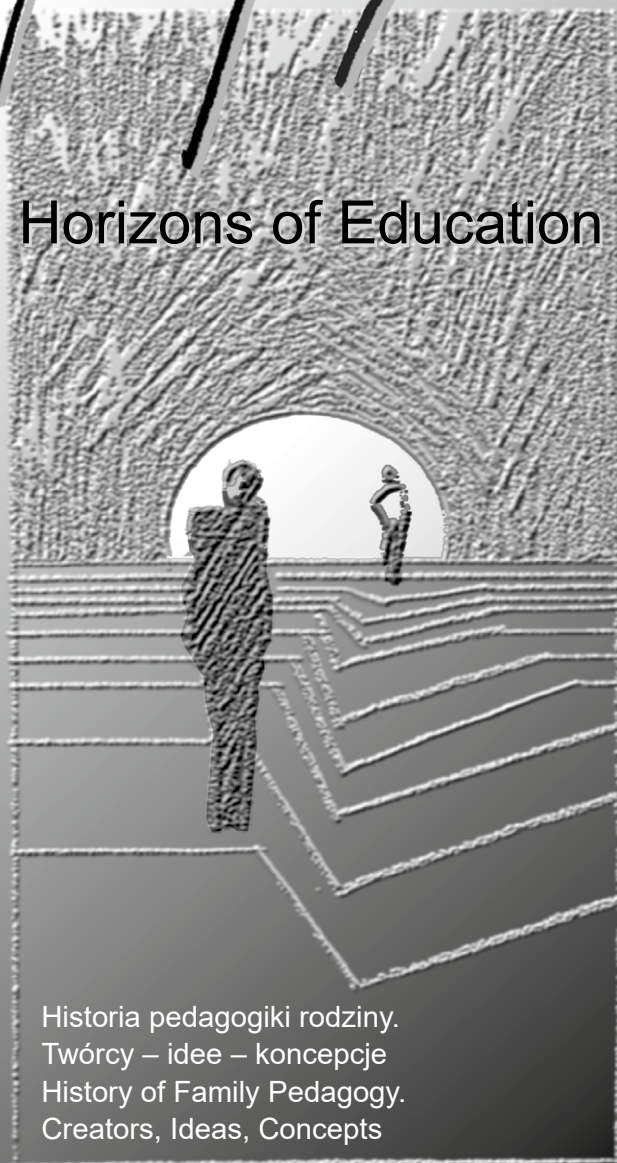


Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Historia pedagogiki rodziny.
Twórcy – idee – koncepcje
History of Family Pedagogy.
Creators, Ideas, Concepts

WYDAWCA / PUBLISHER
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie / Ignatianum University in Cracow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Władysława Szulakiewicz

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
dr Maria Szymańska
REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR
Dariusz Piskulak
OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP
Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their
summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB,
DOAJ, ERIH PLUS

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki
w ramach programu „Rozwój Czasopism Naukowych” – umowa Nr RCN/SN/0390/2021/1

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

**Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.
Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.**



Władysława Szulakiewicz	
<i>Editorial: History of Family Pedagogy. Creators, Ideas, Concepts</i>	5
Władysława Szulakiewicz	
<i>Edytorial: Historia pedagogiki rodziny. Twórcy – idee – koncepcje</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Andrzej Grudziński	
<i>Fr. Bolesław Żychliński's (1857–1929) Guidelines for Family Religious Education / Wychowania religijne w rodzinie – postulaty ks. Bolesława Żychlińskiego (1857–1929)</i>	11
Władysława Szulakiewicz, Andrzej Paweł Bieś SJ	
<i>Obowiązki wychowawcze rodziców. Idee pedagogii rodziny o. Ireneusza Kmiecika OFM (1878–1958) / Parents' Educational Duties. Theories on Family Pedagogy by Fr. Ireneusz Kmiecik, OFM (1878–1958)</i>	21
Maria Loyola Opiela	
<i>Udział prof. Teresy Kukołowicz w rozwoju pedagogiki rodziny / Prof. Teresa Kukołowicz's Participation in the Development of Family Pedagogy</i>	37
Jolanta Lenart	
<i>Katolickie ujęcie problematyki małżeństwa i rodziny w pracach pedagogicznych Janusza Homplewicza (1931–2006) / Catholic Approach to the Issues of Marriage and Family in the Pedagogical Works of Janusz Homplewicz (1931–2006)</i>	49
Marek Jeziorański	
<i>Pedagogika rodziny w badaniach ks. prof. Józefa Wilka / Pedagogy of the Family in the Research of Fr. Prof. Józef Wilk</i>	61
Jerzy Kochanowicz	
<i>Uwarunkowania międzypokoleniowej socjalizacji religijnej w rodzinach według Verna Bengtsona (1941–2019) / Intergenerational Religious Socialization in Families: Insights from Vern Bengtson's Work (1941–2019)</i>	71
Roman Tomaszewski	
<i>Rodzina wojskowa w II Rzeczypospolitej / Military Family in the Second Polish Republic</i>	83

Anna Małgorzata Dudak <i>Współczesne poradnictwo dla ojców poszukujących rozwiązań w radzeniu sobie w roli rodzica / Contemporary Counselling for Fathers Seeking Solutions in Coping With Parenting Role</i>	95
Anna Błasiak <i>Proces instytucjonalizacji badań nad rodziną w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie / Institutionalizing Family Research at Ignatianum University in Cracow</i>	105
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	115
Ewa Jurczyk-Romanowska, Ewa Musiał <i>Opstrzeżenie rodziny na łamach czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”. Wybrane aspekty / Exploring Family Perceptions through the “Wychowanie w Rodzinie” Journal: Key Insights</i>	117
Jan Miklas-Frankowski <i>Kontrpamięć rodzinnej pamięci. Falszerze pieprzu Moniki Sznajderman jako biograficzny dyskurs postpamięci i kontrpamięci / Counter-Memory in Family Narratives: Monika Sznajderman’s Pepper Counterfeiters as a Biographical Discourse of Postmemory and Countermemory</i>	127
Karolina Kmieciak-Jusięga <i>Satysfakcja z życia rodziców nastolatków w kontekście profilaktycznego wymiaru ich relacji z dziećmi / Satisfaction with Life Among Parents of Teenagers in the Context of Preventive Measures</i>	137
Monika Maria Kowalczyk <i>Artistic Education in Jerzy Vetulani’s Perspective: A Comparative Analysis With Irena Wojnar’s Polish Concept of Aesthetic Education / Postulat kształcenia artystycznego w poglądach Jerzego Vetulaniego w kontekście polskiej koncepcji wychowania estetycznego Ireny Wojnar</i>	147
RECENZJE / REVIEWS	157
Wiesław Partyka <i>Recenzja książki: Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego, red. A. Kiciński / Book review: Catechism According to Blessed Edmund Bojanowski, A. Kiciński (Ed.)</i>	159



Editorial: History of Family Pedagogy. Creators, Ideas, Concepts

Scientific interest in various aspects of the family has a long history, with specialists across many academic disciplines undertaking and continuing to pursue research in this area. The recognition of scientific achievements in family pedagogy is evident in the establishment of family sciences as a distinct discipline within the framework of the Council for Scientific Excellence, now in its second term of operation (2024–2027). Notably, the Council's Resolution of February 13, 2023, which addressed changes in the classification of disciplines and fields as specified in the regulations pursuant to Article 5 (3) of the Law on Higher Education and Science of July 20, 2018, listed pedagogy as one of the disciplines from which family sciences was separated.

In line with the understanding that pedagogical research contributes to the formation of family science, this volume focuses on the pedagogical aspects of the family, primarily concentrating on findings from the 20th century, while also referencing issues in the 21st century. The 67th issue of *Horizons of Education*, titled "History of Family Pedagogy: Creators, Concepts, Ideas," is dedicated to the legacy of family pedagogy from the viewpoint of its key figures who lived and worked mainly in the 20th century. The authors of these articles attempt to identify and present selected thinkers and their views on the family as an educational institution.

These discussions not only detail the concepts of upbringing proposed by these scholars but also trace the paths and premises that led to the development of scientific pedagogical research on the family. The contributors to this volume address both the creation of scientific theories of family pedagogy and the formulation of practical approaches to family upbringing. The authors of these concepts delineated distinct roles and tasks for family members, particularly fathers and mothers, thereby shaping the framework of family pedagogy.

In this issue, readers will find a review of the unique characteristics of families influenced by the professions of their members. Additionally, the volume includes a piece on the journal *Wychowanie w Rodzinie* [Education in the Family]. And finally, in the 67th issue of *Horizons of Education* a historical outline of the process of institutionalization of research on the family at UIK was presented.

This volume of *Horizons of Education* is merely a small contribution to the study of advancements in family pedagogy.

Władysława Szulakiewicz
Theme issue editor



Edytorial: Historia pedagogiki rodziny. Twórcy – idee – koncepcje

Zainteresowanie naukowe rodziną w różnych jej aspektach ma swoją długą historię. Badania nad rodziną podejmowane były i są przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Wyrazem docenienia dorobku naukowego poświęconego rodzinie jest niewątpliwie powołanie w ramach Rady Doskonałości Naukowej, w drugiej kadencji jej funkcjonowania (lata 2024–2027), nauk o rodzinie jako dyscypliny i dziedziny. Warto nadmienić, że w Uchwale Rady Doskonałości Naukowej z dnia 13 lutego 2023 r. w sprawie zmian w klasyfikacji dziedzin i dyscyplin określonej w przepisach wydanych na podstawie art. 5 ust. 3 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wśród wielu dyscyplin, z których wyodrębniła się dyscyplina nauki o rodzinie, została wymieniona pedagogika.

Pozostając w zgodzie z powyższym ustaleniem mówiącym, że badania pedagogiczne mają swój udział w tworzeniu nauki o rodzinie, niniejszy tom poświęcono pedagogicznemu aspektowi rodziny, lokując ustalenia zawarte w artykułach głównie w XX wieku, chociaż Czytelnik znajdzie też odniesienia do problemu głównego w XXI wieku. Refleksja zawarta w 67. numerze „Horyzontów Wychowania” zatytułowanym „Historia pedagogiki rodziny. Twórcy – koncepcje – idee” została poświęcona przede wszystkim dziedzictwu pedagogiki rodziny z perspektywy jej twórców żyjących i tworzących głównie w XX wieku. Autorzy artykułów podjęli próbę wskazania i zaprezentowania wybranych autorów i ich poglądów na rodzinę jako instytucję wychowawczą. Trzeba przy tym podkreślić, że w rozważaniach zawartych w niektórych tekstach ukazano nie tylko zarys koncepcji wychowania w rodzinie proponowany przez wybranego przedstawiciela, ale i zaznaczono, jakie były drogi i przesłanki tworzenia szkół naukowych badań pedagogicznych nad rodziną. Piszący teksty opublikowane w tym zbiorze czasopisma, podejmując się omówienia zagadnienia rodziny, ukazali także tych autorów, dla których ważne było nie tyle tworzenie teorii naukowych pedagogiki rodziny, ile formułowanie przesłanek dla praktyki wychowawczej w tej instytucji. Autorzy tych koncepcji tworzyli tym samym zręby pedagogii rodziny, wyznaczając odrębne role i zadania dla członków rodziny, a w szczególności ojca i matki. Są to twórcy pedagogii rodziny, którzy formułowali programy sztuki wychowania dla rodzin. Czytelnik znajdzie w tym numerze czasopisma także omówienie specyfiki rodziny wynikającej z wykonywania zawodu przez jej członków. Ponadto wśród zamieszczonych w niniejszym tomie tekstów jest szkic dotyczący czasopisma

„Wychowanie w Rodzinie”. I wreszcie w 67. numerze „Horyzontów Wychowania” przedstawiono rys historyczny procesu instytucjonalizacji badań nad rodziną na UIK.

Oddawany do rąk Czytelników tom „Horyzontów Wychowania” jest jedynie przyczynkiem do badań nad dorobkiem naukowym pedagogiki rodziny.

Władysława Szulakiewicz
Redaktor tematyczny numeru

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



Fr. Bolesław Żychliński's (1857–1929)
Guidelines for Family Religious Education
Wychowania religijne w rodzinie –
postulaty ks. Bolesława Żychlińskiego (1857–1929)

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study aims to provide an overview of Fr. Bolesław Żychliński's pedagogical views on religious education within the family and to present the educational guidelines he addressed to parents.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: What practical educational guidelines did Fr. Bolesław Żychliński offer for the religious upbringing of children, specifically addressing mothers and fathers? This article employs historical-pedagogical analysis of printed sources to explore these questions.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article begins by explaining the basic concepts related to the topic. It then provides comments on Fr. Żychliński's biography, followed by a detailed presentation of his educational guidelines for mothers and his recommendations for the educational duties of fathers.

RESEARCH RESULTS: Fr. Żychliński's educational postulates regarding religious upbringing in the family fall within the domain of the pedagogy of religion. He advises parents to take educational measures aimed at fostering and solidifying faith in their children while encouraging good behavior.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Fr. Żychliński's educational postulates offer valuable guidelines for modern parents on the practice of religious education within the family.

→ **KEYWORDS:** **RELIGIOUS UPBRINGING, UPBRINGING IN THE FAMILY, PEDAGOGY OF RELIGION, PEDAGOGY OF THE FAMILY, FR. BOLESŁAW ŻYCHLIŃSKI (1857–1929)**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ukazanie zarysu poglądów pedagogicznych ks. Bolesława Żychlińskiego w zakresie wychowania religijnego w rodzinie. Przedstawienie wskazówek wychowawczych skierowanych do rodziców.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Jakie praktyczne wskazówki wychowawcze odnoszące się do wychowania religijnego dzieci w rodzinie ks. Bolesław Żychliński adresował do matek, a jakie do ojców? W artykule posłużono się metodą analizy historyczno-pedagogicznej źródeł drukowanych.

PROCES WYWODU: Wychodząc od wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z tematem artykułu, zaprezentowano uwagi do biografii ks. Żychlińskiego, a następnie jego wskazówki wychowawcze kierowane do matek oraz zalecenia dotyczące obowiązków wychowawczych ojców.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Postulaty wychowawcze ks. Żychlińskiego odnoszące się do wychowania religijnego w rodzinie wpisują się w obszar pedagogii religii. Duchowny proponuje rodzicom podejmowanie oddziaływań wychowawczych, zmierzających do wzbudzenia i utwalania wiary w dzieciach oraz praktykowania przez nie dobrych zachowań.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wśród postulatów wychowawczych ks. Żychlińskiego współcześni rodzice mogą odnaleźć ważne wskazówki z zakresu praktyki wychowania religijnego w rodzinie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **WYCHOWANIE RELIGIJNE, WYCHOWANIE W RODZINIE, PEDAGOGIKA RELIGII, PEDAGOGIA RODZINY, KS. BOLESŁAW ŻYCHLIŃSKI (1857–1929)**

Introduction

Religious education is a nuanced concept. On one hand, it can be seen as the educational activities of an individual, and on the other, it is viewed in the context of faith that shapes a person (Marek, 2014, p. 157; Rynio, 2008, p. 450). Given the various interpretations of “religious upbringing,” we can follow Fr. Zbigniew Marek’s understanding, which describes it as “the process of helping students learn to explain human existence through the lens of religious teachings” (Marek, 2012, p. 34).

The family, as the primary educational environment, plays a crucial role in religious upbringing. In a Christian family, religious upbringing should introduce the Christian worldview and knowledge of God, highlight the significance of an encounter with Him, prepare individuals for participation in Church liturgy, and transmit faith through shared prayer, Bible reading, biographies of saints, and learning the truths of the catechism (Poręba, 2010, pp. 105–110; Rusiecki, 2012, pp. 310–312; Stala, 2016).

