadzano legendy, opowiadania historyczne i geograficzne o miastach, rzekach, morzu, górach i zwyczajach. Poziom średni wprowadzał do nauczania geografię Polski z mapami i historię oraz kontynuował nauczanie języka polskiego. Poziom wyższy obejmował przedmioty z poziomu średniego, tylko z rozszerzeniem i pogłębieniem materiału[12].

Prowadzenie szkoły wymagało ogromnego zaangażowania rodziców, którzy udzielali się społecznie. W tym celu organizowali cztery razy w roku zebrania, aby omawiać sprawy szkoły. W okresie świątecznym inicjowali uroczystości, a dwa razy do roku zabawy jesienną i karnawałową[13]. 19 września 1952 r. podczas zebrania grona rodziców zgłoszono potrzebę zorganizowania rodziców, w celu zapewnienia stałej opieki nad szkołą sobotnią.

> „W tym celu powołano Komisję Organizacyjną Komitetu Rodzicielskiego w składzie: przewodniczący J. Juhre, członkowie: panie D. Archutowska, H. Moszczynska, panowie A. Treszka, J. Sawicki i przedstawiciele harcerstwa p. Herzeg. [...] funkcje sekretarza przejęła p. Archutowska, a funkcje skarbnika p. Sawicki.
>
> Zadania komisji były: a) przygotowanie Walnego Zebrania rodziców, b) doraźne zaopiekowanie się szkołą, ad.a./1. Przedyskutowanie i przyjęcie projektu

[10] *Program nauki w szkołach przedmiotów ojczystych na szczeblu szkoły powszechnej. Wydanie trzecie zmienione*, Wydział Oświaty i Wychowania, Londyn 1955, s. 6.
[11] L.K. Tangl, *Program szkoły*, [w:] *Jakie korzyści daje polska szkoła Twojemu dziecku, Polska Szkoła im. T. Kościuszki w Londynie utrzymywana przez Komitet Rodzicielski Polskiej Macierzy Szkolnej*, Londyn 1976.
[12] *Program nauki w szkołach*..., dz. cyt., s. 6.
[13] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 6.

> statutu. 2. Rozwinięte akcje zbierania adresów rodziców w wieku szkolnym. 3. Proszenie księdza proboszcza o poinformowanie. 4. Opracowano porządek w.z.. 5. Ogłoszono w Dzienniku w.z. 6. Rozesłano zawiadomienia i statuty do rodziców. ad.b./1. Na prośbę nauczycielki pani Chwalibogowskiej o pomoc w nadzorowaniu dzieci w czasie przerw, nauczyciele pełnili dyżury w szkole"[14].

W związku z rosnącą liczbą uczniów szkoła zmuszona była zmienić siedzibę z dotychczasowej w opactwie Benedyktynów Homefield Social Club przy St. Stephen's Avenue, gdzie nauka odbywała się w jednej tylko sali, a dzieci były w wieku od 5 do 10 lat. Komisja Organizacyjna Komitetu Rodzicielskiego postanowiła znaleźć większy lokal, który umożliwiłby podział na grupy[15]. Dzięki pomocy oo. Benedyktynów od 1953 roku szkoła mieściła się w St. Gregory's School, Woodville Road W5[16].

W 1955 roku powstał pierwszy Komitet Rodzicielski, którego prezesem został Jerzy Maramaros. Dwa lata później Kuźnicki założył bibliotekę szkolną, która istnieje do dziś. Przez następne lata szkoła bardzo się rozwinęła, ilość uczniów wzrosła i w roku szkolnym 1960/1961 przeniesiono szkołę do Grange School, Church Place W5[17]. Na początku lat 60. było już 170 uczniów w 7 klasach, których uczyło 9 nauczycieli. W tym czasie rozpoczęto przygotowania do tzw. „małej matury z języka polskiego", na poziomie angielskiego „Ordinary Level". W latach 1964/1965 kierownikiem szkoły został Józef Tangl[18]. Alicja Harasimow, nauczycielka i kierowniczka szkoły w latach 1994–2003, tak wspomina początki swojej pracy i kierownika Tangla:

> „[...] Początki nie były łatwe. Szkoła była dość duża (uczęszczało do niej 160 uczniów, których uczyło dziesięciu nauczycieli), ale brakowało jej stabilności; w pierwszym roku mieliśmy trzech kierowników. Po dwóch latach kierownikiem szkoły został Kazimierz Tangl, który był nauczycielem z prawdziwego zdarzenia. Od tej chwili rozpoczął się okres rozkwitu i stabilizacji w dziejach szkoły. Tangl był matematykiem i miał cudowny zmysł organizacyjny. Postawił szkołę na wysokim poziomie, a współpraca z nim była samą przyjemnością. Pan Tangl był kierownikiem przez następne 23 lata, a po jego śmierci kierownictwo przejęła Pani Magdalena Tangl, która uczyła w szkole"[19].

W 1965 roku 260 uczniów pobierało naukę w 11 klasach. Wzrosła liczba uczniów zdających „małą maturę z języka polskiego". W szkole organizowano

[14] IPMS. Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Sprawozdanie z działalności Komisji Organizacyjnej Komitetu Rodzicielskiego Parafii Ealing.
[15] Tamże.
[16] E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli polskich szkół przedmiotów ojczystych w Londynie w latach 1950–2010*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2012, s. 25.
[17] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 7.
[18] Tamże.
[19] Tamże, s. 26.

akademie, występy, zawody sportowe, rekolekcje. Odbywały się lekcje tańca, które przybliżały dzieciom narodowe tańce polskie. Dwa razy do roku organizowano kostiumowe poranki sceniczne. Wzrost liczby uczniów spowodował, że szkoła musiała kolejny raz zmieniać swoją siedzibę. Od 1965 roku przeniosła się na Ealing Grammar School na Ealing Green. W roku 1967/68, z inicjatywy Prezesa Koła Rodzicielskiego Jerzego de Berga, szkoła przyjęła imię Tadeusza Kościuszki, co jeszcze bardziej podkreśliło jej więź z polską historią i tradycjami. W roku 1967 do grona pedagogicznego dołączył nauczyciel śpiewu Jacek Rumun, który wyłonił chór 45 „słowików". Inauguracyjnym występem chóru była Akademia Trzeciomajowa, którą zorganizowała Polska Macierz Szkolna w Westminster Cathedral Hal w 1968 roku[20].

Na 20-lecie szkoły w 1970 roku rodzice wraz z Komitetem Rodzicielskim pod kierunkiem A. Poloczka zorganizowali uroczystą akademię. Młodzież przygotowała inscenizację noweli Marii Dąbrowskiej *Marcin Kozera*[21]. Od tego czasu datuje się ukazywanie komunikatów szkolnych pod nazwą „Wiadomości Szkolne", wydawanych kilka razy w roku szkolnym, które informowały rodziców o najważniejszych wydarzeniach i pomagały nawiązać kontakt między rodzicami, nauczycielami i zarządem. Ważnym wydarzeniem na początku lat 70. było unowocześnienie Statutu Koła Rodzicielskiego. Nowy Statut regulował życie szkoły i jej prowadzenie. Został wypracowany pod przewodnictwem Z. Pichety, ówczesnego Prezesa Koła Rodzicielskiego[22].

W latach 70. uczono 400–450 uczniów. Do pracy nauczycielskiej w szkole przyszli po raz pierwszy absolwenci. Wprowadzono nagradzanie pucharami uczniów za najlepsze osiągniecia w nauce. Dzieci uczestniczyły w konkursach międzyszkolnych, a za konkurs „kopernikowski" szkoła otrzymała wyróżnienie od Polskiej Macierzy Szkolnej. Młodzież redagowała gazetkę szkolną. Podczas ferii zimowych i wielkanocnych odbywały się zabawy i podwieczorki dla dzieci. Obchodzono święta kościelne, m.in. Święto Chrystusa Króla i Matki Boskiej Gromnicznej. Ważnym wydarzeniem były dni sportu na Popes Lane „Playing Field", w których brali udział uczniowie, rodzice i nauczyciele[23].

Z okazji 25-lecia w 1975 roku odbyła się uroczysta akademia, na której przedstawiono inscenizację *Ody do Młodości* Adama Mickiewicza. Przygotowano historię Polski średniowiecznej w formie inscenizacji i wystawę. W Orchard Hall odbył się bal. Wydana została pamiątkowa jednodniówka oraz napisano piosenki jubileuszowe m.in.

[20] Tamże, s. 7.
[21] Tamże.
[22] K. Stoliński, *Zarys działalności szkoły w latach 1951–1976*, [w:] *Jakie korzyści daje polska szkoła*..., dz. cyt., s. 13; Zob.: L.R. Jasieńczyk-Krajewski, *Bezdroża rozdźwięku pokoleń*, „Wychowanie Ojczyste" 1975, nr 2/102, s. 3
[23] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów*..., dz. cyt., s. 7.

„Polonez Jubileuszowy

Jubel, jubel, jubel, jubel.
Lat dwadzieścia pięć ma nasza szkoła.
Jubel, jubel, jubel, jubel.
Niech radośnie o tym każdy woła.
Niech się cieszy i raduje i niech dumnie wznosi czoło.
Pierś wypręży, kark swój wyprostuje, dziś twój jubel święćmy nasza szkoło.

Plon uczcijmy dziś ćwierćwiecza,
Prac przy książce i w zeszycie,
Często w trudzie i mozole.
Lecz niech nikt dziś nie zaprzecza,
Że piękne w naszej szkole, dobre w naszej szkole, fajne w naszej szkole życie"[24].

W latach 80. liczba uczniów spadła do 260, a szkoła przeniosła się do Twyford Church of England High School, w której stacjonowała do 2003 roku[25]. Z początkiem lat 90. zmieniono egzamin z „O-level" na GCSE. Uczczono 40-lecie istnienia szkoły uroczystą mszą świętą, wydano jubileuszową jednodniówkę oraz odbył się bal z występami zespołu „Żywiec". Zaprojektowano także nowy emblemat szkolny[26]. Z okazji 40-lecia symbolem szkoły została czapka „krakuska" – czapka kościuszkowska[27]. W roku szkolnym 1993/1994 kierownictwo placówki objęła Alicja Harasimów. W 1995 roku przedłużono czas trwania lekcji o 15 minut, wprowadzono wywiadówki i zaangażowano byłych uczniów na asystentów nauczycieli w młodszych klasach[28]. Na 50-lecie istnienia szkoły Koło Rodzicielskie z Prezesem Ryszardem Kurasiem przygotowało wiele imprez. Zorganizowano wystawę, bal charytatywny oraz podniosłą akademię uświetnioną występami chóru szkolnego. W dniu 20 stycznia 2001 r. odprawiono uroczystą Mszę Świętą koncelebrowaną przez Arcybiskupa Szczepana Wesołego, z udziałem Prezydenta Rzeczypospolitej na uchodźstwie Ryszarda Kaczorowskiego. Podczas mszy poświęcono sztandar szkolny, ufundowany przez rodziców z inicjatywy Krzysztofa de Berg[29].

> „Jesteśmy dumni z osiągnieć naszej Szkoły i z okazji 50-lecia jej istnienia chcemy uczcić pamięć naszych ojców i dziadków oraz przekazać naszym dzieciom, te same ideały, które zostały przekazane nam. Jako symbol tej ciągłości chcemy ufundować sztandar szkolny"[30].

[24] IPMS, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Piosenki na obchód 25-lecia Szkoły im. T. Kościuszki Ealing 13, 6, 76.
[25] E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli polskich szkół*..., dz. cyt., s. 26.
[26] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów*..., dz. cyt., s. 8.
[27] E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli*..., dz. cyt., s. 26.
[28] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów*..., dz. cyt., s. 8
[29] Tamże, s. 8.
[30] IPMS, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Apel.

Fot. 1. Dzieci z polskiej szkoły sobotniej im. T. Kościuszki w Londynie. Źródło: N. Staniaszek, M. Bniński, A. Rumun, A. Ryland (red.), *Jednodniówka jubileuszowa – 50 lat minęło... i co z Was wyrosło? Uroczystość 50-lecia istnienia Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki na Ealingu, Ealing. London UK*, pod Polish Parent's Association, Londyn 2010. Archiwum Biblioteka Polska POSK w Londynie, Szkoły Przedmiotów Ojczystych, Teczka VII 26.

Fig. 1. The students from the Polish Saturday school T. Kościuszki in London. Source: N. Staniaszek, M. Bniński, A. Rumun, A. Ryland (ed.), *Jednodniówka jubileuszowa – 50 lat minęło... i co z Was wyrosło? Uroczystość 50-lecia istnienia Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki na Ealingu*, Archive Polish Library POSK in London, Polish School of Native Subjects, File VII 26.

W roku szkolnym 2002/2003, 32 nauczycieli prowadziło lekcje z 503 uczniami w 28 klasach. Od 2003 roku, aż do dziś siedzibą szkoły jest szkoła angielska St. Benedict's School przy 54 Eaton Rise, Ealing, Londyn W5 2ES[31]. W roku szkolnym 2004/2005 kierowniczką szkoły została Joanna Paszkiewicz, a rok później Renata Chudzik[32]. W 2010 roku, 60 lat od powstania szkoły, aż 45 nauczycieli i 13 asystentów pracowało w 36 klasach z 650 uczniami. Nastąpił systematyczny wzrost liczby uczniów, dlatego ograniczono liczbę przyjęć i ustalono warunki rekrutacji. Utworzono listę dzieci oczekujących[33].

[31] E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli polskich szkół...*, dz. cyt., s. 25.
[32] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów...*, dz. cyt., s. 8.
[33] E. Adamiak-Pawelec, *Leksykon nauczycieli polskich szkół...*, dz. cyt., s. 25.

Fot. 2. Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki St. Benedict's School, 54 Eaton Rise, Ealing, Londyn W5 2ES. Źródło: Zbiory własne, Londyn 2018.
Fig. 2. Polish School of Native Subjects T. Kościuszki, St. Benedict's School, 54 Eaton Rise, Ealing, London W5 2ES. Source: From own sets.

Z okazji 60-lecia szkoły rok szkolny 2010/2011 rozpoczęto uroczystą inaugurację, podczas której odprawiona została Msza Święta w Ealing Abbey, koncelebrowana przez Arcybiskupa Stefana Wesołego. Mszę uświetnił swoim występem chór szkolny oraz śpiew absolwentów szkoły, którzy wykonali pieśni *Gaude Mater Polonia* i *Gdy klęczę przed Tobą*. Z okazji jubileuszu wprowadzony został nowy emblemat szkoły, oparty na oryginalnym emblemacie z lat siedemdziesiątych. Zawiera on elementy symbolizujące postać Tadeusza Kościuszki (kosy oraz tło w kształcie czapki kościuszkowskiej), naukę (księga), Polskę (biało-czerwone tło) oraz nowe motto szkolne „Pamiętamy, Pielęgnujemy, Przekazujemy"[34]. Wydano znaczek pamiątkowy (zaprojektowany przez Emilię Staniaszek z klasy I gimnazjalnej), który otrzymali wszyscy uczniowie i pracownicy. Urządzono również wielki bal. Podczas uroczystości jubileuszowych szkoła otrzymała odznaczenie „Pro Memoria"[35].

W pierwszych latach istnienia szkoły głównym jej celem było:

> „[...] utrzymanie polskości, zapewnienie dzieciom i młodzieży podstaw jez. polskiego w czytaniu, mowie i piśmie, oraz przekazanie prawdziwych danych o polskiej historii i geografii"[36].

Pierwsi uchodźcy osiągnęli swój cel niepodległą i suwerenną Polskę, ale szkoła nadal istnieje i kontynuuje swoje cele. Pragnie zaszczepić w dzieciach zamiłowanie do swojej Ojczyzny. Obecne cele szkoły to:

[34] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów*..., dz. cyt., s. 35.
[35] IPMS, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14; Zob.: A. Podhorodecka, *Ostatnie dziesięciolecie*..., dz. cyt., s. 125–129.
[36] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 6.

> „[...] wpojenie uczniom miłości do Polski, polskiej kultury i tradycji oraz wychowanie młodego człowieka, który będzie dumny ze swojego pochodzenia, a jednocześnie będzie wartościowym obywatelem kraju zamieszkania"[37].

Z tych małych korzeni szkoła rosła i rozwijała się. Dzisiejsza Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki jest dziedzictwem sześćdziesięciu lat wytrwałej pracy kierowników, nauczycieli, duchowieństwa i ludzi charytatywnie pracujących na rzecz szkoły. Dzięki długoletniej współpracy wszystkich pokoleń, począwszy od emigracji wojennej, dzisiaj Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki może szczycić się rozwojem i sukcesami – obecnie jest jedną z największych szkół polskich tego typu w Europie[38].

W roku szkolnym 2012/2013 uczęszczało do niej 650 uczniów w wieku od 4 do 17 lat, w 37 klasach. Uczyło w niej 50 nauczycieli wspomaganych przez trzynastu asystentów[39]. Nauka w szkole trwa 11 lat i kończy się egzaminem państwowym z języka polskiego GCSE oraz A-level[40]. Na czele szkoły stoi kierownik szkoły, który wraz z wysoko wykwalifikowanym gronem pedagogicznym zapewniała dzieciom naukę. W szkole naucza się języka polskiego, geografii, historii Polski religii, korzystając z najnowszych książek i pomocy naukowych dostępnych w Polsce. Nauczyciele z wielkim poświęceniem próbują zaszczepić w młodych ludziach umiłowanie do kraju ojczystego i języka. Księża Marianie i siostry Zmartwychwstanki, nauczając religii, wychowują uczniów w duchu wiary katolickiej. W szkole pielęgnowane są piękne tradycje, polskie obyczaje, kształtuje się szacunek i świadomość narodową poprzez uczestnictwo uczniów w akademiach z okazji obchodów świąt narodowych, uroczystości patriotycznych, prelekcjach i wykładach historycznych, np. prowadzonych przez Krzysztofa de Berg, który również opiekuje się pocztem sztandarowym i organizuje wyjazdy młodzieży w celu zwiedzania Instytutu Polskiego i Muzeum im. Generała Sikorskiego[41]. W szkole działają drużyny harcerskie i zuchowe, które pełnią ważną rolę w rozbudzaniu świadomości narodowej. Uczestnictwo w nich traktowane jest przez uczniów jak rozrywka, nie jak przymus. W wielu przypadkach harcerstwo uświadomiło dzieciom polskość i to dzięki harcerstwu nabrała ona dla nich smaku i barw życia[42].

---

[37] A. Harasimow, *Szkoła im. T. Kościuszko – Ealing*, [w:] A. Podhorodecka, *W służbie oświacie*..., dz. cyt., s. 238.

[38] Tamże, s. 26.

[39] A. Podhorodecka, *Ostatnie dziesięciolecie*..., dz. cyt., s. 129.

[40] Od 1960 roku młodzież Szkoły Ojczystej im. T. Kościuszki przygotowywana jest do egzaminu z języka polskiego na poziomie O-level. Do 1985 roku 400 uczniów przystąpiło do tego egzaminu, a w 1986 roku zmieniono O-level na GCSE. Od 2001 roku nauczyciele przygotowują uczniów do zdawania egzaminów na poziomach: GCSE i A-level.

[41] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 2.

[42] I. Bielatowicz, *Pojęcie ojczyzny u dziecka polskiego na emigracji*, „Wychowanie Ojczyste" 1970, nr 1/82, s. 9.

Fot. 3. Harcerze z Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki na Ealingu w Londynie. Źródło: Ze zbiorów własnych, Londyn 2018.
Fig. 3. The scouts from the Polish School of Native Subjects T. Kościuszki in London. Source: From own sets.

Fot. 4. Harcerki z Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki na Ealingu w Londynie. Źródło: Ze zbiorów własnych, Londyn 2018.
Fig 4. The girlscouts from the Polish School of Native Subjects T. Kościuszki in London. Source: From own sets.

Uczniowie szkoły sobotniej muszą przestrzegać regulaminu szkoły, w którym zapisane są ich prawa i obowiązki: uczeń jest zobowiązany przynosić na lekcje dzienniczek podpisany przez rodziców. Rodzice i uczniowie są zobowiązani utrzymywać porządek na terenie szkoły. Uczniom nie wolno opuszczać terenu szkoły w czasie lekcji. Uczniowie mogą korzystać ze sprzętu szkolnego tylko pod nadzorem i za pozwoleniem nauczycieli. Książki i przybory szkolne są własnością szkoły i powinny być szanowane. Dzieciom nie wolno przynosić do szkoły zabawek, np. hulajnogi, deskorolki itp.[43] Uczeń jest zobowiązany przestrzegać poleceń nauczycieli i rodziców, a powtórne złe zachowanie ucznia, spowoduje, że zostanie usunięty z klasy i poinformowani zostaną o tym rodzice. Na terenie szkolnym obowiązuje zakaz palenia W czasie zajęć lekcyjnych nie wolno używać telefonów komórkowych. Ubiór, biżuteria i wygląd uczniów musi być skromny i odpowiedni do okoliczności itp.[44]

Szkoła bierze czynny udział w licznych konkursach międzyszkolnych, w których uczniowie zdobywają nagrody i wyróżnienia. Uczniowie szkoły uzyskują również wspaniałe wyniki egzaminów GCSE i A-level[45]. Zarówno szkoła, jak i uczniowie otrzymali indywidualne listy gratulacyjne i wyróżnienia z AQA (Assessment and Qualification Alliance) – angielskiego inspektoratu, za najlepsze wyniki w całej Anglii[46].

Zajęcia w szkole sobotniej odbywają się w soboty, a więc w dni wolne od zajęć w szkole angielskiej. U niektórych uczniów budzi to pewne uczucie niechęci wobec szkoły, często dzieci uczęszczają do niej pod wpływem perswazji rodziców i dziadków. Ponadto, szkoła polska nie ma takiego prestiżu jak szkoła angielska, która jest wyposażona we wspaniałe pomoce naukowe, urządzenia sportowe, laboratoria itp., dlatego największym problemem szkół sobotnich było i jest dotychczas uczynienie ich atrakcyjnymi dla uczniów[47]. Najchętniej do szkoły chodzą najmłodsze dzieci, którym szkoła kojarzy się z zabawą, kolegami

[43] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły...*, dz. cyt., s. 47.
[44] Tamże.
[45] GCSE – General Certificte of Secondary Education. A-level – Advanced Level. Polskie szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii przygotowują do egzaminów państwowych z języka polskiego. Egzamin GCSE jest angielskim odpowiednikiem ukończenia gimnazjum w Polsce. Egzamin A-level ten jest państwowym egzaminem maturalnym z języka polskiego tzw. „duża matura". Egzaminy te przeprowadzane są przez angielski inspektorat AQA, odbywają się co roku w letniej sesji egzaminacyjnej (maj – czerwiec). Na egzamin uczniowie mogą się zgłosić w szkole angielskiej lub podejść do egzaminu w Polskim Ośrodku Społeczno-Kulturalnym (POSK) w Londynie. Egzamin jest organizowany przez Polską Macierz Szkolną. Egzamin ten weryfikuje kompetencje językowe i sprawność komunikowania się w języku polskim. – A. Podhorodecka, *Ostatnie dziesięciolecie...*, dz. cyt., s. 127; B. Howe, *Edukacja za granicą – szkoły polskie i angielskie*, [w:] K. Zachenter (red.), *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, PUNO, Londyn 2016, s. 92.
[46] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły...*, dz. cyt., s. 9.
[47] Zob.: O. Zamecka-Zalas, *Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii* (*w latach 1945–1989*), „Wychowanie w Rodzinie", t. XIV (2/2016), s. 243.

i koleżankami. Stosunek do szkoły zmienia się wraz ze wzrostem obciążeń w szkole angielskiej a także wzrostem wymagań w szkole polskiej. Po przejściu do szkoły średniej „grammarschool" nastawienie do szkoły się zmienia. Uczniowie, którzy chcą zdawać maturę z języka polskiego, zaczynają przykładać się do nauki[48].

Przywołana już Alicja Harasimów – nauczycielka i kierowniczka szkoły tak pisze na temat sobotniego obowiązku:

> „Stosunek dzieci do polskiej szkoły nie zmienił się przez pół wieku. W latach wcześniejszych koledzy naszych uczniów chodzili do kina na poranki, a nasze dzieci musiały przychodzić do szkoły. Nie było entuzjazmu – był tylko obowiązek. Dopiero później przychodzi zrozumienie i docenienie tego dziedzictwa, które polska szkoła daje swoim uczniom"[49].

Dlaczego chodzę do polskiej szkoły?

Wypowiedzi uczniów polskiej szkoły im. T. Kościuszki w odpowiedzi na pytanie *Dlaczego chodzę do polskiej szkoły?*:

> „«Chodzę do polskiej szkoły dlatego, że jestem Polakiem i myślę, że każdy Polak powinien uczyć się polskiego i chodzić do polskiej szkoły» – Paweł, «Chodzę do szkoły, żeby nie zapomnieć swojego ojczystego języka.» – Michał, «Musimy chodzić do szkoły, bo jak będziemy dorośli będziemy mogli pracować w Polsce [...]» – Dominika, «W szkole dzieją się ciekawe rzeczy np. kiermasz ciast. Lubię jasełka i różne akademie. Na przerwach z koleżankami też fajnie spędzam czas» – Patrycja, «Chcę się więcej nauczyć o ojczyźnie i jej historii i udowodnić, że kocham Polskę i jestem dumna z mojego pochodzenia i chcę wiedzieć jak najwięcej o moim języku i wszystkim z nim związanym»"[50].

Współpraca szkoły z rodzicami w wychowaniu patriotycznym dzieci

Wychowanie patriotyczne dzieci w szkole sobotniej możliwe jest tylko dzięki współpracy szkoły z rodzicami. Posyłając dziecko do szkoły rodzice stają się automatycznie członkami Koła Rodzicielskiego z prawem głosowania na walnym zebraniu, przyczyniając się do tworzenia wspólnoty, która tak samo

[48] T. Radzik, *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie*..., dz. cyt., s. 214.
[49] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 27.
[50] Tamże, s. 37 i 45.

myśli, pracuje dla dobra innych i dąży do wspólnego celu, jakim jest utrzymanie polskości wśród przyszłych pokoleń Polaków na uchodźstwie[51].

Rodzice chętnie angażują się w różne formy współpracy ze szkołą, m.in.: we współpracę z nauczycielami poprzez udział w wywiadówkach, pomoc dzieciom w przygotowaniu się do lekcji, pełnienie dyżurów podczas przerw szkolnych, wspieranie organizacji akademii i uroczystości szkolnych, a także udział w Zarządzie Koła Rodzicielskiego[52]. Opiekę administracyjną pełni Zarząd Koła Rodzicielskiego, który ściśle współpracuje z kierownictwem szkoły, troszczy się o opiekę nad dziećmi; organizuje dyżury rodziców w czasie przerw; wydaje komunikaty i przede wszystkim zdobywa fundusze na prowadzenie szkoły przez organizowanie zabaw i kiermaszy[53], m.in. zabaw intelektualno-rozrywkowych np. „Quiz Night", kontynuowane są dawne tradycje, takie jak: organizowanie Świętego Mikołaja dla dzieci, opłatek z gronem pedagogicznym, jasełka, świąteczne kiermasze ciast, coroczne BBQ w Fawley Court i wyjazdy do teatru[54].

W 2006 roku zarejestrowano szkołę jako organizację charytatywną. Zatwierdzono nowy statut szkoły, dostosowany do nowych wymogów prawnych. Mimo że szkoła funkcjonuje tylko cztery godziny w sobotę, to podlega takim samym przepisom prawnym jak szkoły, które prowadzą zajęcia przez cały tydzień. W nowym tysiącleciu założono stronę internetową szkoły, wprowadzono nowy regulamin i usprawniono administrację szkolną. Do biblioteki zakupiono nowe książki, pomoce dydaktyczne oraz sprzęt techniczny. W 2008 roku szkoła wsparła cel charytatywny, jakim była budowa pomnika „Polskich Sił Zbrojnych" w National Memorial Arboretum koło Lichfield[55].

Dyrektor szkoły, Renata Chudzik, tak opisuje zaangażowanie rodziców:

> „Oddana pracy społecznej grupa rodziców wchodząca w skład Zarządu Koła Rodzicielskiego wspomaga pracę nauczycieli i kierownictwo placówki. To właśnie oni dbają o administrację szkolną, finanse, o przygotowanie imprez dla uczniów i ich rodzin. Ogromne poświęcenie i oddanie tych ludzi jest godne podziwu, to przede wszystkim dzięki ich wysiłkom szkoła bardzo dobrze funkcjonuje i stale się rozwija"[56].

Rodzice są zobowiązani do przestrzegania regulaminu szkoły. Zajęcia lekcyjne trwają od 9.00 do 13.00. Rodzice muszą przychodzić punktualne po dzieci. Wszelkie koszty szkód spowodowanych przez ucznia ponoszą rodzice. Rodzice zobowiązani są do udzielania pomocy w odrabianiu prac domowych przez

[51] IPMS, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Broszura „Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing".
[52] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 2.
[53] A. Harasimow, *Szkoła im. T. Kościuszko*..., dz. cyt., s. 238.
[54] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 9.
[55] Tamże.
[56] Tamże.

ucznia, a nieodrobione zadania domowe muszą być pisemnie usprawiedliwione. Obecność rodziców na wywiadówkach jest obowiązkowa. Rodzice są zobowiązani do zapoznawania się z komunikatami i zawiadomieniami oraz do pełnienia dwóch dyżurów w ciągu roku szkolnego. W razie nieodbycia tych dyżurów, rodzice muszą zapłacić 50 £ na rzecz szkoły[57].

Zaangażowanie rodziców najlepiej obrazują wypowiedzi członków Zarządu Koła Rodzicielskiego:

> „«Wpadłam w wir pracy Komitetu Rodzicielskiego 13 lat temu, aby kontynuować dzieło swoich poprzedników, kiedy moje dzieci Marcin i Bonita rozpoczęli sobotnie zajęcia. Do znaczących elementów wpływających na moje aktywne zaangażowanie w pracy charytatywnej zaliczam spójność wartości osobistych i moich współpracowników oraz wartości jakie przyświecają naszej szkolnej społeczności. Satysfakcja płynąca z budowania przyjaznej, harmonijnej i owocnej współpracy z dyrektorem, gronem pedagogicznym, członkami zarządu i pracownikami zachęca do czynnego udziału w przedsięwzięciach realizowanych na rzecz dzieci i młodzieży [...]» – Katarzyna. «Do zarządu należymy od dwóch, trzech lat. Nasza działalność jest oparta nie tylko na podtrzymywaniu polskości naszych dzieci, ale także w równym stopniu naszej własnej. To dzięki wspólnej pracy i działalności charytatywnej mamy szansę pielęgnować i umacniać zawarte znajomości i przyjaźnie»" – Iwona i Anita[58]. „«Szkoły polskie na obczyźnie założyli nasi rodacy, którzy tu zostali z różnych powodów po wojnie, więc nie zmarnujmy tego, nie zapominajmy skąd pochodzimy. Osobiście bardzo się cieszę, że moje dzieci choć urodziły się w Wielkiej Brytanii, mają możliwość uczyć się języka ojczystego i poznać historię Polski. To, że jestem w szkole i pomagam pozwala mi poznać ludzi z wielu zakątków Polski»" – Jola. „«Od czternastu lat jestem w Zarządzie Koła Rodzicielskiego. Urodziłam się w Londynie i sama chodziłam do polskiej szkoły sobotniej w Willesden. Moi rodzice byli lotnikami, którzy bardzo udzielali się społecznie. Wychowana byłam w umiłowaniu i szanowaniu języka polskiego oraz kultury i pięknych tradycji polskich. Chociaż wyszłam za mąż za anglika, to przekazuję to umiłowanie swoim dzieciom Mateuszowi, Tomaszowi i Izabelce. Doceniam wkład pracy i poświęcenie poprzednich pokoleń, a moja działalność w zarządzie jest znakiem wdzięczności tym ludziom, którzy nie mogąc wrócić do ukochanej ojczyzny założyli szkoły, stowarzyszenia i instytucje, aby przyszłe pokolenia zapoznały się i ukochały wszystko co polskie [...]»" – Joanna[59].

Dzięki ciężkiej pracy rodziców, uczniów a przede wszystkim grona pedagogicznego, poziom i wyniki nauczania w Szkole Sobotniej im. Tadeusza Ko-

[57] IPMS, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Regulamin szkoły.
[58] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 46.
[59] Tamże, s. 47.

ściuszki były zawsze bardzo dobre. Jednak przygotowanie do egzaminów nie jest głównym celem szkoły. Było i jest nim wpojenie miłości do Polski, do polskiej kultury i tradycji, a także wychowanie młodego człowieka, który będzie dumny ze swego pochodzenia a jednocześnie będzie wartościowym obywatelem kraju zamieszkania[60].

Nauczyciele bardzo ciepło i z rozrzewnieniem wspominają swoją pracę w szkole przedmiotów ojczystych. Jedną z nauczycielek jest Magdalena Tangl, długoletnia kierowniczka szkoły, która z pasją opowiada o swojej pracy:

> „Robiliśmy wszystko, co można było, aby nasze dzieci wyrosły na Polaków. Chodziło o to, aby one poznały kraj i język swoich rodziców, uczyły się pisać i czytać, zapoznawały się z literaturą i historią Polski i tutaj był problem, gdyż nie było podręczników historii, która przedstawiała prawdziwy przebieg wydarzeń. Podobna byłą sytuacja z geografią, gdyż musieliśmy odbijać na kopiarce materiały, które przygotowali nauczyciele. Niektórzy (jak mój mąż) specjalnie w tym celu pisali książki, z których szkoła korzystała. [...] Dla dzieci z rodzin polsko-angielskich, dla których polski był drugim językiem sprowadzaliśmy książki z Ameryki przez Macierz Szkolną." [...] Stosunek do szkoły nie zmienił się mimo, że fale emigracji bardzo się od siebie różniły. Gdy pytałam dlaczego chodzą do polskiej szkoły dzieci niezmiennie mówiły, bo mi mama, tata każe. Ja im odpowiadałam zobaczycie, to Wam się przyda. Teraz, gdy spotykają mnie na ulicy nasi dawni uczniowie, których trudno jest mi nawet rozpoznać mówią mi Pani miała rację Polski nam się bardzo przydał. Jeździmy na kontrakty do Polski, pracujemy z Polakami"[61].

Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki we wspomnieniach absolwentki, dzisiaj nauczycielki, Anny Bnińskiej-Gębskiej:

> „Pierwszy mój etap w szkole sobotniej im. T. Kościuszki na Ealingu to 10 lat w ławce szkolnej. Były to lata 60-te i 70-te. Początkowo zajęcia odbywały się w budynku Grange School, potem przenieśliśmy się na Ealing Green. Pamiętam koleżanki z ławki: Unia, Ania, Teresa i Ewa. [...] Właściwie nie uczyłam się pilnie, ale chętnie chodziłam do szkoły głównie dlatego, że po szkole mogłam pójść na zbiórkę harcerską. [...] Drugi etap w szkole to lata 90-te kiedy przyprowadziłam do szkoły własne dzieci, początkowo jeszcze na Ealing Green, a potem na Twyford School. Wiedziałam z własnego doświadczenia, że nie zaszkodzi im sobota w gronie polskich rówieśników, więc na rozżalenia dzieci, że koledzy z angielskiej szkoły chodzą się bawić całą sobotę nie zwracałam uwagi. Stefan i Teresa zdali GCSEiAlevel z polskiego i są dziś dumni ze swoich polskich korzeni. [...] Gdyby ktoś mi powiedział w latach siedemdziesiątych, że dojdzie do trzeciego etapu w szkole, to bym nie uwierzyła. Po kilku próbach namawiania zgłosiłam się do Pani Ali Harasimów i podjęłam

[60] A. Harasimow, *Szkoła im. T. Kościuszko*..., dz. cyt., s. 238.
[61] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 20.

pracę jako nauczycielka w pierwszych i drugich klasach podstawowych (kochany «Elementarz»). [...] Dziękuję wszystkim moim wychowawcom za nauczanie, poświęcenie i troskę. Najbardziej jednak dziękuję moim rodzicom, którzy zadbali o moją polskość i rozwinęli we mnie świadomość moich korzeni. Cieszę się, że mogłam to dziedzictwo przekazać nie tylko własnym dzieciom, ale i uczniom w polskiej sobotniej szkole, a kontynuuję to nadal w harcerstwie"[62].

Zakończenie

Ze skromnych początków szkoły w 1950 roku, kiedy uczęszczało do niej 19 uczniów, a zajęcia prowadziła jedna nauczycielka, dzięki pracy pokoleń kierowników, nauczycieli i rodziców, Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki stała się jedną z największych tego typu polskich szkół w Europie. Wymagało to ogromnego nakładu pracy społeczników: rodziców i nauczycieli zaangażowanych w działalność szkoły.

Podsumowując, warto przedstawić przeobrażenia i najważniejsze osiągnięcia szkoły, uczniów i rodziców na przestrzeni lat:

— W latach 50. szkoła otrzymała program edukacji, który stał się podstawą do planowania programu nauczania. Powstał pierwszy Komitet Rodzicielski;
— Na początku lat 60. w szkole było już 170 uczniów w 7 klasach, w których uczyło 9 nauczycieli. Rozpoczęto pierwsze przygotowania do tzw. „małej matury z języka polskiego", na poziomie języka angielskiego „Ordinary Level";
— W latach 70. do szkoły uczęszczało już od 400 do 450 uczniów w 20 klasach. Do pracy w szkole przyszli po raz pierwszy jej absolwenci. Uczniowie uczestniczyli w konkursach międzyszkolnych, w obchodach uroczystości patriotycznych i narodowych, zdobywając sławę na terenie całego Londynu;
— W latach 80. otworzono tzw. „zerówkę" dla najmłodszych dzieci. Liczba uczniów spadła do 260, a szkoła przeniosła się do Twyford Church of England High School;
— Początek lat 90. przyniósł zmianę egzaminu „O level" na GCSE. W latach kolejnych liczba uczniów ponownie wzrosła;
— W roku 2000/2001 szkoła doczekała się złotego jubileuszu 50-lecia;
— W roku szkolnym 2001/2001 rozpoczęto kurs „A level", tak zwaną „dużą maturę";
— W latach 2002/2003 liczba uczęszczających do szkoły uczniów wzrosła do 503. Od 2003 roku siedzibą szkoły stała się szkoła angielska St. Benedict's School przy 54 Eaton Rise, Ealing, Londyn W5 2ES;

[62] Tamże, s. 15.

— W nowym tysiącleciu założono stronę internetową szkoły, usprawniono administrację szkolną. Zakupiono do biblioteki nowe książki, taśmy wideo, płyty DVD i sprzęt techniczny;
— W roku szkolnym 2010/2011 uczczono 60. rocznicę powstania szkoły. Wydano z tej okazji okolicznościową publikację oraz „Wielki Bal 60-lecia". Wprowadzono nowy emblemat szkolny z mottem „Pamiętamy, Pielęgnujemy, Przekazujemy";
— W 2011 roku szkoła otrzymała prestiżowe odznaczenie „Pro Memoria" z rąk dr Jana Tarczyńskiego[63].

Obecnie w szkoła liczy przeszło 600 uczniów. W wyniku dużego zainteresowania szkołą ze strony rodziców, w klasach brakuje miejsc, tworzone są więc listy oczekujących[64]. Wysoko wykwalifikowane grono nauczycielskie naucza języka polskiego, historii, geografii Polski, korzystając z najnowszych, dostępnych w Polsce podręczników i pomocy naukowych. Nauczyciele z ogromnym poświęceniem próbują zaszczepić umiłowanie języka i kraju ojczystego. Księża Marianie i Siostry Zmartwychwstanki nauczają religii i wychowują uczniów w duchu wiary katolickiej. Podobnie jak przez ostatnie 60 lat szkoła poszerza horyzonty swoich wychowanków i pielęgnuje polskie tradycje, uczestnicząc w obchodach z okazji świąt narodowych, uroczystości patriotycznych, prelekcjach i wykładach historycznych.

Szkoła cały czas się rozwija i zapewnia uczniom i nauczycielom jak najlepsze warunki do osiągania kolejnych sukcesów. Absolwenci szkoły są dumni z własnej tożsamości, bogatej kultury oraz bardzo dobrych ocen z języka polskiego. Oddani swojej pracy rodzice wchodzący w skład Zarządu Koła Rodzicielskiego wspomagają pracę nauczycieli i kierownictwo placówki[65].

Szkoła pamięta, pielęgnuje i przekazuje dalej dziedzictwo kulturowe, tradycje polskie, historię, język i religię, ogromnie doceniając wkład poszczególnych osób w jej rozwój. Wielką zasługą szkoły jest fakt wychowania kilu pokoleń młodych Polaków, urodzonych i wykształconych w Anglii, wrośniętych w społeczeństwo angielskie, ale świadomych swoich korzeni, swoich więzi z polskością i dumnych ze swojego pochodzenia.

Bibliografia

Adamiak-Pawelec E., *Leksykon nauczycieli polskich szkół przedmiotów ojczystych w Londynie w latach 1950–2010*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2012.

Archiwum Biblioteki Polskiej POSK w Londynie – Dokumenty Życia Społecznego, Szkoły Przedmiotów Ojczystych (sobotnie) Teczka VII 26, *Jednodniówka jubileuszowa – 50 lat minęło... i co z Was wyrosło? Uroczystość 50-lecia istnienia Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki na Ealingu.*

[63] A. Podhorodecka, *Ostatnie dziesięciolecie*..., dz. cyt., s. 126–120.
[64] Por. źródło: http:// www.szkola.org [dostęp: 28.05.2018].
[65] *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły*..., dz. cyt., s. 2.

Bielatowicz I., *Pojęcie ojczyzny u dziecka polskiego na emigracji*, „Wychowanie Ojczyste" 1970, nr 1/82.

Goławski M., *Wychowanie ojczyste na emigracji*, „Wychowanie Ojczyste" 1956, z. 3.

Harasimow A., *Szkoła im. T. Kościuszko – Ealing*, [w:] A. Podhorodecka (red.), *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 2003.

Howe B., *Edukacja za granicą – szkoły polskie i angielskie*, [w:] K. Zachenter (red.), *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych*, PUNO, Londyn 2016.

http:// www.szkola.org [dostęp: 28.05.2018].

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Apel.

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Broszura „Polska Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing".

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Piosenki na obchód 25-lecia Szkoły im. T. Kościuszki Ealing.

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Regulamin szkoły.

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Archiwum, Zespół: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Ealing, Kol. 721/14. Sprawozdanie z działalności Komisji Organizacyjnej Komitetu Rodzicielskiego Parafii Ealing.

Jasieńczyk-Krajewski L.R., *Bezdroża rozdźwięku pokoleń*, „Wychowanie Ojczyste" 1975, nr 2/102.

Mękarska J., *Walka o środowisko wychowawcze*, „Orzeł Biały" 1948, nr 18(304).

Podhorodecka A., *Ostatnie dziesięciolecie – Historia Polskiej Macierzy Szkolnej – 2003–2013*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 2013.

Podhorodecka A., *W służbie oświacie. 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 2003.

Program nauki w szkołach przedmiotów ojczystych na szczeblu szkoły powszechnej. Wydanie trzecie zmienione, Wydział Oświaty i Wychowania, Londyn 1955.

Radzik T., *Szkolnictwo polonijne w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, [w:] A. Koprukowniak (red.), *Szkolnictwo polonijne w XX w.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1986.

Radzik T., *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.

Staniaszek N., Bniński M., Rumun A., Ryland A. (red.), *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki. Ealing, London, UK*, Londyn 2010.

Stoliński K., *Zarys działalności szkoły w latach 1951–1976*, [w:] *Jakie korzyści daje polska szkoła Twojemu dziecku. Polska Szkoła im. T. Kościuszki w Londynie na Ealingu utrzymywana przez Komitet Rodzicielski Polskiej Macierzy Szkolnej*, Londyn 1976.

Tangl L.K., *Program szkoły*, [w:] *Jakie korzyści daje polska szkoła Twojemu dziecku, Polska Szkoła im. T. Kościuszki w Londynie utrzymywana przez Komitet Rodzicielski Polskiej Macierzy Szkolnej*, Londyn 1976.

Zamecka-Zalas O., *Pedagodzy – zasłużeni dla zachowania tożsamości narodowej Polaków na uchodźstwie po II wojnie światowej* (*na przykładzie organizacji Polska Macierz Szkolna*), [w:] A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu* (*auto*)*biograficznym*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Zamecka-Zalas O., *Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii* (*w latach 194–1989*), „Wychowanie w Rodzinie", t. XIV (2/2016).

Zamecka-Zalas O., *Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii*, [w:] O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska (red.), *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2016.

doi: 10.34616/wwr20182.225.240

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 24.08.2018 r. – przyjęty: 28.11.2018 r.

Mojca ŠORN[*], Dunja DOBAJA[**]

Institutional education of blind, deaf and speech--disabled children in Slovenia until World War II

Edukacja instytucjonalna dzieci niewidomych, niesłyszących i z wadami wymowy na Słowenii przed II wojną światową

Streszczenie

Cel: Cel artykułu może wydawać się dość nietypowy, ponieważ są nim tak zwane rodziny zastępcze osób niewidomych, niedowidzących, głuchych i niedosłyszących w Słowenii w okresie międzywojennym. W Słowenii rodziny zastępcze reprezentowane były przez instytucje, które zajmowały się również utrzymaniem oraz edukacją do rozwoju i edukacją praktyczną. Nauczyciele–eksperci starali się umożliwić niewidomym i głuchym dzieciom korzystanie z tego specjalnego traktowania.

Metody: W oparciu o dostępne materiały archiwalne i odpowiednią literaturę autorzy śledzą ścieżki niewidomych i głuchych dzieci od wczesnej młodości do zdobycia zawodu, co umożliwiało im bycie niezależnym w ich przyszłym życiu i pozwalało na integrację w ramach relacji międzypokoleniowych.

Wyniki: Autorzy upewnili się, że niewidome i głuche dzieci, jak również dzieci z wadami mowy, umieszczone w odpowiednich edukacyjnych i szkolnych procesach w pierwszej dekadzie dwudziestego wieku miały lepsze szanse na to, by stać się nieza-

[*] e-mail: mojca.sorn@inz.si
Institute of Contemporary History, Kongresni trg 1, 1000 Ljubljana, Slovenia. ORCID: 0000-0002-4457-1118.

[**] e-mail: dunja.dobaja@inz.si
Institute of Contemporary History, Kongresni trg 1, 1000 Ljubljana, Slovenia. ORCID: 0000-0001-8501-8573.

leżnymi członkami społeczeństwa. Większość z nich zdawała sobie sprawę z tego, że instytucje te dawały im doskonałą życiową lekcję, która wykraczała poza aspekty samej tylko wiedzy i umiejętności.

Wnioski: W podsumowaniu autorzy podkreślają, że pomimo ustaw, które obejmowały obowiązkową edukacją również dzieci niewidome, głuche i te z wadami mowy, tylko połowa z nich korzystała z kształcenia i szkolnictwa specjalnego przed końcem II wojny światowej. Główną przyczyną tego stanu rzeczy był brak wiedzy rodziców o możliwości otrzymania przez ich dzieci takiej edukacji. W związku z tym wskazać należy, że główną przyczyną tego stanu rzeczy były ograniczone możliwości instytucji: krótko po ich założeniu okazało się, że jedynie ich program nauczania jest odpowiedni. Kierownictwo nie zdawało sobie sprawy z tego, że edukacja specjalna i zadania społeczne muszą być realizowane tak szeroko jak to tylko możliwe, jednak ich wysiłki, aby tego dokonać nie były wysłuchane aż do drugiej połowy lat 40. XX wieku. Uczniowie w ogromnej potrzebie zdobycia specjalnych umiejętności otrzymali równą edukację dopiero po II wojnie światowej, kiedy to poradzono sobie z ograniczoną przestrzenią dostępną dla obu instytucji, jak również innymi problemami.

Słowa kluczowe: dzieci niewidome i głuche, dzieci z wadami mowy, edukacja i szkolnictwo, Słowenia, 1918–1945.

Abstract

Aim: The purpose of the following contribution may be somewhat atypical, as it deals with the so-called substitute families of the blind, visually impaired, deaf, and hearing-impaired children in Slovenia in the period between the world wars. In Slovenia, substitute families were represented by the institutes that also encompassed boarding facilities with an educational-developmental programme apart from the educational-practical component of schooling. The expert teachers strived to ensure that as many as possible blind and deaf children could benefit from this special treatment.

Methods: Based on the accessible archive materials and appropriate literature, the authors follow the path of blind and deaf children from their early years to the gaining of their professions, which guaranteed the individuals' independence in their future life and ensured their integration into the intergenerational relations.

Results: The authors have ascertained that the blind, deaf, and speech-disabled children who were included in suitable educational and schooling processes during the first decades of the 20th century had a better chance of taking an independent part in the society. Most of them were aware that the institutes had given them excellent life lessons that transcended the mere acquisition of knowledge and physical skills.

Conclusions: Despite the legislation that prescribed compulsory education also for the deaf, speech-disabled, and blind children, less than a half of these children received any special education and schooling before the end of World War II. The main reason for this was the ignorance of many parents, who were unaware that the possibility for the schooling of their children even existed. In this regard it should be pointed out that the leading cause of this was the limited capacity of both institutes: as it happened, soon after their establishment, it turned out that they were appropriate only in the sense

of their programme. The management staff was aware that the specialised educational and social tasks should be carried out to the greatest extent possible, but their efforts to ensure this kept falling on deaf ears with the state until as late as the second half of the 1940s. The pupils who were in dire need of special skills would receive equal education and schooling opportunities only after World War II, when the spatial constraints of both institutes were addressed, among other issues.

Keywords: blind, deaf and speech-disabled children, education and schooling, Slovenia, 1918–1945.

Introduction

In the Austro-Hungarian Monarchy, school was compulsory for blind as well as deaf and speech-disabled children ever since the Primary Education Act of 1869[1]. However, as no suitable educational institutions existed in Slovenia until the beginning of the 20th century, those (few) Slovenian children who would receive monetary contributions from charitable organisations and individuals would be educated in institutions, located (particularly) in the Austrian part of the Monarchy (Vienna, Linz, Graz, Klagenfurt, Innsbruck)[2]. For a long time, the public as well as the professional community would keep expressing reservations in this regard, as the teaching language in the aforementioned institutions was German and therefore the children were separated from their Slovenian language and culture. On 19 June 1915, the *Slovenec* daily newspaper wrote the following:

> "Now imagine these poor blind children so far away from home, alone among strangers: they do not see anything, understand anyone, and nobody understands them! Gradually they manage to comprehend German and learn what they can in it; but when they come back home, they cannot communicate properly in the Slovenian language"[3].

The first Slovenian institution for children with special needs was founded in Ljubljana in 1900. It was intended for the education and schooling of deaf and speech-disabled children. When the new institution opened, the expert newspaper *Učiteljski tovariš* emphasised contentedly that it was no longer necessary for these children to be sent abroad. Moreover, it rejoiced in the fact that the teach-

[1] *Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich*, 20 May 1869, Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden, p. 277.

[2] *Zavod za slepo in slabovidno mladino: zgodovinski oris 1919–1989*, Zavod za slepo in slabovidno mladino, Ljubljana 1989, p. 2.

[3] "Slovenec: političen list za slovenski narod", 19 June 1915, vol. XLIII, No. 137, p. 3, *Za uboge slepce*.

ing language at the institute for the deaf-mute was Slovenian exclusively[4]. After the end of World War I, a nursery for the blind and partially sighted was established in Ljubljana as well. The fundamental principles of both institutions were to encourage the children's creativity and facilitate the development of their personalities in accordance with the social and human values. The work process was thus based on education, schooling, and rehabilitation. The teachers saw their mission in enabling the blind, deaf and speech-disabled to become full and equal members of society. However, this very society did not have much tolerance for the blind, deaf and mute at the time: in their wider living environment, such children would often even be a laughing stock. As they were not familiar with their children's psychological development, even the parents, no matter how loving they might have been, did not always know how to help their children or bring them up correctly. After their arrival at the institution, most of these children were therefore skittish and wary at first, but they would soon discover a new world. One of the girls educated at the institute for the deaf-mute described her feelings about her life before and after the arrival to the institute as follows:

> "I simply could not comprehend the meaning of this horrible silence: I was not ready to accept that apart from my nearest and dearest the whole of nature was quiet as well, even animals. [...], while children would avoid and fear me. Only the farm animals that I would often talk to while they were grazing were not afraid of my company [...] When it was time for me to go to school, my mother took me there, but I could only tolerate it for a week or so, because I represented the target of ridicule and mischief for the village children. Good people took pity on me and advised me to attend a school for children like me, meaning the institute for the deaf-mute. When I finally got there, I was the happiest kid among equals. For whatever I am now, I owe an enormous debt to all my teachers, educators, and simultaneously my parents during my schooling"[5].

The subsequent legislation addressed blind and deaf-mute children as well. In 1930, the National Schools Act set the foundations for the operation of schools for children with special needs in the Kingdom of Yugoslavia[6]. The Act stipulated that these schools, organised in accordance with the boarding school principle, should be attended by those children who were unable to keep up with the teaching in the national schools. The schools for children with special needs were financed by the state and the Banate[7]. Their programmes and

[4] J. Armič, *Zavod za gluhoneme v Ljubljani*, "Učiteljski tovariš", 10 November 1900, vol. XL, No. 32, pp. 1–2.

[5] *Živeti s tišino*, [in:] B. Jakopič (ed.), *Zavod za usposabljanje slušno in govorno motenih*, Ljubljana 1993, pp. 20–21.

[6] *Uradni list kraljevske banske uprave Dravske banovine*, 28 January 1930.

[7] After the state-legal ties with the Habsburg Monarchy had been severed, the majority of the Slovenian nation lived in the State of Slovenes, Croats and Serbs, which only existed for a very

educational methodology were prescribed by the Minister of Education with a special regulation.

The pedagogical process

In Slovenia, no suitable professional institutions existed for the blind and deaf-mute pre-school children in the period under consideration. Before they could enrol in the institutes, the children stayed at home, where – as we have already mentioned – they were often misunderstood and brought up inappropriately. Experts were well aware that ignorance regarding the psychological development of these children could lead to serious mistakes in their upbringing, which is why they argued in favour of institutionalising the pre-school education. Their efforts in this regard bore fruit, as both institutes introduced the so-called preparatory classes in the school year of 1937/38. The deaf-mute children in the preparatory class had to be at least five years old[8]. In this regard, it should be emphasised that before their enrolment into the preparatory class, they had to pass an entrance exam,which took place in front of a commission consisting of expert teachers as well as the institute's resident doctor. The examination consisted of two parts: an intelligence test, and a doctor's examination that revealed the child's physical and psychological capabilities. By means of this examination, the children's capabilities for schooling could largely be established, even though the results that they would eventually achieve during their education did not always correspond to the commission's opinions. Some children would be unable to follow the lessons even though they had passed the entrance exam, which is why they could be dismissed from the institute in the middle of the year.

short time before the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes was established on 1 December 1918. In: J. Perovšek, *Slovenska samostojnost v Državi SHS*, [in:] Jasna Fischer (ed.), *Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848–1992*, Inštitut za novejšo zgodovino, Ljubljana 2005, p. 186. After the establishment of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (Kingdom of SHS), the Slovenian autonomy, achieved in the former State of SHS, was not preserved. For Slovenians, the introduction of the King's dictatorship was a particularly painful development in the administrative-political field. In January 1929, the previous administrative unit self-government was abolished, while the Ljubljana and Maribor administrative units were merged into a new administrative unit: the so-called Drava Banate.In the administrative sense, the new entity encompassed the majority of Slovenia. The other Banates were organised in such a manner as to divide the individual Yugoslav historical territories and national individualities administratively and territorially. Ljubljana was the seat of the Drava Banate, while Belgrade was the capital of the Yugoslav Kingdom. In: J. Perovšek, *Dravska banovina in banski svet*, [in:] Jasna Fischer (ed.), *Slovenska novejša zgodovina*..., op. cit., p. 327.

[8] D. Dobaja, *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*, [in:] A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir, B. Balkovec (eds.), *Zgodovina otroštva*, Zveza zgodovinskih društev Slovenije, Ljubljana 2012, p. 391.

The preparatory class education was based on games that made the children aware of their own capabilities.Teachers at the institute for the deaf-mute would primarily resort to speech[9]. In this manner, the children would gradually learn how to lip read and realise that speech was a means of communication. In order to facilitate contact and control, children would resort to natural gestures that were their only means of expression at this age. Because the blind and deaf-mute children are normally unable to take part in the games of those who are not visually or hearing impaired, their imagination cannot develop properly and is therefore modest or non-existent. The teachers in the preparatory class had to pay attention to this as well. Fairy tales – narrated in words for the blind and pictures for the deaf-mute – were a vital accessory for the development of the blind and deaf-mute children's imagination.In the preparatory classes, teachers would also familiarise the children with logical thinking and manual dexterity. They would also emphasise the importance of physical education in the upbringing of deaf-mute and blind children. These children's impairments also had a detrimental influence on their physical condition, as they would usually have difficulties walking and would therefore not exercise much in their earliest years, which, in turn, resulted in poor blood circulation and increasingly serious health issues[10]. The described methodology of teaching the preparatory class was successful in the cases of the majority of pupils.In the first generation of children, fifteen of the seventeen children proceeded to the first grade; two pupils were held back; and their average final grade was very good[11].

The blind and deaf-mute children, who were at least six but not more than fourteen years old and in good physical and psychological condition, were included in the regular process of education and schooling. In accordance with the National Schools Act, the registries for the acceptance of children to the schools for the blind and deaf-mute had to be kept by the headmasters of the schools for children with special needs and submitted to the local commissioner every year[12].

---

[9] The children at the institute for the deaf-mute were taught in accordance with the voice and speech method, based on the argument that deaf-mute children nevertheless possessed healthy speech organs, represented by the lungs, the trachea with the larynx, as well as the oral and nasal cavities. Deaf-mute children cry, scream and laugh just like all other children.In such cases, the voice of a deaf-mute child is no different from the voice of a child without any disabilities. This realisation gradually developed into the efforts to use the voice of the deaf-mute for speech as well. However, this goal called for hard work on the part of the teachers as well as the students. In: D. Dobaja, *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*, [in:] A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir, B. Balkovec (eds.), *Zgodovina otroštva...*, op. cit., p. 390.

[10] D. Dobaja, *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*, [in:] A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir, Bojan Balkovec (eds.), *Zgodovina otroštva...*, op. cit., p. 392.

[11] Ibidem.

[12] SI AS 1460, *Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana*, t. e. 1, Konferenčni zapisnik (2 April 1930 – 22 April 1932), Zapisnik, 2 September 1931.

The first and second grades represented the lower level in the education and schooling of the blind and deaf-mute children.At this level, the deaf-mute children learned pronunciation and lip reading. They also learned how to read, write, and do arithmetic up to twenty. They would also familiarise themselves with their immediate surroundings and learn how to refer to body parts, clothes, school necessities, teaching aids, classroom accessories, and names of their schoolmates. The blind first-grade and second-grade pupils were taught how to read and write in Braille, express themselves eloquently with speech and narration, and do arithmetic up to twenty.

At the medium and higher levels of primary school education, the teachers of deaf-mute children focused primarily on speech. However, at the same time they would strive to expand the spiritual horizons of their pupils by teaching them about the wider surroundings and elaborating on arithmetic, geography, history, and nature. Particularly in the higher grades, the teachers would emphasise the practical knowledge that could help the students find employment after the conclusion of their education. Thus the children were taught, for example, about agriculture, farming, tools, machines, etc., while they also possessed enough manual dexterity to produce simple handicraft items[13]. After their graduation, they could find jobs where being deaf-mute did not represent an obstacle –which included in particular those occupations that called for manual dexterity.

Apart from reading, writing, and arithmetic, the blind pupils of middle and higher primary school grades were also familiar with the basics of geography, history, and nature. The teachers strived to ensure a greater emphasis was put on physical education, orientation exercises, open-air education (during the so-called school excursions in the natural world), as well as on training the hands and fingers for work. Because the institute for the blind did not have its own gym, the children were physically active only in summer or when the weather allowed them to exercise in the garden[14].

Apart from the primary school, an advanced crafts school with wickerwork and brush making workshops was organised at the institute for the blind as well. Josip Kobal, the primary school headmaster at the time, was particularly in favour of the advanced crafts school, as he believed that it could provide the blind with suitable professional qualifications and thus with the possibility of finding a job[15]. The brush making craft was abandoned during the 1920s. Thus the blind learned wickerwork, but with various degrees of success. It turned out that making wickerwork products was difficult for them, especially for the girls.

[13] J. Zakovšek, *Šolska doba gluhonemega otroka*, [in:] R. Dostal and D. Supančič (eds.), *Štirideset let gluhonemnice v Ljubljani 1900–1940*, Ravnateljstvo gluhonemnice v Ljubljani, Ljubljana 1940, pp. 52–54.

[14] M. Šorn, *Zavod za slepe otroke in mladino v Kočevju*, "Kronika" 2009, vol. 57, p. 268.

[15] Ibidem, p. 266.

Thus the school leadership decided to train the girls in easier and finer crafts that were more appropriate for them. Only as late as in the beginning of 1937 did the school manage to find a handiwork teacher, able to instruct the girls how to sew, knit, etc. At the beginning of 1941, housekeeping classes also began[16]. Occasionally, advanced and expert courses would be organised for the boarders as well. Their purpose was to provide the children with at least a modicum of general theoretical and technical education apart from practical knowledge.

The institute for the deaf-mute and the institute for the blind both used identical teaching aids and accessories as were used in the ordinary, public schools – except that the visual representation and tactile characteristics were given more emphasis. Due to financial problems, the leaderships of both institutes kept underlining the proper use of teaching aids and accessories. For example, teaching aids at the institute for the deaf-mute were also discussed at the teachers conference on 24 September 1920, and headmaster Fran Grm urged the teachers that only the existing stock should be used. The things that were not in store but were urgently required would have to be purchased. However, the headmaster complained that due to increasing prices, the institute could only barely function with the allowance that it received for this purpose. He believed that the institute's budget could be unburdened somewhat, at least as far as teaching aids were concerned. He proposed that at least the wealthier of the children's parents should be called upon to make contributions, which would – even if very modest – contribute to the improvement of the institute's financial situation[17]. However, the authors of the present article were unable to uncover any information in the available materials as to whether any concrete agreements with regard to the headmaster's proposal were reached. They have concluded, though, that the wealthier parents as well as private benefactors did indeed help the institutes purchase teaching aids.

Life in the institute

As is already apparent from the introductory quote describing the deaf-mute girl's feelings before and after her enrolment in the institute for the deaf-mute in Ljubljana, both of these boarding schools – the institute for the deaf-mute as well as the institute for the blind in Ljubljana – functioned like a big family. The leadership and the teachers assumed that the institute was everything to these children: their home, school, and church. This sense of homeand familiarity was, among other things, also evident from the instructions stated in the conference minutes by the headmaster of the institute for the deaf-mute, where he often

[16] Ibidem, p. 269.

[17] D. Dobaja, *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*, [in:] A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir, B. Balkovec (eds.), *Zgodovina otroštva...*, op. cit., p. 389.

substituted the term "institute" with the word "home".Thus we can read sentences like: "When the children return home..."[18]. The teachers were well aware that the newcomers had to be treated especially thoughtfully and that a feeling of security and acceptance had to be instilled in them. They believed that the feeling of being at home was a precondition for the successful instruction of these children. Despite the teachers' efforts, in the first days the novices would hang around the institute with downcast eyes, sullen faces, and teary eyes. Their disposition would improve very slowly. At first, the teachers started introducing the institute order to the newcomers, which could involve all kinds of difficulties. For example, many children found it difficult to walk in shoes or slippers, because the young persons that arrived to the institute mostly from the countryside were used to walking barefoot.

Apart from the feeling of belongingand security, the preconditions for the successful upbringing, supervision and education of these children included the professional training of the teaching staff that both of these institutes could boast at the time. The profession emphasised that children with special needs could only be taught by those who had the special gift of being able to instruct groups and individuals properly. They had to be educated in pedagogy, psychology, psychopathology, and similar sciences. Although both institutes operated in very modest circumstances, their efforts to ensure the additional professional education of their teachers were admirable. The considerable qualifications of the teaching staff at the institute for blind and partially sighted young persons were, among other things, also confirmed by the representative from the Ministry of Education in Belgrade in June 1935, who gave an excellent evaluation to all the teachers after his visit to the school[19]. This recognition was all the more important because in 1922 the institute was relocated from Ljubljana to Kočevje, where the working conditions were much worse than in Ljubljana (in 1922, the Ministry of National Health had purchased the institute's facilities in Ljubljana and assigned them to the Gynaecological Hospital)[20].

Headmaster Franc Grm, who had implemented educational reform after World War I, played a significant role in the education of the teachers at the Ljubljana institute for the deaf-mute. A great emphasis was also placed on the regular professional education and training of the teaching staff, particularly abroad, as well as on the familiarisation with new methods of teaching the deaf-mute. For example, during their visit to the institute for the deaf-mute in Vienna, the teachers familiarised themselves with the work of the pedagogue Baldrian.During the 1932 study excursion, headmaster Grm also met the French phonetician Marichel and visited his laboratory in Paris, where he finally de-

[18] SI AS 2032, *Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*, t. e. 2, Zapisnik lokalne učiteljske konference z dne 30.12.1918.
[19] M. Šorn, *Zavod za slepe otroke in mladino*..., op. cit., p. 267.
[20] Ibidem, p. 266.

cided on phonetics as being the foundation for speech instruction[21]. This was the vision that the institutes for the deaf-mute and for the blind in Ljubljana adhered to in their work. Therefore, the reputation of both institutes at home and abroad kept increasing in the interwar period, until they were known as the best institutes of their kind in Yugoslavia.

Let us take a closer look at how everyday life unfolded in these schools or boarding schools – the institutes for the blind and deaf-mute.The workday began very early. At eight in the morning, breakfast was followed by classes. After lunch it was time for the midday break that the children could also spend outside in the garden when the weather was nice. At two in the afternoon, the pupils would return to the institute and spend the afternoons revising what they had learned. On pleasant days they would head out for learning excursions, which represented an important part of the education and schooling, as they allowed the children to familiarise themselves with a variety of new things and concepts. The boarders were free between six and seven in the evening, and then it was time for supper. Afterwards they would clean their shoes and clothes, wash up, and go to bed. Before sleep, they would also pray[22].

The teachers would do much more than simply focus on the pupils during classes:they dedicated a lot of time to the children in the context of the boarding school as well, as they were in charge of the pupils' intellectual capabilities, their physical, health, and work education, their interest groups, moral and aesthetic education, as well as their cultural and social life.They were convinced that the children had to be as active as possible at all times.The conference minutes of the institute for the blind of 25 January 1935 state the following:

> "The boarders should never be allowed to start pondering (brooding) due to idleness: they should be given as many opportunities as possible to engage in music, exercise, games, playfulness, and good literature"[23].

Therefore Sundays, holidays, and other free days would start early for these children as well. Education, religious instruction and letter writing were followed by games, though domestic chores were obligatory as well.The girls were in charge of patching up the pupils' clothes and bed linen, while the boys' chores depended on the seasons. During the winter or when the weather was unpleasant, the boys would tidy up the vicinity of the institute, make tools as well as doing a variety of repairs in the institute, and saw wood. The school garden was not

[21] SI AS 2032, *Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*, t. e. 2, Zapisnik redne mesečne konference učiteljskega zbora državne gluhonemnice v Ljubljani dne 27.01.1937.

[22] D. Dobaja, *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*, [in:] A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir, B. Balkovec (eds.), *Zgodovina otroštva...*, op. cit., pp. 392–393.

[23] SI AS 1460, *Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana*, t. e. 1, Konferenčni zapisniki (30 May 1932 – 22 January 1937), Zapisnik, 25 January 1935.

intended merely for entertainment: it was also where the children learned gardening and beekeeping.

Music lessons were a part of the extracurricular activities in the institute for the blind and partially sighted. The teachers were confident that music strengthened the characters of blind children, and held an important conviction that "by practicing various musical instruments, the children's fingers are not only practicing music, but will thus also be fit for any other manual labour"[24]. The children would learn piano, zither, violin, cello, and music theory. Girl students would assist the teachers in music instruction. The boarders liked to sing and did it well: they would convince the audiences of this fact at a variety of events as well as via the church choir. The institute for the blind and partially sighted would present itself to the public regularly on the radio. The main purpose of these broadcasts was to raise the listeners' awareness about blindness and the lives of blind children. Apart from performing on the radio, the institute's pupils and teachers would also regularly organise a variety of other events and festivities. Besides theatre and music performances, the exhibitions organised in the institute at the end of every school year were known far and wide, as well. At these exhibitions the boarders would present artisanal products that they had made during the school year. The information about the successful sales of wickerwork attests to the high quality of their efforts.

However, informing the public and acquiring revenue were not the only reasons for these events: the teachers considered them as being an important teaching moment, in particular from the viewpoint of psychology and pedagogics. All such events represented a pleasant change in the otherwise monotonous everyday life. They encouraged the feeling and sense of beauty and good in children and prompted them to engage in mental activity and develop their imaginations.

Every December, the institutes were all the more pleasant. Every year, on the eve of his holiday, St. Nicholas would visit the children and bring them small presents. The Christmas Eve festivities were quite a treat as well: the children would decorate a Christmas tree, sing, and recite Christmas songs. This was followed by a feast. Every pupil would receive a modest present (a handkerchief, socks, etc.). The poorer among them would be given clothes and laundry, and the money for this came from the institute's support fund, or the cloth was contributed by the state. At the end of 1935, the manager of the institute for the blind and partially sighted gave the teachers the following advice:

> "As Christmas holidays are just around the corner, I recommend that the teachers prepare the children for this festive Christmas time. They should be aware of the significance of these holidays, know that this is a holiday of peace, and that during this time they should be particularly careful not to behave inappropriately. During the holidays, the pupils should mostly engage

[24] M. Šorn, *Zavod za slepe otroke in mladino*..., op. cit., p. 269.

> in fun and games. However, as the holidays are also very long, they should also receive certain tasks: but these should be in the form of games"[25].

As has already been pointed out, both institutes would constantly struggle with the shortage of financial resources. Therefore it was all the more important that the children were taught how to keep the facilities clean as well as maintain an appropriate attitude towards the school inventory.Fran Grm, the headmaster of the institute for the deaf-mute, kept calling upon the teachers to instruct the children in the proper use of school accessories as well as other facilities: toilets, water, electricity, furniture, etc.[26] Cleanliness was important as well, as it was – especially shortly after World War I – difficult to acquire doormats, rags, dustpans and detergents.Naturally, hygiene was also very important for health. In the morning, after every chore, and before bed, the children had to wash themselves in the washroom. Every boarder owned a personal towel, a glass for rinsing the mouth, and a toothbrush. Apart from cleanliness, playing outside in the institute gardens was vital for the children's wellbeing as well: there they could exercise or play freely. In the event of poor weather, the headmaster advised the teachers to tell the children to at least walk around the building a few times in order to get some fresh air[27].

Family visits

The majority of children would arrive to the institutes under consideration from far away, which is why contacts between them and their parents were limited.Some parents would visit their children during the school year, in so far as they were able to, of course.However, most personal contacts took place during (summer) vacations.

The institutes' administrations would also take care of suitable vacation spots with "good as well as nationally-aware" families for those boarders who did not have their own families.Each such family would be reimbursed for taking care of these children. The teachers would instruct their pupils how to behave while they were away. They were told to be decent, polite, moderate with food, and diligent at work. They were also taught about health, infectious diseases, poisonous plants, dangerous animals, etc.

---

[25] SI AS 1460, *Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana*, t. e. 1, Konferenčni zapisniki (30 May 1932 – 22 January 1937), Zapisnik, 20 December 1935.

[26] SI AS 2032, *Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*, t. e. 2, Zapisnik učiteljske konference z dne 19.09.1921.

[27] SI AS 2032, *Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*, t. e. 2, Zapisnik lokalne učiteljske konference z dne 30.12.1918.

Before they would go on their way, all pupils were given a message for their parents or guardians, in which the administration of the institute underlined the duties that the caretakers had towards the blind and deaf-mute children during vacations.The teachers expected the parents to take care of the children during the time they spent together, protect them, and bring them back to the institute safely and promptly at the end of the vacations. At the instruction of the state administration, the institutes' leaderships would also turn to the municipalities and asked them to watch over their children – particularly to ensure that they did not fall victim to any abuse such as begging as well as psychological and physical violence. With the letter of 31 May 1933, the state administration allowed those children who could not be taken care properly at home to stay in the institute during vacations[28]. Such children would focus on crafts and work in the workshop in the mornings, while in the afternoons they would engage in recreation and read.

During the school year, children could also maintain contacts in the form of letters, which was something that the teachers encouraged eagerly. The deaf-mute children would write to their parents several times a month as well as during the various national holidays. In these letters they would describe their life and education at the institute. They would start writing as soon as they learned a few words, which is why the postcards written by children in the lower grades were full of short sentences that nevertheless said a lot and thus brought joy to their parents. The parents would write letters in return and include postcards and stamps in the envelopes[29].

Conclusion

Despite the legislation that prescribed compulsory education for the deaf, speech-disabled, and blind children, until the end of World War II less than a half of these children received any special education and schooling. One of the reasons for this was the ignorance of many parents, unaware that the possibility for the schooling of their children existed at all; while the main cause was the limited capacity of both institutes:soon after their establishment it turned out that they were only appropriate in terms of their programmes. The management staff's awareness that the special educational and social tasks had to be carried out to the greatest extent possible kept falling on deaf ears with the state until as late as the second half of the 1940s. The pupils who were in dire need of special skills would receive equal education and schooling opportunities only after

[28] SI AS 1460, *Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana*, t. e. 1, Konferenčni zapisnik (30 May 1932 – 22 January 1937), Zapisnik, 19 June 1933.
[29] SI AS 2052, *Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije*, t. e. 1, a. e. 1.

World War II, when the spatial constraints of both institutes were addressed, among other issues.

The blind, deaf, and speech-disabled children who were included in suitable education and schooling processes during the first decades of the 20th century had a better chance of taking an independent part in the society. Most of them were aware that the institutes had given them excellent life lessons that transcended the mere aspects of knowledge and physical skills.The words of a former boarder at the institute for the deaf-mute confirm that this was indeed the case:

> "I often ponder and keep reliving my youth, when we walked around the immediate surroundings of Ljubljana in the company of our class teacher Mr Grm. There he would instil in us the first concepts of natural sciences, the first lessons in geography... We discussed so many things. [...] He also explained the meaning of the saying 'patience and fortitude conquer all things', and I have adhered to this motto in all my actions and pauses. I have experienced and keep experiencing countless moments when my will and courage falter... But I remember what my class teacher had taught me – and persevere"[30].

Summary

In the Austro-Hungarian Monarchy, school was compulsory for blind as well as deaf and speech-disabled children since the primary education act of 1869. However, as no suitable educational institutions existed in Slovenia until the beginning of the 20th century, those (few) Slovenian children who received monetary contributions from charity organisations and individuals were educated in institutions, located (particularly) in the Austrian part of the Monarchy (Vienna, Linz, Graz, Klagenfurt, Innsbruck). For a long time, the public as well as the professional community kept expressing reservations in this regard, as the teaching language in the aforementioned institutions was German and therefore the children were separated from their Slovenian language and culture.

The first Slovenian institution for children with special needs was founded in Ljubljana in 1900. It was intended for the education and schooling of deaf and speech-disabled children.

After the end of World War I, a nursery for the blind and partially sighted was established in Ljubljana as well. The fundamental principles of both institutions were to encourage the children's creativity and facilitate the development of their personalities in accordance with the social and human values. The work

[30] *Živeti s tišino*, [in:] B. Jakopič (ed.), *Zavod za usposabljanje slušno in govorno motenih*, Ljubljana 1993, pp. 10–11.

process was thus based on education, schooling, and rehabilitation. The teachers saw their mission in enabling the blind, deaf and speech-disabled to become full and equal members of the society. However, this very society did not have much tolerance for the blind, deaf and mute at the time: in their wider living environment, such children would often even be a laughing stock. Only in each of the institutes dedicated to them could these children start feeling accepted and at home. Their inclusion among peers with similar disabilities and professionally trained teaching staff were the preconditions for their successful education and schooling.

In the interwar period, the status and schooling of children with special needs, including the blind and the deaf-mute, was subject to the 1930 National Schools Act, which stipulated that the schools for children with special needs should be attended by those children who were incapable of keeping up with the education in the national schools. The schools for children with special needs were financed by the state and the Banate. Their programmes and educational methodology were prescribed by the Minister of Education with a special regulation,and they were organised as boarding schools.

Despite the legislation that prescribed compulsory education for the deaf, speech-disabled, and blind children, before the end of World War II less than a half of these children received any special education and schooling. One of the reasons for this was the ignorance of many parents, unaware that the possibility for the schooling of their children even existed; while the main cause was the limited capacity of both institutes:soon after their establishment it turned out that they were only appropriate in terms of their programmes. The management staff's awareness that the special educational and social tasks had to be carried out to the greatest extent possible kept falling on deaf ears with the state until as late as the second half of the 1940s. The pupils who were in dire need of special skills would receive equal education and schooling opportunities only after World War II, when the spatial constraints of both institutes were addressed, among other issues.

The blind, deaf, and speech-disabled children who were included in suitable education and schooling processes during the first decades of the 20th century had a better chance of taking an independent part in the society.Most of them were aware that the institutes had given them excellent life lessons that transcended the mere aspects of knowledge and physical skills.

Bibliography

Archive sources

SI AS – Arhiv Slovenije

SI AS 1460, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

SI AS 2032, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

SI AS 2052, Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije

Armič J., *Zavod za gluhoneme v Ljubljani*, "Učiteljski tovariš", 10 November 1900, vol. XL, No. 32.

Dobaja D., *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*, [in:] A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir, B. Balkovec (eds.), *Zgodovina otroštva*, Zveza zgodovinskih društev Slovenije, Ljubljana 2012.

Perovšek J., *Slovenska samostojnost v Državi SHS*, [in:] J. Fischer (ed.), *Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848–1992*, Inštitut za novejšo zgodovino, Ljubljana 2005.

Perovšek J., *Dravska banovina in banski svet*, [in:] J. Fischer (ed.), *Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848–1992*, Inštitut za novejšo zgodovino, Ljubljana 2005.

Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich, 20 May 1869, Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden.

"Slovenec: političen list za slovenski narod", 19 June 1915, vol. XLIII, No. 137, *Za uboge slepce.*

Šorn M., *Zavod za slepe otroke in mladino v Kočevju*, "Kronika" 2009, vol. 57.

Uradni list kraljevske banske uprave Dravske banovine, 28 January 1930.

Zavod za slepo in slabovidno mladino: zgodovinski oris 1919–1989, Zavod za slepo in slabovidno mladino, Ljubljana 1989.

Zakovšek J., *Šolska doba gluhonemega otroka*, [in:] R. Dostal and D. Supančič (eds.), *Štirideset let gluhonemnice v Ljubljani 1900–1940*, Ravnateljstvo gluhonemnice v Ljubljani, Ljubljana 1940.

Živeti s tišino, B. Jakopič (ed.), *Zavod za usposabljanje slušno in govorno motenih*, Ljubljana 1993.

Rozdział II

Współczesne konteksty rodziny

Contemporary contexts of family upbringing

doi: 10.34616/wwr20182.243.259

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 20.09.2018 r. – przyjęty: 28.11.2018 r.

Danuta WOSIK-KAWALA*

Uwarunkowania poczucia szczęścia małżeńskiego w opinii kobiet i mężczyzn

Determinants of the sense of marital happiness in the opinion of men and women

Streszczenie

Cel: Celem podjętych badań była próba określenia uwarunkowań poczucia szczęścia małżeńskiego w percepcji kobiet i mężczyzn.

Metody: Badania przeprowadzono wśród kobiet i mężczyzn w wieku od 19 do 65 lat. Jako metodę badawczą zastosowano sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem ankiety jako techniki badawczej.

Wyniki: Przeprowadzone badania pozwoliły na ustalenie i porównanie czynników określających obraz szczęścia małżeńskiego w opinii respondentów obu płci. Wynika z nich, że obraz małżeństwa w percepcji badanych kobiet i mężczyzn jest dość zbliżony, natomiast postrzeganie szczęścia przez kobiety i mężczyzn nieznacznie się różni.

Wnioski: Uzyskane wyniki badań mogą przyczynić się do wzrostu świadomości kobiet i mężczyzn na temat uwarunkowań poczucia szczęścia małżeńskiego, a w konsekwencji mieć wpływ na poczucie satysfakcji małżeńskiej, jak również przeciwdziałać wielu konfliktom małżeńskim.

Słowa kluczowe: rodzina, małżeństwo, szczęście, szczęście małżeńskie.

* e-mail: danusia.wk@wp.pl; danuta.wosik-kawala@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0003-2846-7203.

Abstract

Aim: The aim of the undertaken research was to diagnose the conditions of the sense of marital happiness in the perception of women and men.

Methods: The research was conducted among women and men aged from 19 to 65 years. As a research method, a diagnostic survey using a questionnaire as a research technique was used.

Results: The obtained research results may contribute to an increase in the awareness of women and men about the conditions necessary for the sense of marital happiness, and consequently have an impact on the sense of marital satisfaction, as well as counteract many marital conflicts.

Conclusions: The obtained research results may contribute to an increase in the awareness of women and men about the conditions necessary for the sense of marital happiness, and consequently have an impact on the sense of marital satisfaction, as well as counteract many marital conflicts.

Keywords: family, marriage, happiness, marital happiness.

Wprowadzenie

Właściwe, satysfakcjonujące funkcjonowanie rodziny zależy w dużym stopniu od relacji, które zachodzą między małżonkami. Relacje te są warunkowane satysfakcją małżeńską, określaną także jako poczucie szczęścia małżeńskiego. Poczucie szczęścia małżeńskiego wpływa na jakość i poczucie sensu życia rodzinnego. Na przestrzeni wieków, a nawet na przestrzeni pokolenia, relacje te ulegały modyfikacjom, tak jak zmianom ulegały funkcje rodziny, jej struktura i model. Wraz z nimi zmieniały się także oczekiwania małżonków względem siebie. Gdy oczekiwania te nie są realizowane, stają się przyczyną napięć i konfliktów nie tylko małżeńskich, lecz także rodzinnych. Implikuje to specyfikę interakcji i wzajemnych stosunków między członkami rodziny. Ocena własnego funkcjonowania w relacji małżeńskiej przejawia się głównie na płaszczyźnie poznawczej, obejmującej sferę spełnienia i zadowolenia ze związku, oraz emocjonalnej, wyrażającej się w reakcjach emocjonalnych na wydarzenia życia codziennego. Współcześnie na kreowanie obrazu rodziny, oprócz tradycyjnych środowisk, bardzo duży wpływ mają media, które niejednokrotnie ukazują instytucję małżeństwa w sposób pejoratywny. Jaką zatem wartość ma współcześnie małżeństwo i od czego zależy poczucie szczęścia małżonków?