Religious education, a key aspect of upbringing, is explored by the pedagogy of religion (Rynio, 2008, p. 450). This field, “situated at the intersection of pedagogy and

theology, examines the educational potential of religion and the theory and practice of its application in various educational settings” (Bagrowicz, 2005b, p. 242). It also “emphasizes the role of religion in promoting a holistic understanding of human development” (Bagrowicz, 2005b, p. 242). According to Fr. Jerzy Bagrowicz, this discipline encompasses “the entire process of religious teaching and upbringing, aiming for a comprehensive religious formation oriented toward living according to Christian principles” (Bagrowicz, 2005b, pp. 242–243). Fr. Zbigniew Marek adds that “religious pedagogy” should also apply to non-Christian religions (Marek, 2012, p. 30).

From the perspective of this article, family pedagogy is another important concept. Pedagogy refers to “the set of educational methods and strategies employed by educators,” comprising the practical art of educating (*Pedagogia*, n.d.). Family pedagogy, in contrast, “involves activities within the family that impact all its members, particularly parents’ efforts to educate their children.” These efforts aim to ensure children’s proper functioning within the family and prepare them for adulthood (Werbiński, 2020, p. 12).

Fr. Bolesław Żychliński is recognized among the key figures defining the principles of the pedagogy of religion (Bagrowicz, 2004, 2005a; Rogowski, 2007; Milerski, 2019; Marek & Walulik, 2020; Marek, 2022). In his writings, he highlighted the low moral standards of children and adolescents, attributing this to parents who failed to fulfill their educational responsibilities. He believed that these duties should be carried out in the spirit of religious pedagogy and that religious upbringing was the only branch of education capable of contributing to the revival of Polish society and the nation (Żychliński, 1916, p. 9). Acknowledging the gaps in the pedagogical knowledge of parents in his time, he emphasized the need for parents to seek guidance from those well-versed in education, including himself.

Żychliński believed that the primary responsibility for child-rearing lay with mothers (Żychliński, 1911b, p. 21), who, he argued, were better suited than fathers to monitor children and guide their behavior (Żychliński, 1916, p. 13). However, he also stressed that religious upbringing required the strength, effort, and dedication of both parents (Żychliński, 1917a, p. 10).

A Brief Biography of Fr. Bolesław Żychliński (1857–1929)

Fr. Bolesław Żychliński was a prominent religious writer in the early 20th century. Born on November 30, 1857, in Poznań to a landed gentry family, he graduated from St. Mary Magdalene Gymnasium in 1876 and pursued theological studies in Würzburg. He was ordained a priest on April 24, 1882, and served as a vicar in Bnin and Przemęt. In 1886, he became a confessor and preacher at the Archcathedral Parish in Poznań (Szatkowski, 2009, p. 183). Two years later, he was appointed cathedral vicar and briefly worked as a catechist at the Anastazja Warnke High School for Girls in 1891. That same year, he became chaplain to Archbishop Florian Stablewski, who appointed him vice-rector and Father of the Clergy at the Gniezno Seminary in 1892, where he also taught homiletics and catechetics (*Ks. Bolesław...*, n.d.).

During this period, Żychliński joined the Historical and Literary Department of the Poznań Society of Friends of Science and became president of the Gniezno Association of the Ladies of Charity of St. Vincent a Paulo, an organization involved in charitable activities (NN, 1894). In 1901, he was honored as a canon of the Gniezno Collegiate Church of St. George. Due to ill health, he retired from teaching in 1908 and moved back to Poznań, dedicating himself to writing. He passed away on July 1, 1929, in Poznań (Szatkowski, 2009, p. 183).

His pedagogical writings primarily offered practical advice for parents, focusing on raising children in a Christian manner and emphasizing the responsibilities of parenthood (NN, 1914; Żychliński, 1911a, 1911b, 1911c, 1911d, 1916, 1917a, 1917b, 1928).

Parenting Advice for Mothers

Fr. Żychliński believed that the key to properly raising children is to set a good and pious example for them to follow. He advised that improving parenting should start with self-improvement, and encouraged mothers to strive for greater holiness. He noted, “Children take after their parents, especially their mothers” (Żychliński, 1911b, p. 13).

He also noted the importance of setting a good example for children, particularly in their early years, which is often neglected. He recommended not only avoiding inappropriate behavior in front of children but also refraining from discussing topics unsuitable for their age. Additionally, he advised ensuring that children only have access to books or images that would positively influence their future moral conduct (Żychliński, 1911a, pp. 12–16; 1911b, pp. 16–18). He further recommended providing a strong example of religious life to young people, making this a condition for receiving the grace and divine blessing needed for moral conduct (Żychliński, 1916, pp. 77–79).

Assuming that the primary responsibility for raising children lies with the mother, Żychliński suggested that mothers focus their educational influence on religious upbringing. He believed that there is nothing more important than instilling the principles of the Christian religion in children. Mothers should remember that children belong to God, who entrusts them to be their guardians and protectors. Most importantly, they should “raise them for God,” and guide them to lead good and honest lives (Żychliński, 1911b, pp. 33–34). This, he argued, is essential for achieving both earthly and eternal happiness for children and their parents and for “eradicating even the worst vices in children” (Żychliński, 1911b, pp. 21–42).

Żychliński urged that religious upbringing should begin “on the day of the child’s birth.” He outlined this approach as including attending Mass, reciting prayers, teaching the catechism (including the most important passages of the Old and New Testaments, the six truths of faith, the Apostle’s Creed, the Decalogue, the Church commandments, and the significance of major liturgical feasts and religious observances), teaching acts of mercy, and the early reception of the sacraments (confession, communion, confirmation), followed by participation in religious classes (Żychliński, 1911a, pp. 20–37; 1911b, pp. 42–50, 64–79; 1917b, pp. 68–82).

He advocated teaching children that “there is no greater misfortune for a Christian than grave sin.” To achieve this, he suggested that mothers read to their children the lives of saints who regarded such sin as “the greatest, the only real calamity,” thereby providing them with role models. He also recommended that mothers help their children get accustomed to daily examinations of conscience (Żychliński, 1911b, pp. 76–77). Żychliński himself authored *Lives of Saintly Mothers*, which served as models for Christian mothers, as well as *Lives of Saintly Spouses and Fathers* (Żychliński, 1925; 1927).

He also instructed mothers not to sink into excessive sorrow over material deprivation, lest this leads children to believe that happiness depends on wealth. According to Żychliński, true happiness comes from having a clear conscience and living without sin. Moreover, he advised against praising people for their wealth or innate qualities and against looking down on people of “low origin” (Żychliński, 1911b, pp. 71–74).

Żychliński also warned that a spoiled child, who gets every whim granted, will grow up to be an adult prone to addictions and a sinful life (Żychliński, 1911b, p. 85; 1917b, pp. 50–68). To prevent this, mothers should focus on curbing their children’s tendency to be defiant, especially their desire to get their way in any situation and at any cost (Żychliński, 1911a, pp. 90–105; 1911b, pp. 89–91). In addressing defiance, mothers should not deny their children necessary items they can afford, such as notebooks, books, or clothes. However, they should avoid indulging their children’s whims or letting them to command or disrespect elders, from whom they should feel a sense of dependency. Additionally, mothers should not routinely side with one child, like the younger or weaker one, in disputes, nor should they allow a child to do something the father has forbidden, even if his prohibition was unjustified (Żychliński, 1911b, pp. 91–94).

Żychliński also emphasized the importance of encouraging good deeds and nurturing Christian virtues. He noted that mothers have a “duty to teach their children to willingly give from their own possessions, share their property with the less fortunate, and be helpful to their siblings, peers, and servants” (Żychliński, 1911b, pp. 96–98). Mothers were to instill piety and obedience in their children. Genuine piety, he believed, was the foundation of a child’s kindness and virtue. Żychliński particularly stressed the importance of nurturing piety in boys, as they would eventually face the “corrupt world.” Girls, destined for domestic life, were seen as less exposed to the dangers of moral failure (Żychliński, 1911b, pp. 103–106).

He also saw the cultivation of obedience as essential to counteracting childish mischief. Żychliński primarily blamed parents for their children’s insubordination, arguing that respect, reverence, and love for parents were crucial for fostering obedience. He identified several obstacles to this, including parental quarrels and violence, addictions, criticism of the church, negative attitudes towards priests and religious practices, emotional coldness and indifference towards children, and mistreatment of grandparents by parents (Żychliński, 1911b, pp. 108–113).

Fr. Żychliński considered punitiveness one of the most important parental duties and insisted that this “duty... is deeply engraved upon the maternal heart” (Żychliński, 1911b, p. 118). He advised using punishment for every sin a child commits to encourage better behavior. However, he lamented that children are often punished for trivial matters like

“breaking a pot, breaking a window pane, and things like that,” instead of more serious issues like lying, disobedience, or defiance (Żychliński, 1911b, p. 114).

He wrote that the purpose of punishment (e.g., with a rod) was to control the child’s anger and sinful tendencies, thereby preventing sin and its consequences. Achieving this goal was considered a praise-worthy act to God and the greatest benefit for the child. He warned against using punishment as a form of revenge or as an outlet for personal anger. In his opinion, punishment should be administered only for voluntary and knowing sins, not for issues beyond the child’s control, such as stuttering, short memory, or inexperience. He also advised against harsh or unjust punishment.

He recommended using punishment as a last resort, only after other measures like “a kind word, a calm explanation, and gentle requests” had failed. The child needed to understand that the sole purpose of punishment was to improve their behavior, and thus should accept it with some appreciation for the parents’ role in helping them. To ensure this, the mother should administer punishment calmly, showing through her demeanor that it causes her distress. Punishment should also be distressing to the child, appropriate to the misdeed (to avoid invoking God’s wrath), and applied consistently until improvement is seen (Żychliński, 1911a, pp. 67–89; 1911b, pp. 119–131).

Fr. Żychliński’s primary parenting advice was to vigilantly watch over and protect children from evil, which he considered the foremost duty of parents (Żychliński, 1911a, pp. 51–66; 1911b, pp. 132–135). He cautioned that children could inherit their mothers’ addictions and bad habits formed during pregnancy. Consequently, he advised Christian mothers to lead virtuous lives while pregnant to earn God’s grace. He also recommended that children should not be nursed by “immoral women” to prevent them from adopting undesirable behaviors (Żychliński, 1911b, pp. 135–142). This concern extended to caregivers, whose corrupting influence could be significant (Żychliński, 1917b, pp. 23–25).

He advised Christian mothers to become acquainted with their adolescent daughters’ friends and understand their moral principles. If a friend posed a threat to religious life or displayed conduct incompatible with Christian morality, mothers should sever the acquaintance (Żychliński, 1916, pp. 15–16). Maintaining Christian values in a morally lax environment was crucial to him. Therefore, he advocated avoiding books, theatrical performances, or films with content that conflicted with Christian morality (Żychliński, 1916, pp. 18–25). He also emphasized the importance of nurturing the purity of children’s morals (Żychliński, 1917b).

Recommendations on Fathers’ Parenting Duties

Fr. Żychliński criticized fathers for not being involved in the religious upbringing of their children. He pointed out that fathers often did not care whether their children attended religious lessons, followed religious practices, had a catechism and prayer book, or spoke Polish. He also noted that fathers failed to reprimand their children for disobeying their mothers and allowed behaviors that the mother had forbidden (Żychliński, 1916, p. 14; 1917a,

pp. 5–7). As a solution, Żychliński recommended that fathers take an active role in teaching their children the basic tenets of the faith, so they could “judge everything as the faith teaches and commands” and follow its instructions in every aspect of life (Żychliński, 1917a, pp. 22–23). He believed that fathers, who often spent whole days away from home, should ensure that their wives handled religious education, and once the child reached age 10, ensure regular attendance at religious instruction with a priest, both at school and church.

Żychliński stressed that fathers should inspire a love of religious instruction in their children through their own example and by emphasizing its importance. This included buying necessary books for religious education, ensuring the child diligently acquired knowledge, and completed their homework, despite financial constraints (Żychliński, 1917a, pp. 26–28). He also urged fathers to work on getting their children into the habit of regularly listening to church and catechetical sermons and to see to it that the sermons were not “unintelligible speech, but ... a true, redemptive light” for them. To achieve this, fathers should attend sermons themselves, or stand in for their wives, and brief their children on the content of church teachings (Żychliński, 1917a, pp. 30–33). He also recommended providing children of all ages with books that convey religious truths, either by buying them or borrowing them from the parish library. Reading these books was meant to cultivate piety, broaden knowledge of the faith, and encourage actions in line with one’s conscience, while provoking “revulsion and disgust towards the follies and excesses of youth” (Żychliński, 1917a, pp. 33–34).

Another task for fathers was to admonish their wives to monitor their children’s misbehavior, avoid indulging their every demand or whim, and thereby prevent them from becoming too spoiled (Żychliński, 1917a, pp. 37–41). According to Żychliński, taming evil inclinations also involved fathers demanding unconditional, blind obedience from their children and punishing them severely for any disobedience (Żychliński, 1917a, pp. 41–42). One way to fulfill this duty of religious upbringing was to ask children in groups, after returning from work, about their behavior during the day to see if they had committed any “sins and excesses” (Żychliński, 1917a, p. 43).

He also urged fathers to set a good example for their children by saying morning and evening prayers, attending church services, receiving the sacraments, talking about God and the duties of children, and following the Decalogue and Church commandments. He stressed that a father’s bad example can undermine all the mother’s parenting efforts and the good example she sets, and that the older the children are, the more they need their father’s example (Żychliński, 1917a, pp. 48–50). Another recommendation was to guard children from sin, following the principle: “the salvation of the child is most important” (Żychliński, 1917a, p. 58). The clergyman advised that caring parents should choose an occupation for their child that would not lead to moral corruption (for example, a boy showing greed and a desire to get rich should not become a merchant) (Żychliński, 1917a, p. 60).

He also recommended that fathers protect their children from moral corruption, and stressed that the most effective way to do so was through religious upbringing. This approach involved teaching values like piety, obedience, righteousness, chastity, temperance, frugality, devotion to the faith and the Church, and respect for authority. According to Żychliński, a child raised with these principles would likely associate with pious peers

at school and avoid opponents of the Church in college (Żychliński, 1917a, p. 62). He believed that “a child who has received a proper religious upbringing will almost never become completely corrupt.”

Żychliński outlined several remedies for complete moral corruption: a devoted confessor, the prayers of the mother, and the example of a pious father (Żychliński, 1917a, p. 63). He also suggested early warnings against moral danger, seeking moral guidance outside the home through Catholic societies, maintaining frequent and meaningful correspondence with children, visiting those at risk, and bringing them back into the parental home when necessary (Żychliński, 1917a, pp. 64–83). Parents should be motivated by their responsibility before God and the understanding that a father’s happiness is tied to raising his children in a religious manner (Żychliński, 1917a, pp. 89–93).

Conclusion

Fr. Boleslaw Żychliński believed that religious upbringing was the most important aspect of education. In his view, it ensured not only the attainment of eternal life with God but also earthly happiness, which he primarily equated with having a clear conscience resulting from avoiding grave sins. His educational guidelines also included moral and social education. He believed that parents are responsible for religious upbringing and assigned them similar responsibilities and educational guidelines. He thought that the main burden of upbringing fell on the mother, while the father’s role was to support and monitor his wife’s fulfillment of her parental duties.

Żychliński advised that upbringing should begin from the earliest stages of life and place particular importance on “upbringing in faith.” This mainly involved fostering piety and zeal in religious practices, observing the Decalogue and Church commandments, participating in religious lessons, and reading the lives of saints. Beyond instilling faith, he recommended educating children to perform good deeds. He believed that the most effective method of upbringing was to set a good example, both for young children and adolescents. He also advised limiting children’s independence and defiance, demanding obedience, not spoiling them, and, as a last resort, punishing them for deliberate misdeeds. However, he cautioned against punishments that were merely an outlet for the punisher’s emotional tension.

One of Żychliński’s key educational principles was to shield children from content incompatible with Christian morality, which they might encounter in books, movies, theater shows, or through peers and employers who behave indecently. He also emphasized the importance of maintaining the purity of young people’s thoughts and behavior. His advice was mainly supported by the teachings of the Church fathers and biblical quotations, often from the Old Testament, which highlighted God’s strictness and justice rather than love. However, he did encourage love for all people. Fr. Żychliński’s educational principles, whether agreed with or questioned, provide valuable material for discussions on contemporary education.

REFERENCES

- Bagrowicz, J. (2004). Pedagogika religii (religijna) [Religious pedagogy]. In R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kotorz, & W. Spyra (Eds.), *Wokół katechezy posoborowej: Księga pamiątkowa dedykowana ks. biskupowi Gerardowi Kuszowi, wykładowcy Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego z okazji 65. rocznicy urodzin* [Around post-conciliar catechesis: Book dedicated to Bishop Gerard Kusz, lecturer at the Faculty of Theology of the University of Opole on the occasion of his 65th birthday] (pp. 316–322). Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Bagrowicz, J. (2005a). Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka [Christian pedagogy – religious pedagogy – catechetics]. In P. Tomasiak (Ed.), *Abymy podtrzymywali nadzieję: Księga jubileuszowa ku czci ks. prof. Romana Murawskiego SDB* [That we may sustain hope: Jubilee book in honor of Fr. Prof. Roman Murawski SDB] (pp. 28–52). Wydawnictwo Salezjańskie.
- Bagrowicz, J. (2005b). Pedagogika religii [Religious pedagogy]. In T. Pilch (Ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4: P [Encyclopedia of pedagogy of the 21st century. Vol. 4: P] (pp. 242–249). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ks. Bolesław Żychliński (1857–1929). (n.d.). Parafia św. Jakuba Apostoła w Mogilnie. <https://www.faramogilno.pl/ksbzychlinski.php>
- Marek, Z. (2012). Wychowanie religijno-moralne [Religious and moral education]. In A. Rynio, K. Braun, A. Lenzion, & D. Opozda (Eds.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania* [The religious and moral dimension of development and education] (pp. 21–38). Wydawnictwo KUL.
- Marek, Z. (2014). *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* [Religion: Help or threat to education?]. Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2022). *Podstawy pedagogiki religii* [Basics of religious pedagogy]. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Marek, Z., & Walulik, A. (2020). *Pedagogika religii* [Religious pedagogy]. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Milerski, B. (2019). Pedagogika religii [Religious pedagogy]. In Z. Kwieciński & B. Śliwowski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* [Pedagogy: Academic textbook] (pp. 319–330). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NN. (1894). *Ustawy Towarzystwa Pań Miłosierdzia Św. Wincentego a Paulo zaprowadzonego w Poznaniu 14 czerwca 1853* [Statutes of the Society of Mercy Ladies of St. Vincent de Paul established in Poznań on June 14, 1853]. Nakładem Towarzystwa Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo.
- NN. (1914). Żychliński Bolesław. In Z. Chelmiecki (Ed.), *Podręczna encyklopedia kościelna* [Concise church encyclopedia] (Vol. 43/44, p. 306). Księgarnia św. Wojciecha.
- Pedagogia*. (n.d.). Encyklopedia PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogia;3955413.html>
- Poręba, P. (2010). Wychowanie religijne w rodzinie [Religious education in the family]. In F. Adamski (Ed.), *Wychowanie w rodzinie* [Education in the family] (pp. 99–116). Wydawnictwo Petrus.
- Rogowski, C. (Ed.). (2007). *Leksykon pedagogiki religii. Praca zbiorowa* [Lexicon of religious pedagogy: Collective work]. Verbinum. Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Rusiecki, M. (2012). Wychowanie religijne w rodzinie [Religious education in the family]. In A. Rynio, K. Braun, A. Lenzion, & D. Opozda (Eds.), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania* [The religious and moral dimension of development and education] (pp. 299–335). Wydawnictwo KUL.
- Rynio, A. (2008). Wychowanie religijne [Religious education]. In *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 7: V–Ż [Encyclopedia of pedagogy of the 21st century, Vol. 7: V–Ż] (pp. 449–457). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Stala, J. (2016). Wychowanie religijne integralną częścią wychowania w rodzinie [Religious education as an integral part of family education]. In R. Chałupniak, T. Michalewski, & E. Smak (Eds.), *Wychowanie w rodzinie: od bezradności ku możliwościom* [Education in the family: From helplessness to possibilities] (pp. 100–111). Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Szatkowski, H. (2009). Żychliński Bolesław Ignacy Piotr (1857–1929) [Bolesław Ignacy Piotr Żychliński (1857–1929)]. In L. Wilczyński, & H. Szatkowski (Eds.), *Księża społecznicy w Wielkopolsce 1894–1919. Słownik biograficzny*. T. 4 (Ś–Ż) [Social activists priests in Greater Poland 1894–1919. Biographical dictionary, Vol. 4 (Ś–Ż)] (pp. 183–184). Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum.
- Werbiński, I. (2020). *Pedagogia rodzinna* [Family pedagogy]. Wydawnictwo „Bernardinum”.
- Żychliński, B. (1911a). *Siedm grzechów głównych przeciwko religijnemu wychowaniu dzieci* [The seven deadly sins against religious education of children]. Czcionkami drukarni Józefa Chęcińskiego.
- Żychliński, B. (1911b). *Słowo do matek. O dobrem wychowaniu dzieci* [A word to mothers: About good upbringing of children]. Nakładem Karola Miarki.
- Żychliński, B. (1911c). *Słowo do ojców. O wychowaniu dzieci* [A word to fathers: About upbringing children]. Z drukarni Józefa Chęcińskiego.
- Żychliński, B. (1911d). *Słowo do rodziców. Siedm grzechów głównych przeciwko religijnemu wychowaniu dzieci* [A word to parents: The seven deadly sins against religious education of children]. Czcionkami drukarni Józefa Chęcińskiego.
- Żychliński, B. (1916). *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca* [Christian parents and adolescent youth]. Nakładem i czcionkami Drukarni i Księgarni Św. Wojciecha.
- Żychliński, B. (1917a). *Słowo do ojców chrześcijańskich. O wychowaniu religijnem dzieci* [A word to Christian fathers: About religious upbringing of children]. Nakładem autora. Czcionkami Drukarni „Pracy”.
- Żychliński, B. (1917b). *Wychowanie młodzieży w czystości obyczajów obowiązkiem wobec Kościoła i narodu* [Raising youth in purity of morals as a duty towards the Church and the nation]. Nakładem i czcionkami Drukarni i Księgarni Św. Wojciecha.
- Żychliński, B. (1925). *Żyoty świętych matek. Wzory dla matek chrześcijańskich* [Lives of saintly mothers: Models for Christian mothers]. Nakładem Bractwa Wydawniczego św. Józefa i Tow. „Biblioteka Religijna”.
- Żychliński, B. (1927). *Żyoty świętych małżonków i świętych ojców. Wzory dla małżonków i ojców chrześcijańskich* [Lives of saintly spouses and saintly fathers: Models for Christian spouses and fathers]. Nakładem i czcionkami Drukarni Katolickiej Tow. Akc. w Poznaniu.
- Żychliński, B. (1928). *Dla matek chrześcijańskich. Przewodnik duchowny i książka do nabożeństwa* [For Christian mothers: Spiritual guide and prayer book]. Drukarnia Katolicka.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Obowiązki wychowawcze rodziców.
Idee pedagogii rodziny o. Ireneusza Kmiecika OFM
(1878–1958)***

***Parents' Educational Duties.
Theories on Family Pedagogy by Fr. Ireneusz Kmiecik, OFM
(1878–1958)***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this study is to explore Fr. Ireneusz Kmiecik's pedagogical views on family upbringing.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research questions are: What is the genesis of Fr. I. Kmiecik's pedagogical views? What educational duties did he postulate for parents? What guidelines did he suggest for upbringing in the family? This study uses historical-pedagogical analysis of printed sources and the press.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study begins with comments on the clergyman's biography, followed by an exploration of the origins of his views and his ideas on family upbringing, particularly focusing on parents' educational duties. The conclusion briefly presents the essence of family pedagogy according to Father I. Kmiecik.

RESEARCH RESULTS: The study shows that the educational principles formulated by the Franciscan outline a concept of family pedagogy. Fr. I. Kmiecik suggested a model of upbringing where children receive a foundation in religious and moral education within the family. He also emphasized parents' responsibility for developing their children's character, promoting positive qualities, and preventing vices.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The analysis of Fr. I. Kmiecik's pedagogical achievements indicates that the timeless nature of

his understanding of the family's educational role. His educational principles have practical value for parents and anyone involved in upbringing. His publication *Practical Guidelines for Upbringing* serves as a guide for family education, offering valuable insights for modern parents.

→ **KEYWORDS:** **UPBRINGING, EDUCATIONAL DUTIES, PEDAGOGY OF THE FAMILY, PARENTING GUIDE, IRENEUSZ KMIECIK (1878–1958)**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszego opracowania jest ukazanie poglądów pedagogicznych o. Ireneusza Kmiecika dotyczących wychowania w rodzinie.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem badawczym rozważań jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jaka była geneza poglądów pedagogicznych o. Kmiecika? Jakie postulował obowiązki wychowawcze dla rodziców? Jakie proponował wytyczne realizacji procesu wychowania w rodzinie? W artykule zastosowano metodę analizy historyczno-pedagogicznej źródeł drukowanych i prasy.

PROCES WYWODU: Na wstępie przedstawiono uwagi do biografii duchownego, kolejno zaprezentowano genezę jego poglądów, następnie omówiono postulowane przez niego idee wychowania w rodzinie widziane przez pryzmat obowiązków wychowawczych rodziców. W zakończeniu skrótowo ujęto istotę pedagogii rodziny w ujęciu o. Kmiecika.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przedstawionych rozważań wynika, że postulaty wychowawcze sformułowane przez franciszkanina tworzą zarys koncepcji pedagogii rodziny. O. Kmiecik proponuje taki model wychowania, dzięki któremu dzieci otrzymują w rodzinie fundamenty wychowania religijnego i moralnego. Rodzice są też odpowiedzialni za rozwój charakteru swoich dzieci – kształtowanie cech pozytywnych i zapobieganie wadom.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wnioski wynikające z analizy dorobku pedagogicznego o. Kmiecika wskazują, że pojmowanie przez duchownego wychowawczej roli rodziny ma charakter ponadczasowy. Postulaty wychowawcze przez niego głoszone mają wartość praktyczną zarówno dla rodziców, jak i wszystkim zajmujących się wychowaniem. Jego publikacja *Praktyczne wskazówki o wychowaniu* jest przewodnikiem wychowania w rodzinie, w którym i współczesny rodzic może odnaleźć niejedną ważną wskazówkę niezbędną w wychowaniu swoich dzieci.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **WYCHOWANIE, OBOWIĄZKI WYCHOWAWCZE, PEDAGOGIA RODZINY, PRZEWODNIK WYCHOWANIA, IRENEUSZ KMIECIK (1878–1958)**

Uwagi wstępne

Rozważania podjęte w niniejszym artykule dotyczą poglądów pedagogicznych o Ireneusza Kmiecika – franciszkanina, prowincjała, katechety, rektora kolegium serafickiego, autora prac z zakresu teologii i pedagogiki oraz redaktora czasopisma „Posłaniec św. Antoniego z Padwy” (dalej „Posłaniec”). W prezentowanej refleksji szczególną uwagę zwrócono na wychowanie w rodzinie i obowiązki wychowawcze rodziców. Idee przedstawione w publikacjach duchownego formują bowiem zbiór praw i zasad wychowania odnoszących się do wychowania w rodzinie, tworząc tym samym koncepcję pedagogii rodziny. Pojęcie pedagogii jest we współczesnej literaturze przywoływane w publikacjach wielu autorów i nie tylko w pracach z zakresu pedagogiki. Kategoria ta ma swą długą tradycję, a w odniesieniu do publikacji o Kmiecika warto przywołać interpretację pojęcia pedagogii Władysława Seredyńskiego, autora pierwszego w Galicji podręcznika pedagogiki w języku polskim (Majorek, 1980; Szulakiewicz, 1995). Wyjaśniając, czym jest pedagogia, Seredyński (1868) – pedagog, bibliotekarz, dyrektor seminariów nauczycielskich – pisał tak: „Pedagogia zatem jest zbiorem praw i prawd wychowania dotyczących, w systematyczną całość, w ścisłą teorię ułożonym, zastosowanie zaś jej w praktykę zowiemy sztuką wychowania” (s. 2–3). W prezentowanym artykule autorzy podjęli próbę przedstawienia następujących zagadnień: 1) krótkiego rysu biografii o Ireneusza Kmiecika, 2) genezy jego poglądów pedagogicznych, 3) koncepcji obowiązków wychowawczych rodziców. Wymienione zagadnienia przedstawiono na postawie analizy publikacji omawianego zakonnika.

O. Ireneusz Kmiecik – uwagi do biografii

Franciszek Stanisław¹ Kmiecik urodził się 4 sierpnia 1878 r. we wsi Binarowa koło Biecza w powiecie gorlickim (Reczyński, 1958, s. 47; Teczka personalna..., b.d.). Mając lat 18, wstąpił w Wieliczce do nowicjatu franciszkanów reformatów prowincji Matki Bożej Bolesnej.

Wraz z habitem św. Franciszka z Asyżu otrzymał wówczas imię Ireneusz, którym posługiwał się przez całe swoje życie. Studia filozoficzno-teologiczne odbył w klasztorach franciszkańskich, początkowo św. Kazimierza w Krakowie, a po unii z bernardynami w 1899 r. w klasztorze św. Andrzeja we Lwowie. Świecenia kapłańskie z rąk św. abpa Józefa Bilczewskiego przyjął 15 lutego 1903 r. we Lwowie. Następnie pracował jako wikary, kaznodzieja i spowiednik w klasztorach w Bieczu, Jarosławiu, Krakowie i Kętach (Brzuszek, 1958, s. 43; Szteinke, 1962, s. 50).

¹ W literaturze pojawia się imię Kazimierz (por. Przybyłowicz, 2015), jednak nie znajduje ono potwierdzenia w przytoczonych źródłach archiwalnych. Błąd może wynikać z faktu, że autor tekstu korzystał wyłącznie z relacji pracownika Muzeum i Miejsca Pamięci w Bełżcu (zob. przypis 16).

Po kolejnej reorganizacji struktur zakonu z 1911 r. o. Ireneusz został członkiem prowincji Matki Bożej Anielskiej skupiającej dawne klasztory reformackie na terenie Galicji (Grudziński, 1978, s. 36; Szeinke, 1978b, s. 211–216). Od roku 1915 rozwijał bardzo aktywną działalność duszpasterską, publicystyczną oraz organizacyjno-administracyjną w klasztorze św. Rodziny we Lwowie. Ceniony kaznodzieja i misjonarz ludowy opublikował aż 6 tomów swoich kazań rekolekcyjnych, misyjnych, wielkopostnych i okolicznościowych. Pisywał także broszury apologetyczne na tematy moralne i społeczne oraz artykuły do „Gazety Kościelnej” i „Wiadomości Tercjarskich”. Joachim Bar (1969), omawiając wydawnictwa „franciszkańskie”, wymienia 29 publikacji o. Kmiecika związanych głównie z duszpasterstwem (s. 228–229). Jednocześnie był on redaktorem i wydawcą wspomnianego już pisma „Posłaniec”. Miesięcznik założony w 1912 r. w Krakowie, we Lwowie pod kierunkiem o. Ireneusza przeżywał okres dynamicznego rozwoju, osiągając po sześciu latach nakład 5 tys. egzemplarzy. Wydawnictwo to zostało przez Jerzego Jarowieckiego i Barbarę Górę (1994, s. 245–246) zaliczone do grupy czasopism religijnych. Poza szerzeniem kultu św. Antoniego i duchowości franciszkańskiej miesięcznik zamieszczał informacje o dziejach zakonu i jego działalności misyjnej, a także artykuły o tematyce wychowawczo-formacyjnej. Ze względów zdrowotnych w roku 1928 o. Ireneusz zrezygnował z kierowania pismem po 13 latach wyężonej pracy (Kmiecik, 1928a, s. 409). Funkcję redaktora odpowiedzialnego przejął jeszcze na krótko w latach 1933–1934² (Zieliński, 1981, s. 228–229; Koziej-Chołdyńska, 2012).