Teoretyczne rozważania wokół pojęcia „szczęście”

Obecnie większość ludzi bardzo ceni szczęście osobiste, uważając je za jedną z istotnych wartości w swoim życiu. W codziennym funkcjonowaniu ludzie

z różnych okazji życzą sobie szczęścia. Życzenia te są składane bez względu na wiek odbiorcy, jego stan cywilny, stan zdrowia, sytuację materialną, rodzinną czy zawodową, gdyż poczucie szczęścia to jedno z ważniejszych dóbr, które człowiek chciałby osiągnąć i do którego dąży. I mimo iż szczęście jest z istoty subiektywne i może oznaczać dla różnych ludzi coś zgoła odmiennego, to każdy go pragnie. Warto zwrócić uwagę, że nawet dla tych samych ludzi znajdujących się w różnych sytuacjach szczęście może oznaczać coś innego. Stąd też nie jest łatwo w sposób jednoznaczny zdefiniować to pojęcie, co jednak nie oznacza, że nie podejmowano takich prób.

Jedne z pierwszych definicji szczęścia można odnaleźć już u starożytnych filozofów. Arystoteles twierdził, że szczęście jest dobrem i ostatecznym celem życia człowieka, a być szczęśliwym oznacza dobrze żyć i dobrze się mieć. Według niego szczęście to największe dobro, które można posiąść, żyjąc według cnót[1]. Również Platon podejmował problematykę szczęścia, zwracając uwagę, że głównym sensem zgłębiania aspektu szczęścia jest wskazanie ludziom drogi do tego, by je zdobyć. Filozof ten uważał, że szczęście w dużym stopniu zależy od harmonii celów człowieka[2]. Z kolei Epikur utrzymywał, iż osiągnięcie szczęścia jest najważniejszym celem ludzkiego życia, gdyż ten, kto posiada szczęście, posiada wszystko, co mógłby kiedykolwiek mieć. Kto zaś nie zaznał szczęścia, robi wszystko, aby je zdobyć. Narzędziem w procesie osiągnięcia szczęśliwego życia jest przyjemność, która jest jego początkiem, jak i celem[3].

Współcześnie gruntowne rozważania wokół pojęcia „szczęście" prowadził Władysław Tatarkiewicz. Wyróżnił on cztery różne jego znaczenia (zob. Rys. 1). Dwa z nich są używane w języku potocznym, z których jedno ma charakter przedmiotowy, drugie zaś podmiotowy.

> „W pierwszym znaczeniu «szczęście» oznacza wybitnie dodatnie wydarzenia, które kogoś spotykają, w drugim wybitnie dodatnie przeżycia"[4]. „W pierwszym – obiektywnym – znaczeniu «szczęście» nie jest właściwie niczym innym jak powodzeniem lub pomyślnością. Chodzi tu zawsze o dodatni układ wydarzeń, o pomyślny los, o traf szczęśliwy"[5].

Drugie znaczenie można uznać, za subiektywne, gdyż oznacza „stan intensywnej radości, błogości czy upojenia"[6]. Chodzi tu o to, co człowiek przeżył, a względnie obojętne jest, jakie zewnętrzne warunki spowodowały to przeżycie[7].

[1] Za: W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, wyd. 4, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965, s. 19.
[2] Za: D. Laerttios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, przy współpr. B. Kupisa, oprac. przekł., przypisy i skorowidz I. Krońska, wstęp K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 632.
[3] Za: tamże, s. 632–634.
[4] W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, dz. cyt., s. 16.
[5] Tamże.
[6] Tamże, s. 17.
[7] Tamże.

W obu zaprezentowanych rozumieniach pojęcie szczęścia oznacza coś dodatniego, jednakże nie może ono uchodzić – zdaniem Tatarkiewicza – za cel życiowy. Pomyślność bowiem nie może być celem działania, gdyż nie zależy od działań człowieka, natomiast stan przeżycia intensywnej radości, rozumiany jako szczęście, jest przelotny, krótkotrwały, trudno zatem, aby stanowił cel życia. Mówiąc o szczęściu, mamy zazwyczaj na myśli największe dobro, jakie człowiek może osiągnąć[8]. Dlatego autor wyodrębnił dwa dodatkowe ujęcia szczęścia, które występują głównie w filozofii i kładą nacisk na to, że szczęście jest czymś trwałym bądź względnie trwałym. Również w tym przypadku jedno podejście ma charakter przedmiotowy – obiektywny, drugie zaś podmiotowy – subiektywny. Szczęście może zatem być rozumiane jako eudajmonia i oznaczać posiadanie największych dóbr (moralnych czy też hedonistycznych), które są dostępne człowiekowi bądź w znaczeniu podmiotowym stanowią „zadowolenie z życia wziętego w całości”[9]. To ostatnie ujęcie szczęścia ma charakter subiektywny, gdyż jego miarą jest zadowolenie z życia, a nie posiadanie dóbr[10]. Podsumowując, Tatarkiewicz wyróżnia cztery zasadnicze pojęcia szczęścia, które można ująć w następujących tezach: szczęśliwy jest ten, komu sprzyja pomyślny los, ten, kto zaznał najintensywniejszych radości, ten, kto posiada najwyższe dobra lub przynajmniej dodatni bilans życia, i ten, kto jest z życia zadowolony[11]. Ostatecznie filozof przyjmuje, że „Szczęściem jest trwałe, pełne i uzasadnione zadowolenie z życia. Albo: jest nim życie dające trwałe, pełne i uzasadnione zadowolenie”[12].

Rys. 1. Cztery znaczenia szczęścia według W. Tatarkiewicza. Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, dz. cyt.

Fig. 1. Four meanings of happiness according to W. Tatarkiewicz. Source: developed by the author based on: W. Tatarkiewicz, *O szczęściu...*, op. cit.

[8] Tamże, s. 18.
[9] Tamże, s. 20–21.
[10] Tamże, s. 22.
[11] Tamże, s. 24.
[12] Tamże, s. 44.

Podobnie definiuje szczęście Wincenty Okoń[13], który – odwołując się do poglądów Janusza Czapińskiego – uważa, że pojęcie to może występować w trzech znaczeniach. Po pierwsze, może oznaczać „[...] pomyślny bilans doświadczeń życiowych, powodzenie w realizacji celów życiowych, zdobycie najwyżej cenionych społecznie dóbr i przymiotów"[14]. Może być także stanem doraźnym, rozumianym jako „[...] chwilowy stan emocjonalnej euforii, odczucie najwyższej radości, doznanie maksymalnej przyjemności"[15] lub stanem długotrwałym, określanym jako „[...] trwałe zadowolenie z życia połączone z pogodą ducha i optymizmem, to pozytywna ocena własnego życia jako udanego, wartościowego i sensownego"[16]. Bogdan Wojciszke – po analizie wielu definicji szczęścia zawartych w literaturze psychologiczno-pedagogicznej – stwierdza, że na szczęście składa się doświadczanie radości i zadowolenia w połączeniu z poczuciem, że własne życie jest dobre, sensowne i wartościowe[17]. Odwołując się do prac Eda Dienera, Wojciszke rozszerzył jego koncepcję i przedstawił składniki szczęścia oraz jego wyznaczniki i konsekwencje. Wśród składników szczęścia wyróżnił dwa składniki afektywne, takie jak: częste doświadczanie afektu pozytywnego i rzadkie przeżywanie afektu negatywnego oraz trzy składniki poznawcze, przejawiające się w ogólnej satysfakcji z życia, zadowoleniu z różnych dziedzin życia (m.in. z pracy, rodziny, dochodów) oraz ogólne poczucie szczęścia. Jako wyznaczniki szczęścia przyjął osobowość, aktywność, warunki i zdarzenia, natomiast konsekwencjami szczęścia są relacje społeczne, zdrowie i osiągnięcia życiowe[18]. Odnosząc się do wyznaczników szczęścia, należy zauważyć, że wpływ cech osobowości na szczęście przebiega dwiema drogami: temperamentalną i instrumentalną.

> „Droga temperamentalna polega na tym, że pewne cechy predysponują do pozytywnych lub negatywnych interpretacji tego, co się dzieje, a to z kolei prowadzi do określonych stanów emocjonalnych sprzyjających szczęściu bądź je hamujących"[19].

Do przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych skłonni są ekstrawertycy, natomiast neurotycy częściej i silniej przeżywają emocje negatywne. Również warunki zewnętrzne, takie jak czynniki kulturowe i demograficzne, historia życia, status życiowy, czyli wykształcenie, stan cywilny, status zatrudnienia, pozycja zawodowa, stan zdrowia, religijność i dochody, wyznaczają od-

[13] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3. popr., Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 382.
[14] Za: tamże.
[15] Za: tamże.
[16] Za: tamże.
[17] B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2015, s. 250.
[18] Tamże.
[19] Tamże, s. 260.

czuwane przez człowieka szczęście[20]. Do wymienionych przez Wojciszke konsekwencji szczęścia należą relacje społeczne. Osoby szczęśliwe posiadają liczniejsze grono przyjaciół oraz otrzymują większe wsparcie z ich strony, są też bardziej ze swych przyjaźni zadowolone. Szczęście jest dobroczynne także dla partnera w związku, gdyż im człowiek szczęśliwszy, tym lepiej myśli nie tylko o sobie, lecz także o innych. Z pozytywnym stosunkiem do ludzi wiąże się tendencja do pomagania innym, a to z kolei warunkuje regułę wzajemności, która w konsekwencji powoduje, że osoby szczęśliwsze częściej otrzymują pomoc od innych[21]. Zatem jednym ze źródeł szczęścia małżeńskiego jest osobiste poczucie szczęścia.

Szczęście małżeńskie – ujęcie definicyjne

Wstępując w związek małżeński, małżonkowie najczęściej oczekują jego powodzenia przejawiającego się w poczuciu bycia szczęśliwym. W literaturze, obok pojęcia „szczęście małżeńskie", można odnaleźć takie terminy, jak: zadowolenie z małżeństwa, satysfakcja małżeńska, jakość małżeństwa, sukces małżeński, powodzenie małżeńskie, szczęśliwy związek czy dobrany związek. Autorem koncepcji dobranego małżeństwa jest Jan Rostowski[22], który określa satysfakcję małżeńską jako stan złożony z kilku wymiarów i mierzony w określonym momencie. Autor koncentruje się na jakościowej ocenie małżeństwa, zwracając uwagę na to, iż zadowolenie jest procesem, którego rezultaty są określane przez odpowiedni stopień: miłości, więzi interpersonalnej, intymności, podobieństwa, pożycia seksualnego, stosunku do dzieci, typu motywów wyboru partnera do małżeństwa[23].

Na jakość małżeństwa wpływa wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Czynniki wewnętrzne, które warunkują jakość małżeństwa, to: wzajemna miłość małżonków, ich osobowość, umiejętność rozwiązywania problemów, sposób komunikowania się, dojrzałość psychiczna, a także dobór odpowiedniego partnera. Czynniki zewnętrzne, mające wpływ na jakość małżeństwa, to: praca zawodowa kobiet, sytuacja finansowa małżonków, ich poziom życia, skład osobowy rodziny oraz ich zaangażowanie w życie społeczne[24].

Zdaniem Rostowskiego[25] na udany związek małżeński mają wpływ głównie trzy składniki. Są to:

1) empatia – przejawia się w jasnej, klarownej, efektywnej komunikacji mię-

[20] Tamże.
[21] Tamże, s. 268–269.
[22] J. Rostowski, *Zarys psychologii małżeństwa. Psychologiczne uwarunkowania dobranego związku małżeńskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
[23] Tamże, s. 30.
[24] M. Chmielewska, *Uzależnienie interpersonalne a jakość związku małżeńskiego*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2011, t. 8, nr 4, s. 41–42.
[25] J. Rostowski, *Zarys psychologii...*, dz. cyt.

dzy małżonkami oraz umiejętności wzajemnego zrozumienia. Na ten aspekt relacji małżeńskich zwróciła uwagę także Maria Kaźmierczak, która na podstawie prowadzonych badań stwierdziła, że „[...] empatyzowanie z małżonkiem – współodczuwanie z nim, podejmowanie prób zrozumienia jego sytuacji bez jednoczesnego przeżywania dyskomfortu w obliczu obserwacji jego negatywnych emocji – to forma podnoszenia jakości funkcjonowania małżeństwa"[26];

2) intymność – pozwala emocjonalnie wspierać partnera oraz wymieniać z nim najskrytsze myśli, sprawia, że między partnerami pojawia się pragnienie dbania o dobro współmałżonka, tworzy przekonanie, że można na siebie liczyć, szanować się i rozumieć. Podobny pogląd prezentuje Alan Loy McGinnis, twierdząc, że „[...] małżeństwo jest najbardziej wymagającą relacją międzyosobową, jaką nawiązujemy w życiu, albowiem zdecydowanie przewyższa wszelkie inne pod względem długości trwania i stopnia intymności"[27];
3) zaangażowanie – czyli świadoma kontrola ze strony partnerów, pomaga stworzyć trwały, satysfakcjonujący związek.

Zdaniem Wojciszke do tej listy należy dodać także namiętność jako istotny składnik udanego związku małżeńskiego[28]. Mieczysław Plopa zwraca uwagę również na równość w związku w kwestiach, takich jak: równy udział małżonków w odpowiedzialności za dom, zaangażowanie w odpowiedzialność za zapewnienie bytu rodzinie, ustalanie priorytetów, zaangażowanie oraz inwestycję w związek. Autor ten twierdzi, że nierówność „[...] zatraca możliwość rozwoju intymnych relacji, których obopólne doświadczanie jest podstawowym warunkiem satysfakcji z małżeństwa"[29]. Ten sam autor podaje cztery czynniki, od których natężenia zależy stopień satysfakcji małżonków z małżeństwa – są to: wspomniana już intymność, rozumiana jako satysfakcja z bycia w bliskiej relacji ze współmałżonkiem, pełne zaufanie do partnera oraz przekonanie o wzajemnej miłości, drugi czynnik to samorealizacja, wyrażająca się przez możliwość realizacji siebie w małżeństwie, własnych wartości i zadań, szczęśliwe i udane życie, następny czynnik to podobieństwo wyrażające się w zgodności co do celów małżeńskich, poglądów dotyczących związku, sposobów spędzania wolnego czasu, organizacji życia rodzinnego, kultywowania tradycji rodzinnych, wychowania dzieci oraz dotyczących zewnętrznych granic rodziny, ostatni z wymienionych czynników to rozczarowanie odczuwane jako poczucie porażki płynące z faktu zawarcia związku małżeńskiego, a w konsekwencji brak chęci uczucio-

[26] M. Kaźmierczak, *Znaczenie empatii partnerów i ich zachowań interpersonalnych dla jakości życia małżeńskiego*, [w:] T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2006, s. 142.

[27] A.L. McGinnis, *Sztuka miłości, czyli o sekretach trwałego szczęścia w małżeństwie*, tłum. A. Czarnocki, wyd. 3, Vocatio, Warszawa 1998, s. 10.

[28] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 12.

[29] Tenże, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 126.

wego zbliżenia się do partnera, zmniejszenie poczucia odpowiedzialności za związek, tendencje unikowe odnośnie do rozwiązywania pojawiających się problemów, nieodczuwanie przyjemności w związku z kontaktem ze współmałżonkiem, poczucie ograniczonej autonomii i niezależności. Przy czym, stopień satysfakcji małżonków z małżeństwa zależy od wysokich wyników w zakresie trzech pierwszych czynników – intymności, samorealizacji i podobieństwa oraz niskiego wyniku w zakresie rozczarowania[30].

Poczucie szczęścia małżeńskiego zależy od wielu czynników i co ważne, może być ono różnie odczuwane przez małżonków. Biorąc pod uwagę zmiany, które dokonują się we współczesnych rodzinach, ważne wydaje się prowadzenie eksploracji badawczych mających na celu monitorowanie oczekiwań względem siebie małżonków, gdyż implikują one wzajemne interakcje i stosunek do siebie małżonków, a to z kolei warunkuje ich poczucie szczęścia.

Założenia metodologiczne badań

W celu poznania opinii badanych kobiet i mężczyzn na temat czynników warunkujących poczucie szczęścia małżeńskiego przeprowadzono badania z zastosowaniem kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji. Ankieta zawierała pytania dotyczące rozumienia przez badanych pojęcia „szczęście małżeńskie" i jego uwarunkowań. Zgromadzone w trakcie badań dane empiryczne poddano opracowaniu, a następnie przystąpiono do analiz statystycznych i podjęto próbę interpretacji uzyskanych wyników. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jakie, zdaniem badanych kobiet i mężczyzn, czynniki warunkują poczucie szczęścia małżeńskiego? Rozwiązanie tak sformułowanego problemu wymagało udzielenia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1) Jakie są motywy zawierania związku małżeńskiego w opinii badanych kobiet i mężczyzn?
2) Jak badani oceniają swoją decyzję dotyczącą zawarcia związku małżeńskiego?
3) Jakie, zdaniem badanych kobiet i mężczyzn, czynniki są niezbędne do utrzymania szczęścia małżeńskiego?

Zgodnie z przyjętymi w metodologii badań pedagogicznych zasadami do tak sformułowanych pytań nie postawiono hipotez roboczych. Poszukując odpowiedzi na postawione problemy badawcze, analizie poddano opinie badanych kobiet i mężczyzn na temat szczęścia małżeńskiego. Uzyskane odpowiedzi zestawiono w tabelach w postaci danych liczbowych. W przypadku pytań otwartych uzyskane odpowiedzi pogrupowano na poszczególne kategorie, a następnie poddano je opracowaniu statystycznemu. Należy również zaznaczyć, iż w sytuacji, gdy osoby badane skorzystały z możliwości wskazania więcej niż jednej odpowiedzi na zadane im pytanie, wówczas uzyskanych danych nie sumowano do 100%.

[30] Tenże, *Więzi w małżeństwie*..., dz. cyt.

Osoby badane

Badania zrealizowano w 2018 roku, objęto nimi 109 osób, w tym 73 kobiety (66,97%) i 36 mężczyzn (33,03%) w wieku od 19 do 65 lat (średnia wieku to 31,8 roku). Ze względu na podjętą problematykę zwrócono uwagę na stan cywilny badanych osób oraz czas pozostawania w związku małżeńskim. Z przeprowadzonych badań wynika, że wśród badanych osób najliczniejszą grupę, 54 osoby (49,54%), stanowią osoby będące aktualnie w związku małżeńskim, nieco mniej liczną grupę badanych tworzą osoby stanu wolnego, 51 osób (46,79%), a najmniej liczna grupa to osoby będące po rozwodzie, 4 osoby (3,67%). Staż związku małżeńskiego badanych osób wahał się w granicach od 1 roku do 29 lat, średni staż trwania związku w grupie badanych to 9,4 roku (SD = 7,61). Analiza danych dotyczących miejsca zamieszkania ukazała, że większość badanych, 67 osób (61,47%), to mieszkańcy miasta, 42 osoby zaś to mieszkańcy wsi (38,53%).

Wyniki badań

Podstawą udanego, pozytywnego, satysfakcjonującego związku małżeńskiego są świadome, dojrzałe motywy dotyczące wyboru małżonka, dlatego zapytano badane osoby o to, jakie były ich motywy zawarcia związku małżeńskiego. Dane dotyczące tego zagadnienia zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Motywy zawierania związku małżeńskiego w opinii badanych (kobiet i mężczyzn)
Table 1. Reasons for getting married in the opinion of the respondents (women and men)

Motywy zawierania związku małżeńskiego	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Miłość do partnera	59	80,82	26	72,22	85	77,98
Nieplanowana ciąża	28	38,36	16	44,44	44	40,37
Potrzeba macierzyństwa/ojcostwa	21	28,77	6	16,67	27	24,77
Strach przed samotnością	16	21,92	8	22,22	24	22,02
Ustabilizowana sytuacja partnera	15	20,55	6	16,67	21	19,27
Wspólne zainteresowania	15	20,55	6	16,67	21	19,27
Atrakcyjność fizyczna	9	12,33	10	27,78	19	17,43
Presja społeczna	14	19,18	5	13,89	19	17,43
Presja rodziców/rodziny	8	10,96	10	27,78	18	16,51
Korzyści finansowe	9	12,33	5	13,89	14	12,84
Inne	2	2,74	0	0	2	1,83

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 1 wynika, że najczęściej wskazywanym przez kobiety i mężczyzn motywem zawierania związku małżeńskiego była miłość do partnera, takiej odpowiedzi udzieliło 77,98% ogółu badanych. Dla 40,37% badanych motywem wstąpienia w związek małżeński okazała się nieplanowana ciąża. W przypadku kobiet ważnym czynnikiem decydującym o zawarciu związku małżeńskiego była potrzeba macierzyństwa, która wystąpiła wśród kobiet jako trzeci pod względem liczności czynnik decydujący o decyzji zawarcia związku małżeńskiego (28,77% badanych kobiet wskazało właśnie na taką motywację i tylko 16,67% badanych mężczyzn). Wśród mężczyzn, jako kolejne pod względem liczności udzielanych odpowiedzi, były takie czynniki, jak: atrakcyjność fizyczna partnerki – 27,78% wskazań oraz presja rodziców lub rodziny – również 27,78% wskazań. Analizując odpowiedzi badanych kobiet, można zauważyć, iż wymienione przez mężczyzn i zarazem ważne dla nich czynniki, takie jak: atrakcyjność fizyczna partnera i presja rodziców bądź rodziny, nie były dla badanych kobiet aż tak ważne i uzyskały odpowiednio 12,33% i 10,96% wskazań. Ciekawe wydaje się, że dla kobiet znacznie ważniejsza niż presja rodziny była presja społeczna (19,18%). Pozostałe odpowiedzi, takie jak: strach przed samotnością, ustabilizowana sytuacja partnera, wspólne zainteresowania czy korzyści finansowe, były w zbliżonym stopniu ważne dla badanych kobiet i mężczyzn.

Interesującym, a zarazem kluczowym dla tych badań zagadnieniem było poznanie opinii badanych kobiet i mężczyzn na temat warunków, które powinny być spełnione, aby małżeństwo oceniano jako szczęśliwe. Uzyskane dane dotyczące tego zagadnienia zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Uwarunkowania szczęścia małżeńskiego w opinii badanych kobiet i mężczyzn
Table 2. Determinants of marital happiness in the opinion of the surveyed women and men

Uwarunkowania szczęścia małżeńskiego	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Wzajemna miłość	55	75,34	28	77,78	83	76,15
Wzajemne zrozumienie	39	53,42	25	69,44	64	58,71
Troska o partnera	30	41,10	14	38,89	44	40,37
Wspólne spędzanie czasu	28	38,36	9	25	37	33,94
Wzajemna pomoc	22	30,14	11	30,56	33	30,27
Zdrowie	19	26,03	7	19,44	26	23,85
Posiadanie dzieci	16	21,92	7	19,44	23	21,10
Pieniądze – brak kłopotów finansowych	11	15,07	3	8,33	14	12,84
Posiadanie domu	4	5,48	2	5,56	6	5,50
Inne	1	1,37	2	5,56	3	2,75

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 2 wynika, że współcześnie zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn czynnikiem decydującym o szczęściu małżeńskim jest wzajemna miłość – 76,15% ogółu badanych udzieliło takiej odpowiedzi. W przypadku badanych kobiet wskazania te dotyczyły 75,34% badanych, w przypadku mężczyzn zaś aż 77,78%. Zdaniem 58,71% badanych szczęście małżeńskie zależy również od wzajemnego zrozumienia. Porównując odpowiedzi badanych kobiet i mężczyzn w tym zakresie, można zauważyć, iż na ten aspekt wzajemnego funkcjonowania zwróciło uwagę aż 69,44% badanych mężczyzn i 53,42% kobiet.

Warto zwrócić uwagę, iż wśród czynników, od których zależy szczęście małżeńskie, znalazła się także troska o partnera (40,37% ogółu badanych zaakcentowało ten czynnik), wspólne spędzanie czasu (33,94% badanych), przy czym, aż dla 38,36% kobiet był to ważny czynnik wpływający na szczęście w małżeństwie, natomiast w przypadku mężczyzn tylko co czwarty badany (25%) uważał, że wspólne spędzanie czasu warunkuje poczucie szczęścia małżeńskiego. Prawie co trzeci badany (30,27%) wskazał, iż wzajemna pomoc ma istotne znaczenie, wpływające na szczęście w małżeństwie, przy czym, wskazania kobiet i mężczyzn odnośnie do tego aspektu były bardzo zbliżone.

Szczęście małżeńskie, w opinii badanych kobiet i mężczyzn, zapewnia także: zdrowie (23,85% ogółu badanych), posiadanie dzieci (21,10%), brak kłopotów finansowych (12,84%) i posiadanie domu (5,50%).

Analiza uzyskanych danych pozwala stwierdzić, że wśród badanych kobiet i mężczyzn występują jednak różnice w zakresie uwarunkowań szczęścia małżeńskiego, gdyż zdrowie było istotnym czynnikiem dla 26,03% badanych kobiet i tylko dla 19,44% mężczyzn. Podobną dysproporcję zauważono odnośnie do czynnika finansowego, gdzie aż 15,07% badanych kobiet i tylko 8,33% badanych mężczyzn zadeklarowało, iż od niego zależy szczęście w małżeństwie.

Znaczący wpływ na jakość funkcjonowania małżeństwa, a zwłaszcza na zadowolenie ze związku, mają oczekiwania małżonków odnośnie do posiadania dzieci[31]. Dlatego też interesujące wydało się poznanie opinii respondentów, dotyczących szczęścia małżeńskiego bez posiadania dzieci.

Dane odnośnie do tego zagadnienia zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Opinie badanych kobiet i mężczyzn na temat możliwości osiągnięcia szczęścia małżeńskiego bez posiadania dzieci są dość podobne. Większość kobiet (61,64%) oraz mężczyzn (69,44%) uważa, że szczęście małżeńskie jest możliwe bez posiadania dzieci. Co piąta badana kobieta (20,55%) i badany mężczyzna (22,22%) uważają, że szczęście małżeńskie możliwe jest jedynie w sytuacji, gdy małżonkowie posiadają dzieci.

[31] Zob.: M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.

Tabela 3. Opinie badanych kobiet i mężczyzn na temat możliwości osiągnięcia szczęścia małżeńskiego bez posiadania dzieci
Table 3. Opinions of the surveyed women and men regarding the possibility of achieving marital happiness without having children

Odpowiedzi	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Tak	45	61,64	25	69,44	70	64,22
Nie	15	20,55	8	22,22	23	21,10
Nie wiem	13	17,81	3	8,33	16	14,68
Razem	73	100	36	100	109	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Uzyskane wyniki są zbieżne z danymi zamieszczonymi w tabeli 2, dotyczącymi uwarunkowań szczęścia małżeńskiego, gdyż 21,10% ogółu badanych wskazało, że szczęście w małżeństwie jest możliwe jedynie wówczas, gdy małżonkowie posiadają dzieci.

Kolejnym, poruszanym w badaniach, aspektem jest przyjęcie przez małżonków nowych ról społecznych (męża i żony) i w konsekwencji zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania, na rzecz większego zaangażowania w życie rodzinne. Tabela 4 przedstawia uzyskane wyniki badań w tym zakresie.

Tabela 4. Opinie badanych kobiet i mężczyzn na temat ograniczenia swobody funkcjonowania człowieka przez małżeństwo
Table 4. Opinions of the surveyed women and men on the subject of marriage restricting the freedom of man's functioning

Odpowiedzi	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Tak	16	21,92	11	30,55	27	24,77
Nie	46	63,01	22	61,11	68	62,38
Trudno powiedzieć	11	15,07	3	8,33	14	12,84
Razem	73	100	36	100	109	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 4 można stwierdzić, że większość badanych (62,38%) uważa, że małżeństwo nie ogranicza ich swobodnego funkcjonowania. Odpowiedzi kobiet i mężczyzn są w tym względzie dość zbliżone, gdyż takiej odpowiedzi udzieliło 63,01% kobiet i 61,11% mężczyzn. Pewne różnice występują w przypadku odpowiedzi twierdzącej, gdyż aż 30,55% badanych mężczyzn uważa, że małżeństwo ograniczyło ich swobodne funkcjonowanie i tylko 21,92% kobiet myśli o sobie w ten sposób.

W kontekście zadowolenia z małżeństwa ważnym aspektem wydaje się kondycja finansowa małżonków. Zapytano zatem badanych: Czy, ich zdaniem, pieniądze wpływają na poziom szczęścia małżeńskiego? Tabela 5 prezentuje dane na ten temat.

Tabela 5. Wpływ pieniędzy na szczęście małżeńskie w percepcji badanych kobiet i mężczyzn

Table 5. The impact of money on marital happiness in the perception of women and men surveyed

Pieniądze gwarantują szczęście małżeńskie	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	**%**	***N***	**%**	***N***	**%**
Tak	49	67,12	17	47,22	66	60,55
Nie	14	19,18	15	41,67	29	26,61
Trudno powiedzieć	10	13,70	4	11,11	14	12,84
Razem	73	100	36	100	109	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że w opinii 60,55% ogółu badanych pieniądze mają wpływ na poczucie szczęścia w małżeństwie. Ciekawe jest, że aspekt finansowy jest ważny aż dla 67,12% badanych kobiet, natomiast w przypadku mężczyzn takiej odpowiedzi udzieliło 47,22% badanych. Porównując odpowiedzi wskazujące na to, że pieniądze nie mają wpływu na poczucie szczęścia małżeńskiego, można zauważyć znaczącą dysproporcję między poglądami na ten temat kobiet i mężczyzn, gdyż aż 41,67% badanych mężczyzn zadeklarowało, że pieniądze nie gwarantują szczęścia w małżeństwie, i tylko 19,18% kobiet podzieliło taki pogląd. Przywołując opinie badanych odnośnie do uwarunkowań szczęścia małżeńskiego (zob. Tab. 2), warto zauważyć, że tylko 12,84% badanych wskazało brak kłopotów finansowych jako wyznacznik szczęścia w małżeństwie, natomiast po analizie odpowiedzi do pytania wprost o wpływ pieniędzy na szczęście małżeńskie, wyniki badań w tym zakresie przedstawiają się nieco inaczej, ukazując, iż ten aspekt funkcjonowania dla wielu badanych ma jednak wpływ na poczucie szczęścia w małżeństwie.

Interesującym zagadnieniem było również poznanie opinii badanych na temat wpływu miejsca zamieszkania na poczucie zadowolenia ze związku. Miejsce zamieszkania warunkuje bowiem różne formy aktywności mieszkańców, w tym m.in. sposób spędzania wolnego czasu, aktywność zawodową czy edukacyjną. Dane dotyczące tego zagadnienia zaprezentowano w tabeli 6.

Tabela 6. Opinie badanych dotyczące miejsca zamieszkania jako czynnika wpływającego na zadowolenie ze związku
Table 6. Opinions about the place of residence as a factor influencing the satisfaction of the relationship

Miejsce zamieszkania jako czynnik decydujący o zadowoleniu ze związku	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Tak	28	38,36	10	27,78	38	34,86
Nie	39	53,42	20	55,56	59	54,13
Trudno powiedzieć	6	8,22	6	16,67	12	11,01
Razem	73	100	36	100	109	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Na podstawie informacji uzyskanych od badanych kobiet i mężczyzn można stwierdzić, że ponad połowa z nich (54,13% ogółu badanych) uważa, że miejsce zamieszkania nie wpływa na ich zadowolenie ze związku. Analizując odpowiedzi kobiet i mężczyzn odnośnie do miejsca zamieszkania, można zauważyć, że aż 38,36% badanych kobiet stwierdziło, że w ich przekonaniu miejsce zamieszkania decyduje o zadowoleniu ze związku, takie zdanie podzieliło tylko 27,78% badanych mężczyzn.

Szczęście małżeńskie zależy od wielu czynników, dlatego też zapytano badanych (zob. Tab. 7) czy ich zdaniem współżycie seksualne małżonków ma wpływ na poczucie szczęścia w małżeństwie.

Tabela 7. Opinie badanych kobiet i mężczyzn dotyczące współżycia seksualnego jako czynnika wpływającego na szczęście małżeńskie
Table 7. Opinions of the surveyed women and men regarding sexual intercourse as a factor influencing marital happiness

Współżycie seksualne jako czynnik decydujący o szczęściu małżeńskim	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Tak	28	38,36	10	27,78	38	34,86
Nie	39	53,42	20	55,56	59	54,13
Trudno powiedzieć	6	8,22	6	16,67	12	11,01
Razem	73	100	36	100	109	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 7 stosunkowo dużo, bo 54,13% badanych kobiet i mężczyzn uważa, że współżycie seksualne nie decyduje o szczęściu małżeńskim. Wśród kobiet takie stanowisko wyraziło 53,42%, a wśród mężczyzn 55,56%. Dość zróżnicowanie przedstawiają się odpowiedzi

badanych odnośnie do ważności współżycia seksualnego jako czynnika decydującego o szczęściu małżeńskim. Mianowicie aż 38,36% badanych kobiet uważa, że jest to czynnik znaczący w szczęściu małżeńskim i tylko 27,78% badanych mężczyzn podziela ten pogląd.

Związek małżeński w założeniu powinien być trwały i dążyć do realizacji wspólnego dla małżonków dobra. Ocena decyzji dotycząca wstąpienia i trwania w związku małżeńskim w znacznym stopniu determinuje nastawienie do współmałżonka i warunkuje poczucie szczęścia w małżeństwie. Ocenę decyzji badanych na temat wstąpienia przez nich w związek małżeński zaprezentowano w tabeli 8.

Tabela 8. Ocena decyzji badanych dotycząca decyzji o wstąpieniu w związek małżeński

Table 8. Evaluation of the decision of the respondents with regard to the decision on getting married

Ocena decyzji	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Żałuję tej decyzji	2	2,74	2	5,56	4	3,67
Nie żałuję tej decyzji	40	54,79	22	61,11	62	56,88
Trudno powiedzieć	31	42,47	12	33,33	43	39,45
Razem	73	100	36	100	109	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Z danych zobrazowanych w tabeli 8 wynika, że ponad połowa (56,88%) badanych kobiet i mężczyzn nie żałuje swojej decyzji dotyczącej wstąpienia w związek małżeński. Dość znacznej grupie badanych (39,45%) trudno odpowiedzieć na to pytanie. Otwarcie tej decyzji żałuje 3,67% badanych.

Utrzymanie poczucia zadowolenia ze wspólnego życia w związku małżeńskim wymaga od małżonków zarówno chęci, jak i pracy w tym kierunku. Jakie, zdaniem badanych, czynniki są niezbędne do utrzymania szczęścia małżeńskiego? Odpowiedź na to pytanie umożliwi analiza danych zawartych w tabeli 9.

W obecnej sytuacji, gdy liczba rozwodów znacząco się nasila, ważne wydaje się poznanie czynników, które w opinii badanych kobiet i mężczyzn są niezbędne do utrzymania szczęścia małżeńskiego. Według badanych osób niezwykle ważne jest wspólne pokonywanie przez małżonków problemów. Takiej odpowiedzi udzieliło aż 60,27% badanych kobiet i 61,11% badanych mężczyzn.

Kolejnym czynnikiem, niezwykle istotnym zwłaszcza dla kobiet, była wspólna rozmowa – 69,86% pań wskazało właśnie na ten aspekt jako warunek szczęścia małżeńskiego. W przypadku mężczyzn takiej odpowiedzi udzieliło jedynie 30,56% badanych.

Tabela 9. Czynniki niezbędne do utrzymania szczęścia małżeńskiego w opinii badanych kobiet i mężczyzn
Table 9. Factors necessary to maintain marital happiness in the opinion of the surveyed women and men

Czynniki	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Wspólne pokonywanie problemów	44	60,27	22	61,11	66	60,55
Rozmowa	51	69,86	11	30,56	62	56,88
Wsłuchiwanie się w potrzeby partnera	28	38,36	12	33,33	40	36,70
Ciągła praca nad sobą	21	28,77	10	27,78	31	28,44
Pomoc w realizacji planów i marzeń partnera	18	24,66	6	16,67	24	22,02
Inne	4	5,48	3	8,33	7	6,42

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Author's research.

Dla co trzeciego mężczyzny w tej grupie badanych ważne było wsłuchiwanie się w potrzeby partnera – 33,33%. Na ten aspekt zwróciło uwagę aż 38,36% badanych kobiet. Dość ważna dla badanych była również ciągła praca nad sobą (28,44% ogółu badanych udzieliło takiej odpowiedzi) oraz pomoc partnerowi w realizacji jego planów i marzeń (22,02% odpowiedzi).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że głównym motywem zawierania związku małżeńskiego, w opinii badanych kobiet i mężczyzn, jest miłość. Motywy różnicujące obie grupy to wymieniane, znacznie częściej przez mężczyzn: atrakcyjność fizyczna partnerki oraz presja rodziny (czynniki zewnętrzne), u kobiet zaś potrzeba macierzyństwa oraz miłość do partnera (czynniki wewnętrzne). Mężczyźni, częściej niż kobiety, jako uwarunkowanie szczęścia małżeńskiego podają wzajemne zrozumienie partnerów w związku, kobiety zaś – wspólne spędzanie czasu wolnego oraz brak kłopotów finansowych.

Większość badanych uważa, że poczucie szczęścia małżeńskiego można osiągnąć bez posiadania dzieci oraz że małżeństwo nie ogranicza ich swobody funkcjonowania, chociaż, przyglądając się odpowiedziom mężczyzn i kobiet widać w tym zakresie różnicę. Dość znaczne różnice wystąpiły w zakresie oceny wpływu pieniędzy na poczucie szczęścia małżeńskiego przez osoby badane. Okazało się, że kobiety znacznie częściej niż mężczyźni uważają, że czynnik ten jest ważny w odczuwaniu szczęścia. Również miejsce zamieszkania, jako czynnik wpływający na zadowolenie ze związku, miało większe znaczenie dla kobiet

niż dla mężczyzn. Porównując odpowiedzi badanych na temat znaczenia współżycia seksualnego na szczęście małżeńskie, warto zauważyć, że odpowiedzi twierdzące dominują wśród kobiet. Większość badanych – zarówno kobiet, jak i mężczyzn – nie żałuje decyzji o wstąpieniu w związek małżeński. Badani wskazali także, które czynniki są istotne do utrzymania szczęścia małżeńskiego. Okazało się, że kobiety najczęściej wskazywały rozmowę, mężczyźni zaś wspólne pokonywanie problemów. Badane kobiety, jako czynnik mający znaczenie dla utrzymania szczęścia w małżeństwie, częściej niż mężczyźni, wskazywały także na pomoc w realizacji planów i marzeń partnera.

Podsumowując, uzyskane wyniki badań i przeprowadzone analizy pozwoliły stwierdzić, że warunkiem poczucia szczęścia małżeńskiego, w opinii osób badanych, jest głównie wzajemna miłość i zrozumienie. Jednocześnie tylko ponad połowa badanych osób nie żałuje decyzji o wstąpieniu w związek małżeński. Uzyskane wyniki w tym zakresie potwierdzają poglądy Marii Ryś[32], według których najważniejszym warunkiem szczęścia małżeńskiego jest miłość małżonków, która sprawia, że małżeństwo staje się zjednoczeniem dwojga ludzi.

Bibliografia

Chmielewska M., *Uzależnienie interpersonalne a jakość związku małżeńskiego*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2011, t. 8, nr 4.

Kaźmierczak M., *Znaczenie empatii partnerów i ich zachowań interpersonalnych dla jakości życia małżeńskiego*, [w:] T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2006.

Laertios D., *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, przy współpr. B. Kupisa, oprac. przekł., przypisy i skorowidz I. Krońska, wstęp K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

McGinnis A.L., *Sztuka miłości, czyli o sekretach trwałego szczęścia w małżeństwie*, tłum. A. Czarnocki, wyd. 3, Vocatio, Warszawa 1998.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3 popr., Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

Rostowski J., *Zarys psychologii małżeństwa. Psychologiczne uwarunkowania dobranego związku małżeńskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.

Ryś M., *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.

Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, wyd. 4, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1965.

Wojciszke B., *Psychologia miłości*, GWP, Gdańsk 2005.

Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2015.

[32] M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie...*, dz. cyt.

doi: 10.34616/wwr20182.261.275

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 01.10.2018 r. – przyjęty: 28.11.2018 r.

Magda URBAŃSKA*

Życie w pojedynkę w opiniach młodych dorosłych

Single living in the opinion of young adults

Streszczenie

Cel: W artykule zaprezentowane zostały wyniki badań własnych, których celem było poznanie opinii studentów na temat życia w pojedynkę.

Metody: W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego z użyciem kwestionariusza ankiety. Badana grupa młodych dorosłych odniosła się do takich kwestii, jak: postrzeganie kobiet i mężczyzn wybierających życie singla, przyczyny wyboru tej formy życia, pozytywne i negatywne aspekty życia w pojedynkę.

Wyniki: Jednym z wymiarów przemian współczesnej rodziny jest wzrost atrakcyjności alternatywnych form życia rodzinnego, w tym życia w pojedynkę – samemu, bez partnera życiowego.

Jeszcze do niedawna życie bez męża czy żony traktowane było jako niepowodzenie życiowe, obecnie coraz częściej łączy się ze świadomym wyborem tej formy życia, utożsamianym z niezależnością, wolnością, życiem po swojemu.

Wnioski: Zmienia się zatem społeczne postrzeganie osób żyjących w pojedynkę, co znalazło również odzwierciedlenie w wynikach badań własnych.

Słowa kluczowe: życie w pojedynkę, rodzina.

* e-mail: murbanska@onet.pl
Katedra Nauk o rodzinie, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski, ul. ks. J. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska. ORCID: 0000-0001-6967-6605.

Abstract

Aim: The article presents the results of the author's own research aimed at finding out the students' opinions on single living.

Methods: In the research, a diagnostic survey method with a questionnaire has been applied. The sample group of young adults referred to such issues as: perception of women and men choosing to be single, reasons for choosing this form of living, positive and negative aspects of living alone.

Results: One of the dimensions of modern family transformation is an increase in the attractiveness of alternative forms of family life, including being alone as a single person, without a life partner. Until recently, living without a spouse was treated as a life failure, currently it is more often viewed as deliberate choice of this form of life, associated with independence, freedom, living one's own life.

Conclusions: Social perception of people being single is changing, which is also reflected in the results of the author's own research.

Keywords: living single, family.

Wprowadzenie

Współczesna rodzina podlega wielu zmianom, których widocznym symptomem stają się m.in. zmiany w strukturze rodziny, pełnionych przez rodzinę funkcjach a także zmiany w zakresie wartości, ukierunkowanych w coraz większym stopniu na indywidualizm. Zmiany łączą się z rosnącą akceptacją społeczną dla form rodzinnych, których podstawą nie jest już wyłącznie formalne małżeństwo: kohabitacji, samotnego rodzicielstwa, związków osób tej samej płci. Wzrasta także odsetek osób żyjących samotnie. Coraz więcej osób decyduje się na prowadzenie życia w pojedynkę, bez partnera życiowego. Osoby takie określane są mianem „singla" a ich cechą wspólną jest to, iż żyją sami i samodzielnie prowadzą gospodarstwo domowe[1].

Według Krystyny Slany single to osoby żyjące samotnie, bez względu na ich sytuację cywilno-prawną, czyli panny i kawalerowie, osoby rozwiedzione, separowane i owdowiałe, samotni rodzice[2]. Osoby żyjące w pojedynkę stanowią więc dość zróżnicowaną grupę. Przyglądając się im z perspektywy stanu cywilnego można zauważyć, iż stanowią znaczący odsetek ludności Polski i Unii Europejskiej w wieku 20 lat i więcej. Zgodnie z danymi Spisu Powszechnego z 2011 roku według stanu cywilnego faktycznego, panny i kawalerowie stanowili 21,6% ogółu ludności w wieku 20 lat i więcej, osoby rozwiedzione – 4,7%,

[1] T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 466.

[2] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008, s. 116.

owdowiali – 10,4%, w separacji – 0,6%[3]. Z kolei w krajach Unii Europejskiej panny i kawalerowie stanowią ponad 28% ludności w wieku 20 lat i więcej (najwięcej panien i kawalerów jest w Szwecji (37%) a najmniej na Litwie (21%), osoby owdowiałe – niemal 9% (najwięcej osób owdowiałych jest w Bułgarii, na Litwie, Węgrzech, Chorwacji i Rumunii (co najmniej 12%), najmniej, poniżej 6% – na Cyprze i w Irlandii, a rozwiedzeni – ponad 7% (najwyższy odsetek osób rozwiedzionych jest na Łotwie, w Estonii i Czechach (13–15%), najniższy – na Malcie (niespełna 1%)[4].

Singlom można się także przyjrzeć z punktu widzenia samodzielności w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Zgodnie z danymi Spisu Powszechnego z 2011 roku jednooosobowe gospodarstwa domowe stanowiły w Polsce 24% ogółu gospodarstw. Częściej prowadzone były w miastach (27,2%) niż na wsi (17,3%). Największy odsetek tego typu gospodarstw odnotowany został w województwach mazowieckim (27,4%) i łódzkim (26,2%), a najmniejszy w podkarpackim (19,4%) i wielkopolskim (20,5%)[5]. Według badania CBOS z 2017 roku, odnoszącego się do sytuacji lokalowej osób stanu wolnego, które ukończyły 18 lat, 23% z nich to tzw. typowi single, czyli osoby mieszkające same, bez rodziców i innych osób, a 19% mieszka bez rodziców, ale z sublokatorami lub innymi osobami. Większość osób nieżonatych i niezamężnych mieszka jednak ze swoimi rodzicami (58%), przy czym, częściej mieszkają z rodzicami mężczyźni niż kobiety (59% wobec 51%). Niezamężne kobiety częściej niż nieżonaci mężczyźni mieszkają samodzielnie (27% wobec 20%)[6]. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na opisywane w literaturze przedmiotu zjawisko zamieszkiwania pełnoletnich singli z rodzicami, którzy nadal zapewniają im utrzymanie. To tzw. „gniazdownicy" (Włochy, Grecja) oraz „spoiled singiel" – „zepsuci, rozpieszczeni single" (Japonia)[7].

---

[3] GUS, *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, Warszawa, styczeń 2016 r., s. 8, por. źródło: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc w polsce.pdf [dostęp: 22.09.2018].

[4] GUS, *Sytuacja demograficzna Polski na tle Europy, Konferencja prasowa Prezesa GUS. Notatka informacyjna*, Warszawa, 31.01.2017, s. 6, por. źródło: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-na-tle-europy,27,1.html [dostęp: 22.09.2018].

[5] GUS, *Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2014, s. 27, 30.

[6] CBOS, *Osoby niezamężne i nieżonate w polskich rodzinach. Komunikat z badań nr 93/2017*, Warszawa 2017, s. 4–5.

[7] B. Szluz, *Życie w pojedynkę* (*na przykładzie wybranych państw*), [w:] B. Szluz, A. Szluz, M. Urbańska (red.), *Współczesna rodzina w ujęciu interdyscyplinarnym. Przemiany. Wsparcie. Rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 26–28; D. Ruszkiewicz, *Życie w pojedynkę – ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008, s. 129; J. Czernecka, *Wielkomiejscy single*, Poltext Sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 53–54.

Życie w pojedynkę na tle przemian rodziny

Życie w pojedynkę stało się jednym z widocznych znaków przemian, dokonujących się we współczesnej rodzinie. Coraz więcej osób opóźnia lub odkłada w ogóle decyzje matrymonialne i prokreacyjne. Wśród przyczyn, które wpływają na zmieniający się w taki sposób obraz rodziny Anna Kwak zwraca uwagę na powiązanie czynników o charakterze demograficznym, społecznym i ekonomicznym. W przypadku przyczyn demograficznych autorka wskazuje na dysproporcje w strukturze płci, zwłaszcza w grupie osób w wieku 20–29 lat. Ich główną przyczyną są migracje wewnętrzne i zagraniczne a skutkiem zachwianie równowagi na rynku matrymonialnym i ograniczenie możliwości zawarcia małżeństwa przez część z tych osób. Przyczyny społeczne odnoszą się do przemian w sferze wartości, akceptacji społecznej wobec zmian w sferze obyczajowej oraz zmian oczekiwań związanych z życiem rodzinnym oraz odnoszących się do małżeństwa i partnera życiowego. W tej grupie przyczyn znajduje się także wydłużenie okresu edukacji osób będących w wieku, w którym najczęściej zawiera się małżeństwa (20–29 lat) oraz aktywność zawodowa kobiet. Ostatnia grupa przyczyn, wpływających na opóźnienie decyzji matrymonialnych, wiąże się z różnego rodzaju trudnościami ekonomicznymi i materialnymi[8].

Jak wskazuje Anna Matysiak współcześnie dokonujące się zmiany w formowaniu i rozwoju rodzin mogą być analizowane w perspektywie teorii drugiego przejścia demograficznego oraz w świetle różnego rodzaju ograniczeń, które stoją przed młodymi osobami, będącymi w wieku zakładania rodziny, np. trudnościami ze znalezieniem partnera, trudnościami związanymi z pracą zawodową, w tym łączenia pracy z opieką nad dziećmi, trudnościami mieszkaniowymi. Teoria drugiego przejścia demograficznego łączy przemiany rodziny ze zmianami w systemie wartości, przejawiających się, zwłaszcza w przypadku kobiet, wyższymi aspiracjami życiowymi, edukacyjnymi, zawodowymi[9].

Przemiany rodziny widoczne są także w rosnącej akceptacji społecznej związków rodzinnych, będących alternatywą wobec tradycyjnej rodziny z dziećmi. Rozszerzeniu ulega społeczna definicja rodziny, której mianem coraz częściej obejmowane są także inne niż małżeństwo z dziećmi związki między ludźmi[10]. Wymiarem tych przemian jest także wzrost liczby gospodarstw jednoosobowych, nie tylko wśród osób starszych, jako konsekwencji starzenia się społeczeństwa, ale także wśród osób młodych, ze względu na poprawę warun-

[8] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2005, s. 64–66.

[9] A. Matysiak, *Wstęp*, [w:] Taż (red.), *Nowe wzorce formowania i rozwoju rodziny w Polsce. Przyczyny oraz wpływ na zadowolenie życia*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2014, s. 11.

[10] R. Boguszewski, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, [w:] M. Grabowska (red.), *Rodzina i jej przemiany*, CBOS, „Opinie i Diagnozy" 2013, nr 26, s. 19–20.

ków ekonomicznych oraz zmian w obrębie formowania się związków, co wiąże się z opóźnieniem zawierania małżeństwa i życiem w związkach na odległość LAT (ang. *living apart together*)[11]. Slany uważa, że prowadzenie życia singla wynika z opóźnienia wieku zawierania małżeństwa, które z kolei jest konsekwencją m.in. wydłużającego się okresu edukacji i aktywności kobiet na rynku pracy[12].

Prowadzenie życia w pojedynkę jest znacznie łatwiejsze w miastach, gdyż, jak zauważa Slany, single:

> „[...] nadają swoisty wyraz atmosferze wielkiego miasta, uczestnicząc aktywnie w konsumpcji dóbr kulturalnych i materialnych, które specjalnie tworzone są właśnie dla nich. Często łączy ich wspólne miejsce zamieszkania z ludźmi znajdującymi się w podobnej sytuacji życiowej"[13].

Jak wskazuje Piotr Szukalski właśnie wśród osób mieszkających w dużych miastach, w porównaniu do mieszkańców terenów wiejskich, widoczna jest większa otwartość na nowe, nietradycyjne formy życia rodzinnego, w tym życie w pojedynkę. Widoczne jest ponadto historyczne zróżnicowanie na tereny wschodnie (dawna Galicja, południowo-wschodnia Kongresówka), których mieszkańcy preferują tradycyjne zachowania w sferze matrymonialnej i obszary poniemieckie, na których, wraz z największymi miastami, istnieje większa skłonność do „nowości"[14]. Przekłada się to także na większą akceptację dla życia w pojedynkę wśród mieszkańców większych aglomeracji[15]. Samych singli Dorota Ruszkiewicz nazywa „produktem dużych miast", jednocześnie dopowiadając, że:

> „[...] bycie singlem jest wygodne, pod warunkiem, że jest się dobrze sytuowanym i mieszka w Poznaniu, Krakowie czy Gdańsku. Na prowincji to większy problem dla kobiet"[16].

Wyniki badań własnych

Badania własne zostały przeprowadzone w ramach projektu „Bycie singlem – wybór czy konieczność młodych dorosłych", którego problematyka badawcza koncentrowała się wokół problemu głównego: Jak traktowane jest życie w pojedynkę (bycie singlem) – jako konieczność życiowa czy wynik świadomej decy-

[11] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian*..., dz. cyt., s. 64.
[12] K. Slany, *Alternatywne formy życia*..., dz. cyt., s. 119.
[13] Tamże, s. 119.
[14] P. Szukalski, *Polska rodzina A.D. 2015*, „Civitas Christiana" 2015, nr 1, s. 17, por. źródło: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/6132/artyku%C5%82_Polska_Rodzina.pdf?sequence = 1&isAllowed = y [dostęp: 10.09.2018].
[15] N. Hipsz, *Społeczne oceny alternatyw życia małżeńskiego*, [w:] M. Grabowska (red.), *Rodzina i jej przemiany*..., dz. cyt., s. 58–59.
[16] D. Ruszkiewicz, *Życie w pojedynkę*..., dz. cyt., s. 125, 127.

zji? Jedną z części projektu było poznanie opinii studentów na temat singli. Zostało ono przeprowadzone z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego, z użyciem kwestionariusza ankiety. Badanie przeprowadzono w maju 2017 roku. W badaniu wzięło udział 300 studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, studiujących na kierunku Pedagogika (89,3%) i Nauki o rodzinie (10,7%). Większość z nich to studenci studiów I stopnia (79,3%), trybu stacjonarnego (66%). Wśród ankietowanych w większości były kobiety (96,3%), mężczyźni – 3,7%. Największą grupę stanowili ankietowani do 24. roku życia (82,3%), powyżej 24 lat miało 17,7% studentów. Wśród badanych przeważały osoby stanu wolnego – panny i kawalerowie (85%) i rozwiedzeni (2%). Osoby zamężne i żonate stanowiły 13%. Większość badanych studentów to mieszkańcy wsi (59%), mieszkańcy miasta stanowili 41%. 79% ankietowanych studentów to osoby wierzące i praktykujące, 17,3% – wierzące i niepraktykujące, 3,7% – niewierzące. W analizie statystycznej ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania, stosunek do religii oraz kierunek studiów wykorzystany został test chi-kwadrat. Poniżej przedstawiono wybrane wyniki badań własnych.

Przyglądając się życiu w pojedynkę z perspektywy historycznej można zauważyć, że akceptacja społeczna dla tego sposobu życia, zwłaszcza w przypadku kobiet, pojawiła się stosunkowo niedawno. Jednak nawet obecnie, jak wskazuje Tomasz Szlendak, wciąż pokutuje w Polsce stereotypowy obraz starej panny, samotnej tylko dlatego, że żaden mężczyzna nie wybrał jej za żonę[17]. Jest to pokłosie przekonania, że każda kobieta powinna wyjść za mąż. W XIX wieku zamążpójście było bowiem najważniejszym celem każdej kobiety, gdyż tylko wyjście za mąż stanowiło dla niej zabezpieczenie bytu[18]. W tamtych czasach „stare panny" i „starzy kawalerowie" stanowili obiekt drwin, przypisywano im wiele negatywnych cech[19]. Szczególnie trudną sytuację miały niezamężne kobiety, bez posagu, uzależnione od rodziny, u której mieszkały w zamian za pomoc w gospodarstwie domowym[20]. Kobiety, które nie wyszły za mąż narażone były na różnego rodzaju przytyki, np. w wielu warstwach społecznych, nawet w starszym wieku musiały nosić dziewczęcy strój[21]. Obecnie z życia w pojedynkę zdjęte zostało odium odmienności. Przestało być traktowane jako wyraz niezaradności życiowej a coraz częściej jako synonim niezależności i wolności. W wielu przypadkach życie bez partnera życiowego jest wynikiem świadomego wyboru. Do takiego postrzegania singli przyczyniła się również telewizja, pokazująca w atrakcyjnej oprawie życie w pojedynkę, np. w serialach i filmach zagranicznych „Przyjaciele", „Seks w wielkim mieście", „Ally McBeal", „Dziennik Bridget Jones",

[17] T. Szlendak, *Socjologia rodziny*..., dz. cyt., s. 469–470.
[18] A. Lisak, *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Bellona, Warszawa 2009, s. 10–11.
[19] Tamże, s. 9–10; J. Czernecka, *Wielkomiejscy single*..., dz. cyt., s. 52; D. Ruszkiewicz, *Życie w pojedynkę*..., dz. cyt., s. 122–123.
[20] Tamże, s. 122.
[21] R. Renz, *Kobieta w społeczeństwie polskim w XIX i XX wieku*, [w:] J. Hoff (red.), *O kobietach. Studia i szkice. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 34–35.

a także polskich np. „Magda M."[22] Jak pisze Slany „[...] stosunek ludzi do tej kategorii osób zmienia się stopniowo i istniejące kiedyś negatywne naznaczenie i marginalizowanie zastępowane jest niejednokrotnie admiracją i naśladownictwem"[23].

Zapytano zatem ankietowanych: Jak w ich środowiskach postrzegane są singielki i single? Odpowiedzi przedstawiono w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Postrzeganie kobiet żyjących w pojedynkę w opinii studentów
Table 1. Perceiving women single living in the opinions of students

Jak w Pani/Pana najbliższym środowisku postrzegane są kobiety żyjące w pojedynkę?	N	%
Jako osoby żyjące po swojemu, tak jak chcą	135	45,0
Jako osoby, które muszą tak żyć „bo nikt ich nie chciał"	124	41,3
Nie wiem	41	13,7
Razem	300	100,0

Źródło: Badania własne.
Source: Own researches.

Ankietowani młodzi dorośli mają podzielone zdanie związane z postrzeganiem w ich najbliższym środowisku kobiet żyjących w pojedynkę. Niemal co druga badana osoba (45%) wskazuje, że w ich najbliższym środowisku kobiety żyjące w pojedynkę postrzegane są jako osoby, które żyją po swojemu, tak jak chcą. Druga grupa, niewiele mniej liczna (41,3%) wskazuje, iż ten sposób życia jest efektem konieczności wynikającej z tego, że żaden mężczyzna nie wybrał jej na żonę. Co ósmy student (13,7%) nie potrafi określić w jaki sposób w jego najbliższej okolicy postrzegane są singielki. Analiza statystyczna nie wykazała zróżnicowania istotnego statystycznie ze względu na wyróżnione w badaniu zmienne.

Tabela 2. Postrzeganie mężczyzn żyjących w pojedynkę w opinii studentów
Table 2. Perceiving men single living in the opinions of students

Jak w Pani/Pana najbliższym środowisku postrzegani są mężczyźni żyjący w pojedynkę?	N	%
Jako osoby żyjące po swojemu, tak jak chcą	161	53,7
Jako osoby, które muszą tak żyć „bo nikt ich nie chciał"	98	32,7
Nie wiem	41	13,7
Razem	300	100,0

Źródło: Badania własne.
Source: Own researches.

W przypadku mężczyzn wybierających życie w pojedynkę, znacznie częściej niż w przypadku kobiet żyjących bez partnera życiowego, są oni postrzegani w najbliższym środowisku ankietowanych jako osoby, które żyją tak z wła-

[22] D. Ruszkiewicz, *Życie w pojedynkę*..., dz. cyt., s. 10; K. Slany, *Alternatywne formy życia*..., dz. cyt., s. 118.
[23] Tamże, s. 116.

snego wyboru. Uważa tak ponad połowa wszystkich badanych (53,7%). Co trzeci ankietowany (32,7%) wskazuje, że mężczyźni–single są postrzegani jako osoby, których żadna kobieta nie wybrała na męża i muszą tak żyć z konieczności. 13,7% ankietowanych nie potrafiło określić, w jaki sposób w ich najbliższym otoczeniu postrzegani są mężczyźni żyjący jako single. Warto jednak zauważyć, że to właśnie w przypadku mężczyzn, ankietowani uważają częściej niż w przypadku kobiet–singielek, że życie w pojedynkę jest ich własnym wyborem, a w znacznie mniejszym stopniu koniecznością.

W analizie statystycznej, ze względu na płeć, pojawia się tendencja, że mężczyźni częściej od kobiet uważają, że w ich najbliższym środowisku mężczyźni żyjący w pojedynkę postrzegani są jako osoby żyjące po swojemu, tak jak chcą ($p = 0,03$, V Kramera = 0,15). Analiza statystyczna nie wykazała zróżnicowania istotnego statystycznie ze względu na pozostałe zmienne.

Z badań CBOS z 2013 roku wynika, że odkładanie decyzji matrymonialnych lub niedecydowanie się na małżeństwo w ogóle jest w dużej mierze akceptowane społecznie. Akceptację dla czasowej lub całkowitej rezygnacji z małżeństwa wyraziło 63% respondentów, brak akceptacji – 30%[24]. Jednak, według ankietowanych CBOS, powody dla których kobiety i mężczyźni nie wstępują w związek małżeński wynikają z innych pobudek. W przypadku mężczyzn jako główny powód wskazywane było preferowanie życia bez zobowiązań (45%). Wskazywano także na obawy związane z pogorszeniem sytuacji finansowej (33%), brak odpowiednich warunków mieszkaniowych (29%), brak odpowiedniej kandydatki na żonę (29%), preferowanie życia w związku nieformalnym (25%), obawy związane z obowiązkami rodzicielskimi (24%) i nieudanym małżeństwem (24%). Najrzadziej wskazywano, że rodzina byłaby dla mężczyzny przeszkodą w karierze zawodowej (19%) oraz że mężczyźni się nie żenią, gdyż nie chcą mieć dzieci (12%). W przypadku kobiet najczęściej wskazywano z kolei na obawy, że małżeństwo nie będzie udane (41%) oraz brak kandydata na męża (34%), kolidowanie rodziny z pracą zawodową (34%), brak warunków mieszkaniowych (34%). Ankietowani wskazywali także na obawy związane z pogorszeniem sytuacji materialnej (28%), chęć życia bez zobowiązań (27%) bądź w związku nieformalnym (21%). Najrzadziej wskazywano na obawy kobiet związane z macierzyństwem – niechęć do posiadania dzieci (15%) lub obowiązków rodzicielskich (11%)[25]. Jak wskazuje literatura przedmiotu życie w pojedynkę może mieć zarówno charakter przejściowy, jak i stały. Uzależnione jest to od preferencji życiowych danej osoby, jej doświadczeń rodzinnych a także tzw. „mody na samotność"[26]. Ponadto, może być wynikiem wyboru lub przymusu[27]. Z badań Domu Badawczego Maison wynika, iż Polki–singielki jako

[24] N. Hipsz, *Społeczne oceny*..., dz. cyt., s. 51.
[25] Tamże, s. 54.
[26] K. Slany, *Alternatywne formy życia*..., dz. cyt., s. 117.
[27] T. Szlendak, *Socjologia rodziny*..., dz. cyt., s. 467.

przyczynę życia w samotności wskazują przede wszystkim brak odpowiedniego partnera. Tylko w niewielkim stopniu życie w pojedynkę wynika z potrzeby wolności, jest ucieczką od ograniczeń związanych z życiem w związku, wiąże się z brakiem czasu bądź preferowaniem życia bez zobowiązań[28].

Aby dowiedzieć się, jakie powody przemawiają za wyborem przez kobiety i mężczyzn życia w pojedynkę, zapytano ankietowanych o ich opinie na ten temat. Odpowiedzi przedstawiono w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Powody wyboru przez kobiety życia w pojedynkę w opinii studentów
Table 3. Reasons for women for single living in the opinions of students

Jakie są według Pani/Pana powody, dla których kobiety wybierają życie w pojedynkę?	N	%
Nie mogą znaleźć odpowiedniego kandydata na męża/partnera	245	81,7
Boją się związku	93	31,0
Nie mają odpowiednich warunków mieszkaniowych	7	2,3
Są nastawione na karierę zawodową	196	65,3
Mają doświadczenie rozwodu/separacji, rozstania	103	34,3
Nie chcą zobowiązań rodzinnych	65	21,7
Nie chcą tracić niezależności	80	26,7
Pragną żyć na własny rachunek, po swojemu	52	17,3
Nie chcą opuścić własnych rodziców	10	3,3
Istnieje moda na życie w pojedynkę	17	5,7
Inne	3	1,0

% nie sumują się do 100, ankietowani mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.
Źródło: Badania własne.

% they aren't suming up to 100, respondents could choose more than 1 reply.
Source: Own researches.

Badani młodzi dorośli uważają, że kobiety wybierają życie w pojedynkę przede wszystkim dlatego, iż nie mogą znaleźć odpowiedniego kandydata na partnera życiowego (81,7%). W drugiej kolejności ankietowani wskazują nastawienie kobiet na pracę zawodową, które przyczynia się do wyboru samotnego życia (65,3%). Badani wskazują także na rozwód/rozstanie jako przyczynę życia kobiet bez partnera życiowego (34,3%). Kolejna grupa przyczyn dotyczy obaw przed związkiem (31%) i utratą niezależności (26,7%), niechęci do zobowiązań rodzinnych (21,7%) oraz pragnienia życia na własny rachunek i po swojemu (17,3%). Najrzadziej ankietowani upatrują przyczyn życia kobiet w pojedynkę w modzie na ten styl życia (5,7%), niechęci do opuszczenia rodziców (3,3%) oraz braku odpowiednich warunków mieszkaniowych (2,3%). Z analizy statystycznej ze

[28] D. Maison, *Związki i partnerstwo: żony, matki, kochanki*, [w:] K. Pawlikowska, D. Maison, *Polki, Spełnione profesjonalistki, rodzinne panie domu czy obywatelki świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 74–75.

względu na płeć wynika, że mężczyźni częściej od kobiet są zdania, że powodem dla którego kobiety wybierają życie w pojedynkę jest fakt, że nie chcą zobowiązań rodzinnych (p = 0,05, Phi = –0,11, Chi-kwadrat = 3,81 «df = 1»). Z analizy statystycznej ze względu na wiek wynika, że młodsi badani (do 24. roku życia) częściej uważają, że powodem, dla którego kobiety wybierają życie w pojedynkę jest fakt, że pragną żyć na własny rachunek (p = 0,01, Phi = 0,14, Chi-kwadrat = 6,12 «df = 1»), natomiast starsi (powyżej 24 lat) częściej wskazują, że nie chcą opuścić własnych rodziców (p < 0,001, Phi = –0,21, Chi-kwadrat = 12,75 «df = 1»). Im bardziej badani są niewierzący, tym częściej wskazują, że powodem dla którego kobiety wybierają życie w pojedynkę jest fakt, że pragną żyć na własny rachunek, po swojemu (p = 0,001, V Kramera = 0,22, Chi-kwadrat = 14,33 «df = 2»). Na wcześniejsze doświadczenie rozwodu/separacji, rozstania częściej wskazują studenci Pedagogiki (p = 0,02, Phi = 0,14, Chi-kwadrat = 5,56 «df = 1»).

Tabela 4. Powody wybierania przez mężczyzn życia w pojedynkę w opinii studentów
Table 4. Reasons for men for single living in the opinions of students

Jakie są według Pani/Pana powody, dla których mężczyźni wybierają życie w pojedynkę?	N	%
Nie mogą znaleźć odpowiedniej kandydatki na żonę/partnerkę	172	57,3
Boją się związku	143	47,7
Nie mają odpowiednich warunków mieszkaniowych	23	7,7
Są nastawieni na karierę zawodową	85	28,3
Mają doświadczenie rozwodu/separacji, rozstania	36	12,0
Nie chcą zobowiązań rodzinnych	191	63,7
Nie chcą tracić niezależności	110	36,7
Pragną żyć na własny rachunek, po swojemu	57	19,0
Nie chcą opuścić własnych rodziców	40	13,3
Istnieje moda na życie w pojedynkę	16	5,3
Inne	2	0,7

% nie sumują się do 100, ankietowani mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.
Źródło: Badania własne.

% they aren't suming up to 100, respondents could choose more than 1 reply.
Source: Own researches.

W przypadku mężczyzn wybierających życie w pojedynkę badani młodzi dorośli wskazują przede wszystkim na niechęć mężczyzn do zobowiązań rodzinnych (63,7%). W drugiej kolejności wskazywane są trudności ze znalezieniem odpowiedniej kandydatki na partnerkę życiową (57,3%). Według ankietowanych mężczyźni mają także obawiać się związku (47,7%) i nie chcą tracić niezależności (36,7%) i dlatego wolą żyć w samotności. Na dalszym miejscu jest nastawienie mężczyzn na karierę zawodową (28,3%) i preferowanie przez nich życia po swojemu (19%). Jako przyczyna życia w pojedynkę wskazywana jest

także niechęć do opuszczenia własnych rodziców (13,3%) oraz doświadczenie rozwodu (12%). Najrzadziej wskazywano na brak odpowiednich warunków mieszkaniowych (7,7%) oraz modę (5,3%) jako przyczynę wyboru przez mężczyzn samotnego życia. Na podstawie otrzymanych danych można zauważyć, że według badanych młodych dorosłych życie w pojedynkę wybierane przez kobiety i mężczyzn wynika z nieco odmiennych powodów. W przypadku kobiet, powodem życia w pojedynkę jest przede wszystkim brak odpowiedniego kandydata na partnera życiowego a także aktywność kobiet na rynku pracy i nastawienie na karierę zawodową. W przypadku mężczyzn, ankietowani wskazują w pierwszej kolejności na niechęć mężczyzn do zobowiązań rodzinnych, choć do wyboru tej formy życia zmusza także brak odpowiedniej kandydatki na żonę. Z analizy statystycznej ze względu na płeć wynika, że mężczyźni częściej od kobiet są zdania, że powodem dla którego mężczyźni wybierają życie w pojedynkę jest fakt, że są nastawieni na karierę zawodową ($p = 0{,}008$, Phi = –0,15, Chi-kwadrat = 7,01 «df = 1»). Analiza statystyczna nie wykazała zróżnicowania istotnego statystycznie ze względu na pozostałe zmienne.

Z badań CBOS z 2013 roku wynika, że większość Polaków (61%) uważa, że życie singla nie jest atrakcyjne w porównaniu do życia osób żyjących w stałym związku. O tym, że single mają ciekawsze życie niż osoby w parach jest przekonanych 19%[29]. Zapytano zatem ankietowanych: Jakie, ich zdaniem, są zalety i wady życia w pojedynkę. Odpowiedzi przedstawiono w tabeli 5 i 6.

Tabela 5. Pozytywne aspekty życia w pojedynkę w opinii studentów
Table 5. Positive aspects of single living in the opinions of students

Jakie są według Pani/Pana pozytywne aspekty życia w pojedynkę?	N	%
Ma się więcej czasu dla siebie i na spotkania ze znajomymi	149	49,7
Jest się niezależnym i wolnym	183	61,0
Można mieszkać z rodzicami i wszystkie uzyskane przychody wydawać na siebie	22	7,3
Można bez ograniczeń flirtować i umawiać się na randki	64	21,3
Można bez ograniczeń wybierać partnerów seksualnych	26	8,7
Nie ma kontroli ze strony współmałżonka/partnera	110	36,7
Można rozwijać swoje zainteresowania, bez potrzeby dostosowywania się do innych	103	34,3
Można po swojemu organizować własne życie	141	47,0
Inne	2	0,7
Nie ma pozytywnych aspektów życia w pojedynkę	14	4,7

% nie sumują się do 100, ankietowani mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.
Źródło: badania własne.
% they aren't suming up to 100, respondents could choose more than 1 reply.
Source: own researches.

[29] N. Hipsz, *Społeczne oceny*..., dz. cyt., s. 58.

Ankietowani młodzi dorośli łączą pozytywne aspekty życia w pojedynkę przede wszystkim z samodzielnością, niezależnością, brakiem kontroli ze strony innych osób, gdyż wśród zalet na pierwszym miejscu wskazywana jest niezależność i wolność (61%). Zalety upatrywane są także w dużej ilości czasu dla siebie i znajomych (49,7%), braku kontroli ze strony partnera życiowego (36,7%) oraz rozwijaniu własnych zainteresowań bez potrzeby dostosowywania się do innych (34,3%). Korzyścią z życia w pojedynkę jest także flirtowanie i umawianie się na randki (21,3%) oraz duży wybór partnerów seksualnych (8,7%). Najrzadziej wskazywano na korzyści związane z mieszkaniem z rodzicami i wydawaniem pieniędzy tylko na siebie (7,3%). Niewielka grupa studentów uważa, że życie w pojedynkę nie ma żadnych zalet (4,7%).

Z analizy statystycznej ze względu na płeć wynika, że mężczyźni częściej od kobiet uważają, że pozytywnymi aspektami życia w pojedynkę są: możliwość bezgranicznego flirtowania (p = 0,05, Phi = –0,12, Chi-kwadrat = 3,96 «df = 1») oraz wybieranie partnerów seksualnych (p = 0,03, Phi = –0,13, Chi-kwadrat = 4,99 «df = 1»), z kolei kobiety w większym stopniu wskazują na możliwość organizowania własnego życia po swojemu (p = 0,05, Phi = 0,11, Chi-kwadrat = 3,81 «df = 1»). Z analizy statystycznej ze względu na stosunek do religii wynika, że osoby wierzące ale niepraktykujące częściej od pozostałych są zdania, że pozytywnym aspektem życia w pojedynkę jest możliwość flirtowania i umawiania się na randki bez ograniczeń (p = 0,03, V Kramera = 0,16, Chi-kwadrat = 7,23 «df = 2»). Analiza statystyczna nie wykazała zróżnicowania istotnego statystycznie ze względu na pozostałe zmienne.

Tabela 6. Negatywne aspekty życia w pojedynkę w opinii studentów
Table 6. Negative aspects of single living in the opinions of students

Jakie są według Pani/Pana negatywne aspekty życia w pojedynkę?	N	%
Konieczność proszenia znajomych lub opłacania fachowców gdy pojawiają się usterki w domu	38	12,7
Konieczność ciągłego odpowiadania rodzinie/znajomym dlaczego nie ma się męża/żony	146	48,7
Samotne spędzanie czasu wolnego	163	54,3
Brak najbliższej osoby	213	71,0
Brak stałego partnera seksualnego	33	11,0
Brak wsparcia i pomocy ze strony współmałżonka/partnera	167	55,7
Poczucie inności podczas spotkań ze znajomymi, którzy żyją w stałych związkach	74	24,7
Inne	3	1,0
Nie ma negatywnych aspektów życia w pojedynkę	3	1,0

% nie sumują się do 100, ankietowani mogli wybrać więcej niż 1 odpowiedź.
Źródło: Badania własne.

% they aren't suming up to 100, respondents could choose more than 1 reply.
Source: Own researches.

Wśród wad życia w pojedynkę ankietowani studenci wskazują głównie na brak najbliższej osoby (71%) oraz wsparcia z jej/jego strony (55,7%). Negatywnym wymiarem życia w pojedynkę jest także samotne spędzanie wolnego czasu (54,3%) i konieczność ciągłego tłumaczenia się przed rodziną i znajomymi z braku partnera życiowego (48,7%). W dalszej kolejności wskazywano na poczucie inności podczas spotkań, w których uczestniczą pary (24,7%). Niedogodnością życia w pojedynkę jest także konieczność proszenia innych osób, gdy w domu pojawi się usterka (12,7%) a także brak stałego partnera seksualnego (11%). Tylko nieliczni (1%) są przekonani, że życie bez partnera życiowego nie ma żadnych wad.

Z analizy statystycznej ze względu na płeć wynika, że dla mężczyzn częściej wadą życia w pojedynkę jest brak stałego partnera seksualnego ($p < 0,001$, Phi = –0,22, Chi-kwadrat = 13,85 «df = 1»), natomiast dla kobiet brak wsparcia i pomocy ze strony partnera ($p = 0,01$, Phi = 0,15, Chi-kwadrat = 6,50 «df = 1»). Z analizy statystycznej ze względu na wiek wynika, że młodsi badani (do 24 lat) częściej uważają, że negatywnym aspektem życia w pojedynkę jest samotne spędzanie czasu wolnego ($p = 0,02$, Phi = 0,14, Chi-kwadrat = 5,61 «df = 1»), natomiast starsi w większym stopniu uznają, że wadą jest brak stałego partnera seksualnego ($p = 0,04$, Phi = –0,12, Chi-kwadrat = 4,07 «df = 1»). Z analizy statystycznej ze względu na miejsce zamieszkania wynika, iż badani zamieszkujący miasto w porównaniu do zamieszkujących wieś częściej uznają, że brak stałego partnera seksualnego to wada życia jako singiel ($p < 0,001$, Phi = 0,23, Chi-kwadrat = 15,43 «df = 1»). Z analizy statystycznej ze względu na stosunek do religii wynika, że osoby wierzące częściej od niewierzących są zdania, że negatywnym aspektem życia w pojedynkę jest samotne spędzanie wolnego czasu ($p = 0,02$, V Kramera = 0,16, Chi-kwadrat = 7,50 «df = 2»).

Zmieniające się oblicze współczesnej rodziny widoczne jest w rosnącej liczbie osób, które żyją w pojedynkę, bez partnera życiowego, stanowiąc alternatywną formę życia rodzinnego wobec związku, którego podstawą jest formalne małżeństwo lub związek nieformalny. Zapytano zatem ankietowanych: Jakie jest, w ich ocenie, życie w pojedynkę: gorsze czy lepsze od życia w stałym związku. Odpowiedzi, z uwzględnieniem miejsca zamieszkania, przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Ocena życia w pojedynkę w porównaniu ze stałym związkiem w opinii studentów
Table 7. Comparing single living with the constant relationship in the opinions of students

Czy Pani/Pana zdaniem życie w pojedynkę jest lepsze czy gorsze od życia w stałym związku?	N	%
Lepsze niż w stałym związku	12	4,0
Gorsze niż w stałym związku	135	45,0
Ani lepsze, ani gorsze niż w stałym związku	153	51,0
Razem	300	100,0

Źródło: Badania własne.
Source: Own researches.

Ponad połowa badanych studentów (51%) uważa, że życie w pojedynkę nie jest ani lepszą, ani gorszą formą życia w porównaniu do życia w stałym związku. Z kolei 45% ankietowanych jest przekonanych, że życie samemu jest gorsze niż życie w związku. O tym, że życie w pojedynkę jest lepsze niż życie w związku przekonany jest tylko nieznaczny odsetek studentów (4%). Można zatem domniemywać, że dla ankietowanych młodych dorosłych życie w pojedynkę jest po prostu jedną z możliwych dróg życiowych i alternatywą, niekoniecznie gorszą, od życia w związku.

Z analizy statystycznej ze względu na płeć wynika, że kobiety nieznacznie częściej od mężczyzn uważają, że życie w pojedynkę jest gorsze niż w stałym związku (p = 0,05, V Kramera = 0,14, Chi-kwadrat = 6,00 «df = 2»). Z analizy statystycznej ze względu na wiek wynika, że starsi badani (powyżej 24 lat) częściej są zdania, że życie w pojedynkę nie jest ani lepsze, ani gorsze niż w stałym związku (p = 0,02, V Kramera = 0,16, Chi-kwadrat = 7,47 «df = 2»).

Podsumowanie

Przemiany dokonujące się we współczesnej rodzinie mają zróżnicowane oblicze. Jednym z wymiarów tych zmian jest wzrost atrakcyjności alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego. Jedną z nich jest życie w pojedynkę. Jeszcze do niedawna życie bez partnera życiowego, zwłaszcza w przypadku kobiet, traktowane było jako odmienność i odbierane w kategoriach porażki życiowej. Obecnie, w coraz większym stopniu wiąże się z osobistym wyborem, z poczuciem wolności i niezależności. Warto jednak zwrócić uwagę, że nadal pozostaje w społecznej świadomości przekonanie, że w większym stopniu wyboru tego mogą dokonywać przede wszystkim mężczyźni, bowiem, jak zauważa Szlendak, „[...] kobieta żyjąca samotnie kłóci się z tradycyjnym porządkiem rodzinnym bardziej niż samotnie żyjący mężczyzna”[30]. Można jednak zauważyć, że i ta forma życia staje się w coraz większej mierze nie tylko aprobowana społecznie, ale i praktykowana, co wyraża się w rosnącej liczbie gospodarstw jednoosobowych. Wyniki badań własnych, mimo iż na ich podstawie nie można wysnuć wniosków ogólnych, uwidaczniają pewne zmiany dotyczące współczesnego życia rodzinnego. Dla ankietowanych młodych dorosłych życie w pojedynkę to w głównej mierze życie po swojemu, na własny rachunek, bez kontroli innych osób. Zauważają jednak, że negatywnym aspektem takiego stylu życia może być brak najbliższej osoby oraz wsparcia i pomocy z jej/jego strony. Życie w pojedynkę może zatem wiązać się z niebezpieczeństwem osamotnienia[31]. Jednak w wielości funkcjonujących obecnie różnorodnych alternatywnych form

[30] T. Szlendak, *Socjologia rodziny*..., dz. cyt., s. 467.
[31] K. Slany, *Alternatywne formy życia*..., dz. cyt., s. 123.

życia rodzinnego życie w pojedynkę wydaje się jedną z równorzędnych, choćby czasowo, propozycji realizowania własnej drogi życiowej.

Bibliografia

Boguszewski R., *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, [w:] M. Grabowska (red.), *Rodzina i jej przemiany*, CBOS, „Opinie i Diagnozy" 2013, nr 26.

CBOS, *Osoby niezamężne i nieżonate w polskich rodzinach.* Komunikat z badań nr 93/2017, Warszawa 2017.

Czernecka J., *Wielkomiejscy single*, Poltext Sp. z o.o., Warszawa 2014.

GUS, *Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2014.

GUS, *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, Warszawa, styczeń 2016 r., por. źródło: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf [dostęp: 22.09.2018].

GUS, *Sytuacja demograficzna Polski na tle Europy, Konferencja prasowa Prezesa GUS. Notatka informacyjna*, Warszawa, dnia 31.01.2017, por. źródło: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-na-tle-europy,27,1.html [dostęp: 22.09.2018].

Hipsz N., *Społeczne oceny alternatyw życia małżeńskiego*, [w:] M. Grabowska (red.), *Rodzina i jej przemiany*, CBOS, „Opinie i Diagnozy" 2013, nr 26.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2005.

Lisak A., *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Bellona, Warszawa 2009.

Maison D., *Związki i partnerstwo: żony, matki, kochanki*, [w:] K. Pawlikowska, D. Maison, *Polki, Spełnione profesjonalistki, rodzinne panie domu czy obywatelki świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

Matysiak A., *Wstęp*, [w:] Taż (red.), *Nowe wzorce formowania i rozwoju rodziny w Polsce. Przyczyny oraz wpływ na zadowolenie życia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.

Renz R., *Kobieta w społeczeństwie polskim w XIX i XX wieku*, [w:] J. Hoff (red.), *O kobietach. Studia i szkice. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.

Ruszkiewicz D., *Życie w pojedynkę – ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008.

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Szluz B., *Życie w pojedynkę* (*na przykładzie wybranych państw*), [w:] B. Szluz, A. Szluz., M. Urbańska (red.), *Współczesna rodzina w ujęciu interdyscyplinarnym. Przemiany. Wsparcie. Rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Szukalski P., *Polska rodzina A.D. 2015*, „Civitas Christiana" 2015/1, por. źródło: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/6132/artyku%C5%82_Polska_Rodzina.pdf?sequence = 1&isAllowed = y [dostęp: 10.09.2018].

doi: 10.34616/wwr20182.277.305

„Wychowanie w Rodzinie” t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 30.09.2018 r. – przyjęty: 13.12.2018 r.