Oprócz działalności kaznodziejskiej, pisarskiej i redakcyjnej o. Ireneusz był we Lwowie również rektorem tzw. kolegium serafickiego. Była to placówka oświatowa w typie niższego seminarium duchownego (Ziemann, 2012, kol. 1396–1397) otwarta we wrześniu 1913 r. z myślą o zapewnieniu prowincji nowych, dobrze przygotowanych powołań, jednak ze względu na wybuch wojny nie rozwinęła szerszej działalności. Dzięki zaangażowaniu nowego rektora instytucja mogła na początku lat 20. XX w. ponownie otworzyć podwoje i kontynuować pracę edukacyjną. Jednocześnie w latach 1921–1927 o. Ireneusz pełnił funkcję przełożonego (gwardiana) lwowskiego klasztoru, zaś w 1927 został wybrany na definitora (urzędowego doradcę) prowincji (Szeinke, 1978a, s. 217; Brzezina, 2004, s. 157).

Następnie w 1928 r. zamieszkał w należącym do innej prowincji zakonu klasztorze we Wronkach. Po powrocie do macierzystej prowincji jesienią 1929 r. został przełożonym (ministrem) reformackich kleryków w Krakowie, a w latach 1930–1933 sprawował urząd przełożonego prowincji (prowincjała), kontynuując prace pisarskie i wydawnicze (Szeinke, 1962, s. 50–51).

Jeszcze będąc rektorem kolegium serafickiego we Lwowie, o. Ireneusz starał się pogłębiać swoje wiadomości i kompetencje pedagogiczne. Owocem tych dociekań oraz refleksji nad działalnością prowadzonej przez siebie instytucji edukacyjnej były publikacje zwarte poświęcone problematyce wychowawczej, przede wszystkim *Praktyczne*

² Czasopismo kilkakrotnie zmieniał format, szatę graficzną i podtytuł, a redaktorami oprócz o. Kmiecika byli m.in. o. Cyprian Firszt, o. Karol Misiąg, o. Sergiusz Nickowski, o. Antoni Leja.

wskazówki o wychowaniu dzieci. *Książka dla rodziców i wychowawców* (Lwów 1928). Do wydawnictw mających walory wychowawcze należy zaliczyć również książki: *Św. Antoni Padewski jako wzór dla młodzieży* (Kraków 1931) oraz *Św. Antoni Padewski jako zwierciadło cnót* (Kraków 1931). Na łamach „Posłańca” o. Kmiecik zamieszczał artykuły poświęcone m.in.: wychowaniu w rodzinie, błędom wychowawczym, przyczynom „zepsucia” dzieci, konsekwencjom braku opieki nad dziećmi, niewłaściwej postawie wychowawczej rodziców oraz wychowaniu religijnemu. Pisał o celach edukacji i zasadach rekrutacji do kolegium serafickiego (Kmiecik, 1922b, nr 6, s. 283–286). Trzeba zaznaczyć, że za czasów jego redaktorstwa publikowane były teksty, które w spisie treści każdego rocznika zostały zatytułowane: „Dla dobra dziecka i rodziców” lub „Dla dobra dziecka”. Polecane i promowane były publikacje o charakterze religijnym jako „Godne polecenia książki”.

Fotografia 1. Strona tytułowa czasopisma z roku 1928



Źródło: zdjęcie wykonane przez autorów tekstu.

Po upływie trzyletniej kadencji prowincjalskiej o. Ireneusz ponownie został gwardianem lwowskiego klasztoru. W 1934 r. opuścił prowincję i został przyjęty przez abpa Bolesława Twardowskiego do archidiecezji lwowskiej, gdzie pełnił obowiązki administratora parafii w Pławowie koło Horyńca, a w latach 1939–1947 w Bełczu. W źródłach znajdujemy informacje, że przyczynił się do ratowania ludności żydowskiej. Znany był też z tego,

że z ambony piętnował osoby kolaborujące z Niemcami. Po powrocie do prowincji pracował duszpastersko w Nowej Białej, Krempachach i Dursztynie na Spiszu, Kuźnicach, Osiecznej i Wschowie (Szteinke, 1962, s. 51–52; Przybyłowicz, 2015; Jędraszewski i in., b.d.; Parafia Matki Bożej..., b.d.; *Parafia św. Michała...*, b.d.). Ostatecznie w 1954 r. osiadł w klasztorze w Bieczu, gdzie zmarł na raka 5 maja 1958 r. Został pochowany na przyklasztornym cmentarzu (Brzuszek, 1958, s. 44; Szteinke, 1962, s. 52).

Fotografia 2. Grób o. Ireneusza Kmiecika



Źródło: <http://krzyprzy.zso4.gliwice.pl/zydzi%20biecza/zaglada/sprawiedliwi/sprawiedliwi.htm>

Geneza poglądów pedagogicznych o. Ireneusza Kmiecika

Ojciec Ireneusz Kmiecik podstawy swych poglądów pedagogicznych czerpał, jak napisał we *Wstępie* omawianej w niniejszym artykule pracy (*Praktyczne wskazówki...*), z dwóch źródeł. Pierwszym były dzieła pedagogiczne wybitnych autorów polskich i zagranicznych, których wymienia i z którymi się zaznajomił. Wprawdzie w treści swojej pracy tylko niekiedy cytuje wymienionych we *Wstępie* autorów, ale analizując ich dzieła, łatwo odnaleźć ślady ich poglądów w opracowaniu reformaty. Dlatego warto przywołać przynajmniej ich nazwiska i główne pisma.

Do grona polskich autorów, z których dzieł korzystał, zaliczył m.in. ks. Augustyna Jaskulskiego (1841–1906), autora książki *O wychowaniu. Nauka dla matek chrześcijańskich* opublikowanej pośmiertnie w 1909 roku. Ksiądz Jaskulski w pracy tej przedstawił idee

wychowania religijnego w rodzinie i rolę oraz zadania matki. Inną publikacją, do której odwoływał się o. Ireneusz, było wydawnictwo ks. Bolesława Dziegieckiego (1850–1914) pt. *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, także odnoszące się głównie do wychowania religijnego w rodzinie. Ważnym źródłem dla prezentacji wskazówek wychowania kierowanych do rodziców i wychowawców przez o. Kmiecika były publikacje ks. Bolesława Żychlińskiego (1857–1929). Był on autorem kilku wydawnictw poświęconych wychowaniu w rodzinie, roli matki i ojca w prowadzeniu i formowaniu swoich dzieci. Były to m.in.: *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca* (Poznań 1916), *Słowo do matek o dobrym wychowaniu dzieci* (Poznań 1909), *Słowo do ojców o wychowaniu dzieci* (Lwów 1910), *Wychowanie młodzieży w czystości obyczajów obowiązkiem wobec Kościoła i narodu* (Poznań 1917), *Dla matek chrześcijańskich. Przewodnik duchowny i książka do nabożeństwa* (Poznań 1928). W jego publikacjach dominowała problematyka wychowania religijnego i patriotycznego.

Z analizy książki o. Kmiecika wynika, że wykorzystał do jej powstania ustalenia Fernanda Nicolaya (1848–1922), autora obszernego dzieła liczącego 505 stron pt. *Dzieci źle wychowane* (oprac. Edwarda Lubowskiego, Warszawa 1891). W opracowaniu tym zostało poruszonych wiele zagadnień dotyczących przyczyn i przejawów złego wychowania w różnym okresie życia dziecka oraz wad charakteru dzieci. Ważnym problemem ukazany przez Nicolaya jest pojęcie władzy rodzicielskiej oraz stosowanie kary w procesie wychowania.

Ponadto franciszkanin posłużył się też w swych rozważaniach utworami Jadwigi Surzyckiej-Chałubińskiej (1859–1941), autorki m.in. takich opracowań z zakresu wychowania jak: *Szkoła czystości życia* (Warszawa 1909) i *Żyj w czystości ducha i ciała* (Reichenbach-Pieczynska, 1911). Publikacje te omawiają głównie zagadnienia wychowania seksualnego przedstawione na podstawie dzieł szwajcarskiej autorki Emmy Reichenbach-Pieczynskiej (1854–1927).

Kolejnym autorem przywołanym we *Wstępie* (Kmiecik, 1928b, s. 3) był ks. Bronisław Markiewicz (1842–1912), założyciel Zgromadzenia św. Michała Archanioła, przedstawiciel pedagogiki opiekuńczej, autor wielu artykułów oraz dwutomowego zbioru tekstów o tematyce wychowawczej (Markiewicz, 1911, 1912).

Pisząc swoje *Praktyczne wskazówki*, franciszkanin korzystał także z tłumaczeń prac z języków obcych, m.in. niemieckiej pedagog Pauline Herber (1852–1921) piszącej pod pseudonimem E. Ernst. W jej studium przełożonym przez Stefanię Kapuścińską jest mowa o obowiązkach rodzicielskich w kontekście wychowania w czystości obyczajów, opierając się na przesłankach religijnych (Ernst, 1907). Poza tym z grona piszących na tematy wychowania autorów zagranicznych wymienił jako ważnego Friedricha Wilhelma Foerster (1869–1966) – niemieckiego etyka i pedagoga, autora wielu prac pedagogicznych, a jedną z nich była publikacja przełożona na język polski przez Waldemara Osterloffa pt. *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów* (Warszawa 1913). Innym piszącym przywołanym przez o. Kmiecika był francuski biskup, filozof, ks. Feliks Dupanloup (1802–1878), autor m.in. pracy pt. *Listy o wychowaniu dziewcząt* (Poznań 1914). Poglądy jego spopularyzował m.in. Zygmunt Sawczyński (1879).

Drugim, nie mniej ważnym źródłem, z którego wyprowadzał swoje poglądy pedagogiczne była praktyka i wynikające z niej doświadczenie. Pracując jako i katecheta, i rektor kolegium serafickiego franciszkanin poznawał wiele tajników pracy wychowawczej i ich doświadczał. Znał doskonale młodzież i jej potrzeby oraz zalety i wady charakteru. Dowodem ważności i przydatności jego poglądów na wychowanie, a zarazem źródłem jego zapatrywań zwłaszcza na wychowanie w rodzinie była też korespondencja z rodzicami, którą prowadził jako redaktor „Posłańca”. Można powiedzieć, że był to przejaw jego współpracy z rodzicami. Poznawał dzięki temu ich poglądy i potrzeby jako opiekunów i wychowawców. Nic więc dziwnego, że tym doświadczeniem wynikającym z praktyki pedagogicznej pragnął się podzielić nie tylko z rodzicami, ale i z kapłanami, swoimi współbraćmi:

Z mojej praktyki mogę najusilniej zalecić P.T. Braciom Kapłanom nie tyle kazania wychowawcze, jak raczej pogadanki z rodzicami. Sami się czegoś od rodziców nauczą oraz lepiej poznają błędy i wady młodzieży, a także rodzice większą aniżeli z kazań odnoszą korzyść. Trzeba tylko każdą taką pogadankę dobrze przygotować i przemyśleć (Kmiecik, 1928b, s. 4).

Z przywołanych w wielkim skrócie prac i ich autorów wynika, że o. Kmiecik był dobrze zaznajomiony z wieloma publikacjami, które można wpisać na listę wydawnictw dotyczących pedagogiki religii. Analiza treści tych opracowań wskazuje, że wśród dominujących tematów omawianych w wymienionych publikacjach było zagadnienie wychowania w rodzinie.

Obowiązki wychowawcze rodziców – porady i przestrogi

Jak już wspomniano wcześniej, idee pedagogiczne o. Kmiecika możemy odnaleźć w artykułach zamieszczonych na łamach „Posłańca” oraz w trzech publikacjach książkowych jego autorstwa. Dwie z nich dotyczyły życia i dzieła św. Antoniego z Padwy ukazanego jako wzór cnót i ideał dla wychowania moralnego (Kmiecik, 1931a, 1931b). Najważniejszą jednak dla omawianego zagadnienia, tj. obowiązków wychowawczych rodziców, jest już wymieniona wcześniej książka w całości poświęcona tej problematyce (Kmiecik, 1928b). Jest to publikacja, której adresatami byli, jak głosi podtytuł, rodzice i wychowawcy. Ogłaszając drukiem *Praktyczne wskazówki o wychowaniu*, o. Kmiecik liczył 50 lat i miał za sobą spore doświadczenie pedagogiczne jako katecheta i wychowawca. Promując tę publikację na łamach „Posłańca”, napisano:

W książce tej znajdują rodzice prawdziwie praktyczne wskazówki o wychowaniu dzieci od najwcześniejszej młodości. Doświadczony autor poucza, jak wykorzenić wady dzieci, jak wpajać w nie cnoty, jak karać, jak wynagradzać, jak postępować ze starszymi dziećmi. Nikt z rodziców nie pożałuje, gdy tę książkę prawdziwie pożyteczną nabędzie i przeczyta³.

³ Cytat znajduje się na stronach wklepki do „Posłańca” pt. *Polecenia godne książki*.

O popularności książki reformaty świadczy zapewne fakt, że trzy lata po jej ukazaniu się, tj. w 1931 roku, o jej wartości i treści ponownie informowano tak:

Książka, której nie powinno brakować w żadnej chrześcijańskiej rodzinie, podaje bowiem w przystępny sposób, jak należy wychować dzieci, by wyrosły na pożytek Kościoła i Ojczyzny i były pociechą i chlubą swoich rodziców. Kaptani znajdują w niej gotowe konferencje o wychowaniu na zebraniach matek chrześcijańskich i róż różańcowych⁴.

Dodać trzeba, że niektóre zagadnienia zawarte w książce pt. *Praktyczne wskazówki* publikowane były wcześniej na łamach *Posłańca*. W dziele tym liczącym 328 stron duchowny przedstawił swój pogląd na temat obowiązków wychowawczych rodziców. W rozważaniach swych wyznacza role, jakie powinni odgrywać i matka, i ojciec oraz ustala dla nich odpowiednie zadania wychowawcze. Inaczej ujmując ten problem, mówi o tym, co rodzice powinni dać swym dzieciom, a czego powinni unikać i strzec się jako przeszkody w procesie wychowania domowego. Na koniec swych rozważań daje „przeestrogi i upomnienia” ważne w praktyce wychowawczej (Kmieciak, 1928b, s. 320–326).

Na podstawie analizy treści i szczegółowego opisu obowiązków i powinności rodziców, a zarazem wychowawców trzeba stwierdzić, że łączył on owe powinności rodzicielskie głównie z wychowaniem religijnym, moralnym i patriotycznym. Ukazując rolę ojca i matki w rodzinie, wychowanie traktował jako czuwanie nad dzieckiem. Przy czym zalecał, aby wychowanie rozpocząć jak najwcześniej, co ważne, dowodził, że matka ma wobec swego dziecka obowiązki jeszcze przed jego narodzeniem. Po jego narodzinach powinno ono być wychowane przede wszystkim w wierze chrześcijańskiej. Uznawał to za pierwszy i najważniejszy obowiązek rodziców (Kmieciak, 1928b, s. 52). W jego opinii właściwe prowadzenie wychowania religijnego w domu rodzinnym musi być dostosowane do wieku dziecka. Aby jednak prawidłowo wprowadzać w tajniki wiary, rodzice powinni sami być dobrze „wychowani religijnie”. Podkreślał też, że obowiązki rodziców w tym zakresie nie kończą się wówczas, gdy dzieci opuszczają dom rodzinny (Kmieciak, 1928b, s. 48). Pierwiastek religijny jest ważny, w jego opinii, w kształtowaniu silnego charakteru, którego podwaliny powinny być dane dziecku w wychowaniu rodzinnym (Kmieciak, 1928b, s. 188–192). Dodaje przy tym, że zadaniem rodziny jest kształtowanie dziecka o silnym charakterze. Wyrobienie silnego charakteru łączył z poczuciem obowiązków życiowych.