Kinga KOWALEWSKA*

Postrzeganie starości i osób starszych w rodzinie przez dorastającą młodzież w środowisku wiejskim

The perception of old age and the elderly in a family among adolescents in a rural environment

Streszczenie

Cel: Celem badania była próba określenia wizerunku starości i osób starszych oraz ich miejsca w rodzinie.

Metody: Za narzędzie posłużył autorski kwestionariusz ilościowo-jakościowy. Badanie przeprowadzono wśród młodzieży na poziomie szkoły podstawowej w środowisku wiejskim.

Wyniki: Wyniki wskazują, że największy odsetek badanych kojarzy słowo „starość” z własnymi dziadkami, a główne wartości, za które ankietowana młodzież ceni i szanuje osoby starsze, są realizowane w środowisku rodzinnym i należą do nich ciepłe uczucia, dzielenie się mądrością życiową oraz pomoc w wychowywaniu wnuków. Podobnie jak wśród młodzieży w środowisku miejskim[1], wizerunek starości jest negatywny, natomiast deklarowane postawy wobec osób starszych prawie wyłącznie życzliwe, w znacznej mierze odnoszące się do starszych członków rodziny. Co ważne, głównym źródłem doświadczenia i wiedzy na temat starości dla zdecydowanej większości an-

* e-mail: kinga.kowalewska@amu.edu.pl
Zakład Ekolingwistyki Komunikologii, Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej, Wydział Neofilologii UAM, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, ul. Św. Marcin 78 p. 404, Poznań 61-809, Polska. ORCID: 0000-0001-9303-3386.

[1] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości i osób starszych wśród uczniów na poziomie szkoły podstawowej*, „Studium Vilnense A” 2018, nr 15.

kietowanych uczniów jest życie rodzinne, a także fakt, że mieszkali bądź wciąż mieszkają ze swoimi dziadkami.

Wnioski: W związku z tym, to na rodzinie ciąży największa odpowiedzialność za kształtowanie wizerunku starości oraz postaw wobec osób starszych, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: postrzeganie, wizerunek, starość, osoby starsze, rodzina.

Abstract

Aim: The aim of the study was an attempt to determine the image of old age and the elderly in a family among primary school pupils in a rural environment.

Methods: A qualitative-quantitative questionnaire served as a tool.

Results: The results show that the term 'old age' was associated mainly with the respondents' oldest family members, and the main values for which the elderly are respected included warm feelings, practical wisdom, and help in raising grandchildren, all of which are achievedin a family setting. Similarly to the results of the study conducted in an urban environment[2], the image of old age is negative; however, the attitude towards the elderly is almost exclusively positive. Importantly, family life, and especially living with the grandparents, wasidentified as the main source of experience and knowledge aboutold age by the vast majority of respondents.

Conclusions: Consequently, it is family members who are mostly responsible for shaping image and attitudes towards the elderly among children and adolescents.

Keywords: image, old age, the elderly, family.

Wstęp

Dokonująca się zmiana demograficzna, spowodowana procesem starzenia się społeczeństw, o progresywnym i jednokierunkowym charakterze[3], określana w literaturze jako „srebrne tsunami", spowodowała bardzo znaczący zrost zainteresowania populacją osób starszych nie tylko wśród demografów i socjologów, ale także polityków, ekonomistów, marketingowców i przedstawicieli innych sektorów, którzy dostrzegli potrzebę zmian w dotychczasowym funkcjonowaniu instytucji społecznych. Jednak na obecną sytuację seniora w społeczeństwie, być może nawet w równej mierze, wpływa zmiana dotycząca wartości rodziny, która pociąga za sobą modyfikację ról i istoty funkcjonowania osób starszych, także w rodzinie, jako podstawowej jednostce społecznej. Aby najstarsze pokolenie

[2] Tamże.

[3] A. Ostrzyżek, J.T. Marcinkowski, *Wymiary jakości życia w podeszłym wieku*, „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2009, nr 90(4), s. 465.

mogło swobodnie realizować swoje potrzeby, niezbędne jest harmonijne współistnienie z populacją młodych, którzy dzięki zrozumieniu i poszanowaniu problemów i wyzwań wieku starszego będą mogli służyć seniorom pomocą, wsparciem i opieką zarówno w kręgu rodzinnym, jak i szeroko pojętym społeczeństwie.

Stąd też, głównym celem artykułu jest wykazanie sposobu postrzegania starości i osób starszych przez dorastającą młodzież w środowisku wiejskim, i tym samym określenia wizerunku przedmiotu badań wśród ankietowanych, gdyż ma on bezpośredni wpływ na kształtowanie się opinii i postaw wobec osób starszych. Istotne staje się także zidentyfikowanie źródła wiedzy o starości, tak aby można było, przy podjęciu odpowiednich środków, w świadomy i planowy sposób formułować treści odpowiedzialne za budowanie wizerunku starości i osób starszych, szczególnie wśród osób młodych. Cel ten staje się niezwykle ważny, ze względu na to, że:

> „[...] stereotyp starości i starego człowieka funkcjonujący we współczesnym społeczeństwie wydaje się koncentrować coraz bardziej na nieprzydatności społecznej i bierności, a zatem bez pracy nad jego zmianą może w konsekwencji prowadzić do zmniejszenia prestiżu wieku podeszłego, usprawiedliwiania nierówności społecznych, jak również prowadzenia niewystarczających lub pozornych zbiorowych działań na rzecz ludzi starych”[4].

Przegląd literatury

Podstawowym problemem, z jakim zmagają się badacze zajmujący się ostatnim etapem w życiu człowieka, jest określenie choćby umownego początku starości. Trudności rodzą się z faktu, iż jest on „[...] rozmyty, trudny do ustalenia zarówno w dyskursie naukowym, jak i w rozumieniu potocznym”[5]. Za pewien standard zwykło się przyjmować klasyfikację Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), według której na starość składają się trzy fazy: starość wczesna, między 60. a 74. rokiem życia, starość późna, między 75. a 89. rokiem życia i długowieczność – od 90. roku życia[6]. Istnieje wiele perspektyw postrzegania początku starości, m.in. psychologiczna, biologiczna czy społeczna[7]. Na przykład, w wymiarze społecznym: „[...] symbolicznym wejściem w starość bywa przejście na emeryturę, ale początek tego etapu kojarzony jest również z byciem samotnym,

[4] B. Krupa, *Starość w percepcji młodzieży – perspektywa pedagogiczna*, „Nowiny Lekarskie” 2012, nr 81(1), s. 36.
[5] Tamże, s. 37.
[6] K. Kowalewska (a), *Wizerunek starości i osób starszych wśród dorastającej młodzieży – komunikat z badań*, „Chowanna” 2018, nr 50(1).
[7] N. Pikuła, *Senior w przestrzeni społecznej*, Wydawnictwo BORGIS, Sp. z o.o., Warszawa 2013; B. Szatur-Jaworska, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, ASPRA-JR, Warszawa 2000; K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości...*, dz. cyt.

zepchniętym na margines”[8], a także pojawieniem się wnuków. Należy zauważyć, że oszacowanie umownego momentu rozpoczęcia etapu starości jest subiektywne i zależy w dużej mierze od wieku osoby zainteresowanej, zgodnie z tendencją: im osoba starsza, tym wyższy próg podaje[9]. Widoczna jest także druga tendencja, zgodnie z którą z roku na rok próg starości przesuwa się w górę. I tak, badania z 2012 roku, dotyczące wyznaczenia granicy starości przeprowadzone wśród młodzieży maturalnej, wykazały, iż mieści się on w przedziale od 50 do 70 lat, ze zróżnicowaniem uwzględniającym płeć (dla kobiet 55–60 lat, dla mężczyzn 60–65 lat)[10], natomiast w badaniach z roku 2017, dorosła młodzież (19–24 lata) za granicę starości podaje już przedział 65–70[11].

Dużym wyzwaniem, poza ustaleniem granic starości (mierzonej nie tylko wiekiem metrykalnym), jest określenie jej natury[12]. O trudnościach w jednoznacznym określeniu ram czasowych i jakości starości świadczy fakt, że sam proces starzenia się i doświadczania starości jest zróżnicowany, indywidualny, a doświadczanie starości ma charakter dynamiczny[13]. Ponadto, bezpośrednie doświadczenie starości powoduje zmianę w jej postrzeganiu.

Badania z udziałem uczniów klas maturalnych, przeprowadzone przez Bożenę Krupę, wykazały, że:

> „[...] w ocenie młodzieży istnieją dwie kategorie przekonań dotyczących starości: pozytywne – utożsamiające starszych ludzi z życzliwymi dziadkami, mądrością życiową, ciepłych, kochających, troskliwych, dbających o dzieci, wnuki i negatywne – prezentujące starsze osoby jako nieprzystające do współczesnego świata, wiecznie narzekające, niesamodzielne, bierne i wręcz wymuszające opiekę i pomoc, nie potrafiące poruszać się po technologicznym świecie, przez to zacofane i bezużyteczne”[14].

Ta swoista dychotomia wizerunkowa może mieć swoje źródło w aktualnie zmieniającym się standardzie i sposobie funkcjonowania osób starszych. Czynników, które wpływają na zmianę stylu życia członków najstarszego pokolenia w rodzinie jest co najmniej kilka.

Z jednej strony, jak pisze Aleksandra Błachnio, „[...] zmiany cywilizacyjne doprowadziły do pluralizacji stylów życia, którą zaobserwować można również

[8] B. Krupa, *Starość w...*, dz. cyt., s. 37.
[9] J. Stypińska, *Czy Polska jest krajem dla starych ludzi? O społecznym konstruowaniu starości*, „Studia Humanistyczne AGH” 2010, nr 8, s. 142.
[10] B. Krupa, *Starość w...*, dz. cyt., s. 38.
[11] K. Kowalewska (a), *Wizerunek starości...*, dz. cyt., s. 281.
[12] I. Stuart-Hamilton, *Psychologia starzenia się*, przekł. A. Błachnio, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
[13] A. Błachnio, A. Fabiś, *Satisfaction paradox in old age*, [w:] Ł. Tomczyk, A. Ryk, J. Prokop. (red.), *New trends and research challenges in pedagogy and andragogy*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2018.
[14] B. Krupa, *Starość w...*, dz. cyt., s. 37.

wśród starszych"[15] i na ich źródło wskazuje indywidualizację, która dominuje we współczesnej kulturze i przekłada się bezpośrednio na wybory dokonywane w życiu człowieka. Kolejnym, istotnym czynnikiem, jest zachwianie wartości rodziny i więzi rodzinnych, co odsuwa najstarsze pokolenie z życia rodzinnego, *nolens volens*, uwalniając ich z roli opiekunów, a wyposażając tym samym w czas do dowolnego zagospodarowania według indywidualnych potrzeb. Do coraz częstszych przypadków oderwania seniora od rodziny, a właściwie rodziny od seniora dochodzi np. z powodu emigracji zarobkowej osób młodych, które nierzadko decydują się opuścić swój kraj wraz z małżonkiem i dziećmi. Wreszcie, osoby starsze zostają wykluczone nie tylko z życia społecznego, ale z własnych rodzin, „wyparci przez zaawansowaną cyfryzację wiedzy i wirtualną rzeczywistość"[16].

Z drugiej zaś strony, obecnie osobom starszym proponuje się znacznie więcej możliwości aktywnego sposobu spędzania czasu niż jeszcze dwie dekady temu. Środowisko miejskie, i w coraz większym stopniu także wiejskie, oferuje bogatą ofertę zajęć, warsztatów, klubów i innych miejsc spotkań i działalności, stworzonych z myślą o starszym pokoleniu. Tym samym seniorzy stają się bardziej aktywni, niezależni i uwolnieni od tradycyjnych ról opiekunów młodszych członków rodziny. Dlatego też ograniczanie ich roli społecznej wyłącznie do roli opiekuna młodszego pokolenia może obecnie być postrzegane jako „nietrafne" i krzywdzące[17]. W rezultacie może wpływać negatywnie na podejmowanie przez osoby starsze aktywności mających na celu rozwijanie ich indywidualnych zainteresowań czy pasji.

Analizując postrzeganie starości i osób starszych przez młodzież, nie należy pomijać podstawowego nośnika wiedzy, z jakiego korzystają osoby młode. Internet i inne środki masowego przekazu stanowią źródło wiedzy o starości i osobach starszych dla blisko 30% badanych w starszych klasach szkoły podstawowej[18]. Analizując wpływ przekazów medialnych na kształtowanie się opinii i postaw, Latkia Vasil i Hannelore Wass zwracają uwagę na rolę m.in. reklam telewizyjnych w utrwalaniu negatywnych stereotypów, poprzez często krzywdzące portretowanie osób z tej grupy wiekowej[19]. Ostrzegają także, że propagowanie stereotypów na temat osób starszych przez ukazywanie ich jako bezproduktywnych i nieudolnych, może skutkować ograniczeniem ich potencjału, i stać się samospełniającą się przepowiednią, która zmniejszy ich przyszłe możliwości oraz zdeprecjonuje wartość ich doświadczenia[20]. Co ciekawe, rodzime badania

[15] A. Błachnio, *Starość w rodzinie. Opieka nad seniorem wyzwaniem dla dorosłego dziecka czy państwa?*, „Wychowanie w Rodzinie", t. 13 (1/2016), s. 444.
[16] Tamże, s. 446.
[17] Tamże, s. 444.
[18] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości...*, dz. cyt., s. 149.
[19] L. Vasil, H. Wass, *Portrayal of the elderly in the media: a literature review and implications for educational gerontologists*, „Educational Gerontology" 1993, nr 19(1), s. 71.
[20] Tamże.

komunikologiczne nad zasobami niejęzykowymi w reklamie prasowej z 2017 roku pokazują, że ponad połowa ankietowanych (57,08%) zgodziła się ze stwierdzeniem, że wizerunek osób starszych w reklamie jest zawsze pozytywny[21]. Wyniki tego samego badania wskazują, że blisko 75% ankietowanych (74,43%) zgodziło się ze stwierdzeniem, że lubi, gdy reklama ukazuje rodzinę, i że wizerunek rodziny w reklamie prasowej jest zawsze pozytywny (76,26%)[22]. Ponadto, dostrzec można pewne zmiany w stereotypowym dotąd wizerunku starszych w mediach. Jak wynika z badań dotyczących reklam w polskiej prasie kobiecej:

> „[...] wizerunek współczesnej osoby starszej prezentowany w reklamie zaczyna zmierzać w kierunku osoby towarzyskiej, witalnej, aktywnej, zamożnej, akceptującej swój wiek, wybierającej elegancję, nowoczesność, występującej w kontekście innym niż rodzinny. To podejście zaznacza rosnące znaczenie osób starszych w społeczeństwie i prowadzi do odchodzenia od negatywnych stereotypów, do budowania pozytywnych konotacji, a także do ukazywania pozytywnego oblicza starości"[23].

Zarówno doświadczenia z obszaru własnego życia rodzinnego, jak i obrazy pochodzące ze środków masowego przekazu (często nieuświadomione) w sposób bardzo istotny wpływają na kształtowanie się postaw wobec osoby starszej, tak w rodzinie, jak i poza nią.

Badania przeprowadzone wśród młodzieży wchodzącej w dorosłość pokazują, że:

> „[...] widoczna jest wyraźna niechęć w podejmowaniu tematu starości, przemijania, śmierci. W świadomości młodzieży «stary» oznacza gorszy, słaby, brzydki. (cyt. «dobre tylko stare wino i ewentualnie stare złoto»)"[24].

Autorka badania tłumaczy ten stan rzeczy, wskazując jednocześnie na potrzebę edukacji w tym zakresie:

> „[...] postawy wobec starości i zachowania, prezentowane przez młodzież wobec starszych należy [...] odczytywać jako wynik słabych relacji wewnątrzrodzinnych i braku edukacji gerontologicznej propagującej międzypokoleniową współzależność i solidarność"[25].

---

[21] K. Kowalewska, *The perception of language and non-language resources in press advertisements: an ecolinguistic-communicative approach*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 159.
[22] Tamże, s. 151.
[23] Taż, *Wizerunek osób starszych w medialnych przekazach reklamowych – analiza własna na podstawie wybranych reklam w prasie kobiecej w Polsce*, [w:] M. Wszołek (red.), *Teorie komunikacji i mediów. Konstruowanie komunikacji i mediów 2*, t. 10, Wydawnictwo LIBRON, Wrocław 2017, s. 244.
[24] B. Krupa, *Starość w...*, dz. cyt., s. 37.
[25] Tamże, s. 41.

Ten nieco pesymistyczny rys równoważą wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży na poziomie szkół podstawowych w środowisku miejskim w 2017 roku. Wynika z nich, że 9 na 10 najczęściej wymienianych zachowań w stosunku do osób starszych ma charakter pozytywny, nacechowany życzliwością, a tylko jedno obojętne. Przy czym, żadna z badanych osób nie deklarowała postaw niechętnych[26]. Podobnie kształtują się wyniki badania przeprowadzonego przez Kingę Kowalewską wśród młodzieży dorosłej, z których wynika, że na podanych przez młodzież 311 przykładów zachowań względem osób starszych tylko 4 są niechętne, 10 obojętnych, a 297 życzliwych[27].

Podsumowując, mimo widocznych zmian dokonujących się w strukturze i trwałości rodziny w Polsce, badania wykazują, że od lat rodzina i szczęście rodzinne zajmują czołowe miejsce w rankingu wartości kulturowych Polaków. Zweryfikować natomiast należy aktualność stereotypowych ról przypisywanych najstarszym członkom rodziny.

Komunikat z badań własnych

Analizowany materiał badawczy jest częścią badania sposobu postrzegania starości i osób starszych według różnych kategorii socjodemograficznych. Prowadzone badania mają charakter ilościowo-jakościowy, a ich celem jest określenie i porównanie sposobu postrzegania starości i osób starszych przez młodzież z różnych środowisk i grup wiekowych. Wyniki ankiety przedstawione poniżej dotyczą opinii uczniów na poziomie szkoły podstawowej w środowisku wiejskim. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a za narzędzie posłużył autorski kwestionariusz ankiety, składający się z 10 pytań dotyczących różnych aspektów starości, z których 7 było otwartych, a 3 zamknięte, z czego 2 z możliwością wielokrotnego wyboru.

Badaniem objęto 179 uczniów ze szkoły podstawowej z gminnych szkół podstawowych w województwie świętokrzyskim. W badanej grupie było 55 uczniów z klas IV, 52 z klas V, 31 z klas VI oraz 29 z klas VII. Finalnie, wyniki badań prezentują odpowiedzi 167 uczniów, ponieważ 12 ankiet zostało odrzuconych z powodu wielu pytań pozostawionych bez odpowiedzi. Ankietyzację wśród uczniów przeprowadzono w październiku 2017 roku i ze względu na wprowadzoną reformę systemu oświaty (*Prawo Oświatowe* – Dz. U. z 2017 r. poz. 60 i 949), w czasie prowadzonych badań nie było jeszcze uczniów klas VIII.

Dla jasnej i bardziej przejrzystej formy prezentowania wyników, odpowiedzi ankietowanych pogrupowano w utworzone *a priori* kategorie i przedstawiono w tabelach, gdzie N oznacza liczbę udzielonych odpowiedzi, a % ich odsetek.

[26] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 150.
[27] Taż (a), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 298.

Odpowiedzi w tabelach w rubryce „poszczególne odpowiedzi" umieszczono w kolejności alfabetycznej i podano sumaryczny wynik. Niektóre odpowiedzi zostały oznaczone symbolem (*), co oznacza, że każda z tych odpowiedzi została podana jednokrotnie (dotyczy Tab. 3, 4b, 8, 9 oraz 10). Wartości procentowe w tabelach podawane są do jednego miejsca po przecinku. W tabelach 2, 3, 4a, 4b, 5, 8, 9, 10 wartości procentowe nie sumują się do stu, ponieważ ankietowani udzielali więcej niż jednej odpowiedzi, a wyniki przedstawiono według częstotliwości ich występowania. Ze względu na charakter jakościowy zmiennych, niektóre jednostkowe odpowiedzi uczniów przytaczane są w formie oryginalnej, z uwzględnieniem korekty ortograficznej i interpunkcyjnej.

Wyniki

Na postrzeganie starości i kształtowanie się jej wizerunku wpływa wiele czynników, m.in. środowisko rodzinne, doświadczenia własne, wiek osoby zainteresowanej czy treści pochodzące ze środków masowego przekazu. Ze względu na liczne źródła informacji i subiektywne podejście do zagadnienia starości określenie jej początku jest, jak wspomniano powyżej, kwestią dyskusyjną. Rozbieżności w odpowiedziach ankietowanych pytanych o próg starości potwierdzają trudność w jednoznacznym uchwyceniu tego momentu.

Wyniki dotyczące określenia początku starości, według wieku metrykalnego, uzyskano od 117 ze 167 uczniów. Pozostali ankietowani udzielili odpowiedzi w formie opisowej, które podano poniżej, uporządkowane w kategoriach (zob. Tab. 1b).

Tabela 1a. Wiek (metrykalny) określony jako początek starości według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim

Table 1a. Chronological age defined as the onset of old age by rural area primary school students

Lp.	Wiek	N	%
1	60	47	40,2
2	50	27	23,1
3	70	19	16,2
4	65	10	8,5
5	75	4	3,4
6	55	4	3,4
7	40	3	2,6
8	90	2	1,7
9	30	1	0,9

Źródło: Badania własne.

Source: Own research.

Najwięcej odpowiedzi uczniów (40,2%) wskazuje na to, iż początkiem starości, według ankietowanych, jest wiek 60 lat. Prawie połowa mniej wskazań (23,1%) dotyczy wieku 50 lat. Na wiek 70 lat jako próg starości wskazuje 16,2% badanych. Warto zauważyć, że ankietowani posługują się „pełnymi" latami liczonymi co pięć lat lub co dekadę, a kilkoro uczniów sądzi, że starość rozpoczyna się w wieku 30 lub 40 lat.

Wielu uczniów, poza wiekiem demograficznym, wskazało pewne wydarzenia, stany lub odczucia, które kwalifikują osobę jako starszą (zob. Tab. 1b). Wartość procentowa została wyliczona na podstawie całkowitej liczby uczniów, którzy podali odpowiedź w formie opisowej – 79 osoby.

Tabela 1b. Jakościowe ujęcie początku starości określone opisowo przez uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim

Table 1b. Qualitative view of the onset of old age defined descriptively by rural area primary school students

Lp.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1	problemy zdrowotne	27	34,2
2	zmiany w wyglądzie	15	19,0
3	emerytura	9	11,4
4	posiadanie wnuków	9	11,4
5	„pewien" wiek	7	8,9
6	autoidentyfikacja	5	6,3
7	inne	7	8,9

Źródło: Badania własne.

Source: Own research.

Aby zobrazować charakter wypowiedzi badanych, poniżej podano najczęściej pojawiające się odpowiedzi z danej kategorii:

1) problemy zdrowotne (34,2%):
   - — *Zaczyna się, gdy nie mamy już siły,*
   - — *Gdy tracisz siły, jesteś wolniejszy, wszystko zaczyna boleć,*
   - — *Oznaki starości mogą zaczynać się od bólu pleców, kości,*
   - — *Gdy proste codzienne czynności sprawiają mu ból i ma problemy z ich wykonaniem,*
   - — *Kiedy człowiek czuje się już zmęczony, nie jest w stanie biegać, ćwiczyć tak jak wtedy, kiedy był młody*,
   - — *Zaczyna nas wszystko boleć. Mamy wiele chorób,*
2) zmiany w wyglądzie (19,0%):
   - — *Kiedy ma siwe włosy*,
   - — *Gdy się robią zmarszczki i wypadają zęby*,
   - — *Kiedy pojawiają się zmarszczki*,
   - — *Gdy siwieją włosy i marszczy się skóra,*

3) przejście na emeryturę (11,4%):
   — *Gdy zaczyna się emerytura,*
   — *Kiedy zbliża się emerytura,*
   — *Gdy ktoś idzie na emeryturę,*
   — *Na emeryturze,*
4) posiadanie wnuków (11,4%):
   — *Wtedy, kiedy zostaje się dziadkiem lub babcią,*
   — *Zaczyna się, gdy ma się wnuki,*
   — *Kiedy mamy wnuki,*
5) bliżej niesprecyzowany moment, w którym osiąga się „pewien" wiek (8,9%):
   — *Gdy będzie miał odpowiedni wiek,*
   — *Kiedy dorastasz, stajesz się coraz starszy,*
   — *Po upływie pewnego czasu,*
   — *Kiedy ma się coraz więcej lat,*
   — *Człowiek jest stary, gdy ma swoje lata,*
   — *Kiedy człowiek ma „swoje lata",*
6) autoidentyfikacja (6,3%):
   — *Kiedy czujemy się staro,*
   — *Zaczyna się w wieku, w którym człowiek czuje to,*
   — *Każdy człowiek sam musi poczuć, kiedy się starzeje. Musi poczuć to w swojej psychice,*
   — *Gdy człowiek czuje się stary psychicznie,*
7) pozostałe pojedyncze odpowiedzi, nie należą do żadnej z powyżej zaprezentowanych kategorii (8,9%):
   — *Zaczyna się na studiach*,
   — *U każdego człowieka starości zaczyna się w innym czasie w zależności od tego, jakie człowiek ma życie. Gdy człowiek ma bezstresowe życie starość przeważnie przychodzi później,*
   — *Od momentu, kiedy dostaje się rentę,*
   — *Kiedy jesteśmy w stu procentach spełnieni życiowo,*
   — *Kiedy człowiek zaczyna zachowywać się staro.*

Aby nie sugerować naukowego określenia starości, uczniowie zostali poproszeni o zdefiniowanie starości w otwartym pytaniu: *Co to jest starość?* W związku z mnogością obszarów, jakie zostały poruszone, poszczególne odpowiedzi pogrupowano w 16 kategorii, które przedstawiono wraz z przykładami w tabeli 2.

Tabela 2. Zdefiniowanie starości przez uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 2. Definition of old age by rural area primary school students

Lp.	Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	%
1	zmiany w wyglądzie	siwa broda, siwe włosy, utrata włosów, utrata zębów/sztuczne szczęki, zgarbienie, zmarszczki, zmniejszanie się	51	30,5
2	osłabienie organizmu	brak/mniej sił/energii, chce się spać, słabość/słaby, słabsza kondycja, zmęczenie	37	22,2
3	pogorszenie funkcjonowania zmysłów	słaby słuch, słaby wzrok, utrata/pogorszenie wzroku	25	15,0
4	choroba	choroba/utrata zdrowia	19	11,4
5	etap życia	ostatni okres życia/etap w życiu/czas (w życiu każdego człowieka)	17	10,2
6	ból	ból (głowy, kości, kręgosłupa, pleców, stawów)	16	9,6
7	wiek	podeszły/starszy/większy wiek, wiele lat	15	9,0
8	utrata samodzielności	potrzeba pomocy innych, utrata samodzielności,	12	7,2
9	ograniczenia ruchowe	nie może się szybko poruszać, ograniczenia ruchowe, podpieranie się laską, wolniejsze tempo	10	6,0
10	emerytura	nie chodzi do pracy, (pójście na) emeryturę,	8	4,9
11	posiadanie wnuków	bycie dziadkami, ma się wnuki, stanie się babcią, czas dla wunków, zabawa z wnukami	8	4,9
12	mądrość	mądrość, wiedza o życiu, wiedza o historii,	5	3,0
13	spokój	odpoczynek, spokój	5	3,0
14	spełnianie marzeń	czas na spełnianie marzeń	3	1,8
15	dojrzałość	dojrzałość, dorośnięcie	3	1,8
16	inne	(*) brzydota, ciekawe historie, czas dla siebie, doświadczenie, jeździ na wakacje, mniejsze obowiązki, potrzeba uwagi, przeżycie czegoś strasznego, smutne rzeczy, więcej pieniędzy, zachowywanie się staro, zmiana osobowości	12	7,2

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.

Source: Own research.

Z powyższego zestawienia wynika, iż badani uczniowie postrzegają starość w przeważającej mierze przez pryzmat biologiczny, głównie w kontekście ubytków czy utraty zdrowia (102,2%), wskazując na zmiany w wyglądzie, osłabienie

organizmu, pogorszenie funkcjonowania zmysłów, ograniczenie ruchowe, choroby czy ból z nimi związany. Druga znacząca liczbowo kategoria odpowiedzi (9,8%) prezentuje społeczne ujęcie starości i dotyczy wydarzeń z życia zawodowego, np. przejście na emeryturę lub rodzinnego – pojawienie się wnuków.

Poza odpowiedziami zaprezentowanymi powyżej (zob. Tab. 2), badani podali odpowiedzi, które definiują starość na zasadzie *idem per idem*:

— *Starość to takie coś, kiedy ludzie są starsi*,
— *To jest to, że człowiek zaczyna się starzeć*,
— *To jest, że człowiek się starzeje.*

Niektórzy uczniowie definiując, zamieniali pojęcie abstrakcyjne na konkretne:

— *To osoby, które są starsze,*
— *To starszy człowiek,*
— *To człowiek, co ma dużo lat.*

Część ankietowanych ujęła starość w kontekście religijnym:

— *Starość to wiadomość o tym, że niebawem trafimy do Boga,*
— *Ostatni proces nim umrzemy i pójdziemy do nieba.*

oraz filozoficznym:

— *Jest to część życia, nieunikniona,*
— *To, co przeżyli nasze babcie i prababcie.*

Okazuje się, że nie tylko ustalenie definicji starości ukazało wieloaspektowość zagadnienia. Jest ona wyraźnie widoczna w odpowiedziach udzielanych na pytanie: *Jaka jest starość?* Uczniowie podawali liczne określenia wartościujące, które pogrupowano według następujących kategorii: pozytywne, neutralne, negatywne.

Konsekwentnie w stosunku do odpowiedzi na poprzednie pytanie, badani podali ponad dwukrotnie więcej odpowiedzi negatywnych niż pozytywnych, opisując starość przede wszystkim jako przygnębiającą, smutną i bolesną. Wśród pozytywnych cech dominowały: szczęśliwa, przyjemna i ciekawa.

Zadanie pytania o spontaniczne asocjacje ze starością (*Z czym ci się kojarzy starość?*) pozwoliło na uzyskanie szerszego obrazu tego pojęcia, jaki kształtuje się w świadomości badanych. W Tabeli 4 zaprezentowane zostały najpopularniejsze pojedyncze odpowiedzi, jednak ze względu na liczbę uzyskanych odpowiedzi i ich różnorodność uznano, że aby w pełni oddać wielowymiarowy charakter skojarzeń uczniów, należy przedstawić wszystkie odpowiedzi kategoryzując je *a posteriori* (zob. Tab. 4b).

Tabela 3. Cechy starości według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 3. Features of old age according to rural area primary school students

Lp.	Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	%	%
1	negatywne	ponura, poważna, przygnębiająca, smutna	70	42,0	172,8
		bolesna, cierpiąca	30	18,0	
		mało zabawna, nieciekawa, niefajna, niemiła, nieprzyjemna, niewesoła, przykra, negatywna, głupia	29	17,4	
		koszmarna, niesprawiedliwa, nieznośna, okropna, okrutna, potworna, straszna, zła	29	17,4	
		ciężka, męcząca, wyczerpująca, trudna	28	16,8	
		chorobliwa/schorowana, niedołężna, słaba	22	13,2	
		blada, brzydka, łysa, pozmarszczana, siwa, stara	21	12,6	
		samotna	19	11,4	
		nudna	16	9,6	
		mało aktywna/ruchliwa, powolna	9	5,4	
		bezdomna	3	1,8	
		bezradna	2	1,2	
		dziwna	2	1,2	
		niepotrzebna	2	1,2	
		(*) bezrobotna, czujesz się niepotrzebny, denerwująca, niecierpliwa, nierozwijająca, nieudolna, ograniczona, starość nie radość	6	3,6	
2	pozytywne	radosna, szczęśliwa, wesoła, zabawna	31	18,6	81,6
		dobra, miła, przyjemna	26	15,6	
		ciekawa, fajna, odkrywcza	18	10,8	
		relaksująca, spokojna	17	10,2	
		mądra, rozsądna	15	9,0	
		doświadczona	9	5,4	
		delikatna, wrażliwa	6	3,6	
		ładna, piękna	5	3,0	
		rozumiejąca młodych, wyrozumiała	2	1,2	
		(*) kolorowa, magiczna, podróżnicza, silna, troskliwa, uczciwa, zdolna	7	4,2	

3	neutralne	Długa	8	4,8	11,4
		naturalna, neutralna, normalna	6	3,6	
		(*) cicha, krótka, nieprzewidywalna, niska, świadoma	5	3,0	

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Tabela 4a. Skojarzenia ze starością według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 4a. Associations with old age rural area primary school students

Lp.	Poszczególne odpowiedzi	N	%
1	dziadkowie	37	22,2
2	zmarszczki	36	21,6
3	choroba	31	18,6
4	kule, laska	27	16,2
5	siwe włosy	23	13,8
6	emerytura	22	13,2
7	ból cierpienie	21	12,6
8	śmierć	18	10,8
9	okulary	15	9,0
10	szpital	14	8,4
11	sztuczne zęby, sztuczna szczęka	13	7,8
12	miłość do wnucząt, troska o wnuki, wnuki, zajmowanie się wnukami	12	7,2
13	mądrość, wiadomości, wiedza, większy rozsądek	12	7,2

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Wyniki zawarte w poniższej tabeli (Tabela 4b) należy rozważać bardziej w charakterze jakościowym niż ilościowym. Kumulatywna liczba danych odpowiedzi pozwala jedynie na utworzenie kategorii dominującego obszaru, w ramach którego powstało najwięcej wolnych skojarzeń.

Tabela 4b. Skojarzenia ze starością według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 4b. Associations with old age rural area primary school students

Lp.	Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	%	%
1	zdrowie	choroba	31	18,6	49,2
		ból cierpienie	21	12,6	
		brak energii, brak aktywności, brak siły, osłabienie/słabość, powolność, senność/sen, zmęczenie	10	6,0	
		kalectwo, kaleka, niedołężność, niepełnosprawność	9	5,4	
		słaby słuch	6	3,6	
		słaby/słabszy wzrok	3	1,8	
		skleroza, utrata pamięci	3	1,8	
		(*) bezradność, dreszcze, nieświadomość, schrypnięty głos, wysokie ciśnienie	5	3,0	
2	wygląd	zmarszczki	36	21,6	48,0
		siwe włosy	23	13,8	
		sztuczne zęby, sztuczna szczęka	13	7,8	
		łysina	6	3,6	
		(*) zgarbiona, niższy wzrost	2	1,2	
3	atrybuty	kule, laska	27	16,2	40,2
		okulary	15	9,0	
		leki	6	3,6	
		fotel (bujany)	6	3,6	
		kapcie	4	2,4	
		pieluchomajtki	3	1,8	
		kominek	2	1,2	
		wózek	2	1,2	
		(*) koc, stare rzeczy	2	1,2	
4	rodzina	dziadkowie	37	22,2	34,8
		miłość do wnucząt, troska o wnuki, wnuki, zajmowanie się wnukami	12	7,2	
		rodzina	6	3,6	
		(*) oparcie, opieka, pomoc dziadkom	3	1,8	
5	miejsce	szpital	14	8,4	22,8
		kościół	10	6,0	
		dom	9	5,4	
		dom starości/starców	5	3,0	

6	śmierć	Śmierć	18	10,8	19,2
		cmentarz	10	6,0	
		pogrzeb	2	1,2	
		(*) grób, trumna	2	1,2	
7	finanse	emerytura	22	13,2	16,8
		renta	5	3,0	
		pieniądze	1	0,6	
8	czynność	czytanie gazet, czytanie książek	3	1,8	12,6
		leżenie w łóżku	2	1,2	
		oglądanie telewizji	2	1,2	
		opowiadanie historii o dawnych czasach, wspominanie	2	1,2	
		rozmowy (z sąsiadką)	2	1,2	
		rozwiązywanie krzyżówek	2	1,2	
		(*) chodzenie do kościoła w niedzielę, granie w karty, gotowanie, modlenie się, opowiadanie bajek dzieciom, robienie na drutach, rozmyślanie nad sensem życia, spacerowanie	8	4,8	
9	garderoba	sweterki	4	2,4	5,2
		chusteczka/chusta	3	1,8	
		długa spódnica	2	1,2	
		(*) ciuchy, starodawne ubrania, szary kolor	3	1,8	
10	pożywienie	ciasta i ciasteczka	3	1,8	4,8
		herbatki/kubek herbaty	3	1,8	
		(*) cukierki, dobre jedzenie	2	1,2	
11	religia	modlitwa	2	1,2	4,2
		Bóg, ksiądz proboszcz, Msza Święta, niebo, obrazy z Matką Bożą	5	3,0	
12	pozostałe skojarzenia pozytywne	mądrość, wiadomości, wiedza, większy rozsądek	12	7,2	31,8
		odpoczynek, wolny czas	10	6,0	
		pomoc, wsparcie	9	5,4	
		ciepło, bycie miłym, dobroć, miłość	8	4,8	
		spokój, ulga	6	3,6	
		śmiech /uśmiech, zabawne momenty	3	1,8	
		wrażliwość	2	1,2	
		(*) dobre dorosłe życie, wspaniałe wspomnienia, wytrwałość	3	1,8	

13	pozostałe skojarzenia neutralne	starsi ludzie, starsze osoby	10	6,0	16,8
		duży wiek, starość, sto lat	10	6,0	
		kot, sowa	2	1,2	
		(*) historia, jesień, powaga, przeżycie dobrych chwil lub smutnych i złych, stare imiona, wakacje na wsi	6	3,6	
14	pozostałe skojarzenia negatywne	płacz, przykrość, smutek,	11	6,6	13,2
		samotność	6	3,6	
		nuda	4	2,4	
		dziwne perfumy	1	0,6	

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Połowa uczniów (49,2%) kojarzyła starość z utratą zdrowia, która wyraża się zarówno w konkretnych schorzeniach, słabnięciu funkcjonowania zmysłów, spadku witalności, jak i ogólnej niedołężności fizycznej. Tylko nieco mniej ankietowanych (48,0%), w ramach wolnych skojarzeń, podało najbardziej typowe cechy wyglądu fizycznego osób starszych, tj. siwe włosy, zmarszczki czy niekompletne uzębienie. Pozostając w obrębie wyglądu, uczniowie wskazywali często na przedmioty, które kojarzyły się im z osobami starszymi, a przez to ze starością, m.in. laska, okulary, leki (40,2%). Co ciekawe, co trzeci uczeń kojarzył starość z członkami swojej rodziny oraz ich miłością i troską o wnuki. Odpowiedzi należące do kategorii, takich jak miejsce czy śmierć podawane były średnio przez co piątego ankietowanego. Pozostałe obszary m.in. finanse czy wykonywana czynność, były stosunkowo rzadko wymieniane (odpowiednio niecałe 17 i nieco ponad 12%). Liczba odpowiedzi wskazujących konkretne elementy garderoby, produkty żywnościowe oraz skojarzenia religijne nie przekroczyła 10%. Z kategorii pozostałych skojarzeń pozytywnych największą liczbę stanowią odpowiedzi dotyczące mądrości, odpoczynku oraz udzielanego wsparcia, neutralnych – osoby starsze lub po prostu starość, natomiast negatywnych – smutek, płacz, samotność.

Dla autora badania, istotne było zidentyfikowanie źródła wiedzy uczniów na temat starości. Pytanie zamknięte: *Skąd znasz starość?* z możliwością wielokrotnego wyboru pozwoliło ustalić, skąd młodzi ludzie czerpią wiedzę dotyczącą tego okresu życia, co z kolei w perspektywie daje możliwość wpływania na sposób kształtowania się tej wiedzy.

Tabela 5. Źródło wiedzy o starości podane przez uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 5. Sources of knowledge about old age according to rural area primary school students

Lp.	Odpowiedzi	N	%
1	życie rodzinne	133	79,6
2	mieszkam/łam/łem z babcią i/lub dziadkiem	80	47,9
3	obserwacja społeczeństwa/życie codzienne	61	36,5
4	mam starszych sąsiadów	49	29,3
5	media (telewizja, internet, książka, film itp.)	44	26,3
6	szkoła	3	1,8

Uwaga: wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Odpowiedzi uczniów w bardzo wyraźny sposób uwypuklają rolę rodziny w przekazywaniu wiedzy dotyczącej wieku starczego, gdyż prawie 80% podało, że to właśnie życie rodzinne dostarcza wiedzy na temat starości. Blisko co drugi uczeń podał, że mieszka bądź mieszkał z którymś ze swoich dziadków, co w bezpośredni i naturalny sposób wpływa na kształtowanie się nie tylko wizerunku, ale także postaw zarówno względem starości, jak i osób starszych. Życie codzienne w społeczeństwie to źródło wiedzy o starości dla ponad 1/3 badanych. Nieco mniej ankietowanych deklaruje, że są nim starsi sąsiedzi (29,3%), a co czwarty (26,3%) – media. Warto zwrócić uwagę, że jedynie 3 uczniów wskazało, że szkoła dostarczyła im wiedzy o starości.

Samo słowo „starość" może mieć różny wydźwięk, w zależności np. od kontekstu, w którym występuje, osoby, która go używa czy sposobu, w jaki zostało wypowiedziane. Zapytano uczniów, jak ich zdaniem nacechowane jest słowo „starość", podając trzy możliwe odpowiedzi: pozytywnie, neutralnie, negatywnie. Poniższa tabela ilustruje wyniki (Tab. 6).

Tabela 6. Nacechowanie słowa „starość" według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 6. Features of the phrase „old age" according to rural area primary school students

Lp.	Odpowiedzi	N	%
1	pozytywne	34	20,4
2	neutralne	81	48,5
3	negatywne	52	31,1

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Prawie połowa ankietowanych postrzega termin „starość" jako neutralny (48,5%), jedna trzecia (31,1%) jako negatywny, a tylko jedna piąta (20,4%) jako pozytywny.

Nawiązując do kulturowych trendów, które nakazują walczyć z fizycznymi objawami starości i propagują kult młodości, zapytano badanych uczniów o to: *Czy zastanawiali się jak będą wyglądać jako osoby starsze*? (Tab. 7).

Tabela 7. Podejmowane próby wyobrażenia sobie własnego wyglądu w podeszłym wieku według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim

Table 7. Attempts to imagine their look in their old age according to rural area primary school students

Lp.	Odpowiedzi	N	%
1	tak	48	28,8
2	nie wiem	46	27,5
3	nie	73	43,7

Źródło: Badania własne.

Source: Own research.

Okazuje się, że prawie 44% badanych nie poświęcało czasu na tego typu rozważania, podczas gdy blisko jedna trzecia (28,8%) podejmowała takie próby. Pozostali nie byli w stanie określić, czy się nad tym zastanawiali (27,5%).

Uczniowie pytani o to, czym jest starość, podali najwięcej odpowiedzi wskazujących na zmiany w wyglądzie (zob. Tab. 2). W kolejnym pytaniu zostali poproszeni o podanie typowych cech fizycznych osoby starszej. Poniższa tabela (Tab. 8) przedstawia uzyskane wyniki pogrupowane w kategoriach utworzonych *a posteriori*. Wyniki nie sumują się do 100% ze względu na otwarty charakter pytania i możliwość podawania wielu odpowiedzi.

Uzyskane wyniki świadczą, że obraz osoby starszej, jaki kształtuje się w świadomości uczniów w środowisku wiejskim, nie odbiega od stereotypowego wizerunku i rysuje się następująco: osoba starsza ma zmarszczki, siwe włosy, zgarbioną sylwetkę; jest schorowana, niska, ma kłopoty z uzębieniem i problemy ze swobodnym poruszaniem się.

Aby uzyskać skojarzenia z pozytywnym aspektem starości, zapytano uczniów za jakie wartości osoby starsze są cenione. W Tabeli 9 podano poszczególne odpowiedzi na powyższe pytanie pogrupowane w kategorie.

Tabela 8. Typowe cechy wyglądu osoby starszej według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 8. Typical features of the look of an old person according to rural area primary school students

Lp.	Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	%	%
1	ciało	zmarszczki	130	77,8	204,3
		siwe włosy	112	67,1	
		garbata, pochylona, przygarbiona, zgarbiona	24	14,4	
		niska, mała	20	12,0	
		bez zębów, sztuczne zęby, wypadają jej zęby	17	10,2	
		chora	15	9,0	
		kuleje, ma problemy z chodzeniem, wolno chodzi	12	7,2	
		mało aktywna, mniej siły, słabsza	11	6,6	
		łysy	5	3,0	
		dziwnie ułożone/lokowane włosy, warkocz	3	1,8	
		trzęsące się ręce	3	1,8	
		broda	2	1,2	
		brzydka	2	1,2	
		otyła, przekarmiona	2	1,2	
		szczupła	2	1,2	
		(*) blada cera, blizny od ciężkiej pracy, krosty, opuchnięte nogi, wory pod oczami, zmieniony głos, zniszczone ręce	7	4,2	
2	atrybut*	okulary	33	19,8	50,4
		kule, laska	31	18,6	
		aparat słuchowy	11	6,6	
		protezy	4	2,4	
		brak telefonu (dotykowego)	2	1,2	
		pieluchy	2	1,2	
		(*) wózek	1	0,6	
3	elementy garderoby	brązowe/czarne/ponure/szare/brudne/ciemne/ niemodne ubrania	8	4,8	18,0
		(krótka/długa) spódnica	7	4,2	
		staromodne ubrania	3	1,8	
		sweterki (własnej roboty)	3	1,8	
		podomka	2	1,2	
		kapcie	2	1,2	
		(*) chustki, kolorowe skarpetki, wisiorki, zawsze zadbane, złoty krzyżyk	5	3,0	

4	pozostałe	Uśmiechnięta	6	3,6	10,8
		zmęczenie, zmęczony wyraz twarzy	4	2,4	
		miła	3	1,8	
		smutna	2	1,2	
		(*) pali papierosy, spokojna, szczere oczy	3	1,8	

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Tabela 9. Wartości, za które osoby starsze są cenione według uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 9. Values which rural area primary school students appreciate in old persons

Lp.	Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	%	%
1	emocje, uczucia	opieka/opiekuńczość, troska/troskliwość	41	24,6	79,8
		miłość	39	23,4	
		dobroć	22	13,2	
		są (bardzo) miłe, uprzejme, kochane, serdeczne	22	13,2	
		ciepło	3	1,8	
		czułość	3	1,8	
		szczęście	2	1,2	
		(*) oddanie	1	0,6	
2	opieka i pomoc rodzinna w wychowaniu	pomoc, wsparcie	42	25,1	59,9
		pomoc mamie i tacie/rodzicom w wychowaniu mnie, wychowanie wnuczków	10	6,0	
		finanse, pieniądze, pomoc finansowa, że sypnie groszem	8	4,8	
		bronią/kryją przed rodzicami	7	4,2	
		obiadki, dobre jedzenie	7	4,2	
		poświęcenie (swojego) czasu	7	4,2	
		rozmawiają	4	2,4	
		dają przykład	2	1,2	
		pomoc w nauce	2	1,2	
		są z nami	2	1,2	
		(*) bawią, dają leki, gdy jestem chora, czytają, grają w karty, opowiadają bajki, przywożą ze szkoły, uczą nas wiele, zawsze o mnie pamiętają, mieszkają z nami	9	5,4	

3	doświadczenie i mądrość życiowa	Mądrość	30	18,0	45,6
		doświadczenie, przeżycia	15	9,0	
		wiedzę (o życiu)	11	6,6	
		opowieści/ciekawe historie (z przeszłości)	11	6,6	
		dobre rady	7	4,2	
		(*) osiągnięcia, przekazywanie informacji z pokolenia na pokolenie	2	1,2	
4	cechy osobowości	cierpliwość	19	11,4	36,6
		dobry humor, optymizm, poczucie humoru, radość	14	8,4	
		wyrozumiałość	7	4,2	
		wytrwałość/wytrzymałość	5	3,0	
		delikatność, wrażliwość	3	1,8	
		odwaga, śmiałość	2	1,2	
		dojrzałość	2	1,2	
		spokój	2	1,2	
		(*) empatia, pomysłowość, pracowitość, siła, sprawiedliwość, szczerość, tolerancja	7	4,2	
5	wiek	są starsze, wiek, że dożyły/żyją długo	17	10,2	10,2
6	prezenty	dają cukierki/ lody itp.	5	3,0	4,2
		kupują prezenty/różne rzeczy	2	1,2	
7	pozostałe	kultura	6	3,6	6,6
		modlitwy, pobożność	2	1,2	
		poczucie bezpieczeństwa	2	1,2	
		(*) prawda	1	0,6	

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Wśród wartości, za które osoby starsze są cenione, badani wymienili przed wszystkim emocje, które wzbudzają i uczucia, jakimi darzą swoich wnuków (m.in. ciepło, szczęście, miłość, dobro) (80%). Na drugim miejscu podali opiekę i pomoc rodzinną w wychowaniu (prawie 60%). Blisko połowa wskazań (45,6%) dotyczyła doświadczenia i mądrości życiowej starszych.

Poniżej podano przykładowo kilka bardzo ciekawych, dojrzałych społecznie odpowiedzi, które nie zostały ujęte w powyższym zestawieniu:

— *Żyją bardzo długo i należy się im szacunek*,
— *Musimy pamiętać, że kiedyś będziemy starsi*,

— *Zasługują na to*,
— *Osoby starsze cenimy nawet za to, że żyją, bo dzięki nim się uczymy życia*,
— *Za wszystko, bo tak naprawdę te osoby pomimo swojej starości radzą sobie lub chociaż próbują*,
— *Ponieważ gdyby nie osoby starsze, nie było by nas na świecie*.

W celu określenia postaw młodzieży szkolnej w stosunku do osób starszych, zadano pytanie o reakcje, jakie towarzyszą im na widok osoby starszej (*Na widok masz ochotę*...). Tabela 10 ilustruje skategoryzowane odpowiedzi (według danej kategorii postawy).

Tabela 10. Reakcje wobec osoby starszej wśród uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim
Table 10. Reactions to old persons among rural area primary school students

Lp.	Kategoria	Poszczególne odpowiedzi	N	%	%
1	postawa życzliwa	pomóc	75	44,9	110,3
		porozmawiać, powiedzieć kilka dobrych miłych słów, zapytać czy pomóc/jak się czuje	17	10,2	
		miło się przywitać, powiedzieć dzień dobry	17	10,2	
		dźwigać, pomóc nieść zakupy/torby	16	9,6	
		ustąpić miejsca (w autobusie)	16	9,6	
		przytulić	13	7,8	
		pomóc przejść przez pasy/ulicę	6	3,6	
		uśmiechnąć się, rozweselić	5	3,0	
		płakać	3	1,8	
		być miłym i grzecznym	2	1,2	
		okazać szacunek	2	1,2	
		odprowadzić do domu, pokierować	2	1,2	
		pogratulować za wytrwałość, cierpliwość, miłość/ pogratulować, że dożyła tego wieku	2	1,2	
		zrobić zakupy	2	1,2	
		(*) podać coś, pocałować, podziękować za radość z życia i wytrwałość mimo wieku, pomóc wejść na schody, sprzątnąć w domu, zadbać	6	3,6	
2	postawa obojętna	nie mam na nic ochoty	3	1,8	3,0
		nie zwracać na nią szczególnej uwagi	1	1,2	

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż każdy uczeń mógł podać więcej niż jedną odpowiedź.
Attention: The results do not sum up to 100% because each student could provide more than one answer.

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Badana młodzież w ogromnej przewadze deklaruje postawy życzliwe w stosunku do osób z najstarszego pokolenia. Zaledwie czterech uczniów wskazało na postawy obojętne, natomiast nikt z badanych nie wykazał postawy niechętnej lub wrogiej.

W związku z tym, że tabelaryczne podsumowanie odpowiedzi nie pozwala na głębszą analizę, poniżej przytoczono kilka pełnych wypowiedzi badanych uczniów:

— *Pomóc, ponieważ uważam, że zasługuje na szacunek,*
— *Płakać, ponieważ szkoda mi, że są stare, cierpią*,
— *Mam ochotę jej pomóc. Wiem, że nie ma siły, bo przez swoje lata dużo pracowała. Więc warto pomagać starszym osobom*,
— *Jej pomóc. Osoby starsze są słabsze od nas, dlatego zasługują na większą pomoc niż inni ludzie*,
— *Pomóc, nawet jeśli w najgorszej sytuacji chcę pomóc każdemu, kto jest starszy ode mnie*,
— *Zawsze szanuję starsze osoby, bo wiem, że wiele przeszli i pewnie chcieliby cofnąć się do czasów swojej młodości*,
— *Przytulić. Po to, aby ona poczuła się ważną. Że jest jeszcze dla kogoś ważna*.

Dyskusja

Z perspektywy dorastającej młodzieży w środowisku wiejskim, za początek starości należy uznać 60. rok życia. Jednak, uwzględniając wszystkie odpowiedzi, należałoby stwierdzić, że początek starości, według badanych uczniów, mieści się w przedziale 50–70 lat, co zasadniczo nie odbiega od wyników badań innych autorów, które zostały przeprowadzone na podobnej grupie wiekowej[28]. Z odpowiedzi opisowych wynika, że postrzeganie początku starości odbywa się głównie przez pryzmat wyraźnej zmiany stanu zdrowia, wyglądu, sytuacji zawodowej, a także rodzinnej, co nadaje jej perspektywę medyczną, biologiczną, a także socjologiczną. Interesujące jest, że prawie co dziesiąty uczeń, wyraził opinię, którą dobrze podsumowują słowa definicji starości, jaką podaje Krystyn Teresa Panas, która pisze, że „[...] starość to stan, w którym człowiek przekracza pewną właściwą mu granicę wieku”[29]. Padły także nieliczne, jednak ważne odpowiedzi, które dotyczą autoidentyifkacji jako osoby starszej, co z kolei składa się na perspektywę psychologiczną. Ogólnie, badana młodzież wykazała szeroki wachlarz podejść do zagadnienia starości, a pytana o to, czym jest starość, zwracała uwagę przede wszystkim na jej wymiar biologiczny oraz społeczny[30].

[28] B. Krupa, *Starość w*..., dz. cyt., s. 42; K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 147–148.
[29] K.T. Panas, *Psychologiczny portret ludzi w okresie później dorosłości*, [w:] M. Dudek, J. Krukowski, K.T. Panas (red.), *Rzeczywistość seniora*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego, Warszawa 2014.
[30] Por.: B. Krupa, *Starość w*..., dz. cyt., s. 37.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2012 roku przez Bożenę Krupę wykazały, że „[...] starość nie jest pozytywnie wartościowana w kulturze młodości”[31]. Do podobnego wniosku doszła na podstawie wyników swoich badań pięć lat później Kinga Kowalewska, podając, że dla ponad 90% ankietowanych uczniów szkół podstawowych w środowisku miejskim „[...] starość kojarzy się [...] przede wszystkim negatywnie jako trudna, smutna i nieprzyjemna”[32]. Wyniki obecnych badań potwierdzają to przekonanie, gdyż podano dwukrotnie więcej odpowiedzi opisujących starość jako negatywną niż pozytywną. Powyższe wyniki nie zaskakują w świetle dominujących skojarzeń młodzieży ze starością, z których zdecydowana większość skupia się wokół problemów wynikających ze znacznego ubytku zdrowia i tym samym ograniczeń psychofizycznych. Uzyskane wyniki są zbieżne z wynikami poprzednich badań wśród młodzieży przeprowadzonych zarówno przez samą autorkę[33], jak i Krupę[34]. I tak na przykład Krupa pisze, że:

> „[...] starość kojarzy się młodzieży głównie z chorobami, częstymi wizytami u lekarzy, śmiercią, rezygnacją z wielu ról społecznych, izolacją oraz wieloma ograniczeniami, niepełnosprawnością fizyczną i psychiczną”[35],

natomiast czynności kojarzone z osobami starszymi, w kontekście rodzinnym, to przede wszystkim opieka nad wnukami (co czwarty badany), a także szeroko pojęta pomoc w rodzinie (ponad 12,0%)[36]. Należy podkreślić, że w innych badaniach wśród dorastającej młodzieży miejskiej ze szkół podstawowych prowadzonych przez Kowalewską, najczęściej podawanym skojarzeniem ze starością byli najstarsi członkowie ich rodzin, gdyż „uczniowie nawiązywali przede wszystkim do ich własnych babć i dziadków”[37] i uwaga ta, jest także adekwatna do wyników obecnego badania, gdzie największy odsetek uczniów podał „dziadków”, jako najczęstsze skojarzenie. Ogółem, dla jednej trzeciej badanych starość kojarzyła się z członkami własnej rodziny i ich uczuciem oraz troską o wnuki.

Jako podstawowe źródło wiedzy o starości uczniowie wskazują przede wszystkim życie rodzinne. Prawie połowa z ankietowanych uczniów zadeklarowała, iż mieszkają bądź mieszkali z własnymi dziadkami, co pokazuje, że wciąż obecne są wielopokoleniowe rodziny mieszkające pod jednym dachem (odsetek niemalże identyczny jak w środowisku miejskim[38]). Uzyskane wyniki badań

[31] Tamże, s. 42.
[32] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 148–149.
[33] Por.: K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 147–151.
[34] B. Krupa, *Starość w*..., dz. cyt., s. 37.
[35] Tamże.
[36] Tamże, s. 38.
[37] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 148.
[38] Tamże, s. 149.

wskazują, że to na środowisku rodzinnym ciąży największa odpowiedzialność za kształtowanie postaw wobec starości, a także wobec osób starszych. Tym bardziej, że „[...] mimo różnorodnych przemian i zmian kształtu rodziny nadal stanowi ona tę najważniejszą wspólnotę wpływającą na dziecko w czasie, gdy na wpływy jest ono najbardziej podatne" i tym samym naturalnym jest, że „dziecko przejmuje od domowników przekonania, opinie, normy zachowania i sposoby postępowania"[39]. Na to, że treści pochodzące ze środków masowego przekazu również mają znaczenie w procesie kształtowania się opinii i postaw względem starszych, wskazują wyniki badania przeprowadzone na rodzimym gruncie wśród uczniów szkół podstawowych w środowisku miejskim. Dowiodły one, że dla blisko jednej trzeciej (27,8%) ankietowanych to media są źródłem wiedzy o starości[40]. Badana młodzież wiejska w równym stopniu (26,3%) czerpie wiedzę o starości z przekazów medialnych. Szkoła, ich zdaniem, w najmniejszym stopniu przyczynia się do dostarczania wiedzy o tym okresie życia.

Dla niemalże połowy ankietowanych słowo „starość" ma charakter neutralny, jednak jedna trzecia postrzega ją jako termin o nacechowaniu negatywnym. W tym punkcie rysują się różnice w stosunku do odpowiedzi badanej młodzieży miejskiej, dla ponad 65% której starość ma wydźwięk neutralny, przy czym pozytywnie i negatywnie odbiera słowo „starość" taki sam odsetek uczniów – około 17%[41]. Możliwym powodem rozbieżności w postrzeganiu terminu „starość", i tym samym samej starości, jest różnica w stylach życia i możliwościach, jakie oferują osobom starszym te dwa środowiska.

Odnosząc się z kolei do wyglądu osoby starszej, wyniki badania potwierdzają obserwacje innych autorów. Między innymi Krupa konkluduje, że „[...] wizerunek człowieka starego w percepcji młodzieży jest zgodny z utrwalonym społecznie negatywnym stereotypem"[42]. Zofia Szarota natomiast podaje bardziej dokładny portret:

> „[...] gdy słyszymy: społeczeństwo się starzeje, wyobraźnia narzuca stereotypowy wizerunek wiekowych osób, wycofanych, zalęknionych, o pochylonej sylwetce, w niemodnym znoszonym ubraniu, schorowanych, podpierających się laską"[43].

Taki właśnie wizerunek maluje się w wyobraźni ankietowanych uczniów. Odpowiedzi badanych potwierdzają często w mediach kultywowany stereotyp

[39] A. Kozubska, *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski (red.), *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014, s. 22.
[40] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 149.
[41] Tamże.
[42] B. Krupa, *Starość w*..., dz. cyt., s. 42.
[43] Z. Szarota, *Kierunki i cele polityki* (*pro*) *senioralnej*, [w:] M. Dudek, J. Krukowski, K.T. Panas (red.), *Rzeczywistość seniora*..., dz. cyt., s. 22.

osoby starszej, z wyraźnymi zmarszczkami, siwymi włosami, o zgarbionej sylwetce i nieodzownymi atrybutami w postaci okularów czy laski, noszącej ponure, niemodne ubrania. Należy w tym miejscu pokreślić, że, zgodnie ze słowami Szaroty, nakreślony powyżej stereotypowy obraz osoby starszej nie ma właściwie żadnego pokrycia z rzeczywistością[44]. Mimo że ankietowani podali w sumie ponad 50 różnych cech charakterystycznych dla wyglądu osoby starszej, nad swoim własnym wyglądem w starszym wieku zastanawiało się niespełna 30% z nich (odsetek niemalże identyczny jak wśród ich rówieśników ze środowiska miejskiego)[45].

Jeśli chodzi o pozytywne postrzeganie osób starszych, badana młodzież podała mniej lub bardziej szczegółowo ponad 60 różnych wartości, za które, ich zdaniem, osoby starsze są cenione. Uzyskane odpowiedzi wskazują, że wiele wymienionych cech lub zachowań, dotyczy *stricte* życia rodzinnego i mogą być realizowane głównie w obrębie rodziny, np. *dają leki, gdy jestem chora*, *przywożą ze szkoły*, *zawsze o mnie pamiętają*, *mieszkają z nami*, *bronią przed rodzicami*, *są troskliwe i kochane*, *dają miłość i szczęście*. Dla porównania, badania Krupy wykazały, że młodzież określiła trzy obszary, w obrębie których realizują się relacje rodzinne: „zapewnienie swoim bliskim opieki i pomocy, zarówno usługowej jak i finansowej (43%)", „poczucie bezpieczeństwa i wsparcia (33%)" oraz „miłość i bliskość (14,5%)"[46]. Wyniki obu badań wskazują na bardzo podobne aspekty życia rodzinnego, które powodują, że młodzież szanuje i ceni starszych. Na podstawie obecnego badania można podjąć próbę określenia miejsca osoby starszej we współczesnej rodzinie w kontekście zadań wobec młodszego pokolenia. Wyniki dowodzą, że o ile wniosek, iż „[...] w obrębie rodzin, starzy ludzie są na ogół «dawcami» dóbr materialnych oraz opieki nad małymi dziećmi"[47] jest słuszny, to nade wszystko młodzi cenią starszych za wsparcie, troskę, miłość i ciepło, które od nich otrzymują oraz, co znamienne, mądrość życiową, którą się z nimi dzielą. W świetle powyższego, stwierdzenie, że seniorzy „[...] utracili dziś pozycję mędrca i cenionego nośnika wiedzy i doświadczenia"[48] staje się dyskusyjne.

Jeśli chodzi o deklarowane postawy wobec osób starszych, trudno mówić o wyraźnej tendencji czy spójności wyników badań różnych autorów[49]. Według badań CBOSu z 2000 roku, 73% ankietowanych wskazywało, że stosunek środowiska do ludzi starszych jest życzliwy, co piąty badany, że obojętny, podczas gdy co dwudziesty – niechętny, przy czym, 17% dorosłych Polaków wskazy-

[44] Tamże.
[45] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 149.
[46] B. Krupa, *Starość w*..., dz. cyt., s. 39.
[47] Tamże.
[48] A. Błachnio, *Starość w*..., dz. cyt. s. 446.
[49] Szerszej na temat postaw wobec osób starszych pisze Joanna Nawrocka, por.: J. Nawrocka, *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

wało, że to osoby młode najczęściej okazują niechęć starszym[50]. Badania przeprowadzone przez tę samą instytucję w 2007 roku w zasadzie potwierdziły wcześniejsze wyniki (różnice do 2% w każdej kategorii na korzyść postaw życzliwych i obojętnych)[51]. W badaniach Krupy z 2012 roku, młodzież deklarowała w większości postawy obojętne lub „umiarkowanie wrogie"[52], natomiast wśród młodzieży szkolnej ankietowanej w 2017 roku w środowisku miejskim odnotowano jedynie 3% postaw obojętnych, przy 97% postaw życzliwych[53]. Obecne badanie wykazało miażdżącą przewagę postaw pozytywnych, przy marginalnej jedynie liczbie obojętnych i żadnej niechętnej ani wrogiej.

Wnioski

Uzyskane wyniki pozwalają na wysunięcie pewnych dość jednoznacznych wniosków dotyczących postrzegania starości i osób starszych przez dorastającą młodzież w środowisku wiejskim.

1. Największy odsetek badanych kojarzy słowo „starość" z najstarszymi członkami swojej rodziny (dziadkowie).
2. Główne wartości, za które młodzież ceni i szanuje osoby starsze, są realizowane w środowisku rodzinnym – obdarzanie pozytywnymi uczuciami, dzielenie się mądrością życiową oraz pomoc w wychowaniu wnuków.
3. Wizualny wizerunek osób starszych wśród badanych uczniów odzwierciedla stereotypowy wygląd osoby starszej: siwowłosej, ze zmarszczkami, o zgarbionej sylwetce, noszącej okulary i podpierającej się laską.
4. Podobnie jak wśród młodzieży w środowisku miejskim, postrzeganie starości jest negatywne, natomiast deklarowane postawy wobec osób starszych prawie wyłącznie życzliwe i w znacznej mierze odnoszą się do starszych członków rodziny.
5. Głównym źródłem doświadczenia i wiedzy na temat starości dla zdecydowanej większości ankietowanych starszych uczniów szkoły podstawowej w środowisku wiejskim jest życie rodzinne, a także fakt, że mieszkali bądź wciąż mieszkają ze swoimi dziadkami. W związku z tym, to po stronie rodziny leży największa odpowiedzialność za kształtowanie wizerunku starości oraz postaw wobec osób starszych.

[50] *Polacy wobec ludzi starych i własnej starości*. Komunikat z badań CBOS. Centrum badania opinii społecznej, Warszawa 2000.
[51] *Czy zmienia*..., [dostęp: 17.09.2018]
[52] B. Krupa, *Starość w*..., dz. cyt., s. 42.
[53] K. Kowalewska (b), *Wizerunek starości*..., dz. cyt., s. 150.

Bibliografia

Błachnio A., *Starość w rodzinie. Opieka nad seniorem wyzwaniem dla dorosłego dziecka czy państwa?*, „Wychowanie w Rodzinie", t. 13 (1/2016).

Błachnio A., Fabiś A., *Satisfaction paradox in old age*, [w:] Ł. Tomczyk, A. Ryk, J. Prokop (red.), *New trends and research challenges in pedagogy and andragogy*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2018.

Kowalewska K., *Wizerunek osób starszych w medialnych przekazach reklamowych – analiza własna na podstawie wybranych reklam w prasie kobiecej w Polsce*, [w:] M. Wszołek (red.), *Teorie komunikacji i mediów. Konstruowanie komunikacji i mediów 2*, t. 10, Wydawnictwo LIBRON, Wrocław 2017.

Kowalewska K., (a) *Wizerunek starości i osób starszych wśród dorastającej młodzieży – komunikat z badań*, „Chowanna" 2018, nr 50(1).

Kowalewska K., (b) *Wizerunek starości i osób starszych wśród uczniów na poziomie szkoły podstawowej*, „Studium Vilnense A" 2018, nr 15.

Kowalewska K., *The perception of language and non-language resources in press advertisements: an ecolinguistic-communicative approach*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Kozubska A., *Porozumienie między pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju*, „Wychowanie w Rodzinie", t. 3 (3/2011).

Krupa B., *Starość w percepcji młodzieży – perspektywa pedagogiczna*, „Nowiny Lekarskie" 2012, nr 81(1).

Nawrocka, J., *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Ostrzyżek A., Marcinkowski J.T., *Wymiary jakości życia w podeszłym wieku*, „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2009, nr 90(4).

Panas K.T., *Psychologiczny portret ludzi w okresie później dorosłości*, [w:] M. Dudek, J. Krukowski, K.T. Panas (red.), *Rzeczywistość seniora*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego, Warszawa 2014.

Pikuła N., *Senior w przestrzeni społecznej*, Wydawnictwo BORGIS, Sp. z o.o., Warszawa 2013.

Szarota Z., *Kierunki i cele polityki* (*pro*) *senioralnej*, [w:] M. Dudek, J. Krukowski, K.T. Panas (red.), *Rzeczywistość seniora*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego, Warszawa 2014.

Stuart-Hamilton I., *Psychologia starzenia się*, przekł. A. Błachnio, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.

Stypińska J., *Czy Polska jest krajem dla starych ludzi? O społecznym konstruowaniu starości*. „Studia Humanistyczne AGH" 2010, nr 8.

Szarota Z., *Kierunki i cele polityki* (*pro*) *senioralnej*, [w:] M. Dudek, J. Krukowski, K.T. Panas (red.), *Rzeczywistość seniora*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego, Warszawa 2014.

Szatur-Jaworska B., *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, ASPRA-JR, Warszawa 2000.

Vasil L., Wass H., *Portrayal of the elderly in the media: a literature review and implications for educational gerontologists*, „Educational Gerontology" 1993, nr 19(1).

doi: 10.34616/wwr20182.307.324

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 30.09.2018 r. – przyjęty: 28.11.2018 r.

Jacek ŁUKASIEWICZ[*], Anna STACHYRA-SOKULSKA[**], Tomasz SARAN[***], Anna MAZUR[****]

Motivation for achievement and family perception in emerging adults

Motywacja osiągnięć a percepcja rodziny u osób w okresie wyłaniającej się dorosłości

Streszczenie

Cel: Motywacja osiągnięć odnosi się do postaw, jak i wartości kształtowanych w domu rodzinnym i szkole. Jest autonomicznym stawianiem sobie celów odpowiadającym osobistym zainteresowaniom. Przejawia się w czynach do reagowania w społecznie określony sposób działania. Jest standardem naszych myśli, postaw i zachowań, które mówią o tym, kim jesteśmy i jak traktujemy innych ludzi. To kryterium naszych ocen, decyzji i wyborów.

[*] e-mail: jacek.lukasiewicz@wsei.lublin.pl
Wydział Nauk o Człowieku, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-9181-9403.

[**] e-mail: anna.sokulska@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka i Psychologii Przemysłowej, Instytut Psychologii, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, pl. Litewski 5, 20-080 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-4826-7869.

[***] e-mail: saran.tomasz@imw.lublin.pl
Klinika Rehabilitacji z Pododdziałem Rehabilitacji Neurologicznej, Instytut Medycyny Wsi im. Witolda Chodźki, ul. Jaczewskiego 2, 20-090 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-3800-9073.

[****] e-mail: mazur.anna@imw.lublin.pl
Klinika Rehabilitacji z Pododdziałem Rehabilitacji Neurologicznej, Instytut Medycyny Wsi im. Witolda Chodźki, ul. Jaczewskiego 2, 20-090 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0003-1061-2871.

Celem badań prezentowanych w niniejszej pracy jest wskazanie zależności pomiędzy motywacją osiągnięć a percepcją rodziny u osób w okresie wyłaniającej się dorosłości.

Metody: W badaniu wykorzystano Kwestionariusz Relacji Rodzinnych KRR-1; Percepcja rodziny (autorstwa M. Plopy, P. Połomskiego) oraz Inwentarz Motywacji Osiągnieć – LMI (autorstwa H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa, M. Prochaski). Badaniami objęto 100 uczniów liceum ogólnokształcących w wieku 18–19 lat, 54 osoby pochodziły z miasta, a 46 ze wsi.

Wyniki: Analizując wyniki można przekonać się jak znaczący udział w wychowaniu młodego człowieka ma dom rodzinny, komunikacja interpersonalna, przekazywane tam wartości, tradycje rodzinne, stawiane granice. Uzyskane w badaniu zależności wskazują na potrzebę osiągnięcia samodzielności. Ponadto, wykazane statystycznie istotne, wprost proporcjonalne korelacje o słabej sile pomiędzy stopniem satysfakcji z komunikacji w rodzinie a ogólną motywacją osiągnięć oraz jej następującymi wymiarami: samokontrolą, wytrwałością, internalizacją, satysfakcją z osiągnięć, wysiłkiem kompensacyjnym, ukierunkowaniem na cel, zapałem do nauki, tendencjami do dominacji, wiarąa w sukces, preferencją trudnych zadań, odwagą w przewidywaniu efektów działań i elastycznością, pozwalają przypuszczać, że badana młodzież dąży do osiągnięcia satysfakcjonującego poczucia tożsamości i celu – podejmowania zadań stawianych przez szkołę i wczesną dorosłość.

Wnioski: Poziom motywacji osiągnięć ma związek z percepcją rodziny. Właściwa komunikacja w rodzinie jest związana z motywacją osiągnięć, wytyczaniem realnych celów, wytrwałością w działaniu oraz z satysfakcją z osiągniętych celów.

Słowa kluczowe: motywacja osiągnięć, postawy rodzicielskie, wyłaniająca się dorosłość, rodzina.

Abstract

Aim: The goal of the presented research is to describe the dependency between the motivation for achievement and the perception of family in emerging adults.

Methods: The Family Relations Questionnaire – 1; Family Perception (by M. Plopa and P. Połomski) and The Achievement Motivation Inventory – LMI (by H. Schuler, G.C. Thornton, A. Frintrup and M. Prochaski) were used in the research. The sample included 100 high school students aged from 19 to 19, 54 from cities and 46 from the country.

Results: The results proved that the achievement motivation level is connected to the perception of family. Moreover, the use of the Achievement Motivation Inventory allowed the tested emerging adults to expand their knowledge of values and personal choices. It is presumed that their personal values may grow more independent from both the environment and the effects of upbringing in the future.

Conclusions: Achievement motivation pertains both to attitudes and values shaped in the home and at school. It constitutes defining one's goals that derive from one's personal interests, in an autonomous manner. It manifests itself in acting in a socially defined way and is a standard of our thoughts, attitudes and behaviors, which describe who we are and how we treat other people. It is a criterion of our evaluations, decisions

and choices. The dependencies obtained in the study indicate young people's need for independence. In addition, statistically significant, directly proportional correlations of weak strength between the degree of satisfaction with family communication and the general motivation for achievement and its following dimensions: self-control, perseverance, internalization, performance satisfaction, compensatory effort, goal orientation, enthusiasm for learning, tendencies to domination, faith in success, preference for difficult tasks, courage in predicting the effects of actions and flexibility, allow the supposition that the researched emerging adults strive to achieve a satisfying sense of identity and purpose – to take on the tasks posed by the school and early adulthood.

Keywords: motivation of achievements, parental attitudes, emerging adulthood, family.

Determining adulthood within the age limits, although it works well in the legal system, turns out in psychological terms to be insufficient. The rapidly changing lifestyles of young people, departure from traditionally recognized social roles means that age does not show the context of the individual's life. This is particularly noticeable in the case of young adults. Jeffrey Arnett[1] calls the period from 18 to 25 emerging adulthood and draws attention to the fact that it is a completely separate phase of development, other than adolescence and adulthood. Examining the sense of adulthood among respondents aged 18–25, he noticed that 50% of respondents to the question "Do you feel that you have already reached adulthood?" Answered "yes and no" and 5% answered "no". Arnett regards emerging adulthood as a period of high hopes and big dreams, but at the same time he claims that it is period of anxiety and uncertainty about the future. Entering adult life is a complex and multidimensional change and a challenge. Perhaps it is this hesitation between adolescence and emerging adulthood, between hopes and anxiety that makes the family environment so important for many aspects of the individual's functioning.

A family is "a group of people" emotionally and biologically unified that combines the nature of the environment and family tradition. In family people learn close contacts with other people, gain the necessary practical and social skills and formulate their own identity[2]. The institution of family has undergone a significant change over the years. Many researchers[3] recognize that today's family contains elements of both modern and postmodern families. According to Elkind[4], the transformation of the modernist family (the term coined by T. Parsons) into postmodernism is related to the following phenomena:

— lack of basic economic security for parents,

[1] J.J. Arnett, *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist" 2000, no. 55(5), pp. 469–480.
[2] J. Sakowska, *Rola rodziny w profilaktyce uzależnień*, „Studia nad Rodziną" 1998, no. 2/2(3), s. 93.
[3] T. Biernat, *Czy istnieje rodzina ponowoczesna*, „Pedagogia Christiana" 2014, no. 2/34, pp. 183–195.
[4] D. Elkind, *Ties That Stress: The New Family Imbalance*, Harvard University Press 1995, pp. 63–66.

— stress resulting from the relationship between work and family,
— lack of social and institutional support for families,
— the increased pressure on education (both in relation to children and parents),
— IT revolution (computers, Internet).

The phenomena noted by Biernat[5] have a macro-social character. They concern all families in the contemporary globalizing world and cause specific changes in its functioning. Biernat, quoting Beck, believes that "we all live in a society of risk." The postmodern family globally loses its security, which is connected with the instability of life and uncertainty about the future.

The postmodern family differs from the modern family in the following aspects: sharing parenthood, the nature of socialization, the place and position of parents and the child, the nature of the parents' expectations concerning the child and family relationships with other people. According to Biernat, love is currently understood a kind of contract. Parenting is also shared. The post-modern family is characterized by early socialization and the introduction of a child into the world of adult activity. The position of parents and the role of the child are also changing quickly. Due to the uncertain situation in the labor market, the post-modern family is more focused on parents and their needs related to work and achieving better qualifications. The modern family was more focused on satisfying the needs of the child, and individual identity was defined by sharing common values. In postmodern families there is no conflict of generations between parents and children, which may stem from the fact that adolescents display less need for separation.

According to the cited author, contrary to the postmodern family, the modern family was characterized by a more turbulent adolescence, which enabled young people to establish autonomy and separation from the family. The main difference between a traditional, modern and postmodern family concerns mainly the relationship of the family with the outside world. Many social scientists believe that the modern family was separated from the world by clear and legible boundaries that ensure safety for family members and protect them from unfavorable environmental influences. The family used to be a kind of enclave reducing stress, giving rest and relaxation (work and family were separate worlds). Nowadays, more and more unfavorable phenomena are observed. The contemporary family still has a basic function in society: it maintains biological continuity, but it does not always care about the atmosphere of closeness or the transfer of socially recognized values.

Despite the socio-economic changes, the influence of thefamily on a child is always multifaceted. These influences concern conscious and planned educational activities of both parents, as well as their unintended activities, resulting from specific current family situations.

[5] T. Biernat, *Czy istnieje rodzina ponowoczesna...*, op. cit., pp. 197–205.

The family is a primary natural environment for children, to meet their needs, which gives the opportunity for full development. The following needs are satisfied in the family: biological, psychological, sense of security, belonging, love and recognition. Belongingness appears to have multiple and strong effects on emotional patterns and on cognitive processes. Lack of attachments is linked to a variety of ill effects on health, adjustment, and well-being[6]. Ziemska[7] believes that the family is a small social group consisting mainly of spouses and their children. It is subject to dynamic transformations related to the course of life of individuals that form them. It is based on the existing social traditions and develops its own. Family influences almost every sphere of children's functioning, also as adults. Many empirical data indicate that in the families where parents set high goals to attain and impose high standards of excellence, children develop strong achievement motivation[8]. According to McClelland[9], motivation for achievement is treated as the motivation to succeed. Many theoreticians and practitioners in the field of psychology were and are interested in this issue. The development of a coherent concept of motivation achievement is not possible due to the broadly understood concept of motivation. Motivation theories can be divided into classical ones and those that can be described as alternative theories[10]. Every human, conscious and purposeful action has some sense, it can last and come to an end, because it is planned and expected. People have some needs, and try to satisfy them by undertaking various efforts, applying various methods. Among the numerous social needs of young people who are becoming adults and are about to enter the labor market, 'the need for achievement' seems to be one of the most important. David McClelland was inspired by the concept of Murray's needs and the sociological theory of Max Weber's social motivation. For over 40 years, he and his colleagues had conducted research on motivation for achievements. Basing on his own research, he assumed the existence of a relationship between the process of socialization, specific to a particular culture, and the level of the need for achievement[11].

---

[6] R. Baumeister, M.R. Leary, *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*, [in:] Rita Zukauskiene "Interpersonal Development", London, Routledge 2017, pp. 57–90.

[7] M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979, pp. 10–12.

[8] B. Rosen, *Family Structure and Achievement Motivation*, "American Sociological Review" 1961, no. 26(4), p. 574. doi:10.2307/2090256.

[9] D.C. McClelland, J.W. Atkinson, R.A. Clark, E. Lowell, The achievement motive, East Norwalk, CT: Appleton Century Crofts 1953, pp. 54–60

[10] W. Klinkosz, *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo*, KUL, Lublin 2016; W. Klinkosz, A.E. Sękowski, *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa i M. Prochaski*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2013, p. 18.

[11] A. Bańka, *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretycznej i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery, Poznań 1995, pp. 10–18.

In addition, studies conducted by McClelland allowed thedistinguishing of-different motivation patterns that were aimed at satisfying people's needs:

a) the need for achievements,
b) the need for power,
c) the need for affiliation.

The need for affiliation, according to McClelland, is related to satisfying the need for intimacy through interpersonal relationships, being with others and experiencing closeness and kindness in interpersonal relations. The need for power is satisfied in the situation of the respect of others, affecting the behavior of other people and noticing obedience to it. The need for achievement, is satisfied by striving for the best results of actions, in the situation of competition and freedom of choice, while performing tasks that can be implemented, but recognized by a given person as a challenge. The prize is not external, but it is the sense of self-efficacy and satisfied ambition, which is the feedback about high (or low) achievements of a person. "A person with a high need for achievement enjoys competition and winning. According to McClelland, a need is a difference in the significance that individuals attach to planning and the effort they put to achieve goals. He defines the motivation for achievement as striving to achieve the highest possible result of the activity which has a standard of excellence and therefore the performance of this activity may be successful or unsuccessful"[12].

The psychological concept of McClelland's motivation, emphasizes that satisfying the needs, including the need for achievement, improves the human well-being, increases satisfaction and multiplies the motivation to complete the planned tasks, and has a significant impact on their successful completion. According to McClelland, the need for achievements is revealed, when the employee willingly undertakes new tasks and strives to upgrade qualifications. Such a person is not afraid of new tasks, although these are tasks of a high degree of difficulty and there is always a risk of not being able to do them. People with high motivation also have a critical assessment of their abilities, engage willingly in tasks, like to do them on their own, especially when they have a clearly defined goal. Such a personality predisposes to occupying managerial positions.

McClelland presents three dimensions of the strength of the motifs:

— certainty of the motif (indicates the probability with which a given motif may be triggered by a stimulus);
— intensity (size of emotional changes);
— range (calling a given motif may be caused by various stimuli).

In the course of many years of research, McClelland and his colleagues concluded that the need for achievements concerns "the desire to do everything at the best possible level and as quickly as possible". According to these studies,

[12] P. Boski, *Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego*, [in:] J. Rejkowski (ed.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1980, p. 34.

individual differences in terms of the need for achievement are treated as "permanent tendencies that are activated under certain conditions[13]. People with a high level of motivation for achievement prefer tasks of medium difficulty (not too easy or too difficult), for which they are personally responsible"[14].

Research carried out by McClelland and colleagues issignificant in relation to the high prognostic value of the indicator of the need for the achievements of the learners in relation to their future professional successes.

Aim

The main goal of the research was to determine whether there is a relationship between the dimensions of motivation for achievement and the adolescent's perception of the family. The next step was checking if the dimensions of motivation for achievement and family perception depend on the place of residence (city/village).