Podjmując próbę ogólnej klasyfikacji obowiązków wyznaczonych dla rodziców przez autora omawianej pracy, można je podzielić na dwie grupy, tj. takie, których celem było rozwijanie pozytywnych cech u dzieci, oraz te, których efektem miało być zwalczanie niewłaściwych cech charakteryzujących postawy dzieci i młodzieży. Na listę obowiązków rodzicielskich pierwszej grupy duchowny wpisał m.in. wychowanie dzieci w wierze, czystości obyczajów, przyzwyczajanie do posłuszeństwa, uprzejmości, wpajanie dobrych form towarzyskich, przyzwyczajanie do porządku, wyrabianie „zamiłowania do

⁴ Wkładka do „Posłańca”, rok 1928 pt. *Polecenia godne książki*.

schludności", przyzwyczajanie do pracy fizycznej i wreszcie uczenie patriotyzmu. Do drugiej grupy obowiązków wychowawczych zaliczył zadania mające na celu zwalczanie u dzieci wad, takich jak: lekkomyślność, samowola, kłamstwo, zazdrość, niewłaściwe wyrażanie gniewu, zazdrość, samolubstwo, chciwość, niewdzięczność, gnuśność, mściwość, brak współczucia, plotkarstwo i obmowa innych czy wreszcie kradzież. Odnosząc się do kłamstwa, za szczególnie szkodliwą wadę uznaje kłamstwo szkolne.

Dając szczegółowy opis cech dzieci, ich postaw oraz postulując zakres zabiegów wychowawczych, odniósł się do metod wychowania. Na pierwszym miejscu wśród metod wychowawczych postawił dobry przykład rodziców, czyli posługując się terminami teoretyków wychowania, metodę osobistego oddziaływania. W trudnym procesie wychowania dawanie dobrego przykładu przez rodziców zaliczył do najważniejszych obowiązków. Bo jego zdaniem rodzice nie powinni gorszyć swoich dzieci (Kmiecik, 1928b, s. 51). Dzieci nie powinny obserwować niezgody w rodzinie, a zwłaszcza niezgody między rodzicami. Stosunkowo dużo miejsca poświęcił innej metodzie wychowania, jaką jest kara i nagroda. Przedstawiając procedurę stosowania kary w wychowaniu domowym, porównuje ją do leczenia duszy dziecka (Kmiecik, 1928b, s. 74). O sensie kary w wychowaniu pisał tak: „Celem kary, jaką rodzice wymierzają błądzącemu dziecku, może być tylko jego poprawa. Lecz aby kara mogła ten cel osiągnąć, należy jej używać z największą roztropnością i miłością, w przeciwnym bowiem razie więcej przynosi szkody aniżeli pożytku” (Kmiecik 1928b, s. 76).

W swej refleksji odniósł się także do przeszkód w wychowaniu domowym wynikających z postawy rodziców wobec dziecka. Taką przeszkodą według niego była m.in. nadopiekuńczość rodziców. O tych błędach pisał także na łamach „Poślańca” (Kmiecik, 1922b, 1923). Ojciec Kmiecik używa w swej refleksji pojęcia psucia dziecka przez rodziców. Definiując je, pisał tak: „Psucie dzieci jest jednym z najcięższych przewinień, jakiego rodzice mogą się dopuścić, cięższe jest on nawet aniżeli zbrodnia dzieciobójstwa, gdyż naraża dzieci już nie na śmierć ciała, ale na śmierć wieczną” (Kmiecik, 1928b, s. 101). Ale przeszkody w wychowaniu tkwią także w samych wychowankach i ich postawach, które zakonnik nazywa wadami. Jedną z nich jest samowola dzieci. „Dziecko samowolne – pisał – to prawdziwy kat i tyran dla całego otoczenia...” (1928b, s. 107). Według duchownego samowola rodzi się z pychy (Kmiecik, 1928b, s. 116). Samowola jest równoznaczna z nieposłuszeństwem. Rozpatrując zjawisko samowoli wśród dzieci, przeciwstawia ją posłuszeństwu, którego nie można jednak rozwijać, dając dziecku nakazy i rozkazy. Natomiast wśród środków sprzyjających rozwijaniu posłuszeństwa wymienia nagrody, zachęty i pochwały. Wadą, która nie sprzyja właściwemu wychowaniu, jest lekkomyślność dzieci, a ta wynika z nadmiernej ciekawości i fantazji. Mówiąc o leczeniu fantazji, zaleca, aby wszelkie działania oprzeć na wdrożeniu u dziecka pobożności, która sprowadza się do wyuczenia zasad wiary, spełniania obowiązków religijnych i dobrych uczynków. Omawiając wady wychowanków, dużo miejsca poświęca kłamstwu dzieci. W tym względzie przekonuje rodziców, aby byli sprzymierzeńcami nauczycieli i szkoły w walce z tą niebezpieczną wadą. W swych radach przestrzega rodziców przed tolerowaniem zazdrości i wynikającego z niej gniewu i bardzo często fałszywego oskarżenia innych. Do tej grupy wad

zalicza również samolubstwo dzieci, dzisiaj powiedzielibyśmy egoizm. Tę ostatnią wadę zaleca leczyć w kontaktach z ubogimi i pokazywaniem ich trudnego życia.

Kończąc swoje dzieło, o. Kmiecik (1928b, s. 320–323) na kilku stronach zawarł, jakbyśmy dzisiaj powiedzieli, porady i zalecenia pedagogiczne, ale i przestrogi. Warto przytoczyć przynajmniej niektóre z 65 spisanych wskazówek wychowawczych. Formulowane postulaty obowiązków rodzicielskich wynikały z przestania, które głosił duchowny – kim mają być rodzice dla swych dzieci. W jego zamyśle „Rodzice mają być dla swych dzieci opieką” (Kmiecik, 1928b, s. 322). To jedna z zasadniczych wskazówek wychowawczych. Rodzice mają postępować wobec swych dzieci godnie, odpowiedzialnie i bogobojnie. Miłość do dzieci jest prawem i obowiązkiem rodziców, z którego wynika konieczność wychowania ich w bezwzględnej uczciwości i prawości. Całość pedagogii rodziny przedstawionej w koncepcji o. Kmiecika zawiera najdobitniej treść jednej ze wskazówek. Brzmi ona tak: „Pouczać jest dobrze, przyzwyczajając jest lepiej; najlepiej zaś jest dać dziecku taki żywy ze siebie przykład, by niczego nie mogło sobie przedstawić jak tylko obowiązek, prawdę i porządek” (Kmiecik, 1928b, s. 326).

Dopełnieniem postulatów wychowawczych zawartych w omówionym wyżej dziele jest wspomniana już licząca 89 stron książeczka ukazująca św. Antoniego jak wzór postępowania dla młodych ludzi (Kmiecik, 1931a). W czasopiśmie „Postaniec” o książce tej napisano tak:

Któż nie wie, jak wiele zależy na dobrym wychowaniu młodzieży, której trzeba przedstawić taki przykład i wzór, który by tę młodzież chwycił za serce i pociągnął. Takim przepięknym wzorem jest ukochany przez wszystkich Patron św. Antoni. Autor O. Ireneusz, długoletni rektor kolegium św. Antoniego i katecheta, zna i kocha młodzież i umie do niej serdecznie przemawiać. W swoim dziełku, przedstawiając młodzieży św. Antoniego jako wzór godny naśladowania, wybrał o. Ireneusz cnoty, których najwięcej potrzeba naszej dorastającej młodzieży. Mówi tam o charakterze, o walce z namiętnościami, o miłości, o szacunku do rodziców ([Tekst na okładce], 1931, s. 338).

Wskazując na ważność tego opracowania i tylko interpretując treść notatki promującej książkę, trzeba zaznaczyć, że jest ona kierowana do wykorzystania przez rodziców w procesie wychowania z jednej strony jako pokazanie dobrego przykładu do naśladowania, z drugiej zaś zawarte w niej treści oparte na konkretnym przykładzie, w tym przypadku św. Antoniego, są dla młodzieży znakomitym wzorem postępowania, m.in. jak dzieci powinny walczyć z wadami, jak powinny pojmować wolność i samodzielność, jak postępować moralnie i wreszcie jak powinny odnosić się do rodziców. Dodać warto, że jako wzór do naśladowania przywoływane są także inne wielkie postaci z przeszłości, w tym ojcowie Kościoła, a to m.in. św. Paweł, św. Augustyn, św. Ignacy Loyola.

W rozważaniach zawartych w tej publikacji szczególnie cenne są wskazówki odnoszące się do problemu charakteru, miłości i pokory jako cnoty. Autor uznaje, że opinia, iż człowiek posiada charakter, jest najpiękniejszą dla człowieka pochwałą. Definiując ideał osoby z charakterem, wymienia cechy, jakie powinna ona posiadać. Bo jego zdaniem człowiek z charakterem to:

[...] człowiek, który przez całe życie kroczy zawsze niezachwianie drogą cnoty i sprawiedliwości [...], szlachetny i zacy, [...] nieustraszony w obronie swoich zasad i przekonañ, [...] na którego słowie zawsze polegać można, który nigdy nie zawiedzie położonego w nim zaufania (Kmiećik, 1931a, s. 39).

Przyznaje, że charakter, o którym mówi, wyrabia się przez długie lata, ale jego braku nie może młodzież usprawiedliwiać młodością. Przykładem sztuki wyrabiania charakteru, pokonywania słabości człowieka jest św. Antoni. Ważne w rozważaniach duchownego na temat charakteru jest wskazywanie, jak istotną rolę odgrywa silny charakter nie tylko dla jednostki, ale i dla społeczeństwa, dla Ojczyzny.

Wychowawczy wymiar ma interpretacja miłości w ujęciu o. Kmiećika, przy czym posiłkuje się w tym względzie przykładem św. Antoniego. Przede wszystkim odróżnia miłość od egoizmu. Właściwie rozumiana miłość to taka, która nie tylko dotyczy jednostki, taka, z której nie wynikają jedynie korzyści, ale taka, która odnosi się do innych. Pisał tak na ten temat: „miłość prawdziwa, miłość chrześcijańska, nie zatrzymuje się u granic ojczyzny, lecz obejmuje świat cały, wszystkie narody, pragnąc dla wszystkich szczęścia i zbawienia, wszyscy bowiem jesteśmy dziećmi jednego Ojca” (Kmiećik, 1931a, s. 50).

Autor zauważa, że cnotą, jaką jest pokora, świat gardzi, uznając ją niesłusznie za słabość jednostki i nieporadność życiową. A z pokory wynika szacunek do drugiego człowieka i tak właśnie postępował św. Antoni. Bo pokora to sprawiedliwość i miłość drugiego człowieka. „Pokora nie uznaje – pisał Kmiećik (1931a) – żadnej różnicy urodzenia, godności i zaszczytów, lecz w każdym widzi równego sobie człowieka... Pokora tylko leczy człowieka z najgorszej jego wady, samolubstwa” (s. 60–61).

W dalszych rozważaniach zakonnik ukazuje praktyczny wymiar miłości dzieci do rodziców. W jego opinii dzieci powinny być wobec swych rodziców posłuszne, wyrozumiałe, odnosić się do nich z szacunkiem. Mogą się sprzeciwić rodzicom tylko wtedy, gdy postępowanie rodzicieli będzie niezgodne z przykazaniem Bożym.

Nie sposób pominąć uwag duchownego zawartych w omawianej pracy na temat rozumienia postępu, bo właściwe rozumienie tej kategorii warunkuje realizację procesu wychowania i postępowanie wychowanków. Uznając, że postęp jest prawem i obowiązkiem człowieka, o. Kmiećik (1931a, s. 80) wyróżnia trzy jego rodzaje, tj.: postęp materialny, duchowy i moralny. Szczególnie jednak odnosi się do postępu moralnego, wymieniając złe jego przykłady i wskazując, że w dążeniu do bycia postępowym należy się wzorować na życiu św. Antoniego. Przestrzega przed fałszywymi przesłankami bycia tzw. postępowym. I wreszcie na koniec postulatów wychowawczych wynikających z refleksji nad życiem św. Antoniego wzywa młodzież do apostołstwa rozumianego jako pomoc rówieśnikom w walce przeciw niemoralności i zepsuciu, przeciwstawianiu się niemoralnym hasłom i ideom.

Z tych skrótowo zasygnalizowanych idei wychowawczych zawartych w publikacjach o. Kmiećika wynika, że rodziców ze względu na ich obowiązki wychowawcze można nazwać nauczycielami prowadzącymi dziecko ku dobru i lekarzami ich wad.