Materials and method

Participants

The sample consisted of 100 students from high schools in the Lublin Voivodeship (86 men and 14 women). All subjects are 18–19 years of age. The majority of the researched students are people living in the countryside – 46 people, which is 46.0% of the surveyed group. A smaller group – 30 people (30.0%) are people living in acity of fewer than 50.000 inhabitants, people from acity of between 50 and 100 thousand inhabitants (16 people, constituting 16.0%) and people from acity of above 100,000 inhabitants (8 people – 8.0%).

Method

LMI. The Achievement Motivation Inventory by Heinz Schuler, George C. Thornton, Andreas Frintrup, Michael Prochaska in Polish adaptation by WaldemarKlinkosz, Andrzej E. Sękowski. LMI measures achievement motivation, considering its various components such as preference for difficult tasks, confidence in success, goal setting, competitiveness, persistence and others, thus enabling a profile diagnosis. It contains 170 items in total, constituting 17 scales. Scores can be also expressed in three factor scales: Self-Confidence, Ambition, and Self-Control. The tool can be applied in job counseling and selection, during

[13] W. Klinkosz, *Motywacja osiągnięć osób*..., op. cit.
[14] L.A. Pervin, *Osobowość teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, p. 118.

decisions involving employee allocation, development prognosis, and career advancement as well as in research[15].

KRR. Family Relations Questionnaire by: MieczysławPlopa and Piotr Połomski[16]. The questionnaire measures family relations in young persons' perception. This version allows theassessing ofrelations in a family as a whole. It comprises 32 items, measuring the following dimensions: communication, cohesion, autonomy-control, and identity.

Statistical Tools

Statistical calculations were performed using the IBM SPSS 24 software.

Results

The aim of the first stage of the analysis was to verify the existence of a relationship between the intensity of the motivation for achievement and the perception of the family of origin. For this purpose, the correlation coefficient r-Pearson was used. The results of the analysis are presented in Table 1.

The conducted analyses proved statistically significant directly proportional weak relations between the degree of satisfaction with family communication and the general motivation for achievement and its following dimensions: self-control, persistence, internality, pride in productivity, ambition compensatory effect, goal setting, eagerness to learn, dominance, confidence in success, preference for difficult tasks, fearlessness and flexibility. The greater satisfaction with communication in the family of origin, the greater the level of motivation for achievement in the studied group of students.

Statistically significant positive relationships of weak strength were also found between the degree of perceived coherence of the family of origin and the general level of achievement motivation and its following dimensions: flexibility, fearlessness, preference for difficult tasks, confidence in success, dominance, eagerness to learn, goal–setting, ambition compensatory effect, internality, persistence and self-control. The motivation for achievement was even greater (in the above-mentioned dimensions); the emotional bond between family members was perceived as stronger.

[15] W. Klinkosz, *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo...*, op. cit.

[16] M. Plopa. M. Połomski, *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych – wersja dla młodzieży*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2010.

Table 1. The relationship between the perception of the family of origin and the motivation for achievement – the r-Pearson coefficient
Tabela 1. Związek między postrzeganiem rodziny pochodzenia a motywacją do osiągnięć – współczynnik korelacji liniowej Pearsona

r-Pearson coefficient (N = 100)								
Dimensions of motivation for achievement	**Dimensions of the family's perception**							
	Communication		**Cohesion**		**Autonomy-Control**		**Identity**	
	r	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***
Flexibility	**0.37**	**0.00**	**0.27**	**0.01**	**0.34**	**0.00**	**0.20**	**0.05**
Fearlessness	**0.26**	**0.01**	**0.24**	**0.01**	**0.24**	**0.02**	0.18	0.07
Preference for difficult tasks	**0.24**	**0.02**	**0.25**	**0.01**	**0.26**	**0.01**	0.16	0.11
Independence	0.18	0.07	0.13	0.20	**0.27**	**0.01**	0.08	0.44
Confidence in success	**0.33**	**0.00**	**0.35**	**0.00**	**0.27**	**0.01**	**0.32**	**0.00**
Dominance	**0.23**	**0.02**	**0.21**	**0.04**	**0.28**	**0.01**	0.18	0.08
Eagerness to Learn	**0.38**	**0.00**	**0.39**	**0.00**	**0.29**	**0.00**	**0.32**	**0.00**
Goal–setting	**0.38**	**0.00**	**0.36**	**0.00**	**0.35**	**0.00**	**0.29**	**0.00**
Ambition Compensatory Effect	**0.27**	**0.01**	**0.30**	**0.00**	**0.20**	**0.05**	**0.21**	**0.03**
Status orientation	0.15	0.14	0.12	0.24	–0.01	0.95	0.13	0.21
Pride in Productivity	**0.21**	**0.04**	0.19	0.06	0.09	0.36	0.16	0.12
Engagement	0.06	0.53	0.13	0.19	0.02	0.88	0.13	0.20
Competitiveness	–0.01	0.96	–0.11	0.28	–0.06	0.54	–0.09	0.36
Flow	0.11	0.29	0.08	0.45	–0.03	0.79	0.00	0.97
Internality	**0.27**	**0.01**	**0.26**	**0.01**	**0.35**	**0.00**	**0.25**	**0.01**
Persistence	**0.24**	**0.02**	**0.29**	**0.00**	**0.21**	**0.04**	0.17	0.09
Self-control	**0.27**	**0.01**	**0.23**	**0.02**	0.15	0.13	0.19	0.06
Total	**0.38**	**0.00**	**0.36**	**0.00**	**0.31**	**0.00**	**0.28**	**0.01**

Source: Developed by the author.

Źródło: Opracowanie własne.

The next statistically significant, positive correlations of weak strength revealed by the analyses were the relationships between the perceived degree of autonomy in the family and the general motivation of achievements and its following dimensions: flexibility, fearlessness, preference for difficult tasks, independence, confidence in success, dominance, eagerness to learn, goal – setting, ambition compensatory effect and internality. The analyzed results also showed weak, though statistically significant, positive relations between the respondents' level of attachment to family values and the general level of motivation and the following dimensions: Internality, flexibility, ambition compensatory effect,

goal-setting, eagerness to learn and confidence in success. The greater the degree of identification with parents, the higher the level of motivation for achievement in the above-mentioned dimensions.

The next stage of analyses was verification of differences in the level of motivation for achievement between a group of students from cities and a group from the village. For this purpose, a series of Student's t-tests was carried out. Due to the lack of normal distributions in the data obtained from the group of students coming from village in terms of the variables fearlessness and pride in productivity and from students coming from the city in the field of the variable flow (see Tab. 2), the results of the Student's t test were confirmed by the results of the U Mann Whitney test. The obtained data is presented in Table 2.

Table 2. Differences in the intensity of the motivation for achievement between a group of students from the city and a group of students from the village
Tabela 2. Różnice w intensywności motywacji do osiągnięć pomiędzy studentami pochodzącymi z miasta a studentami pochodzącymi ze wsi

Dimensions of motivation for achievement	city (N = 54)		village (N = 46)		t-Student	
	M	SD	M	SD	t	p
Flexibility	49.44	6.95	49.54	8.19	0.07	0.95
Fearlessness	43.76	9.42	43.17	13.10	–0.25[a]	0.80[a]
Preference for difficult tasks	45.80	7.41	46.93	10.05	0.65	0.52
Independence	47.63	7.76	46.72	7.88	–0.58	0.56
Confidence in success	48.48	8.61	49.00	9.07	0.29	0.77
Dominance	47.63	8.31	46.46	8.26	–0.71	0.48
Eagerness to Learn	48.57	7.24	47.85	7.39	–0.50	0.62
Goal–setting	52.83	6.75	52.46	7.53	–0.26	0.79
Ambition Compensatory Effect	47.89	6.69	46.91	8.13	–0.66	0.51
Status orientation	53.07	8.12	50.98	9.40	–1.20	0.23
Pride in Productivity	56.48	6.47	56.76	7.24	0.20	0,84
Engagement	41.48	9.02	40.67	7.93	–0.47	0.64
Competitiveness	43.89	9.06	45.02	9.80	0.60	0.55
Flow	48.67	8.11	47.17	8.64	–0.89	0,38
Internality	49.69	7.74	49.04	8.21	–0.40	0.69
Persistence	48.78	8.05	48.76	9.41	–0.01	0.99
Self-control	47.81	8.08	46.37	9.95	–0.80	0.42
Total	821.91	77.65	813.83	92.36	–0.48	0.64

[a] the result of the test with the correction for unequal variances
[a]wynik testu z korektą nierównych wariancji

Source: Developed by the author.
Źródło: Opracowanie własne.

The analyses carried out did not show statistically significant differences between the groups in the scope of motivation for achievement. The additional analyses carried out with the U Mann-Whitney test confirmed the obtained results. There were no statistically significant differences between groups in the level of fearlessness $U = 1151.00$; $p > 0.05$, pride in productivity $U = 1159.50$; $p > 0.05$ and flow, $U = 1146.00$; $p > 0.05$.

The last stage of the analysis was to verify the existence of differences between the group of students coming from the village and the group coming from the city, concerning the relationship between the dimensions of motivation for achievement and the dimensions of family perception. To calculate the correlation in the groups distinguished, the rho-Spearman coefficient was used. It resulted from identifying outliers in processed data,based on the analysis of scatterplots and Cook distances. Then, the obtained correlation coefficients were compared using Fisher's r-to-z transformations.

Tables 3, 4, 5, 6 present the results obtained, respectively for the following dimensions of family perception: communication, cohesion, autonomy-control, and identity.

The analyses proved a statistically significant, positive relationship with moderate strength between the satisfaction of family communication and eagerness to learn in the group of people from the village. This group also revealed direct proportional relationships of weak strength between the dimension of communication and the following dimensions of motivation for achievement: flexibility, fearlessness, preference for difficult tasks, goal setting, ambition compensatory effect, internality and general result. In the group of students coming from the city, the analyses showed weak, positive relationships of satisfaction with the level of communication with the following dimensions of achievement motivation: self-control, pride in productivity, goal setting and flexibility.

The greater satisfaction with communication in the family of origin, the stronger the intensity of motivation for achievement related to the aforementioned dimensions. The analyses carried out did not show statistically significant differences between the group of students coming from the village and the group coming from the city in the scope of the aforementioned correlation coefficients.

The analyses proved a statistically significant, positive relationship of moderate strength, in the group of students coming from the village, between the perceived intensity of cohesion in the family of origin and eagerness to learn. In addition, there were also directly proportional, but weak relationships of perceived intensity of cohesion in a family with the following dimensions of achievement motivation: fearlessness, preference for difficult tasks, ambition compensatory effect, persistence and overall result.

Table 3. Comparison of correlation coefficients between the dimensions of achievement motivation and satisfaction with communication in the family of origin – rho – Spearman; z – Fisher

Tabela 3. Porównanie współczynnika korelacji pomiędzy wymiarami motywacji do osiągnięć a satysfakcją z komunikacji w rodzinie pochodzenia – rho – Spearman; z – Fisher

Dimensions of motivation for achievement	Spearman's Rho				Fisher's Z	
	village (N = 46)		city (N = 54)			
	r	p	r	p	Z	p
Flexibility	**0.32**	**0.03**	**0.33**	**0.02**	0.05	0.96
Fearlessness	**0.34**	**0.02**	0.18	0.20	0.83	0.41
Preference for difficult tasks	**0.34**	**0.02**	0.06	0.66	1.42	0.16
Independence	0.17	0.27	0.09	0.52	0.39	0.69
Confidence in success	0.22	0.14	0.24	0.08	0.1	0.92
Dominance	0.21	0.15	0.19	0.17	0.1	0.92
Eagerness to Learn	**0.45**	**0.00**	0.25	0.07	1.11	0.27
Goal–setting	**0.36**	**0.01**	**0.29**	**0.03**	0.38	0.71
Ambition Compensatory Effect	**0.29**	0,05	0.11	0.42	0.91	0.36
Status orientation	0.11	0.46	0.16	0.25	0.25	0.81
Pride in Productivity	0.22	0.15	**0,28**	**0.04**	0.31	0.76
Engagement	0.10	0.50	0.09	0.51	0.05	0.96
Competitiveness	0.17	0.26	–0.15	0.28	1.56	0.12
Flow	0.26	0.08	–0.03	0.86	1.43	0.15
Internality	**0.37**	**0.01**	0.14	0.33	1.2	0.23
Persistence	0.29	0.05	0.06	0.68	1.15	0.25
Self-control	0.25	0.09	**0.38**	**0.00**	0.7	0.48
Total	**0.37**	**0.01**	0.25	0.07	0.64	0.52

Source: Developed by the author.
Źródło: Opracowanie własne.

In the group of students coming from the city, however, significant, weak, positive relationships were demonstrated with the following dimensions of achievement motivation: confidence in success, eagerness to learn, goal setting, self-control. Correlation coefficients did not differ in a statistically significant way.

The conducted analyses showed a statistically significant, positive relationship between the perceived intensity of autonomy and control in the family of origin and the degree of internality in the group of pupils coming from the village. In addition, the research revealed weak, directly proportional relationships with the following dimensions of achievement motivation: general result,

persistence, goal setting, eagerness to learn, dominance, independence, preference for difficult tasks, fearlessness and flexibility.

Table 4. Comparison of correlation coefficients between the dimensions of achievement motivation and the perceived cohesion of the family of origin – Spearman's rho, Fisher's Z

Tabela 4. Porównanie współczynnika korelacji pomiędzy wymiarami motywacji do osiągnięć a postrzeganą spójnością rodziny pochodzenia – rho – Spearman; z – Fisher

Dimensions of motivation for achievement	Spearman's Rho				Fisher's Z	
	Village (N = 46)		city (N = 54)			
	r	p	r	p	Z	p
Flexibility	0.26	0.08	0.26	0.06	0.04	0.97
Fearlessness	**0.29**	**0.05**	0.19	0.17	0.51	0.61
Preference for difficult tasks	**0.32**	**0.03**	0.15	0.29	0.87	0.38
Independence	0.11	0.48	0.06	0.70	0.24	0.81
Confidence in success	0.27	0.07	**0.27**	**0.05**	0.02	0.98
Dominance	0.21	0.17	0.17	0.21	0.2	0.84
Eagerness to Learn	**0.41**	**0.01**	**0.28**	**0.04**	0.72	0.47
Goal–setting	0.27	0.07	**0.32**	**0.02**	0.27	0.79
Ambition Compensatory Effect	**0.37**	**0.01**	0.14	0.32	1.2	0.23
Status orientation	0.19	0.20	0.10	0.48	0.44	0.66
Pride in Productivity	0.22	0.14	0.27	0.05	0.26	0.8
Engagement	0.18	0.22	0.20	0.15	0.1	0.92
Competitiveness	0.07	0.66	–0.17	0.21	1.17	0.24
Flow	0.22	0.14	–0.02	0.87	1.18	0.24
Internality	0.20	0.19	0.22	0.11	0.1	0.92
Persistence	**0.32**	**0.03**	0.13	0.36	0.97	0.33
Self-control	0.28	0.06	**0.31**	**0.02**	0.16	0.87
Total	**0.37**	**0.01**	0.26	0.05	0.59	0.55

Source: Developed by the author.
Źródło: Opracowanie własne.

In the group of students coming from the city, a statistically significant relationship was shown only with the dimension of flexibility. The analyses showed only differences at the level of statistical tendency between the group from the city and from the village in the correlation coefficient concerning internality and the perception of the intensity of autonomy.

Table 5. Comparison of correlation coefficients between the dimensions of achievement motivation and the perceived intensity of autonomy-control in the family of origin – Spearman's rho; Fisher's – Z

Tabela 5. Porównanie współczynnika korelacji pomiędzy wymiarami motywacji do osiągnięć a postrzeganą intensywnością autonomii-kontroli w rodzinie pochodzenia – rho – Spearman; z – Fisher

Dimensions of motivation for achievement	Spearman's rho				Fisher's Z	
	Village (N = 46)		City (N = 54)			
	r	p	r	p	Z	p
Flexibility	**0.32**	**0.03**	**0.38**	**0.00**	0.33	0.74
Fearlessness	**0.34**	**0.02**	0.18	0.20	0.83	0.41
Preference for difficult tasks	**0.35**	**0.02**	0.15	0.30	1.04	0.30
Independence	**0.31**	**0.04**	0.26	0.06	0.26	0.79
Confidence in success	0.24	0.11	0.17	0.22	0.35	0.72
Dominance	**0.30**	**0.05**	0.15	0.29	0.77	0.44
Eagerness to Learn	**0.35**	**0.02**	0.04	0.77	1.57	0.12
Goal–setting	**0.34**	**0.02**	0.21	0.13	0.68	0.50
Ambition Compensatory Effect	0.09	0.54	0.08	0.57	0.05	0.96
Status orientation	–0.06	0.70	0.01	0.96	0.34	0.74
Pride in Productivity	0.13	0.38	0.05	0.72	0.39	0.70
Engagement	0.04	0.78	–0.02	0.88	0.29	0.77
Competitiveness	0.09	0.56	–0.18	0.20	1.32	0.19
Flow	–0.03	0.87	–0.15	0.28	0.59	0.56
Internality	**0.48**	**0.00**	0.17	0.22	1.7	0.09
Persistence	**0.36**	**0.02**	0.04	0.76	1.63	0.10
Self-control	0.26	0.09	0.03	0.86	1.14	0.25
Total	**0.35**	**0.02**	0.15	0.27	1.04	0.30

Source: Developed by the author.
Źródło: Opracowanie własne.

The analyses proved a statistically significant, positive relationship with moderate strength, between attachment to family values eagerness to learn in the group of students coming from the village. In addition, this group revealed directly proportional correlations of weak strength with the following dimensions of achievement motivation: internality, self-control, general result, preference for difficult tasks, fearlessness. The analyses did not show any statistically significant relationship between attachment to family values and the intensity of motivation for achievement in the second group.

Table 6. Comparison of correlation coefficients between the dimensions of achievement motivation and the perception of identity – Spearman's rho; Fisher's –Z
Tabela 6. Porównanie współczynnika korelacji pomiędzy wymiarami motywacji do osiągnięć a postrzeganiem tożsamości – rho – Spearman; z – Fisher

Dimensions of motivation for achievement	Spearman's rho				Fisher's Z	
	Village (N = 46)		City (N = 54)			
	r	p	r	p	Z	p
Flexibility	0.24	0.11	0.18	0.20	0.3	0.76
Fearlessness	**0.34**	**0.02**	–0.05	0.69	1.95	0.05
Preference for difficult tasks	**0.39**	**0.01**	–0.03	0.83	**2.13**	**0.030**
Independence	–0.01	0.92	0.02	0.88	0.15	0.88
Confidence in success	0.22	0.14	0.21	0.13	0.05	0.96
Dominance	0.09	0.53	0.09	0.50	0.00	1.00
Eagerness to Learn	**0.44**	**0.00**	0.18	0.20	1.40	0.16
Goal–setting	0.18	0.23	0.22	0.11	0.20	0.84
Ambition Compensatory Effect	0.25	0.09	0.04	0.80	1.04	0.30
Status orientation	0.09	0.57	0.16	0.25	0.34	0.73
Pride in Productivity	0.19	0.22	0.23	0.10	0.20	0.84
Engagement	0.23	0.13	0.15	0.28	0.401	0.69
Competitiveness	0.02	0.88	–0.18	0.19	0.976	0.33
Flow	0.16	0.30	–0.04	0.78	0.973	0.33
Internality	**0.31**	**0.04**	0.04	0.79	1.36	0.18
Persistence	0.27	0.07	–0.05	0.74	1.57	0.11
Self-control	**0.37**	**0.01**	0.09	0.52	1.44	0.15
Total	**0.31**	**0.04**	0.11	0.41	1.02	0.31

Source: Developed by the author.
Źródło: Opracowanie własne.

On the other hand, there were differences between a group of people from the village and a group from the city regarding the relationship between preferring difficult tasks and attachment to family values. In the group coming from the village, this relationship is stronger and positive, while this relationship was not found in the group of people coming from the city.

The analyses did not show statistically significant differences between the respondents living in the countryside and those living in the city in terms of family perception regarding satisfaction with communication, its cohesion, the degree of control of its members by the family system and the identification of respondents with traditional values. It should be noted, however, that due to

the limited number of people researched, the findings of the study should be interpreted with caution.

Discussion

According to the research, the young personsof the high school revealed the need and desire to behave in a responsible way. They display a high level of the need for achievement and independence in pursuing the goals. The examined young personscan accept the challenge of solving basic conflicts of emerging adulthood.

Statistically significant, directly proportional correlations between the degree of satisfaction with family communication and the overall motivation for achievement and its following dimensions: self-control, persistence, internality, performance satisfaction, ambition compensatory effect, goal setting, eagerness to learn, dominance, conviction in success, preference for difficult tasks, fearlessness and flexibility, allow to suppose that the surveyed young personsaspire to achieve their goals in their future, adult lives.

The research shows that the cohesion in the parent-child relationship does not depend on the place of residence, but it favors the increase in the motivation of achievements. Referring to the concept of relational development of the family, a person needs a strong, honest emotional bond and a sense of commitment to another person. The results of the conducted research on a representative group of secondary school students indicate that the level of parents' support in communication, showing feelings, mutual tolerance and taking responsibility for decisions, is related to the dimensions of motivation for achievement or the need to strive for the best results in a competitive situation and freedom of choice. Emerging adults who grow up in such families have the appropriate competences to develop self-control, cooperative skills and have higher self-esteem; they are able to face challenges in the appropriate way. It is worth noting that the surveyed group of emerging adults from the village is more strongly attached to family traditions than their peers living in the city. Rural youngstershave a greater enthusiasm for learning and are not afraid of difficult tasks, and after their performance constantly strive to raise the level of performance. They cope with the problems treating them as a challenge, rather than a threat. They are looking for the opportunities to gain experience and they are more demanding of themselves–much more than their peers from the city. They are also inclined to overcome obstacles and open wider development perspectives.

In addition, it was noticed that the family system with good relations between its members (the so-called cohesion), enables emerging adults to maintain individuality and is conducive to setting constructive goals and real requirements. In such families, young adults strive to achieve the mastery related to

personal satisfaction and they are guided by internal motivation. Consequently, these adults are less inclined to give upor run away from difficult and uncomfortable situations in life. Emerging adults, who are truly satisfied with their achievements and are persistent in the pursuit of the goals, received emotional support from their parents. As a result, they developed a sense of self-confidence and intrinsic motivation[17]. Being brought up in proper, cordial atmosphere developed young adults' abilitiesto undertake independent tasks, as opposed to actions forced by external factors.

Referring to Arnett's notion of emerging adulthood as a time of hope and anxiety at the same time, it is worth focusing on the role of parental support in equipping their children with skills enabling them independent functioning. Mutual understanding, respect and openness to dialogue undoubtedly facilitate developing motivation for achievement in many spheres of young adults' functioning.

Bibliography

Arnett J.J., *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist" 2000, no. 55(5).

Bańka A., *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery, Poznań 2005.

Baumeister R., Leary M.R., *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*, [in:] R. Zukauskiene (ed.), *Interpersonal Development*, Routledge, London 2017.

Biernat T., *Czy istnieje rodzina ponowoczesna*, „Pedagogia Christiana" 2014, no. 2/34.

Boski P., *Potrzeba osiągnięć jako psychologiczny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego*, [in:] J. Rejkowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1980.

Klinkosz W., *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo*, KUL, Lublin 2016.

Klinkosz W., Sękowski A.E., *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa i M. Prochaski*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2013.

Pervin L.A., *Osobowość teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

Plopa M., Połomski M., *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych – wersja dla młodzieży*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2010.

Rosen B.C., *Family Structure and Achievement Motivation*, "American Sociological Review" 1961, no. 26(4), doi: 10.2307/2090256.

[17] R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, "American Psychologist" 2000, no. 55(1), pp. 68–78, doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68.

Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, "American Psychologist" 2000, no. 55(1), doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68

Sakowska J., *Rola rodziny w profilaktyce uzależnień*, „Studia nad Rodziną" 1998, no. 2/2(3).

Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.

doi: 10.34616/wwr20182.325.337

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 21.09.2018 r. – przyjęty: 28.11.2018 r.

Anna GRABOWIEC*

Samoocena młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym

Self-esteem of adolescents from families with alcohol-related problems

Streszczenie

Cel: Celem podjętych badań była próba określenia poziomu samooceny młodzieży wychowującej się w rodzinach z problemem alkoholowym.

Metody: Badania przeprowadzono wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Grupę podstawową stanowiła młodzież wyróżniona na podstawie testu przesiewowego CAST (*Children of Alcoholics Screening Test*). Do pomiaru samooceny wykorzystano wystandaryzowane narzędzie badawcze – Rosenberg Self-Esteem Scale (SES), w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny.

Wyniki: Uzyskane wyniki wyraźnie pokazują, że młodzież z rodzin z problemem alkoholowym znacznie niżej ocenia siebie niż młodzież z rodzin niealkoholowych. Rezultaty porównań wewnątrzgrupowych wskazują ponadto, że w grupie tej to przede wszystkim dziewczęta prezentują zaburzony obraz postrzegania własnej osoby.

Wnioski: Przedstawione wyniki badań mogą stanowić istotne przesłanki do działań profilaktycznych i terapeutycznych, skierowanych do dzieci i młodzieży z rodzin alkoholowych.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzina z problemem alkoholowym, samoocena, dzieci, młodzież.

* e-mail: ania.grabowiec@gmail.com
Zakład Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-2096-649X.

Abstract

Aim: The aim of the present study was to analyse the level of self-assessment among teenagers raised in families with alcohol problem. A diagnostic survey was used to examine students of secondary schools.

Methods: A diagnostic survey was used to examine students of secondary schools. The group in question consisted of teenagers selected on the basis of CAST (Children of Alcoholics Screening Test). To measure self-assessment, a standardized research tool was used – Rosenberg Self-Esteem Rate (Polish adaptation by I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek and M. Łaguna).

Results: The obtained results show that adolescents from families with alcohol-related problems have considerably lower self-esteem than adolescents from regular families. Additionally, as far as inter-group comparisons are concerned, the distorted picture of self was mainly observed in girls.

Conclusions: The reported results are relevant with a view to undertaking preventive and therapeutic actions aimed at helping children and adolescents from families with alcohol-related problems.

Keywords: family, family with alcohol-related problem, self-esteem, children, adolescents.

Wprowadzenie

W literaturze dużo uwagi poświęca się roli, którą odgrywa samoocena w funkcjonowaniu jednostki. Ma ona znaczący wpływ na różne aspekty życia człowieka i trudno wręcz znaleźć dziedzinę, w której nie analizowano by powiązań między funkcjonowaniem osoby a jej samooceną[1]. Większość badań wskazuje na pozytywne następstwa dysponowania przez jednostkę wysoką samooceną. I tak na przykład, przegląd badań dokonany przez Roya Baumeistera i jego współpracowników pokazuje, że osoby charakteryzujące się wysoką samooceną są bardziej pewne siebie, stawiają sobie ambitne cele i wysoko ustalają standardy osiągnięć. Są przekonane o swojej inteligencji, uzdolnieniach, atrakcyjności fizycznej i popularności, a także podejmują więcej rozmaitych aktywności niż osoby o niskiej samoocenie[2]. Wysoka samoocena jest predyktorem długowieczności i zdrowia fizycznego. Osoby z wysoką samooceną w trudnych chwilach są życzliwe dla samych siebie i raczej nie osądzają się surowo. Postrzegają świat i swoje w nim możliwości bardziej optymistycznie, dzięki czemu realizują swoje

[1] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar. SES. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008, s. 16.

[2] Za: M. Łaguna, *Rola przekonań o sobie w planowaniu podjęcia pracy za granicą*, „Psychologia Społeczna" 2009, t. 4, nr 4(12), s. 230; M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 20.

zadania z dużą wytrwałością i wolniej zniechęcają się przy niepowodzeniach. Są zdystansowane i refleksyjne wobec własnych doświadczeń, mają wysokie poczucie własnej skuteczności i wewnętrzne umiejscowienie kontroli[3].

Badania nad samooceną pokazują jej wyraźne punkty styczne z funkcjonowaniem emocjonalnym jednostki. Wyniki tych badań wskazują na silny związek między wysoką samooceną globalną a dyspozycjami do częstszego i bardziej intensywnego przeżywania pozytywnych stanów emocjonalnych i zdecydowanie mniejszą tendencją do odczuwania negatywnych emocji. Osoby o wyższej samoocenie mają skłonność do przeżywania wysokiego poczucia szczęścia i satysfakcji z życia, jak też częstszego doświadczania dumy[4]. Wysokość samooceny wiąże się również z funkcjonowaniem interpersonalnym jednostki. Osoby cechujące się wysoką samooceną są bardziej śmiałe, odczuwają mniej wstydu i zakłopotania, co sprawia, że bez problemów nawiązują nowe znajomości[5].

Osoby o niskiej samoocenie koncentrują się na swoich wadach i wykazują niechęć do skupiania uwagi innych na swojej osobie. Wobec trudności i wyzwań wykazują postawę unikową i mimo wysokiego poziomu kompetencji często rezygnują z zadań, wiążących się z ryzykiem poniesienia niepowodzenia[6]. Niska samoocena łączy się z częstszym przeżywaniem lęku i poczucia beznadziejności oraz częściej współwystępuje z nieadekwatnymi reakcjami na stres i dolegliwościami somatycznymi[7]. Jest też silniej związana z depresją i zaburzeniami odżywiania i może być istotnym czynnikiem ryzyka w tych chorobach. Longituidalne badania Kaliego Trzesniewskiego i jego współpracowników pokazały, że niska samoocena w okresie adolescencji jest istotnym predyktorem problemów zdrowotnych, emocjonalnych, społecznych i ekonomicznych w wieku dorosłym, w tym zachowań przestępczych i niższego statusu ekonomicznego[8]. Jest też silnie skorelowana z negatywnym obrazem siebie w związkach partnerskich, poczuciem, że nie jest się osobą wartościową w percepcji innych ludzi, oraz lękiem społecznym. Osoby o niskiej samoocenie często wybierają na partnerów interakcji tych, którzy myślą o nich negatywnie oraz mają tendencję do wycofywania się z relacji, w których są korzystnie oceniane[9].

---

[3] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*..., dz. cyt., s. 19–20.

[4] Za: I. Dzwonkowska, *Współczucie wobec samego siebie* (*self-compassion*) *jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi*, „Psychologia Społeczna" 2011, t. 6, nr 1, s. 68–69.

[5] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*..., dz. cyt., s. 24.

[6] Tamże, s. 27–28.

[7] M. Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2010, s. 124.

[8] A. Fila-Jankowska, *Samoocena autentyczna. Co ukrywamy sami przed sobą*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", Warszawa 2009, s. 21.

[9] M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza*..., dz. cyt., s. 23; I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*..., dz. cyt., s. 25.

Do głównych psychologicznych źródeł samooceny zalicza się między innymi relacje dziecka z rodzicami i doświadczenie zdobywane przez jednostkę w środowisku rodzinnym. Wielu badaczy uważa, że w okresie dzieciństwa największy wpływ na rozwój samooceny ma właśnie rodzina i relacje na linii rodzic – dziecko (Harter, Cardinali, D'Allura, Kernis)[10]. Rodzice są dla dziecka głównym źródłem wiedzy o sobie, to od nich po raz pierwszy dowiaduje się, jakie jest. Przez swoje zachowania werbalne i niewerbalne rodzice przekazują dziecku informacje i oceny dotyczące jego osoby, na podstawie których dokonuje ono oceny siebie w kategoriach pozytywnych bądź negatywnych[11]. Stanley Coopersmith, wykorzystując wyniki obszernych badań empirycznych, wskazał trzy podstawowe warunki kształtowania pozytywnej samooceny dziecka. Są to: bezwarunkowa akceptacja osoby dziecka, jasno zakreślone i przestrzegane granice psychologiczne w relacjach z dzieckiem oraz postawa szacunku i tolerancji wobec inicjatyw dziecka. Wyniki jego badań świadczą o tym, że wobec dzieci, u których ukształtowała się wysoka samoocena rodzice stosowali bardziej spójne i pełne zainteresowania metody wychowawcze niż w przypadku dzieci o samoocenie przeciętnej czy niskiej[12]. Tymczasem rodzina z problemem alkoholowym odznacza się pewną specyfiką funkcjonowania związaną z tym, że uzależnienie alkoholowe jednego z rodziców i powiązane z nim zachowania stają się głównymi regułami organizującymi życie całej rodziny. Wszyscy członkowie skoncentrowani są na osobie pijącej, żyją w chronicznym stresie, którego nasilenie przybiera często ekstremalne wymiary. Rodzinę taką cechuje brak wzajemnego wsparcia i pomocy, co wynika głównie z nierealizowania przez osobę uzależnioną przypisanych jej ról społecznych (współmałżonka, rodzica). Alkohol niszczy życie uczuciowe rodziny, jej członkowie przeżywają ciągły lęk oraz poczucie zagrożenia i krzywdy, które nawarstwiają się latami w postaci urazów i pretensji, utraty zaufania do ludzi, a przede wszystkim poczucia bezwartościowości. Członkowie rodziny alkoholowej mają trudności z otwartym komunikowaniem własnych uczuć, pragnień i przeżyć[13]. Wyniki badań pokazują, że dzieci wychowujące sie w rodzinach z problemem alkoholowym są trzykrotnie bardziej narażone na przemoc, w tym czterokrotnie bardziej na zaniedbywanie, w po-

[10] Za: M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza*..., dz. cyt., s. 47.

[11] S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 251–255.

[12] Za: A. Zbonikowski, *Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży*, [w:] K. Hirszel i in. (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2010, s. 18; M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza*..., dz. cyt., s. 47.

[13] S. Wegscheider-Cruse, *Nowa szansa. Nadzieja dla rodziny alkoholowej*, tłum. M. Ślósarska, Instytut Psychologii Zdrowia – Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2000, s. 78–80; A. Dodziuk, W. Kamecki, *Wyjść z matni. Proste rozmowy o zgubnym nałogu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1994, s. 105–106; M. Ryś, *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 79–81.

równaniu z dziećmi, których rodzice nie są uzależnieni[14]. Często są świadkami przemocy wobec pozostałych członków rodziny, przeżywając przerażenie i obawę o ich życie.

Konsekwencje dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym, poza zaburzeniami zachowania, trudnościami w nauce czy większą podatnością na uzależnienie, dotyczą również różnych problemów emocjonalnych, stąd też przedmiotem zainteresowań badawczych podjętych w niniejszym artykule uczyniono zagadnienia dotyczące poziomu samooceny dzieci wychowywanych w rodzinach alkoholowych.

Teoretyczną podstawę badań stanowiło ujęcie samooceny Morrisa Rosenberga, który określa ją jako globalną ocenę siebie, odzwierciedlającą poziom przekonania o własnej wartości. Wysoka samoocena, w ujęciu autora, to przekonanie, że jest się „wystarczająco dobrym" i wartościowym człowiekiem, niska zaś oznacza niezadowolenie z siebie[15].

Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem podjętych badań było określenie poziomu samooceny młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym. Zatem, główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: Czy istnieje – a jeżeli tak, to jaka – różnica między samooceną młodzieży z rodzin alkoholowych i niealkoholowych? Sformułowano również pytania szczegółowe:

1. Jaki jest poziom samooceny młodzieży z rodzin alkoholowych?
2. Jaki jest poziom samooceny młodzieży z rodzin niealkoholowych?
3. Czy płeć istotnie różnicuje poziom samooceny młodzieży w obu badanych grupach?

Wyniki dotychczasowych analiz empirycznych były podstawą do wysunięcia następujących hipotez, które poddano weryfikacji w trakcie badań własnych:

H1. Młodzież z rodzin alkoholowych charakteryzuje się istotnie niższą samooceną niż młodzież z rodzin niealkoholowych.

H2. Płeć nie różnicuje istotnie poziomu samooceny badanych w grupie młodzieży z rodzin bez problemu alkoholowego.

H3. Przypuszcza się, że płeć jest czynnikiem różnicującym poziom samooceny wśród młodzieży z rodzin alkoholowych. Z dotychczasowych ustaleń wynika, że wśród dzieci alkoholików istnieje związek między problemami emocjonalnymi a płcią dziecka. W rodzinach z problemem alkoholowym więcej

[14] P.K. Jaudes i in., za: A. Izdebska, K. Lewandowska, *Czynniki ryzyka krzywdzenia dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2012, t. 11, nr 2, s. 126.

[15] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*..., dz. cyt., s. 7.

internalizacyjnych problemów doświadczają dziewczęta[16]. Zatem, można przypuszczać, że dziewczęta mogą mieć niższy poziom samooceny.

W badaniach zastosowano celowy dobór próby, starając się wyodrębnić wśród badanej młodzieży z pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych grupę młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym. Zastosowano test przesiewowy CAST (*Children of Alcoholics Screening Test*) służący do identyfikacji dzieci wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym. Narzędzie ma skalę składającą się z 30 itemów odnoszących się do doświadczeń związanych z zachowaniem pijącego rodzica. Na każde z 30 pytań należy odpowiedzieć „tak" lub „nie". Każda odpowiedź twierdząca to 1 punkt. Wynik powyżej 6 punktów wskazuje, że dziecko pochodzi z rodziny z problemem alkoholowym. CAST zarówno w wersji oryginalnej, jak i w jego polskim tłumaczeniu jest narzędziem cechującym się dobrymi właściwościami psychometrycznymi[17].

W badaniu uczestniczyło 65 uczniów z rodzin z problemem alkoholowym, do których dobrano taką samą liczbę uczniów z rodzin niealkoholowych. Procentowy rozkład badanych grup ze względu na płeć był podobny (różnice nie przekraczają 10%; zob. Tab. 1). Również test chi-kwadrat nie wykazał różnic istotnych ze względów statystycznych. Można zatem uznać, że porównywane grupy są zbliżone pod względem płci.

Tabela 1. Liczbowy rozkład badanej młodzieży ze względu na płeć
Table 1. The distribution of adolescents in the study according to sex

Grupa badawcza	Płeć	N	%
Młodzież z rodzin alkoholowych	Dziewczęta	36	55,38
	Chłopcy	29	44,62
Młodzież z rodzin niealkoholowych	Dziewczęta	31	47,69
	Chłopcy	34	52,31
Razem	Dziewczęta	67	51,54
	Chłopcy	63	48,46

$\chi^2 = 2{,}04$; df = 1; $p < 0{,}15$ n. i.

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Do pomiaru samooceny wykorzystana została Skala Samooceny – the Rosenberg Self-Esteem Scale SES opracowana przez M. Rosenberga, w polskiej adaptacji Ireny Dzwonkowskiej, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Marioli Łaguny. Skala SES jest najczęściej stosowanym narzędziem badawczym służącym do

[16] H.B. Christensen, N. Bilenberg, *Behavioural and emotional problems in children of alcoholic mothers and fathers*, „European Child and Adolescent Psychiatry" 2000, t. 9, z. 3, s. 219–226.
[17] B.E. Robinson, J.L. Rhoden, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, tłum. M. Szymankiewicz i in., wyd. 2, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2005, s. 199–201.

pomiaru globalnej samooceny młodzieży i osób dorosłych. Składa się z dziesięciu twierdzeń o charakterze diagnostycznym, do których osoba badana ustosunkowuje się na czterostopniowej skali od 1 do 4. Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu samooceny. Zakres możliwych do uzyskania wyników wynosi od 10 do 40 punktów. Chcąc ustalić czy uzyskany przez daną osobę wynik jest niski, czy też wysoki, należy odwołać się do norm. Biorąc pod uwagę wiek i płeć badanych, należy przekształcić uzyskany wynik surowy na skalę stenową, przyjmując następującą interpretację wyników: steny 1 i 2 – wyniki bardzo niskie, steny 3 i 4 – wyniki niskie, steny 5 i 6 – wyniki przeciętne, steny 7 i 8 – wyniki wysokie, steny 9 i 10 – wyniki bardzo wysokie[18].

Wyniki badań

Pierwszy etap analiz obejmował porównanie średnich wyników w zakresie samooceny globalnej badanej młodzieży z rodzin alkoholowych i niealkoholowych. Wyniki dotyczące analizowanego aspektu zawiera tabela 2.

Tabela 2. Różnice w zakresie samooceny młodzieży z rodzin alkoholowych i niealkoholowych

Table 2. Differences in self-esteem in adolescents from families with alcohol-related problems and from families without the problems

Samoocena	M	SD	t	df	p
Młodzież z rodzin alkoholowych	26,92	5,66	–3,50	128	0,00
Młodzież z rodzin niealkoholowych	30,00	4,24			

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Analiza z zastosowaniem testu t-Studenta ujawniła istotne statystycznie różnice między porównywanymi grupami młodzieży ($p < 0,00$). Średni wynik w zakresie samooceny globalnej młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym jest istotnie statystycznie niższy od średniego wyniku uzyskanego przez młodzież z rodzin bez problemu alkoholowego. Średni wynik w grupie młodzieży z rodzin alkoholowych mieści się w przedziale wyników niskich, w grupie porównawczej – w przedziale wyników przeciętnych. Chcąc wniknąć w szczegóły dotyczące poziomu samooceny młodzieży z badanych grup, przeprowadzono dalsze analizy (zob. Tab. 3).

[18] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*..., dz. cyt., s. 61–63.

Tabela 3. Poziom samooceny młodzieży z rodzin alkoholowych i niealkoholowych
Table 3. The level of self-esteem in adolescents from families with alcohol-related problems and from families without the problems

Poziom samooceny	Młodzież z rodzin alkoholowych		Młodzież z rodzin niealkoholowych		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo niski	15	23,08	2	3,08	17	13,07
Niski	10	15,38	8	12,31	18	13,85
Przeciętny	26	40,00	29	44,61	55	42,31
Wysoki	9	13,85	18	27,69	27	20,77
Bardzo wysoki	5	7,69	8	12,31	13	10,00
Razem	65	100	65	100	130	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, iż większość ogółu badanej młodzieży cechuje się przeciętnym poziomem samooceny – 42,31%, a prawie 27% badanych posiada niekorzystne przekonania dotyczące własnej osoby. Jedynie 30,77% młodzieży przejawia wysoki bądź bardzo wysoki poziom samooceny. Analizując rozkład procentowy w porównywanych grupach, należy zauważyć, że w grupie młodzieży z rodzin alkoholowych ponad 1/3 badanych to osoby z niską bądź bardzo niską samooceną (38,46%). Podobny odsetek badanych posiada samoocenę na poziomie przeciętnym (40,00%), a tylko 21,54% badanych z tej grupy korzystnie ocenia własną osobę. Inaczej te proporcje wyglądają w grupie młodzieży z rodzin niealkoholowych, gdzie 40,00% badanych z tej grupy posiada wysoką bądź bardzo wysoką samoocenę, a 44,61% przejawia przeciętny poziom samooceny. Stosunkowo niski odsetek badanych posiada niekorzystne przekonania dotyczące własnej osoby – 15,39%.

W dalszej części analiz dokonano porównania średnich oraz poziomu samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin alkoholowych i niealkoholowych.

Tabela 4. Różnice w zakresie samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin alkoholowych
Table 4. Differences in self-esteem in girls and boys from families with alcohol-related problems

Samoocena	M	SD	t	df	p
Dziewczęta z rodzin alkoholowych	25,11	5,59	–3,05	63	0,00
Chłopcy z rodzin alkoholowych	29,17	4,97			

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Porównanie średnich wyników w zakresie samooceny globalnej dziewcząt i chłopców z rodzin alkoholowych wskazuje, że istnieje istotna statystycznie

różnica pomiędzy porównywanymi grupami ($p < 0,00$). Średni wynik w grupie dziewcząt jest istotnie niższy od średniego wyniku uzyskanego przez chłopców i mieści się w przedziale wyników niskich. Średni wynik chłopców świadczy o przeciętnym poziomie samooceny.

Tabela 5. Poziom samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin alkoholowych
Table 5. The level of self-esteem in girls and boys from families with alcohol-related problems

Poziom samooceny	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo niski	10	27,78	5	17,24	15	23,07
Niski	10	27,78	0	0	10	15,38
Przeciętny	9	25,00	17	58,62	26	40,00
Wysoki	5	13,89	4	13,79	9	13,84
Bardzo wysoki	2	5,55	3	10,35	5	7,69
Razem	36	100	29	100	65	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Uzyskane wyniki badań dotyczące poziomu samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin alkoholowych wydają się dość niepokojące, gdyż ponad połowa dziewcząt (55,56%) posiada bardzo niekorzystne przekonania dotyczące własnej wartości, co więcej, aż 27,78% dziewcząt oceniło stosunek do samej siebie bardzo nisko. Tylko niespełna 20% dziewcząt cechuje wysoki poziom samooceny. W przypadku chłopców rozkład wyników wydaje się bardziej korzystny. Trzykrotnie mniej chłopców niż dziewcząt ma niekorzystne przekonania odnośnie do własnej wartości. Większość z nich cechuje się przeciętnym poziomem samooceny (58,62%), a 24,14% to osoby o co najmniej wysokiej samoocenie.

Tabela 6. Różnice w zakresie samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin niealkoholowych
Table 6. Differences in self-esteem in girls and boys from families without alcohol-related problems

Samoocena	M	SD	t	df	p
Dziewczęta z rodzin niealkoholowych	29,96	5,14	0,13	63	0,89
Chłopcy z rodzin niealkoholowych	29,82	3,36			

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Porównanie średnich wyników w odniesieniu do samooceny dziewcząt i chłopców wychowujących się w rodzinach, w których nie występuje problem alkoholowy, wskazuje, że nie istnieje statystycznie istotna różnica między tymi

grupami. Średni wynik uzyskany zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców świadczy o przeciętnym poziomie tej zmiennej.

Tabela 7. Poziom samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin niealkoholowych
Table 7. The level of self-esteem in girls and boys from families without alcohol-related problems

Poziom samooceny	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo niski	1	3,23	1	2,94	2	3,08
Niski	5	16,13	3	8,82	8	12,31
Przeciętny	9	29,03	20	58,82	29	44,61
Wysoki	9	29,03	9	26,48	18	27,69
Bardzo wysoki	7	22,58	1	2,94	8	12,31
Razem	31	100	34	100	65	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Porównując procentowy rozkład wyników dotyczących poziomu samooceny dziewcząt i chłopców z rodzin niealkoholowych, warto zauważyć, że o ile większość chłopców charakteryzuje się samooceną na poziomie przeciętnym (58,82%), o tyle ponad połowa dziewcząt (51,61%) posiada co najmniej wysoką samoocenę. Jednocześnie niemal dwukrotnie większy odsetek dziewcząt posiada niekorzystne przekonania dotyczące własnej wartości.

Dyskusja i wnioski

Uzyskane wyniki badań pozwoliły rozstrzygnąć postawione hipotezy. W pełni potwierdziła się hipoteza 1, zgodnie z którą młodzież z rodzin alkoholowych charakteryzuje się istotnie niższą samooceną niż młodzież z rodzin niealkoholowych. Jest to zgodne z oczekiwaniami formułowanymi na podstawie dotychczasowej wiedzy na temat zwiększonego ryzyka pojawienia się różnorodnych problemów rozwojowych i zaburzeń u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. Jak podkreśla Iwona Grzegorzewska, wzrastanie w cieniu rodzica nadużywającego alkoholu wiąże się z doświadczaniem większej liczb pojedynczych i skumulowanych negatywnych zdarzeń życiowych[19]. Uzależnienie od alkoholu któregoś z rodziców jest elementem zakłócającym realizację podstawowych funkcji rodziny, a zwłaszcza jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Alkoholizm rodzica wpływa na sposób sprawowania przez niego funkcji rodzi-

[19] I. Grzegorzewska, *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2013, s. 268–269.

cielskich. Jak wynika z badań, również żony alkoholików charakteryzują się obniżoną jakością oddziaływań rodzicielskich[20]. Rodzice często są emocjonalnie niedostępni, mają trudności w wyrażaniu pozytywnych uczuć wobec dzieci i okazywaniu im ciepła[21]. Otrzymane wyniki są zgodne z wynikami uzyskanymi przez Janet Woititz, która w swoich badaniach eksperymentalnych stwierdziła, że dzieci rodziców uzależnionych od alkoholu mają istotnie niższy poziom samooceny w porównaniu z dziećmi pochodzącymi z rodzin, w których nie nadużywano alkoholu[22].

Rozpatrując zagadnienie różnic międzypłciowych w wysokości samooceny młodych osób, należy zaznaczyć, że wyniki badań tym zakresie nie są jednoznaczne. Część badaczy odnotowała istotne statystycznie różnice na korzyść chłopców, podczas gdy inni nie stwierdzili istotnych różnic[23]. Przeprowadzone w niniejszych badaniach analizy potwierdziły hipotezę 2, w której zakładano, że w grupie młodzieży z rodzin, w których nie występuje problem alkoholowy, płeć nie różnicuje istotnie poziomu samooceny badanych. Podobne wyniki uzyskała Anna Turowska, która prowadząc badania w 300-osobowej grupie młodzieży licealnej, nie stwierdziła wyraźnych różnic między poziomem samooceny dziewcząt i chłopców[24].

Kolejne analizy w pełni potwierdziły hipotezę 3, zgodnie z którą oczekiwano, że w grupie młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym dziewczęta posiadają niższą samoocenę niż chłopcy. W przedstawionych badaniach stwierdzono, że odsetek dziewcząt posiadających niekorzystne przekonania dotyczące wartości własnej osoby trzykrotnie przewyższa odsetek chłopców. Wyniki te znajdują uzasadnienie w kontekście wyników badań Henrika Christensena i Nielsa Bilenberga, którzy stwierdzili, że w rodzinach alkoholowych więcej internalizacyjnych problemów doświadczały dziewczęta[25].

Podsumowując, przedstawione wyniki badań wyraźnie pokazują, że młodzież pochodząca z rodzin z problemem alkoholowym charakteryzuje się niższą samooceną w porównaniu z rówieśnikami z rodzin bez problemu alkoholowego. Rezultaty porównań wewnątrzgrupowych wskazują ponadto, że w grupie tej to przede wszystkim dziewczęta prezentują zaburzony obraz postrzegania własnej osoby. Otrzymane wyniki są potwierdzeniem wniosków płynących z prowadzo-

[20] I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, *Pozytywna i negatywna adaptacja dzieci i młodzieży rodziców uzależnionych od alkoholu*, „Alcoholism and Drug Addiction" 2015, t. 28, z. 4, s. 228–229.

[21] T.L. Cermak, *Czas na wyleczenie – przewodnik. Droga do wyzdrowienia dla dorosłych dzieci alkoholików*, tłum. P. Żak, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2011, s. 64–67.

[22] J.G. Woititz, *Dorosłe dzieci alkoholików*, tłum. M. Winkler, red. A. Dodziuk, wyd. 2, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości – Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1994, s. 6.

[23] Zob.: M. Szpitalak, R. Polczyk, *Samoocena. Geneza*..., dz. cyt., s. 55–56.

[24] A. Turowska, *Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym – na przykładzie młodzieży maturalnej*, „Kultura i Edukacja" 2008, nr 2, s. 157–159.

[25] H. Christensen, N. Bilenberg, *Behavioural and emotional*..., dz. cyt., s. 219–226.

nych w ostatnich latach badań naukowych, w których podkreśla się heterogeniczność populacji dzieci alkoholików.

Prezentowane badania mają niewątpliwie pewne ograniczenia. Po pierwsze, problemem istotnym dla wnioskowania statystycznego jest mała wielkość próby. Po drugie, nie uwzględniono w przypadku rodzin alkoholowych współwystępowania innych problemów, na przykład bezrobocia, konfliktów małżeńskich czy też innego rodzaju zaburzeń psychicznych współistniejących z uzależnieniem rodzica. Przedstawione wyniki badań należy zatem traktować w kategorii pierwszego etapu szerszych eksploracji nad zagadnieniem samooceny młodzieży z rodzin z problemem alkoholowym. Mogą również stanowić istotne przesłanki do działań profilaktycznych i terapeutycznych, skierowanych do dzieci i młodzieży z rodzin alkoholowych.

Bibliografia

Cermak T.L., *Czas na wyleczenie – przewodnik. Droga do wyzdrowienia dla dorosłych dzieci alkoholików*, tłum. P. Żak, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2011.

Christensen H., Bilenberg N., *Behavioural and emotional problems in children of alcoholic mothers and fathers*, „European Child and Adolescent Psychiatry" 2000, t. 9, z. 3.

Cierpiałkowska L., Grzegorzewska I., *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

Dodziuk A., Kamecki W., *Wyjść z matni. Proste rozmowy o zgubnym nałogu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1994.

Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M., *Samoocena i jej pomiar. SES. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.

Dzwonkowska I., *Współczucie wobec samego siebie* (*self-compassion*) *jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi*, „Psychologia Społeczna" 2011, t. 6, nr 1.

Fila-Jankowska A., *Samoocena autentyczna. Co ukrywamy sami przed sobą*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica", Warszawa 2009.

Grzegorzewska I., Cierpiałkowska L., *Pozytywna i negatywna adaptacja dzieci i młodzieży rodziców uzależnionych od alkoholu*, „Alcoholism and Drug Addiction" 2015, t. 28, z. 4.

Grzegorzewska I., *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

Izdebska A., Lewandowska K., *Czynniki ryzyka krzywdzenia dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2012, t. 11, nr 2.

Łaguna M., *Rola przekonań o sobie w planowaniu podjęcia pracy za granicą*, „Psychologia Społeczna" 2009, t. 4, nr 4(12).

Robinson B.E., Rhoden J.L., *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, tłum. M. Szymankiewicz i in., wyd. 2, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2005.

Ryś M., *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984.

Szpitalak M., Polczyk R., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Turowska A., *Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym – na przykładzie młodzieży maturalnej*, „Kultura i Edukacja" 2008, nr 2.

Wegscheider-Cruse S., *Nowa szansa. Nadzieja dla rodziny alkoholowej*, tłum. M. Ślósarska, Instytut Psychologii Zdrowia – Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2000.

Woititz J.G., *Dorosłe dzieci alkoholików*, tłum. M. Winkler, red. A. Dodziuk, wyd. 2, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości – Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1994.

Zbonikowski A., *Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży*, [w:] K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2010.

doi: 10.34616/wwr20182.339.360

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 02.10.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Piotr KWIATKOWSKI*

Gotowość do agresji interpersonalnej w interakcyjnej perspektywie ryzyka i protekcji

Readiness to engage in interpersonal aggression in the interactive perspective of risk and protection

Streszczenie

Cel: W części teoretycznej zdefiniowano i określono formy agresji oraz wskazano teorie wyjaśniające gotowość do zachowań agresywnych. Wyznaczono ramy poszukiwań badawczych, wprowadzając pojęcie czynników ryzyka i czynników protekcyjnych oraz wskazując dwa modele działania czynników protekcyjnych (równoważenie ryzyka i redukowanie ryzyka).

Metody: W części metodologicznej wyszczególniono zadanie badawcze w postaci zweryfikowania obu modeli protekcji. Wskazano zmienne niezależne w obszarach ryzyka (deficyt samokontroli, problemy eksternalizacyjne, potrzebę silnych wrażeń i poziom frustracji) oraz protekcji (więź z rodzicami, kontrolę rodzicielską i ogólną ocenę jakości wychowania w rodzinie generacyjnej) oraz zmienną zależną w postaci indeksu gotowości behawioralnej do zachowań agresywnych (zsumowane wskaźniki postawy, normy subiektywnej i agresywnych zachowań w przeszłości). Próbę stanowiło 229 uczniów szkół średnich z województwa opolskiego i śląskiego. Wykorzystano pięć technik analizy danych: analizę korelacji, analizę czynnikową, analizę rzetelności wykorzystanych skal pomiarowych, analizę regresji wielokrotnej i czynnikową analizę regresji.

* e-mail: piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.
ORCID: 0000-0002-4283-0278.

Wyniki: Analizy czynnikowe uzasadniły powiązanie czynników ryzyka i czynników protekcji w dwa zbiorcze indeksy ryzyka i protekcji. Analizy regresji (wielokrotnej i czynnikowej) pozwoliły skonfrontować oba modele (równoważenia i redukowania ryzyka) z danymi z próby. Badania nie dały podstaw do weryfikacji słuszności żadnego z wyżej wymienionych modeli. Model równoważenia ryzyka nie uzyskał potwierdzenia, ponieważ czynniki protekcyjne nie wykazały predyktywności względem gotowości behawioralnej do agresji. Model redukowania ryzyka nie uzyskał potwierdzenia, ponieważ wysoka wartość czynników protekcyjnych nie prowadziła do obniżenia gotowości do agresji u osób obciążonych wysoką wartością indeksu ryzyka. Obraz istotnej zależności interkacyjnej był bardziej złożony – ujawniono, że wysoka wartość indeksu protekcji prowadzi do ekstremalnie niskiej gotowości do agresji u osób nie obciążonych oraz do ekstremalnie wysokiej gotowości do agresji u osób obciążonych wysoką wartością indeksu ryzyka agresji.

Wnioski: Wysoka funkcjonalność rodziny generacyjnej nie wyklucza skłonności do agresji, a w pewnych okolicznościach w postaci wysokiego nasilenia indywidualnych predyspozycji do agresji może nawet zwiększać ryzyko, co może stanowić istotny problem z punktu widzenia prewencji i wskazanie do poszukiwania specyficznych rozwiązań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: agresja, agresywność, samokontrola, funkcjonalność rodziny.

Abstract

Aim: In the theoretical part forms of aggression are named and defined, and the theories explaining the readiness to engage in aggressive behaviour are discussed. An outline of scientific investigation has been provided, with the introduction of the notions of risk factors and protective factors, as well as discussion of two models of the functioning of protective factors (risk compensation and risk reduction).

Methods: In the methodological part the research aim is defined as the verification of both the models of protection. Independent variables in risk areas (self-control deficit, externalisation difficulties, the need to seek powerful sensations, and frustration level) and protection (relationship with parents, parental control, and the general assessment of the quality of upbringing in the family of origin), as well as the dependent variable in the form of the index of the behavioural readiness to engage in aggressive behaviour (sum of the indicators of attitude, subjective norm, and aggressive behaviour in the past) are presented. The sample included 229 secondary school students from Opolskie and Slaskie voivodships. Five data analysis techniques have been employed: correlation analysis, factor analysis, analysis of the reliability of the used measurement scales, multiple regression analysis, and factorial regression analysis.

Results: Factor analyses have justified the connection of the risk factors and the protection factors into two collective indexes of risk and protection. Regression analyses (multiple and factorial) made it possible to confront both the models (risk compensation and risk reduction) with the data from the sample. The research has not provided a basis for the verification of the correctness of any of the models mentioned above. The risk compensation model has not been confirmed because the protective factors

have not presented themselves as predictive in relation to the readiness to engage in behavioural aggression. The risk reduction model has not been confirmed, because the high value of protective factors has not led to a decrease in the readiness to engage in aggression in individuals with a high value of the risk index. The image of the significant interactive relationship was more complex – it has been presented that a high protective index leads to an extremely low willingness to aggression in individuals with a low risk index of aggression and an extremely high willingness to aggression in individuals with a high value of the aggression risk index.

Conclusions: High functionality of the family of origin does not exclude propensity for aggression, and in certain circumstances in the form of high intensity of individual aggressive predispositions it may even increase the risk, which can constitute a significant problem from the perspective of prevention and an incentive to seek specific solutions in this matter.

Keywords: aggression, aggressiveness, self-control, functionality of families.

Wprowadzenie

Agresja interpersonalna oznacza bezprawne lub nie mieszczące się w regułach wzajemnych relacji czynności lub/i reakcje ukierunkowane bezpośrednio na wyrządzenie krzywdy innej osobie lub realizację własnych potrzeb jednostki jej kosztem. Jeśli tego typu działania podejmowane są w warunkach nierównowagi sił przez jednostkę silniejszą, to nazywamy je przemocą. Jeśli przybierają one postać powtarzalną w dłuższym okresie, to w używa się wobec nich terminów *mobbing* lub *bullying*. Agresja i przemoc są przejawami niedostosowania społecznego i niektórych zaburzeń osobowości. W mniej nasilonej postaci, gdy występują incydentalnie, można je uznać za tzw. *zachowania problemowe* lub/i *zachowania ryzykowne*. Agresję można klasyfikować na różne sposoby. Przyjmuję, że ze względu na motywację do tego rodzaju działań można je dzielić[1] – nie do końca rozłącznie – na *agresję gniewną* (dla odreagowania frustracji), *agresję instrumentalną* (dla ułatwienia realizacji celów osobistych) oraz *agresję spontaniczną* (dla dostarczenia sobie przyjemnej stymulacji). Agresję, która należy do kategorii behawioralnych odróżnia się od *agresywności*, która jest dyspozycją wewnętrzną – utrwaloną skłonnością czy też gotowością do zachowań agresywnych. Etiologiczne tło takiej gotowości tworzy wiele czynników w tym: (1) wielokrotne doświadczenia niezaspokojenia potrzeb i zablokowania realizacji dążeń (tło frustracyjne), (2) modelowanie i wzmacnianie zachowań agresywnych lub/i karanie lub niewzmacnianie zachowań alternatywnych wobec agresji (tło uczeniowe); (3) dyspozycje indywidualne (tło genetyczne i sprzyjające agresji endofenotypy).

[1] Zob.: J. Reykowski, G. Kochańska, *Szkice z teorii osobowości*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

Gotowość do zachowań problemowych w niektórych koncepcjach jest określana jako *intencja*[2] lub jako *skłonność*[3]. Intencja jest świadomym zamiarem zachowania się w określony sposób, zaś skłonność, oprócz intencjonalności, zawiera też oportunizm, czyli wykorzystanie sprzyjających okazji. Skłonność jest więc pojęciem szerszym – obejmuje szersze spektrum aktywności człowieka. W teorii Iana Ajzena[4] wyznacznikiem intencji jest (1) *postawa wobec zachowania*, czyli pozytywny bilans antycypowanych profitów i strat z tytułu podjęcia aktywności, ważonych ich subiektywnym znaczeniem dla podmiotu (najogólniej mówiąc postrzeganie zachowania jako sensownego z perspektywy potrzeb jednostki), *norma subiektywna*, czyli postrzeganie zachowania jako akceptowanego przez osoby znaczące przy uwzględnieniu zdolności tych osób do nagradzania i karania jednostki oraz *kontrola behawioralna*, czyli poczucie wykonalności działania wynikające z oceny jego obiektywnej trudności oraz osobistej kompetencji sprawczej. W teorii prototyp–skłonności[5] w miejsce kontroli behawioralnej wstawiono po prostu fakt uprzedniego wykonywania działania określonego rodzaju lub działań podobnych (*past behaviour*), wychodząc z założenia, że uprzednie doświadczenie jest kluczowym źródłem zdolności sprawczej. Dodano poza tym kategorię określoną jako *prototyp*, oznaczającą wyobrażenie jednostki o typowych cechach ludzi przejawiających i nie przejawiających określonego zachowania oraz o społecznej ocenie tych cech. Uznałem, że kontrolę behawioralną można zastąpić uprzednimi zachowaniami. Przyjąłem poza tym, że prototyp może mieścić się w kategoriach postawy i normy subiektywnej, jako specyficzna ich postać, więc można zrezygnować z jego badania. Wobec powyższego gotowość behawioralna do agresji interpersonalnej będzie, w moich badaniach, oznaczana tylko trzema pomiarami: postawy, normy subiektywnej i agresywnego zachowania w przeszłości.

Poszukując uwarunkowań gotowości do zachowań agresywnych młodzieży, przyjąłem, że należy wyróżnić wśród nich dwie główne kategorie: *czynniki ryzyka* (zjawiska zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia określonego problemu w zachowaniu) oraz *czynniki ochronne* (zjawiska, których wystąpienie zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia określonego problemu w zachowaniu). W literaturze przedmiotu czynniki chroniące dzieli się z grubsza na dwie kategorie według sposobu ich działania. Pierwszą są zjawiska, które sprzyjają dobremu przystosowaniu w sposób niezależny od wystąpienia czynników ryzy-

[2] I. Ajzen, *The theory of planned behavior*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes" 1991, nr 50, s. 179–211; M. Fishbein, I. Ajzen, *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Addison–Wesley, Reading 1975.

[3] M. Gerrard, F.X. Gibbons, A.E. Houlihan, M.L. Stock, E.A. Pomery, *A dual process approach to health risk decision making: The prototype willingness model*, „Developmental Review" 2008, nr 28, s. 29–61.

[4] I. Ajzen, *The theory of planned behavior...*, dz. cyt., s. 179–211.

[5] M. Gerrard, F.X. Gibbons, A.E. Houlihan, M.L. Stock, E.A. Pomery, *A dual process approach to health risk decision making...*, dz. cyt., s. 29–61.

ka (*model równoważenia/kompensowania ryzyka*). Drugą kategorią są zjawiska, które sprzyjają niesprawdzeniu się negatywnej prognozy u jednostek obciążonych czynnikiem ryzyka (*model redukowania ryzyka* lub *model protekcyjny*). W tym przypadku czynnik ochronny działa korzystnie (tylko lub głównie) na jednostki obciążone czynnikami ryzyka a nie poprawia funkcjonowania jednostek, które nie podlegają takiemu obciążeniu.

Kierując się ustaleniami z analizy badań nad uwarunkowaniami zachowań problemowych młodzieży oraz rodzinnymi wyznacznikami skuteczności profilaktyki zachowań problemowych[6] a także koncepcjami wiążącymi dobrostan członków rodziny z jej systemowymi właściwościami, zwłaszcza resiliencją systemu rodzinnego[7], uznałem, że potencjał protekcyjny rodziny tworzą trzy kluczowe zmienne: więzi dzieci z rodzicami i efektywność kontroli rodziców nad dziećmi i ogólna ocena funkcjonalności wychowawczej systemu rodzinnego (dokonywana przez dzieci). Niezależnie od konceptualizacji protekcji wszelkie rozważania na jej temat muszą uwzględniać kontekst ryzyka, czyli czynniki predysponujące do wystąpienia zaburzeń lub problemów przystosowawczych.

W badaniach zamierzałem testować wzmiankowane wyżej dwa modele protekcji (redukcji ryzyka i równoważenia ryzyka) analizując je w kontekście relacji pomiędzy frustracyjnym i osobowościowymi czynnikami ryzyka agresji a gotowością młodzieży do agresji interpersonalnej (gotowość tę nazywam po prostu *agresywnością*). Pisząc o frustracyjnej etiologii agresji, mam na myśli negatywne efekty niezadowolenia jednostki z własnego położenia życiowego (z towarzyszącym mu poczuciem niemożności zmiany tego stanu rzeczy). Takie podejście jest akcentowane w niektórych ujęciach kryminologicznych. Przykła-

[6] D. Baumrind, *Effective parenting during the early adolescent transition*, [w:] P.A. Cowan i M. Hetherington (red.), *Family transitions* (ss. 111–163), Erlbaum, Hillsdale 1991; D. Baumrind, *Current patterns of parental authority*, „Developmental Psychology Monographs" 1971, nr 4, s. 1–103; K.L. Kumpfer, R. Alvarado, *Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors*, „American Psychologist" 2003, nr 58(6–7), s. 457–465; K.L. Kumpfer, R. Alvarado, H.O. Whiteside, *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse" 2003, nr 38(11–13), s. 1759–1787; K.L. Kumpfer, V. Molgaard, R. Spoth, *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency" 1996, nr 3, s. 241–267; K.L. Kumpfer, C.W. Turner, *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction" 1990–1991, nr 25(4A), s. 435–463; L. Steinberg, J.D. Elmen, N.S. Mounts, *Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents*, „Child Development" 1989, nr 60(6), s. 1424–1436.

[7] K. Black, M. Lobo, *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing" 2008, nr 14(1), s. 33–55; C.S. Henry, A. Sheffield Morris, A.W. Harrist, *Family resilience: Moving into the third wave*, „Family Relations" 2015, nr 64(1), s. 22–43; A.S. Masten, A.R. Monn, *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations" 2015, nr 64(1), s. 5–21; D. Olson, *FACES IV and the circumplex model: Validation study*, „Journal of Marital and Family Therapy" 2011, nr 37(1), s. 64–80; F. Walsh, *Family resilience: A developmental systems framework*, „European Journal of Developmental Psychology" 2016, nr 13(3), s. 313–324; F. Walsh, *Family resilience: A framework for clinical practice*, „Family Process" 2003, nr 42(1), s. 1–18.

dem może być teoria napięcia Roberta Agnew[8]. Mechanizmy te uwzględnia również model Georga Waltersa[9]. Znajdziemy je także w opisie motywacyjnego tła przestępczości w koncepcji Czesława Czapowa[10]. W obszarze osobowościowych uwarunkowań agresji uwzględniłem trzy zmienne: występowanie eksternalizacyjnych zachowań w dzieciństwie[11], deficyty samokontroli jako ogólna predyspozycja do dewiacji[12] oraz poszukiwanie silnych wrażeń[13]. Te trzy osobowościowe czynniki wyrażają bardziej ogólną właściwość, którą w literaturze określa się jako *neurobehawioralne rozhamowanie*[14]. Rozhamowanie jest cechą powiązaną z antysocjalnością – w tzw. *koncepcji triarchicznej* jest ono jedną z trzech kluczowych cech psychopatii – obok zuchwałości i bezduszności[15]. Taki neurobehawioralny katalog czynników ryzyka agresji oznacza, że w dalszych rozważaniach nie uwzględniam realizowanej „na chłodno" agresji instrumentalnej i stosowania technik manipulacji ze szkodą dla innych ludzi. Pomijam także poznawcze determinanty agresji, w postaci umysłowej reprezentacji innych ludzi

[8] R. Agnew, *Building on the foundation of General Strain Theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency*, „Journal of Research in Crime and Delinquency" 2001, nr 38(4), s. 319–361.

[9] G. Walters, *Criminal belief systems: An integrated-interactive theory of lifestyles*, Greenwood Publishing Group, Westport 2002.

[10] C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978; C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.

[11] T.M. Achenbach, M.Y. Ivanova, L.A. Rescorla, L.V. Turner, R.R. Althoff, *Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry" 2016, nr 55(8), s. 647–656.

[12] M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A general theory of crime*, Stanford University Press, Stanford 1990; H. Buker, *Formation of self-control: Gottfredson and Hirschi's general theory of crime and beyond*, „Aggression and Violent Behavior" 2011, nr 16(3), s. 265–276; H.G. Grasmick, C.R. Tittle, R.J. Bursik, B.J. Arneklev, *Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime*, „Journal of Research in Crime and Delinquency" 1993, nr 30(1), s. 5–29.

[13] M. Zuckerman, *Sensation seeking: A comparative approach to a human trait*, „Behavioral and brain sciences" 1984, nr 7(3), ss. 413–434; C.R. Cloninger, D.M. Svrakic, T.R.C. Przybeck, *A psychobiological model of temperament and character*, „Archives of General Psychiatry" 1993, nr 50, ss. 975–990; R. Daitzman, M. Zuckerman, *Disinhibitory sensation seeking, personality and gonadal hormones*, „Personality and Individual Differences" 1980, nr 1(2), s. 103–110; P. Horvath, M. Zuckerman, *Sensation seeking, risk appraisal, and risky behaviour*, „Personality and individual differences" 1993, nr 14(1), s. 41–52; M. Zuckerman, *P-Impulsive sensation seeking and its behavioral, psychophysiological and biochemical correlates*, „Neuropsychobiology" 1993, nr 28, s. 30–36.

[14] L. Kirisci, R.E. Tarter, M. Reynolds, M. Vanyukov, *Individual differences in childhood neurobehavior disinhibition predict decision to desist substance use during adolescence and substance use disorder in young adulthood: A prospective study*, „Addictive Behaviors" 2006, nr 31; R.E. Tarter, L. Kirisci, A. Mezzich, J.R. Cornelius, K., Pajer, M. Vanyukov, W. Gardner, T. Blackson i D. Clark, *Neurobehavioral disinhibition in childhood predicts early age at onset of substance use disorder*, „American Journal of Psychiatry" 2003, nr 160(6), s. 1078–1085.

[15] C.J. Patrick, D.C. Fowles, R.F. Krueger, *Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness*, „Development and Psychopathology" 2009, nr 21(3), s. 913–938.

i sytuacji społecznych[16] oraz wątki metapoznawcze[17]. W pierwszym planie występuje agresja frustracyjna i spontaniczna a więc takie jej postacie, które można rozumieć jako społecznie dysfunkcjonalne formy regulacji emocji.

Zmienne i pomiar

Najpierw przedstawię treść wszystkich zastosowanych narzędzi pomiaru. Charakterystykę psychometryczną skal pomiarowych podam na końcu (zob. Tab. 1 i 2).

Agresywność

Agresywność rozumiem w tej pracy jako psychologiczną gotowość do zachowania agresywnego. Jest ona zoperacjonalizowana jako suma trzech wskaźników: (1) sprzyjającej agresji *postawy* podmiotu, (2) sprzyjającej agresji *normy subiektywnej* (wyznaczniki intencji behawioralnej w Teorii Uzasadnionego Działania i Teorii Planowanego Zachowania – Ajzena, 1991) oraz (3) deklaracji posługiwania się w ostatnim czasie tego rodzaju zachowaniem. O gotowości do agresji wnioskuję na podstawie tego, że jednostka (1) uznaje agresywne zachowanie za sensowne z jej perspektywy, (2) za dopuszczalne z punktu widzenia ludzi dla niej znaczących oraz (3) w przeszłości zachowywała się w taki sposób (a więc miała szanse doświadczyć wzmacniającego efektu czynności agresywnych). Niżej podaję itemy podskal odpowiadające powyższym konstruktom.

Zachowane agresywne w przeszłości

Czy w ciągu ostatnich trzech miesięcy zachowałeś/aś się w podany niże sposób? (1) nie – (2) jeden raz – (3) dwa lub trzy razy – (4) więcej niż trzy razy. Itemy*: Krzyczałeś*(*aś*) *na nauczyciela lub obraziłeś*(*aś*) *go słowami lub gestami. W złości lub dla zabawy zniszczyłeś*(*aś*)*, coś co nie było Twoją własnością. Dokuczałeś*(*aś*) *komuś słabszemu. Uderzyłeś*(*aś*) *kogoś w twarz. Uczestniczyłeś*(*aś*) *w zbiorowej bójce lub „ustawce”.*

Postawa wspierająca zachowania agresywne

Co myślisz na temat zachowań podanych niżej? Oceń na skali od 1 do 5, gdzie 1 = jest to zdecydowanie zły pomysł, nie akceptuję tego a 5 = akceptuję takie zachowanie, może to być niezły pomysł. Itemy: *Krzyczenie na nauczyciela lub obrażenie go słowami lub gestami, w odpowiedzi na niesprawiedliwe potraktowanie. Zniszczenie czegoś, coś co nie jest Twoją własnością w złości lub dla zaba-*

[16] N.R. Crick, K.A. Dodge, *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*, „Psychological Bulletin" 1994, nr 115(1), s. 74–101; E.A. Lemerise, W.F. Arsenio, *An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing*, „Child Development" 2000, nr 71(1), s. 107–118.

[17] S.B. Moeller, *The metacognitive anger processing* (*MAP*) *scale: Preliminary testing*, „Behavioural and Cognitive Psychotherapy" 2016, nr 44(4), s. 504–509.

wy. Dokuczanie komuś, kogo wszyscy mają za głupka. Uderzenie kogoś w twarz w odpowiedzi na prowokację. Uczestniczenie w zbiorowej bójce lub „ustawce”.

Norma subiektywna wspierająca agresję

Czy Twoi przyjaciele akceptowaliby podane niżej zachowania? (1) zdecydowanie nie, (2) raczej nie, (3) nie wiem, (4) raczej tak, (5) zdecydowanie tak. Itemy: *Krzyczenie na nauczyciela lub obrażenie go słowami lub gestami, w odpowiedzi na niesprawiedliwe potraktowanie. Zniszczenie czegoś, coś co nie jest Twoją własnością w złości lub dla zabawy. Dokuczanie komuś kogo wszyscy mają za głupka. Uderzenie kogoś w twarz w odpowiedzi na prowokację. Uczestniczenie w zbiorowej bójce lub „ustawce”.*

Deficyt samokontroli

Deficyt samokontroli rozumiany jest w sposób przyjęty w Ogólnej Teorii Przestępstwa (*General Theory of Crime*) Gottfredsona i Hirschi'ego[18]. Cecha ta jest w tej koncepcji traktowana jako ogólna predyspozycja do dewiacji, wynikająca z właściwości wrodzonych oraz – przede wszystkim – ze słabości socjalizacyjnych procesów uczenia się samokontroli. Deficyty samokontroli są więc zasadniczo konsekwencją deficytów więzi/kontroli społecznej[19]. Oto itemy mierzące tę cechę: *Często robię coś, co daje przyjemność tu i teraz, nawet kosztem możliwości realizacji celów przyszłościowych. Kiedy sprawy stają się zbyt skomplikowane, to przestaję się starać. Często podnieca mnie robienie rzeczy, z powodu których mogę mieć kłopoty. Mam więcej energii i potrzebę aktywności, niż większość osób w moim wieku. Próbuję dostać to co chcę, nawet gdy wiem, że inni będą mieli z tego jakiś kłopot. Łatwo tracę panowanie nad sobą.* Skala odpowiedzi była czterostopniowa (od 1 = *zdecydowanie nieprawda*, do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Poszukiwanie silnych wrażeń

Cecha ta rozumiana jest w sposób przyjęty w koncepcji Marka Zuckermana[20]. Jest to właściwość temperamentu wiązana z antysocjalnością zachowania[21]. Skala do pomiaru tej cechy była zbudowana w nawiązaniu do *Brief Sensation Seeking Scale – BSSS*[22]. Utworzyłem ją tylko z czterech nieco zmodyfikowanych itemów skali (zamiast oryginalnych ośmiu): *Lubię robić niebezpieczne rzeczy* (*podnieca, bawi mnie ryzyko*). *Lubię „ostre” imprezowanie. Lubię towa-*

[18] M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A general theory of crime...*, dz. cyt.
[19] T. Hirschi, *Causes of delinquency*, University of California Press, Berkeley 1969.
[20] M. Zuckerman, *Sensation seeking: A comparative approach...*, dz. cyt., s. 413–434; M. Zuckerman, *P-Impulsive sensation...*, dz. cyt., s. 30–36.
[21] K. Pospiszyl, *Psychopatia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
[22] R.H. Hoyle, M.T. Stephenson, P. Palmgreen, E.P. Lorch, R.L. Donohew, *Reliability and validity of a brief measure of sensation seeking*, „Personality and Individual Differences” 2002, nr 32(3), s. 401–414.

rzystwo osób nieprzewidywalnych (*mających odlotowe pomysły*). *Uwielbiam mieć nowe i podniecające doświadczenia, nawet jeśli są one nielegalne.* Skala odpowiedzi była czterostopniowa (od 1 = *zdecydowanie nieprawda*, do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Zachowania eksternalizacyjne przejawiane w dzieciństwie

Problemy eksternalizacyjne są jedną z form zaburzonych zachowań a ich istotą jest zmniejszona zdolność powściągania aktywności szkodliwej z różnych perspektyw. Problemy tego rodzaju czynią jednoskę uciążliwą przede wszystkim dla otoczenia, co odróżnia je od problemów internalizacyjnych, które dotyczą bardziej samego podmiotu i jego wewnętrznych przeżyć[23]. Skalę do pomiaru tej zmiennej utworzyłem z sześciu itemów: *W przedszkolu często kłóciłem*(*am*) *lub biłem*(*am*) *z innymi dziećmi. Jako dziecko miałem*(*am*) *duże trudności z utrzymaniem koncentracji uwagi* (*np. na lekcjach lub w czasie odrabiania zadań domowych*). *Byłem*(*am*) *dzieckiem bardzo hałaśliwym, zachowywałem się głośniej niż inne dzieci. W dzieciństwie sprawiałem*(*am*) *rodzicom lub nauczycielom kłopoty swoim brakiem posłuszeństwa. Sprawiałem problemy swoim nadmiernie wybuchowym charakterem. Określenie „dziecko nadpobudliwe" pasuje do tego, jak zachowywałem*(*am*) *się w dzieciństwie*. Zastosowano czterostopniową skalę odpowiedzi (od 1 = *zdecydowanie nieprawda*, do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Poziom doświadczanej frustracji

Właściwość tę traktować można jako ogólną predyspozycję do dewiacji w świetle teorii napięcia Agnew[24]. Uznałem, że niezadowolenie z własnego położenia życiowego oraz związana nim frustracja i poczucie pokrzywdzenia może być czynnikiem rozhamowującym[25]. Skalę tworzyło dziewięć pozycji: *Uparcie wracają do mnie te same problemy życiowe. W moim umyśle zalegają nieprzyjemne emocje. Czuję presję niezałatwionych spraw. Martwi mnie kierunek zmian w moim życiu. Próbuję zmienić bieg moich spraw ale niewiele z tego wynika. Myślę o sobie jak o kimś, kto dał się złapać w pułapkę. Przeżycia wypalają mnie od środka. Często czuję się całkiem bezużyteczny*(*a*). *Jestem stale napięty*(*a*), *mam poczucie zagrożenia*. Itemy były zaopatrzone w czterostopniową skalę odpowiedzi (od 1 = *zdecydowanie nieprawda*, do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Jakość wychowania w rodzinie

Cechę tę rozumiem jako funkcjonalność wychowawczą rodziny generacyjnej, która wynika ze współwystępowania konstruktywnych intencjonalnych oddziaływań wychowawczych rodziców na dzieci oraz funkcjonalności rodziny

[23] T.M. Achenbach, M.Y. Ivanova, L.A. Rescorla, L.V. Turner, R.R. Althoff, *Internalizing/externalizing problems*..., dz. cyt., s. 647–656.
[24] R. Agnew, *Building on the foundation of General Strain Theory*..., dz. cyt., s. 319–361.
[25] C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*..., dz. cyt.; C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*..., dz. cyt.

jako systemu (dobrej komunikacji i zrównoważonych relacji w rodzinie – resiliencji systemu rodzinnego. Charakterystyka tej zmiennej była podana w innym miejscu[26]. Pomiar tej właściwości dokonywany był w ocenie młodzieży. Itemy skali: *Moja rodzina potrafi bardzo szybko zorganizować się w odpowiedzi na pojawiające się trudności. W mojej rodzinie rodzice uczą dzieci dogadywania się i załatwiania spraw z ludźmi. Istnieją w mojej rodzinie jasne reguły, których wszyscy starają się przestrzegać. W mojej rodzinie dzieci są zachęcane do wypowiadania własnego zdania w sprawach rodzinnych. W mojej rodzinie panuje atmosfera przyjazna i spokojna. W mojej rodzinie jest przynajmniej jedna osoba dorosła, do której dzieci zwracają się o pomoc w trudnych sytuacjach. W mojej rodzinie jest ktoś, kto umie poprawić złe samopoczucie innych osób lub rozładować napięcie. Dorosłe osoby z mojej rodziny mają czas i umiejętności, by skutecznie pomóc dzieciom w nauce. W mojej rodzinie są tradycje, których istotą jest robienie czegoś razem. W mojej rodzinie rodziców i dzieci łączy upodobanie do podobnych form spędzania czasu wolnego. Istnieje w mojej rodzinie bardzo silne poczucie wspólnoty i jedności. W mojej rodzinie oboje rodzice mocno angażują się w wychowanie dzieci i opiekę nad nimi.* Zastosowana była czterostopniowa skala odpowiedzi (od 1 = *zdecydowanie nieprawda*, do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Więź z rodzicami

Więź z rodzicami rozumiemy jako jeden ze składników więzi człowieka ze społeczeństwem, która stanowi kluczowy czynnik kontroli społecznej[27]. Perspektywa utraty dobrej relacji z osobami znaczącymi, preferującymi prospołeczne wzorce, jest źródłem motywacji konkurencyjnej wobec motywacji dewiacyjnej. Możliwe jest również postrzeganie deficytu więzi z rodzicami jako przyczyny frustracyjnego napięcia sprzyjającego dewiacji. Sformułowałem cztery itemy diagnozujące tę zmienną: *Mama jest dla mnie autorytetem, doceniam jej mądrość. Lubię spędzać czas z moim tatą, dobrze czuję się w jego obecności. Tato jest dla mnie autorytetem, doceniam jego mądrość. Ważna dla mnie sprawą jest działanie społeczne dla dobra innych.* Skala odpowiedzi miała cztery stopnie (od 1 = *zdecydowanie nieprawda*, do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Kontrola rodzicielska

Obejmuje jasne określenie wymagań i granic tolerancji oraz monitorowanie w tym kontekście aktywności dziecka. Jest ona traktowana jako ważny czynnik chroniący dzieci i młodzież przed podejmowaniem zachowań ryzykownych lub/i

[26] P. Kwiatkowski, *Teoretyczne konteksty profilaktyki niedostosowania społecznego*, Oficyna ATUT, Wrocław 2016; Tenże, *Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIII (1/2016), s. 311–343; P. Kwiatkowski, E. Jurczyk-Romanowska, *Funkcjonalność wychowawcza rodziny a ryzykowna aktywność młodzieży w Internecie*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XVIII (2/2018), s. 379–399 [w tym tomie].

[27] T. Hirschi, *Causes of delinquency*..., dz. cyt.; G. Walters, *Criminal belief systems*..., dz. cyt.

dewiacyjnych. Itemy skali mierzącej tę zmienną: *Rodzice wyznaczają mi stałe obowiązki domowe. Rodzice bardzo ostro reagują na zbyt późne powroty do domu. Rodzice dopytują się gdzie i z kim spędzam czas poza domem. Rodzice wnikliwie kontrolują jak idzie mi w szkole i wymagają dobrych wyników. Rodzice chcą dokładnie wiedzieć, na co wydaję otrzymane od nich pieniądze*. Pozycje skali były zaopatrzone w czterostopniowy format odpowiedzi (od 1 = *zdecydowanie nieprawda* do 4 = *zdecydowanie prawda*).

Właściwości psychometryczne zastosowanych miar przedstawione są w poniżeszj tabeli (por. Tab. 1).

Tabela 1. Zmienne do analiz – chrakterystyki poszczególnych skal pomiarowych: przedział ładunków czynnikowych, średnie i odchylenia standardowe oraz rzetelność pomiaru

Table 1. Variables for analysis – characteristics of the particular measurement scales: range of factor loadings, mean and standard deviation and reliability of measurement

Miary (liczba itemów)	Statystyki poszczególnych skal		
	Ładunki czynnikowe	Średnie i odchylenia std.	Alfa Cronbacha
Agresywność – miara ogólna (15)	0,51–0,71**	28,31 (11,33)	0,91
Zachowania agresywne – podskala (5)	0,74–0,84*	7,14 (3,41)	0,85
Pozytywna postawa wobec agresji – podskala (5)	0,75–0,83*	9,33 (4,84)	0,86
Agresywna norma subiektywna – podskala (5)	0,77–0,82*	11,85 (5,08)	0,85
Problemy eksternalizacyjne w dzieciństwie (6)	0,59–0,83*	13,03 (4,47)	0,82
Deficyty samokontroli (6)	0,52–0,74*	12,91 (3,83)	0,72
Poszukiwanie wrażeń (4)	0,76–0,81*	9,14 (3,35)	0,80
Poziom frustracji/anomii (9)	0,60–0,76*	17,81 (5,60)	0,84
Funkcjonalność wychowawcza rodziny (12)	0,55–0,75***	33,32 (8,33)	0,92
Więzi z rodzicami (4)	0,59–0,89*	11,36 (3,15)	0,77
Kontrola rodzicielska (5)	0,60–0,80*	11,50 (3,47)	0,74

Objaśnienia: * ładunki dla jednoczynnikowego rozwiązania czynnikowego (jeden czynnik o wartości własnej powyżej 1 w analizie metodą głównych komponentów); ** ładunki dla jednego czynnika wtórengo w hierarchicznej analizie trzech czynników ukośnych; *** ładunki dla jednego czynnika wtórengo w hierarchicznej analizie dwóch czynników ukośnych.

Źródło: Opracowanie własne.

Explanations: * Loads for single-factor factor solution (single factor of own value over 1 in the analysis with the principal component method); ** loads for a single secondary factor in a hierarchical analysis of three oblique factors; *** loads for a single secondary factor in a hierarchical analysis of two oblique factors.

Source: Developed by the author.

Wszystkie są pierwotnie lub wtórnie jednowymiarowe w świetle analiz czynnikowych. Ich rzetelność wewnętrzna jest zadowalająca (współczynniki alfa Cronbacha są w przedziale 0,72–0,92).

Tabela 2 pokazuje strukturę czynnikową wszystkich miar ryzyka i protekcji – łącznie. Analiza czynnikowa ujawnia dwa czynniki o wartości własnej powyżej 1. Czynniki te odpowiadają podziałowi czynników etiologicznych na czynniki ryzyka i czynniki ochronne, co uzasadnia posługiwanie się ogólnymi indeksami ryzyka i protekcji w dalszych analizach.

Tabela 2. Eksploracyjna analiza czynnikowa zestawu zmiennych niezależnych (czynników ryzyka I czynników chroniących (metodą głównych składowych z rotacją Varimax).

Table 2. Explorative factor analysis of a set of independent variables (risk factors and protective factors) with the principal components method with Varimax rotation.

Zmienne	Ładunki czynnikowe	
	Czynnik 1 (indeks ryzyka agresji)	Czynnik 2 (indeks zasobów rodziny)
Funkcjonalność wychowawcza	–0,14	**0,85**
Więzi z rodzicami	–0,08	**0,80**
Kontrola rodzicielska	0,36	**0,56**
Poszukiwanie wrażeń	**0,72**	0,04
Deficyt samokontroli	**0,79**	0,24
Problemy eksternalizacyjne	**0,79**	–0,08
Poziom frustracji	**0,49**	–0,24
Wariancja wyjaśniona (%)	31%	26%

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Osoby badane

Próba liczyła 229 osób. Byli to uczniowie szkół średnich i zawodowych z województwa opolskiego i śląskiego. Dobór respondentów odbywał się według dostępności. Wiek respondentów wynosił średnio 18,05 (przy odchyleniu standardowym 1,06 i całkowitym rozrzucie 16–20 lat). Mężczyźni stanowili większość próby (58,9%). Mieszkańcy miast średniej wielkości byli najliczniejszą grupą w próbie (43%), mieszkańcy wsi stanowili 21% próby, mieszkańcy małych miast – 25%, dużych miast – 5% (6% respondentów nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o miejsce zamieszkania).

Ponad 20% respondentów zadeklarowało wyższe wykształcenie matki, matki 44% mają się średnie wykształcenie, wykształcenie zawodowe lub podstawowe ma 35% matek osób badanych (a braki danych stanowią 1% próby). W przypadku wykształcenia ojców odsetki kształtują się następująco: 13% ojców ma wykształcenie wyższe, średnie posiada 41%, zawodowe lub podstawowe – 44% a 2% uczestników badania nie podało informacji.

Techniki analizy danych

W badaniach wykorzystałem analizę czynnikową i analizę rzetelności (do sprawdzenia jakości narzędzi badawczych) oraz korelację Pearsona i analizę regresji wielokrotnej i analizę regresji czynnikowej (do weryfikacji hipotez dotyczących zależności między zmiennymi). Analiza czynnikowa była też użyta do sprawdzenia zasadności stworzenia indeksów zbiorczych ryzyka i protekcji. Procedury te zostały wykonane za pomocą programu *Statistica*.

Rezultaty badań

Tabela 3 przedstawia korelacje Pearsona obliczone pomiędzy wszystkimi zmiennymi uwzględnionymi w badaniu. Wszystkie współczynniki o wartości bezwzględnej powyżej 0,13 są istotne statystycznie ($p < 0,05$). Można stwierdzić, że gotowość do agresji interpersonalnej jest skorelowana dodatnio z problemami eksternalizacyjnymi w dzieciństwie (0,44), z deficytami samokontroli (skłonnością do dewiacji) (0,40), poszukiwaniem wrażeń (0,40) oraz nasileniem frustracji (0,20). Gotowość do agresji nie koreluje znacząco z funkcjonalnością wychowawczą rodziny, więzią z rodzicami, ani nasileniem kontroli rodzicielskiej. Oznacza to, że już na wstępie można zakwestionować słuszność modelu równoważenia ryzyka.

W tabeli 4 przedstawione są wyniki analizy regresji metodą krokową, które wskazują predyktywność trzech czynników ryzyka. Istotne są: eksternalizacyjne problemy w dzieciństwie (beta = 0,25), deficyty samokontroli (beta = 0,20), potrzeba silnych wrażeń (beta = 0,19). Czwarty czynnik ryzyka (frustracja) oraz żaden z czynników protekcyjnych nie znalazł się w równaniu regresji.

Tabela 3. Macierz korelacji w testowanym zbiorze zmiennych (Próba: N = 229)
Table 3. Matrix of correlations in the tested set of variables (Sample: N = 229)

Zmienne	AGR	Beh	Att	Sub	Ext	Sco	Sen	Fru	Upb	Pbo	Pco
AGR	1,00	0,77	0,90	0,86	0,44	0,40	0,40	0,20	–0,12	–0,10	0,12
Beh		1,00	0,61	0,47	0,38	0,29	0,30	0,18	–0,17	–0,11	0,03
Att			1,00	0,63	0,42	0,41	0,36	0,20	–0,07	–0,08	0,17
Sub				1,00	0,33	0,32	0,34	0,12	–0,08	–0,06	0,08
Ext					1,00	0,47	0,49	0,25	–0,14	–0,05	0,12
Sco						1,00	0,43	0,25	0,08	0,05	0,37
Sen							1,00	0,15	–0,02	–0,01	0,11
Fru								1,00	–0,21	–0,09	0,07
Upb									1,00	0,56	0,25
Pbo										1,00	0,23
Pco											1,00

Objaśnienia: Agresywność (AGR), Zachowanie agresywne – podskala (Beh), Pozytywna postawa wobec agresji – podskala (Att), Agresywna norma subiektywna – podskala (Sub), Zachowanie eksternalizacyjne w dzieciństwie (Ext), Deficyt samokontroli (Sel), Poszukiwanie wrażeń (Sen), Poziom frustracji/anomii (Fru), Funkcjonalność wychowawcza rodziny (Upb), Relacje z rodzicami (Pbo), Kontrola rodzicielska (Pco). Korelacje w przedziale od –0,13 do 0,13 są nieistotne.

Źródło: Opracowanie własne.

Explanations: Aggression (AGR), Aggressive behaviour – subscale (Beh), Positive attitude towards aggression – subscale (Att), Aggressive subjective norm – subscale (Sub), Externalisation behaviour in childhood (Ext), Self-control deficit (Sel), Sensation seeking (Sen), Frustration/anomy level (Fru), Upbringing functionality of the family (Upb), Relations with parents (Pbo), Parental control (Pco). Correlations in the –0.13 to 0.13 range are insignificant.

Source: Developed by the author.

Tabela 4. Predyktory gotowości do agresji interpersonalnej wyselekcjonowane w analizie regresji metodą krokową w przód (N = 229)
Table 4. Predictors of the readiness to engage in interpersonal aggression selected in the forward stepwise regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	**t**	**p**
Eksternalizacyjne problemy w dzieciństwie	0,25	3,64	0,000
Potrzeba silnych wrażeń	0,19	2,79	0,006
Deficyty samokontroli	0,20	3,02	0,003
$R^2_{\text{poprawiony}} = 0,259$			
Zmienne usunięte z równania: *frustracja, kontrola rodzicielska, funkcjonalność rodziny, więzi z rodzicami*			

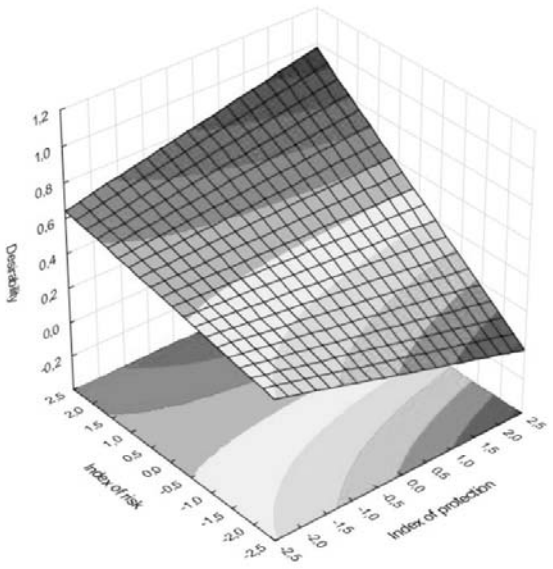
Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Kolejna tabela (por. Tab. 5) przedstawia wynik testowania interakcji indeksu ryzyka z indeksem protekcji względem agresywności jako zmiennej zależnej. Istotnymi predyktorami zmiennej zależnej są: indeks ryzyka (beta = 0,50; p = 0,000) oraz iloczyn ryzyka i protekcji (beta = 0,14; p = 0,016), niestotny jest indeks protekcji (beta = –0,04; p > 0,10). Brak istotności efektu głównego indeksu protekcji wskazuje na nieadekwatność *modelu równoważenia ryzyka* do danych empirycznych.

Tabela 5. Indeks ryzyka i indeks protekcji a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży – analiza regresji czynnikowej (N = 229)
Table 5. Risk index and protection index and the readiness to engage in interpersonal aggression in young persons – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	**t**	**p**
A. Indeks ryzyka	0,50	8,70	0,000
B. Indeks protekcji	–0,04	–0,69	0,488
Interakcja A x B	0,14	2,44	0,016
			$R^2_{poprawiony} = 0,270$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.



Rys. 1. Wykres powierzchniowy ilustrujący interakcję indeksu ryzyka i indeksu protekcji względem poziomu agresywności (ilustracja do Tab. 5). Źródło: Opracowanie własne.
Fig. 1. Surface graph presenting the interaction of the risk index and the protection index in relation to the level of aggressiveness (illustration to Tab. 5). Source: Developed by the author.

Interakcja indeksów ryzyka i protekcji została zilustrowana na wykresie powierzchniowym (por. Rys. 1). Kluczowych informacji na wykresie tego ro-

dzaju dostarcza jego położenie i kształt powierzchni (funkcja *Desirability*) w powiązaniu ze współrzędnymi zmiennych niezależnych na płaszczyźnie poziomej. Usytuowanie na osi pionowej odpowiada wartości zmiennej zależnej a miejsce wyznaczone współrzędnymi poziomymi opisuje kombinację wartości zmiennych niezależnych. Plaska powierzchnia wykresu występuje w przypadku braku efektu interakcji. Wyraźne zakrzywienie wykresu jest charakterystyczne dla interakcji dwóch zmiennych niezależnych. Kształt krzywizny informuje o naturze interakcji. O zjawisku protekcji można byłoby wnioskować, gdyby wykres obniżał się w części odpowiadającej wysokiemu nasileniu indeksu ryzyka i wysokiemu nasileniu indeksu protekcji. Prezentowany niżej wykres opisuje inny układ zależności interakcyjnej. W przypadku osób z wysokim indeksem protekcji istnieje silny związek indeksu ryzyka z poziomem agresywności (niski indeks ryzyka prowadzi wówczas do bardzo niskiego poziomu agresywności a wysoki indeks ryzyka – do bardzo wysokiego poziomu agresywności). W przypadku osób z niskim indeksem protekcji agresywność również wzrasta ze wzrostem indeksu ryzyka, lecz relacja ta jest wyraźnie słabsza (gradient jest bardziej płaski). Okazuje się, że wysokie nasilenie rodzinnych czynników uważanych za czynniki chroniące, zamiast osłabiać działanie czynników ryzyka, może je istotnie wzmacniać. Poza tym najniższe wskaźniki agresji występują u osób, które sytuują się nisko na skali ryzyka a wysoko na skali protekcji.

Kolejne tabele (por. Tab. 6–9) zawierają wyniki testowania efektów interakcyjnych poszczególnych zmiennych tworzących indeks ryzyka z indeksem protekcji względem gotowości do agresji jako zmiennej zależnej. Interakcje są istotne w przypadku skojarzenia indeksu protekcji z problemami internalizacyjnymi w dzieciństwie (beta = 0,15; p = 0,014), potrzebą silnych wrażeń (beta = 0,16; p = 0,008) i deficytów samokontroli (beta = 0,16; p = 0,014). Nie ujawniła się interakcja indeksu protekcji z poziomem frustracji (beta = –0,08, p > 0,10). Wszystkie wykresy powierzchniowe ilustrujące efekty interakcji przedstawiają układ zależności podobny do przedstawionego na rysunku 1. Z tego powodu nie będą prezentowane.

Tabela 6. Problemy eksternalizacyjne w dzieciństwie i indeks protekcji a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży– analiza regresji czynnikowej (N = 229)

Table 6. Externalisation problems in childhood and the protection index and the readiness to engage in interpersonal aggression of young persons – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Problemy eksternalizacyjne	0,42	7,07	0,000
B. Indeks protekcji	–0,04	–0,70	0,485
Interakcja A x B	0,15	2,47	0,014
			$R^2_{poprawiony} = 0,206$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Tabela 7. Potrzeba silnych wrażeń i indeks protekcji a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży – analiza regresji czynnikowej (N = 229)
Table 7. Powerful sensations seeking and the protection index and the readiness to engage in interpersonal aggression of young persons – factor regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Potrzeba silnych wrażeń	0,38	6,17	0,000
B. Indeks protekcji	–0,05	–0,85	0,394
Interakcja A x B	0,16	2,70	0,008
			$R^2_{poprawiony} = 0,179$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Tabela 8. Deficyty samokontroli i indeks protekcji a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży – analiza regresji czynnikowej (N = 229)
Table 8. Self-control deficit and the protection index and the readiness to engage in interpersonal aggression of youth – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Deficyty samokontroli	0,41	6,68	0,000
B. Indeks protekcji	–0,09	–1,47	0,144
Interakcja A x B	0,16	2,49	0,014
			$R^2_{poprawiony} = 0,193$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Tabela 9. Poziom frustracji i indeks protekcji a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży – analiza regresji czynnikowej (N = 229)
Table 9. Frustration level and the protection index and the readiness to engage in interpersonal aggression of young persons – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Poziom frustracji	0,19	2,85	0,005
B. Indeks protekcji	–0,04	–0,63	0,528
Interakcja A x B	–0,08	–1,15	0,252
			$R^2_{poprawiony} = 0,031$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

W tabelach 10–12 przedstawione są rezultaty testowania interakcji indeksu ryzyka z poszczególnymi rodzinnymi czynnikami protekcyjnymi. Istotna statystycznie jest interakcja indeksu ryzyka z więzią z rodzicami (beta = 0,12; p = 0,033). Dwie zależności interakcyjne są na granicy istotności statystycznej – interakcja indeksu ryzyka z funkcjonalnością rodziny generacyjnej (beta = 0,11; p = 0,067) oraz interakcja indeksu ryzyka z kontrolą rodzicielską (beta = 0,10; p = 0,093). Wykresy powierzchniowe prezentują układ zależności podobny do przedstawionego na rysunku 1. Pomijam więc ich prezentację.

Tabela 10. Indeks ryzyka i funkcjonalność wychowawcza rodziny a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży – analiza regresji czynnikowej (N = 229)

Table 10. Risk index and upbringing functionality of the family and the readiness to engage in interpersonal aggression young persons – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Indeks ryzyka	0,49	8,52	0,000
B. Funkcjonalność rodziny	–0,05	–0,89	0,374
Interakcja A x B	0,11	1,84	0,067
			$R^2_{poprawiony} = 0,263$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Developed by the author.

Tabela 11. Indeks ryzyka i więź z rodzicami a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży– analiza regresji czynnikowej (N = 229)

Table 11. Risk index and relationship with parents and the readiness to engage in interpersonal aggression of young persons – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Indeks ryzyka	0,50	8,85	0,000
B. Więź z rodzicami	–0,05	–0,90	0,367
Interakcja A x B	0,12	2,15	0,033
			$R^2_{poprawiony} = 0,268$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Developed by the author.

Tabela 12. Indeks ryzyka i kontrola rodzicielska a gotowość do agresji interpersonalnej młodzieży – analiza regresji czynnikowej (N = 229)
Table 12. Risk index and parental control and the readiness to engage in interpersonal aggression of young persons – factorial regression analysis (N = 229)

Predyktory gotowości do agresji	Statystyki		
	Beta	**t**	**p**
A. Indeks ryzyka	0,50	8,49	0,000
B. Kontrola rodzicielska	–0,01	–0,14	0,892
Interakcja A x B	0,10	1,69	0,093
			$R^2_{poprawiony} = 0,256$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Wnioski

Badania nie pozwoliły potwierdzić wskazanych na wstępie modeli działania czynników protekcyjnych względem relacji pomiędzy czynnikami ryzyka a gotowością do agresji interpersonalnej. *Model równoważenia ryzyka* zakładający, że czynniki protekcyjne wykazują przeciwstawne (kompensujące) działanie wobec działania czynników predysponujących należy odrzucić, ponieważ w krokowej analizie regresji wszystkie czynniki protekcyjne nie zmieściły się ostatecznie w równaniu regresji (mimo istnienia znaczących ujemnych korelacji z gotowością do agresji). *Model protekcyjny* należy również odrzucić, czyniąc to pomimo zarejestrowania istotnych efektów interakcyjnych czynników chroniących z czynnikami ryzyka. Problem polega na tym, że z analizy wykresów powierzchniowych, ilustrujących charakter interakcji, nie wynika, że mamy do czynienia ze zjawiskiem protekcji, czyli obniżenia dysfunkcji u osób obciążonych czynnikiem ryzyka w obecności czynnika ochronnego. Badania pozwalają natomiast przyjąć, że mamy do czynienia z układem zależności podobnym do opisanego w literaturze terminem „na lepsze i na gorsze". Wysokie nasilenie takich czynników, jak funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej, więź z rodzicami i kontrola rodzicielska, niekoniecznie musi prowadzić do zmniejszenia gotowości do agresji interpersonalnej młodzieży. W obecności biopsychicznych predyspozycji do dewiacji (w postaci neurobehawioralnego rozhamowania) te – wydawałoby się pozytywne rozwojowo – czynniki rodzinne mogą wzmacniać ryzyko, zamiast je redukować.

Bibliografia

Agnew R., *Building on the foundation of General Strain Theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency*, „Journal of Research in Crime and Delinquency" 2001, nr 38(4).

Ajzen I., *The theory of planned behavior*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes" 1991, nr 50.

Achenbach T.M., Ivanova M.Y., Rescorla L.A., Turner L.V., Althoff R.R. *Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry" 2016, nr 55(8).

Baumrind D., *Effective parenting during the early adolescent transition*, [w:] P.A. Cowan i M. Hetherington (red.), *Family transitions*, Erlbaum, Hillsdale 1991.

Baumrind D., *Current patterns of parental authority*, „Developmental Psychology Monographs" 1971, nr 4.

Black K. i Lobo M., *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing" 2008, nr 14(1).

Buker H., *Formation of self-control: Gottfredson and Hirschi's general theory of crime and beyond*, „Aggression and Violent Behavior" 2011, nr 16(3).

Cloninger C.R., Svrakic D.M. i Przybeck T.R.C., *A psychobiological model of temperament and character*, „Archives of General Psychiatry" 1993, nr 50.

Crick N.R., Dodge, K.A., *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*, „Psychological Bulletin" 1994, nr 115(1).

Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.

Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.

Daitzman R., Zuckerman M., *Disinhibitory sensation seeking, personality and gonadal hormones*, „Personality and Individual Differences" 1980, nr 1(2).

Fishbein M., Ajzen I., *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Addison–Wesley, Reading 1975.

Garmezy N., Masten A.S., Tellegen A., *The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology*, „Child Development" 1984, nr 55.

Gerrard M., Gibbons F.X., Houlihan A.E., Stock M.L., Pomery E.A., *A dual process approach to health risk decision making: The prototype willingness model*. „Developmental Review" 2008, nr 28.

Gottfredson M.R., Hirschi T., *A general theory of crime*, Stanford University Press, Stanford 1990.

Grasmick H.G., Tittle C.R., Bursik R.J., Arneklev B.J., *Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime*, „Journal of Research in Crime and Delinquency" 1993, nr 30(1).

Henry C.S., Sheffield Morris A., Harrist A.W., *Family resilience: Moving into the third wave*, „Family Relations" 2015, nr 64(1).

Hirschi T., *Causes of delinquency*, University of California Press, Berkeley 1969.

Hoyle R.H., Stephenson M.T., Palmgreen P., Lorch E.P., Donohew R.L., *Reliability and validity of a brief measure of sensation seeking*, „Personality and Individual Differences" 2002, nr 32(3).

Horvath P., Zuckerman M., *Sensation seeking, risk appraisal, and risky behaviour*, „Personality and individual differences" 1993, nr 14(1).

Kirisci L., Tarter R.E., Reynolds M., Vanyukov M., *Individual differences in childhood neurobehavior disinhibition predict decision to desist substance use during adolescence and substance use disorder in young adulthood: A prospective study*, „Addictive Behaviors" 2006, nr 31.

Kumpfer K.L., Alvarado R., *Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors*, „American Psychologist" 2003, nr 58(6–7).

Kumpfer K.L., Alvarado R. i Whiteside H.O., *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse" 2003, nr 38(11–13).

Kumpfer K.L., Molgaard V., Spoth R., *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency" 1996, nr 3.

Kumpfer K.L., Turner C.W., *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction" 1990–1991, nr 25(4A).

Kwiatkowski P., *Rodzinne i temperamentalne uwarunkowania zachowań problemowych młodzieży*, [w:] A. Kamiński i M. Dobijański (red.), *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2018.

Kwiatkowski P., *Teoretyczne konteksty profilaktyki niedostosowania społecznego*, Oficyna ATUT, Wrocław 2016.

Kwiatkowski P., *Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIII (1/2016).

Kwiatkowski P., Jurczyk-Romanowska E., *Funkcjonalność wychowawcza rodziny a ryzykowna aktywność młodzieży w Internecie*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XVIII (2/2018) [w tym tomie].

Lemerise E.A., Arsenio W.F., *An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing*, „Child Development" 2000, nr 71(1).

Masten A.S., Monn A.R., *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations" 2015, nr 64(1).

Moeller S.B., *The metacognitive anger processing* (*MAP*) *scale: Preliminary testing*, „Behavioural and Cognitive Psychotherapy" 2016, nr 44(4).

Olson D., *FACES IV and the circumplex model: Validation study*, „Journal of Marital and Family Therapy" 2011, nr 37(1).

Ostaszewski, K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

Ostaszewski, K., *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka i socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Ostaszewski K., *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.

Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F., *Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness*, „Development and Psychopathology" 2009, nr 21(3).

Pospiszyl K., *Psychopatia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.

Reykowski J., Kochańska G., *Szkice z teorii osobowości*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

Steinberg L., *Risk taking in adolescence new perspectives from brain and behavioral science*, „Current Directions in Psychological Science" 2007, nr 16(2).

Steinberg L., *A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking*. „Developmental Review" 2008, nr 28(1).

Steinberg L., Elmen J.D., Mounts N.S., *Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents*, „Child Development" 1989, nr 60(6).

Tarter R.E., Kirisci L., Mezzich A., Cornelius J.R., Pajer K., Vanyukov M., Gardner W., Blackson T., Clark D., *Neurobehavioral disinhibition in childhood predicts early age at onset of substance use disorder*, „American Journal of Psychiatry" 2003, nr 160(6).

Walsh F., *Family resilience: A developmental systems framework*, „European Journal of Developmental Psychology" 2016, nr 13(3).

Walsh F., *Family resilience: A framework for clinical practice*, „Family Process" 2003, nr 42(1).

Walters G., *Criminal belief systems: An integrated-interactive theory of lifestyles*. Greenwood Publishing Group, Westport 2002.

Zuckerman M., *Sensation seeking: A comparative approach to a human trait*, „Behavioral and brain sciences" 1984, nr 7(3).

Zuckerman M., *P-Impulsive sensation seeking and its behavioral, psychophysiological and biochemical correlates*, „Neuropsychobiology" 1993, nr 28.

doi: 10.34616/wwr20182.361.378

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 30.09.2018 r. – przyjęty: 17.11.2018 r.

Anna WOJNARSKA*

Rodzinne czynniki ryzyka nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży

Family risk factors of social maladjustment in children and young persons

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest dokonanie przeglądu rodzinnych czynników ryzyka nieprzystosowania społecznego, które mają charakter złożony i dynamiczny i dlatego powinny być analizowane w ujęciu ekologicznym (systemowym).

Metody: Artykuł ma charakter przeglądu teoretycznego w oparciu o literaturę polską i światową.

Wyniki: W mikrosystemie rodzinnym do czynników tych należą zaburzenia w kształtowaniu przywiązania, nieprawidłowe postawy i metody wychowawcze, niestabilna struktura rodziny oraz zjawiska patologiczne, takie jak: alkoholizm, przestępczość, niski status socjoekonomiczny. W mezosystemie czynnikami zagrożenia są słabe relacje rodziny z osobami i instytucjami mogącymi wspierać ja w kryzysie, natomiast w egzosystemie ważną rolę odgrywa środowisko lokalne, miejsce pracy, pomoc socjalna. W makrosystemie duże znaczenie w genezie nieprzystosowania mają rozwiązania prawne, poziom gospodarczy społeczeństwa, polityka społeczna i zmiany obyczajowe.

* e-mail: wojnarska@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0003-4096-8940.

Wnioski: Analiza rodzinnych czynników ryzyka powinna być zatem interakcyjna i oparta na modelach korelacyjno-regresyjnych, uwzględniających modyfikującą rolę predyspozycji osobowych dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: system rodziny, patologie rodzinne, przywiązanie, wsparcie rodziny, czynniki ryzyka nieprzystosowania społecznego.

Abstract

Aim: The aim of the paper is thereview of family risk factors which are complex and dynamic, therefore they should be analysed in the ecological (systematic) approach.

Methods: The paper is a theoretical review on thebasis of Polish and international-literature.

Results: In the family microsystem there are several risk factors such asdisturbance in forming attachment, incorrect parental attitudes and methods of upbringing, an unstable family structure and pathological phenomena such as: alcoholism, delinquency, low socioeconomic status. In the mesosystem risk factors include weak family relationswith persons and institutions which could support the family in a crisis, whereas in the exosystem the key factors are: local environment, place of work, social assistance. In the macrosystem law, the economic level of society, social politicsand changesin morals have considerable importance in maladjustment.

Conclusions: The analysis of the family's risk factors should be interactive and based on correlation and regression models including the modifying role of personal predispositions of children and youth.

Keywords: family system, pathology of family, attachment, support for family, risk factors of social maladjustment.

Wstęp – Pojęcie czynników ryzyka

Poszukiwanie czynników odpowiedzialnych za występowanie symptomów nieprzystosowania społecznego jest obecne w badaniach resocjalizacyjnych od wielu dekad. Pomimo tego, że obiektem eksploracji są różne grupy (nieletni, młodociani przestępcy, przestępcy) a podstawą badań są różne ujęcia teoretyczne (psychologiczne, pedagogiczne, biologiczne, socjologiczne, prawne) i metodologiczne (badania ilościowe, jakościowe) wiele z tych zmiennych się powtarza[1]. Na pierwszym miejscu znajdują się zmienne związane z predyspozycjami osobowymi oraz szeroko pojętym kontekstem społecznym, a w szczególności ze środowiskiem rodzinnym.

[1] E. Kiliszek, *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja" 2013, nr 21.

Czynniki ryzyka są to cechy, warunki, sytuacje, które sprzyjają powstawaniu zachowań nieprzystosowanych, natomiast czynniki chroniące są to wszystkie te zmienne, które obniżają prawdopodobieństwo wystąpienia takich zachowań. Powstało wiele list takich czynników, które mają służyć ocenie stopnia zaburzeń socjalizacji, możliwości resocjalizacji osób nieprzystosowanych a także podejmowaniu działań profilaktycznych i prewencyjnych dotyczących wystąpienia lub recydywy przejawów nieprzystosowania (Hawkins i in., 1992)[2]. Różnorodność uwzględnionych zmiennych wynika z różnych podejść teoretycznych badaczy. Koncepcje te koncentrują się wokół następujących ujęć:

— B i o l o g i c z n e g o – uwzględniającego cechy wyróżniające przestępców m.in. właściwości antropologiczne, genetyczne, neurofizjologiczne;
— S o c j o l o g i c z n e g o – analizującego warunki społeczne odpowiedzialne za zachowania przestępcze, w szczególności interakcje jednostki z szerszą strukturą społeczną;
— P s y c h o l o g i c z n e g o – analizującego cechy osobowości przestępców w celu poszukiwania cech typowych dla osobowości przestępczej[3];
— P r a w n e g o – koncentrującego się na współwystępowaniu niekorzystnych cech osobowych i czynników zagrażających w środowisku społecznym.

Współcześnie próbą pogodzenia wielorakości tych koncepcji jest podejście wieloczynnikowe, interakcyjne, zakładające, że pojawienie się zaburzeń jest funkcją jednoczesnego zadziałania wielu zmiennych[4]. Różne podejścia teoretyczne mają także swoje konsekwencje w metodologii badań. Ujęcie klasyczne uznaje, że zagrożenie związane jest z cechami osoby, a zatem badanie czynników ryzyka ma charakter kliniczny i nieustrukturowany. Obecnie preferowane jest podejście dynamiczne, mające na celu określenie natury i stopnia ryzyka wystąpienia pewnych zachowań u osoby o określonych cechach w przewidywalnych warunkach i kontekście.

Złożoność oddziaływań czynników ryzyka dodatkowo komplikuje charakterystyka ich wpływu, który jest modyfikowany przez sytuację i okoliczności (kontekstualność), czas działania (aspekt temporalny), moment wystąpienia, wiek osoby podlegającej takim czynnikom (dynamika) oraz ich siłę (nasilenie)[5].

---

[2] Cyt. za: J.K. Gierowski, *Czynniki ryzyka i opiniowanie przemocy u adolescentów*, „Farmakoterapia w Psychiatrii i Neurologii" 2005, nr 2; B. Hołyst, *Skala Prognostyczna do oceny ryzyka podjęcia zachowań przestępczych – indywidualna predykcja kryminologiczna*, „Probacja" 2013, nr 1; M. Jędrzejko, M. Janusz, M. Walancik, *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uzależnienia*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Mazowieckie Centrum Profilaktyki Uzależnień, Warszawa – Dąbrowa Górnicza 2013; I. Niewiadomska, P. Stanisławczyk, *Narkotyki, Uzależnienia fakty i mity*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, CMPPP, Warszawa 2000.

[3] J.K. Gierowski, *Czynniki ryzyka*..., dz. cyt.

[4] K. Okulicz-Kozaryn, K. Bobrowski, *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniem problemowym*, „Alkoholizm i Narkomania" 2008, nr 2(21).

[5] J.K. Gierowski, *Czynniki ryzyka*..., dz. cyt.

Wyniki badań poświęcone wpływom zmiennych związanych z funkcjonowaniem rodziny na wystąpienie i nasilenie objawów nieprzystosowania u dzieci są liczne, ale jednocześnie niejednoznaczne i nie zawsze spójne. Dokonując przeglądu badań na ten temat w niniejszym opracowaniu oparto się na koncepcji psychologii ekologicznej Urie Bronfenbrennera, pozwalającej dostrzec złożoność powiązań pomiędzy systemem rodzinnym (mikrosystemem) a pozostałymi systemami (mezosystemem, egzosystemem, makrosystemem).

Koncepcja systemów ekologicznych sformułowana przez Bronfenbrennnera[6] (1986, 1989) integruje założenia koncepcji poznawczo-rozwojowych, etologicznych i teorii społecznego uczenia się podkreślając fakt, że rozwój dziecka jest rezultatem złożonych transakcji pomiędzy predyspozycjami tegoż dziecka a oddziaływaniami systemów. Mikrosystem, czyli najbliższe otoczenie dziecka, stanowi rodzina, szkoła oraz społeczności, w skład których rodzina jest uwikłana, czyli sąsiedzi, środowisko rówieśników, grupa wyznaniowa. Mezosystem odnosi się do relacji zachodzących między elementami mikrosystemu. Egzosystem to czynniki społeczne, mające wpływ na dziecko pośrednio poprzez politykę władz lokalnych, organizację przestrzeni publicznej, udogodnienia w sprawowaniu opieki nad dzieckiem. Na makrosystem składają się czynniki kulturowe, obyczajowość i polityka państwa w zakresie regulacji życia rodzinnego, a także stosunku do przejawów patologii społecznych[7]. Prawidłowe funkcjonowanie systemów polega na zapewnieniu równowagi wewnątrz systemu oraz pomiędzy systemami.

Czynniki zagrożenia w mikrosystemie rodzinnym

Niewątpliwie najwięcej rozważań w analizowanym obszarze zostało poświęconych mikrosystemowi rodzinnemu, czyli relacjom rodzinnym i ich roli w procesie socjalizacji dzieci. Biorąc pod uwagę perspektywę czasową i rozwojową należy zwrócić uwagę na zaburzenia w tworzeniu p r z y w i ą z a n i a, czyli pierwszego i najsilniejszego wzorca relacji społecznych uwarunkowanego nawiązaniem satysfakcjonującego kontaktu z osobą dorosłą. Mechanizm ten wyjaśnia teoria przywiązania Rene Zazzo[8], która zwraca uwagę na złożoną natywistyczno-empiryczną genezę więzi społecznej. Kontynuatorzy jego poglądów w licznych eksperymentach udowodnili, że bliski stały kontakt małego dziecka z kochającym rodzicem decyduje o zaspokojeniu potrzeb miłości, bezpieczeństwa i bliskości a pośrednio wpływa na rozwój psychomotoryczny, szczególnie rozwój mowy i prawidłowych interakcji społecznych. Konsekwencje bliskie i odległe tzw. „choroby sierocej" powodują, że dziecko zamyka się w swoim

[6] Cyt. za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
[7] Tamże, s. 72–75.
[8] R. Zazzo, *Przywiązanie – ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.

świecie, jest nieufne i wrogie wobec innych ludzi i często także w wieku dojrzałym nie jest w stanie zbudować satysfakcjonujących relacji[9]. Warto nadmienić, że koncepcja ta, choć opracowana już dość dawno, współcześnie jest bardzo popularna w praktyce terapeutycznej zaburzeń przystosowania. W przypadku osób nieprzystosowanych społecznie doświadczenia wczesnego dzieciństwa są najczęściej traumatyczne, a negatywne interakcje z rodzicami stanowią czynnik ryzyka dla wystąpienia zaburzeń postraumatycznych[10]. Rodzice izolujący się od dziecka lub wręcz odrzucający dziecko nie stwarzają możliwości zbudowania pierwszych zdrowych relacji. Powodem takich postaw jest koncentracja rodziców na zachowaniach nałogowych, niedojrzałość emocjonalna, niewydolność wychowawcza, zachowania agresywne i przemoc wobec dziecka. Ból odrzucenia powoduje, zdaniem Daniela Golemana[11] depresję społeczną, a konsekwencje traumy są obserwowalne w rozwoju emocjonalno-społecznym i poznawczym w ciągu całego życia.

W świetle koncepcji Johna Bowlby'ego[12] przestępcy nie potrafią nawiązać bliskich intymnych relacji z innymi w życiu dorosłym, co wynika z lękowego stylu przywiązania. David Farrington i J. David Hawkins[13] (1991) podkreślali, że wydarzenia traumatyczne w życiu dzieci do 8 lat mają największe znaczenie w genezie przestępczości. Adrian Raine, Patricia Brannan i Sarnoff A. Mednick[14] (1997) również wiązali występowanie zachowań przestępczych w życiu dorosłych z brakiem ufnego przywiązania. Althea Horner[15] (1991) podkreśliła, że czynnik ten decyduje również o rozwoju empatii i samokontroli dzieci i o tym, czy będą one traktowały innych ludzi podmiotowo czy przedmiotowo. Frank J. Elgar i in.[16] stwierdzili istotne zależności pomiędzy lękowym stylem przywiązania a zaburzeniami zachowania, uzależnieniami i złym funkcjonowaniem w rodzinie, przy czym były one bardziej widoczne u nieletnich z miast. Odrzucenie ze strony matki i/lub brak ojca podnoszą prawdopodobieństwo zachowań agresywnych i przestępczych nieletnich[17]. Lesław Pytka zauważył, iż:

---

[9] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996.

[10] P.J. Amatya, D.H. Barzman, *The Missing Link between Juvenile Delinquency and Pediatric Postraumatic Stress Disorder: An Attachement Theory Lens*, „International Scholary Research Network" 2012, t. 2012, Article ID 134541, 6 pages.

[11] D. Goleman, *Psychologia społeczna*, Media Rodzina, Poznań 2007.

[12] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*..., dz. cyt.

[13] Cyt. za: Katz R., *Buliding the Foundation for a Side – by Side Explanatory Model: A General Theory of Crime, The Age – Graded Life Course Theory, and Attachement Theory*. „Western Criminology Review" 1999, por. źródło: http://www. wersterncriminology.org [dostęp: 19.02.2016].

[14] Tamże.

[15] Tamże.

[16] F.J. Elgar, J. Knight, G.J. Worrall, G. Sherman, *Attachement Characteristics and Behavioural Problems in Rural and Urban Juvenile Deliquents*, „Child Psychiatry and Human Development" 2003, t. 36(1).

[17] S.C. Henggeler, E. McKee, Ch.M. Bourduin, *Is there a Link Between Maternal Neglect and Adolescent Deliquency?*, „Journal of Clinical Psychology" 1998, t. 18, nr 3; J. Shears, J. Robin-

> „[...] frustracja potrzeby zależności i miłości we wczesnym okresie życia przejawiająca się brakiem serdecznej opieki ze strony jednego lub obojga rodziców stanowi stale działający czynnik pobudzający dziecko do wrogości i agresji. Rozerwanie tej pierwotnej więzi wpływa na przebieg socjalizacji dziecka i wszelkie późniejsze niedostatki"[18].

Zdaniem Kazimierza Pospiszyla i Ewy Żabczyńskiej[19] doświadczenie odrzucenia we wczesnym dzieciństwie sprzyja kształtowaniu się zachowań niezsocjalizowanych, agresywnych w przeciwieństwie do zaniedbania, które najczęściej prowadzi do przestępczości zsocjalizowanej.

W analizie złożonych zależności zmiennych psychospołecznych w rodzinie można się posłużyć koncepcją s y s t e m ó w r o d z i n n y c h Davida Fielda[20], wyodrębniającą pięć modeli rodziny: rodzinę prawidłową (związków), władzy, chaotyczną, opiekuńczą i nadmiernie uzależnioną. Teoria ta pozwala także dokonać klasyfikacji w zakresie postaw rodzicielskich, metod wychowawczych i więzi emocjonalnych dzięki uwzględnieniu w charakterystyce trzech wymiarów: komunikacji, spójności i adaptacyjności. Tylko rodzina związków gwarantuje dzieciom prawidłowy rozwój autonomii i tożsamości dzięki zaspokojeniu potrzeb, jasnym i przejrzystym regułom, pozytywnym i silnym, ale jednocześnie elastycznym więziom, poszanowaniu godności i niezależności dziecka. Pozostałe systemy charakteryzują się niekorzystną konfiguracją postaw, metod i więzi oraz posiadają znamiona przemocy. Najbardziej jest to widoczne w rodzinie władzy opartej na wymuszaniu posłuszeństwa, także na bazie przemocy psychicznej i fizycznej, jednostronnej komunikacji niepartnerskiej, słabych więziach i małej adaptacyjności. Rodzina opiekuńcza wprawdzie nie przejawia jawnych form przemocowych zachowań wobec dziecka, ale można uznać, że nadmierne ingerowanie w życie dziecka, wyręczanie go i budowanie więzi pozbawionych zdrowego dystansu uniemożliwia dziecku usamodzielnienie. Podobne metody wiązania dziecka z rodzicem pojawiają się w rodzinie uwikłanej (nadmiernie uzależnionej), jednak są one oparte bardziej na wrogiej kontroli funkcjonowania dzieci przez rodziców, podczas gdy w rodzinie opiekuńczej jest to kontrola podyktowana miłością. Częstą strategią stosowaną w takiej rodzinie jest szantaż emocjonalny, który utrudnia dzieciom rozpoczęcie samodzielnego życia. Rodzina chaotyczna we wszystkich trzech wymiarach prezentuje daleko idącą niekonsekwencję, co powoduje poczucie zagrożenia u dzieci i trudności w re-

son, R. Emde, *Fathering Relationships and Their associations with Juvenile Delinquency*, „Infant Mental Health Journal" 2002, t. 23(1–2).

[18] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2000, s. 95.

[19] K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986 (1981).

[20] D. Field, *Osobowość rodzinna*, OW Logos, Warszawa 1996.

spektowaniu norm życia społecznego[21]. Warto podkreślić, że prezentowane nieprawidłowe systemy nie są wcale przypisane do tzw. rodzin patologicznych. Konsekwencje nieprawidłowych oddziaływań wychowawczych są obserwowalne w zachowaniach młodzieży, a także w życiu dorosłych w zakresie relacji społecznych, zdrowia psychicznego i możliwości zdrowej samorealizacji. Mieczysław Radochoński[22] zwraca uwagę na związki określonych systemów rodzinnych z kształtowaniem się pewnych typów specyficznych zaburzeń osobowości. Rodzina władzy sprzyja ukształtowaniu się osobowości antyspołecznej, dysocjalnej, rodzina nadopiekuńcza – osobowości narcystycznej, zależnej, rodzina chaotyczna – osobowości histrionicznej, borderline lub osobowości izolującej się (schizotypowej, schizotypicznej, paranoicznej), natomiast rodzina uwikłana sprzyja ukształtowaniu się cech osobowości lękowych (lękowej, zależnej, obsesyjno-kompulsywnej). Wspólną ich cechą są zaburzenia obserwowalne w funkcjonowaniu osobistym, społecznym i zawodowym oraz często poczucie subiektywnego dyskomfortu i cierpienia, przy jednocześnie słabym rozpoznaniu przyczyn tego stanu rzeczy.

We wszystkich typach nieprawidłowych systemów rodzinnych jednym z głównych problemów jest zaburzona k o m u n i k a c j a, która ma duże znaczenie dla poprawy spójności rodziny, doskonalenia zdolności rodziców do wspierania dzieci, udzielania im wskazówek i porad, umiejętnego kontrolowania ich, budowania zaufania i pomocy w rozwiązywaniu problemów. Zaburzenia komunikacji zakłócają prawidłowe funkcjonowanie rodziny, co ujawnia się w komplikowaniu się relacji, osłabieniu więzi emocjonalnych, powoduje brak poczucia stabilizacji, jasności celów. Niezrozumiałe zakazy, nakazy mogą prowadzić do ucieczek z domu, wagarowania, kradzieży, picia alkoholu, zażywania środków odurzających, wandalizmu, agresji wobec innych itp. Konflikty są przyczyną wielu zaburzeń w rodzinie, a sposób ich rozwiązania zależy wyłącznie od członków rodziny oraz ich podejścia do zaistniałego problemu. Niestety, często członkowie rodziny stosują sprzeczne komunikaty, co eskaluje napięcia, rozdrażnienia, poczucie bezsilności (nie wiadomo, na który przekaz reagować – słowny czy bezsłowny). „Kierunek, do którego dążą partnerzy konfliktu, jest mglisty, a konkretność wyników trudna do uchwycenia"[23]. Komunikacja w rodzinie i umiejętność rozwiązywania problemów jest uznawana za moderator przemocy w sytuacjach stresowych[24].

---

[21] M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie w Rodzinie czy przemoc? Przejawy toksycznej pedagogiki rodzinnej i jej skutki w aspekcie typów rodziny D. Fielda*, „Kwartalnik Naukowy" 2013, nr 4(16); M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badania struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP, Warszawa 2000.

[22] M. Radochoński, *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1998, t. 10.

[23] M. Ryś, *Konflikty w rodzinie*, CMPPP, Warszawa 1998, s. 21.

[24] A. Wojnarska, *Efektywna komunikacja w zapobieganiu przemocy*, [w:] E. Borys, J. Frankowiak, L. Wilian-Horla (red.), *Psychopedagogiczne konteksty przeciwdziałania przemocy w rodzinie*,

Daniel Reichertz, Harry Frankel[25], porównując rodziny dzieci z różnymi problemami i bez występowania problemów stwierdzili, że te ostatnie charakteryzują się większą otwartością i ekspresywnością. Travis Hirschi[26] (1969) zauważył, że w miarę wzrostu intymności w komunikacji rodzinnej zmniejsza się skłonność do zachowań przestępczych. Clark i Shields[27] stwierdzili, że otwarta komunikacja wiąże się z mniej groźnymi formami przestępstw. Kath Ellerman[28] zwróciła uwagę na znaczenie zdolności komunikacyjnych w procesie resocjalizacji. Efektywne komunikowanie się decyduje o poprawie relacji nieletnich z otoczeniem oraz pozwala na lepsze zrozumienie oczekiwań społecznych. W badaniach Radochońskiego[29], zgodnie z oczekiwaniami, recydywiści i to zarówno kobiety, jak i mężczyźni oceniali komunikację w swoich rodzinach jako mało otwartą, co, zdaniem autora, powoduje również gorsze funkcjonowanie tych rodzin w pozostałych wymiarach.

Kolejną grupę czynników związanych z rodziną ryzyka stanowią takie zmienne, jak przemoc, alkoholizm i przestępczość, charakteryzujące rodziny dysfunkcyjne, czyli patologiczne. Mechanizmem leżącym u podstaw kształtowania się zachowań problemowych u dzieci pochodzących z tych rodzin jest strategia społecznego uczenia się w ujęciu Alberta Bandury[30]. Rodzice będący pierwszymi i najważniejszymi dla dziecka modelami przekazują zaburzone wzorce zachowań, a jeśli towarzyszy temu wyraźna gratyfikacja, to jest to najbardziej skuteczny sposób utrwalania tych zachowań. Warto tu nadmienić, że ważną rolę w procesie nabywania wzorców społecznych zachowań odgrywa również rodzeństwo, szczególnie starsze.

P r z e m o c jest intencjonalnym aktem motywowanym złością lub chęcią zemsty, przejawiającym się w fizycznym, seksualnym i/lub emocjonalnym krzywdzeniu, odrzuceniu lub innych formach złego traktowania, które wpływają na zdrowy rozwój psychiczny, emocjonalny i fizyczny jednostki[31]. Przemoc fizyczna jest stosunkowo łatwa do zdiagnozowania, ponieważ pozostawia, jako konsekwencję, konkretne ślady na ciele dziecka. O wiele trudniej jest zdiagnozować przemoc emocjonalną, która przejawia się w postaci odtrącania, zastraszania, izolowania, wyzyskiwania, niedostępności emocjonalnej rodzica i zanie-

„Prace Naukowe Centrum Badań Społecznych UWM", z. 3: „Konteksty Przemocy", Olsztyn 2017.

[25] D. Reichertz, H. Frankel, *Family environments and problematic adolescents. Toward an empirically based typology*, „Community Alternatives" 1990, nr 2.

[26] Cyt. za: R.D. Clark, G. Shields, *Family comunication and deliquency*, „Adolescence" 1997, t. 32, nr 125.

[27] Tamże.

[28] K. Ellerman, *Communication Leeds of adolescent offenders*, „Youth Studies Australia" 1994, t. 13, nr 4.

[29] M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*, Wydawnictwo WSP Rzeszów, Rzeszów 2000.

[30] A. Bandura, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

[31] A. Abbasi, S.D. Aslinia, *Family violence, Trauma and Social Learning Theory*, „Journal of Proffesional Counselling, Practice, Theory and Research" 2010, nr 1(22), s. 17.

dbywania[32]. Negatywne uwagi rodziców są internalizowane przez dziecko, zniekształcając jego obraz samego siebie jako osoby wartościowej i sprzyjają tworzeniu się samorealizujących się negatywnych oczekiwań. Ponadto, taki sposób komunikowania modeluje u dzieci preferowanie w przyszłości strategii agresywnych i przemocy w relacjach z ludźmi. Krzywdzenie emocjonalne jest pojęciem wieloznacznym i zdeterminowanym kontekstem społecznym, kulturowym i czasowym, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i historycznym.

Przemoc w rodzinie ma bardzo brzemienne konsekwencje w zakresie rozwoju osobowego (niska samoocena, poczucie kontroli zewnętrznej), zdrowia psychicznego (depresje, próby samobójcze, okaleczenia, uzależnienia) oraz rozwoju emocjonalno-społecznego (agresja, zaburzenia zachowania, przestępczość)[33].

A l k o h o l i z m w rodzinie, często sprzężony z przemocą, jest jednym z istotnych czynników, który prowadzi do dysfunkcji rodziny i nie służy prawidłowemu rozwojowi moralnemu dzieci. Członkowie rodziny skoncentrowani są na problemach alkoholika do tego stopnia, iż zapominają o swoich potrzebach, poddając się mechanizmowi współuzależnienia „alkoholowego". Alkoholizm dotyka szczególnie dzieci, które przyjmują specyficzne i zaburzone role. Dorosłym dzieciom alkoholików ciężko nawiązać bliższe relacje z drugą osobą, ponieważ pierwszy, a zarazem najważniejszy związek uczuciowy nauczył ich, że ludzie, których kochają, mogą ich zranić i zachowywać się w sposób zupełnie nieprzewidywalny[34].

P r z e s t ę p c z o ś ć w rodzinie jest najsilniejszym predyktorem zachowań niedostosowanych dzieci i młodzieży i to niezależnie od innych warunków rodzinnych. Łamanie prawa przez rodzica lub rodzeństwo jest powiązane na zasadzie sprzężenia zwrotnego z agresją i/lub przemocą, uzależnieniami, brakiem pracy i biedą. Zwraca się uwagę, że konsekwencją osadzenia rodzica jest często długotrwały brak kontaktu z dzieckiem, co utrudnia tworzenie jakichkolwiek relacji, natomiast wizyty dziecka w więzieniu są dla niego traumatyczne. Ponadto, osamotniona rodzina boryka się z takimi problemami, jak: stygmatyzacja społeczna i wykluczenie oraz znaczące obniżenie jakości życia ze względu na brak dochodów nieobecnego rodzica. Skutki takiego doświadczenia mają charakter bezpośredni w postaci zaburzeń emocjonalno-społecznych (depresja, nadpobudliwość, agresja, regresja, wycofanie, zaburzenia jedzenia, snu, ucieczki itd.) oraz odległy w czasie obserwowalny u młodzieży i dorosłych jako zachowania antyspołeczne i przestępczość[35].

---

[32] D. Iwaniec, *Emocjonalne krzywdzenie dzieci*, „Dziecko Krzywdzone" 2012, nr 2(49).

[33] I. Ibade, J. Jaureguizar, P.M. Bentler, *Risk Factors for Child-to-Parent Violence*, „Journal of Family Violence" 2013, nr 28.

[34] Z. Gaś, *Rodzina a uzależnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

[35] L. Aaron, D.H. Dallaire, *Parental Incarceration and Multiple Risk Experiences: Effects on Family Dynamics and Children Delinquency*, „Journal of Youth Adolescence" 2010, nr 39; L. Contreas, V. Molina, M. Cano, *In search of psychosocial variables linked to the recidism in*

Wpływ zmiennej s t r u k t u r y r o d z i n y na funkcjonowanie emocjonalno-społeczne jest niejednoznaczny. Najczęściej stwierdza się, że rodziny niepełne nie są w stanie skutecznie realizować swoich funkcji, co znajduje odzwierciedlenie w zaniedbywaniu rozwoju dzieci i sprzyja agresji w relacjach dziecko – rodzice[36]. Znaczenie wpływu rozbitej rodziny jest modyfikowane przez wiele innych czynników, takich jak: atmosfera domowa przed rozwodem, utrzymywanie kontaktów z dziećmi po rozstaniu, postawy wychowawcze matki i preferowany przez nią sposób wychowania, sytuację materialną po rozwodzie, wiek dziecka, w którym nastąpił rozwód, możliwości samorealizacji matki i system preferowanych przez nią wartości[37]. Najgorsza wychowawczo sytuacja występuje w rodzinach, w których rozbicie rodziny poprzedzone jest konfliktami na podłożu głębokich antagonizmów między rodzicami. Atmosfera wychowawcza w takiej rodzinie wpływa niekorzystnie na psychikę dziecka, może być przyczyną zaburzeń w zachowaniu (agresji, wagarów ucieczek z domu itp.) oraz zaburzeń psychicznych[38]. W analizie struktury rodziny nie można pominąć liczby osób w rodzinie, a szczególnie dzieci. Rodziny patologiczne to często rodziny, w których zmieniają się relacje partnerskie czemu towarzyszy pojawianie się kolejnych dzieci mających innych ojców, natomiast dzieci z poprzednich związków są odsuwane na dalszy plan. Taka „patchworkowa" patologiczna rodzina charakteryzuje się niestabilnością struktury, a zmieniający się partnerzy matki to często mężczyźni uzależnieni, agresywni, o kryminalnej przeszłości.

Analizowanie pojedynczych rodzinnych czynników ryzyka nieprzystosowania jest zawodne, ponieważ ich wpływ jest interakcyjny i dynamiczny. Dodatkowo, efekty wystąpienia takich czynników są modyfikowane i moderowane przez zmienne osobowościowe rodziców i dzieci, takie jak: akceptowanie przemocy, skłonność do ryzyka, brak kontroli złości, niski poziom empatii i brak wyrzutów sumienia, ADHD, brak motywacji do zmiany, zaburzenia afektywne (depresja, niestabilność emocjonalna)[39]. Ponadto, zgodnie z koncepcją systemową Bronfenbrennera, rodzina jako system jest uwikłana w złożone zależności z pozostałymi systemami.

---

young offenders, „The European Journal of Psychology Applied to Legal Context" 2011, nr 1(3); J. Murray, D.P. Farrington, *Parental Imprisonment: Effects on Boys' antisocial behaviour and delinquency through the life course*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2005, nr 46(12), s. 1269–1278.

[36] L. Contreas, V. Molina, M. Cano, *In search of psychosocial...*, dz. cyt.; Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003.

[37] J. Murray, D.P. Farrington, *Parental Imprisonment...*, dz. cyt.

[38] M. Ryś, *Konflikty w rodzinie...*, dz. cyt.

[39] L. van Domburgh, Th. Doreleijers, Ch. Geluk, R. Vermeiren, *Correlates of self-reported offending in children with a first police contact from distinct socio-demographic and ethnic groups*, „Child and Adolescent Psychiatry and Menthal Health" 2011, nr 5(22).

Czynniki ryzyka w mezosystemie

Mezosystem odzwierciedla zależności między mikrosystemami, co znacznie rzadziej było przedmiotem badań psychologicznych i pedagogicznych. Czynnikami ryzyka w tym obszarze są słabe relacje środowiska rodzinnego z najbliższym otoczeniem, manifestujące się wykluczeniem społecznym i nieumiejętnością korzystania ze wsparcia społecznego. Rodziny problemowe, w których występują symptomy patologii społecznych to często rodziny izolowane przez najbliższe otoczenie, ale także rodziny celowo izolujące się w celu ukrycia własnych problemów. Z tego względu w sytuacjach kryzysowych nie korzystają one z pomocy i wsparcia sąsiadów, dalszej rodziny, przyjaciół, a także pomocy specjalistów. Wynika to z niewiedzy dotyczącej możliwości korzystania z pomocy społecznej, opieki lekarskiej i psychologicznej, form aktywizacji zawodowej, ale także często z nieumiejętności lub niemożliwości korzystania ze wsparcia informacyjnego, emocjonalnego i materialnego[40].

W przypadku problemów w funkcjonowaniu dziecka rodzice nie nawiązują współpracy z nauczycielami, psychologami, pracownikami socjalnymi, lekarzami w celu usunięcia przyczyny i złagodzenia objawów. Dzieci zagrożone ryzykiem nieprzystosowania społecznego mają problemy w nauce, wynikające z zaburzeń rozwojowych, powtarzają klasy, wagarują, rzucają szkołę i z trudem kończą edukację na poziomie ponadpodstawowym. W środowisku szkolnym realizowane są cele dydaktyczne oraz wychowawcze, które wymagają zaangażowania rodziny, natomiast brak motywacji rodziców do współpracy i ich wyraźny negatywizm wobec zaleceń wychowawców, uniemożliwiają wdrożenie dziecka do roli ucznia. Pomimo opracowania specjalnych procedur szkolnych, dotyczących działań stosowanych w przypadku agresji i przemocy uczniów, a także podejrzenia przemocy domowej, w praktyce nadal często nauczyciele czują się bezradni i nieskuteczni[41].

Czynnikiem ryzyka w obszarze mezosystemu jest także specyfika środowiska lokalnego i sąsiedzkiego. Rodziny problemowe, w których istnieją takie zjawiska, jak: uzależnienia, przemoc, bezrobocie i bieda mieszkają w dzielnicach i domach wśród podobnych rodzin. W ten sposób zagrożenie nieprzystosowaniem społecznym jest intensyfikowane poprzez dostępność negatywnych

[40] M. LeBlanck M., Sh. Self-Brown, D. Shepard, M.L. Kelley, *Buffering the effects of violence:communication and problem solving skills as prptective factors for adolescent exposed to violence*, „Journal of Community Psychology" 2011, nr 3(39).

[41] D. Nowakowska-Bartłomiejczyk, J. Rusinkiewicz, *Szkolna diagnoza i skuteczne działania na rzecz dzieci doświadczających przemocy w rodzinie*, [w:] A. Lewicka-Zelent (red.), *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, Diffin, Warszawa 2017.

wzorców zachowań społecznych w najbliższym otoczeniu i kontakt z podkulturami dewiacyjnymi.

Czynniki ryzyka w egzosystemie

Środowisko lokalne stanowi ważny składnik również egzosystemu ze względu na politykę administracyjną i kulturalną. Miejsce zamieszkania charakteryzujące się niską estetyką i użytecznością sprzyja pojawianiu się zjawisk dewiacyjnych wśród społeczności. Goleman[42] zwraca uwagę, że budowanie więzi społecznych jest sposobem na przełamywanie negatywnych uprzedzeń i zapobieganie aktom agresji. Służą temu takie inicjatywy, jak wspólne aranżowanie przestrzeni i decydowanie o wprowadzaniu udogodnień (projekty obywatelskie), akcje: „Poznajmy swoich sąsiadów", festyny i zabawy, akcje klubów osiedlowych i gminnych, tworzenie miejsc sprzyjających rekreacji i spotkaniom towarzyskim. Działania takie przełamują anonimowość i integrują, co także zwiększa zakres społecznego wsparcia dla rodzin problemowych. Leonard Contreas i in.[43] stwierdzili, że deprywacyjny charakter sąsiedztwa takiej rodziny jest dość silnym predyktorem przestępczości młodocianych.

Ważną rolę w procesie integrowania rodziny z najbliższym środowiskiem pełnić mogą także zakłady pracy rodziców. Organizacja czasu wolnego pracowników, elastyczny czas pracy matek wychowujących samotnie dzieci, zapewnienie dostępu do usług medycznych, psychologicznych i prawnych, nie tylko wspomaga funkcjonowanie rodziny, ale także podnosi wydajność pracy. Ważna jest zmiana filozofii pracy z podejścia wyłącznie ekonomicznego na podejście humanistyczne, akcentujące wartość człowieka w produkcji dóbr i usług. Niestety, rodziny obciążone wysokim ryzykiem nieprzystosowania społecznego dzieci to często rodziny osób bezrobotnych, dla których głównym źródłem dochodu są zasiłki i/lub renty.

Wsparcie rodziny może odbywać się również poprzez ułatwianie jej dostępu do pomocy socjalnej, która przybiera formę wsparcia psychologicznego, społecznego, edukacji i interwencji instytucjonalnej[44]. Pomoc rodzinie problemowej może być również świadczona przez asystenta rodziny, który ma za zadanie kompensować deficyty funkcjonowania rodziny oraz stymulować wieloczynnikowo jej rozwój[45]. Brak tego typu rozwiązań lub/i brak informacji o możliwości

[42] D. Goleman, *Psychologia społeczna...*, dz. cyt.
[43] L. Contreas, V. Molina, M. Cano, *In search of psychosocial...*, dz. cyt.
[44] M. Czechowska-Bieluga, A. Mazur, *Działania pracownika socjalnego na rzecz rodziny z przemocą*, [w:] A. Lewicka-Zelent (red.), *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, Diffin, Warszawa 2017.
[45] A. Kotlarska-Michalska, *Praca socjalne w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny*, [w:] A. Żukiewicz (red.), *Asystent ro-*

skorzystania z tego typu pomocy nasila izolację rodziny problemowej. Interwencja służb socjalnych lub porządkowych w sytuacji podejrzenia przemocy jest utrudniona z powodu niechęci otoczenia do ingerowania w wewnętrzne sprawy rodziny, a także oporu członków rodziny do skorzystania z takiej pomocy.

Czynniki ryzyka w makrosystemie

Czynniki ryzyka w makrosystemie zdeterminowane są prawem, ekonomią, polityką i kulturą. W Polsce istnieją akty prawne mające na celu zapobieganie i łagodzenie zjawisk patologicznych w rodzinach. Należy do nich Ustawa o zapobieganiu przemocy w rodzinie[46], Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 w sprawie procedury „Niebieskie Karty" oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta"[47], Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi[48] oraz Kodeks Karny[49]. Realizacja tych postanowień wymaga jednak współpracy osób zainteresowanych z odpowiednimi służbami, co w praktyce jest najczęstszą przyczyną braku ich zastosowania. Ze strony członków rodziny doświadczających przemocy i innych form patologii społecznych trudności wynikają z niskiej motywacji, braku wiary w możliwość zmiany swojej sytuacji, lęku przed sprawcą przemocy, zależnością od niego oraz negatywnych uczuć towarzyszących ujawnieniu[50]. Najbliższe otoczenie również prezentuje postawę niechęci wobec ingerowania w sprawy rodziny, co skutkuje brakiem zgłaszania tego typu spraw. Problemem jest również opieszałość władz w reagowaniu na sygnały świadczące o patologii życia rodzinnego i zbyt wolne realizowanie właściwych procedur. W efekcie sprawcy, nawet jeśli są zatrzymywani, to albo są zwalniani z powodu wycofania zarzutów lub otrzymują bardzo niskie wyroki, wracając do tego samego otoczenia, w który przebywa ofiara.

Kolejnym problemem nasilającym zjawisko nieprzystosowania społecznego w skali makrospołecznej jest, z jednej strony, statystycznie bogacenie się, a z drugiej strony – postępująca pauperyzacja społeczeństwa. Koncentrowanie uwagi na dobrach materialnych powoduje zaniedbywanie relacji rodzicielskich i małżeńskich. W rodzinach o wysokim poziomie socjoekonomicznym rodzice kładą nacisk na sukces zawodowy i finansowy, przekazując swoje funkcje wychowawcze innym osobom, instytucjom lub mediom. Rodzice o trudnej sytuacji

dziny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

[46] Ustawa o zapobieganiu przemocy w rodzinie (Dz. U. z 29 lipca 2005, Nr 180, poz. 1493 z zm.).

[47] Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 w sprawie procedury „Niebieskie Karty" oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta" (Dz. U. z 2011 r., Nr 209, poz. 1245).

[48] Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi (Dz. U. z dnia 26 października 1982 r., Nr 35, poz. 230).

[49] Kodeks Karny (Dz. U. z 2016, poz. 1137).

[50] M. Czechowska-Bieluga, A. Mazur, *Działania pracownika socjalnego*..., dz. cyt.

finansowej decydują się na emigrację, pozostawiając dzieci pod opieką osób niewłaściwie realizujących funkcję wychowawczą[51]. Brak przygotowania zawodowego i brak ofert pracy, a także niechęć lub nieudolność w poszukiwaniu pracy, prowadzą do ubóstwa i nasilają w rodzinie frustracje związane z niedostępnością do dóbr materialnych i co za tym idzie konflikty, którym towarzyszy agresja i przemoc. Bieda, jak wspomniano powyżej, może być także efektem uzależnienia rodziców lub osadzenia jednego z nich w zakładzie karnym. Sytuacja materialna, zarówno bardzo dobra, jak i bardzo zła generuje zaburzenia komunikacji w rodzinie i jej destabilizację.

Kolejnym zjawiskiem obserwowalnym współcześnie na szeroką skalę jest aktywizacja zawodowa kobiet, nie zawsze wynikająca z przymusu ekonomicznego. Kobiety często robią szybkie i błyskotliwe kariery, z powodzeniem konkurując na wielu polach z mężczyznami. W efekcie odwlekają w czasie decyzje o posiadaniu potomstwa albo w ogóle rezygnują z macierzyństwa, a jeśli posiadają dzieci, trudno im pogodzić role matki i pracownika. Lansowanie pracoholizmu jako zalety prowadzi do zaniedbywania przez kobiety wypełniania zadań rodzicielskich i małżeńskich, co skutkuje wzrostem ryzyka nieprzystosowania społecznego i osobistego dzieci.

W warstwie światopoglądowej i obyczajowej rośnie akceptacja dla zjawisk niekorzystnych dla tradycyjnego modelu rodziny. Liberalizm moralny i laicyzacja poglądów skutkuje coraz większą liczbą rozwodów, związkami o charakterze nieformalnym, tworzeniem rodzin patchworkowych, odwlekaniem lub rezygnowaniem z posiadania dzieci, aprobatą dla związków homoseksualnych[52]. Motywem tego typu zmian w społecznym spostrzeganiu rodziny jest przyzwolenie na skrajny indywidualizm zakładający, że każdy człowiek powinien dążyć do sukcesu, zadowolenia i samorealizacji. Odchodzenie od tradycyjnego modelu rodziny wynika również z kryzysu autorytetów (np. Kościoła), braku transmisji tradycji rodzinnych ze strony starszych pokoleń oraz modelowaniu wzorców relacji partnerskich przez media.

Współczesna kultura jest silnie determinowana przez media, które dzięki postępowi technicznemu odgrywają znaczącą rolę w życiu każdego człowieka. Niestety, oprócz wspomnianych wcześniej zagrożeń, media wpływają także niekorzystnie na proces komunikacji społecznej, zdrowie psychiczne i fizyczne użytkowników. Korzystanie z nich, szczególnie przez dzieci, które są niekrytycznymi odbiorcami, powinno się odbywać pod kontrolą świadomych i dojrza-

[51] H. Cudak, *Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań*, „Pedagogika Rodziny" 2012, nr 2(4).

[52] A. Kwak, *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej*, [w:] I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane probelmy*, Oficyna Wydawnicza, Wrocław 2015; A. de Tchórzewski, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność warunkiem więzi w rodzinie*, [w:] A. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.

łych dorosłych. Niestety, w tym zakresie obserwuje się niepokojąco niski poziom kompetencji wychowawczych rodziców.

Podsumowanie

Dokonany przegląd ukazuje złożoność wpływu zmiennych rodzinnych na występowanie nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Próby uogólniania i porównywania list czynników napotykają na liczne przeszkody związane z różnymi stanowiskami teoretycznymi i ujęciami metodologicznymi.

Najczęściej badania mikrosystemu rodzinnego bazują na modelu badań ilościowych[53], który charakteryzuje zastosowanie testów standaryzowanych na dużych grupach osób badanych. Pojawiają się także próby zastosowania podejścia jakościowego, polegającego na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone konteksty środowiskowe oraz badania wykorzystujące metaanalizy[54], bazujące na przeglądzie dokonanych wcześniej eksploracji. Dobór grup badanych nie zawsze spełnia wymóg randomizacji, kryterium doboru jest zdefiniowane nieprecyzyjnie, ponieważ nieprzystosowanie społeczne obejmuje zachowania ryzykowne, zaburzenia zachowania, demoralizację i przestępczość. Metody badania czynników ryzyka nieprzystosowania społecznego w rodzinie również są różnorodne i obciążone błędami pomiaru.

Czynniki ryzyka w niewystarczającym stopniu wyjaśniają mechanizmy powstawania nieprzystosowania społecznego, także z powodu różnorodności i liczby interdyscyplinarnych teorii. Wpływ czynników na wystąpienie analizowanego problemu jest niejednoznaczny, ponieważ ich oddziaływanie zależy od indywidualnej charakterystyki osoby – jej mocnych i słabych stron, predyspozycji osobowych, określonego ich natężenia, czasu trwania, etapu rozwojowego. Ponadto, czynniki mogą mieć znaczenie interakcyjne, natomiast analizowane niezależnie nie wyjaśniają mechanizmu nieprzystosowania społecznego. Dodatkowo, w każdym przypadku należy uwzględnić działanie czynników chroniących, których znaczenie rośnie przy dużym natężeniu czynników ryzyka, natomiast przy niskim nasileniu czynników ryzyka nie ma znaczenia. Z powyższych powodów wskazana jest duża ostrożność w przypisywaniu przyczyn nieprzystosowania społecznego pojedynczym czynnikom ryzyka, analizowanie ich w sposób interakcyjny, tworzenie indeksów[55].

---

[53] E. Mulder, E. Brand, R. Bullens, H. Van Marle, *A classification of risk factors in serious juvenile offenders and the realtion between patterns of risk factors and recidivism*, „Criminal Behaviour and Mental Health" 2010, nr 20.

[54] R. Dembo, B.A. Wansley Walters, *Innovative Approaches to Identifying and Responding to Needs of High Risk Youth*, „Substane Use & Misuse" 2003, t. 38(11–13), s. 1713–1738.

[55] K. Okulicz-Kozaryn, K. Bobrowski, *Czynniki ryzyka*..., dz. cyt., s. 184.

W praktyce resocjalizacyjnej najbardziej pożądanym modelem diagnozy, uwzględniającym powyższe postulaty jest diagnoza psychospołeczna interakcyjna, która uwzględnia szeroki kontekst społeczny funkcjonowania osoby. Konsekwencją takiego podejścia jest większe zaangażowanie środowiska bliższego i dalszego w proces łagodzenia, i usuwania symptomów zaburzenia[56]. Pomimo wszystkich przytoczonych ograniczeń teoretycznych i metodologicznych badań dotyczących czynników ryzyka ich analiza jest bardzo istotna z punktu widzenia profilaktyki i resocjalizacji.

Bibliografia

Aaron L., Dallaire D.H., *Parental Incarceration and Multiple Risk Experiences: Effects on Family Dynamics and Children Delinquency*, „Journal of Youth Adolescence" 2010, nr 39.

Abbasi A., Aslinia S.D., *Family violence, Trauma and Social Learning Theory*, „Journal of Proffesional Counselling, Practice, Theory and Research" 2010, nr 1(22).

Amatya P.J., Barzman D.H., *The Missing Link between Juvenile Delinquency and Pediatric Postraumatic Stress Disorder: An Attachement Theory Lens*, „International Scholary Research Network" 2012, t. 2012, Article ID 134541, 6 pages.

Bandura A., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Clark R.D., Shields G., *Family comunication and deliquency*, „Adolescence" 1997, t. 32, nr 125.

Contreas L., Molina V., Cano M., *In search of psychosocial variables linked to the recidism in young offenders*, „The European Journal of Psychology Applied to Legal Context" 2011, nr 1(3).

Cudak H., *Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań*, „Pedagogika Rodziny" 2012, nr 2(4).

Czechowska-Bieluga M., Mazur A., *Działania pracownika socjalnego na rzecz rodziny z przemocą*, [w:] A. Lewicka-Zelent (red.), *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, Diffin, Warszawa 2017.

Dembo R., Wansley Walters B.A., *Innovative Approaches to Identifying and Responding to Needs of High Risk Youth*, „Substane Use & Misuse" 2003, t. 38(11–13).

van Domburgh L., Doreleijers Th., Geluk Ch., Vermeiren R., *Correlates of self-reported offending in children with a first police contact from distinct socio-demographic and ethnic groups*, „Child and Adolescent Psychiatry and Menthal Health" 2011, nr 5(22).

Elgar F.J., Knight J., Worrall G.J., Sherman G., *Attachement Characteristics and Behavioural Problems in Rural and Urban Juvenile Deliquents*, „Child Psychiatry and Human Development" 2003, t. 36(1).

Ellerman K., *Communication Leeds of adolescent offenders*, „Youth Studies Australia" 1994, t. 13, nr 4.

Field D., *Osobowość rodzinna*, OW Logos, Warszawa 1996.

Gaś Z., *Rodzina a uzależnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

[56] S. Kowalik, J. Brzeziński, *Diagnoza kliniczna*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1998.

Gierowski J.K., *Czynniki ryzyka i opiniowanie przemocy u adolescentów*, „Farmakoterapia w Psychiatrii i Neurologii" 2005, nr 2.
Goleman D., *Psychologia społeczna*, Media Rodzina, Poznań 2007.
Henggeler S.C., McKee E., Bourduin Ch.M., *Is there a Link Between Maternal Neglect and Adolescent Deliquency?*, „Journal of Clinical Psychology" 1998, t. 18, nr 3.
Hołyst B., *Skala Prognostyczna do oceny ryzyka podjęcia zachowań przestępczych – indywidualna predykcja kryminologiczna*, „Probacja" 2013, nr 1.
Ibade I., Jaureguizar J., Bentler P.M., *Risk Factors for Child-to-Parent Violence*, „Journal of Family Violence" 2013, nr 28.
Iwaniec D., *Emocjonalne krzywdzenie dzieci*, „Dziecko Krzywdzone" 2012, nr 2(49).
Jędrzejko M., Janusz M., Walancik M., *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uzależnienia*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Mazowieckie Centrum Profilaktyki Uzależnień, Warszawa – Dąbrowa Górnicza 2013.
Katz R., *Buliding the Foundation for a Side – by Side Explanatory Model: A General Theory of Crime, The Age – Graded Life Course Theory, and Attachement Theory*. „Western Criminology Review" 1999, por. źródło: http://www. wersterncriminology.org [dostęp: 19.02.2016].
Kawula S., *Kształt rodziny współczesnej – szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
Kiliszek E., *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja" 2013, nr 21.
Kodeks Karny (Dz. U. z 2016, poz. 1137).
Komorowska-Pudło M., *Wychowanie w Rodzinie czy przemoc? Przejawy toksycznej pedagogiki rodzinnej i jej skutki w aspekcie typów rodziny D. Fielda*, „Kwartalnik Naukowy" 2013, nr 4(16).
Kotlarska-Michalska A., *Praca socjalne w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny*, [w:] A. Żukiewicz (red.), *Asystent rodziny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.
Kowalik S., Brzeziński J., *Diagnoza kliniczna*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1998.
Kwak A., *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej*, [w:] I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane probelmy*, Oficyna Wydawnicza, Wrocław 2015.
LeBlanck M., Self-Brown Sh., Shepard D., Kelley M.L., *Buffering the effects of violence:communication and problem solving skills as prptective factors for adolescent exposed to violence*, „Journal of Community Psychology" 2011, nr 3(39).
Mulder E., Brand E., Bullens R., Van Marle H., *A classification of risk factors in serious juvenile offenders and the realtion between patterns of risk factors and recidivism*, „Criminal Behaviour and Mental Health" 2010, nr 20.
Murray J., Farrington D.P., *Parental Imprisonment: Effects on Boys' antisocial behaviour and delinquency through the life course*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2005, nr 46(12).
Niewiadomska I., Stanisławczyk P., *Narkotyki, Uzależnienia fakty i mity*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004.

Nowakowska-Bartłomiejczyk D., Rusinkiewicz J., *Szkolna diagnoza i skuteczne działania na rzecz dzieci doświadczających przemocy w rodzinie*, [w:] A. Lewicka-Zelent (red.), *Przemoc rodzinna. Aspekty psychologiczne, pedagogiczne i prawne*, Diffin, Warszawa 2017.

Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K., *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniem problemowym*, „Alkoholizm i Narkomania" 2008, nr 2(21).

Pospiszyl K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986 (1981).

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogolne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2000.

Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna*, Wydawnictwo WSP Rzeszów, Rzeszów 2000.

Radochoński M., *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1998, t. 10.

Reichertz D., Frankel H., *Family environments and problematic adolescents. Toward an empirically based typology*, „Community Alternatives" 1990, nr 2.

Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 w sprawie procedury „Niebieskie Karty" oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta"(Dz. U. z 2011 r., Nr 209, poz. 1245).

Ryś M., *Konflikty w rodzinie*, CMPPP, Warszawa 1998.

Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badania struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP, Warszawa 2000.

Shears J., Robinson J., Emde R., *Fathering Relationships and Their associations with Juvenile Delinquency*, „Infant Mental Health Journal" 2002, t. 23(1–2).

Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, CMPPP, Warszawa 2000.

de Tchórzewski A., *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność warunkiem więzi w rodzinie*, [w:] A. Karbowniczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003.

Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi (Dz. U. z dnia 26 października 1982 r., Nr 35, poz. 230).

Ustawa o zapobieganiu przemocy w rodzinie (Dz. U. z 29 lipca 2005, Nr 180, poz. 1493 z zm.).

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Wojnarska A., *Efektywna komunikacja w zapobieganiu przemocy*, [w:] E. Borys, J. Frankowiak, L. Wilian-Horla (red.), *Psychopedagogiczne konteksty przeciwdziałania przemocy w rodzinie*, „Prace Naukowe Centrum Badań Społecznych UWM", z. 3: „Konteksty Przemocy", Olsztyn 2017.

Wojnarska A., *Kompetencje komunikacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.

Zazzo R., *Przywiązanie – ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.

doi: 10.34616/wwr20182.379.399

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 02.10.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Piotr KWIATKOWSKI[*], Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA[**]

Funkcjonalność wychowawcza rodziny a ryzykowna aktywność młodzieży w Internecie

The upbringing functionality of the family and online risk behaviours of young persons

Streszczenie

Cel: Przedmiotem analizy autorzy uczynili zachowanie problemowe młodzieży w Internecie. Dotyczyły one: (1) umawiania się na randki za pośrednictwem Internetu, (2) „zarywania" nocy z powodu korzystania z Internetu, (3) hejtowania w Internecie oraz (4) zaniedbywania nauki z powodu używania Internetu.

Metody: Próba badawcza wynosiła 674 uczniów z różnych placówek oświatowych (szkół średnich i zawodowych z terenu województwa dolnośląskiego). Średnia wieku wyniosła 18,43. Badania przeprowadzono w oparciu o analizę korelacji według wzoru Pearsona, analizę regresji wielokrotnej i analizę regresji czynnikowej.