Zakończenie

Rozważania przedstawione w niniejszym artykule są jedynie zarysem poglądów pedagogicznych o Ireneusza Kmiecika i wymagają dalszych analiz. Postulaty wychowawcze, które możemy zaczerpnąć z myśli franciszkanina, mogą być przydatne i we współczesnej praktyce pedagogicznej. Mają wartość praktyczną zarówno dla rodziców, jak i dla wszystkich zajmujących się wychowaniem. Kształcenie określonych cech charakteru, o których pisał o. Ireneusz, poprzez wychowanie w rodzinie należy traktować jako rozwijanie cech pozytywnych i zapobieganie, używając jego określenia, zepsuciu dzieci. Połączenie w jego koncepcji porad i zaleceń wychowawczych skierowanych do rodziców z przestrogami jest także pozytywnym postulatem jego pedagogii, bo dzięki temu przestrzega on przed niewłaściwym rozumieniem przez rodziców niektórych zabiegów wychowawczych. Ważnym przesłaniem reformaty jest idea współpracy z rodzicami i ich pedagogizacja, dokonywana także przez duchownych. I w tym kontekście trudno zaprzeczyć słuszności postulatu, który głosił omawiany zakonnik, że większe korzyści przyniosą pogadanki z rodzicami aniżeli kazania. Był w tym względzie jako ceniony kaznodzieja i doświadczony nauczyciel przekonany, że ta forma współpracy z rodzicami przyniesie więcej pożytku dla wychowania dzieci i młodzieży. Wreszcie na koniec książkę pt. *Praktyczne wskazówki o wychowaniu dzieci* o. Kmiecika możemy nazwać przewodnikiem wychowania w rodzinie, w którym i współczesny rodzic może odnaleźć niejedną ważną wskazówkę niezbędną w wychowaniu swoich dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bar, J. (1969). Udział Polski w literaturze franciszkańskiej. Bibliografia. *Studia Theologica Varsoviensia*, 1(7), 203–295.
- Brzezina, K. (2004). *Kościół pw. św. Rodziny i klasztor OO. Reformatów*. W: A. Betlej, M. Biernat, K. Brzezina, P. Krasny, J.K. Ostrowski i J. Skrabski (red.), *Kościół i klasztory Lwowa z wieków XIX i XX* (s. 157). Międzynarodowe Centrum Kultury.
- [Brzuszek], S. (1958). Z kroniki załobnej. *Pietas et Studium*, 3–4(3), 43–44. [Maszynopis, Archiwum Prowincji Franciszkanów Reformatów w Krakowie].
- Dupanloup, F. (1914). *Listy o wychowaniu dziewcząt* (J. Kuzstelanówna, tłum.). Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Dziegiecki, B. (1904). *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego* (wyd. 2). Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Ernst, E. [Herber, P.] (1907). *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*. Nakładem Księgarni św. Wojciecha.
- Foerster, F.W. (1913). *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów* (W. Osterloff, tłum.). Nakładem Gebethnera i Wolffa.
- Grudziński, K. (1978). *Prowincje i klasztory*. W: J.R. Bar (red.), *Zakony św. Franciszka w Polsce w latach 1772–1970*. Cz. 3: *Zakon Braci Mniejszych – franciszkanów* (s. 9–44). Akademia Teologii Katolickiej.
- Jarowiecki, J. i Góra, B. (1994). *Prasa lwowska w dwudziestoleciu międzywojennym. Próba bibliografii*. Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Jaskulski, A. (1909). *O wychowaniu. Nauka dla matek chrześcijańskich*. Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Jędraszewski, W., Piętka, J., Skatecki, P., Gucia, D. i Cywińska, B. (b.d.). *Wielkopolscy księża od XVIII do XX wieku*. <http://www.wtg-gniazdo.org/ksieza/main.php?akcja=opis&id=10502>
- Kmieciak, I. (1922a). Kolegium św. Antoniego we Lwowie. *Posłaniec*, 7, 96–99.
- Kmieciak, I. (1922b). Przyczyny zepsucia dzieci. *Posłaniec*, 2, s. 24–28; 3, s. 41–44; 4, s. 58–61; 5, s. 72–76; 6, s. 88–90.
- Kmieciak, I. (1923). O błędach wychowawczych. *Posłaniec*, 2, s. 53–58; 12, s. 372–378.
- Kmieciak, I. (1928a). Do P.T. Czytelników. *Posłaniec*, 10, s. 409.
- Kmieciak, I. (1928b). *Praktyczne wskazówki o wychowaniu dzieci. Książka dla rodziców i wychowawców*. Nakładem Klasztoru Braci Mniejszych (OO. Reformatów).
- Kmieciak, I. (1931a). *Św. Antoni Padewski jako wzór dla młodzieży*. Nakładem OO. Reformatów.
- Kmieciak, I. (1931b). *Św. Antoni Padewski jako zwierciadło cnót*. Nakładem OO. Reformatów.
- Koziej-Chołdyńska, J. (2012). „Posłaniec św. Antoniego z Padwy”. W: E. Gigiewicz (red.), *Encyklopedia Katolicka* (t. 16, kol. 44). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Majorek, C. (1980). O pierwszym polskim podręczniku pedagogiki w Galicji. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Historia, Wychowanie*, 10, s. 99–108.
- Markiewicz, B. (1911). *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej*. T. 1. Nakładem Towarzystwa „Powściągliwość i Praca”.
- Markiewicz, B. (1912). *Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej. Wskazówki do rozwiązania kwestii socjalnej*. T. 2. Nakładem Towarzystwa „Powściągliwość i Praca”.
- Nicolay, F. (1891). *Dzieci źle wychowane* (E. Lubowski, tłum.). Nakładem Gebethnera i Wolffa.
- Parafia Matki Bożej Królowej w Bełżcu. (b.d.). *Historia*. <https://parafibelzec.pl/parafia/historia>
- Parafia św. Michała Archanioła w Pławowie. (b.d.). Wikipedia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Parafia_%C5%9Bw_Micha%C5%82a_Archanio%C5%82a_w_P%C5%82azowie
- Prowincja Matki Bożej Anielskiej Zakonu Braci Mniejszych. <https://old.ofm.krakow.pl/cms/index.php?page=historia-prowincji-m-b-anielskiej>.
- Przybyłowicz, K. (2015). *Zagłada Żydów Biecza. Sprawiedliwi wśród narodów świata*. <http://krzyprzy.zso4.gliwice.pl/zydzi%20biecza/zaglada/sprawiedliwi/sprawiedliwi.htm>
- [Ręcznyński], W. (1958). Mowa pogrzebowa nad trumną ś.p. o. Ireneusza Kmiecika. *Pietas et Studium*, 3–4(3), 46–50. [Maszynopis, Archiwum Prowincji Franciszkanów Reformatów w Krakowie].
- Sawczyński, Z. (1879). *Ksiądz Feliks Dupanloup. Biskup Orleański*. Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego.
- Seredyński, W. (1868). *Pedagogia polska w zarysie*. Nakładem Karola Wilda.
- Surzycka-Chałubińska, J. (oprac.). (1909). *Szkoła czystości życia*. Druk „Posiewu”.
- Reichenbach-Pieczńska, E. (1911). *Żyć w czystości ducha i ciała* (J. Surzycka-Chałubińska, oprac.). K. Fiszler.
- Szteinke, A. (1962). O. Ireneusz Kmiecik. W: *Księga pamiątkowa z okazji 50-lecia odrodzenia Prowincji Matki Boskiej Anielskiej Zakonu Braci Mniejszych w Polsce 1911–1961* (s. 50–52). [Maszynopis, Archiwum Prowincji Franciszkanów Reformatów w Krakowie].
- Szteinke, A. (1978a). Prowincja M.B. Anielskiej (1911–1970). W: J.R. Bar (red.), *Zakony św. Franciszka w Polsce w latach 1772–1970*. Cz. 3: *Zakon Braci Mniejszych – franciszkanów* (s. 217–236). Akademia Teologii Katolickiej.
- Szteinke, A. (1978b). Zjednoczona prowincja Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny w Galicji (1899–1911). W: J.R. Bar (red.), *Zakony św. Franciszka w Polsce w latach 1772–1970*. Cz. 3: *Zakon Braci Mniejszych – franciszkanów* (s. 211–216). Akademia Teologii Katolickiej.
- Szulakiewicz, W. (1995). *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Teczka personalna. Kmieciak Franciszek (Ireneusz). (b.d.) Zbiór materiałów różnych, bez sygnatury. Archiwum Prowincji Franciszkanów Reformatów w Krakowie.
[Tekst na okładce]. (1931). *Posłaniec*, 11, s. 338.
- Zieliński, Z. (red.). (1981). *Bibliografia katolickich czasopism religijnych w Polsce 1918–1944*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ziemann, E. (2012). Seminarium duchowne. W: E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 17, kol. 1396–1398). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Żychliński, B. (1909). *Słowo do matek o dobrym wychowaniu dzieci*. Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Żychliński, B. (1910). *Słowo do ojców o wychowaniu dzieci*. Towarzystwo im. Piotra Skargi.
- Żychliński, B. (1916). *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca*. Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Żychliński, B. (1917). *Wychowanie młodzieży w czystości obyczajów obowiązkiem wobec Kościoła i narodu*. Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha.
- Żychliński, B. (1928). *Dla matek chrześcijańskich. Przewodnik duchowny i książka do nabożeństwa*. Drukarnia Katolicka.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s)



Udział prof. Teresy Kukołowicz w rozwoju pedagogiki rodziny ***Prof. Teresa Kukołowicz's Participation in the Development*** ***of Family Pedagogy***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to illustrate the role and contribution of Prof. Teresa Kukołowicz to the advancement of family pedagogy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research focuses on addressing the question: what is Prof. T. Kukołowicz's contribution to the development of family pedagogy? The article uses the analytical-synthetic method drawing from relevant literature.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article presents various research, teaching, organizational, and social endeavors of Prof. T. Kukołowicz in service of enhancing family knowledge, pedagogical theory, and practical solutions.

RESEARCH RESULTS: Prof. T. Kukołowicz's efforts and research, which synergized theory and practice of various sciences, led to the formation of a comprehensive knowledge system regarding families and actions in support of families.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: T. Kukołowicz's scientific contributions, teaching, administrative leadership, and social activities led to the effective organisation of research, educational practice, and outreach initiatives pertaining to families. She laid theoretical groundwork by advancing the theory of upbringing, advocating for the recognition of families as communities of individuals guiding the selection of research topics, data organization, relational analysis, and assessment of external influences on families. Additionally, she contributed significantly to the delineation and advancement of family pedagogy as a subset of pedagogical sciences. Her social activism serves as a model for applying theoretical insights to enhance practical applications.

→ **KEYWORDS:** TERESA KUKOŁOWICZ, CHILD, FAMILY, UPBRINGING, FAMILY PEDAGOGY

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie roli i udziału prof. Teresy Kukołowicz w rozwoju pedagogiki rodziny.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: Jaki jest udział T. Kukołowicz w rozwoju pedagogiki rodziny? W artykule zastosowano metodę analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Przedstawiono różne formy działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej, organizacyjnej i społecznej Kukołowicz na rzecz rodziny, które służyły doskonaleniu wiedzy o rodzinie, teorii pedagogicznej i praktycznych rozwiązań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Efekty podejmowanych przez Kukołowicz działań i badań naukowych w synergii teorii i praktyki, zmierzających do scalania wiedzy gromadzonej przez różne nauki, prowadziły do rozwijania spójnego systemu wiedzy o rodzinie i działań na rzecz rodziny.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Dorobek naukowy Teresy Kukołowicz, jej działalność dydaktyczna, administracyjna i społeczna prowadziły do efektywnej organizacji działań badawczych, dydaktycznych i upowszechniających wiedzę o rodzinie. Tworzyła podstawy teoretyczne przez rozwój teorii wychowania, uzasadniając podmiotowość rodziny jako wspólnoty osób, co powinno być kryterium doboru problemów badawczych, porządkowania danych, relacji i oceny wpływów pozarodzinnych oraz wsparcia rodziny i interpretacji zjawisk dewiacyjnych w rodzinie. Wniosła duży wkład w wyodrębnienie i rozwój pedagogiki rodziny jako subdyscypliny nauk pedagogicznych, a działalnością społeczną dała przykład zastosowania teorii dla organizacji i doskonalenia praktyki.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** TERESA KUKOŁOWICZ, DZIECKO, RODZINA, WYCHOWANIE, PEDAGOGIKA RODZINY

Wprowadzenie

Profesor Teresa Kukołowicz (1925–2014) poszukiwania skutecznych form wspomagania pełnego rozwoju osoby w różnych sytuacjach życia osobistego, rodzinnego i społeczniego przez wychowanie rozpoczynała zawsze od podstaw. Stanowiła je analiza istoty życia osoby i rodziny w duchu personalizmu chrześcijańskiego. Dla wykazania niezastępowalności i roli rodziny w rozwoju i wychowaniu człowieka ukazywała jej istotę i znaczenie relacji osobowych w tym procesie. Dokonywała tych analiz jako żona i matka zaangażowana społecznie, naukowo i dydaktycznie w działania na rzecz rodziny, a efektem są publikacje naukowe i aplikacje praktyczne.

Wniosła tym samym duży wkład w wyodrębnienie i rozwój pedagogiki rodziny jako jednej z subdyscyplin nauk pedagogicznych. W podejmowanych w Instytucie Pedagogiki KUL badaniach nad wychowaniem w rodzinie i przyjmowanych założeniach

teoretycznych związanych z integracją i specjalizacją wiedzy pedagogicznej o rodzinie jest uznana za jedną z czołowych badaczek w tym środowisku (przedstawiają to w publikacjach szczególnie: Danuta Opozda, Magdalena Parzyszek, Ewa Słomka, Ryszard Skrzyniarz, Dorota Kornas-Biela).

Praca naukowa, dydaktyczna i administracyjna prof. T. Kukołowicz w tworzeniu lubelskiej szkoły badań nad rodziną

Dnia 1 X 1959 r. mgr Teresa Kukołowicz została zatrudniona w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Filozofii KUL. W kolejnych latach awansowała na nowe stanowiska, uzyskiwała kolejne tytuły naukowe, aż w 1992 r. została profesorem zwyczajnym (Słomka, 1996, s. 7–8). Zatrudniona na KUL-u do 30 IX 2000 r., pełniła w tym czasie wiele funkcji na uniwersytecie. Kierowała Katedrą Pedagogiki Ogólnej, a w latach 1984–90 i 1993–99 była prodziekanem Wydziału Nauk Społecznych. Między innymi dzięki jej staraniom w roku akademickim 1980/1981 r. reaktywowano na KUL-u Sekcję Pedagogiki. Od początku była jej kierownikiem, a po przekształceniu w 1996 r. w Instytut Pedagogiki – jego dyrektorem (Akta..., b.d.).

Koniec XX w. to był czas, gdy

[...] pedagogika rodziny w szybkim tempie zaczęła wyodrębniać się jako subdyscyplina pedagogiczna oraz czas wzrastających potrzeb i realnych działań podejmowanych przez środowiska badaczy prowadzących do scalania wiedzy o wychowaniu w rodzinie. Intensywny rozwój pedagogicznej wiedzy o rodzinie odzwierciedlony jest między innymi w procesie instytucjonalizacji pedagogiki rodziny oraz poprzez powstające coraz liczniej publikacje naukowe w tym zakresie (Opozda, 2016, s. 7–8).

Pierwsza w Polsce Katedra Pedagogiki Rodziny powstała w 1974 r. na Wydziale Teologii KUL, kierowana przez ks. prof. Piotra Porębę (od 2001 r. Katedra Duszpasterstwa Rodzin). Na wniosek Kukołowicz, dyrektora Instytutu Pedagogiki na WNS KUL, 1 X 1996 r. utworzono w nim Katedrę Pedagogiki Rodziny, która była drugą w KUL i w Polsce. Podkreśla się, że:

Jej zamysł, by zintegrować wiedzę o wychowaniu w rodzinie wypracowaną w kulowskim środowisku i skupić badaczy, którzy dążą do rozwoju i poszerzania wiedzy o rodzinie, opierając się na podobnych założeniach teoretycznych, zaowocował utworzeniem Katedry Pedagogiki Rodziny (Opozda, 2022, s. 110).

Jej kierownictwo powierzono ks. prof. Józefowi Wilkowi, który w latach 1980–1996 kierował Katedrą Pedagogiki Rodziny w Instytucie Teologii Pastoralnej na WT KUL. Jego badania naukowe dotyczyły: małżeństwa, rodziny, pozarodzinnego środowiska wychowawczego, osoby dziecka, osoby wychowawcy oraz duszpasterstwa rodzin w aspekcie teoretycznym i praktycznym (Bieleń, 2004, s. 10).

Główne kierunki badań Kukołowicz to: „systemy wychowawcze pedagogów katolickich XX w., czynniki kształtujące postawy rodzicielskie, proces wychowania i samowychowania, znaczenie rodziny w wychowaniu, teorie i niektóre zagadnienia metodologiczne wychowania w rodzinie, socjologia medycyny, Kościół rzymskokatolicki wobec problemów patologii społecznej w Polsce” (Skrzyniarz, 2018, s. 251–252). Sama więc wносиła swój dorobek naukowy do pogłębiania wiedzy o rodzinie, korzystała ze współpracy i interdyscyplinarnego dorobku naukowców prowadzących badania, ważne dla jej pracy naukowej i dydaktycznej. Prowadziła wykłady, seminaria magisterskie i doktorskie, przekazując wiedzę pedagogiczną z troską o naukowy i osobisty rozwój każdego współpracownika i studenta (Skrzyniarz, 2018).

Podając problematykę życia rodzinnego w duchu personalizmu chrześcijańskiego, niezbędności rodziny dla integralnego rozwoju osoby i podkreślając ogromną rolę wychowania w codzienności dla dzieci w rodzinie i wszystkich członków rodziny, Kukołowicz w tym duchu nawiązywała relacje (Kornas-Biela, 2019). Będąc naukowcem i pełniąc kierownicze funkcje na uczelni, podejmowała działania, aby na każdym etapie zapewniać studentom optymalne możliwości zdobycia gruntownej wiedzy i kompetencji zastosowania jej w praktyce. Takie podejście inspirowało do wspólnego poszukiwania wskazań ważnych dla realizacji misji pedagoga, a spotkania i kształcenie nabierało charakteru formacyjnego (Opiela, 2018, s. 103–110).