Wyniki: Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono istotną statystycznie korelację pomiędzy ogólną skłonnością do zachowań ryzykownych w Internecie a (1) problemami eksternalizacyjnymi, (2) z poszukiwaniem wrażeń (3) z ogólną skłonnością do zachowań ryzykownych, czyli rozhamowaniem neurobehawioralnym oraz (4) funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej, przy czym ta ostatnia korelacja ma znak ujemny.

[*] e-mail: piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-4283-0278.

[**] e-mail: ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-1508-5604.

Wnioski: Osoby z wysokim nasileniem cechy neurobehawioralnego rozhamowania, pochodzące z rodzin o wysokiej funkcjonalności wychowawczej (co oznacza wysoką resiliencję systemu rodzinnego oraz wysoką jakość celowych oddziaływań na dzieci – autorytatywne rodzicielstwo), ujawniają skłonność do podejmowania ryzyka w Internecie na poziomie porównywalnym z osobami bez cech rozhamowania, podczas gdy niska funkcjonalność rodziny, w skojarzeniu z wysokim poziomem neurobehawioralnego rozhamowania, wyraźnie podwyższa wskaźniki ryzykownej aktywności internetowej młodzieży.

Słowa kluczowe: funkcjonalność rodziny, zachowania ryzykowne, rozhamowanie neurobehawioralne, aktywność w Internecie.

Abstract

Aim: The authors have made online risk behaviours of young persons the subject of their analysis. The behaviours pertained to: (1) online dating, (2) staying up all night to be online, (3), online "hating", and (4) neglecting studying to be online.

Methods: The research sample consisted of 674 students of diverse schools (secondary and vocational schools in the Dolnośląskie voivodship). The average age was 18.43 years. The research was conducted on the basis of the Pearson correlation analysis, multiple regression analysis, and factor regression analysis.

Results: On the basis of the conducted research it has been established that there is a statistically significant correlation between the tendency to engage in risk behaviours online and (1) externalisation problems, (2) sensation seeking, (3) a general tendency to engage in risk behaviour, that is, neurobehavioural disinhibition, as well as (4) the functionality of the family of origin, with a negative correlation with the latter.

Conclusions: Individuals with a high level of neurobehavioral disinhibition from families with high upbringing functionality (which implies a high resilience of the family system as well as a high quality of the purposeful influence on the children – authoritative parenting) display a tendency to take risks online to a level comparable with non-disinhibited individuals, while a low functionality of the family in association with a high level of neurobehavioral disinhibition significantly increases the indicators of risk behaviour online among young persons.

Keywords: functionality of the family, risk behaviour, neurobehavioral disinhibition, online activity.

Założenia

Komunikacja za pomocą Internetu jest sferą życia społecznego, której znaczenia dla współczesnego człowieka nie da się przecenić[1]. Oczywistością jest

[1] Por.: M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003.

również obecność licznych zagrożeń, które wiążą się z aktywnością człowieka w Internecie[2]. Z tego powodu badacze zachowań ryzykownych młodzieży od pewnego czasu, obok tradycyjnych postaci zachowań ryzykownych lub objawów niedostosowania, włączają w swoje analizy kwestie aktywności w sieci[3]. Wśród tego rodzaju zachowań należy problemowe używanie komunikatorów, telefonów komórkowych, gier sieciowych czy uzależnienie od Internetu[4] i cyberprzemoc[5]. Niepokoić może rozpowszechnienie mowy nienawiści w mediach społecznościowych. Większość tego rodzaju problemowych zachowań w sieci ma swoje odpowiedniki w rzeczywistości realnej, które są od wielu lat przedmiotem analiz naukowych w psychologii, socjologii czy pedagogice[6]. Trzeba zauważyć, że o uwarunkowaniach podejmowania przez młodzież ryzykownej aktywności w sieci wiemy znacznie mniej niż o uwarunkowaniach tradycyjnych postaci ryzykownych zachowań.

Z punktu widzenia profilaktyki zachowań ryzykownych kluczowe znaczenie mają czynniki chroniące oraz promujące zdrowie i prawidłowy rozwój, ulokowane w środowisku rodzinnym. W literaturze przedmiotu podkreśla się protekcyjne znaczenie więzi dzieci z rodzicami i skutecznego monitorowania aktywności dzieci przez rodziców[7], co bywa określane jako autorytatywne wy-

---

[2] S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000; M. Wawrzak-Chodaczek, *Środki masowego przekazu a społeczne kształtowanie rzeczywistości*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, eMPi2, Poznań 1997.

[3] Por.: K. Ostaszewski (red.), *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży. Badania mokotowskie 2004–2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Warszawa 2017.

[4] E. Aboujaoude, *Problemowe użytkowanie Internetu – przegląd literatury*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii" 2010, nr 19, s. 247–261; P. Izdebski, M. Kotyśko, *Problemowe korzystanie z nowych mediów*, [w:] B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne* (s. 219–304), Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2016.

[5] J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

[6] R. Jessor, *Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action*, „Journal of Adolescent Health" 1991, nr 12(8), s. 597–605; R. Jessor, S. Jessor, *Problem behavior and psychological development a longitudinal study of youth*, Academic Press, New York 1977; R. Jessor, J. Van Den Bos, J. Vanderryn, F.M. Costa, M.S. Turbin, *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*, „Developmental Psychology" 1995, nr 31(6); K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014; K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006; K. Ostaszewski, *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka i socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 111–137), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

[7] K.L. Kumpfer, R. Alvarado, *Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors*, „American Psychologist" 2003, nr 58(6–7), s. 457–465; K.L. Kumpfer, R. Alvarado, H.O. Whiteside, *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*,

chowanie[8]. Wartość takiego stylu postępowania rodzicielskiego zaznacza się w okresie adolescencji, ponieważ mózg w tym okresie ulega dość radykalnej przebudowie, co skutkować może nasileniem pewnych przejawów rozhamowania i zwiększonej skłonności do podejmowania ryzyka, zwłaszcza w obecności rówieśników[9]. Istotne są również właściwości rodziny jako systemu – dobra komunikacja interpersonalna w rodzinie, wzorce spędzania czasu wolnego oraz pewna metawłaściwość rodziny, określana terminem *zrównoważenia systemu rodzinnego* w zakresie spójności i elastyczności[10]. W literaturze można również znaleźć opracowania dotyczące tzw. *resiliencji rodziny*[11], czyli zdolności systemu rodzinnego do konstruktywnego radzenia sobie z zewnętrznymi i wewnętrznymi zagrożeniami i przywracania równowagi systemu po destabilizujących go zdarzeniach. Wszystkie te zjawiska mają związek ze zdolnością skutecznej realizacji zadań opiekuńczych i wychowawczych w rodzinie. Kwiatkowski[12] założył związek resiliencji systemu rodzinnego z jakością celowych oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez rodziców i potwierdził ten związek za pomocą analizy czynnikowej. Powstała w ten sposób skala do oceny jakości wychowania w rodzinie (lub inaczej – funkcjonalności wychowawczej rodziny), którą wykorzystaliśmy w naszych badaniach. Dotychczasowe badania, z użyciem przywołanej skali, pozwoliły stwierdzić, że funkcjonalność wychowawcza

„Substance Use & Misuse" 2003, nr 38(11–13), s. 1759–1787; K.L. Kumpfer, V. Molgaard, R. Spoth, *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency" 1996, nr 3, ss. 241–267; K.L. Kumpfer, C.W. Turner, *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction" 1990–1991, nr 25(4A), s. 435–463.

[8] D. Baumrind, *Effective parenting during the early adolescent transition*, [w:] P.A. Cowan i M. Hetherington (red.), *Family transitions* (s. 111–163), Erlbaum, Hillsdale 1991; D. Baumrind, *Current patterns of parental authority*, „Developmental Psychology Monographs" 1971, nr 4, s. 1–103; L. Steinberg, J.D. Elmen, N.S. Mounts, *Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents*, „Child Development" 1989, nr 60(6), s. 1424–1436.

[9] L. Steinberg, *A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking*, „Developmental Review" 2008, nr 28(1), s. 78–106; L. Steinberg, *Risk taking in adolescence new perspectives from brain and behavioral science*, „Current Directions in Psychological Science" 2007, nr 16(2), s. 55–59.

[10] D. Olson, *FACES IV and the circumplex model: Validation study*, „Journal of Marital and Family Therapy" 2011, nr 37(1), s. 64–80.

[11] K. Black, M. Lobo, *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing" 2008, nr 14(1), s. 33–55; C.S. Henry, A. Sheffield Morris, A.W. Harrist, *Family resilience: Moving into the third wave*, „Family Relations" 2015, nr 64(1), s. 22–43; A.S. Masten, A.R. Monn, *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations" 2015, nr 64(1), s. 5–21; F. Walsh, *Family resilience: A developmntal systems framework*, „European Journal of Developmental Psychology" 2016, nr 13(3), s. 313–324; Taż, *Family resilience: A framework for clinical practice*, „Family Process" 2003, nr 42(1), s. 1–18.

[12] P. Kwiatkowski, *Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIII (1/2016), s. 311–343; Tenże, *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach zdrowia. O wypaleniu z perspektywy koncepcji resilience*, [w druku].

rodziny jest ważnym źródłem indywidualnych zasobów pozytywnej adaptacji (takich jak resiliencja indywidualna czy poczucie koherencji). Ma ona status istotnej zmiennej egzogenicznej w ścieżkach przyczynowych, prowadzących do stresu szkolnego uczniów[13], wypalenia zawodowego[14] czy zachowań problemowych młodzieży[15].

Celem badań prezentowanych w tej pracy jest sprawdzenie, czy zmienna ta jest predyktywna dla zaangażowania młodzieży w ryzykowną aktywność w Internecie oraz na czym polega jej ewentualna rola protekcyjna? Zanim przedstawimy założenia naszych badań, musimy scharakteryzować model teoretyczny zjawiska protekcji, tworzący ramy naszych rozważań. W literaturze na temat zjawiska *resilience* funkcjonują dwie interpretacje działania czynników chroniących[16]. W jednym z tych modeli zakłada się, że protekcja polega na redukowaniu skutków działania czynników ryzyka. Oznacza to, że czynnikami chroniącymi są zjawiska, które, występując w związku z obciążeniem czynnikami ryzyka, redukują negatywny wpływ tego obciążenia na przystosowanie, zdrowie lub rozwój. Model ten nazywa się *modelem redukowania ryzyka* lub – po prostu – *modelem protekcyjnym*. W drugim modelu zakłada się, że czynniki ryzyka i czynniki chroniące działają niezależnie od siebie, tyle że w przeciwny sposób. Model ten nazywa się *modelem równoważenia ryzyka* (albo *kompensowania ryzyka*). W kategoriach statystyki potwierdzenie tego ostatniego modelu jest stosunkowo proste – wymaga wykazania istotności tzw. efektów głównych czynnika ryzyka i czynnika ochronnego w analizie wariancji (lub istotności współczynników regresji w analizie regresji wielokrotnej). W przypadku modelu pierwszego weryfikacja jest nieco trudniejsza – konieczne jest spełnienie dwóch warunków. Po pierwsze, musi wystąpić istotny efekt interakcji czynnika ryzyka z czynnikiem protekcyjnym, co można wykazać w analizie wariancji lub w czynnikowej analizie regresji. Po drugie, należy wykazać, że korzystne działanie czynnika chroniącego zaznacza się w populacji osób obciążonych czynnikami ryzyka (musimy więc dokonać porównań międzygrupowych w analizie wariancji albo przeprowadzić analizę wykresu powierzchniowego w analizie regresji czynnikowej). Modele redukowania ryzyka i równoważenia ryzyka nie wykluczają się wzajemnie. Tak więc określony czynnik chroniący może samodzielnie promować dobrostan oraz – jednocześnie – redukować następstwa obciążenia czynnikami ryzyka. Podejmując nasze badania musieliśmy zatem wybrać zmienne, które można uznać za czynniki ryzyka zachowań problemowych

[13] Tenże, *Resiliencja rodziny*…, dz. cyt., s. 311–343.
[14] Tenże, *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach*…, dz. cyt.
[15] Tenże, *Rodzinne i temperamnetalne uwarunkowania zachowań problemowych młodzieży*, [w:] A. Kamiński i M. Dobijański (red.), *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego* (s. 77–87), Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2018.
[16] N. Garmezy, A.S. Masten, A. Tellegen, *The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology*, „Child Development" 1984, nr 55, s. 97–111.

młodzieży. Nasz wybór padł na dwie zmienne, które w sposób dość oczywisty wiążą się z podejmowaniem ryzyka. Pierwszą z tych zmiennych jest *zapotrzebowanie na stymulację* (potrzeba silnych wrażeń) czynnik temperamentalny, który występuje w różnych koncepcjach pod nieco różnymi nazwami – *novelty seeking*[17] *sensation seeking*[18]. Związki poszukiwania wrażeń z podejmowaniem zachowań ryzykownych są dobrze udokumentowane[19]. U Marka Zuckermana znajdziemy również konstrukt *impulsywnego poszukiwania wrażeń* oraz *rozhamowanego poszukiwania wrażeń*[20], co implikuje powiązania potrzeby stymulacji z deficytami samokontroli lub rozhamowaniem neurobehawioralnym[21]. To z kolei pozwala wiązać interesujący nas konstrukt z kategoriami klinicznymi w postaci zaburzeń w zachowaniu (CD), zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (ADHD) a nawet antysocjalnych zaburzeń osobowości (ASPD). Kazimierz Pospiszyl wymienia potrzebę silnych wrażeń jako jedną z rdzennych właściwości psychopatii[22]. Ogólną kategorią, która zdaje się łączyć zakresy wymienionych wyżej pojęć, są *eksternalizacyjne zaburzenia w zachowaniu*[23]. Ta właśnie kategoria stanowiła w naszych badaniach drugą zmienną z obszaru ryzyka, z tym że pomiar miał dotyczyć deklaracji osoby badanej co do występowania u niej problemów eksternalizacyjnych lub/i objawów łączonych z ADHD (wspomnijmy, że początkowo w koncepcji Achenbacha symptomy ADHD były jedną z kategorii zaburzeń eksternalizacyjnych). Spodziewaliśmy się silnej korelacji zapotrzebowania na silne wrażenia z problemami eksternalizacyjnymi, co pozwalałoby na zintegrowanie obu miar i stworzenie z nich miary indywidualnej predyspozycji do podejmowania zachowań ryzykownych (jak okazało się – korelacja ta rzeczywiście jest silna).

Pozostaje nam wreszcie wskazać zachowania problemowe, które uczyniliśmy przedmiotem analizy. Były to cztery formy aktywności w Internecie, które

[17] C.R. Cloninger, D.M. Svrakic, T.R.C. Przybeck, *A psychobiological model of temperament and character*, „Archives of General Psychiatry" 1993, nr 50, s. 975–990.

[18] M. Zuckerman, *Sensation seeking: A comparative approach to a human trait*, „Behavioral and brain sciences" 1984, nr 7(3), s. 413–434.

[19] P. Horvath, M. Zuckerman, *Sensation seeking, risk appraisal, and risky behaviour*, „Personality and individual differences" 1993, nr 14(1), s. 41–52.

[20] M. Zuckerman, *P-Impulsive sensation seeking and its behavioral, psychophysiological and biochemical correlates*, „Neuropsychobiology" 1993, nr 28, s. 30–36; R. Daitzman, M. Zuckerman, *Disinhibitory sensation seeking, personality and gonadal hormones*, „Personality and Individual Differences" 1980, nr 1(2), s. 103–110.

[21] Por.: L. Kirisci, R.E. Tarter, M. Reynolds, M. Vanyukov, *Individual differences in childhood neurobehavior disinhibition predict decision to desist substance use during adolescence and substance use disorder in young adulthood: A prospective study*, „Addictive Behaviors" 2006, nr 31; R.E. Tarter, L. Kirisci, A. Mezzich, J.R. Cornelius, K. Pajer, M. Vanyukov, W. Gardner, T. Blackson, D. Clark, *Neurobehavioral disinhibition in childhood predicts early age at onset of substance use disorder*, „American Journal of Psychiatry" 2003, nr 160(6), s. 1078–1085.

[22] K. Pospiszyl, *Psychopatia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985

[23] T.M. Achenbach, M.Y. Ivanova, L.A. Rescorla, L.V. Turner, R.R. Althoff, *Internalizing/ externalizing problems*..., dz. cyt., s. 647–656.

z różnych perspektyw można uznać za ryzykowne: (1) umawianie się na randki za pośrednictwem Internetu, (2) „zarywanie"[24] nocy z powodu korzystania z sieci, (3) „hejtowanie" w Internecie i (4) zaniedbywanie nauki związane z nadużywaniem Internetu. Interesował nas nie tylko fakt występowania tego typu zachowań, lecz również trwałość tego rodzaju wzorców aktywności. W związku z powyższym pytaliśmy respondentów o ocenę prawdopodobieństwa wystąpienia u nich takich zachowań w przyszłości. Deklaracje przejawiania w przeszłości zachowań ryzykownych w sieci, łącznie z oceną prawdopodobieństwa wystąpienia takich zachowań w przyszłości, potraktowaliśmy jako miarę *zaangażowania w aktywność ryzykowną w Internecie* (trwałej skłonności behawioralnej w tym względzie).

Sformułowaliśmy następujące hipotezy:

H1. Istnieje zależność skłonności młodzieży do podejmowania ryzykownych zachowań w sieci od poziomu zapotrzebowania na silne wrażenia?

H2. Istnieje zależność skłonności młodzieży do podejmowania ryzykownych zachowań w sieci od nasilenia problemów eksternalizacyjnych?

H3. Istnieje zależność skłonności młodzieży do podejmowania ryzykownych zachowań w sieci od poziomu funkcjonalności wychowawczej rodziny generacyjnej?

H4. Funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej jest czynnikiem równoważącym (kompensującym) związek indywidualnej dyspozycji do podejmowania zachowań ryzykownych (rozhamowania neurobehawioralnego) ze skłonnością do podejmowania problemowej aktywności w Internecie?

H5. Funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej jest czynnikiem redukującym skłonność do podejmowania problemowej aktywności w sieci u osób obciążonych indywidualną dyspozycją do podejmowania zachowań ryzykownych (rozhamowania neurobehawioralnego)?

Wyżej wymienione hipotezy można weryfikować nie tylko w odniesieniu do globalnego wskaźnika skłonności do ryzykownych zachowań w Internecie, lecz również w odniesieniu do poszczególnych form ryzykownej aktywności w sieci.

Pomiar zmiennych

Skłonność do zachowań ryzykownych w sieci

Do pomiaru tej zmiennej wykorzystaliśmy dwie skale. Pierwsza – zaopatrzona w czterostopniową skalę odpowiedzi (*ani razu – jeden raz – parę razy – wiele razy*) punktowanych od 1 do 4 – opisywała częstość występowania wy-

[24] Użyte terminy „zarywanie" i „hejtowanie" mają charakter kolokwialny. Autorzy zdecydowali się na ich użycie z uwagi na to, że są zrozumiałe dla respondentów – stanowią element codziennego słownika osób badanych.

szczególnionych zachowań problemowych w ostatnich trzech miesiącach. Druga – zaopatrzona w pięciostopniową skalę odpowiedzi (od 1 = zdecydowanie nie do 5 = zdecydowanie tak) określała subiektywną ocenę prawdopodobieństwa podjęcia przez jednostkę tych samych form aktywności w okresie najbliższych trzech miesięcy. Cztery zachowania były objęte pomiarem: (1) umawianie się na randki przez Internet, (2) „zarywanie" nocy spowodowane korzystaniem z Internetu, (3) „hejtowanie" kogoś za pośrednictwem Internetu, (4) zaniedbywanie nauki spowodowane aktywnością w Internecie. Skłonność do internetowych zachowań ryzykownych oceniano *cząstkowo* (suma z dwóch ocen dotyczących tego samego zachowania) oraz *globalnie* (suma z czterech ocen cząstkowych). Skala globalna jest jednorodna czynnikowo (występuje tylko jeden czynnik o wartości własnej powyżej 1, który wyjaśnia 53% wariancji w analizie metodą głównych komponentów a 37% w analizie metodą czynników głównych. W odniesieniu do skali globalnej możliwe było obliczenie wskaźnika rzetelności wewnętrznej. Wskaźnik ten jest dość niski (alfa Cronbacha = 0,70; średnia interkorelacja = 0,39) ale zadowalający, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że obliczany był jedynie z 4 zagregowanych parami itemów. Rzetelność wyliczona z użyciem 8 itemów (4 dotyczących uprzednich zachowań i 4 dotyczących przyszłych zachowań) jest wyraźnie wyższa – wynosi 0,80 (przy niższej interkorelacji – 0,35).

Potrzeba silnych wrażeń

Wykorzystaliśmy cztery itemy dla tej zmiennej zaopatrzone w skalę 4-stopniową. Pochodzą one z kwestionariusza *Brief Sensation Seeking Scale – BSSS*. Zostały jednak zmodyfikowane przez Kwiatkowskiego. Oto użyty przez nas zestaw pozycji testowych: *Lubię robić niebezpieczne rzeczy* (*bardzo pociąga mnie ryzyko*). *Lubię „ostre" imprezowanie. Lubię towarzystwo osób nieprzewidywalnych* (*mających całkiem „odlotowe" pomysły*). *Uwielbiam mieć nowe i podniecające doświadczenia, nawet gdy są nielegalne*. Skala jest czynnikowo jednorodna (w analizie metodą czynników głównych i metodą głównych składowych ujawnił się jeden czynnik z wartością własną powyżej 1, wyjaśniający odpowiednio 54% i 68% wariancji). Rzetelność wewnętrzna skali w omawianej próbie jest wysoka (alfa Cronbacha = 0,84; średnia intekorelacja = 0,57).

Problemy eksternalizacyjne/cechy ADHD

Wykorzystaliśmy screeningową skalę stworzoną przez Kwiatkowskiego. Składa się ona z sześciu itemów zaopatrzonych w czterostopniową skalę odpowiedzi od 1 = zdecydowanie nieprawda do 4 = zdecydowanie. Oto lista itemów: *Od dziecka mam więcej energii i większą potrzebę aktywności, niż inne osoby w moim wieku. Bezczynność jest dla mnie nie do zniesienia – muszę być w ciągłym ruchu. Ludzie mają pretensje, że słucham ich nieuważnie* (*nie skupiam się, zmieniam temat lub „odpływam" myślami*). *Jako dziecko miałem*(*am*) *trudności z utrzymaniem koncentracji uwagi* (*np. na lekcjach lub w czasie odrabiania za-*

dań domowych). *W dzieciństwie sprawiałem*(*am*) *poważne kłopoty swoim wybuchowym charakterem lub niezdyscyplinowaniem. Określenie „dziecko nadpobudliwe" pasuje do tego, jak zachowywałem*(*am*) *się w dzieciństwie*. Trzy pierwsze cechy opisują aktualny sposób funkcjonowania, trzy kolejne dotyczą funkcjonowania w dzieciństwie. Skala jest jednowymiarowa w świetle analizy czynnikowej (wyekstrahowany metodą czynników głównych jeden czynnik wyjaśnia 30% wariancji wyników skali, użycie metody głównych komponentów prowadzi do struktury dwóch ukośnych czynników pierwotnych z jednym czynnikiem nadrzędnym). Rzetelność skali mierzoną współczynnikiem Cronbacha można uznać za zadowalającą (alfa = 0,72; średnia interkorelacja = 0,31).

Indeks indywidualnej dyspozycji do podejmowania zachowań ryzykownych

Stworzyliśmy go jako sumę z potrzeby silnych wrażeń i problemów eksternalizacyjnych. Nie wyliczaliśmy rzetelności wewnętrznej dla tej miary, uznając, że jeśli dwa jej komponenty omówione wyżej mają zadowalającą rzetelność (0,84 i 0,72) a oba są silnie skorelowane (r = 0,59), to cały indeks można uznać za rzetelne narzędzie pomiarowe. Indeks był wyliczany z dwóch wartości wystandaryzowanych (z_{score}) jako ich suma poddana ponownie standaryzacji.

Funkcjonalność rodziny generacyjnej

Narzędzie opisane w innym miejscu (Kwiatkowski 2016, 2018) zbudowane jest z dwunastu stwierdzeń: *Moja rodzina potrafiła bardzo szybko zorganizować się w odpowiedzi na pojawiające się trudności. W mojej rodzinie rodzice uczyli mnie dogadywania się i załatwiania spraw z ludźmi. Istniały w mojej rodzinie jasne reguły, których wszyscy starali się przestrzegać. W mojej rodzinie dzieci byłem/am zachęcany/a do wypowiadania własnego zdania istotnych sprawach rodzinnych. W mojej rodzinie panowała atmosfera przyjazna i spokojna. W mojej rodzinie była przynajmniej jedna osoba dorosła, od której zawsze mogłem/am uzyskać pomoc w trudnych sytuacjach. W mojej rodzinie był ktoś, kto umiał poprawić złe samopoczucie innych osób lub rozładować napięcie. Dorosłe osoby z mojej rodziny miały czas i umiejętności, by skutecznie pomóc mi w nauce. W mojej rodzinie były tradycje, których istotą było robienie czegoś razem. W mojej rodzinie rodziców i mnie łączyło upodobanie do podobnych form spędzania czasu wolnego. W mojej rodzinie istniało bardzo silne poczucie wspólnoty i jedności. W mojej rodzinie oboje rodzice mocno angażowali się w wychowanie mnie i opiekę nade mną*. Część stwierdzeń określa resiliencję systemu rodzinnego a część jakość celowych działań opiekuńczych i wychowawczych w rodzinie. Stwierdzenia zaopatrzone są w 4-stopniową skalę odpowiedzi od 1 = zdecydowanie nieprawa do 4 = zdecydowanie prawda. Skala jest jednowymiarowa w świetle analizy czynnikowej. Rzetelność wewnętrzna skali w oma-

wianej próbie okazała się bardzo wysoka (alfa Cronbacha = 0,91; średnia interkorelacja = 0,48).

Próba

W założeniu próba miała być wybierana w sposób losowy. Jednak wobec licznych odmów ze strony placówek próby nie udało się spełnić warunku losowości, tak w zakresie wyboru szkół, w których prowadzone były badania, jak i w zakresie wyboru uczniów z poszczególnych placówek – w istocie badaliśmy klasy wskazane przez dyrektorów lub pedagogów w szkołach, które wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań. Fakt ten implikuje ostrożną interpretację uzyskanych wyników. W próbie znalazło się 674 uczniów. Średni wiek respondenta wyniósł 18,43 (odchylenie standardowe = 2,50). Są to uczniowie szkół średnich i zawodowych z terenu województwa dolnośląskiego. W próbie dominują kobiety (60%). Ponad 33% respondentów na stałe mieszka na wsi, 35% – w mieście małym lub średniej wielkości a 32% mieszka w dużym mieście. Wyższe wykształcenie ma 33% matek naszych respondentów, wykształcenie średnie – 41%, zawodowe – 24% a podstawowe – 2% (w przypadku ojców wartości wynoszą odpowiednio: 27%, 35%, 34%, 3%).

Rezultaty badań

Analiza danych została przeprowadzona za pomocą programu *Statistica.* Z dostępnych tam opcji wykorzystano trzy: analizę korelacji według wzoru Pearsona, analizę regresji wielokrotnej i analizę regresji czynnikowej. Ta ostatnia technika służyła do wykazania istotności efektów interakcji zmiennych niezależnych. W tej analizie interakcje testowane są poprzez utworzenie zestawu dwóch zmiennych niezależnych (czynników) wraz z ich iloczynem jako trzecią zmienną niezależną. Jeśli ów iloczyn w równaniu regresji ujawnia się jako istotny predyktor zmiennej zależnej, to uznaje się, że tworzące go czynniki oddziałują na zmienną zależną w interakcji (czyli jeden czynnik modyfikuje związek drugiego ze zmienną zależną).

Tabela 1 zawiera zestaw korelacji między wszystkimi zmiennymi uwzględnionymi w naszym badaniu. Wszystkie korelacje Pearsona okazały się istotne statystycznie ($p < 0,05$). Ważny jest przy tym znak korelacji, który pozwolił odnieść wyniki do postawionych pierwszych czterech hipotez. Interesujące są przede wszystkim cztery korelacje ogólnej skłonności do zachowań ryzykownych w sieci: (1) z problemami eksternalizacyjnymi (0,30), z (2) potrzebą silnych wrażeń (0,40), (3) z ogólną skłonnością do zachowań ryzykownych, czyli rozhamowaniem neurobehawioralnym (0,39) oraz (4) z funkcjonalnością wy-

chowawczą rodziny generacyjnej (–0,28). Trzy pierwsze korelacje są dodatnie, co oznacza, że pozostają w zgodzie z treścią pierwszej i drugiej hipotezy. Czwarta – ujemna korelacja – jest natomiast zgodna z hipotezą trzecią. Można więc stwierdzić, że im większe jest nasilenie potrzeby stymulacji oraz problemów eksternalizacyjnych, tym bardziej jest prawdopodobne angażowanie się młodzieży w aktywność ryzykowną w sieci. Można również stwierdzić, że im wyższa jest funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej, tym mniej nasilone wskaźniki angażowania się w aktywność ryzykowną w sieci. Analiza danych z tabeli 1 pozwala powyższe wnioski odnieść nie tylko do ogólnej skłonności do podejmowania ryzyka w sieci, lecz przyjąć je również w odniesieniu do poszczególnych czterech form ryzykownej aktywności w sieci.

Tabela 1. Statystyki opisowe i korelacje Pearsona poszczególnych zmiennych uwzględnionych w analizach (N = 674)

Table 1. Descriptive statistics and Pearson correlations of the particular variables included in the analyses (N = 674)

Zmienna	Średnia	SD	RYZY	rand	zary	hejt	zani	ekst	stym	rozh	funk
RYZY	13,83	5,85	1	0,49	0,8	0,75	0,82	0,30	0,4	0,39	–0,28
rand	2,87	1,54	–	1	0,22	0,19	0,21	0,25	0,28	0,29	–0,19
zary	4,12	2,34	–	–	1	0,4	0,55	0,18	0,29	0,26	–0,21
hejt	3,16	2	–	–	–	1	0,55	0,25	0,32	0,32	–0,15
zani	3,68	2,1	–	–	–	–	1	0,20	0,30	0,27	–0,27
ekst	12,08	3,62	–	–	–	–	–	1	0,59	0,90	–0,11
stym	8,93	3,37	–	–	–	–	–	–	1	0,88	–0,15
rozh	x	x	–	–	–	–	–	–	–	1	–0,15
funk	36,3	8,36	–	–	–	–	–	–	–	–	1

Objaśnienia. Średnia = średnia arytmetyczna, SD = odchylenie standardowe, x = nie obliczano, RYZY = zaangażowanie w aktywność ryzykowną w sieci, rand = umawianie się na randki przez Internet, zary = „zarywanie" nocy z powodu Internetu, hejt = „hejtowanie" w Internecie, zani = zaniedbywanie nauki z powodu Internetu, ekst = problemy eksternalizacyjne, stym = poszukiwanie wrażeń, rozh = neurobehawioralne rozhamowanie (suma ekst + stym), funk = funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej. Wszystkie korelacje w tabeli są istotne ($p < 0,05$).

Źródło: Opracowanie własne.

Explanations: Mean = arithmetic mean, SD = standard deviation, x = not calculated, RYZY = engagement in risk behaviour online, rand = online dating, zary = staying up all night to be online, hejt = online "hating", zani = neglecting to study to be online, ekst = externalisation problems, stym = sensation seeking, rozh = neurobehavioral disinhibition (ekst + stym), funk = upbringing functionality of the family of origin. All the correlations in the table are significant ($p < 0,05$).

Source: Developed by the author.

Z faktu, że generalna dyspozycja do podejmowania zachowań ryzykownych (rozhamowanie neurobehawioralne) jest dodatnio powiązana ze skłonnością do ryzykownej aktywności w sieci, podczas gdy funkcjonalność rodziny generacyjnej powiązana jest z nią ujemnie, wynika potwierdzenie modelu równoważenia (kompensowania) ryzyka (Hipoteza 4). Uzupełnieniem powyższych danych jest analiza regresji wielokrotnej (por. Tab. 2) uwzględniająca trzy potencjalne predyktory skłonności do zachowań ryzykownych w sieci: potrzebę stymulacji, problemy eksternalizacyjne/ADHD oraz funkcjonalność rodziny. Z analizy tej wynika, że dwie z trzech zmiennych są tu istotnie predyktywne – *potrzeba stymulacji* (skorelowana dodatnio) oraz *funkcjonalność rodziny* (skorelowana ujemnie). Problemy eksternalizacyjne okazały się nieistotne w regresji, choć w analizie korelacji były znaczące dla zmiennej zależnej. Prawdopodobnie stosunkowo silna korelacja potrzeby wrażeń i problemów eksternalizacyjnych (r = 0,59) jest przyczyną „wypadnięcia" tej drugiej zmiennej z równania regresji jako słabszego korelatu zmiennej zależnej. W tym kontekście celowe wydaje się powiązanie potrzeby wrażeń i nasilenia problemów eksternalizacyjnych w jedną – sumaryczną – miarę. Można ją interpretować jako wskaźnik *neurobehawioralnego rozhamowania*, którego istotą jest deficyt kontroli jednostki nad impulsywnymi motywacjami do poszukiwania gratyfikacji.

Tabela 2. Skłonność młodzieży do podejmowania zachowań ryzykownych w sieci a problemy eksternalizacyjne, poszukiwanie wrażeń i funkcjonalność rodziny generacyjnej – analiza regresji wielokrotnej (N = 674)

Table 2. The tendency of young persons to engage in risk behaviours online and externalisation problems, sensation seeking, and the functionality of the family of origin – multiple regression analysis (N = 674)

Predyktory skłonności do podejmowania zachowań ryzykownych w Internecie	Statystyki		
	Beta	t	p
Problemy eksternalizacyjne	0,080	1,88	0,061
Poszukiwanie wrażeń	0,323	7,59	0,000
Funkcjonalność rodziny	–0,224	–6,48	0,000
			$R^2_{poprawiony} = 0,213$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Kolejne tabele (por. Tab. 3–7) przedstawiają rezultaty analizy regresji czynnikowej, która była wykorzystana do sprawdzenia hipotezy piątej – o protekcyjnym znaczeniu funkcjonalności wychowawczej rodziny pochodzenia. Protekcja polega na modyfikowaniu przez funkcjonalność rodziny zależności zaangażowania w ryzykowną aktywność w Internecie od ogólnej dyspozycji do podejmowania ryzyka (rozhamowania neurobehawioralnego).

Tabela 3 pokazuje istotność interakcji indywidualnej predyspozycji z funkcjonalnością rodziny, obserwowanej względem ogólnej (zagregowanej) miary angażowania się młodzieży w ryzykowną aktywność w sieci. Po wprowadzeniu do równania regresji iloczynu obu predyktorów, można zaobserwować, że funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej traci samodzielną predyktywność wobec ogólnej skłonności do podejmowania ryzyka w Internecie.

Tabela 3. Neurobehawioralne rozhamowanie i funkcjonalność wychowawcza rodziny a ogólna miara skłonności młodzieży do podejmowania ryzyka w sieci – analiza regresji czynnikowej (N = 674)

Table 3. Neurobehavioral disinhibition and the upbringing functionality of the family, and the general measurement of the tendency of young persons to take risk online – factorial regression analysis (N = 674)

Predyktory skłonności do podejmowania zachowań ryzykownych w Internecie	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Rozhamowanie neurobehawioralne	0,71	5,11	0,000
B. Funkcjonalność wychowawcza rodziny	0,06	0,50	0,617
Interakcja A x B	–0,43	–2,63	0,009
			$R^2_{poprawiony} = 0,208$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Tabela 4. Neurobehawioralne rozhamowanie i funkcjonalność wychowawcza rodziny a skłonność młodzieży do podejmowania umawiania się na randki za pomocą sieci – analiza regresji czynnikowej (N = 674)

Table 4. Neurobehavioral disinhibition and the upbringing functionality of the family, and the tendency of young persons to date online – factorial regression analysis (N = 674)

Predyktory skłonności do umawiania się na randki za pośrednictwem Internetu	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Rozhamowanie neurobehawioralne	0,39	2,64	0,009
B. Funkcjonalność wychowawcza rodziny	–0,06	–0,46	0,643
Interakcja A x B	–0,15	–0,84	0,403
			$R^2_{poprawiony} = 0,105$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Tabela 5. Neurobehawioralne rozhamowanie i funkcjonalność wychowawcza rodziny a skłonność młodzieży do „zarywania" nocy w wyniku aktywności w sieci – analiza regresji czynnikowej (N = 674)

Table 5. Neurobehavioral disinhibition and the upbringing functionality of the family, and the tendency of young persons to stay up all night to be online – factorial regression analysis (N = 674)

Predyktory skłonności do „zarywania" nocy w wyniku aktywności w Internecie	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Rozhamowanie neurobehawioralne	0,50	3,38	0,001
B. Funkcjonalność wychowawcza rodziny	0,04	0,31	0,759
Interakcja A x B	–0,32	–1,83	0,068
			$R^2_{poprawiony} = 0,100$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Tabela 6. Neurobehawioralne rozhamowanie i funkcjonalność wychowawcza rodziny a skłonność młodzieży do „hejtowania" w sieci – analiza regresji czynnikowej (N = 674)

Table 6. Neurobehavioral disinhibition and the upbringing functionality of the family, and the tendency of young persons to "hate" online – factorial regression analysis (N = 674)

Predyktory skłonności do „hejtowania" w Internecie	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Rozhamowanie neurobehawioralne	0,64	4,35	0,000
B. Funkcjonalność wychowawcza rodziny	0,17	1,38	0,167
Interakcja A x B	–0,41	–2,36	0,019
			$R^2_{poprawiony} = 0,116$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

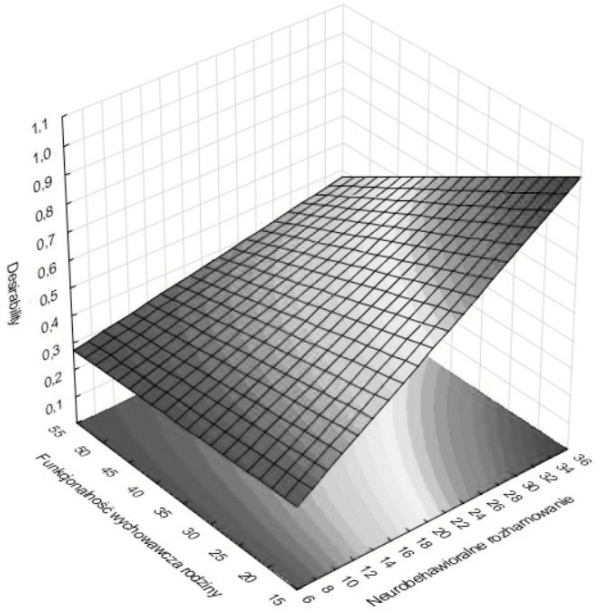
Tabela 7. Neurobehawioralne rozhamowanie i funkcjonalność wychowawcza rodziny a skłonność młodzieży do zaniedbywania nauki z powodu aktywności w sieci – analiza regresji czynnikowej (N = 674)

Table 7. Neurobehavioral disinhibition and the upbringing functionality of the family, and the tendency of young persons to neglect studying to be online – factorial regression analysis (N = 674)

Predyktory skłonności do zaniedbywania nauki w wyniku aktywności w Internecie	Statystyki		
	Beta	t	p
A. Rozhamowanie neurobehawioralne	0,53	3,60	0,000
B. Funkcjonalność wychowawcza rodziny	–0,00	–0,00	0,996
Interakcja A x B	–0,35	–2,02	0,043
			$R^2_{poprawiony} = 0,208$

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

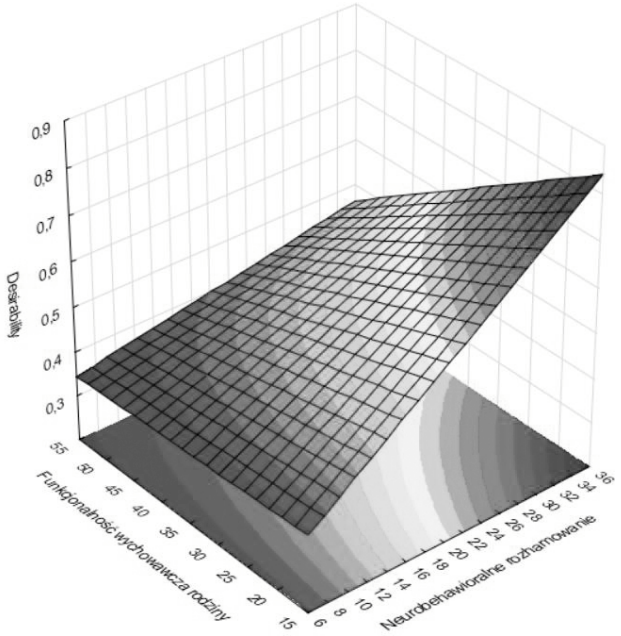
Kształt wykresu powierzchniowego (por. Rys. 1) potwierdza, że rzeczywiście mamy do czynienia ze zjawiskiem protekcji, ponieważ wysoka funkcjonalność wychowawcza rodziny pozwala obserwować obniżenie aktywności ryzykownej w sieci u młodzieży obciążonej wysokim poziomem neurobehawioralnego rozhamowania do poziomu typowego dla młodzieży bez rozhamowania. Interakcja ta, w kontekście nieistotności efektu głównego funkcjonalności rodziny pozwala uznać, że model protekcyjny w omawianym zakresie lepiej objaśnia pozytywną rolę funkcjonalności wychowawczej rodziny generacyjnej, aniżeli model równoważenia ryzyka.



Rys. 1. Wykres powierzchniowy obrazujący interakcję neurobehawioralnego rozhamowania z funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej względem ogólnej zagregowanej miary skłonności do zachowań ryzykownych w sieci (ilustracja zależności zawartej w tabeli 3). Źródło: Opracowanie własne.

Fig. 1. Surface graph presenting the interaction of neurobehavioral disinhibition with the functionality of upbringing in the family of origin in relation to the general aggregate measure of the tendency to engage in risk behaviour online (illustration of the dependence included in Table 3). Source: Developed by the author.

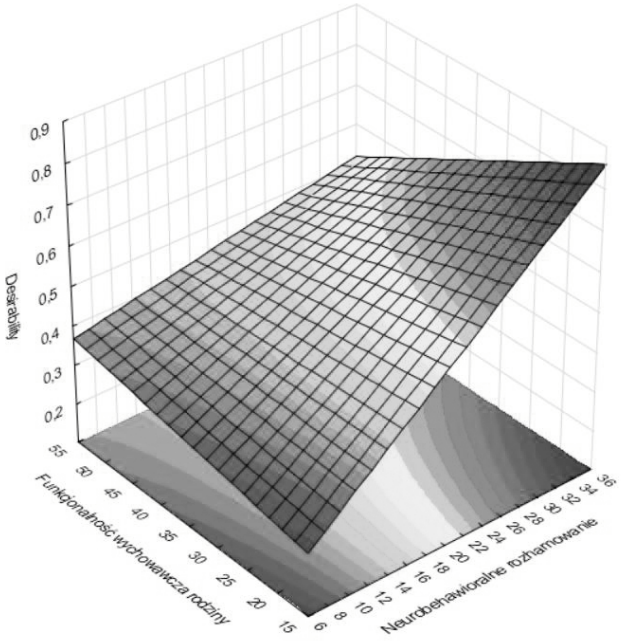
Tabele 4–7 prezentują analizy dla czterech różnych form aktywności ryzykownej w Internecie jako zmiennych zależnych. Wynika z nich, że efekty interakcyjne rozhamowania i funkcjonalności rodziny są istotne w odniesieniu do „hejtowania" w sieci (p = 0,019) i zaniedbywania nauki z powodu aktywności w Internecie (p = 0,043) oraz bliskie istotności w odniesieniu do praktyk „zarywania nocy" w wyniku aktywności w sieci (p = 0,068).



Rys. 2. Wykres powierzchniowy obrazujący interakcję neurobehawioralnego rozhamowania z funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej względem miary skłonności do zarywania nocy wskutek aktywności w Internecie (ilustracja zależności zawartej w tabeli 5). Źródło: Opracowanie własne.

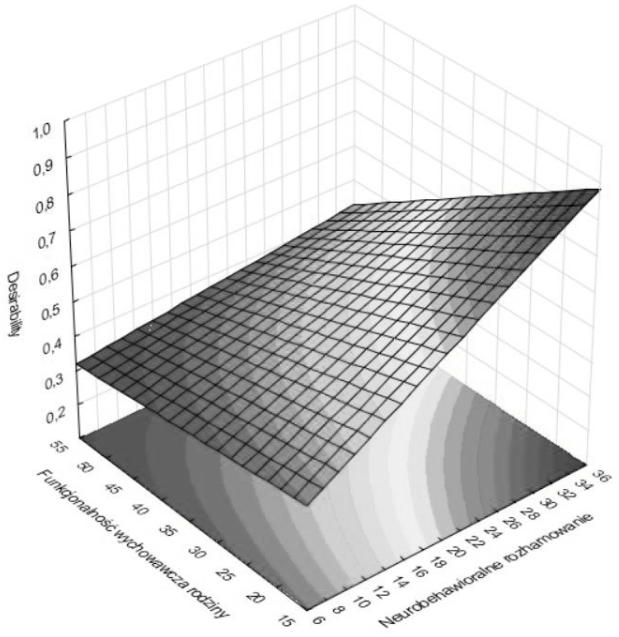
Fig. 2. Surface graph presenting the interaction of neurobehavioral disinhibition with the functionality of upbringing in the family of origin in relation to the measure of the tendency to stay up all night to be online (illustration of the dependence included in Table 5). Source: Developed by the author.

Wykresy powierzchniowe (por. Rys. 2–4) obrazujące wyżej wymienione interakcje są podobne do wykresu 1, opisującego interakcję tych samych zmiennych, ale względem ogólnej skłonności do zachowań ryzykownych w sieci. W odniesieniu do umawiania się na randki za pośrednictwem Internetu, efekt interakcji obu predyktorów był nieistotny statystycznie (wykres zatem pominięto).



Rys. 3. Wykres powierzchniowy obrazujący interakcję neurobehawioralnego rozhamowania z funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej względem miary skłonności do „hejtowania" w Internecie (ilustracja zależności zawartej w tabeli 6). Źródło: Opracowanie własne.

Fig. 3. Surface graph presenting the interaction of neurobehavioral disinhibition with the functionality of upbringing in the family of origin in relation to the general aggregate measure of the tendency to "hate" online (illustration of the dependence included in Table 6). Source: Developed by the author.



Rys. 4. Wykres powierzchniowy obrazujący interakcję neurobehawioralnego rozhamowania z funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej względem miary skłonności do zaniedbywania nauki w wyniku aktywności w Internecie (ilustracja zależności zawartej w tabeli 7). Źródło: Opracowanie własne.

Fig. 4. Surface graph presenting the interaction of neurobehavioral disinhibition with the functionality of upbringing in the family of origin in relation to the measure of the tendency to neglect studying to be online (illustration of the dependence included in Table 7). Source: Developed by the author.

Wnioski

Badania wykazały dodatnią zależność angażowania się w aktywność ryzykowną w sieci od rozhamowania neurobehawioralnego (zoperacjonalizowanego jako suma wskaźników potrzeby silnych wrażeń i problemów eksternalizacyjnych) oraz ujemną zależność tej tendencji behawioralnej od funkcjonalności wychowawczej rodziny generacyjnej (w analizach korelacji i w analizie regresji wielokrotnej). Poza tym, analizy regresji czynnikowej pozwoliły zaobserwować protekcyjne oddziaływanie funkcjonalności wychowawczej rodziny w relacji pomiędzy rozhamowaniem neurobehawioralnym a skłonnością do podejmowania zachowań ryzykownych w Internecie. Osoby z wysokim nasileniem cechy neurobehawioralnego rozhamowania, pochodzące z rodzin o wysokiej funkcjonalności wychowawczej (co oznacza wysoką resiliencję systemu rodzinnego

oraz wysoką jakość celowych oddziaływań na dzieci – autorytatywne rodzicielstwo), ujawniają skłonność do podejmowania ryzyka w Internecie na poziomie porównywalnym z osobami bez cech rozhamowania, podczas gdy niska funkcjonalność rodziny, w skojarzeniu z wysokim poziomem neurobehawioralnego rozhamowania, wyraźnie podwyższa wskaźniki ryzykownej aktywności internetowej młodzieży. Wyniki te są zgodne z modelem teoretycznym opisywanym jako *model redukowania ryzyka*. Nie zaobserwowano natomiast związku funkcjonalności rodziny ze wskaźnikami podejmowania ryzykownych zachowań w sieci wśród osób o niskim poziomie rozhamowania (poziom ryzykownej aktywności jest tu niski, bez względu na poziom funkcjonalności rodziny). Wyniki naszych badań pozwalają oczekiwać pozytywnych rezultatów profilaktyki zorientowanej na wzmacnianie funkcji opiekuńczych i wychowawczych rodziny. Oddziaływaniami tego rodzaju należałoby objąć rodziny posiadające dzieci w wieku preadolescencji. Odrębnym wyzwaniem dla profilaktyki jest postępowanie w odniesieniu do dzieci i młodzieży, które są temperamentalnie predysponowane do podejmowania aktywności ryzykownej (rozhamowane) i jednocześnie pochodzą z rodzin o obniżonej funkcjonalności wychowawczej (nie oznacza to, że muszą to być rodziny dotknięte patologią). Z naszych badań wynika, że ryzyko doznania szkód rozwojowych w wyniku problemowej aktywności Internetowej jest w przypadku tych osób wyraźnie podwyższone.

Bibliografia

Aboujaoude E., *Problemowe użytkowanie internetu – przegląd literatury*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii" 2010, nr 19.

Achenbach T.M., Ivanova M.Y., Rescorla L.A., Turner L.V., Althoff R.R., *Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry" 2016, nr 55(8).

Baumrind D., *Effective parenting during the early adolescent transition*, [w:] P.A. Cowan i M. Hetherington (red.), *Family transitions*, Erlbaum, Hillsdale 1991.

Baumrind D., *Current patterns of parental authority*, „Developmental Psychology Monographs" 1971, nr 4.

Black K. i Lobo M., *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing" 2008, nr 14(1).

Castells M., *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Castells M., *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003.

Cloninger C.R., Svrakic D.M., Przybeck T.R.C., *A psychobiological model of temperament and character*, „Archives of General Psychiatry" 1993, nr 50.

Daitzman R., Zuckerman M., *Disinhibitory sensation seeking, personality and gonadal hormones*, „Personality and Individual Differences" 1980, nr 1(2).

Garmezy N., Masten A.S., Tellegen A., *The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology*, „Child Development" 1984, nr 55.

Henry C.S., Sheffield Morris A., Harrist A.W., *Family resilience: Moving into the third wave*, „Family Relations" 2015, nr 64(1).
Horvath P., Zuckerman M., *Sensation seeking, risk appraisal, and risky behaviour*, „Personality and individual differences" 1993, nr 14(1).
Izdebski P., Kotyśko M., *Problemowe korzystanie z nowych mediów*, [w:] B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2016.
Jessor R., *Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action*, „Journal of Adolescent Health" 1991, nr 12(8).
Jessor R., Jessor S., *Problem behavior and psychological development a longitudinal study of youth*, Academic Press, New York 1977.
Jessor R., Van Den Bos J., Vanderryn J., Costa F.M., Turbin M.S., *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*, „Developmental Psychology" 1995, nr 31(6).
Juszczyk S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
Kirisci L., Tarter R.E., Reynolds M., Vanyukov M., *Individual differences in childhood neurobehavior disinhibition predict decision to desist substance use during adolescence and substance use disorder in young adulthood: A prospective study*, „Addictive Behaviors" 2006, nr 31.
Kumpfer K.L., Alvarado R., *Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors*, „American Psychologist" 2003, nr 58(6–7).
Kumpfer K.L., Alvarado R., Whiteside H.O., *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse" 2003, nr 38(11–13).
Kumpfer K.L., Molgaard V., Spoth R., *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency" 1996, nr 3.
Kumpfer K.L., Turner C.W., *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction" 1990–1991, nr 25(4A).
Kwiatkowski P., *Rodzinne i temperamnetalne uwarunkowania zachowań problemowych młodzieży*, [w:] A. Kamiński i M. Dobijański (red.), *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2018.
Kwiatkowski P., *Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie", t. XIII (1/2016).
Kwiatkowski P., *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach zdrowia. O wypaleniu z perspektywy koncepcji resilience*, [w druku].
Masten A.S., Monn A.R., *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations" 2015, nr 64(1).
Olson D., *FACES IV and the circumplex model: Validation study*, „Journal of Marital and Family Therapy" 2011, nr 37(1).
Ostaszewski K. (red.), *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży. Badania mokotowskie 2004–2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Warszawa 2017.

Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

Ostaszewski K., *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka i socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Ostaszewski K., *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.

Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

Pospiszyl K., *Psychopatia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.

Steinberg L., *A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking*, „Developmental Review" 2008, nr 28(1).

Steinberg L., *Risk taking in adolescence new perspectives from brain and behavioral science*, „Current Directions in Psychological Science" 2007, nr 16(2).

Steinberg L., Elmen J.D., Mounts N.S., *Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents*, „Child Development" 1989, nr 60(6).

Tarter R.E., Kirisci L., Mezzich A., Cornelius J.R., Pajer K., Vanyukov M., Gardner W. Blackson T., Clark D., *Neurobehavioral disinhibition in childhood predicts early age at onset of substance use disorder*, „American Journal of Psychiatry" 2003, nr 160(6).

Walsh F., *Family resilience: A developmental systems framework*, „European Journal of Developmental Psychology" 2016, nr 13(3).

Walsh F., *Family resilience: A framework for clinical practice*, „Family Process" 2003, nr 42(1.

Wawrzak-Chodaczek M., *Środki masowego przekazu a społeczne kształtowanie rzeczywistości*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, eMPi2, Poznań 1997.

Zuckerman M., *Sensation seeking: A comparative approach to a human trait*, „Behavioral and brain sciences" 1984, nr 7(3).

Zuckerman M., *P-Impulsive sensation seeking and its behavioral, psychophysiological and biochemical correlates*, „Neuropsychobiology" 1993, nr 28.

doi: 10.34616/wwr20182.401.414

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 22.10.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

**Agnieszka NOGALA[*], Magdalena KAZIMIERSKA-ZAJĄC[**]
Luba JAKUBOWSKA[***], Agata TRAFALSKA[****],
Joanna ROSIŃCZUK[*****]**

Interdisciplinary care and support of child development with Williams syndrome

Interdyscyplinarna opieka i wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Williamsa

Streszczenie

Cel: Zespół Williamsa to rzadkie, wieloukładowe, genetycznie uwarunkowane zaburzenie, występujące jednakowo u dziewczynek, jak i u chłopców na całym świecie, niezależnie od grupy etnicznej. Celem pracy jest przedstawienie znaczenia interdyscyplinarnej opieki i wspomagania rozwoju dziecka z zespołem Williamsa.

[*] e-mail: agnieszka.nogala@yahoo.pl
Physiotherapist Faculty of Health Sciences Wrocław Medical University, Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland. ORCID: 0000-0002-0658-8090.

[**] e-mail: magdalena.kazimierska-zajac@umed.wroc.pl
Department of Nervous System Diseases, Faculty of Health Sciences Wrocław Medical University, Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland. ORCID: 0000-0003-3758-2975.

[***] e-mail: luba.jakubowska@umed.wroc.pl
Department of Health Promotion, Faculty of Health Sciences, Wrocław Medical University, Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland. ORCID 0000-0002-0507-6595.

[****] e-mail: agata.trafalska@umed.wroc.pl
Department of Rehabilitation in Motor System Disorders, Faculty of Health Sciences, Wrocław Medical University, Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland. ORCID: 0000-0002-1184-0107.

[*****] e-mail: joanna.rosinczuk@umed.wroc.pl
Department of Nervous System Diseases, Faculty of Health Sciences, Wrocław Medical University, Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland. ORCID: 0000-0001-7359-2287.

Metody: Interdyscyplinarne podejście do opieki i wspomagania rozwoju dziecka z zespołem Williamsa.

Wyniki: Zespół Williamsa objawia się charakterystycznymi nieprawidłowościami fizycznymi (dysmorficzne cechy twarzy), medycznymi (schorzenia sercowo-naczyniowe), poznawczymi (umiarkowane upośledzenie umysłowe) oraz społeczno-emocjonalnymi. Dziecko powinno być pod opieką lekarzy różnych specjalności i innych specjalistów: logopedy, psychologa czy fizjoterapeuty.

Wnioski: Terapia musi obejmować usprawnianie motoryki, funkcji sensorycznych, poznawczych, ćwiczenia z zakresu komunikacji interpersonalnej i zachowań społecznych. Dobra współpraca między specjalistami jest niezbędna w prawidłowym zaplanowaniu i prowadzeniu terapii.

Słowa kluczowe: zespół Williamsa, opieka nad dzieckiem, interdyscyplinarna opieka, wspomaganie rozwoju.

Abstract

Aim: Williams syndrome is a rare, multi-system, genetically conditioned disorder, occurring equally at girls and boys around the world regardless of the ethnic group.

The aim of the work is the presentation of the meaning of interdisciplinary care and support in the development of a child with the Williams syndrome.

Methods: Interdisciplinary approach to care and support of development of a child with the Williams syndrome

Results: Williams syndrome manifests itself in characteristic physical (dysmorphic facial features), medical (cardiovascular), cognitive (moderate mental retardation) and social-emotional disorders. The child should be under the care of different types of doctors and medical specialists, a speech therapist, psychologist and physiotherapist.

Conclusions: Therapy must include improving motor activity, sensory and cognitive functions, exercises in interpersonal communication and social behavior. Good cooperation between specialists is essential in the proper planning and conducting of therapy.

Keywords: Williams syndrome, childcare, interdisciplinary care, suport of child development.

Williams syndrome (Williams-Beuren syndrome, hereinafter: WS) is a rare, multi-system, genetically conditioned disorder, affecting 1 in 7,500–20,000 children born alive. It occurs with the same frequency in boys and girls globally regardless of their ethnic group[1]. The syndrome is not inherited from parents.

[1] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011; J. Wierzba (ed.), *Medycyna Elfów, Kompendium wiedzy o zespole Williamsa*, Presscom, Wrocław 2017; T. Hutyra, K. Mowszet, A. Stawarski (ed.), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2008.

The disease is caused by a random loss of genes (deletion includes about 20 genes)[2]. It manifests itself in characteristic physical (dysmorphic facial features), medical (cardiovascular diseases), cognitive (moderate intellectual disability) and socioemotional disorders[3]. Persons with Williams syndrome are characterised by a different profile of cognitive and socioemotional functioning. They are mildly to moderately intellectually disabled, however, they are empathetic, sociable, and initiate interpersonal relations with ease. They have musical and language acquisition abilities[4]. Children affected by Williams syndrome have the following symptoms: metabolic problems, idiopathic hypercalcemia, delayed growth, general developmental delays, impaired eyesight, and cardiologic disorders (supravalvular aortic stenosis, heart murmur, hypertension)[5].

Changes in the central nervous system in Williams syndrome

Thanks to their better developed auditory cortex patients with Williams syndrome have high musical abilities[6]. The chromosomal defect does not affect the network of connections between the frontal lobe, temporal lobe, and cerebellum, which is why patients with Williams syndrome have the opportunity to develop their language skills. Research has demonstrated that the general volume of cerebral cortex is lower than that of healthy persons, although the anatomic structure of the brain does not significantly deviate from normal[7]. The brain volume of persons with Williams syndrome is lower by about 13%. There is a significant loss in the mass of the brain stem (ca. 20%). The volume of white matter is visibly lower. A proportionally larger cerebellum is typical[8].

Characteristic of patients with Williams syndrome

In Williams syndrome dysmorphia of facial skeleton occurs: large, wide mouth with prominent lips, wide jaw, small mandible and chin, full cheeks,

[2] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe*..., op. cit.
[3] A. Sampaio, J. Belsky, I. Soares et al., *Insights on Social Behavior From Studying Williams Syndrome*, „Child Development Perspective" 2017, pp. 1–6.
[4] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka z Zespołem Williamsa-Beurena*, „Nowa Pediatria" 2016, pp. 183–190.
[5] Ibidem.
[6] Ibidem.
[7] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Willamsa. Rozwój poprzez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej*, [in:] M. Bidzan, W. Budziński (eds.), Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2011.
[8] Ibidem.

small snub nose with hollow bridge with a large round tip, nostrils leaning forward, flat malar region, long philtrum, broad forehead, relatively large eyes with an epicanthic fold, swollen orbital cavities, blue iris with a lace-like pattern, narrow and small teeth (particularly incisors) with noticeable interdental gaps, as well as frequently enlarged and protruding auricles[9]. Because of the characteristic appearance and friendly, joyful attitude children with Williams syndrome are described as "dwarf children" or "elf children"[10].

Williams syndrome as a multiorgan disease

In Williams syndrome defects connected with the cardiovascular system frequently occur. Typically it is a supravalvular aortic stenosis, whichaffects 75% of patients. The pulmonary aorta or renal vessels are an example of anatomicaldefects in the structure of other vessels. Cardiovascular pathologies are resultant from hypertrophy of tissues, which leads to the narrowing of blood vessels. The level of the narrowing varies between patients. Heart murmurs and narrowing of the main blood vessels are anomalies which are found in 67% of new-borns and infants. They may lead to severe cardiac defects. The narrowing of vessels may also result in hypertension. This pertains to 40% adults and 46% of children with Williams syndrome. In connection with the changes in cardiovascular system the risk of cardiac infarction and stroke is heightened[11].

Yet another problem is the disorders of the urinary system[12] as well as endocrinological disorders. Idiopathic hypercalcemia, that is, increased levels of calcium[13] affects 15% of patients[14]. In older children the hypercalcemia tends to be mild, however, in infants it can be significant and lead to irritation, hypotonia, abdominal colic, and loss of appetite. 15% of children suffer from other metabolic dysfunctions. There are difficulties in feeding, colic, abdominal pains, constipation, and vomiting. These may result in irritation and delays in psychomotor development. Metabolic abnormalities lead to an increased risk of later problems such as nephrocalcinosis and sclerotization of long bones[15].

[9] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.
[10] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe*..., op. cit.
[11] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.
[12] Ibidem.
[13] J. Wierzba (ed.), *Medycyna Elfów*..., op. cit.
[14] N. Bishara, C.L. Clericuzio, *Zespoły dysmorficzne często spotykane w oddziałach intensywnej terapii noworodków*, „Pediatria po Dyplomie" 2009, pp. 70–82.
[15] T. Hutyra, K. Mowszet, A. Stawarski (ed.), *Dzieci chore*..., op. cit.

Development of children with Williams syndrome

The duration and the course of the pregnancy in women whose children are born with Williams syndrome is normal. Children are born on time; however, their body mass and length are lower than those of healthy children. Infants with Williams syndrome reach the body length of ca. 48.3 cm. In the case of healthy children it is ca. 50 cm. Disorders of sucking and swallowing reflexes may occur in infants, as well as abdominal and oesophageal reflux, and vomiting. These disorders may lead to a lowered body mass in infancy. The problems with eating lead to anger and irritation of the infants[16].

Children with WS mature earlier, which even in spite of proper feeding may lead to decrease in fatty tissue. This, in turn, results in fatty degeneration[17]. Sexual maturity is reached 1–2 years earlier than in healthy persons and its course is normal. In girls it is on average 10 years of age and in boys 13 years of age[18]. The height of adults varies between 150 and 170 cm[19]. The average height of adults with Williams syndrome is 168 cm for men and 155 cm for women[20].

Problems pertaining to the muscular and skeletal system occur in ca. 50% of patients[21]. These are typically anomalies connected with body posture and the functioning of the joints. After the children are born they have problems with the joints of wide range of movement and muscle hypotonia. These disorders, in turn, weaken muscles, lower muscular elasticity, and influence body posture. The learning of sitting, standing up, and movement in infancy are thus delayed. During the process of maturity increased contractures occur, particularly in ankle and knee joints. The lowered muscle tension typically increases in adult life[22]. In adults pain around the spine occurs[23]. Adults may also be affected by scoliosis[24]. The gait of persons with Williams syndrome is stiff and clumsy. When standing or moving the posture of the body is leaning forward (in particular the upper part of the body). The muscle mass in thighs and lower legsis increased. In about 50% of affected children inguinal hernia and umbilical hernia occur. Persons with the above mentioned disorders require orthopaedic therapy and regular

[16] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.
[17] Ibidem.
[18] J. Wierzba (ed.), *Medycyna Elfów*..., op. cit.
[19] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.
[20] J. Wierzba (ed.), *Medycyna Elfów*..., op. cit.
[21] S.M. Reis, R. Schader, H. Milne, *Music and minds: using a talent, developmental approach for young adults with Williams Syndrome*, „Exceptional Children" 2003, pp. 293–313.
[22] M.A. Martens, S.J. Wilson, D.C. Reutens, *Research review: Williams syndrome: a critical review of the cognitive, behavioral and neuroanatomical phenotype*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2008, pp. 576–608.
[23] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.
[24] B.R. Pober, *Medical Progress: Williams-Beuren Syndrome*, „The New England Journal of Medicine" 2010, pp. 239–252.

rehabilitation[25]. Patients with Williams syndrome are affected by dental problems. Both deciduous and adult teeth are smaller and set wider apart than in healthy individuals. Interdental gaps are present. In spite of reaching dental maturity a number of molars are missing. In majority of children bite anomalies occur – in over 85–90% of patients[26] – as well as caries. Caries is typically caused by vomiting which had occurred in infancy[27]. In patients with Williams syndrome various types of bite anomalies are found; usually of class II and III, open bite, deep bite, and scissor bite. Furthermore, micrognathism of the mandible and osteosclerotic changes in the bundle bone of the dental alveolus, in particular in the proximity of premolars and molars. Changes in soft tissues of the oral cavity are also noticed. They are thinned and wrinkled mucosa of the cheeks, as well as hypertrophied fraenum of the upper lip[28]. The tongue can be large and push unto the teeth[29].

Eyesight problems also occur more frequently than in healthy individuals[30]. These may include heterotropia, particularly esotropia (27–78%), hyperopia (68%), amblyopia (24%), and impaired dual eyesight[31]. In adults with Williams syndrome chronic diseases may be present, such as cataract, impaired eyesight, or senile hypermetropia[32].

Sleep disorders accompany Williams syndrome. These include: difficulties in falling asleep, anxiety while asleep, recurring waking during sleep, and involuntary leg movement[33]. The majority of patients with WS present behavioural problems. These are, among others, fear, lack of concentration, lowered tolerance of dissatisfaction, low adaptability to new conditions, variant behaviours (obsessions, stereotypes)[34]. Children may be recalcitrant, hyperactive, emotionally unstable, and aggressive. The majority of patients are affected by intellectual disability. Patients have problems with learning, reading, and writing. Children have difficulties with doing and understanding basic mathematical tasks, such as arithmetic operations or using numbers[35].

---

[25] B.R. Pober, *Fulfilling Dreams. A handbook for parents of people with Williams syndrome*, Williams Syndrome Association, Oak 2002.

[26] J. Wierzba (ed.), *Medycyna Elfów*..., op. cit.

[27] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.

[28] K. Gerreth, T. Pawlaczyk-Kamieńska, *Szczególny charakter postępowania stomatologicznego u pacjentów z zespołem Williamsa*, „Przegląd Lekarski" 2016, pp. 671–674.

[29] J. Szczepańska, E. Pawłowska, *Cechy kliniczne i morfologia części twarzowej czaszki u dzieci z zespołem Williamsa – opis dwóch przypadków*, „Czasopismo Stomatologiczne" 2008, pp. 401–408.

[30] J. Wierzba (ed.), *Medycyna Elfów*..., op. cit.

[31] P. Kaplan, *Williams-Beuren Syndrome. Research, evaluation and treatment*, "The Johns Hopkins University Press", Baltimore 2006.

[32] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.

[33] Ibidem.

[34] Ibidem.

[35] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.; B.R. Pober, *Medical Progress*..., op. cit.; K. O'Hearn, B. Luna, *Mathematical skills in Williams*

The results of intelligence tests in persons with Williams syndrome vary significantly between 40 and 90 IQ points. About 55% of studied children achieve results below 50 points, which is interpreted as moderate intellectual disability. Scores of over 70 points are achieved by 4% of the patients, which means that they are within the intellectual development norm[36].

Nany Grejtak, having analysed a typical cognitive profile of students with Williams syndrome, outlined their strengths and weaknesses. The strengths include:

— good memory; good verbal skills, musical talent, the ability to learn with the use of the visual, audial, and kinaestheticmethods, enthusiasm, high level of motivation, dedication[37].

Difficulties of persons with Williams syndrome pertain to visual and motor coordination, abstract and cause-and-effect thinking, planning the organisation of complex tasks, spatial thinking and imagination, difficulty in comprehension of nonverbal messages, stereotypical interests and monopolizing conversation subjects, tendency to focus on details, low concentration, sporadic problems with finding the correct word, problems in modulating emotions, impulsivity, and hypersensitivity to certain sounds[38]. Motor agility of patients with Williams syndrome is impaired. Problems arise with gross motor skills, that is, motor agility of the entire body, as well as fine motor skills – fine, precise hand movements. Motor development may be delayed in comparison with healthy children[39].

Development of perception also constitutes a problem. Frequently difficulties in visual and spatial functioning occur. They are present in the form of problems in differentiating between directions, assessment of distance, and locating objects in space. Differentiating between objects and geometrical figures is problematic, and so are their remembering, sequencing, and classifying[40]. Patients often cannot differentiate between left and right, forwards and backwards, above and below, and they are lost in their surroundings. They also have trouble with putting things together, including jigsaw puzzles and constructions from blocks[41]. Thanks to their good audial memory and ability to perceive and process audial stimuli the patients present high levels of the development of verbal skills[42]. Initially language development may be delayed compared with

syndrome: Insight into the importance of underlying representations, „Developmental Disabilities Research Reviews" 2009, pp. 11–20.

[36] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe*..., op. cit.

[37] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci*..., op. cit.; N. Grejtak, *The gift of learning*, „Williams Syndrome Association", Oak 2002.

[38] Ibidem.

[39] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe*..., op. cit.

[40] A. Maurer, I. Bołtuć, *Dzieci z zespołem Williamsa, Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2002.

[41] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe*..., op. cit.

[42] Ibidem.

healthy children[43]. A year's delay is typically observed in children in comparison with children with no developmental disorders; occasionally the delay may be prolonged. What is interesting is that children with WS first utter a word and then point fingers, while in healthy children the sequence is reversed[44]. The differences decrease in school age. Then the speech of most patients with Williams syndrome is easy to understand, clear, fluent, and highly expressive. Children with WS at this age happen to use a broader vocabulary than their peers; they construct complex expressions[45]. That is why they appear significantly more intelligent than their IQ test results would suggest.

Persons with Williams syndrome are characterised by high memorising skills. This is expressed in their precise, nearly flawless recollection of song lyrics, poems, faces, or tone of voice. At the same time they present deficits connected with remembering instructions, facts, or the location of objects in space. They are better at memorising words than visual and spatial information[46].

Use of physiotherapy in patients with Williams syndrome

Fromthe first days of their lives the development of children with Williams syndrome flows slower than in their healthy peers. Delays in the appearance of milestones are observed. In the first months of life one can observe impairments in central nervous coordination, posture asymmetry, and pathological movement models. Because of the generally lowered muscle tension and elastopathy the learning of sitting, crawling, and verticality is impaired, and after the children have learnt to walk they experience problems with maintaining balance and coordination as well as clumsy gait[47].

In adolescence disproportions in muscle tension appear: it is axially lowered, and distally heightened, muscle contractures occur, especially in the lower limbs. The weak abdominal and back muscles lead to asymmetry of the trunk, resulting in scoliosis – a deformity of the spine in three planes. Spinal-disc-related and degenerative changes in the spine may occur earlier than in the healthy population, leading to pain. Deformations of bones and joints also occur frequently, typically in joints of the hips, knees, and feet. That is why every child with WS needs to be closely monitored for faulty posture duringthe time of

[43] M.A. Martens, S.J. Wilson, D.C. Reutens, *Research review...*, op. cit.
[44] J. Cieszyńska-Rożek, P. Sobolewski, D. Grzesiak-Witek (eds.), *Zaburzenia mowy w wybranych zespołach uwarunkowanych genetycznie*, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2018.
[45] M. Buchnat, K. Pawelczak, *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe...*, op. cit.
[46] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci...*, op. cit.
[47] E. Semel, S. Rosner, *Understanding Williams Syndrome: Behavioral Patterns and Interventions*, Taylor & Francis, London 2011.

their intensive growth[48]. Adults with this syndrome experience the symptoms of aging sooner; this is caused by a deficit of elastin, which is responsible for elasticity of tissues and internal organs, including the heart, lungs, and intestines, which is why they wear out sooner and function worse. Adults with WS report pains of the joints and the spine[49]. All the problems result in the necessity to provide patients with WS of all ages with rehabilitation. Physiotherapeutic proceedings are initiated inthe first days of the life of the child. Because of the frequently occurring cardiac disorders the programme of the therapy ought to be developed in cooperation with a cardiologist to strictly take into account the fitness of a child. That is why the NDT-Bobath method is the therapy of choice – it makes it possible to adjust the type of exercises to the ability of the patient: from low-intensity care actions to highly advanced exercises. The conception of NDT (Neuro-Developmental Treatment)-Bobath, the basis of which isformed by a precise knowledge of the physiology of the movement sequence of a new-born, an infant, and a child, as well as the ability to interpret even the minutest of faults and more serious pathologies, is directed not only at problem solving, but also at discovering the origins of the disorder[50]. The assumptions of NDT-Bobath therapy encompass normalisation of muscle tension, halting improper reflexes, freeing up movement in the form approximating the correct one as closely as possible as well as using and strengthening the acquired motor abilities in everyday activities. Each movement is properly planned and combined with relocating the weight of the body and the centre of gravity, thanks to which a child achieves stabilisation of the limbs in supports with more ease and maintains a proper position of the entire body. The therapist facilitates a maximum personal input of the child into the therapy, while at the same time making sure not to trigger incorrect responses resulting from stress or too strenuous an effort[51].

With the growth of the child one can include other neurophysiological methods which require the cooperation of the patient. A child with WS, depending on their needs, ought to perform active free exercises, as well as active supported, corrective, breathing, manual, balance, motor coordination, and strengthening exercises, along with sensory gymnastics, and formative therapeutic games. The aims of the activities mentioned above are: improving gross and fine motor skills, practicing the contraposing of the thumb in grabbing, improving functions of the hand, forming an upright posture, strengthening the shoulder girdle, practising alternation of movements and coordination.

Proprioceptive neuromuscular facilitation (PNF) is the most commonly employed method. It is based on neurophysiological rules of conducting movement

[48] Ibidem.
[49] Ibidem.
[50] E. Wysoczańska, A. Skrzek, M. Pyzio-Kowalik, *Możliwości zastosowania metody NDT-Bobath w rehabilitacji pediatrycznej*, „Fizjoterapia" 2013, no. 21.
[51] A. Nawrat-Szołtysik, J. Pasek, *Fizjoterapeutyczne KNOW-HOW*, Elamed Media Group, Katowice 2017.

actions and their development in human life. Proprioceptive facilitation also influences the state of movement centres thanks to the stimulation of deep receptors found in such structures as muscles, ligaments, and joint capsules. Its main aims include the use of diverse movement models which all people perform automatically. In the method the models for shoulder blades, trunk, head, lower and upper limbs are developed in detail, along with models for unison movements of the limbs. The conceptions includes the technique of proprioceptive stimuli, which provides the opportunity of conducting coordinated movements within a proper range, thanks to the use of increasing resistance of the hand of the therapist. Muscle synergisms are employed to stimulate weaker muscle groups. Exercises are selected individually, taking into account the needs of the patient[52]. If a patient is affected by scoliosis, methods typically used with scoliosis can be employed, e.g., FITS, FED, Spiral Muscle Stabilisation System. In the case of spinal disc hernia the McKenzie therapy is highly effective. The FDM Neuro (Fascial Distortion Model) method is also worth using, because it is effective in children and adults with muscle tension pathology in the course of neurological diseases, as well as patients with other disorders. Neuro FDM deals with functional faults of the neuro-fascial system. It is recommended that the method be used as a supplement of the traditional functional techniques (International FDM Organisation (IFDMO)). All the methods can be successfully used in adult patients. Depending on the needs of the patient physicotherapy massages, and water therapy can be employed, however, the cardiac fitness of the patient needs to be taken into account every time.

Speech therapy

Because of the generally lowered muscle tension in infants with WS it is frequent that problems with sucking occur, leading to the necessity to introduce clinical speech therapy in the first days of their lives. Elements of the Castillo-Morales method are typically employed. It is crucial that the cooperation of the mother with a lactation consultant be maintained. In the following months of life one can observe progress in the development of active and passive speech, and, if needed, stimulation of prattling, imitating gestures and sounds, understanding and communication, can be introduced. Speech therapy ought to focus on visual analysis and synthesis in working with spatial materials, on tasks including cause-and-effect relationships, tasks employing visual memory, abstract thinking, comprehension of rules and imitation, understanding jokes and differentiating between truth and fiction, as well as expanding active and passive vocabulary. In spite of rich active vocabulary, children do not always comprehend the

[52] A. Stępień, K. Graff, A. Koloze et al., *Metoda PNF w odniesieniu do wytycznych Society on Scoliosis Orthopaedic and Rehabilitation Treatment* (*SOSORT*) *dotyczących leczenia zachowawczego osób ze skoliozami*, „Postępy Rehabilitacji" 2014, no. 4.

meaning of the word which they use. What also constitutes a problem is comprehension of simple words and relations of place (in, on, under, between), direction (left, right), time (earlier, later), size (bigger, smaller), equality (the same, different), exclusion (none, except for, all)[53]. Grammar exercises are required because of frequent generalisation of grammatical rules[54], as well as graphomotoric exercises.

Pedagogical and psychological therapy

In relation to the socioemotional development of persons with WS one can notice problems in establishing relationships with peers: such persons, however, are exceptional in the fact that they are eager to enter into relations with adults and older children. Children with WS are very friendly and open in relationships. On the other hand, they are often excessively expressive, their need to be accepted is great, and they tend to be too trusting of strangers[55].

Diversity among children with Williams syndrome is high. First of all, the specific profile of the syndrome makes it stand apart from other disorders, because the language and social levels are high in relation to the perception and motor skills development and the ability to concentrate[56]. Furthermore, there are individual differences between persons with Williams syndrome. That is why when creating the programme supporting their development, or a therapeutic programme, one ought to take into account the possibility of major differences in cognitive and socioemotional development even between children whose intellectual development levels are comparable[57].

The Williams syndrome cognitive profile (WSCP) is measured with the use of Differential Ability Scales (DAS). What is assessed in the diagnosis are: "Constructive and visual and spatial skills on a level lower than the level of general intellectual abilities; Constructive and visual and spatial skills on a level lower than the level of short-term memory; Constructive and visual and spatial skills on a level lower than the level adequate for the age; Good audial memory and short-term memory and language abilities exceeding the level of general intellectual abilities" (Mervis 1999)[58].

---

[53] J. Cieszyńska-Rożek, P. Sobolewski, D. Grzesiak-Witek (eds.), *Zaburzenia mowy*..., op. cit.

[54] M. Maratsos, L. Matheny, *Language specificity and elasticity: Brain and clinical syndrome studies*, „Annual Review of Psychology" 1994, no. 45.

[55] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Willamsa. Rozwój poprzez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej*, [in:] M. Bidzan, W. Budziński (eds.), Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2011b.

[56] A. Maurer & I. Bołtuć, *Zaburzenia rozwoju u dzieci z zespołem Willamsa*, [in:] J. Pilecki i M.A. Winzer (eds.) *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*, WSP, Kraków 1996.

[57] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci*..., op. cit.

[58] Cf.: M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci...,* 2011b; cf.: C.B. Mervis, B.F. Robinson, J. Bertrand, C.A. Morris, B.P. Klein-Tasman, S.C. Armstrong, *The Williams syndrome cognitive profile*, „Brain And Cognition" 2000, no. 44(3).

In psychological and pedagogical therapy it is crucial to generate a description of the functioning of the child at home and at preschool/school in the didactic, emotional and motivational, and social (contacts with peer group, teachers, adaptation to the school environment, self-service, skillsand learning difficulties) areas. To achieve this it is worth to juxtapose the observations made by teachers and parents. Scales of behaviour assessment encompassing the level of adaptation of a child, self-service, and skills, have been developed by Iwona Bołtuć[59] and they are presented in the course book "Dzieci z zespołemWilliamsa – diagnozaiterapia" [Children with Williams syndrome – diagnosis and therapy]. The authors claim that the assessment of the behaviour of children marked on a scale by parents and teachers often vary significantly[60], which ought to be analysed when creating an individual programme of supporting development. Cooperation between parents, teachers, and other persons from the immediate environment of a child with Williams syndrome is indispensable at the stage of the diagnosis as well as in the course of the support programme. As has been previously mentioned, children with Williams syndrome like to find themselves in relations with persons older than them and they are too trusting; they can also be perceived as individuals who give too much attention to those who they wish to be friends with. That is why it is essential to create a safe environment for persons with WS and educate the people directly engaged in relations with them (but not exclusively). Apart from professional help parents can also take part in support groups. In the case of rare diseases and disorders this form of help is particularly important, because it counteracts the sense of loneliness in problems that parents need to face on a daily basis. Contemporarily, traditional support groups can be substituted by internet forums and internet websites for those interested in the problems of WS. The exceptional musical skills[61] and the willingness to cooperate can also be used in the work with children with WS. These are the traits which differentiate children with Williams syndrome from other persons with developmental disorders[62]. According to the assumptions of corrective-compensation therapy the weaknesses of the patient ought to be worked on by reinforcing the strengths. That is why music should be included in various areas of the life of children with WS, e.g. while studying (by learning songs), learning to cooperate with peers (singing in a choir), therapy (relaxation), or movement exercises (dance, which contributes to improved coordination and awareness of one's body). One ought to bear in mind, however, that apart from often absolute musical hearing children with WS are hypersensitive to loud sounds and noise[63].

[59] A. Maurer & I. Bołtuć, *Zaburzenia rozwoju u dzieci*..., op. cit., A. Maurer, I. Bołtuć, *Dzieci z zespołem Williamsa*..., op. cit.
[60] A. Maurer & I. Bołtuć, *Zaburzenia rozwoju u dzieci*..., op. cit.
[61] A. Stefanowicz, M. Hajducka, M. Krajewska et all., *Problemy zdrowotne dziecka*..., op. cit.
[62] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci*..., op. cit.
[63] B. Gilbert-Dussardier, *La Revue Du Praticien*, „Williams-Beuren syndrome" 2006, no. 56(19).

That is why the music which they listen to should notbe too loud. Playing a musical instrument should be considered, because this contributes to the work on one's diligence and positively influences self-esteem and perception by others[64]. To enhance concentration and the particular areas of children's behaviour one can employ the techniques which were developed for children with psychomotor hyperactivity and attention deficit[65]. What can be helpful is to take care of the child's environment (by removing objects which may distract the child) and to divide tasks into shorter ones, with the child rewarded at the end of each part.

Conclusions

Rehabilitation of children with WS ought to be an interdisciplinary process, to be conducted in close cooperation between specialists of various methods, and to be individually selected to meet the needs of the patient. Therapeutic proceedings need to be initiated as soon as the condition of the child allows and be carried out continuously, with an ongoing adaptation of the programme of therapy to the changing needs of the patient. An important method in the work with a child with WS is sensory integration, corrective and compensation methods using strengths, and the techniques developed for children with psychomotor hyperactivity and attention deficits. Because of the generally impaired development of the child ongoing motor and intellectual skills therapy is necessary. Children require diverse motor skills therapy, working on the development of orientation in the outline of the body and the sense of the body in space, and motor planning skills. Only thanks to systematic work on physical agility in connection with pedagogical and psychological work, as well as speech therapy, can children with WS be provided an opportunity to function well in the future.

Bibliography

Bishara N., Clericuzio C.L., *Zespoły dysmorficzne często spotykane w oddziałach intensywnej terapii noworodków*, „Pediatria po Dyplomie" 2009.

Buchnat M., Pawelczak K., *Nieznane? Poznane, Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011.

Cieszyńska-Rożek J., Sobolewski P., Grzesiak-Witek D. (eds.), *Zaburzenia mowy w wybranych zespołach uwarunkowanych genetycznie*, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2018.

Gerreth K., Pawlaczyk-Kamieńska T., *Szczególny charakter postępowania stomatologicznego u pacjentów z zespołem Williamsa*, „Przegląd Lekarski" 2016.

Giers M., *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Willamsa. Rozwój poprzez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej*, [in:] M. Bidzan, W. Budziński (eds.), Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2011b.

[64] M. Giers, *Wspomaganie rozwoju dzieci*..., op. cit., 2011b.
[65] Ibidem.

Giers M., *Zdolności językowe w zespole Williamsa*, [in:] J. Cieszyńska-Rożek, P. Sobolewski, D. Grzesiak-Witek (eds.), *Zaburzenia mowy w wybranych zespołach uwarunkowanych genetycznie*, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2018.

Grejtak N., *The gift of learning*, „Williams Syndrome Association", Oak 2002.

Gilbert-Dussardier B., *La Revue Du Praticien*, „Williams-Beuren syndrome" 2006, no. 56(19).

Hutyra T., Mowszet K., Stawarski A. (ed.), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2008.

Kaplan P., *Williams-Beuren Syndrome. Research, evaluation and treatment*, "The Johns Hopkins University Press", Baltimore 2006.

Maratsos M., Matheny L., *Language specificity and elasticity: Brain and clinical syndrome studies*, „Annual Review of Psychology" 1994, no. 45.

Martens M.A., Wilson S.J., Reutens D.C., *Research review: Williams syndrome: a critical review of the cognitive, behavioral and neuroanatomical phenotype*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2008.

Maurer A., Bołtuć I., *Dzieci z zespołem Williamsa, Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2002.

Maurer A. & Bołtuć I., *Zaburzenia rozwoju u dzieci z zespołem Willamsa*, [in:] J. Pilecki i M.A. Winzer (eds.) *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*, WSP, Kraków 1996.

Mervis C.B., Robinson B.F., Bertrand J., Morris C.A., Klein-Tasman B.P. i Armstrong S.C., *The Williams syndrome cognitive profile*, „Brain And Cognition" 2000, no. 44(3).

Nawrat-Szołtysik A., Pasek J., *Fizjoterapeutyczne KNOW-HOW*, Elamed Media Group, Katowice 2017.

O'Hearn K., Luna B., *Mathematical skills in Williams syndrome: Insight into the importance of underlying representations*, „Developmental Disabilities Research Reviews" 2009.

Pober B.R., *Fulfilling Dreams. A handbook for parents of people with Williams syndrome*, Williams Syndrome Association, Oak 2002.

Pober B.R., *Medical Progress: Williams-Beuren Syndrome*, „The New England Journal of Medicine" 2010.

Reis S.M., Schader R., Milne H., *Music and minds: using a talent, developmental approach for young adults with Williams Syndrome*, „Exceptional Children" 2003.

Sampaio A., Belsky J., Soares I. et al., *Insights on Social Behavior From Studying Williams Syndrome*, „Child Development Perspective" 2017.

Semel E., Rosner S., *Understanding Williams Syndrome: Behavioral Patterns and Interventions*, Taylor & Francis, London 2011.

Stefanowicz A., Hajducka M., Krajewska M. et al., *Problemy zdrowotne dziecka z Zespołem Williamsa-Beurena*, „Nowa Pediatria" 2016.

Stępień A., Graff K., Koloze A. et al., *Metoda PNF w odniesieniu do wytycznych Society on Scoliosis Orthopaedic and Rehabilitation Treatment* (*SOSORT*) *dotyczących leczenia zachowawczego osób ze skoliozami*, „Postępy Rehabilitacji" 2014, no. 4.

Szczepańska J., Pawłowska E., *Cechy kliniczne i morfologia części twarzowej czaszki u dzieci z zespołem Williamsa – opis dwóch przypadków*, „Czasopismo Stomatologiczne" 2008.

Wierzba J. (ed.), *Medycyna Elfów, Kompendium wiedzy o zespole Williamsa*, Presscom, Wrocław 2017.

Wysoczańska E., Skrzek A., Pyzio-Kowalik M., *Możliwości zastosowania metody NDT-Bobath w rehabilitacji pediatrycznej*, „Fizjoterapia" 2013, no. (21).

doi: 10.34616/wwr20182.415.433

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 05.10.2018 r. – przyjęty: 13.12.2018 r.

Małgorzata DUBIS*

Zmiany pokoleniowe w realizacji funkcji rodzinnych na podstawie badań studentów i ich rodziców

Generational changes in the realisation of family functions based on research of students and their parents

Streszczenie

Cel: Artykuł dotyczy poznania kierunku przemian współczesnej rodziny i warunków jej funkcjonowania. Przeobrażenia funkcji rodziny dokonują się pod wpływem przemian ustrojowych, politycznych, ekonomicznych, społecznych i ustawodawczych. Przemiany te sprawiają, że wiele zadań, jakie wcześniej pełniła rodzina, jest realizowanych poza nią.

Metody: Za wiodącą metodą gromadzenia materiałów i organizującą badania przyjęto sondaż diagnostyczny. W celu poznania założonej problematyki jako podstawowe narzędzie zastosowano autorski kwestionariusz ankiety dla studenta posiadającego własną rodzinę oraz kwestionariusz dla rodziców studenta.

Wyniki: Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na znaczącą zmianę dotyczącą rangi funkcji prokreacyjnej. Studenci zdecydowanie częściej (32,8%) niż ich rodzice (7,8%) nadają tej funkcji wysoką rangę. Istotne zmiany zaszły również w zakresie funkcji opiekuńczej. Analiza wyników badań pozwala zauważyć, że badani studenci częściej niż ich rodzice nadawali tej funkcji wysoką wagę (odpowiednio (75% i 56,3%). Funkcja kulturalno-towarzyska jest ważna dla badanych studentów, bowiem ponad połowa z nich (53,1%) nadała jej wysoka wagę. W rodzinach pochodzenia studentów funkcja ta dla 65,6% rodziców miała niską rangę. We współczesnych rodzinach funkcja

* e-mail: maldu@wp.pl
Wydział Administracji i Nauk Społecznych, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0001-7590-8425.

ekonomiczna nabiera coraz większego znaczenia. Przeprowadzone wyniki badań wskazują, że rodzice badanych studentów zdecydowanie rzadziej niż ich dzieci wskazywali rangę tej funkcji jako najwyższą (32,8%). Z kolei 64,1% badanych studentów nadało tej funkcji znaczącą rangę, wskazując ją jako drugą po funkcji opiekuńczej w ważności wszystkich funkcji rodziny.

Wnioski: Przeprowadzona analiza pokazała, że prawie wszystkie funkcje tradycyjnie przypisywane rodzinie są przez to środowisko realizowane, jednakże dostrzegalne są liczne przemiany w zakresie ich pełnienia uwarunkowane różnymi czynnikami. Przeobrażenia funkcji rodziny dokonują się pod wpływem przemian ustrojowych, politycznych, ekonomicznych, społecznych i ustawodawczych. Przemiany te sprawiają, że wiele zadań, jakie wcześniej pełniła rodzina, jest realizowanych poza nią.

Słowa kluczowe: rodzina własna, rodzina pochodzenia, funkcje rodziny, przemiany rodziny.

Abstract

Aim: The article is regarding learning about the direction of changes in the contemporary family and the conditions of its functioning. Transformations of the family functions are made under the influence of political, economic, social and legislative changes. These changes make many of the tasks previously performed by the family to be now carried out outside of it.

Methods: A diagnostic survey was adopted as the leading method of collecting materials and organizing research. In order to get to know the assumed problem, the original questionnaire for a student with a family and a questionnaire for the student's parents wereused as the basic tools.

Results: The results of the conducted research indicate a significant change regarding the procreative function. Students definitely more often 32.8% than their parents (7.8%) give this function a high rank. Significant changes have also taken place in the scope of caring functions. The analysis of research results shows that the examined students more often than their parents gave this function a high weight (75% and 56.3%, respectively).The cultural-social function is important for the surveyed students, formore than half of them (53.1%). In contrast, in families of the origin of students, this function for 65.6% of parents was of low rank. In modern families, the economic function is becoming increasingly important. The research results show that the parents of the surveyed students indicated much less frequently than their children function as the highest (32.8%), while 64.1% of the surveyed students gave this function a significant rank indicating it as the second after the caring function in the validity of all family functions

Conclusions: The analysis showed that almost all functions traditionally attributed to the family are by this environment is realized, however, many changes in the scope of their conditioning are discernible various factors. Transformations of the family functions are made under the influence of political, economic, social and legislative changes. These changes make many of the tasks previously performed by the family to be now carried out outside of it.

Keywords: own family, family of origin, family functions, family changes.

Wstęp

Obecna rodzina znajduje się pod naporem wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które nadają jej coraz to inne cechy. Poprzez interakcje z tym światem staje się ona rodziną współczesną.

Minione lata spowodowały znaczące zmiany w strukturze i funkcjonowaniu rodziny. Wszelkie zmiany, nawet te najdrobniejsze, w pierwszej kolejności i najdotkliwiej dotykają rodziny jako dynamicznego układu panujących w niej stosunków i relacji. Bowiem rodzina jest odbiciem społeczeństwa, w którym funkcjonuje. Zachodzące przeobrażenia w określony sposób wpływają na rodziny – stwarzając zarówno szansę na pomyślność, jak i trudności adaptacyjne oraz zagrożenia cywilizacyjne. Albowiem kondycja społeczeństwa i kondycja rodziny są silnie skorelowane: od tego, jak funkcjonują rodziny, uzależniony jest dobrostan społeczeństwa. Zachodzi tu jednak również relacja odwrotna, polegająca na tym, że w rodzinie – niczym w soczewce – skupiają się najważniejsze problemy społeczne.

Niemałą rolę odegrały także przeobrażenia obyczajów, nowe wzory społeczeństwa konsumpcyjnego oraz emancypacja kobiet i ich obecność na rynku pracy. Spowodowało to zmianę tradycyjnego układu ról i pozycji wewnątrzrodzinnych w kierunku równouprawnienia i relacji partnerskich. Liczne badania wskazują na podatność rodziny na przemiany dokonujące się w świecie społeczno-kulturowym, które wpływają na jej kształt i funkcjonowanie[1].

Rodzina w dobie przemian

Rodzina podlega intensywnym przemianom na skutek zarówno czynników zewnętrznych: społeczno-politycznych, jak i wewnętrznych. Pierwsze obejmują zmiany struktury społecznej i zmiany funkcji społecznych dotyczące: form zatrudnienia, struktury wieku ludności, rozdziału miejsca pracy od miejsca zamieszkania, wzrostu zatrudnienia kobiet oraz zaniku rodzin wielopokoleniowych i międzypokoleniowych więzi. Zmiany wewnętrzne dotyczą zmian w funkcjach rodziny i realizacji jej potrzeb, w szczególności: emancypacji kobiet, relacji między małżonkami oraz relacji między rodzicami i dziećmi.

[1] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003; S. Kawula, *Kształt rodziny współczesnej – szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005; A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2005; M. Dubis, *Wybrane zagrożenia w wychowywaniu dzieci we współczesnym systemie rodzinnym*, [w:] Z. Gaś (red.), *Rodzina a profilaktyka zaburzeń w zachowaniu*, Innovatio Press, Lublin 2016; Taż, *Dysfunkcje i patologie w rodzinie*, [w:] D. Becker-Pestka, M. Dubis, S. Różyńska (red.), *Rodzina dysfunkcyjna i patologiczna w przestrzeni życiowej młodych dorastających*, Exante, Wrocław 2018.

Należy podkreślić, że przemiany, jakie dokonują się we współczesnej rodzinie mogą mieć wymiar pozytywny, jak i negatywny. Z jednej strony, wpływają na polepszenie warunków życia rodziny (postęp techniczny, osiągnięcia medyczne), a z drugiej – są przyczyną dezintegracji i dezorganizacji życia rodzinnego. Pod wpływem (bezpośrednim lub pośrednim) zachodzących procesów związanych z przemianami we współczesnym świecie pojawiło się wiele nowych zjawisk związanych z życiem rodziny. Należy do nich zaliczyć:

— przyśpieszoną relatywizację wartości,
— utrwalenie się obszarów wartości niższych, powodujących zubożenie życia wewnętrznego człowieka,
— uleganie wpływom kultury masowej,
— uleganie – najczęściej pod wpływem reklamy, mody czy obyczajów – różnym pokusom ofensywnego konsumeryzmu, atrakcyjności i magii produktów tzw. ugadżetowienie każdej sfery życia[2],

ale również:

— nasilanie się komercjalizacji i pragmatyzacji niemal w każdej dziedzinie życia i stosunków międzyludzkich,
— rozpowszechnianie się tzw. alternatywnych, związków i form „bycia razem", w którym na pierwszym planie są: praktyczna racjonalność i wyrachowanie,
— upadek wiary w nieomylność autorytetów, pogłębiającej się nieufności do uniwersalnych wartości życia,
— erozja naturalnego poczucia lojalności i tożsamości na różnych poziomach współbycia zbiorowego ludzi,
— pojawienie się egocentryzmu, dominacji i niezdrowej rywalizacji, degradacja uczuciowości[3].

Z kolei Zbigniew Tyszka zwraca uwagę na to, że we współczesnych rodzinach można zaobserwować następujące specyficzne procesy i zjawiska:

— znaczny wzrost zatrudnienia kobiet spowodowany nie tylko pobudkami ekonomicznymi, ale dążeniem do samorealizacji i prowadzenia ciekawszego życia,
— egalitaryzację w małżeństwie i rodzinie,
— relatywne obniżenie wartości dzieci dla rodziców,
— dyferencjację norm i wartości u poszczególnych członków rodziny,
— wypieranie przez cywilizację współczesną wartości tradycyjnych – w tym także tradycyjnych wartości rodzinnych,
— indywidualizację form aktywności w rodzinie i zainteresowań,
— autonomizację członków rodziny,
— rozluźnienie spójności i dezintegracja znacznej części rodzin,

[2] W.J. Burszta, J. Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2005.

[3] K. Szmyd, *Wybrane problemy współczesnej rodziny – badania i zagadnienia do dyskusji*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 84–85.

— wzrost liczby konfliktów małżeńskich i w efekcie gwałtowny wzrost liczby rozwodów prowadzący do ich masowości,
— zmniejszanie się ilości zawieranych małżeństw na rzecz pozostawania w konkubinacie lub w stanie wolnym,
— patologizację społeczną i psychospołeczną części jednostek, mającą istotne reperkusje w życiu rodzinnym[4].

Przemiany rodziny polskiej, wynikające ze zmian w makrostrukturze społecznej, zdaniem Wojciecha Jachera, dotyczą głównie zmian z zakresie więzi rodzinnej i polegają na:
— rosnącym znaczeniu rodziny w zatomizowanym społeczeństwie,
— zmniejszaniu się solidarności rodziny wielopokoleniowej,
— wzroście izolacji między starszym pokoleniem a dziećmi,
— spadku liczby funkcji pełnionych przez rodzinę i grupy oparte na pokrewieństwie[5].

W nowych warunkach społeczno-ekonomicznych rodzina tradycyjna, patriarchalna, wielopokoleniowa ewoluuje od patriarchalnego modelu rodziny w kierunku rodziny egalitarnej oraz małżeństw kierujących się zasadą partnerstwa. Jako uboczny skutek demokratyzacji i absolutyzacji wolności wyboru, można zaobserwować wzrost liczebny nieformalnych związków, a także pojawienie się relacji nie opartych na związku mężczyzny i kobiety, które ujawniają daleko idącą złożoność preferencji. Współczesna rodzina straciła większość cech rodziny tradycyjnej. Uległa ona częściowo procesowi laicyzacji i liberalizacji. Świadczy o tym stale rosnąca liczba rozwodów, urodzeń dzieci pozamałżeńskich, wzrost związków kohabitacyjnych, dążenie do nadawania związkom homoseksualnym statusu małżeństwa, przyznania im praw do adopcji dzieci, czyli akceptacji jako rodziny[6]. Dostrzega się więc zmiany w modelach rodziny, społecznych funkcjach kobiety i mężczyzny, emancypację społeczną i zawodową kobiet, odkładanie decyzji o posiadaniu dzieci z powodu kariery zawodowej lub chęci samorealizacji. W efekcie pojawienia się i oddziaływania wymienionych powyżej zjawisk zaistniał dominujący w społeczeństwie cywilizacji industrialnej typ rodziny zatomizowanej, przeciwstawny tradycyjnemu modelowi[7]. Jak podkreśla Maria Ziemska, ówczesna rodzina to rodzina z planowaną dzietnością, z oddzielnym mieszkaniem i gospodarstwem domowym[8].

---

[4] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym...*, dz. cyt., s. 17–18.
[5] W. Jacher, *Przemiany więzi społecznej w rodzinie polskiej*, [w:] H. Cudak (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Wydawnictwo MSH-P, Łowicz 1997, s. 30.
[6] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym...*, dz. cyt.; J. Izdebska, *Wspólnota domu rodzinnego – istota, znaczenie, współczesne zagrożenia*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubianowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Strefa publiczna*, Oficyna Wydawnicza VERBA, Lublin 2007.
[7] A. Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1994; A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt.
[8] M. Ziemska, *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego,Warszawa 2005, s. 196.

Zdaniem większości Polaków, aby mówić o rodzinie, nie trzeba już sformalizowanego związku, wystarczy wspólnie wychowywać dzieci. Analizy postaw wobec małżeństwa i rodziny wskazują na znaczącą zmianę w sposobie myślenia o małżeństwie i rodzinie. Popularność zyskują alternatywne formy życia małżeńskiego. Polacy coraz częściej definiują rodzinę jako parę żyjącą w konkubinacie i wychowującą swoje dziecko/dzieci (78%) czy też niemającą potomstwa (33%). Znacząco wzrosła także liczba respondentów uznających za rodzinę parę gejów lub lesbijek, wspólnie wychowujących dziecko lub dzieci (23%) oraz tych, którzy rodziną nazywają nieformalny związek osób tej samej płci niewychowujących dzieci (14%)[9].

Znaczącą rolę odgrywają także przeobrażenia obyczajów oraz zmiana tradycyjnego układu ról i pozycji społecznych w rodzinie, w kierunku równouprawnienia i pozycji społecznych w rodzinie. Coraz częściej pojawiają się małżeństwa oparte o model partnerski, w którym zarówno mąż, jak i żona pracują zawodowo i dzielą się obowiązkami związanymi z wychowaniem dzieci i funkcjonowaniem domu[10]. Nowy układ ról i władzy w rodzinie kształtuje się pod wpływem rozpowszechniania pracy kobiet. W 2015 roku współczynnik aktywności zawodowej kobiet osiągnął poziom 48,6% (dla mężczyzn – 65%). Najczęściej aktywność zawodowa kobiet plasuje się w przedziale wieku 25–50 lat[11].

Charakterystyczną cechą współczesnych czasów jest indywidualizm jednostki. Kultura indywidualizmu gloryfikuje wybieranie jako niezbywalny element wolności. „W wolności rozumianej jako wybieranie realizuje się bowiem poczucie podmiotowości jednostek”[12]. Koncentracja jednostki na sobie, dokonywanie nieskrępowanych wyborów, kosztem wspólnoty rodzinnej znacząco wpływa na modele i funkcjonowanie współczesnej rodziny. Jest to jedna z przyczyn osłabienia więzi rodzinnych, deprecjacji wartości istniejących w tradycyjnej rodzinie oraz dzietności rodzin. Coraz częściej członkowie rodziny skupieni są na realizacji dóbr konsumpcyjnych, utrzymania wysokiego poziomu i jakości życia oraz osiągnięcia sukcesu, zadowolenia, samorealizacji.

Wymienione tu cechy nie wyczerpują w pełni obrazu przemian, które zaszły w ostatnich latach w rodzinie. Stanowią jednak istotny wskaźnik kierunku i charakteru dokonujących się przeobrażeń modelu i funkcji rodziny.

[9] *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, CBOS, Warszawa 2013, s. 3.
[10] Z. Dąbrowska, *Nietypowe małżeństwa w Polsce*, „Małżeństwo i Rodzina” 2015, nr 3(15); A. Kwak, *Rodzina w dobie...*, dz. cyt.; M. Dubis, *Rodzina w świadomości współczesnej młodzieży*, [w:] K. Serwatko, A. Śniegulska (red.), *Oblicza współczesnej rodziny*, Wydawnictwo PWSZ, Sanok 2015.
[11] *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, GUS, Warszawa 2016, s. 4.
[12] M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 23.

Przemiany funkcji rodziny

Prawidłowo funkcjonująca rodzina realizuje liczne funkcje, dzięki którym jest zdolna do utrzymania właściwej struktury i żywotności. Naruszenie tego mechanizmu podważa system wzajemnych stosunków i wpływów, które zmieniają rodzinę. Funkcje rodziny są to:

> „[...] wyspecjalizowane oraz permanentne działania i współdziałania członków rodziny, wynikające z bardziej lub mniej uświadamianych sobie przez nich zadań, podejmowanych w ramach wyznaczonych przez obowiązujące normy i wzory, a prowadzące do określonych efektów głównych i pobocznych"[13].

Funkcje rodziny to też cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna oraz zadania, jakie pełni rodzina na rzecz swoich członków. A także zespół przypisanych jej zadań i efekty, które są ich wynikiem. Realizując cel funkcje zaspokajają istotne potrzeby człowieka[14]. Zatem, przez funkcje rodziny należy rozumieć ogół działań, które przyczynią się do realizacji określonych zadań, ale również skutki tych działań.

We współczesnej literaturze istnieją różne teorie i klasyfikacje funkcji rodziny. Do bardziej znanych należą typologie Tyszki[15], Franciszka Adamskiego[16], Ziemskiej[17], Józefa Rembowskiego[18] czy Stanisława Kawuli[19]. Wśród tych typologii powtarzają się najczęściej podstawowe funkcje rodziny, takie jak: prokreacyjna i seksualna, opiekuńcza, wychowawcza, socjalizacyjna, psychohigieniczna (emocjonalno-ekspresyjna). W innych klasyfikacjach na określenie funkcji rodziny przyjęto odmienne nazwy, jednak wszystkie z wymienianych w różnych klasyfikacjach funkcje rodziny odzwierciedlają sens przypisywanych rodzinie zadań. Różnorodność poglądów na temat funkcji rodziny oraz trudności w stworzeniu jednej niezmiennej klasyfikacji wynikają z faktu, że funkcjonuje ona na różnorodnych płaszczyznach, a także z powodu zmian funkcji na przestrzeni dziejów. Dlatego też zasadne jest stwierdzenie, że funkcje rodziny nie są czymś stałym.

Kawula stoi na stanowisku, że nie należy mnożyć funkcji rodziny, gdyż prowadzi to do deformacji obrazu funkcji podstawowych i pochodnych. Autor

---

[13] Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integracji analizy życia rodzinnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 45.

[14] F. Adamski, *Funkcje rodziny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006, s. 309.

[15] Z. Tyszka, *System metodologiczny*..., dz. cyt.

[16] F. Adamski, *Funkcje*..., dz. cyt.

[17] M. Ziemska *Rodzina i osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

[18] J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.

[19] S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

wyróżnia cztery podstawowe funkcje, które stanowić będą podłoże do dalszych rozważań. Są to:

— funkcja biologiczno-opiekuńcza, która związana jest z seksualnością i przyczynia się do zapewnienia ciągłości biologicznej. Poprzez realizacje tej funkcji rodzina zapewnia opiekę i właściwe warunki rozwoju dziecku. Funkcja ta w zakresie opieki obejmuje nie tylko czynności, działania i ich skutki, ale również postawy tych, którzy realizują działania opiekuńcze, jak i postawy tych, wobec których opieka i pomoc są świadczone,
— funkcja kulturalno-towarzyska, poprzez którą rodzina przygotowuje dzieci do odbioru dóbr kulturalnych, rozbudza potrzeby dziecka w tym zakresie i przyczynia się do kształtowania pożądanych wzorców. Jest od najmłodszych lat związana z organizacją zabawy i wypoczynku dziecka,
— funkcja ekonomiczna związana z dostarczeniem rodzinie dóbr materialnych, zapewnienie rodzinie niezbędnego minimum ekonomicznego funkcjonowania. Rodzina, stanowiąc kumulatywną jednostkę ekonomiczną, prowadząc wspólne gospodarstwo domowe, zapewnia wszystkim jej członkom konieczne środki do życia. Ponadto, stanowi jedną z istotnych przesłanek realizacji pozostałych funkcji rodziny,
— funkcja wychowawcza, która obejmuje postawy i zachowania rodziców w stosunku do siebie, jak i swych dzieci, atmosferę emocjonalną i kulturą życia rodzinnego. W ramach funkcji wychowawczej rodzina przekazuje dzieciom język, podstawowe zasady i wzory zachowania, zwyczaje, obyczaje, wprowadza w świat wartości, Funkcja związana jest z procesem socjalizacji, ponieważ wprowadza w życie rodzinne i przygotowuje do ról małżeńskich i rodzicielskich[20].

Istnieje jeszcze wiele innych podziałów funkcji rodziny. Jednakże podziały te nie wykluczają się nawzajem, ale raczej się przenikają i nakładają. Ponadto, funkcje rodziny są od siebie zależne, bowiem zaspokojenie jednej wpływa na jakość i efektywność kolejnych funkcji. Dla ogólnego funkcjonowania rodziny ważne są funkcje dotyczące rzeczowego aspektu funkcjonowania rodziny. Coraz częściej, ze względu na wzrost rangi uczuć wyższych w rodzinie, na znaczeniu zyskują funkcje wpływające na jej życie emocjonalne, które jest podstawą działalności wychowawczej. Należy podkreślić, że każda rodzina pełni na różnym poziomie i w różnych zakresach swoje funkcje. Źródłem takiego stanu rzeczy są między innymi przemiany, jakie zachodzą w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych. Dotyczą one zagrożeń struktury rodziny i jej funkcjonowania, a przede wszystkim trudności w realizacji funkcji rodziny. Albowiem dysfunkcjonalność wielu rodzin związana jest dzisiaj z biedą, dezorganizacją jej struktury wewnętrznej, dezorganizacją więzi emocjonalnych, występowaniem w rodzinach stanów załamania, apatii, samobójstw, uzależnień, ale również chorych ambicji członków rodziny.

[20] Tamże, s. 59.

Literatura przedmiotu podkreśla wagę wielu czynników, które mają wpływ na sposób wypełniania funkcji w rodzinie oraz kierunek ich przemian. Oprócz wymienionych w poprzednim podrozdziale czynników zewnętrznych należy wskazać na czynniki wewnętrzne, dotyczące intymnej i emocjonalnej natury rodziny oraz jakości jej egzystencji. Zauważalny jest progres funkcji prokreacyjnej rodziny. Jest to efekt szeroko propagowanej i upowszechnianej antykoncepcji oraz dużej emancypacji kobiet realizujących się w karierze zawodowej. Toteż zakładanie rodziny i urodzenie dziecka jest odroczone w czasie. Współczynnik dzietności w Polsce jest jednym z najniższych w Unii Europejskiej. Współczynnik dzietności w 2017 roku wyniósł 1,45 – czyli na 100 kobiet w wieku rozrodczym (15–49 lat) przypadało 145 urodzonych dzieci. Jest to nadal współczynnik ujemny i wynosi -0,02%. Skutkiem zmian w trendzie urodzeń jest przesunięcie najwyższej płodności kobiet z grupy wieku 20–24 lata (obserwowanej do połowy lat 80. ubiegłego wieku) do grupy 30–34 lata (obecnie). W konsekwencji – w okresie minionych 10–15 lat – nastąpiło podwyższenie – o 4 lata – mediany wieku kobiet rodzących dziecko do 30 lat w 2017 roku; o 4 lata wzrósł także średni wiek urodzenia pierwszego, który obecnie wynosi prawie 28 lat[21]. Dane te świadczą o zmianie postaw i zachowań prokreacyjnych w rodzinie.

Dzietność kobiet w Polsce nadal jest istotnie determinowana liczbą zawieranych związków małżeńskich Współczynnik zawierania małżeństw w Polsce nie przekracza w ostatnich latach 5%. Maleje natężenie zawierania małżeństw w młodszych grupach wieku, co należy wiązać z opóźnianiem decyzji o zawarciu małżeństwa, pozostawaniem w związkach nieformalnych lub rezygnacją z życia w związku. W 2017 roku zanotowano 30% rozwodów (jako przyczynę rozwiązywania małżeństw)[22]. Społecznym skutkiem rozwodów są losy dzieci małoletnich. Rodzi to istotne konsekwencje dla funkcjonowania takich rodzin i powoduje wzrost liczby rodzin samotnych matek z małoletnimi dziećmi.

Coraz więcej rodzin ma trudności w realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej. Następuje rozluźnienie więzi między mido grupy. Między rodzicami dziećmi oraz kolejnymi generacjami. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest scedowanie na placówki społeczne opieki nad dziećmi (umieszczanie dzieci w placówkach zastępczych: rodzinnych i instytucjonalnych). Na koniec 2017 roku, w ramach rodzinnej pieczy zastępczej, funkcjonowało 37 201 rodzin zastępczych oraz 571 rodzinnych domów dziecka, które zapewniały opiekę 55 761 dzieciom pozbawionym całkowicie lub częściowo opieki rodziny naturalnej[23].

Dzieci i młodzież z rodzin mających problem z realizacją funkcji opiekuńczej i wychowawczej korzysta również z pomocy z zewnątrz. We wzmacnianiu opiekuńczych funkcji rodziny, ważną rolę odgrywają placówki wsparcia dziennego. Z usług tych placówek skorzystało w ciągu 2016 roku 111,4 tys. dzieci

[21] *Sytuacja demograficzna Polski do 2017 roku*, GUS, Warszawa 2018, s. 11–13.
[22] Tamże, s. 17.
[23] *Rodzinna piecza zastępcza w 2017 r*, GUS, Warszawa 2018, s. 1.

i młodzieży, w tym 21,0 tys. (18,8% ogółu korzystających) – z placówek specjalistycznych[24]. Wsparcia w realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej udzielano również rodzinom. W 2015 roku 3,9 tys. asystentów rodziny służyło pomocą 43,4 tys. rodzinom, zapobiegając zaistnieniu przesłanek do odebrania dzieci rodzicom i umieszczenia ich w opiece zastępczej lub umożliwiając odzyskanie władzy rodzicielskiej i powrót dzieci do rodziców[25].

Coraz częściej wypełnianiu funkcji rodziny zagrażają jej wewnętrzne konflikty, nieradzenie sobie z problemami dnia codziennego oraz różnego rodzaju patologie, np. alkoholizm jednego lub obojga rodziców. Jak wynika z badań Instytutu Psychiatrii i Neurologii, w Polsce 11,9% dorosłej populacji w wieku 18–64 lat nadużywa alkoholu, w tym uzależnionych jest 2,4% populacji. Zaburzenia związane z konsumpcją alkoholu przejawia 20,5% mężczyzn i 3,4% kobiet. Największe natężenie tych problemów skupia się w populacji mężczyzn w wieku 40–49 (27,2%), a wśród kobiet w wieku 30–39 (5,7%)[26].

Kolejnym czynnikiem wpływającym na realizację funkcji rodziny jest pogorszenie warunków ekonomicznych. Zdobywanie środków utrzymania staje się coraz bardziej czasochłonne i rodzice niejednokrotnie zaniedbują inne obowiązki (np. wychowawcze). Wiele rodzin dotkniętych jest bezrobociem. Utrata pracy zawodowej wpływa najczęściej na powstanie w rodzinie atmosfery napięcia i zagrożenia prowadzącej do lęku, niepewności czy beznadziejności. Zagrożenie materialne własne i rodziny łączy się z destabilizacją życia rodzinnego. Ponadto, bezrobocie stanowi jedną z przyczyn ubóstwa.

Poziom przeciętnego miesięcznego dochodu rozporządzalnego na osobę wyniósł w 2016 roku 1 475 zł i był realnie wyższy o 7,0% od dochodu z roku 2015. Przeciętne miesięczne wydatki w gospodarstwach domowych na osobę w 2016 roku osiągnęły wartość 1 132 zł i były realnie wyższe o 4,3% od wydatków z roku 2015, stanowiły 76,7% dochodów a w 2015 roku – 78,7%[27]. Mimo iż z danych statystycznych GUS wynika, że nastąpiła poprawa sytuacji materialnej gospodarstw domowych w Polsce, to należy podkreślić, że wzrosły wydatki na żywność i opłaty mieszkaniowe. W Polsce, nadal poniżej granicy ubóstwa skrajnego żyło w 2016 roku ok. 5% osób, natomiast poniżej relatywnej granicy ubóstwa ok. 14%. Zasięg ubóstwa lub wykluczenia społecznego był zróżnicowany ze względu na typ gospodarstw domowych. Najwyższe odsetki osób doświadczających ubóstwa lub wykluczenia społecznego odnotowywano wśród osób żyjących w rodzinach niepełnych, składających się z samotnej osoby dorosłej z dziećmi na utrzymaniu ok. 47%, w rodzinach wielodzietnych, złożonych z dwóch osób dorosłych z przynajmniej trojgiem dzieci na utrzymaniu ok. 35%,

[24] *Instytucjonalna piecza zastępcza w 2017 r.*, GUS, Warszawa 2018, s. 1–2.
[25] *Pomoc społeczna i opieka nad deckiem i rodziną w 2016 r.*, GUS, Warszawa 2017, s. 56–57.
[26] W.S. Zgliczyński, *Alkohol w Polsce*, Wydawnictwo Sejmowe dla Biura Analiz Sejmowych „Infos", Warszawa 2016, nr 11, s. 2.
[27] *Budżety gospodarstw domowych w 2016*, GUS, Warszawa 2017, s. 42.

a wśród rodzin składających się z dwóch osób dorosłych z jednym dzieckiem na utrzymaniu omawiany miernik osiągnął wartość ok. 16%, natomiast wśród gospodarstw domowych złożonych z dwóch osób z dwójką dzieci ponad 18%[28].

Na ubóstwo ekonomiczne, a tym samym problemy w realizacji funkcji ekonomicznej, ma wpływ bezrobocie. Stopa bezrobocia w końcu września 2017 roku wyniosła 6,8% cywilnej ludności aktywnej zawodowo[29]. Dlatego też coraz bardziej powszechnych dylematem rodzinnym są zagraniczne wyjazdy zarobkowe jednego lub obydwojga rodziców. Brak pracy niejednokrotnie sprzyja podjęciu decyzji o wyjeździe za granicę w celu poszukiwania pracy. Na koniec 2016 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2 515 000 mieszkańców naszego kraju. To oznacza wzrost emigracji o 118 000 (4,7 proc.) w porównaniu z końcówką 2015 roku[30]. Migracja zarobkowa wywiera znaczący wpływ na funkcjonowanie rodziny, na życie członków rodziny, jej strukturę i trwałość. Dłuższa nieobecność rodzica zakłóca przede wszystkim funkcję opiekuńczą i wychowawczą rodziny. Jej skutki dotyczą wszystkich członków rodziny, jednak najdotkliwiej dzieci. Wyjazd wpływa negatywnie na funkcjonowanie dzieci i ich poczucie bezpieczeństwa, często zmienia relacje między współmałżonkami, osłabia więzi z innymi członkami rodziny. Zarobione środki finansowe powodują co prawda poprawę warunków życiowych rodzin, jednak wywołują zakłócenia w obszarze relacji rodzinnych i interpersonalnych. Dostrzegając problemy dzieci, które pozostają w kraju, podczas gdy ich rodzice przebywają czasowo za granicą w celach zarobkowych, pojawił się problem eurosieroctwa jako znaczącego zagrożenia współczesnej rodziny.

Zmiany pokoleniowe w realizacji funkcji rodzinnych – badania własne

Badania prezentowane w niniejszym artykule zostały przeprowadzone wśród studentów kierunku pedagogika i psychologia Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, mających własne rodziny oraz w ich rodzinach pochodzenia. Łącznie w badaniach wzięło udział 64 studentów i tyleż samo ich rodziców. Ze względu na działania badawcze o charakterze diagnostycznym jako wiodącą metodę gromadzenia materiałów i organizującą badania przyjęto sondaż diagnostyczny. W celu poznania założonej problematyki jako podstawowe narzędzie zastosowano autorski kwestionariusz ankiety dla studenta posiadającego własną rodzinę oraz kwestionariusz dla rodziców studenta.

[28] *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2016 r.*, GUS, Warszawa 2017, s. 2–3; *Podstawowe dane dotyczące zasięgu ubóstwa w Polsce w 2016 r.*, Warszawa 2017, s. 1–4.

[29] *Bezrobocie rejestrowane I–III kwartał 2017*, GUS, Warszawa 2017, s. 14.

[30] *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2016*, por. źródło: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html [dostęp: 01.09.2018].

Przedstawione wyniki badań mają charakter deklaracyjny, bowiem obejmują poziom świadomy, który zbudowany jest w oparciu o uwarunkowania społeczno-kulturowe, co oznacza, że mogą, ale nie muszą pokrywać się z rzeczywistością.

W pierwszej fazie analizy wyników badań było ustalenie wieku badanych. Dane w tym zakresie zawiera tabela 1.

Tabela1. Wiek badanych
Table 1. Age of the respondents

Grupa badanych	Wiek badanych													
	20–25 lat		25–30 lat		30–35 lat		35–40 lat		40–45 lat		45–50 lat		Powyżej 50 lat	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Studenci N-64	11	17,2	19	29,7	16	25,0	12	18,7	4	6,2	2	3,1	–	–
Rodzice N-64	–	–	–	–	–	–	3	4,7	13	20,3	21	32,8	27	42,2

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Analiza danych zawartych w powyższej tabeli pozwala na stwierdzenie, że w badanej grupie studentów zauważalne jest duże zróżnicowanie wiekowe, mieszczące się w przedziale od 20 do 50 lat. Wynika to z tego, że badania były przeprowadzane również wśród studentów studiów niestacjonarnych, rekrutujące także osoby, które z różnorodnych przyczyn nie podjęły studiów zaraz po otrzymaniu świadectwa dojrzałości. Największa liczba badanych studentów mieściła się w przedziale wiekowym 25–30 lat. Najmniejsza – w przedziale wiekowym 45–50 lat. Biorąc pod uwagę wiek biorących udział w badaniu rodziców studentów to największy odsetek badanych zanotowano w przedziale wiekowym powyżej 50 lat, a najmniejszy w przedziale 35–40 lat.

W zakresie dociekań badawczych było poznanie wagi, jaką przywiązują biorący udział w badaniu do realizacji funkcji rodziny. Na potrzeby badawcze przyjęto podział funkcji rodziny według Kawuli[31]. Przy czym, rozdzielono występującą w typologii autora funkcję biologiczno-opiekuńczą na prokreacyjną i opiekuńczą, co, w zamyśle autorki niniejszego artykułu, lepiej oddało realizację tej funkcji. Wyniki badań dotyczące wagi, jaką przypisują studenci i ich rodzice do realizacji funkcji w ich rodzinach przedstawia tabela 2.

Biorąc pod uwagę ogół badanych (por. Tab. 2) można stwierdzić, że największą rangę przypisują oni funkcji opiekuńczej i wychowawczej (średnia arytmetyczna 2,5 pkt.) oraz funkcji ekonomicznej (średnia arytmetyczna 2,2 pkt.). Wyniki badań różnicuje przynależność do danej grupy.

[31] S. Kawula, *Rodzina jako grupa*..., dz. cyt., s. 59.

Tabela 2.Waga, jaka przypisują badani do realizacji funkcji rodziny
Table 2. The rank that the respondents assign to the implementation of the family function

Funkcje rodziny	Grupa badanych	Waga przypisywana funkcji rodziny						Średnia arytmetyczna pkt.	Średnia arytmetyczna dla ogółu badanych
		Wysoka (3 pkt.)		Średnia (2 pkt).		Niska (1 pkt)			
		L	%	L	%	L	%		
Prokreacyjna	Rodzice	5	7,8	39	60,9	20	31,3	**1,8**	1,9
	Studenci	21	32,8	28	43,7	15	23,4	2,1	
Opiekuńcza	Rodzice	36	56,3	18	28,1	10	15,6	**2,4**	**2,5**
	Studenci	48	**75,0**	10	15,6	6	9,4	**2,7**	
Kulturalno--towarzyska	Rodzice	8	12,5	14	21,9	42	65,6	1,5	1,9
	Studenci	34	**53,1**	20	31,3	10	15,6	2,4	
Ekonomiczna	Rodzice	21	**32,8**	12	18,8	31	48,4	**1,8**	**2,2**
	Studenci	41	**64,1**	15	23,4	8	12,5	**2,5**	
Wychowawcza	Rodzice	42	**65,6**	19	29,7	3	4,7	**2,6**	**2,5**
	Studenci	34	**53,1**	18	28,1	12	18,8	2,3	

Źródło: Badania własne.
Source: Own research.

Dla rodziców badanych studentów najwyższą średnią arytmetyczną uzyskała funkcja wychowawcza (2,6 pkt.) i funkcja opiekuńcza (2,4 pkt.). Obu tym funkcjom rodzice najczęściej przypisywali wysoką rangę, przy czym wysoką rangę więcej (65,6%) przypisało funkcji wychowawczej niż opiekuńczej (64,1%). Najmniejszą średnią arytmetyczną wśród badanych rodziców otrzymała funkcja kulturalno-towarzyska (1,5%) i tę funkcję, nadając jej niską rangę, wskazało 65,6% badanych rodziców. Biorący udział w badaniu studenci wskazywali, że w ich własnych rodzinach najważniejsze są funkcje: opiekuńcza (75%) i ekonomiczna (64,1%). Te funkcje też miały największą średnią arytmetyczną: odpowiednio: 2,7 i 2,5 pkt. Najmniej znaczącą funkcją w ich rodzinach jest funkcja prokreacyjna (średnia arytmetyczna 2,1 pkt.), mimo iż 32,8% badanych studentów przypisuje jej wysoką rangę.

Rodziców studentów zapytano również: Czy jeżeli mogliby cofnąć czas hierarchia realizowanych funkcji uległaby zmianie? Wyniki badań w tym zakresie pozwalają stwierdzić, że najwięcej, bo 23,4% rodziców większą wagę przywiązywałoby do funkcji kulturalno-towarzyskiej i do funkcji opiekuńczej (18,8%).

Konkluzje

Biorąc pod uwagę powyższe wyniki badań i analizę literatury w tym zakresie, nasuwają się następujące wnioski dotyczące zmian w realizacji funkcji rodziny:

1. Daleko idące przeobrażenia nastąpiły w realizacji funkcji prokreacyjnej. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na znaczącą zmianę dotyczącą rangi funkcji prokreacyjnej. Studenci zdecydowanie częściej 32,8% niż ich rodzice (7,8%) nadają tej funkcji wysoką rangę. Na taki stan rzeczy zapewne wpływa rozwój medycyny, rozpowszechnienie środków antykoncepcyjnych, liberalizacja norm moralnych oraz działania organizacji feministycznych na rzecz emancypacji kobiet. W związku z tym zmienił się sposób podejścia do funkcji prokreacyjnej. Współcześnie funkcja ta łączona jest z funkcją seksualnąa i niekoniecznie utożsamiana z poczęciem dziecka. W znacznie większym stopniu seks traktowany jest jako źródło przyjemności i satysfakcji seksualnej. Ponadto, współcześnie częściej niż dawniej funkcja seksualna jest realizowana w tzw. seksie przedmałżeńskim, a także w związkach bez zobowiązań. Współcześnie funkcja seksualna nie jest już traktowana jako temat tabu, a liberalizacja zachowań w jej zakresie nie budzi takiego oburzenia jak we wcześniejszych epokach. Z funkcją prokreacyjną związane jest posiadanie dzieci. Jednakże, współcześnie przyrost naturalny jest coraz mniejszy a najczęściej spotykaną formą jest rodzina mała, z dwojgiem lub coraz częściej z jednym dzieckiem[32].
2. Istotne zmiany zaszły również w zakresie funkcji opiekuńczej. Analiza wyników badań pozwala zauważyć, że badani studenci, częściej niż ich rodzice, nadawali tej funkcji wysoką wagę (odpowiednio 75% i 56,3%). Należy podkreślić, że rodzice/opiekunowie mają obowiązek zapewnienia dzieciom odpowiednich warunków sprzyjających rozwojowi biopsychicznemu. Większość działań opiekuńczych w rodzinie związana jest z zaspokajaniem potrzeb człowieka. Aspekt funkcji opiekuńczej jest charakterystyczny dla opieki rodzinnej i wiąże się z jej atrybutami, do których zaliczane są: miłość bezwarunkowa, przynależność, bliskość, ważność, wyłączność statusu, klimat życia rodzinnego, poczucie bezpieczeństwa oraz oparcia w szerokim horyzoncie czasowym. W tradycyjnej rodzinie funkcja opiekuńcza była realizowana wewnątrz rodziny. Współcześnie nie jest już normą opieka międzypokoleniowa, czyli dziadków nad wnukami i odwrotnie, jak również starszego rodzeństwa nad młodszym. Coraz częściej dziećmi zajmują się niańki, żłobki, przedszkola czy szkoły. Zatem część zadań opiekuńczych przejęły

[32] M. Biedroń, *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009, s. 41; M. Dubis, *Świat wartości i plany życiowe młodzieży*, Innovatio Press, Lublin 2013, s. 88–89; Taż, *Rodzina w świadomości*..., dz. cyt., s. 74.

instytucje. Jednak żadna instytucja nie może w pełni zastąpić dziecku rodziny, nawet gdy staje się to pożądane lub konieczne w sytuacjach losowych. Istotnym utrudnieniem w realizacji zadań opiekuńczych przez rodzinę są także takie zjawiska, jak: bezrobocie, ubóstwo, uzależnienia, brak zaradności życiowej. Częstokroć w celu poprawienia funkcji materialnej rodziny, ale też z chęci realizacji planów zawodowych kobiety zaczęły pracować zawodowo. Stąd matka staje się kobietą pracującą niejednokrotnie na dwa etaty, co wiąże się z częstym przebywaniem poza domem, dziećmi i rodziną. Zatem trudno jej pogodzić obowiązki zawodowe z koniecznością pełnienia ról opiekuńczych i domowych. W takiej sytuacji matka poświęca zdecydowanie mniej czasu i uwagi swoim dzieciom. Należy podkreślić, że sposób realizacji funkcji opiekuńczej przez rodzinę ściśle związany jest z wiekiem dziecka. Bowiem inaczej będzie wyglądać opieka nad małym dzieckiem a inaczej, gdy dziecko uczęszcza do szkoły. Pojawiające się problemy w realizacji tej funkcji są głównie związane z trudnościami w rozwiązywaniu problemów wewnątrzrodzinnych. Niemniej, niezależnie od wieku dziecka, rodzina powinna pełnić funkcję bezpiecznej bazy, do której dziecko wraca, gdy świat zewnętrzny zaczyna przytłaczać je swoim ogromem i różnorodnością.

3. Funkcja kulturalno-towarzyska wiąże się z tworzeniem w domu rodzinnym warunków i atmosfery pozwalającej na odpoczynek a także na nawiązywanie pozadomowych kontaktów przez jej członków. Funkcja ta jest ważna dla badanych studentów, bowiem ponad połowa z nich (53,1%) nadała jej wysoką wagę. W rodzinach pochodzenia studentów funkcja ta dla 65,6% rodziców miała niską rangę. Funkcja kulturalna rodziny, przez którą następuje wrastanie człowieka w kulturę, uczenie się pewnych nawyków kulturalnych, sposobów zachowania na przestrzeni lat wyraźnie zmalała ze względu na znaczną liczbę wyspecjalizowanych w tym zakresie instytucji[33]. Jednakże, to właśnie w rodzinie dziecko uczy się właściwego czerpania z dziedzictwa kulturowego. Ponadto, rodzina jest niezbędnym środowiskiem dla prawidłowego ukształtowania stosunku jednostki do otaczającego świata, do innych ludzi. Chodzi tu o wpajanie norm zachowania i zasad postępowania. Istotny wpływ na zmiany w zakresie realizacji funkcji kulturalno-towarzyskiej mają środki masowego przekazu, które kształtują kulturę spędzania czasu wolnego. Nadmierne, często niekontrolowane korzystanie z mediów ogranicza bezpośrednie relacje i kontakty między domownikami, kreując sztuczny świat medialny i wzorce do naśladowania. Ponadto, współczesne rodziny mogą korzystać ze specjalistycznych instytucji zajmujących się organizowaniem wypoczynku, rekreacji i rozrywki. Tym samym dając rodzinom bogatsze w tym zakresie szanse i możliwości.

[33] H. Bednarski, *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne" 2008, nr 1–2.

4. Dla prawidłowego funkcjonowania rodziny niezbędne jest zabezpieczenie funkcji ekonomicznej rodziny, która związana jest głównie z zapewnieniem jej odpowiednich warunków materialnego bytu, pozwalający zaspokoić wszystkie naturalne potrzeby jej członków. We współczesnych rodzinach funkcja ta nabiera coraz większego znaczenia. Przeprowadzone wyniki badań wskazują, że rodzice badanych studentów zdecydowanie rzadziej niż ich dzieci wskazywali rangę tej funkcji jako najwyższą (32,8%). Z kolei 64,1% badanych studentów nadało tej funkcji najwyższą rangę, wskazując ją jako drugą po funkcji opiekuńczej w ważności wszystkich funkcji rodziny. Jak wskazano w poprzednim podrozdziale wiele rodzin dotkniętych jest bezrobociem. Braki w zabezpieczeniu materialnym rodziny są efektem niskich płac, a także wzrostu konsumpcjonizmu i to nie tylko w rodzinach, ale całym społeczeństwie. Toteż współczesna rodzina jest coraz bardziej pochłonięta realizowaniem funkcji materialnej, kosztem zaniedbywania innych funkcji, np. opiekuńczej czy wychowawczej. W wielu polskich biednych rodzinach nie udaje się zaspokoić na właściwym poziomie podstawowych potrzeb, co w konsekwencji powoduje u dzieci pochodzących z takich rodzin:

> „[...] znaczne trudności w realizacji funkcji emocjonalno-ekspresyjnej, polegające na przeżywaniu pewnego dystansu wobec rówieśników oraz negatywnych uczuć w kontaktach z nimi, spowodowanych wstydem i zaniżoną samooceną”[34].

Ewidentna różnica w zakresie ubioru, wyposażenia w przybory szkolne i codziennego użytku między dziećmi biednymi a zamożnymi powoduje, iż niejednokrotnie te pierwsze czują się gorsze, co w efekcie sprzyja tworzeniu się dystansu psychologicznego między rówieśnikami. W zakresie funkcji ekonomicznej nastąpiło więc osłabienie pozycji rodziny jako gwaranta bezpieczeństwa ekonomicznego i socjalnego. Nadzieją na poprawę sytuacji materialnej rodzin z dziećmi jest wprowadzenie od 1 kwietnia 2016 r. świadczenia wychowawczego (Program Rodzina 500+). W celu polepszenia sytuacji materialno-ekonomicznej rodziny znacząca liczba kobiet podjęła pracę zawodową, co nie odbywa się bez wpływu na funkcjonowanie rodziny. Badania w tym zakresie potwierdzają taki stan rzeczy. Podporządkowanie życia rodzinnego pracy zawodowej, skutkuje tym, iż blisko 83% rodziców (w tym 83,6% kobiet i 79,1% mężczyzn) ma poważne trudności z wypełnianiem określonych obowiązków w sferze życia rodzinnego i osobistego[35].

[34] B. Kołdon, *Ubóstwo rodzin czynnikiem powstawania trudności w funkcjonowaniu szkolnym dzieci*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 1, s. 105.

[35] C. Sadowska-Sanarska, *Godzenie życia zawodowego i rodzinnego w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2011, s. 16.

5. Wypełnianie funkcji wychowawczej w rodzinach zależy w znacznej mierze od rodzaju opieki sprawowanej przez osoby wychowujące. Ważność funkcji wychowawczej w rodzinie znalazła odbicie w przeprowadzonych badaniach. Otóż 65% rodziców oraz 53,1% badanych studentów nadaje funkcji wychowawczej wysoką rangę. Należy podkreślić, że realizacja funkcji wychowawczej w rodzinie jest ściśle związana z realizacją pozostałych funkcji. Zakłócenie choćby jednej z wymienionych powyżej funkcji wpływa na niższą wydolność wychowawczą rodziny, a zarazem efekty wychowania w rodzinie. Według Kawuli:

> „[...] ze spełnieniem wszystkich funkcji rodziny wiążą się zazwyczaj pewne skutki wychowawcze, a czasem nawet jedna z nich może zdeterminować całość wpływów wychowawczych rodziny, np. funkcja ekonomiczna"[36].

Współcześnie realizacja funkcji wychowawczej związana jest ze znaczną liberalizacją relacji w rodzinie, zmieniających się ról rodzicielskichi zmianą pozycji dziecka w rodzinie. Zmieniło się również podejście do wychowania w rodzinie, podkreślające podmiotowość, autonomię, wolność i godność wszystkich osób w rodzinie. Zwiększa się swoboda i niezależność dzieci, na które rodzice starają się oddziaływać wychowawczo w sposób indywidualny. Zauważalne są przemiany w zakresie metod wychowania. Najbardziej spektakularnym przykładem wydają się kary cielesne, które dawniej były stosunkowo powszechnie stosowaną metodą karania, współcześnie natomiast są raczej rzadkością, a ich używanie jest prawnie sankcjonowane. Zauważalna jest marginalizacja funkcji wychowawczej i osłabienie więzi rodzinnych, szczególnie w zakresie przekazywania wartości i przekonań, osłabienia więzi rodzinnych, umiejętności dialogu w rodzinie czy kwestionowania autorytetu. Można zaobserwować również unikanie przez rodziców odpowiedzialności za wychowanie. Niejednokrotnie rodzice, usprawiedliwiając się, podkreślają, że nie są w stanie konkurować ze szkołą czy multimediami (szczególnie Internetem)[37]. Należy również podkreślić, że realizowanie wszelkich zadań wychowawczych jest we współczesnej rodzinie znacznie trudniejsze niż kilka lat temu. Rodzina zmieniła się, uległa wielu przeobrażeniom. Nie zawsze nadąża za zmianami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi.

Zakończenie

Przemiany we współczesnym świecie są skorelowane z przemianami w funkcjonowaniu rodziny, bowiem każda najmniejsza zmiana w pierwszej kolejności

[36] S. Kawula, *Rodzina jako grupa...*, dz. cyt., s. 60–61.
[37] M. Śnieżyński, *Quo vadis polska rodzino?*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2013, s. 227–228.

i najdotkliwiej dotyka rodziny. Prawidłowo ukształtowana i spełniająca swoje funkcje rodzina jest grupą odniesienia dla dziecka. Proces wychowania dokonuje się w różnych sytuacjach rodzinnych. Dotyczy to zarówno zaplanowanych, jak i spontanicznych, przypadkowych sytuacji wychowawczych. Dziecko uczestniczące w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między poszczególnymi członkami rodziny, asymiluje elementarną wiedzę o współczesnym świecie, wartościach, normach moralno-społecznych. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, iż cokolwiek dzieje się w rodzinie lub wokół niej, wywiera znaczący wpływ na jej członków.

Niniejsze opracowanie nie wyczerpuje problematyki przemian funkcji w rodzinie, ale może stanowić inspirację do dalszych rozważań.

Bibliografia

Adamski F., *Funkcje rodziny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*., Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

Bednarski H., *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne" 2008, nr 1–2.

Bezrobocie rejestrowane I–III kwartał 2017, GUS, Warszawa 2017.

Biedroń M., *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.

Budżety gospodarstw domowych w 2016, Warszawa 2017.

Burszta W.J., Kuligowski J., *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2005.

Dąbrowska Z., *Nietypowe małżeństwa w Polsce*, „Małżeństwo i Rodzina" 2005, nr 3(15).

Dubis M., *Dysfunkcje i patologie w rodzinie*, [w:] D. Becker-Pestka, M. Dubis, S. Różyńska, *Rodzina dysfunkcyjna i patologiczna w przestrzeni życiowej młodych dorastających*, Exante, Wrocław 2018.

Dubis M., *Rodzina w świadomości współczesnej młodzieży*, [w:] K. Serwatko, A. Śniegulska (red.), *Oblicza współczesnej rodziny*, Wydawnictwo PWSZ, Sanok 2015.

Dubis M., *Świat wartości i plany życiowe młodzieży*, Innovatio Press, Lublin 2013.

Dubis M., *Wybrane zagrożenia w wychowywaniu dzieci we współczesnym systemie rodzinnym*, [w:] Z. Gaś (red.), *Rodzina a profilaktyka zaburzeń w zachowaniu*, Innovatio Press, Lublin 2016.

Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2016, por. źródło; https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042016,2,10.html, [dostęp: 01.09.2018].

Instytucjonalna piecza zastępcza w 2017 r., GUS, Warszawa 2018.

Izdebska J., *Wspólnota domu rodzinnego – istota, znaczenie, współczesne zagrożenia*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubianowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Strefa publiczna*, Oficyna Wydawnicza VERBA, Lublin 2007.

Jacher W., *Przemiany więzi społecznej w rodzinie polskiej*, [w:] H. Cudak, (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Wydawnictwo MSH-P, Łowicz 1997.

Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Kawula S., *Kształt rodziny współczesnej – szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

Kobiety i mężczyźni na rynku pracy, GUS, Warszawa 2016.

Kołdon B., *Ubóstwo rodzin czynnikiem powstawania trudności w funkcjonowaniu szkolnym dzieci*, „Forum Pedagogiczne UKSW" 2011, nr 1.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2005.

Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1994.

Podstawowe dane dotyczące zasięgu ubóstwa w Polsce w 2016 r., GUS, Warszawa 2017.

Pomoc społeczna i opieka nad deckiem i rodziną w 2016 r., GUS, Warszawa 2017.

Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.

Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie, CBOS, Warszawa 2013.

Rodzinna piecza zastępcza w 2017 r, GUS, Warszawa 2018.

Sadowska-Sanarska C., *Godzenie życia zawodowego i rodzinnego w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2011.

Sytuacja demograficzna Polski do 2017 roku, GUS, Warszawa 2018.

Szmyd K., *Wybrane problemy współczesnej rodziny – badania i zagadnienia do dyskusji*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.

Śnieżyński M., *Quo vadis polska rodzino?*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2013.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

Tyszka Z., *System metodologiczny wieloaspektowej integracji analizy życia rodzinnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.

Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2016 r., GUS, Warszawa 2017.

Zgliczyński W.S., *Alkohol w Polsce*, Wydawnictwo Sejmowe dla Biura Analiz Sejmowych, „Infos", Warszawa 2016, nr 11.

Ziemska M., *Rodzina i osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

Ziemska M., *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

doi: 10.34616/wwr20182.435.446

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 30.09.2018 r. – przyjęty: 13.12.2018 r.

Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK*

Rodzice w roli doradców edukacyjno-zawodowych

Parents in the role of educational and vocational counsellors

Streszczenie

Cel: Przeobrażenia systemu edukacji i nieustanne zmiany występujące na rynku pracy sprawiają, że osoby młode doświadczają dużych obciążeń wynikających z konieczności dokonywania wyborów związanych z własną przyszłością edukacyjno-zawodową. W okresie przygotowywania się do podejmowania decyzji młodzież powinna mieć możliwość korzystania ze wsparcia specjalistów – doradców zawodowych, bądź innych osób przygotowanych do niesienia pomocy w tym zakresie. Jednak system pomocy doradczej nie zawsze stwarza takie możliwości. A często młodzi ludzie sami nie są gotowi z takiej pomocy skorzystać. Rodzice, towarzysząc dzieciom w podejmowaniu decyzji, nierzadko wchodzą w rolę doradców, choć nie jest to dla nich łatwe zadanie. Celem podjętych badań było poznanie opinii młodych ludzi, przygotowujących się do wejścia w dorosłość, na temat rodziców jako doradców edukacyjno-zawodowych.

Metody: W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Wzięło w nim udział 184 studentów I roku studiów stacjonarnych, studiujących kierunki z obszaru nauk społecznych na terenie Lublina. Wykorzystano w nich autorski kwestionariusz ankiety oraz technikę dyferencjału semantycznego (SD).

Wyniki: W wyniku prowadzonych analiz stwierdzono, że zdecydowana większość badanych podejmowała z rodzicami rozmowy na temat swojej przyszłości zawodowej. Studenci nie zawsze uznawali takie rozmowy za pomocne w dokonywaniu wyborów edukacyj-

* e-mail: ewa.sarzynska@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-3464-6892.

no-zawodowych. W opinii badanych rodzice odegrali dość znaczącą rolę w podjętych przez nich decyzjach. Studenci znacznie korzystniej ocenili matki w roli doradców niż ojców.

Wnioski: Młodzież wkraczająca w dorosłość postrzega rodziców jako potencjalne źródło wsparcia w wyborach edukacyjno-zawodowych. Ważne jest, aby dorośli nie wywierali na swoich dzieciach presji, ale też nie pozostawiali ich samych sobie. Rola dorosłych to rozumne towarzyszenie młodzieży w sytuacji dokonywania wyborów. A rodzice bywają często zagubieni i niepewni w obliczu zmienności świata i konieczności podejmowania przez swoje dzieci decyzji edukacyjno-zawodowych. Należy zastanowić się w jaki sposób wzmocnić kompetencje rodziców jako doradców edukacyjno-zawodowych, by to, co naturalnie dzieje się w środowisku rodzinnym, czyli nieprofesjonalny proces doradczy, uczynić bardziej efektywnym.

Słowa kluczowe: rodzice, osoby młode, decyzje edukacyjno-zawodowe, doradcy.

Abstract

Aim: Transformations of the education system and constant changes occurring on the labour market cause young people to face huge problems that result from the necessity to make choices related to their own educational and professional future. When preparing for making decisions, the young personsshould be able to use the support of specialists – career advisers or other people prepared to help in this area. However, the advisory assistance system does not always provide such opportunities. And often, young people themselves are not ready to use such help. Parents often act as advisers helpingchildren in making decisions, although this is not an easy task for them. The aim of the undertaken research was to get to know the opinions of young people preparing to enter adulthood, about their parents as educational and vocational counsellors.

Methods: The study used the diagnostic survey method. 184 first-year students of full-time studies studying social sciences in Lublin took part in it. They used the author's questionnaire and semantic differential technique (SD).

Results: As a result of the conducted analyses, it was found that the vast majority of respondents talked to their parents about their professional future. Students did not always consider such conversations to be helpful in making educational and vocational choices. In the opinion of the respondents, the parents played a rather significant role in the decisions they made. Students rated their mothers rather than their fathers much more highly as counsellors.

Conclusions: Young people entering adulthood perceive their parents as a potential source of support in educational and vocational choices. It is important that adults do not exert pressure on their children, but also that they do not leave them alone. The role of adults is a rational accompaniment of young people in the situation of making choices. And parents are often confused and uncertain in the face of the changing world and the need for their children to make educational and career decisions. One should consider how to strengthen parents' competences as educational and career counsellors, so that what is naturally happening in the family environment, i.e. an unprofessional counselling process, makesit more effective.

Keywords: parents, young people, education and career decisions, counsellors.

W opracowaniach dotyczących sytuacji młodych ludzi na rynku pracy można spotkać się z twierdzeniami, że napotkają oni na liczne trudności z płynnym przejściem z sytemu edukacji na rynek pracy[1]. Problem ten dotyczy nie tylko Polski, lecz także innych krajów Unii Europejskiej. Źródeł doświadczanych przez młodych ludzi problemów związanych z wejściem na rynek pracy jest bardzo wiele. Może to być np.: stosunkowo duże bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych, brak znajomości siebie, brak wizji własnej przyszłości, brak wsparcia ze strony profesjonalistów, trudności decyzyjne, zmienność i nieprzewidywalność współczesnego świata.

Młodzież podejmując decyzje odnośnie do własnej przyszłości, potrzebuje pomocy doradców zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych, gdyż, jak zauważa Jolanta Lenart, „[...] nie jest jeszcze emocjonalnie i społecznie dojrzała, aby podjąć je samodzielnie, bez wcześniejszego przygotowania"[2]. Do podobnego wniosku dochodzi Tom Luken, który przywołując różne teorie z zakresu rozwoju człowieka, stwierdza, że jasno z nich:

> „[...] wynika, że większość adolescentów i młodych dorosłych nie posiada zdolności kierowania sobą, w tym sensie, że nie uformowała się u nich świadoma samosterowność zakotwiczona we własnej wizji siebie. Brakuje im tak kluczowych cech i umiejętności jak kompleksowy ogląd i autonomia. Przeciętny młody dorosły nadal w znacznym stopniu ulega społecznym wpływom otoczenia i nie ma jeszcze ugruntowanej umiejętności harmonizowania myśli i emocji oraz postrzegania i tworzenia powiązań między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością"[3].

Stąd tak ważne jest towarzyszenie młodym osobom w trakcie dokonywania przez nich wyborów edukacyjno-zawodowych. Należy dążyć do tego, aby pomagać im w podejmowaniu racjonalnych decyzji dotyczących przyszłej kariery, choć, jak wynika z badań, młodzież w umiarkowanym stopniu jest zainteresowana uczestnictwem w procesie doradztwa[4].

---

[1] M. Piorunek, A. Drzewiecka, *Pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Dorastanie w warunkach przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławskie Towarzystwo Naukowe – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2008; D. Kukla, *Wstęp*, [w:] Tenże (red.), *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2017.

[2] J. Lenart, *Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego*, „Edukacja Dorosłych" 2017, nr 2(77), s. 127.

[3] T. Luken, *Przygotowanie do konstruowania kariery* (*career learning*) *– czy rzeczywiście zmierzamy w dobrym kierunku?*, „Studia Poradoznawcze" 2013, nr 2, s. 136.

[4] J. Ratajczak, *Rola doradcy zawodowego we współczesnym świecie*, [w:] D. Kukla (red.), *Młodzież akademicka*..., dz. cyt., s. 137; Raport z badań FGI, *Grupa badana: Uczniowie/słuchacze w tym osoby dorosłe i wychowankowie MOSów/MOWów*, oprac. P. Sobiczewska, por. źródło:

Jak zauważa Bożena Wojtasik, młodzież wybiera „[...] najczęściej rodziców jako osoby doradzające wybór zawodu i szkoły”[5]. Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że zdecydowana większość badanych jako najlepszych doradców wskazuje rodziców. Przy czym, w pierwszej kolejności takim doradcą jest matka, a dopiero w dalszej kolejności ojciec. Młodzi ludzie w planowaniu drogi zawodowej korzystali też z pomocy wychowawców i kolegów, natomiast najrzadziej wskazywali profesjonalnych doradców[6]. Refleksje dotyczące roli rodziców w podejmowaniu decyzji przez młodzież, odnośnie do własnej przyszłości, odnaleźć można w opracowaniu Anny Paszkowskiej-Rogacz[7], która przywołując różnorodne badania, stwierdziła, że rodzice m.in.: są inicjatorami rozwoju kariery zawodowej swoich dzieci i badania jej ścieżek, stymulują rozwój aspiracji zawodowych i zaangażowanie w wykonywanie przyszłej pracy, a ponadto przyczyniają się do kształtowania postaw wobec pracy. Autorka zwraca również uwagę na zróżnicowaną rolę, jaką odgrywają matki i ojcowie w planowaniu karier zawodowych przez młodzież[8].

Celem podjętych eksploracji badawczych było poznanie opinii młodych ludzi, przygotowujących się do wejścia w dorosłość, na temat rodziców jako doradców edukacyjno-zawodowych. Postawione problemy badawcze zawierały się w pytaniach:

— Jakie zachowania przejawiali rodzice w związku z koniecznością podjęcia przez młodych dorosłych decyzji o dalszej ścieżce edukacyjnej?
— Jaką rolę odegrali rodzice w podejmowaniu przez badanych decyzji o wyborze kierunków studiów?
— Jak badani studenci oceniają rodziców w roli doradców edukacyjno-zawodowych?
— Czy występuje różnica między postrzeganiem przez badanych ojców i matek w roli doradców; jeśli tak, to na czym polega?

Metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, w ramach którego wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety – zawarto w nim instrukcję, pytania zamknięte, półotwarte i otwarte oraz dane metryczkowe. W przypadku pytań otwartych uzyskane odpowiedzi zostały poddane kategoryzacji, dzięki czemu możliwe było przeprowadzenie analiz ilościowych. Zebrane dane pozwoliły scharakteryzować zachowania rodziców i ich rolę w wyborach edukacyjno-zawodowych młodych dorosłych.

---

http://www.quovadis.swps.pl/images/materialy/Raport_z_bada%C5%84_fok.__uczniowie_s%C5%82uchacze.pdf [dostęp: 08.08.2018].

[5] B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997, s. 58.

[6] Tamże.

[7] A. Paszkowska-Rogacz, *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież a jej trudności w procesie podejmowania decyzji zawodowych*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2018, t. 23, nr 1, s. 158.

[8] Tamże, s. 159.

Dążąc do pełniejszego zdiagnozowania postrzegania matki i ojca w roli doradców, wykorzystano technikę d y f e r e n c j a ł u s e m a n t y c z n e g o (*semantic differential* – SD), której twórcami byli C.E. Osgood, G.J. Suci i P.H. Tannenbaum. Służy ona do pomiaru znaczenia konotacyjnego pojęć w sferze emocjonalnego ustosunkowania się do desygnatów[9]. Badani mieli ocenić swoich rodziców w roli doradców, na 7-stopniowym empirycznym kontinuum wyznaczonym przez siedem par spolaryzowanych przymiotników. Efektem zastosowania tej techniki była diagnoza emocjonalnego ustosunkowania się badanych do rodziców jako doradców.

Badaniami objęto 184 studentów I roku studiów stacjonarnych, studiujących kierunki z obszaru nauk społecznych na lubelskich uczelniach. Średnia wieku badanych wyniosła 20 lat. Większość studentów pochodziła ze wsi – 56,5% (104 osoby). Miasto jako miejsce zamieszkania podało 43,5% badanych (80 osób). Z analizy wykształcenia rodziców wynika, że matki studentów najczęściej legitymowały się wykształceniem średnim, takie wykształcenie wskazały 72 osoby (39,1%), natomiast ojcowie najczęściej mieli wykształcenie zasadnicze zawodowe – 85 osób (46,2%). Zdecydowana większość studentów pozytywnie oceniła sytuację ekonomiczną swoich rodzin: jako dobrą – 47,8% (88 osób), jako bardzo dobrą – 10,9% (20 badanych). 1/3 badanych (33,7%) określiła sytuację swojej rodziny jako przeciętną. Pozostałe 7,6% badanych (14 osób) oceniło sytuację ekonomiczną rodziny jako złą.

Konieczność dokonywania wyborów jest sytuacją trudną nie tylko dla młodych osób, lecz także dla ich rodziców. Ze zgromadzonych danych wynika, że rodzice większości badanych studentów podejmowali z nimi rozmowy na temat przyszłości zawodowej. Pozytywnej odpowiedzi na pytanie dotyczące tego aspektu udzieliło 93,5% badanych (176 osób). Można zauważyć, że rozmowy takie nie zawsze były prowadzone w sytuacji dokonywania wyborów kolejnych szkół przez młodzież. Tylko 24,4% badanych (43 osoby) stwierdziło, że taka sytuacja stymulowała rodziców do podejmowania rozmów. Prawie 2/3 badanych (65,3%; 115 osób) zauważyło, że rozmowy o przyszłości zawodowej miały miejsce w różnych sytuacjach życiowych, nie zawsze związanych z wyborem kolejnego etapu edukacyjnego. Pozostali studenci (10,3%; 18 osób) mieli trudności w sprecyzowaniu, w jakich okolicznościach rodzice rozmawiali z nimi o tym. Z analizy ocen tych rozmów wynika, że badani różnie ocenili ich znaczenie (zob. Tab. 1). Wprawdzie większość studentów – 51,1% (90 osób) orzekła, że były one pomocne, jednak 1/3 badanych (59 osób) miała trudności z ich jednoznaczną oceną. Dla 6,3% (11 osób) młodych dorosłych rozmowy prowadzone z rodzicami były wręcz utrudniające, a dla 9,1% (16 osób) nie miały one żadnego znaczenia.

[9] J. Czapiński, *Dyferencjał semantyczny*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Metody badań psychologicznych*, Seria: „Materiały do Nauczania Psychologii", Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978, t. 3, s. 257.

Tabela 1. Ocena rozmów z rodzicami, dotyczących przyszłości edukacyjno-zawodowej, dokonana przez badanych
Table 1. Evaluation of conversations with parents concerning the educational and career future made by the respondents

Ocena rozmów	*n*	%
Pomocne	90	51,1
Trudno jednoznacznie ocenić	59	33,5
Utrudniające	11	6,3
Zupełnie bez znaczenia	16	9,1
Razem	176	100

Źródło: Badania własne.
Source: Own researches.

Chcąc określić, jakie zachowania przejawiali rodzice w związku z koniecznością podjęcia przez młodych dorosłych decyzji o dalszej ścieżce edukacyjnej, należy nadmienić, iż dość rzadko rodzice sugerowali kontakt ze specjalistami. Zaledwie 32,1% studentów (59 osób) było zachęcanych przez rodziców do nawiązywania relacji z innymi osobami w celu wypracowania planów odnośnie do własnej przyszłości. Osobami najczęściej wskazywanymi przez rodziców jako te, które mogą służyć pomocą, były: nauczyciel, pedagog (po 15 wskazań), doradca zawodowy (12 wskazań), znajomi pracujący w zawodzie (9 wskazań), dalsza rodzina (6 wskazań), psycholog (5 wskazań), koledzy, przyjaciele (2 wskazania). Należy zauważyć, że tylko 3,8% rodziców (7 osób) umawiało swoje dzieci ze specjalistami w zakresie planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że zgodnie z obowiązującymi przepisami doradztwo zawodowe powinno być powszechnie realizowane w szkołach[10]. Z przeprowadzonych analiz wynika, że tylko 34,78% badanych (64 osoby) przyznało, że kiedykolwiek korzystało z pomocy doradcy zawodowego. Formy doradztwa zawodowego, z których korzystali badani, to: poradnictwo indywidualne, poradnictwo grupowe, warsztaty kształtujące określone umiejętności oraz diagnoza: osobowości, zdolności, zainteresowań i predyspozycji.

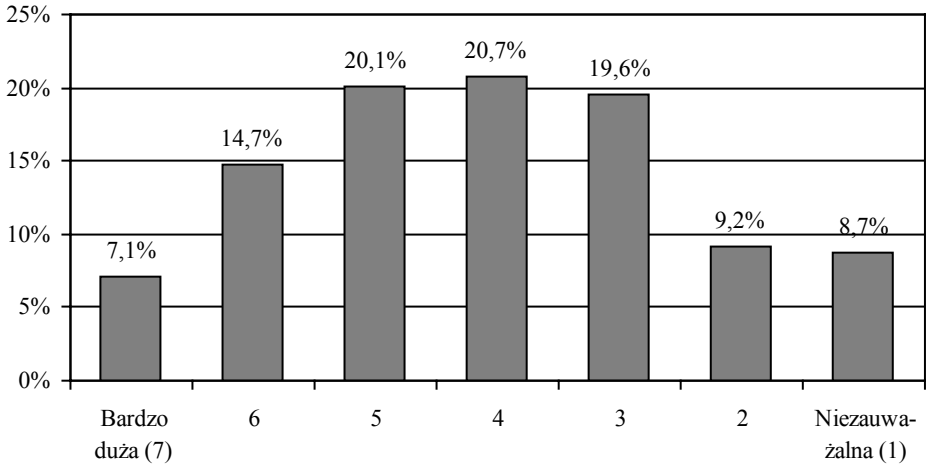
Inicjatywa rozważań o przyszłości wychodziła nie tylko od dorosłych, lecz także od badanych studentów. Z ogółu badanych – 61,4% (113 osób) przyznało, że sami podejmowali rozmowy o swojej przyszłości z rodzicami, 18,5% (34 osoby) miało trudności w określeniu, czy podejmowali z rodzicami rozmowy o swoich planach edukacyjno-zawodowych, a co piąty student (20,1%, 37 osób) przyznał, że takich rozmów nie inicjował. Studenci byli też pytani o to: Czy wybrany kierunek studiów jest powiązany z tradycjami rodzinnymi. Ze zgroma-

[10] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2018, poz. 1675), por. źródło: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001675/O/D20181675.pdf [dostęp: 20.09.2018].

dzonych danych wynika, że sytuacja taka dość rzadko miała miejsce. Tylko 9,2% badanych (17 osób) przyznało, że ktoś z ich rodziny wykonywał zawód, do którego są przygotowywani w trakcie studiów. Pozostali studenci nie kontynuowali tradycji rodzinnych, wybierając kierunek swoich studiów.

Studenci zapytani o trzy najistotniejsze motywy, które zdecydowały o wyborze kierunku studiów, przyznawali, że najważniejszym czynnikiem była chęć zdobycia odpowiednich kwalifikacji. Aż 65,76% badanych (121 osób) zwróciło uwagę na ten czynnik. Drugie pod względem częstotliwości wyborów było przekonanie studentów, że po ukończeniu studiów będą mieli możliwość podjęcia pracy. Takiej odpowiedzi udzieliło 40,76% (75 osób) badanych. Wśród szerokiej listy motywów skłaniających do podjęcia studiów znaleźli się również rodzice. Na wpływ rodziców, jako jeden najważniejszych motywów wyboru studiów, zwróciło uwagę 12% badanych (22 osoby).

Kolejna kwestia podjęta w prowadzonych badaniach dotyczyła roli, którą odegrali rodzice w podjętych przez młodych dorosłych decyzjach dotyczących wyboru studiów.



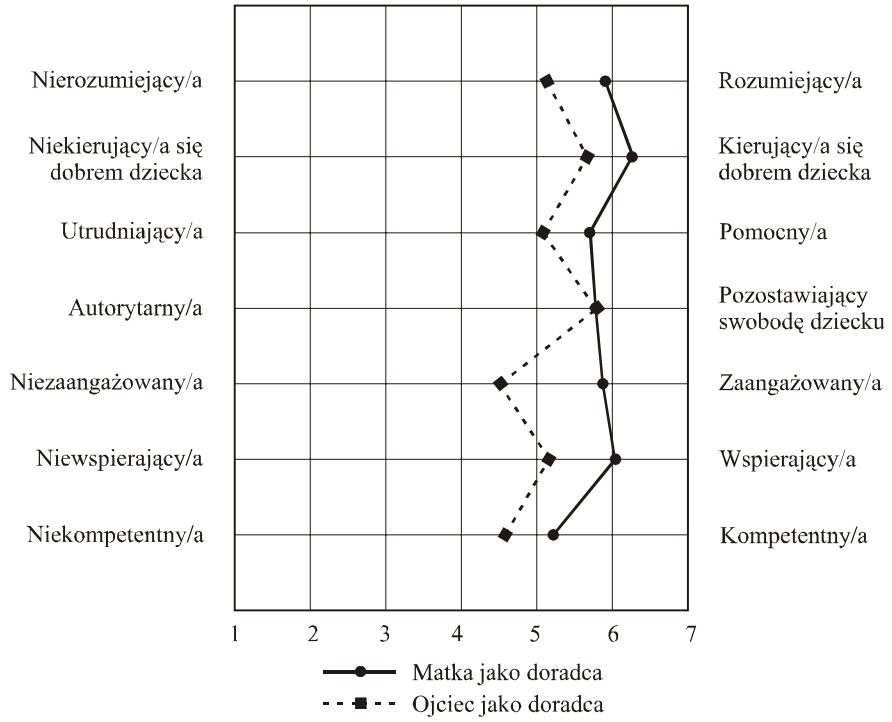
Wykres 1. Ocena roli, którą odegrali rodzice w podejmowaniu przez badanych decyzji o wyborze kierunków studiów (M = 4,07; SD = 1,67). Źródło: Badania własne.

Figure 1. Assessment of the role played by parents in making decisions by the respondents about the choice of fields of study (M = 4.07, SD = 1.67). Source: Own researches.

Z zaprezentowanych na wykresie 1 danych wynika, że rodzice odegrali pewną rolę w podjętych przez studentów decyzjach edukacyjnych. Średnia ocena znaczenia udziału rodziców w decyzjach o wyborze kierunku studiów, na skali od 1 (niezauważalne znaczenie) do 7 (bardzo duża rola), wyniosła M = 4,07. Stosunkowo najliczniej były reprezentowane oceny skupione wokół średniej, czyli 4 – 20,7%; 5 – 20,1%; 3 – 19,6%. Tylko 7,1% badanych stwierdziło, że rodzice

odegrali bardzo dużą rolę w wyborze kierunku studiów, a 8,7% uznało, że było wręcz przeciwnie, czyli ta rola był niezauważalna.

Zwykło się przyjmować, że matki odgrywają większą rolę w wychowaniu dzieci niż ojcowie. I jak wynika z badań Bożeny Wojtasik to matki są częściej wskazywane przez młodzież jako najlepsi doradcy[11]. Choć należy nadmienić, że współcześnie można zauważyć coraz większy udział ojców w procesie wychowania dzieci. W podjętych badaniach interesujące wydało się zbadanie, jak studenci postrzegają matkę i ojca w roli doradców. Do analizy wykorzystano technikę dyferencjału semantycznego. Ocenie poddano siedem par spolaryzowanych przymiotników opisujących rodziców w roli doradcy. Uzyskane w ten sposób dane zaprezentowano na wykresie 2.



Wykres 2. Średnie wartości ocen cech rodziców w roli doradcy. Źródło: Badania własne.
Figure 2. Average values of parental traits in the role of an adviser. Source: Own researches.