W kontekście prowadzonych zajęć i badań naukowych niezwykle przekonująco ukazywała znaczenie rodziny:

Dom, rodzina, rodzicielstwo to świętości, stanowią społeczne sacrum mimo dostrzegalnego współcześnie kryzysu rodziny w kulturze europejskiej. Ale dom pozostaje mimo wszystko ciągle miejscem samorealizacji. W domu rodzinnym, wśród najbliższych kochanych i kochających ludzi każdy może odczuć znaczenie własnych wyników i ich sens. Tu, czyli w domu odnajdujemy warunki dla naszej równowagi psychicznej i podstawy zasad moralnych. W domu rodzinnym otrzymujemy przekaz wartości, obyczajów, tradycji, nawyków oraz dochodzi do tego jeszcze ogólnospołeczny system edukacji, co decyduje o pozyskaniu przez człowieka tożsamości (Kukołowicz, 1996a, s. 33).

Szczegółowe analizy i zachęta studentów do autorefleksji dotyczących różnych wymiarów drogi do samorealizacji we wspólnocie rodziny, naturalnego środowiska życia i rozwoju człowieka skłaniały do zgłębiania tych treści. Ukazując właściwą drogę naukowej refleksji, pomagała i zachęcała do samodzielnego wyboru przedmiotu własnych poszukiwań badawczych:

Rozumienie istoty człowieka, procesu jego rozwoju i wychowania oraz ukształtowanie postaw i wiedzy zgodnie z przyjętą antropologią stanowiło fundament świadomego i odpowiedzialnego zaangażowania w edukację nowych pokoleń. Podkreślała tu rolę rodziny w wychowaniu i uspołecznieniu dziecka, rolę kobiety i jej godność, a także rolę starszego pokolenia. Myśląc i tak wykształcony pedagog w chaosie współczesnego świata jest bardziej zdolny do radzenia sobie z aktualnymi wyzwaniami niż specjalista w danej metodyce, ale niepotrafiący odnosić się do istoty rzeczy (Opiela, 2018, s. 110).

Stąd wielu jej uczniów i współpracowników zaangażowało się w badania nad rodziną.

Działalność naukowo-badawcza pracowników Katedry Pedagogiki Rodziny w IP KUL nadal realizowana jest w nurcie pedagogiki personalistycznej odwołującej się do założeń realizmu filozoficznego. Stanowi kontynuację badań nad interdyscyplinarnym charakterem pedagogiki rodziny. Podkreśla się, że:

Profesorowie Teresa Kukołowicz i Józef Wilk odegrali znaczącą rolę nie tylko w rozwoju pedagogicznej wiedzy o rodzinie w KUL, ale również w rozwoju pedagogiki rodziny w procesie jej instytucjonalizacji, integracji środowiska badaczy, w tworzeniu lubelskiej szkoły badań nad rodziną. Ich refleksja o wychowaniu w rodzinie stanowi podstawę rozwoju teorii wychowania w rodzinie. Ich działalność naukowo-badawcza i pedagogiczna refleksja nad wychowaniem w rodzinie jest cennym przykładem umiejętności łączenia dwóch, tylko pozornie skrajnych, dążeń w procesie tworzenia wiedzy – dążenia do specjalizacji i dążenia do integracji wiedzy (Opozda, 2020, s. 26).

Dla pedagogiki rodziny wciąż istotne są publikacje, w których prof. Kukołowicz z pełnym przekonaniem uzasadniała, jak ważna dla konstruowania praktyki i rozwoju teorii wychowania jest adekwatna antropologia. Przyjęcie chrześcijańskiej koncepcji człowieka jako osoby otwierającego na wspólnotę – rodzinę, naród, Kościół. Z integralnej koncepcji człowieka wynika konieczność integralnego wychowania. Z tej antropologicznej podstawy i jej rozumienia wynikają cele, metody, środki i sposób traktowania wychowanka.

Rodzina przedmiotem badań pedagogicznych prof. Kukołowicz

W pracy naukowej prof. Kukołowicz zajmowała się głównie teorią wychowania, wskazując na podstawową rolę rodziny jako pierwszego i niezastąpionego środowiska rozwoju i wychowania osoby. Podkreślała konieczność interdyscyplinarnego podejścia ze względu na złożoność przedmiotu badań, jakim jest rodzina, oraz wytworzenie zintegrowanej wiedzy o rodzinie przez nauki szczegółowe. Dążyła do określenia zasad scalających wyniki badań różnych nauk w odniesieniu do rodziny ze względów teoretycznych i praktycznych (Kukołowicz, 1984b, s. 5). Dlatego problematyka rodzinna była szczególnym obszarem jej naukowych zainteresowań. W biografii wyróżnia się, że opracowywała systematycznie wiele zagadnień, co znajdowało wyraz w jej publikacjach (Słomka, 1996, s. 9).

W badaniach nad wychowaniem w rodzinie wychodziła od analiz na gruncie socjologii. Korzystając z dorobku w tej dziedzinie, podjęła badania „czynników decydujących o tym, że rodzinę uważa się za konieczne i niezastępowalne ogniwo w procesie prawidłowego rozwoju i wychowania człowieka” (Kukołowicz, 1978a, s. 5). Owocem tych poszukiwań była rozprawa habilitacyjna *Rodzina w procesie uspołecznienia dziecka*, w której podjęła próbę komplementarnego ujęcia problematyki rodziny.

Wychodząc od zagadnienia uspołecznienia jako przedmiotu i celu wychowania, przeanalizowała dobro wspólne i dobro osoby w sytuacjach życia rodzinnego, psychospołeczne cechy sytuacji kształtujących sferę poznawczą, dążenia i aktywność w rodzinie.

Na tej podstawie ukazała istotę uspołecznienia i dokonała charakterystyki sytuacji wychowawczych we współczesnej rodzinie. Wykazała, że niezbędność rodziny wynika z tego, że tylko ona dostarcza zasadniczych treści doświadczenia koniecznych dla procesu uspołecznienia oraz do rozwoju i kształtowania odpowiednich predyspozycji dziecka w sposób odpowiadający jego możliwościom i prawom rozwoju (Kukołowicz, 1978a, s. 119).

Bardzo ważne w tym kontekście było podjęcie tematu regulacji poczęć i urodzeń, oceny stosowanych praktyk i ukazanie ich wpływu na funkcje rodziny. W wymiarze interdyscyplinarnym ukazała kierunek refleksji nad ich rozumieniem:

Problematyka planowania rodziny jest głównie sprawą jej funkcji wobec swoich członków i społeczeństwa. Wskazując na to, że regulacja poczęć i urodzeń wiąże się przede wszystkim z zagadnieniami życia rodzinnego, chcemy podkreślić jego związek z funkcjami rodziny wobec swych członków oraz społeczeństwa. Teologia funkcje te najogólniej określa jako rodzenie oraz obdarowywanie człowieczeństwem. Rodzina, spełniając te funkcje, wykonuje jednocześnie swoje zadanie wobec społeczeństwa. Socjologia uszczegółowia to ogólne stwierdzenie. Wymienia m.in. następujące funkcje rodziny: prokreacyjną, pielęgnacyjną, kształcenia i wychowania, zabezpieczenia, funkcję miłości i rekreacyjną (Kukołowicz, 1978b, s. 177–178).

Wskazała też na konieczność doskonalenia analiz teoretycznych i formułowania wskazań praktycznego ich wykorzystania dla wsparcia realizacji funkcji rodziny wobec aktualnych wyzwań.

Uwzględnienie złożoności przedmiotu badań, jaki stanowi rodzina, i wynikających stąd możliwości badawczych dla wielu nauk było podstawą do opracowania publikacji *Z badań nad rodziną* (Kukołowicz, 1984c). Zwracała w niej uwagę, że gromadzone przez poszczególne nauki dane nie pozwalają na wytworzenie się zintegrowanej wiedzy o rodzinie, która stanowiłaby podstawę nauki o rodzinie. Na wstępie dokonała przeglądu publikacji ukazujących rodzinę multidyscyplinarnie i w tym kontekście wysunęła propozycje zasady scalającej i porządkującej wiedzę o rodzinie. Stwierdziła, że:

[...] podstawową zasadą integracji wiedzy o rodzinie powinno być przyjęcie określenia rodziny jako wspólnoty osób oraz zdefiniowanie człowieka jako osoby. Wyróżnione zasady powinny być inspiracją do stawiania odpowiednich problemów badawczych. [...] W ich świetle należy porządkować dane, interpretować je, oceniać skutki występujących zachowań, zjawisk w życiu małżeńskim i rodzinnym. Przyjęte zasady powinny uświadamiać, jaki zakres badanej rzeczywistości rodzinnej został ujęty, w jakiej relacji pozostaje on do faktycznej rzeczywistości rodzinnej. Wskazane zasady wynikają z przyjęcia stanowiska filozofii tomistycznej. Będą one inne w przypadku przyjęcia odmiennego stanowiska filozoficznego (Kukołowicz, 1984b, s. 13–14).

Publikacja jest ilustracją proponowanego podejścia badawczego. Interdyscyplinarny kontekst ukazują kolejne jej teksty. Wychodząc od filozoficznej koncepcji małżeństwa i rodziny Karola Wojtyły, podjęto prezentację psychologicznych zagadnień małżeństwa i rodziny, problematyki socjologii rodziny, wychowania religijnego z uwzględnieniem

poradnictwa oraz prac badawczych KUL-u. Kukołowicz opracowała teksty dotyczące poradnictwa – pomocy rodzinie i modyfikacji postaw rodzicielskich.

Profesor Kukołowicz podejmowała działania badawcze, publikacyjne i dydaktyczne, by dla teoretycznych podstaw pedagogiki rodziny udostępniać ważne opracowania zagadnień z teorii wychowania. W określaniu przyczyn wychowania odwoływała się do filozoficznej koncepcji człowieka jako bytu niedoskonałego, ale potencjalnego, który dzięki oddziaływaniom pedagogicznym ma szansę aktualizować swoje możliwości. Musi się to dokonywać według przyjętego celu i integralnie, obejmując wszystkie płaszczyzny ludzkiego bytu (Kukołowicz, 1996b, s. 15–17). Wsparcie pełnego rozwoju osoby wymaga określenia jego podstaw teoretycznych, odpowiedniej metodyki oraz stworzenia sprzyjających warunków realizacji tego ważnego zadania. Dlatego w badaniach naukowych i praktyce pedagogicznej nie należy korzystać bezkrytycznie z aktualnego dorobku w zakresie teorii wychowania i metodyki.

Wobec wielości koncepcji i systemów wychowania Kukołowicz wskazywała, że dla wyboru i realizacji tej właściwej ważne są jej założenia filozoficzne dotyczące rozumienia człowieka. To antropologiczne kryterium rozeznania jest niezwykle ważne zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Właściwe pomaganie człowiekowi wymaga zatem wpiętych odpowiedzi na pytania:

- Kim jest człowiek?
- Czego potrzebuje dla swego dobra?
- Jak mu pomagać?

Zwracała uwagę na błędy we współczesnym myśleniu o człowieku, przenoszone na wychowanie, m.in. niedocenywanie roli rodziny i błędne formułowanie celów wychowania. Wskazywała, że głoszenie pociągających haseł podkreślających wolność, swobodę, spontaniczność, neutralność ideologiczną w nowych koncepcjach wychowania jest często złudne, tym bardziej gdy nie jest jasne, ku jakim celom zmięrają i kogo chcą wychowywać (Kukołowicz, 1993, s. 53).

Analizując poglądy przedstawicieli pedagogiki personalistycznej z czasów II Rzeczypospolitej, zachęcała studentów do ukazania rodzimych koncepcji i systemów pedagogicznych, które miały na celu wspomaganie rodziny w wypełnianiu funkcji wychowawczych, realizowane także przez zgromadzenia zakonne. To stanowiło kontekst poszukiwania właściwych form wspierania integralnego rozwoju i pomocy, szczególnie rodzinom w sytuacji trudnej.

Sięganie do doświadczeń przeszłości i tradycji ważnych dla danego regionu czy narodu służyło do analiz aktualnych wyzwań i możliwości zarówno teoretycznych, jak i praktycznych rozwiązań. W kontekście preferowanych współczesnych koncepcji w wychowaniu zwracała uwagę, że chociaż „podkreślają one znaczące dla dzisiejszych czasów wartości, to jednocześnie subiektywizują je, relatywizują, a zatem uniemożliwiają uzyskanie odpowiedzi na wewnętrzne potrzeby wychowawcze człowieka” (Kukołowicz, 1993, s. 58). Bardzo ważne jest tu właściwe wsparcie przede wszystkim rodziny w przekazie i realizacji wartości dla tworzenia przez nią obyczajowości i ochrony przed negatywnymi wpływami (Kukołowicz, 1996a, s. 72).

W hierarchii wartości, do której odnosiła się w swoim życiu, badaniach i publikacjach, wskazywała na konieczność akcentowania właściwego kierunku działań wychowawczych. „Życie rodzinne ma również to do siebie, że uczy miłości. Podstawowym zaś znamieniem miłości jest służba, ofiarność, dawanie. Właśnie miłość – będąca drogą do zbawienia – stanowi ośnowę życia rodzinnego” (Kukołowicz, 1996a, s. 84). Podkreślała, jak ważne są treści przekazu słownego, zachowań i aktywności preferowanych w codzienności życia rodziny, które dla dziecka są informacją, co jest ważne, cenne, czemu poświęcić swoje siły i życie. W codzienności otrzymuje ono wszelkie dobra od rodziny, a do najważniejszych należą wychowanie i jakość życia codziennego rodziny (Kukołowicz, 1996a, s. 147–149). Podkreślając potrzebę wspomaganie rodziców w realizacji tej ważnej roli, by zapewniali dziecku pełny rozwój przez wychowanie, poczynwszy od etapu prenatalnego, sama angażowała się społecznie w doskonalenie poradnictwa rodzinnego.

Działalność społeczna prof. Kukołowicz na rzecz rodziny

Działania społeczne Teresy Kukołowicz na rzecz rodziny mają niezwykłą wartość. Jako żona i matka z głębokim przekonaniem argumentowała niemożność zastąpienia rodziny w rozwoju i wychowaniu człowieka, odnosząc się do wyników badań naukowych. Pozwoliły one rozwinąć wiele inicjatyw mających na celu wsparcie rodziny, kształcenie specjalistów, formację i doksztalcanie rodziców do pełnienia funkcji małżeńskich i rodzicielskich. Pomogły także utworzyć wiele instytucjonalnych form pomocy rodzinie – np. poradnie, placówki opiekuńczo-wychowawcze (Słomka, 1996, s. 9–10). Działalność ta jest doceniana, ale nie została jeszcze dokładnie opracowana.

Profesor Kukołowicz przez wiele lat (1975–1996) była zaangażowana w Komisji Episkopatu ds. Rodziny, przemianowanej w 1995 r. w Radę ds. Rodziny (Sukiennik, 2006, s. 316). Jednocześnie podejmowała działania naukowe, których efekty wprowadzała w praktykę, działając w różnych sekcjach i zespołach Komisji. Np. w kadencji 1989–1994 r. była wiceprzewodniczącą sekcji przygotowania kadr do duszpasterstwa rodzin. Od 1985 r. do 1996 r. pełniła funkcję redaktora naczelnego pisma „Sprawy Rodziny. Biuletyn Komisji Episkopatu Polski ds. Rodzin”.

Udział w komisji i redakcja biuletynu dawały możliwość prezentowania ważnych opinii i propozycji rozwiązań problemów rodziny wynikających z bieżącej sytuacji społeczno-politycznej i doskonalenia działań duszpasterstwa rodzin. Prezentując w biuletynie np. historię i stan badań nad duszpasterstwem rodzin w Polsce (Kukołowicz, 1988), przyczyniała się do rozwoju ważnych dla pedagogiki rodziny podstaw obrazujących możliwości ważne dla praktyki i wspierania duszpasterstwa rodzin.