Z analizy danych zobrazowanych na wykresie 2 wynika, iż badani bardzo pozytywnie oceniają swoich rodziców w roli doradców. Średnie ocen uzyskane w poszczególnych parach przymiotników wyraźnie wskazują na ich pozytywny wymiar. Najwyżej ocenianą cechą rodziców było to, że *kierują się oni dobrem*

[11] B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu*..., dz. cyt., s. 58.

dziecka. Średnia tej cechy matek wyniosła M = 6,27; ojców M = 5,66. Stosunkowo najmniej korzystnie badani studenci ocenili *kompetencje* rodziców jako doradców – ocena matek to M = 5,25, a ojców M = 4,62. Należy zauważyć, że w odniesieniu do wszystkich ocenianych cech rodziców matki uzyskały wyższe oceny niż ojcowie. Jedynie w przypadku ocen takiej cechy, jak *pozostawianie swobody dziecku* różnica w ocenie była prawie niedostrzegalna, gdyż matki uzyskały średnią M = 5,71, a ojcowie M = 5,75. Analiza testem znaków rangowych Wilcoxona wykazała, że w przypadku zdecydowanej większości ocen cech matek i ojców dokonanych przez badanych wystąpiły istotne statystyczne różnice (wszystkie na poziomie $p < 0,001$). Cechy, w przypadku których matki zostały ocenione zdecydowanie korzystniej niż ojcowie to: *kompetencja* (Z = 4,34), *wspieranie* (Z = 5,82), *zaangażowanie* (Z = 6,93), *pomocniczość* (Z = 4,26); *kierowanie się dobrem dziecka* (Z = 4,83) oraz *zrozumienie* (Z = 69). Brak różnicy odnotowano tylko w przypadku *pozostawiania swobody dziecku* (Z = 0,19).

Tabela 2. Procentowy rozkład ocen studentów, dotyczących rodziców (matki i ojca) w roli doradcy

Table 2. Percentage distribution of students' grades regarding parents (mother and father) in the role of an adviser

Pozytywny wymiar cechy	rodzic	Ocena*						
		1	2	3	4	5	6	7
		%						
Rozumiejąca/cy	matka	3,3	1,6	4,3	8,7	11,4	17,9	**52,7**
	ojciec	6,3	5,7	4,5	17,6	10,2	22,2	**33,5**
Kierująca/cy się dobrem dziecka	matka	2,2	0,5	0,5	4,9	12,0	19,0	**60,9**
	ojciec	4,0	2,3	2,8	13,6	12,5	21,6	**43,2**
Pomocna/ny	matka	2,7	1,6	2,7	13,0	16,3	27,2	**36,4**
	ojciec	6,8	3,4	2,8	23,9	14,8	**24,4**	23,9
Pozostawiająca/cy swobodę decyzji	matka	2,2	3,3	3,8	12,0	15,2	17,9	**45,7**
	ojciec	2,8	4,5	1,7	13,1	9,7	19,9	**48,3**
Zaangażowana/ny	matka	2,7	3,3	1,6	9,8	14,7	25,0	**42,9**
	ojciec	13,1	9,1	6,3	15,9	13,6	**25,6**	16,5
Wspierająca/cy	matka	0,5	3,3	1,6	10,3	9,2	23,9	**51,1**
	ojciec	10,8	2,3	4,5	9,1	17,0	27,3	**29,0**
Kompetentna/ny	matka	2,7	4,3	6,0	16,8	15,8	**31,0**	23,4
	ojciec	10,8	5,7	6,3	20,5	15,9	**26,7**	14,2

* Ocena 7 to najwyższa wartość ocenianej cechy.
* 7 points is the highest possible assesment of a feature.

Źródło: Badania własne.
Source: Own researches

W związku z tym, że średnia ocena to miara, która „[...] jest wrażliwa na dokładną lokalizację każdego wyniku w rozkładzie”[12] uzyskane wyniki w zakresie tej miary mogą być mylące, jeśli np. w rozkładzie znajdą się skrajne oceny, zdecydowano się – dodatkowo – na prezentację procentowego rozkładu ocen poszczególnych cech dokonanych przez badanych (zob. Tab. 2). Zabieg ten umożliwił m.in. zweryfikowanie tego, czy na średniej ocenie badanych nie zaważyły oceny skrajne.

Z zaprezentowanych w tabeli 2 danych wynika, że rozkład wyników w zakresie poszczególnych cech był skośny ujemnie, czyli zdecydowana większość wyników w rozkładzie reprezentowała wyniki wysokie. Analiza zgromadzonego materiału badawczego pokazuje, że takie cechy, zarówno matki, jak i ojca, jak: *rozumiejący*, *kierujący się dobrem dziecka*, *pozostawiający swobodę decyzji* czy *wspierający* przez najwyższy odsetek badanych były oceniane maksymalnie, czyli uzyskały ocenę 7. *Kompetencja* rodziców w roli doradców była przez większość badanych oceniona na 6.

Warto zauważyć pewną prawidłowość, polegającą na tym, że oceny cech skrajnie negatywnych były przyznawane matkom w roli doradców raczej sporadycznie. Odsetek badanych w przypadku ocen wszystkich cech nie przekraczał 7%. Ojcowie w tej roli zdecydowanie częściej uzyskiwali niekorzystne oceny. Zaobserwować to można, zwłaszcza w odniesieniu do takich cech, jak: *zaangażowany*, w przypadku której co ósmy badany (13,1%) przyznawał ojcu ocenę zdecydowanie negatywną, oraz *wspierający* i *kompetentny*, gdzie co dziesiąty badany (10,8%) tak oceniał te cechy ojca. Dokonując oceny emocjonalnego ustosunkowania badanych do matki i ojca w roli doradcy, zarówno na podstawie analizy średnich ocen, jak i rozkładu liczebności, można zauważyć, że jest ono zdecydowanie pozytywne. Należy stwierdzić, że matki w tej roli są postrzegane zdecydowanie bardziej korzystnie niż ojcowie. Średnie oceny wszystkich ocenianych cech matek, w skali od 1 do 7, przekraczały 5. Najmniej silną cechą matek, spośród podlegających ocenie, w odczuciu badanych, jest *kompetencja* (M = 5,27) w roli doradców, natomiast w przypadku ojca są to dwie cechy *zaangażowanie* (M = 4,51) i *kompetencja* (M = 4,62).

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice jako doradcy w większości angażują się w wybory edukacyjno-zawodowe swoich dzieci. Podejmują z nimi rozmowy o przyszłości nie tylko w sytuacjach koniecznych, związanych z wyborem kolejnego etapu edukacyjnego. Rozmowy te były różnie postrzegane przez badaną młodzież, wprawdzie ponad połowa studentów określiła je jako pomocne, natomiast pozostali badani mieli trudności w ich ocenie bądź stwierdzali, że były one bez znaczenia. Stosunkowo najmniej liczna grupa zaklasyfikowała je jako wręcz utrudniające. Pewna część rodziców, chcąc niewątpliwie pomóc w podjęciu bardziej przemyślanych decyzji odnośnie do własnej przy-

[12] B.M. King, E.W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, tłum. M. Zakrzewska, red. nauk. wyd. pol. J. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 102.

szłości, zachęcała dzieci do konsultowania się z innymi osobami, mogącymi z różnych perspektyw naświetlić przyszłość edukacyjną czy zawodową. W opinii badanych rodzice odegrali dość znaczącą rolę w podjętych przez nich decyzjach. Studenci postrzegają swoich rodziców jako osoby rozumiejące ich potrzeby, kierujące się ich dobrem, wspierające i pomocne, a ponadto pozostawiające swobodę w podejmowaniu decyzji. Dość pozytywnie oceniają też ich kompetencje jako doradców, choć ta cecha, w porównaniu z pozostałymi, była oceniona przez badanych studentów nieco niżej. Uzyskane wyniki badań potwierdzają doniesienia z wcześniejszych badań[13], że matki jako doradcy są oceniane zdecydowanie korzystniej niż ojcowie. Największa różnica pomiędzy rodzicami ujawniła się w odniesieniu do takiej cechy, jak zaangażowanie w proces doradczy. To matki, zdaniem badanych, bardziej angażują się w ten proces.

Podjęte eksploracje badawcze wpisują się w dyskusję nad potrzebą prowadzenia działań z zakresu doradztwa zawodowego zarówno profesjonalnego, jak i nieprofesjonalnego wśród młodych ludzi. Młodzież, jak pokazują badania, nie zawsze jest zainteresowana uczestnictwem w procesie doradczym prowadzonym na terenie szkoły bądź poradni psychologiczno-pedagogicznej czy zawodowej. A szkoła też nie zawsze taki proces organizuje[14]. Stąd warto rozważyć, w jaki sposób wzmocnić kompetencje rodziców jako doradców edukacyjno-zawodowych, by to, co naturalnie dzieje się w środowisku rodzinnym, czyli nieprofesjonalny proces doradczy, uczynić bardziej efektywnym. Są oczywiście podejmowane działania w tym obszarze, np. opracowanie poradnika dla rodziców[15] czy organizowanie zebrań z rodzicami, na których podejmowane są przez specjalistów kwestie związane z racjonalnym planowaniem kariery przez młodzież, ale tych działań jest stosunkowo niewiele bądź nie są one zbyt pozytywnie odbierane przez zainteresowanych. A rodzice bywają często zagubieni i niepewni w obliczu zmienności świata i konieczności podejmowania przez swoje dzieci decyzji, czasami wydaje się, że zbyt wczesnych, na podstawie niepełnego rozpoznania potencjałów. Należy więc szeroko wspierać rodziców w prowadzonych przez nich oddziaływaniach doradczych. Ponadto, warto się zastanowić nad kwestią dotyczącą tego, czy szukać rozwiązań z zakresu upowszechniania doradztwa zawodowego wśród młodzieży, postrzeganego jako pomoc w podejmowaniu decyzji o wyborze kariery, czy raczej skupić się na tym, co postuluje John D. Krumboltz[16], twórca teorii uczenia się nieplanowanych zdarzeń, i na tym, jakie działania młodzież powinna podejmować, aby osiągnąć satysfakcjonujące życie.

[13] Tamże.

[14] J. Lenart, *Planowanie kariery*..., dz. cyt., s. 127–128.

[15] Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, *Edukacyjno-zawodowy niezbędnik dla rodzica gimnazjalisty*, por. źródło: https://wuplublin.praca.gov.pl/documents/165685/1000428/Edukacyjno-zawodowy%20niezb%C4%99dnik%20dla%20rodzica%20gimnazjalisty/e8f7d741-6446-4cb3-b397-7e15ab7d6e95 [dostęp: 12.09.2018].

[16] J.D. Krumboltz, *The happenstance learningtTheory*, „Journal of Career Assessment" 2009, nr 17(2), s. 135–154.

Bibliografia

Czapiński J., *Dyferencjał semantyczny*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Metody badań psychologicznych*, Seria: „Materiały do Nauczania Psychologii", t. 3, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.

King B.M., Minium E.W., *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, tłum. M. Zakrzewska, red. nauk. wyd. pol. J. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Krumboltz J.D., *The happenstance learning theory*, „Journal of Career Assessment" 2009, nr 17(2).

Kukla D., *Wstęp*, [w:] tenże (red.), *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2017.

Lenart J., *Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego*, „Edukacja Dorosłych" 2017, nr 2(77).

Luken T., *Przygotowanie do konstruowania kariery* (*career learning*) *– czy rzeczywiście zmierzamy w dobrym kierunku?*, „Studia Poradoznawcze" 2013, nr 2.

Paszkowska-Rogacz A., *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież a jej trudności w procesie podejmowania decyzji zawodowych*, „Polskie Forum Psychologiczne" 2018, t. 23, nr 1.

Piorunek M., Drzewiecka A., *Pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Dorastanie w warunkach przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławskie Towarzystwo Naukowe – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2008.

Raport z badań FGI, *Grupa badana: Uczniowie/słuchacze w tym osoby dorosłe i wychowankowie MOSów/MOWów*, oprac. P. Sobiczewska, por. źródło: http://www.quovadis.swps.pl/images/materialy/Raport_z_bada%C5%84_fok.__uczniowie_s%C5%82uchacze.pdf [dostęp: 08.08.2018].

Ratajczak J., *Rola doradcy zawodowego we współczesnym świecie*, [w:] D. Kukla (red.), *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie 2017.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2018, poz. 1675), por. źródło: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001675/O/D20181675.pdf [dostęp: 20.09.2018].

Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, *Edukacyjno-zawodowy niezbędnik dla rodzica gimnazjalisty*, por. źródło: https://wuplublin.praca.gov.pl/documents/165685/1000428/Edukacyjno-zawodowy%20niezb%C4%99dnik%20dla%20rodzica%20gimnazjalisty/e8f7d741-6446-4cb3-b397-7e15ab7d6e95 [dostęp: 12.09.2018].

Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997.

doi: 10.34616/wwr20182.447.458

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 23.10.2018 r. – przyjęty: 06.12.2018 r.

Anna SOBCZAK*

Parentokracja i konstruowanie nierówności edukacyjno-społecznych

Parentocracy and construction of educational and social inequalities

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest próba wyjaśnienia czym jest ideologia parentokracji oraz opisu jej wpływu na edukacyjne i społeczne funkcjonowanie jednostek, w szczególności w warunkach współczesnego masowego kształcenia, również na poziomie akademickim.

Metody: W pracy wykorzystano metodę analizy oraz syntezy źródeł literaturowych.

Wyniki: Można wyróżnić trzy możliwe sposoby myślenia o parentokracji, na jakie składają się wybory dokonywane przez rodziców dotyczące uczestnictwa ich dzieci w procesie edukacji, socjalizacja w rodzinie i okres „poedukacyjny" związany z wejściem absolwentów na rynek pracy, w którym dużą rolę odgrywa kapitał społeczny rodziców.

Wnioski: Obecnie jednym z ważnych źródeł tworzenia się nierówności edukacyjno-społecznych jest rodzina, a konkretnie rodzice i posiadane przez nich zasoby, które mogą wykorzystać, aby zapewnić odpowiednie kształcenie swoim dzieciom.

Słowa kluczowe: rodzina, edukacja, dzieci, parentokracja, nierówności społeczne.

* e-mail: sobczak.anna.@amu.edu.pl
Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska. ORCID: 0000-0002-6174-9045.

Abstract

Aim: The aim of the article is to try to explain what is the ideology of parentocracy and describe its impact on the educational and social functioning of individuals, in particular in the conditions of modern mass education, also at the academic level.

Methods: In this paper the method of analysis and synthesis of literature sources was used.

Results: Three possible ways of thinking about parentocracy can be distinguished, which include choices made by parents regarding their children's participation in the education process, socialization in the family and the "post-educational" period associated with the entry of graduates into the labour market, in which parents' social capital plays a significant role.

Conclusions: Currently one of the important sources of educational and social inequality is the family, and more specifically parents and their resources, which they can use to ensure a proper education for their children.

Keywords: family, education, children, parentocracy, social inequalities.

We współczesnej edukacji w większości krajów świata nie istnieją żadne bariery formalno-prawne, które uniemożliwiałyby podjęcie kształcenia osobom pochodzącym z klas lub grup społecznych dyskryminowanych w poprzednich epokach (klasa robotnicza, kobiety, mniejszości etniczne czy rasowe). Możemy (szczególnie w kontekście tzw. kryzysu demograficznego) mówić dziś zatem wręcz o „nieograniczonym" dostępie do edukacji na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Geneza tego zjawiska związana jest z rozpoczętym w XIX wieku procesem demokratyzacji edukacji, który objął na początku poziom szkoły elementarnej[1]. Z kolei po II wojnie światowej nastąpiło stopniowe przekształcanie elitarnego dotychczas szkolnictwa średnie i wyższego w system egalitarny, co w znacznym stopniu było spowodowane rozwojem ekonomicznym oraz technologicznym i związanym z nim zwiększonym zapotrzebowaniem rynku pracy na osoby z wyższym wykształceniem[2].

Mogłoby się wydawać, iż w konsekwencji upowszechnienia szkolnictwa zmniejszą się znacznie lub całkowicie przestaną istnieć nierówności społeczne w edukacji, jako że u podstaw idei powszechnej, dostępnej dla wszystkich edukacji leży przede wszystkim założenie wyrównywania szans edukacyjnych jednostek pochodzących z niższych warstw społecznych. Zależność taka jednak nie wystąpiła, a ponadto, jak słusznie zauważa Roman Dolata, „[...] upowszechnienie jakiegoś poziomu edukacji w sposób nieubłagany prowadzi do jego różni-

[1] K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 161, cyt. za: P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Kielce – Myślenice 2012, s. 17.

[2] M. Dybaś, A. Dziemianowicz-Bąk, M. Krawczyk-Radwan, D. Walczak, *Szkolnictwo wyższe*, [w:] M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 122.

cowania się”[3], to znaczy, iż w coraz większym stopniu zaczyna on stratyfikować się na takie również instytucjonalne formy kształcenia, które dają nierówne szanse na przyszłość w uczestniczących w nich grupom czy jednostkom. Obecnie jednym z ważnych źródeł tworzenia się wspomnianych nierówności jest rodzina, a konkretnie rodzice i posiadane przez nich zasoby, które w zależności od ich wielkości mogą zainwestować w celu zapewnienia odpowiedniego kształcenia swoim dzieciom. Dlatego też nowym „symbolem” nierówności stają się rodzaje środków, którymi dysponują rodzice i które mogą wykorzystać, aby zagwarantować zarówno uprzywilejowaną „pozycję startową”, jak i dalszą strukturalną przewagę w życiu społecznym swoim dzieciom[4]. Wskazuje to na zwiększającą się we współczesnej rzeczywistości rolę rodziców w edukacyjnym oraz zawodowym sukcesie jednostek. W literaturze przedmiotu określane jest to mianem „parentokracji”, która stanowić będzie przedmiot moich rozważań. Celem artykułu jest próba opisania tego zjawiska, a także jego implikacji dla edukacyjnego oraz społecznego funkcjonowania jednostek, analizowanego w szczególności w warunkach masowego kształcenia, również na poziomie akademickim.

Możemy wyróżnić trzy sposoby myślenia o parentokracji, które nadają jej w pewnym sensie odmienne znaczenie, chociaż ostatecznie, jak wykażę w moim artykule, przynoszą te same konsekwencje. Na pierwszy z nich składają się mikrodziałania związane z wyborami dokonywanymi przez rodziców, które dotyczą uczestnictwa ich dzieci w procesie edukacji.

Drugi sposób myślenia o parentokracji definiować można w kategoriach socjalizacji w rodzinie polegającej – według Pierre’a Bourdieu – na przekazywaniu wartości akceptowanych przez rodzinę, tworzący tak zwany habitus, co stanowi element reprodukcji kulturowej. Trzeci związany jest z okresem „poedukacyjnym”, a więc tranzycją absolwentów szkół średnich i wyższych na rynek pracy i odnosi się do zdeterminowanych w dużym stopniu przez układy rodzinne możliwości wykorzystania posiadanego wykształcenia (dyplomu) na rynku pracy. Zanim jednak przejdę do omówienia trzech kontekstów definiowania współcześnie obowiązującej ideologii parentokracji, przybliżę jej genezę.

Pojęcie „parentokracja” zostało po raz pierwszy użyte przez brytyjskiego socjologia edukacji Philipp’a Browna w roku 1990, który w ten sposób zwrócił uwagę na coraz większy wpływ rodziców na procesy selekcji w edukacji w Wielkiej Brytanii[5]. W swojej pracy poświęconej parentokracji wskazał on na

[3] R. Dolata, *Szkoła – segregacja – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 60.

[4] R. Drozdowicz, *Prze-porządkowanie społecznych nierówności*, [w:] A. Sakson (red.), *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*, Poznań 2005, cyt. za: W. Segiet, *Rodzina w relacji ze szkołą. Zasadnicze wątki, wybrane inspiracje*, [w:] J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup* (*doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne*), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 463.

[5] C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still a Relevant Concept for Understanding Middle Class Educational Advantage*, „Interchange” 2016, nr 47, s. 190.

kolejno obowiązujące ideologie, które zaistniały w historii edukacji w Wielkiej Brytanii od końca wieku XIX. Określił je jako „trzy fale". Pierwsza z nich to upowszechnienie szkolnictwa i masowa edukacja dla osób wywodzących się z klasy pracującej[6]. Druga fala, mająca miejsce w XX wieku, charakteryzowała się odejściem od roli pochodzenia społecznego w osiągnięciach edukacyjnych i zwrócenia w kierunku merytokratycznych zasad, według których to indywidualne osiągnięcia są najważniejsze. Przy czym, Philipp Brown zaznaczył, iż „[...] merytokracja nigdy nie obiecywała równości, tylko [wskazywała – wtrąc. A.S.] że nierówności powinny być sprawiedliwie rozdzielane"[7]. Ideologia drugiej fali odnosiła się także do zmiany w systemie edukacji opisywanej w kategoriach ruchliwości społecznej, która nie była jednak spowodowana ideologicznym dążeniem do wyrównywania społecznych nierówności, a koniecznością edukacyjnej ekspansji w celu rozwoju brytyjskiej gospodarki[8]. Można stwierdzić, że wtedy też nastąpiło przejście od koncepcji ruchliwości sponsorowanej Ralph'a Turner'a, według której to obecna elita nadaje jednostkom status społeczny, a więc proces selekcji jest kontrolowany[9] (wybrani mają przywilej kształcenia się w odrębnych placówkach szkolnych, które nie są dostępne dla osób nieposiadających określonych listów uwierzytelniających[10]) do ruchliwości o charakterze konkurencyjnym. Zakłada, iż uzyskanie wysokiego statusu społecznego oraz dobrze płatnych zawodów następuje w procesie „otwartej" rywalizacji w ramach systemu edukacji[11], przy czym, szanse na sukces są takie same dla każdego dziecka[12]. Trzecia, ostatnia już fala, odnosząca się do pierwszego znaczenia kategorii parentokracji, oznacza wzrost roli rodziców i ich praw w edukacyjnych losach ich dzieci, co Philipp Brown opisuje w następujący sposób: „[...] tym, co wyróżnia «trzecią falę», jest przejście do systemu, w którym edukacja, jaką otrzymuje dziecko, musi odpowiadać bogactwu i życzeniom rodziców, a nie umiejętnościom i wysiłkom uczniów." i dodaje, że w konsekwencji tego nastąpiło przejście od ideologii merytokracji do ideologii parentokracji[13], w której to

[6] P. Brown, *The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy*, „British Journal of Sociology of Education" 1990, nr 11(1), s. 65.
[7] Tamże, s. 69.
[8] Tamże, s. 69–70.
[9] R.H. Turner, *Sponsored and contest mobility and the school system*, [w:] E. Hopper (red.), *Readings in the theory of educational system*, London 1971, s. 74, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne* (*między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 23.
[10] M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [w:] I. Lister (red.), *Deschooling*, Cambridge 1974, s. 47, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*..., dz. cyt., s. 23.
[11] R.H. Turner, *Sponsored and contest*..., dz. cyt., s. 74, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*..., dz. cyt., s. 23.
[12] M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, [w:] I. Lister (red.), *Deschooling*, Cambridge 1974, s. 47, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory*..., dz. cyt., s. 23.
[13] P. Brown, *The 'third wave'*..., dz. cyt., s. 65.

rodzice, a także ich zasoby i pozycja społeczna decydują w znacznym stopniu o sukcesie społeczno-zawodowym swojego potomstwa.

Zaznaczyć należy, iż wyłonienie się ideologii parentokracji związane jest przede wszystkim z licznymi zmianami, jakie zaszły w życiu społeczeństw zachodnich w ostatnim czasie, a w szczególności ze wzrostem konsumpcjonizmu, który objął także sferę edukacji. Można też mówić o prywatyzacji oraz komercjalizacji zasobów społecznych. Na proces ten wpłynęła neoliberalna polityka, której zwolennicy przekonywali, że silny rynek powinien być wolny od ingerencji władz publicznych[14]. Miało to podnieść jakość szkolnictwa, zgodnie z założeniem ideologii neoliberalizmu mówiącego o tym, iż mechanizmy rynkowe są działaniami korzystnie wpływającymi na funkcjonowanie systemu edukacji. Nieodłącznym elementem tej wizji jest przekonanie, iż quasi-rynek w edukacji wytworzy „zdrową rywalizację" między placówkami szkolnymi, co przełoży się na wzrost jakości usług edukacyjnych[15]. W rezultacie edukacja czy też opieka medyczna, które dotąd były zarządzane przez aparat państwowy, zaczęła podlegać zasadom wolnego rynku. Innymi słowy, edukacja publiczna stała się „urynkowiona". Proces ten odnosi się do zastosowanie zasad rynkowych w edukacji, takich jak wolna konkurencja, deregulacja oraz stratyfikacja w szkołach publicznych[16]. Spowodowało to pojawienie się szerokiego wachlarza edukacyjnych możliwości, który oferowany jest zarówno przez podmioty publiczne, jak i całkowicie prywatne, w których, prócz obowiązkowego programu nauczania, oferowane są dodatkowe kursy, a także inne liczne zajęcia pozalekcyjne (niemal zawsze odpłatne). Umożliwiło to rodzicom, którzy posiadają odpowiednie kapitały na korzystanie z tychże „dobrodziejstw" wolnego rynku i dokonywanie odpowiednich wyborów edukacyjnych dla swoich dzieci w celu zapewnienia im przewagi nad innymi jednostkami oraz wysokiej przyszłej pozycji społecznej. Wprowadzenie zasad wolnego rynku do edukacji było zatem kluczowe w stworzeniu silnych fundamentów dla pojawienia się specyficznej władzy rodziców w sferze edukacji[17], którzy od tego momentu dla dobra swoich dzieci mogli angażować posiadane przez siebie zasoby kulturowe, społeczne oraz ekonomiczne w wolnorynkowej edukacyjnej rywalizacji pomiędzy jednostkami. Potwierdzeniem tego mogą być słowa Corrine E. Barrett DeWiele oraz Jason D. Edgerton, którzy wskazują, iż „[...] biorąc pod uwagę coraz bardziej konkurencyjne rynki

[14] S. Conway, *The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in Parental Choice? of Secondary Education*, „Sociological Research Online" 1997, nr 2(4), s. 1, por. źródło: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.5153/sro.129 [dostęp: 04.12.2018].

[15] R. Nawrocki, *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji. Pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości*, [w:] A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja, Inkluzje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 72.

[16] L. Bartlett, M. Frederick, T. Gulbrandsen, E. Murillo, *The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends*, „Anthropology & Education Quarterly" 2002, nr 33(1), s. 1.

[17] R. Nawrocki, *W poszukiwaniu optymalnego*..., dz. cyt., s. 72.

edukacyjne i zawodowe w związku z globalizacją gospodarki na przełomie tysiącleci, rosnący segment rodziców z klasy średniej nie był zadowolony z faktu istnienia niepewności sukcesu swoich dzieci" w imię merytokratycznych zasad społecznych, mówiących o otwartej rywalizacji w ramach systemu edukacji[18]. Zaczęli więc oni poszukiwać sposobów na zapewnienie swoim dzieciom przewagi konkurencyjnej i zorientowanego na sukces startu na rynku pracy, a wpływ na to miało także rosnące znaczenie indywidualizmu, emancypacji oraz przedsiębiorczości[19]. Tak więc z powyższych analiz wyłania się – jak już stwierdzono – pierwszy ze wspomnianych sposobów myślenia o ideologii parentokracji, który odnosi się do wyborów rodziców dotyczących edukacji ich dzieci. W warunkach neoliberalnego społeczeństwa rodzice stali się w pewnym sensie konsumentami, którzy w warunkach globalnego, otwartego rynku dążą do maksymalizacji zysków z pobieranej edukacji przez swoje potomstwo poprzez wybieranie i „kupowanie" najlepszych możliwości edukacyjnych dla swojego potomstwa. David pisze, że „[...] mieli oni stać się kluczowymi sędziami jakości i adekwatności standardów edukacyjnych, a nie edukacyjnych profesjonalistów lub dostawców"[20]. Sens ideologii parentokracji, definiowanej jako rodzicielski wybór, doskonale oddają słowa Conway'a, który wskazuje, że jest ona:

> „[...] symboliczną manifestacją, która służy do maskowania produkcji i reprodukcji strukturalnych nierówności społecznych; oznacza to, że symbolizuje ona wybór i dlatego uniemożliwia wybór osobom pokrzywdzonym z powodu braku ekonomicznych i koncepcyjnych zdolności do «gry w wybory»"[21].

Warto także przytoczyć słowa Corinne E. Barrett Dewiele i Jason D. Edgerton, którzy wskazują, iż „[...] parentokracja, pod każdą inną nazwą, jest rodzicielskim wyborem, preferencją, upełnomocnieniem, uprawnieniem lub mocą"[22]. Świadczy to o zupełnie nowej roli rodzica w procesie kształcenia jednostki, który uzyskał prawo, a także liczne sposobności na angażowanie się w edukację swoich dzieci oraz kształtowania środowiska szkolnego poprzez dokonywanie „najlepszych" wyborów edukacyjnych dla swojego potomstwa[23]. Zaznaczyć przy tym jednak należy, że mimo iż obecnie istnieje założenie równych szans w dostępie do edukacyjnego rynku, to nie wszyscy rodzice posiadają takie same kompetencje kulturowe, a także zasoby finansowe, by w jednakowym stopniu angażować się w kształcenie swoich dzieci. W konsekwencji tego między poszczególnymi klasami społecznymi rośnie „przepaść" w zakresie szans

[18] C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still*..., dz. cyt., s. 190.
[19] D. Uryga, M. Wiat, *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 3(57), s. 219.
[20] M. David, *Parents, gender and educational reform, Polity*, Cambridge 1993, s. 272, cyt. za: C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still*..., dz. cyt., s. 191.
[21] S. Conway, *The Reproduction of*..., dz. cyt., s. 2.
[22] C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still*..., dz. cyt., s. 192.
[23] D. Uryga, M. Wiat, *Quasi-szkoły – nowe*..., dz. cyt., s. 219.

uzyskania wysokiego statusu społecznego, które coraz w większym stopniu zależą od kapitału statusu społecznego, kulturowego oraz ekonomicznego rodziny[24]. Słuszne wydaje się przytoczenie słów Waldemara Segieta, który zauważa, iż:

> „[...] dobra szkoła z dobrą reputacją staje się swoistym towarem i przedmiotem inwestycyjnym a najwięcej zyskują ci, którzy rozpoznali zasady gry na «giełdzie edukacyjnej». Rodzice, aby zakończyć ją na plusie, inwestują w rozwój dzieci celem ich ochrony przez bezrobociem, niepewnością na rynku pracy [...]"[25].

Podkreślić w tym miejscu trzeba, iż zaangażowanie rodziców z różnych klas społecznych w edukację ich dzieci nie jest takie samo, na co wskazują w swoich pracach liczni badacze tego zagadnienia. Piotr Mikiewicz podkreśla, iż „[...] kluczowe jest tu posiadanie kompetencji kulturowych, które umożliwiają dokonywanie wyboru i zabieranie głosu w sprawach edukacji"[26]. Autor za Ball'em wskazuje także, iż:

> „[...] jeżeli traktujemy szkołę jako arenę, na której rodzice i dzieci niczym drużyny rywalizują o rzadkie nagrody, wówczas zauważymy, że wiele dzieci jest obciążonych brakiem wiedzy, możliwości dokonania rozpoznania oraz brakiem zainteresowania ich rodziców"[27].

Badania potwierdzają, iż rodzice z klasy pracującej zazwyczaj nie wybierają dla swoich dzieci szkoły innej niż ta lokalna, związane jest to z faktem braku umiejętności w zakresie tego typu wyborów, a także, jak wskazuje Conway, decyzje edukacyjne „[...] po prostu nie mieszczą się w ich społecznych horyzontach"[28]. Powodem zainteresowania inną szkołą niż ta, która znajduje się w pobliżu są również koszty, jakie trzeba by było ponieść z powodu uczęszczania dziecka do placówki znacznie oddalonej od miejsca zamieszkania[29]. Rodzice pochodzący z klasy średniej dysponują takimi zasobami, jak: wyższy z reguły poziom wykształcenia, wyższe przychody, większa wiedza odnośnie do funkcjonowania systemu edukacyjnego, większa sieć kontaktów oraz wsparcia społecznego[30], a także styl i język komunikacji odpowiedni do utrzymywania relacji

---

[24] B. Śliwerski, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w społeczeństwie nieegalitarnym*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 7, cyt. za: W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 118.

[25] W. Segiet, *O związku edukacji*..., dz. cyt., s. 118.

[26] P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, „Rocznik Lubuski" 2008, nr 34 (1), s.18.

[27] S. Ball, *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London 2003, s. 77, cyt. za: P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły*..., dz. cyt., s. 18.

[28] S. Conway, *The Reproduction of*..., dz. cyt., s. 4.

[29] Tamże, s. 6.

[30] J. Blackmore, K. Hutchison, *Ambivalent relations: The 'tricky footwork' of parental involvement in school communities*, „International Journal of Inclusive Education" 2010, nr 14(5), s. 515, cyt. za: C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still*..., dz. cyt., s. 199.

z pedagogami. Pozwala im to na „mądre" angażowanie się w edukację swoich dzieci i kierowanie ich na ścieżkę prowadzącą wprost ku zawodowo-społecznemu sukcesowi, poprzez na przykład zapewnienie dziecku możliwości kształcenia w elitarnych szkołach[31] lub też liczne pozaszkolne zajęcia dodatkowe, a więc stwarzanie nie tylko sposobności od najmłodszych lat szkolnych na wysokiej jakości i wszechstronną edukację, która zaprocentuje w przyszłości, ale i socjalizację w środowisku wysoce wyselekcjonowanym. Jednym z przykładów angażowania się rodziców z klasy średniej, poprzez edukacyjne wybory służące konkurencyjnemu rozwojowi ich dzieci, jest zjawisko określane jako „soccer mom" („piłkarska mamusia"). Dotyczy ono amerykańskiej matki, pochodzącej z klasy średniej, która zamieszkuje bogate przedmieście i zapewnia oraz organizuje swoim dzieciom możliwości uczestnictwa w pozaszkolnych zajęciach dodatkowych, również tych sportowych, poświęcając na to wiele czasu. Zbyszko Melosik, odwołując się do rozważań Lisy Swanson na temat „soccer mom" wskazuje, iż jest ona:

> „[...] nieustannie zajęta i przepracowana, spędza każdego dnia wiele godzin w samochodzie, poświęcając się dla dzieci – odwożąc je na owe zajęcia i czekając na ich zakończenie"[32].

Stwierdzić zatem należy, iż różne grupy społeczne angażują się w edukację i szeroko pojęty rozwój swoich dzieci w różnym stopniu, co wynika z wyznawanych przez ich członków wartości, przekonań, a także posiadanej wiedzy i zasobów finansowych[33].

Istotę drugiego sposobu myślenia o ideologii parentokracji można zatem definiować w kontekście koncepcji Bourdieu mówiącej o tym, że to rodzina i posiadane przez nią kapitały: kulturowy, ekonomiczny oraz społeczny decydują o losach życiowych dziecka. Zapewnienie odpowiedniej edukacji swoim potomkom zależy od ilości bądź też „jakości" tychże kapitałów, które są przekazywane przez rodziców. Kapitał ekonomiczny (materialny) to wszystkie rzeczy transferowalne na pieniądze, o kapitale społecznym stanowi natomiast zakres oraz jakość sieci powiązań społecznych, wreszcie na kapitał kulturowy składają się nabyte kompetencje i umiejętności oraz ze zinstytucjonalizowanych (świadectwa szkolne, tytuły) oraz uprzedmiotowionych (obrazy, książki) form. Przy czym, największą rolę odgrywa dany poziom oraz typ wyposażenia kulturowego, który określany jest przez Bourdieu habitusem[34], odnoszący się do całości dyspozycji poznawczych i kompetencji człowieka oraz systemu wartości i „smaków kultu-

[31] C.E. Barrett DeWiele, J.D. Edgerton, *Parentocracy Revisited: Still*..., dz. cyt., s. 199.

[32] L. Swanson, *Complicating the „Soccer Mom": The Cultural Politics of Forming Class-Based Identity, Distinction, and Necessity*, „Research Quarterly for Exercise and Sport" 2009, nr 80(2), s. 345–354, cyt. za: Z. Melosik, *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 127.

[33] S. Conway, *The Reproduction of*..., dz. cyt., s. 5–6.

[34] E. Liebau, *Gesellschaftliches Subjekt Und Erziehung*, Weinheim/Munchen: Juventa 1987, s. 63, cyt. za: W. Segiet, *O związku edukacji*..., dz. cyt., s. 78.

rowych"[35]. Według Bourdieu habitus pełni bardzo ważną funkcję w przekazywaniu władzy oraz przywilejów, a więc ma priorytetowe znaczenie w procesie reprodukcji społecznej[36]. Wobec tego na sukces edukacyjny oraz zawodowy i pozycję w hierarchii społecznej jednostki wpływa środowisko, w którym była ona socjalizowana, przy czym to, co zostanie jej wpojone w okresie dzieciństwa oraz młodości nie zależy od jej woli oraz świadomych wyborów[37]. Można więc stwierdzić, iż habitus to pewnego rodzaju prawa lub też zasady gry społecznej. Według Bourdieu to właśnie warunki życia mają główny wpływ na kształtowanie habitusów, które po przeniknięciu w różne sfery ludzkiego funkcjonowania, tworzą pewne konfiguracje kulturowe określane jako style życia[38]. Odnosząc się przy tym do ideologii parentokracji stwierdzić należy, iż rodzice pochodzący z klasy średniej posiadają większy kapitał ekonomiczny, społeczny oraz kulturowy, a także wytwarzają odpowiedni habitus, dzięki czemu mogą torować drogę swojemu potomstwu do osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej poprzez odpowiednią socjalizację, zadbanie o wysoką jakość edukacji i zapewnienie od najmłodszych lat szkolnych społecznych koneksji w przeciwieństwie do klasy pracującej, która nie dysponuje takimi zasobami. Mikiewicz podkreśla, iż:

> „[...] rodzice z klasy średniej [dzięki swoim kompetencjom kulturowym – wtrąc. A.S.] zdają sobie sprawę z wagi edukacji, zatem «przejmują się nią». Działania podejmowane na tym gruncie, oprócz zapewnienia przyszłości dzieciom, mają na celu wyraźne oddzielenie uzurpatorów z klas niższych – zbudowanie i utrzymanie granicy"[39].

Jednym z kluczowych do tego narzędzi jest system edukacyjny, bowiem edukacja jest procesem, w którym klasa rządząca swoją władze realizuje w sposób symboliczny – elementy właściwego dla niej habitusu są honorowane oraz nagradzane, w sytuacji gdy elementy odpowiadające habitusom innych klas traktowane są jako szkolne porażki[40]. Melosik podkreśla, że z rozważań Bourdieu wynika, iż: „[...]

---

[35] Por.: G. Davey, *Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition*, „European Educational Research Journal" 2009, nr 8(2); A. Matuchniak-Krasuska, *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Hybris" 2015, nr 31.

[36] P. Bourdieu, *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, [w:] K. Karabel, A.H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York 1977, cyt. za: S. Conway, *The Reproduction of...*, dz. cyt., s. 3.

[37] D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 31.

[38] P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13, cyt. za: A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2011, nr 4(187), s. 294.

[39] P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły...*, dz. cyt., s. 18.

[40] E. Baldwin, B. Longhurst, S. Mccracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2007, s. 138, cyt. za: A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako...*, dz. cyt., s. 294.

w trakcie edukacji szkolnej dzieci z klas wyższych [...] z uwagi na swoje praktykujące kulturę wysoką środowisko rodzinne mają zasadniczą przewagę nad dziećmi z klas niższych", gdyż „kultura szkolna oraz świadomość nauczycieli są przesycone przekonaniem o wyższości kultury (wysokiej), która to właśnie jest dla tych dzieci „rodzinnie naturalna", tworząc codzienny klimat ich socjalizacji[41]. Innymi słowy, wartości klasy dominującej są przez system edukacji traktowane jako nadrzędne i naturalne co sprawia, że szkoła jest miejscem „przemocy symbolicznej"[42]. Można zatem za Agnieszką Suchocką stwierdzić, iż habitus:

> „[...] determinuje [...] postępowanie człowieka i określa sposób działania w grze o charakterze symbolicznym. Przemoc symboliczna to nic innego jak ścieranie się habitusów"[43].

Zgodnie z tym proces socjalizacji i przekazywanie odpowiedniego habitusu przez rodziców, a także dokonywane przez nich wybory odnośnie do formy, miejsca czy też poziomu edukacji dzieci, które są w zasięgu finansowym oraz kulturowym klasy średniej, stanowi egzemplifikację przemocy symbolicznej wobec niższych klas społecznych[44].

Wreszcie trzeci sposób myślenia o współczesnej ideologii parentokracji odnosi się do okresu „poedukacyjnego", w którym to kapitał społeczny rodziców, a więc ich sieć kontaktów społecznych w znacznym stopniu determinują możliwość wykorzystania uzyskanego wykształcenia – dyplomu na rynku pracy. Jest to obecnie niezwykle istotna kwestia w definiowaniu możliwości osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego przez absolwentów, w szczególności absolwentów szkół wyższych, jako że mamy dziś do czynienia ze zjawiskiem przeedukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego.

Przeedukowanie społeczeństwa dotyczy sytuacji, w której nie występuje korelacja pomiędzy istniejącą strukturą zawodową oraz potrzebami rynku pracy a strukturą absolwentów szkół wyższych[45]. Koji Ueno i Alexandra Krause definiują więc pojęcie przeedukowania (ang. *overeducation*) jako „[...] formę niedopasowania edukacji i zawodu, która reprezentuje nadmiar wykształcenia dla konkretnego zawodu"[46]. Współcześnie więc, uwzględniając ekonomiczne i strukturalne uwarunkowania rynku pracy, mamy do czynienia z nadwyżką absolwentów – liczba osób posiadających dyplom szkoły wyższej przewyższa zapo-

[41] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 33.
[42] D. Blackledge, B. Hunt, *Sociological Interpretations of Education*, London 1985, s. 164, cyt. za: Z. Melosik, *Kultura popularna i*..., dz. cyt., s. 32.
[43] A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako*..., dz. cyt., s. 294.
[44] S. Conway, *The Reproduction of*..., dz. cyt., s. 2.
[45] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 135.
[46] K. Ueno, A. Krause, *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, „Research in Social Stratification and Mobility" 2018, nr 55, s. 51.

trzebowanie społeczeństwa w tym zakresie, co skutkuje inflacją dyplomu, a także powoduje, że część osób zmuszona jest do podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji oraz formalnych kredencjałów[47]. W warunkach przeedukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego parentokracja coraz częściej zastępuje ideologię merytokracji, gdyż obecnie to rodzice, poprzez ich zaplecze finansowe, sieć kontaktów oraz mądrość życiową mają większy wpływ na sukces społeczno-zawodowy swoich dzieci aniżeli dyplom akademicki[48]. Dlatego też współcześnie w wielu przypadkach sukces poszczególnej jednostki zależny jest od społecznych koneksji rodziców. Melosik pisze o tym tak: „[...] w sytuacji inflacji dyplomów ponownie nabiera znaczenie pochodzenie społeczne i związany z nim kapitał społeczny absolwenta". Występuje przy tym paradoksalne zjawisko, które nazwałbym «powrotem do pochodzenia społecznego» w determinowaniu sukcesu życiowego. W okresie demokratyzacji edukacji traciło ono stopniowo znaczenie, w sytuacji przeedukowania i inflacji dyplomu zaczyna on ponownie odgrywać rolę decydującą[49]. Innymi słowy, dzieci rodziców posiadających wysoki status społeczny mają większe możliwości wykorzystania swojego dyplomu w walce o sukces zawodowy, niż inne dzieci. Przedstawiając ten problem bardziej obrazowo, można stwierdzić, iż w przypadku synów i córek lekarzy, prawników, profesorów czy menedżerów wyższego szczebla dyplom takich uczelni, jak Harvard, Oksford czy Heidelberg umożliwia znacznie „więcej" niż dzieciom pochodzącym z klasy robotniczej.

Podsumowując, w toku rozwoju socjologii edukacji wyłoniło się wiele teorii, koncepcji, kategorii, a także i pojęć służących zrozumieniu mechanizmów i zjawisk dotyczących najogólniej mówiąc społecznych funkcji szkolnictwa. W moim tekście podjęłam próbę zdefiniowania potencjału analitycznego jednego z tych pojęć – parentokracji. Jego bardzo „żywotne" relacje w stosunku do rzeczywistości edukacyjnej i społecznej mogą pozwolić w dalszych eksploracjach na lepsze zrozumienie i głębszą interpretację tych dwóch podstawowych funkcji szkolnictwa, jakimi na każdym jej szczeblu są selekcja i socjalizacja.

Bibliografia

Barrett DeWiele C.E., Edgerton J.D., *Parentocracy Revisited: Still a Relevant Concept for Understanding Middle Class Educational Advantage*, „Interchange" 2016, nr 47.

Bartlett L., Frederick M., Gulbrandsen T., Murillo E., *The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends*, „Anthropology & Education Quarterly" 2002, nr 33(1).

[47] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*..., dz. cyt., s. 136.

[48] O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe" 1997, nr 22(4), s. 452–453; O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education as Human Risk Capital*, „Higher Education" 1999, nr 38, s. 204, cyt. za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*..., dz. cyt., s. 138.

[49] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*..., dz. cyt., s. 137–138.

Brown P., *The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy*, „British Journal of Sociology of Education" 1990, nr 11(1).
Conway S., *The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Class Inequalities in „Parental Choice of Secondary Education*, „Sociological Research Online" 1997, nr 2(4), por. źródło: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.5153/sro.129 [dostęp: 04.12.2018].
Davey G., *Using Bourdieu's Concept of Habitus to Explore Narratives of Transition*, „European Educational Research Journal" 2009, nr 8(2).
Dolata R., *Szkoła – segregacja – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
Dybaś M, Dziemianowicz-Bąk A., Krawczyk-Radwan M., Walczak D., *Szkolnictwo wyższe*, [w:] M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.
Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Hybris" 2015, nr 31.
Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Kielce – Myślenice 2012.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Melosik Z., *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne* (*między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
Mikiewicz P., *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, „Rocznik Lubuski" 2008, nr 34(1).
Nawrocki R., *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji. Pomiędzy kategorią wolności a kategorią sprawiedliwości*, [w:] A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja, Inkluzje*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2015.
Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
Segiet W., *Rodzina w relacji ze szkołą. Zasadnicze wątki, wybrane inspiracje*, [w:] J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup* (*doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne*), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2011, nr 4(187).
Ueno U., Krause A., *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, „Research in Social Stratification and Mobility" 2018, nr 55.
Uryga D., Wiat M., *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 3(57).

doi: 10.34616/wwr20182.459.470

„Wychowanie w Rodzinie" t. XVIII (2/2018)

nadesłany: 17.06.2018 r. – przyjęty: 28.11.2018 r.

Marzena RUSZKOWSKA*

Dziecko zdolne w pieczy zastępczej (na przykładzie powiatu bialskiego)

A talented child in foster care (on the example of Biała Podlaska poviat)

Streszczenie

Cel: Rozpoznanie sytuacji dzieci zdolnych/utalentowanych w pieczy zastępczej oraz czynników, które mogą mieć wpływ na rozwój zdolności/talentów.

Metody: Sondaż diagnostyczny i studium indywidualnych przypadków, z wykorzystaniem autorskich kwestionariuszy ankiet dla podopiecznych, kwestionariuszy wywiadu z wychowawcami placówek opiekuńczo-wychowawczych i placówek rodzinnych oraz rozmowy z koordynatorami i dyrektorami badanych placówek.

Wyniki: Badania realizowano na terenie powiatu bialskiego w trzech placówkach opiekuńczo-wychowawczych i trzech rodzinnych domach dziecka. Analiza wyników pozwoliła stwierdzić, że co trzeci podopieczny pieczy instytucjonalnej i co drugi pieczy rodzinnej posiada zainteresowania i pasje, których rozwijaniu nie sprzyja usytuowanie placówek w środowisku wiejskim. Środowisko to utrudnia dostęp do zajęć dodatkowych, wyrównawczych, kompensacyjnych, rozwijających. Dziecko zdolne w pieczy zastępczej to rzadkość, częściej zdarzają się dzieci uzdolnione, np. sportowo czy artystycznie.

* e-mail: r-ska.marzena@wp.pl
Zakład Pedagogiki, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, Polska. ORCID: 0000-0003-3262-6641.

Wnioski: Za najważniejsze w pracy z dzieckiem zdolnym w pieczy zastępczej należy uznać podtrzymywanie w nim ciekawości poznawczej, rozwijanie jego zainteresowań i pasji, motywowanie do pracy, rozbudzanie jego aspiracji.

Słowa kluczowe: piecza zastępcza, dziecko zdolne, powiat bialski.

Abstract

Aim: The aim of the research: to identify the situation of talented orgifted children in foster care as well as factors that may affect the development of talents, skills and abilities.

Methods: a diagnostic survey and a case study using original questionnaires for charges, interview questionnaires with educators working at care and educational centres as well as family facilities, and talks with coordinators and directors of the examined institutions.

Results: The research was carried out in BiałaPodlaskapoviat in three care and educational centres and three family-run children's homes.The analysis of the results of the studies led to the conclusion that every third charge of an educational care institution and every second charge of a family-run children's house has interests and passions but their development is disadvantaged due to the location of the institution in the rural area. The rural location hinders access to extra classes, to compensatory, complementing and developing classes. A talented child in a foster care is a rarity, a bit more often there are capable children, at sport or at art.

Conclusions: The ultimate goal in working with a capable child from a foster care is to maintain his/her cognitive curiosity, to develop his/her interests and passions, to motivate him/her to work and to broaden his/her aspirations.

Keywords: foster care, a talented child, Biała Podlaska poviat.

Wprowadzenie

Rodzina uważana jest za podstawowe środowisko życia, rozwoju i wychowania dziecka. Ma ona do spełnienia wiele zadań, wśród których możemy wyróżnić m.in.: zadania opiekuńczo-wychowawcze, socjalizacyjne, materialno-ekonomiczne i inne. Do najczęściej występujących czynników zaburzających prawidłowy przebieg procesu opieki i wychowania w rodzinie zaliczyć można bezrobocie, pogłębiające się ubóstwo, alkoholizm, rozpad rodziny czy też niewydolność wychowawczą rodziców[1]. W sytuacjach dysfunkcjonalności rodziny zadaniem państwa jest organizacja pieczy zastępczej.

[1] A. Róg, *Rola świetlic środowiskowych we wspieraniu rodzin dysfunkcyjnych*, „Studium Vilnense A" 2017, nr 14, s. 185.

Na obecny system pieczy zastępczej składa się piecza rodzinna (rodziny zastępcze oraz rodzinne domy dziecka) i instytucjonalna (m.in.: placówki opiekuńczo-wychowawcze)[2]. Każda z wyżej wymienionych form opieki zastępczej powinna stanowić środowisko wychowawcze mające kompensować braki w opiece, wychowaniu, edukacji powierzonego jej dziecka, w tym również dziecka zdolnego. Od lat obserwuje się zainteresowanie pedagogów, psychologów, socjologów dzieckiem zdolnym. Na temat dziecka/ucznia zdolnego badania prowadzone były m.in. przez: Beatę Dyrdę[3], Bolesława Hornowskiego[4], Marię Ledzińską[5], Tadeusza Lewowickiego[6], Wiesławę Limont[7], Mirosława Karwowskiego[8], Andrzeja Sękowskiego[9], Marię Tyszkową[10] i in.). Obecnie od osób młodych wymaga się solidnego wykształcenia i kreatywności, na co mogą oczywiście liczyć osoby utalentowane, zwłaszcza gdy są wspierane odpowiednią edukacją i przyjaznym środowiskiem rodzinnym. Niestety, tego drugiego aspektu pozbawieni są podopieczni pieczy zastępczej (zwłaszcza przebywający w pieczy instytucjonalnej). Stanowią oni niejednokrotnie grupę zaniedbaną wychowawczo, edukacyjnie, pozbawioną wzorów osobowych, wartości i priorytetów życiowych. Dlatego też podjęto rozważania zmierzające do rozpoznania sytuacji dzieci zdolnych w instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej oraz czynników, które mogły mieć wpływ na rozwój zdolności/talentów.

Dziecko zdolne w świetle literatury

W literaturze przedmiotu można spotkać się z terminami: zdolności, uzdolnienia, zdolności rzeczywiste, zdolności specyficzne, talent, zdolności twórcze, wybitne zdolności, geniusz[11].

Uczeń zdolny to ten, który posiada wysoki iloraz inteligencji, twórczą wyobraźnię, możliwość osiągania sukcesów w wielu dziedzinach, wybitne specjal-

[2] Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887 z późn. zm., art. 34, art. 39, art. 93.
[3] B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2012.
[4] B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1986.
[5] M. Ledzińska, *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w szkole*, Oficyna Wydawnicza WPUW, Warszawa 1996.
[6] T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986.
[7] W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.
[8] M. Karwowski, *Konstelacja zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.
[9] A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, TN KUL, Lublin 2001.
[10] M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
[11] I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015, s. 504.

ne uzdolnienia, szerokie zainteresowania, łatwość w uczeniu się, przyswajaniu wiedzy i jej rozumieniu, samokrytycyzm i pracowitość[12]. Lewowicki definiuje uczniów zdolnych ze względu na wysoki poziom zdolności: ogólnych – inteligencji oraz specjalnych – uzdolnień, a także z uwagi na wysokie osiągnięcia lub ich możliwości w nauce czy w innych wartościowych dziedzinach życia społecznego oraz oryginalne i twórcze osiągnięcia i ich możliwości – tzw. twórczy potencjał[13]. Z kolei uzdolnienia są ściśle powiązane z określoną dziedziną, w której się przejawiają. Traktowane są jako zdolności kierunkowe (specjalne, talent), takie które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnych dziedzinach aktywności[14]. Na rozwój uzdolnień mają wpływ zarówno czynniki wrodzone (dziedziczne), jak i nabyte (środowiskowe), w tym akceptacja dziecka w domu rodzinnym, wspomaganie przez rodziców rozwoju umysłowego i zainteresowań dziecka, atmosfera w szkole[15].

W literaturze spotkać można różnorodne podziały zdolności, m.in. klasyfikację według Teresy Gizy, która wyróżnia: ogólne zdolności intelektualne; specyficzne uzdolnienia akademickie – szkolne; uzdolnienia w zakresie uczenia się; zdolności twórcze; uzdolnienia przywódcze; uzdolnienia artystyczne – np. plastyczne, muzyczne; uzdolnienia psychomotoryczne[16]. Rozwój i kształcenie zdolności w znacznej mierze zależą od wychowania w rodzinie, wsparcia i zaangażowania rodziców w rozwój dziecka, wpływają oni bowiem na kierunek i jakość rozwoju swoich dzieci[17]. W niesprzyjających warunkach rozwój zdolności może ulec częściowemu lub prawie całkowitemu zahamowaniu[18].

Obecnie jako jedną z metod pracy z dzieckiem zdolnym, będącym podopiecznym placówek opiekuńczo-wychowawczych, postrzega się tutoring, rozumiany jako zindywidualizowany sposób potęgujący poszukiwania i zainteresowania podopiecznego, umożliwiający poznanie jego mocnych i słabych stron, doskonalący jego zdolności i kompetencje, kształtujący postawy, wartości, priorytety życiowe, a oparty na partnerskiej współpracy tutora i podopiecznego[19].

---

[12] C. Lewicki, *Merytoryczne i metodyczne problemy wspierania rozwoju zdolności uczniów w edukacji – systemowe ujęcie zagadnień*, [w:] W. Błażejewski, C. Lewicki, E. Szal, (red.), *Uczeń zdolny w rodzinie i szkole*, Wydawnictwo PWSTE, Jarosław 2011, s. 29.

[13] T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986, s. 52.

[14] W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.

[15] I. Tokarska, *Trening ogólnorozwojowy dla dzieci zdolnych młodszych klas szkoły podstawowej*, „Zeszyt Promocji Oświatowych", Wydział Oświaty Gminy Warszawa Centrum, Warszawa 1997, z. XI.

[16] T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, s. 44.

[17] K. Barłóg, *Uczeń zdolny – konteksty wspomagania rozwoju i edukacji. Działania stosowane czy postulowane?*, [w:] W. Błażejewski, C. Lewicki, E. Szal, (red.), *Uczeń zdolny*...., dz. cyt., s. 56.

[18] M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Wydawnictwo CMPP-P MEN, Warszawa 1999.

[19] A. Rowicka, *Rozwój talentów wychowanków metodą tutoringu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2015, nr 4, s. 29.

Teren badawczy i próba badana

Badania na potrzeby niniejszej publikacji realizowano w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinnych domach dziecka na terenie powiatu bialskiego, leżącego we wschodniej części Polski. Ich wykonanie było zaplanowane w ramach projektu „Kształcenie, wyrównywanie braków rozwojowych i edukacyjnych podopiecznych rodzinnych domów dziecka i placówek opiekuńczo-wychowawczych (na przykładzie powiatu bialskiego)" realizowanego przez Zakład Pedagogiki w Państwowej Szkole Wyższej w Białej Podlaskiej.

W powiecie bialskim obecnie funkcjonują trzy placówki o charakterze instytucjonalnym. Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Komarnie powstała 1.08.1997 r. Do 31.12.2012 r. funkcjonowała jako Dom Dziecka w Komarnie. Jest to placówka socjalizacyjna z 30 miejscami. Położona w gminie Konstantynów we wsi Komarno. Od roku 1999 organem prowadzącym jest Powiat Bialski. Placówka zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodzicielskiej, dla których nie znaleziono rodzinnej opieki zastępczej. Zatrudnia ona 14 wychowawców. Obecnie w placówce przebywa 25 podopiecznych.

Kolejną placówką jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Szachach. Funkcjonuje ona od 2003 roku. Jest jednostką organizacyjną, podlegająca Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Centrum odpowiada za obsługę ekonomiczno-administracyjną i organizacyjną prowadzonej placówki. Samodzielne mieszkanie przybliża mieszkańcom tego domu wzór mieszkania rodzinnego. Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Szachach przeznaczona jest dla dzieci od 10. roku życia. Dysponuje 14 miejscami. Zatrudnia pięciu wychowawców. W chwili obecnej przebywa w niej 10 podopiecznych.

Ostatnią z trzech badanych placówek jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Janowie Podlaskim. Rozpoczęła ona swą działalność 1.04.2010 r. Jest jednostką organizacyjną podlegającą Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Placówka powstała na bazie byłej strażnicy granicznej, budynek został dostosowany do obowiązujących standardów mieszkalnych dla 12 wychowanków. Z dziećmi pracuje pięciu wychowawców. W placówce przebywa 10 podopiecznych. Podkreślić należy, że zgodnie z trendami w opiece nad dzieckiem na Zachodzie zmniejsza się liczbę ośrodków stałego pobytu oraz liczby dzieci tam umieszczanych[20], zaś te ośrodki, które funkcjonują, szczególnie placówka w Szachach i Janowie Podlaskim, ze względu na liczebność podopiecznych, bardziej przypomina placówki typu rodzinnego jak instytucjonalnego.

[20] E. Kantowicz, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 197.

Drugą część badań przeprowadzono w Rodzinnym Domu Dziecka w Neplach oraz dwóch placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego, które mają swoją siedzibę w miejscowości Bohukały. Obie te miejscowości leżą w gminie Terespol. W powiecie bialskim istnieje jeszcze jedna placówka opiekuńczo-wychowawcza typu rodzinnego w miejscowości Żabce, w gminie Międzyrzec Podlaski. Niestety, pomimo podejmowanych prób, nie udało się uzyskać zgody na przeprowadzenie badań w tym miejscu. We wszystkich trzech placówkach objętych jest opieką po ośmiu wychowanków.

Planując badania, należy przede wszystkim zadbać o ich jakość. Według Uwe Flicka jedną ze strategii pozwalających to uczynić jest triangulacja, która polega na połączeniu odmiennych metod, teorii danych czy też ujęć badawczych[21]. Taka triangulacja daje ponadto szerszy obraz badanego zjawiska. Zgodnie z tą zasadą zastosowano triangulację danych, która polega na pozyskiwaniu informacji z różnych źródeł oraz triangulację metodologiczną, umożliwiającą wykorzystanie kilku metod i technik do zebrania adekwatnego materiału badawczego. W celu uzyskania rzetelnego materiału badawczego wykorzystano metody sondażu diagnostycznego i studium indywidualnych przypadków. Badania o charakterze sondażowym zostały zrealizowane w ostatnim kwartale 2017 roku na niewielkiej próbie badawczej wśród 25 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych, w przedziale wiekowym 11–20 lat. Cała grupa w tej kategorii wiekowej liczyła 33 osoby, jednakże dotarcie do większej liczby wychowanków było niemożliwe ze względu na fakt, iż spora grupa podopiecznych przebywa w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii, Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych bądź realizuje proces kształcenia poza placówką. W rodzinnych domach dziecka, we wskazanym powyżej przedziale wiekowym, przebadanych zostało 10 podopiecznych. Zastosowaną techniką była ankieta zawierająca zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Dzięki badaniom sondażowym pozyskano informacje na temat aktualnie realizowanego poziomu kształcenia oraz na temat zainteresowań i pasji podopiecznych pieczy zastępczej.

Ponadto, przeprowadzono 10 wywiadów z wybranymi wychowawcami trzech placówek opiekuńczo-wychowawczych i trzema opiekunami prowadzącymi rodzinne domy dziecka. Wśród osób badanych byli zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Ich opinie pozwoliły wyłonić uczniów zdolnych/uzdolnionych w pieczy zastępczej na terenie powiatu bialskiego. Dodatkowo, w ramach studium przypadku, posiadane informacje uzupełniono rozmowami z koordynatorkami dwóch placówek opiekuńczo-wychowawczych i dyrektorem rodzinnego domu dziecka na temat sytuacji dzieci zdolnych/uzdolnionych w placówce.

[21] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 115 i 197.

Dziecko zdolne na przykładzie badań własnych

Przedmiotem artykułu uczyniono problematykę dziecka zdolnego i uzdolnionego w pieczy zastępczej. Na początek sprawdzono, jaki poziom edukacyjny jest obecnie realizowany przez podopiecznych obu form. Dane przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Aktualnie realizowany poziom kształcenia
Table 1. The currently implemented curriculum

Rodzaj szkoły	Piecza instytucjonalna		Piecza rodzinna	
	Liczba osób	Procent	Liczba osób	Procent
Szkoła podstawowa	5	20	3	30
Gimnazjum	7	28	2	20
Zasadnicza Szkoła Zawodowa	10	40	0	0
Technikum	2	8	1	10
Liceum	1	4	4	40
Łącznie	25	100	10	100

Źródło: Badania własne.
Source: Own researches.

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że najliczniejszą grupę stanowi młodzież ucząca się w szkołach ponadgimnazjalnych. Wśród podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych dominują osoby uczące się w zasadniczych szkołach zawodowych, zaś w rodzinnych domach dziecka młodzież kształcąca się w liceach ogólnokształcących. Podopieczni pieczy instytucjonalnej znacznie częściej wybierają szkoły zawodowe, dające im konkretny zawód i w miarę szybką możliwość na usamodzielnienie się, i wykonywanie pracy.

Zaznaczyć należy, że zarówno piecza rodzinna, jak i instytucjonalna gwarantuje swoim podopiecznym dostęp do niezbędnych podręczników i pomocy szkolnych, zapewnia się warunki do nauki domowej w postaci własnego kącika do nauki, biurka czy nawet osobnego pokoju oraz udziela wsparcia przy odrabianiu prac domowych. Istotne wydawało się sprawdzenie czy podopieczni pieczy zastępczej posiadają jakieś zainteresowania i pasje. Zostały one zamieszczone w tabeli 2.

Prawie 70% podopiecznych pieczy instytucjonalnej i 40% podopiecznych pieczy rodzinnej deklaruje brak jakichkolwiek zainteresowań. Pozostałe 30% podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i 40% wychowanków rodzinnych domów dziecka koncentruje się na zajęciach sportowych (por. Tab. 2).

Tabela 2. Zainteresowania podopiecznych pieczy zastępczej
Table 2. Interests of persons in foster care

Rodzaj szkoły	Piecza instytucjonalna		Piecza rodzinna	
	Liczba osób	Procent	Liczba osób	Procent
Brak zainteresowań i pasji	17	68	4	40
Zainteresowania sportowe	7	28	4	40
Zainteresowania artystyczne: śpiew, rysunek	2	8	1	10
Zainteresowania językowe	0	0	1	10
Inne: np. kulinarne, majsterkowanie	2	8	0	0

Uwaga: Wyniki badań się nie sumują, bowiem można było dokonywać więcej jak jednego wyboru odpowiedzi, procent wyliczano dla N1 – 25 podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz N2 – 10 podopiecznych placówek rodzinnych.

Note: The results of the test do not sum up, as it was possible to choose more than one answer, the percentage was calculated for N1 – 25 pupils of educational care facilities and N2 – 10 pupils of a family facilities.

Źródło: Badania własne.

Source: Own researches.

Z obecnie badanej grupy podopiecznych obu form tylko jedną wychowankę pieczy rodzinnej można uznać za dziecko uzdolnione językowo (dziewczyna, lat 16, uczennica liceum, znajomość języka angielskiego i rosyjskiego w stopniu bardzo dobrym, bierze udział w różnego typu konkursach, w których osiąga wysokie lokaty) i jedną podopieczną pieczy instytucjonalnej można uznać za osobę zdolną, ma bowiem wysokie osiągnięcia z wielu przedmiotów oraz jest uzdolniona plastycznie (dziewczyna, lat 17, obecnie uczennica klasy maturalnej, będzie zdawać na architekturę, świadectwo z czerwonym paskiem). Jednakże są to tylko subiektywne opinie opiekunów placówek rodzinnych i instytucjonalnych, bowiem jak pisze Małgorzata Kozak: „[...] brak normatywnej definicji ucznia szczególnie uzdolnionego oraz procedur wyłaniania takich uczniów”[22]. Opinie takie są dopuszczalne, przyjmuje się, bowiem że jedną z metod identyfikacji zdolności jest ocena rodzica – nominacja rodzicielska[23], bowiem to oni jako pierwsi identyfikują u swoich dzieci talenty i uzdolnienia[24], w niniejszych badaniach oparto się na opinii wychowawców i dyrektorów badanych placówek stanowiących substytut nieobecnych rodziców.

[22] M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 170.

[23] B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 14.

[24] S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018, s. 55.

Jak wynika z wypowiedzi wychowawców i analiz przeprowadzonych badań dziecko zdolne w pieczy zastępczej to rzadkość, nieco częściej zdarzają się dzieci uzdolnione, np. sportowo czy artystycznie. Niestety, wspieranie i rozwijanie talentów dziecka spoczywa tylko i wyłącznie na opiekunach, przy braku lub tylko minimalnym wsparciu ze strony szkoły.

Rozwijaniu uzdolnień, talentów czy zainteresowań dziecka nie sprzyja usytuowanie placówek w środowisku wiejskim, które utrudnia dostęp do zajęć dodatkowych, rozwijających. Ponadto, z wypowiedzi opiekunów i wychowawców wynika, że duża odległość od miasta powoduje trudność w pozyskaniu wolontariuszy, korepetytorów, którzy pracowaliby z dzieckiem zdolnym/uzdolnionym. Duża liczba dzieci w placówce czy rodzinnym domu dziecka, w połączeniu z odległością, nie sprzyja dowożeniu dzieci na zajęcia rozwijające, a w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest to wręcz niemożliwe (jest tylko jeden wychowawca na dyżurze). Usytuowanie placówek rodzinnych i instytucjonalnych w środowiskach wiejskich sprawia, że nawet starsi podopieczni, którzy mogliby samodzielnie dojeżdżać na zajęcia dodatkowe, nie mają takiej możliwości ze względu na brak połączeń z miasta. Zarówno pociągi, jak i autobusy zazwyczaj kursują tylko do godzin popołudniowych. Jak przyznają sami wychowawcy zmiana usytuowania placówki ze środowiska wiejskiego na miejskie rozwiązałaby wiele problemów, umożliwiłaby też pozyskanie wsparcia w postaci wolontariuszy.

Dwie z badanych placówek rodzinnych prowadzone są przez Stowarzyszenie „Jedno Serce", które dla najzdolniejszych i najbardziej pracowitych spośród swoich podopiecznych proponuje stypendium. Stypendium Jednego Serca oferowane jest od roku szkolnego 2011/2012, przy współpracy m.in. z Fundacją Stefana Batorego. Program nagradza nie tylko za najwyższą średnią ocen, ale też za podjęty wysiłek i wykonaną pracę. Stanowi on zachętę dla tych, którzy nie są w stanie osiągać najwyższych wyników, ale dzięki sumiennej pracy systematycznie je poprawiają. Stypendia przysługują wychowankom rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka, zrzeszonych w Stowarzyszeniu Rodzicielstwa Zastępczego „Jedno Serce", będących uczniami szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. W roku 2011/2012 Stowarzyszenie objęło pomocą 30 stypendystów. W kolejnym roku 2012/2013 stypendystami było 20 młodych ludzi. Stypendium uzależnione jest od pozyskiwanych funduszy, pochodzących z różnego rodzaju składek, zbiórek i innych funduszy, wpływających na konto Stowarzyszenia.

Ponadto, w trakcie badań opiekunowie zastępczy wskazywali na swoje własne pomysły motywowania podopiecznych do pracy, nauki, rozwijania zainteresowań i pasji. Jednym ze sposobów jest oczywiście gratyfikacja finansowa za celujące, bardzo dobre i dobre oceny uzyskiwane w szkole. Inny sposób to organizowanie wycieczek, wyjazdów na zakupy, do kina w nagrodę za dobre oceny i sprawowanie w szkole i w domu. W tym celu prowadzone są specjalne zapisy

na tablicach, gdzie odznacza się dobre wyniki w nauce, poprawne sprawowanie, sumienne wykonywanie obowiązków szkolnych i domowych, a na koniec tygodnia lub miesiąca dane te są sumowane i odpowiednio nagradzane.

Z kolei niektórzy wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych z terenu województwa lubelskiego systematycznie od kilku lat obejmowani są różnego rodzaju projektami wspierającymi ich start w dorosłość. W chwili obecnej, od 2016 roku, objęci są projektem „Start w dorosłość to nie takie trudne" oraz projektem „Dobre wsparcie na starcie". Projekty przewidują wsparcie procesu usamodzielniania się wychowanków, którzy skończyli 16 lat. Projekty realizowane są na terenie województwa lubelskiego. W pierwszym projekcie uczestniczy dwoje podopiecznych z placówki w Szachach i jedna podopieczna z Janowa Podlaskiego, zaś w drugim projekcie uczestniczy czworo podopiecznych placówki w Szachach.

W ramach projektów przewidziana jest diagnoza potrzeb i predyspozycji społeczno-zawodowych, opracowanie indywidualnego planu wejścia w dorosłe życie, wsparcie coacha, udział w mentoringu edukacyjno-zawodowym i warsztatach psychospołecznych. Ponadto, młodzi ludzie otrzymują środki na realizację kursów, warsztatów, szkoleń związanych z ich przyszłą pracą oraz zainteresowaniami i pasjami.

Niestety, najczęściej wybieranymi formami wsparcia są szkolenia czy warsztaty mające bardzo praktyczny charakter, typu: kurs wizażu, kurs fryzjerski, kurs kulinarny, kurs wózków widłowych, a spowodowane to jest wymogami formalnymi narzuconymi przez organ kontrolujący, czyli Wojewódzki Urząd Pracy. Pomimo że w projekcie uczestniczy dziewczyna, którą w klasycznej definicji można uznać za dziecko zdolne, nie ma ona możliwości doskonalenia swoich uzdolnień i realizowania zainteresowań związanych z przyszłym zawodem. Chciałaby ona bowiem w przyszłości zostać architektem, a nie było możliwości realizowania kursu rysunku, szkolenia umiejętności językowych itp. Organ nadzorujący nie zakładał udziału w projekcie dziecka zdolnego, postawił na umiejętności praktyczne przydatne tym wychowankom, którzy kończą szkoły zawodowe, a udział w projekcie umożliwi im konkurencyjność na rynku pracy.

Podsumowanie

Analiza wyników pozwoliła stwierdzić, że co troje podopieczny pieczy instytucjonalnej i co dwoje w pieczy rodzinnej posiada zainteresowania i pasje. Rozwijaniu zainteresowań nie sprzyja usytuowanie placówek w środowisku wiejskim, które utrudnia dostęp do zajęć dodatkowych, rozwijających zarówno w placówkach szkolnych (gdzie brak oferty takich zajęć), jak i w środowisku lokalnym, w którym nie funkcjonują żadne instytucje kulturalno-edukacyjne. Istotne znaczenie ma także usytuowanie placówki, w której respondenci aktual-

nie przebywają, na niekorzyść placówek zlokalizowanych w środowisku wiejskim. Podobne wnioski wysnuła Alicja Zawistowska, wykrywając zależności pomiędzy posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe a środowiskiem zamieszkania, również na niekorzyść środowiska wiejskiego[25]. Dużą rolę odgrywa także samo środowisko szkolne, o ile aktywnie uczestniczy w przygotowaniu dzieci i młodzieży do udziału w życiu społeczno-kulturalnym[26], poprzez organizację różnego typu zajęć dodatkowych. Środowisko wiejskie pod tym względem wypada znacznie gorzej, bowiem szkoła wiejska zazwyczaj nie ma żadnej oferty zajęć dodatkowych albo jest ona bardzo uboga. Ponadto, z wypowiedzi opiekunów i wychowawców wynika, że duża odległość od miasta powoduje trudność w pozyskaniu wolontariuszy, korepetytorów, którzy ewentualnie mogliby wesprzeć wychowawców w pracy z dzieckiem zdolnym/uzdolnionym.

Respondenci stwierdzają, że dziecko zdolne w pieczy zastępczej to rzadkość, nieco częściej zdarzają się dzieci uzdolnione, np. sportowo czy artystycznie, jednakże ani placówki opiekuńczo-wychowawcze ani rodzinne domy dziecka, bez odpowiedniego wsparcia, nie mają możliwości rozwijania ich zainteresowań. Wychowawcy mają jednak świadomość, że praca z dzieckiem zdolnym powinna się koncentrować na: podtrzymywaniu w nim ciekawości poznawczej, rozwijaniu jego zainteresowań i pasji, motywowaniu go do pracy, rozbudzaniu jego aspiracji.

Bardzo istotne znaczenie ma fakt, że w Polsce nie ma rozwiązań systemowych ani legislacyjnych, ani finansowych do pracy z uczniem zdolnym[27]. W systemie szkolnym brakuje nauczycieli przygotowanych do pracy z dzieckiem zdolnym/uzdolnionym, brak specjalnych rozwiązań edukacyjnych dla tych dzieci, chociażby w formie zindywidualizowanego kształcenia czy innych form wsparcia.

Bibliografia

Barłóg K., *Uczeń zdolny – konteksty wspomagania rozwoju i edukacji. Działania stosowane czy postulowane?*, [w:] W. Błażejewski, C. Lewicki, E. Szal (red.), *Uczeń zdolny w rodzinie i szkole*, Wydawnictwo PWSTE, Jarosław 2011.

Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015.

Cieślikowska J., Limont W., *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowi-*

[25] A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2012.

[26] M. Winiarski, *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź – Warszawa 2017, s. 265.

[27] J. Cieślikowska, W. Limont, *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.

skowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2012.
Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.
Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
Gwiazdowska-Stańczak S., Sękowski A.E, *Rodzina uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018.
Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, WSiP, Warszawa 1986.
Kantowicz E., *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
Karwowski M., *Konstelacja zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.
Kozak M., *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013.
Ledzińska M., *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w szkole*, Oficyna Wydawnicza WPUW, Warszawa 1996.
Lewicki C., *Merytoryczne i metodyczne problemy wspierania rozwoju zdolności uczniów w edukacji – systemowe ujęcie zagadnień*, [w:] W. Błażejewski, C. Lewicki, E. Szal (red.), *Uczeń zdolny w rodzinie i szkole*, Wydawnictwo PWSTE, Jarosław 2011.
Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1986.
Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.
Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Wydawnictwo CMPP-P MEN, Warszawa 1999.
Rowicka A., *Rozwój talentów wychowanków metodą tutoringu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2015, nr 4.
Róg A., *Rola świetlic środowiskowych we wspieraniu rodzin dysfunkcyjnych*, „Studium Vilnense A" 2017, nr 14.
Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin 2001.
Tokarska I., *Trening ogólnorozwojowy dla dzieci zdolnych młodszych klas szkoły podstawowej*, „Zeszyt Promocji Oświatowych", Wydział Oświaty Gminy Warszawa Centrum, Warszawa 1997, z XI.
Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 r. – Dz. U. 2011, nr 149 poz. 887 z późn. zm.
Winiarski M., *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź – Warszawa 2017.
Zawistowska A., *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2012.

Alfabetyczy spis Autorów

Authors in alphabetical order

Edyta BARTKOWIAK – dr
ORCID: 0000-0002-5911-493X
e-mail: e.bartkowiak@ipp.uz.zgora.pl
Zakład Historii Wychowania i Nauk Pomocniczych Pedagogiki,
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii,
Uniwersytet Zielonogórski,
Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska

Aneta BOŁDYREW – dr hab.
ORCID 0000 0002 6121 0816
e-mail: bow0@poczta.onet.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki,
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska

Dunja DOBAJA – dr
ORCID: 0000-0001-8501-8573
e-mail: dunja.dobaja@inz.si
Institute of Contemporary History,
Kongresni trg 1, 1000 Ljubljana, Slovenia

Elżbieta DOLATA – dr
ORCID: 0000-0003-1902-1410
e-mail: edolata@ur.edu.pl
Zakład Historii i Teorii Wychowania,
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski,
ul. ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska

Małgorzata DUBIS – dr
ORCID: 0000-0001-7590-8425
e-mail: maldu@wp.pl
Wydział Administracji i Nauk Społecznych,
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji,
ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Polska

Anna GRABOWIEC –
ORCID: 0000-0002-2096-649X
e-mail: ania.grabowiec@gmail.com
Zakład Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej,
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Luba JAKUBOWSKA – dr
ORCID 0000-0002-0507-6595
e-mail: luba.jakubowska@umed.wroc.pl
Department of Health Promotion,
Faculty of Health Sciences,
Wrocław Medical University,
Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA – dr
ORCID: 0000-0002-1508-5604
e-mail: ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski,
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Magdalena KAZIMIERSKA-ZAJĄC – dr
ORCID: 0000-0003-3758-2975
e-mail: magdalena.kazimierska-zajac@umed.wroc.pl
Department of Nervous System Diseases,
Faculty of Health Sciences Wrocław Medical University,
Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland

Kinga KOWALEWSKA – dr
ORCID: 0000-0001-9303-3386
e-mail: kinga.kowalewska@amu.edu.pl
Zakład Ekolingwistyki Komunikologii,
Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej,
Wydział Neofilologii UAM,
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu,
ul. Św. Marcin 78 p. 404, Poznań 61-809, Polska

Małgorzata KRAKOWIAK – mgr
ORCID: 0000-0001-5724-301X
e-mail: malgorzata.krakowiak@uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki,
ul. Pomorska 46/48, 90-001 Łódź, Polska

Piotr KWIATKOWSKI – dr
ORCID: 0000-0002-4283-0278
e-mail: piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Jacek ŁUKASIEWICZ – dr
ORCID: 0000-0002-9181-9403
e-mail: jacek.lukasiewicz@wsei.lublin.pl
Wydział Nauk o Człowieku,
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie,
ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Polska

Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA – dr hab.
ORCID: 0000-003-2920-0447
e-mail: drasma@wp.pl
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim,
ul. J. Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski, Polska

Agnieszka MAŁEK – dr
ORCID: 0000-0002-6156-6118
e-mail: agnieszka.malek0@gmail.com
Zakład Pedagogiki Kultury Fizycznej,
Wydział Wychowania Fizycznego,
Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku,
ul. Kazimierza Górskiego 1, 80-336 Gdańsk, Polska

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA – mgr
ORCID: 0000-0002-1197-3540
e-mail: ztrzebinska@wp.pl
Katedra Historii Oświaty i Wychowania oraz Pedagogiki Porównawczej,
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Opolski,
ul. Oleska 48, 45-052 Opole, Polska

Anna MAZUR – dr
ORCID: 0000-0003-1061-2871
e-mail: mazur.anna@imw.lublin.pl
Klinika Rehabilitacji z Pododdziałem Rehabilitacji Neurologicznej,
Instytut Medycyny Wsi im. Witolda Chodźki,
ul. Jaczewskiego 2, 20-090 Lublin, Polska

Monika NAWROT-BOROWSKA – dr
ORCID: 0000-0003-1933-0563
e-mail: nawrot10@ukw.edu.pl
Zakład Teorii i Historii Wychowania,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska

Agnieszka NOGALA – mgr
ORCID: 0000-0002-0658-8090
e-mail: agnieszka.nogala@yahoo.pl
Physiotherapist Faculty of Health Sciences
Wrocław Medical University,
Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland

Joanna ROSIŃCZUK – prof. dr hab.
ORCID: 0000-0001-7359-2287
e-mail: joanna.rosinczuk@umed.wroc.pl
Department of Nervous System Diseases,
Faculty of Health Sciences,
Wrocław Medical University,
Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland

Marzena RUSZKOWSKA – dr
ORCID: 0000-0003-3262-6641
e-mail: r-ska.marzena@wp.pl
Zakład Pedagogiki, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych,
Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych,
Państwowa Szkoła Wyższa w Białej Podlaskiej,
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, Polska

Tomasz SARAN – dr hab.
ORCID: 0000-0002-3800-9073
e-mail: saran.tomasz@imw.lublin.pl
Klinika Rehabilitacji z Pododdziałem Rehabilitacji Neurologicznej,
Instytut Medycyny Wsi im. Witolda Chodźki,
ul. Jaczewskiego 2, 20-090 Lublin, Polska

Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK – dr hab.
ORCID: 0000-0002-3464-6892
e-mail: ewa.sarzynska@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Anna SOBCZAK – mgr
ORCID: 0000-0002-6174-9045
e-mail: sobczak.anna.@amu.edu.pl
Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska

Joanna SOSNOWSKA – dr hab.
ORCID: 0000-0003-2622-0645
e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki,
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska

Anna STACHYRA-SOKULSKA – mgr
ORCID: 0000-0002-4826-7869
e-mail: anna.sokulska@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka i Psychologii Przemysłowej,
Instytut Psychologii, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej,
pl. Litewski 5, 20-080 Lublin, Polska

Mojca ŠORN – dr
ORCID: 0000-0002-4457-1118
e-mail: mojca.sorn@inz.si
Institute of Contemporary History,
Kongresni trg 1, 1000 Ljubljana, Slovenia

Paweł ŚPICA – dr
ORCID: 0000-0002-0170-9834
e-mail: pawel.spica@ug.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Gdański,
ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska

Agata TRAFALSKA – mgr
ORCID: 0000-0002-1184-0107
e-mail: agata.trafalska@umed.wroc.pl
Department of Rehabilitation in Motor System Disorders,
Faculty of Health Sciences, Wrocław Medical University,
Wybrzeże L. Pasteura 1, 50-367 Wrocław, Poland

Magda URBAŃSKA –
ORCID: 0000-0001-6967-6605
e-mail: murbanska@onet.pl
Katedra Nauk o rodzinie,
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski,
ul. ks. J. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska

Anna WOJNARSKA – dr hab.
ORCID: 0000-0003-4096-89
e-mail: wojnarska@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Danuta WOSIK-KAWALA – dr. hab.
ORCID: 0000-0003-2846-7203
e-mail: danusia.wk@wp.pl; danuta.wosik-kawala@poczta.umcs.lublin.pl
Zakład Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Olga ZAMECKA-ZALAS – dr
ORCID: 0000-0002-3005-3125
e-mail: ozalas@op.pl
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim,
ul. Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski, Polska