W biuletynie, redagowanym według stałego schematu, od 1985 r. publikowano dokumenty, informacje o tworzonych dziełach i sprawozdania. W dziale „Kościół naucza” przedstawiano dokumenty Stolicy Apostolskiej i Kościoła w Polsce dotyczące rodziny, informacje o nich. Z nich wynikała tematyka kolejnych: Dział „Komisja ds. Rodzin podaje”

zawierał sprawozdania z sesji, informacje o działaniach, decyzje i wskazania duszpasterskie. Dział „Rodzina w dialogu” – artykuły zaproszonych do współpracy autorów podejmujących badania i działalność w danej tematyce (np. W. i A. Póltawscy, A. Grześkowiak, W. Fijałkowski, ks. J. Bajda, D. Kornas-Biela). W ten sposób teoretycznie wspierano działania praktyczne w duszpasterstwie, szkoleniach, prowadzonych dziełach na rzecz wsparcia rodzin. Informacje o realizacji tych dzieł (poradnie, pisma, placówki), wydarzeniach (sympozja, rocznice, kursy, rekolekcje), działalności duszpasterstwa rodzin w Polsce i za granicą zawarte były w dziale „Wiadomości”. Dział „Informacje bibliograficzne” zawierał propozycje książek i artykułów o podjętej w danym numerze tematyce.

Znajdowały tu wyraz elementy warsztatu pracy naukowej, badawczej i podejście prof. Kukołowicz, które służyły redakcji biuletynu i stanowiły ważny wkład w tematykę przekazywanych treści. W kolejnych numerach biuletynu z 1985 r. kontynuowano blok tematyczny o katechezie wychowania do miłości rodzinnej i małżeńskiej. W 1986 r. podjęto temat eksperymentowania na osobie ludzkiej, w tym próby pozaustrojowego powoływania człowieka do życia i związane z tym uzasadnione problemy moralne. Wskazano dokumenty Kościoła i informacje o bieżącej sytuacji demograficznej w Polsce, a na podstawie Biblii ukazano sens płodności i niepłodności, podstawy teologiczne aktu małżeńskiego i rodzicielstwa. W następnym numerze dopełniono tę tematykę od strony moralnej i biomedycznej eksperymentu.

W 1989 r. wybrzmiały zagadnienia związane z przerywaniem ciąży, antykoncepcją oraz inicjatywy na rzecz ochrony dziecka poczętego, także przez zaangażowanie ekspertów Episkopatu w konsultacje z komisją sejmową. W numerach z lat 1990–1992 prezentowano przebieg działań Komisji ds. Rodzin w dyskusji nad projektem ustawy o prawnej ochronie dziecka poczętego i refleksje nad jej społeczno-politycznymi uwarunkowaniami. Kontynuowano też systematyczne wsparcie rodzin przez dokumenty i artykuły wzmacniające świadomość i motywację w odgrywaniu ról małżeńskich i rodzicielskich, służące profilaktyce i ochronie przed zagrożeniami.

Wiele działań prof. Kukołowicz na rzecz rodziny dotyczyło organizacji, propagowania i doskonalenia poradnictwa parafialnego. Organizowane przez Kościół katolicki, było formą poradnictwa opozycyjnego wobec obowiązującej ideologii i przepisów prawnych, gdyż powstało ono jako odpowiedź na zalegalizowanie w Polsce aborcji w 1956 r. Analizowała więc historię, rozwój i doskonalenie poradnictwa parafialnego w kontekście jego społecznego znaczenia (Kukołowicz i Kwapisz, 1982), prowadziła dokształcanie dla prowadzących poradnie, prezentując teoretyczne podstawy parafialnego poradnictwa rodzinnego (Kukołowicz, 1985) i wypracowując praktyczne rozwiązania w konkretnych warunkach. Ukazywanie historii, znaczenia i potrzeby rozwoju katolickiego poradnictwa rodzinnego służyło ubogacaniu wiedzy ważnej dla teoretycznych analiz rozwijającej się pedagogiki rodziny i jej instytucjonalizacji. Przyczyniło się też, dzięki propagowaniu systematycznej refleksji nad rodziną, do rozwoju katolickiego poradnictwa rodzinnego, które nadal poszerza swą ofertę i formy działania.

Teresa Kukołowicz w aktywności społecznej na rzecz rodziny wykorzystywała wyniki swoich badań i analiz teoretycznych dla rozwijania szerokiego wsparcia rodzin,

np. w studium życia rodzinnego. Określiła cel poradnictwa rodzinnego jako wspieranie rodziny w jej niezastępowalnych funkcjach i spełnianiu podstawowych zadań. Stąd konieczne było odwołanie do różnych dziedzin wiedzy, by właściwie zdiagnozować sytuację i pomóc w rozwiązaniu problemu (Kukołowicz, 1984a, s. 175–181). Podkreśla się aktualność jej wskazań, co wyraża

[...] przedmiot poradnictwa rodzinnego, czyli wspieranie postaw wewnętrznych życia małżeńskiego, uświadamiania o zagrożeniach, kształtowania psychologicznych mechanizmów funkcjonowania rodziny. W jej koncepcji poradnictwo jawi się jako działalność społeczno-wychowawcza i wymaga wielu form interwencji takich jak: informacje, instruktaż, pouczenie, skierowanie do odpowiedniej instytucji, mediacje, porady indywidualne, wsparcie grupowe czy indywidualne (Parzyszek, 2015, s. 156).

Wykłady Kukołowicz w ramach szkoleń, konferencji dla duszpasterzy i doradców życia rodzinnego w różnych ośrodkach w Polsce dotyczyły także wychowania do macierzyństwa i ojcostwa, gdyż nie można ich odłączyć od całego kontekstu wychowania do małżeństwa i rodziny. Ukazywała proces dojrzewania do macierzyństwa i ojcostwa w zależności od wieku, podkreślając rolę rodziny w przygotowaniu dziecka do życia przez wychowanie (Kukołowicz, 1978a, 1989). Spotykając się ze studentami, z uczestnikami szkoleń, chętnie podejmowała rozmowy na prezentowane tematy, ukazując wartość osobistego doświadczenia wychowawczego i refleksji z wykorzystaniem nauki dla doskonalenia praktyki. Chętnie więc posługiwano się opracowanymi przez nią tekstami w organizowanych kursach przedmałżeńskich, konferencjach przedślubnych i pedagogizacji młodych małżeństw.

Podsumowanie

Efekty działań prof. Kukołowicz w badaniach i analizach naukowych, realizowanych w synergii teorii i praktyki, zmierzały do tworzenia teorii wychowania, stanowiącej podstawę dla subdyscyplin pedagogiki. Ponieważ rodzinę uważała za najważniejszą i niezastępowalną, zmierzała do scalania wiedzy gromadzonej przez różne nauki w celu rozwijania spójnego systemu wiedzy o rodzinie.

Praca naukowa, dydaktyczna i administracyjna prof. Kukołowicz w tworzeniu lubelskiej szkoły badań nad rodziną i jej działalność społeczna prowadziły do efektywnej organizacji działań badawczych i upowszechniających wiedzę o rodzinie. Określiła zasady scalające wyniki badań różnych nauk w odniesieniu do rodziny, inspirowała i wspomagała organizację działań praktycznych wspierających rodzinę, które pozostają wciąż aktualne. Dała też przykład konkretnych działań na rzecz rodziny z odwołaniem do zasad antropologicznych, etycznych i teologicznych oraz dorobku nauk społecznych i medycznych.

Zarówno w teorii pedagogiki rodziny, jak i w praktyce pedagogicznej w rodzinie i na rzecz rodziny dorobek naukowy prof. Kukołowicz i przykład jej społecznego

zaangażowania mogą stanowić źródło inspiracji i punkt wyjścia do pogłębionych badań i działań. Wniosła bowiem bardzo duży wkład w wyodrębnienie i rozwój pedagogiki rodziny jako subdyscypliny pedagogiki, a swą działalnością społeczną dała przykład zastosowania teorii dla organizacji i doskonalenia praktyki.

BIBLIOGRAFIA

- Akta osobowe pracowników. (b.d.) Archiwum Uniwersyteckie KUL (AU KUL), sygn. A 707.
- Bieleń, R. (2004). Śp. ks. prof. Józef Wilk SDB (1937–2003). Salezjanin w służbie rodziny. *Seminarium. Poszukiwania Naukowe*, 20, 5–14.
- Kornas-Biela, D. (2019). Wychowanie przez codzienność życia w rodzinie w ujęciu profesor Teresy Kukołowicz. *Family Forum*, 9, 211–231.
- Kukołowicz, T. (1978a). *Rodzina w procesie uspołecznienia dziecka*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kukołowicz, T. (1978b). Próba rozeznania w zakresie stosowania praktyk regulacji poczęć i urodzeń. *Roczniki Nauk Społecznych*, 6, 177–213.
- Kukołowicz, T. (1984a). Poradnictwo z pomocą rodziny. W: T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną* (s. 175–185). Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kukołowicz, T. (1984b). Wprowadzenie. Możliwości integracji wiedzy o rodzinie. W: T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną* (s. 5–14). Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kukołowicz, T. (red.) (1984c). *Z badań nad rodziną*. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kukołowicz, T. (1985). Podstawy teoretyczne parafialnego poradnictwa rodzinnego. W: A. Kargulowa i M. Jędrzejczak (red.). *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradownictwa* (s. 131–139). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kukołowicz, T. (1988). Z historii duszpasterstwa rodzin w Polsce. *Sprawy Rodziny*, 10–12, 30–34.
- Kukołowicz, T. (1989). Wychowanie przez codzienność w rodzinie. *Przegląd Uniwersytecki KUL*, 2, 16.
- Kukołowicz, T. (1993). Nowe koncepcje wychowania. *Chrześcijanin w Świecie*, 195, 53–58.
- Kukołowicz, T. (1996a). *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kukołowicz, T. (red.) (1996b). *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Kukołowicz, T. i Kwapisz, D., (1982). Z historii, rozwoju i doskonalenia poradnictwa parafialnego. W: A. Kargulowa i M. Jędrzejczak (red.), *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa* (s. 149–158). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Opiela, M.L. (2018). Teresa Kukołowicz (1925–2014) jako nauczyciel akademicki – mistrzyni i wychowawczyni. W: W. Szulakiewicz (red.), *Nauczyciele. Zastężeni – niedocenieni – zapamiętani* (s. 97–113). Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Opozda, D. (2016). Przedmowa. W: J. Wilk, *Pedagogika rodziny* (s. 7–11). Wydawnictwo Episteme.
- Opozda, D. (2020). Pedagogiczna refleksja nad rodziną między dążeniem do integracji i specjalizacji wiedzy (na przykładzie rozwoju pedagogiki rodziny w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II). *Roczniki Pedagogiczne*, 12(4), 17–28.
- Opozda, D. (2022). Pedagogiczna refleksja nad rodziną w dorobku dwudziestu pięciu lat funkcjonowania Katedry Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki KUL. *Biografistyka Pedagogiczna*, 7(1), 107–122.
- Parzyszek, M. (2015). Ogólnopolska konferencja naukowa „Z pomocą człowiekowi...” w pierwszą rocznicę śmierci śp. profesor Teresy Kukołowicz. Lublin, 27 lutego 2015 r. *Roczniki Pedagogiczne*, 7(1), 155–162.

- Skrzyniarz, R. (2018). Zygmunt Kukulski, Stefan Kunowski i Teresa Kukołowicz – ich rola w rozwoju pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. *Biografistyka Pedagogiczna*, 3(1), 239–256.
- Słomka, E. (1996). Profesor dr hab. Teresa Kukołowicz. Rys biograficzny. *Roczniki Nauk Społecznych*, 24(2), 7–10.
- Sukiennik, P. (2006). Rys historyczny działalności duszpasterstwa rodzin w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem Archidiecezji Krakowskiej. *Studia nad Rodziną*, 10(1–2), 315–322.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Katolickie ujęcie problematyki małżeństwa i rodziny w pracach pedagogicznych Janusza Homplewicza (1931–2006)
Catholic Approach to the Issues of Marriage and Family in the Pedagogical Works of Janusz Homplewicz (1931–2006)

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the article is to elucidate the Catholic perspective on marriage and family issues as presented in the scholarly contributions of Professor Janusz Homplewicz.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The author addresses the inquiry into the model of marriage and family espoused in Janusz Homplewicz's pedagogical discourse, along with his portrayal of the roles of spouses and parents in evolving family dynamics. The analysis relies on a thorough examination of Janusz Homplewicz's publications within the realm of family pedagogy.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article presents the Catholic family model as a nurturing and educational environment. Particular emphasis is placed on the values underpinning family functioning, the interrelations among its members, and the process of raising children. Additionally, considerations extend to readiness for responsible family and social life, including preparation for old age.

RESEARCH RESULTS: The provision of education on models of family life and exemplary marital relationships empowers young individuals to shape their future family and marital life and make the right choices in these domains.

CONCLUSION, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: There is a need to foster emotional and spiritual maturity among youth for marriage and parenthood by instilling and promoting suitable patterns of family life. This entails cultivating appropriate marital and parental dispositions grounded in an understanding of the psychological distinctions between men and women.

→ **KEYWORDS:** **JANUSZ HOMPLEWICZ, FAMILY PEDAGOGY, MARRIAGE AND FAMILY, CATHOLIC APPROACH TO THE FAMILY, FAMILY UPBRINGING**

Sugerowane cytowanie: Lenart, J. (2024). Katolickie ujęcie problematyki małżeństwa i rodziny w pracach pedagogicznych Janusza Homplewicza (1931–2006). *Horyzonty Wychowania*, 23(67), 49–59. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2367.06>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji katolickiego ujęcia problematyki małżeństwa i rodziny w dorobku naukowym profesora Janusza Homplewicza.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaki model małżeństwa i rodziny jest obecny w przekazie pedagogicznym Janusza Homplewicza oraz jak opisuje role męża i żony/ojca i matki w przeobrażającej się rodzinie. Wykorzystano metodę analizy dorobku publikacyjnego Janusza Homplewicza w obszarze pedagogiki rodziny.

PROCES WYWODU: Przedstawiono model rodziny katolickiej jako środowiska życia i wychowania. Główną uwagę skupiono na wartościach wyznaczających funkcjonowanie rodziny, wzajemnych relacjach jej członków oraz procesie wychowania dzieci. Dopelnieniem wywodu uczyniono kwestie dojrzewania do odpowiedzialnego życia rodzinnego i społecznego, w tym dojrzewanie do starości.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Edukacja prezentująca modele życia rodzinnego i wzorcowe relacje małżeńskie pozwala młodym ludziom kształtować model swojej przyszłej rodziny i pożycia małżeńskiego oraz dokonywać właściwych wyborów w tym zakresie.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Istnieje potrzeba rozwijania u młodych ludzi emocjonalnej i duchowej dojrzałości do małżeństwa i wychowania dzieci poprzez dostarczanie i propagowanie właściwych wzorców życia w rodzinie, kształtowanie właściwych postaw małżeńskich i rodzicielskich, ugruntowanych wiedzą na temat odmienności psychiki kobiety i mężczyzny.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **JANUSZ HOMPLEWICZ, PEDAGOGIKA RODZINY, MAŁŻEŃSTWO I RODZINA, KATOLICKIE UJĘCIE RODZINY, WYCHOWANIE W RODZINIE**

Wprowadzenie

Rola rodziny w życiu każdego człowieka, zwłaszcza młodego, jest niezaprzeczalna i bezdyskusyjna. Pomimo dużych zmian społeczno-politycznych oraz ekonomicznych ostatnich dziesięcioleci rodzina niezmiennie pozostaje podstawową komórką życia społecznego, a szczęście rodzinne uważane jest za jedną z podstawowych wartości i cel życiowy wielu Polaków. W tym kontekście rodzina była i jest wciąż nieprzemijającym obszarem zainteresowań badawczych wielu dyscyplin naukowych. Zważywszy na to, uzasadnione stało się podjęcie starań o wyodrębnienie z kręgu nauk pedagogicznych także „pedagogiki rodziny” jako szczegółowej nauki pedagogicznej, koncentrującej się na wychowaniu rodzinnym. Nowa dyscyplina wystartowała ze znacznym dorobkiem naukowym, wyodrębnionym przedmiotem badań (instytucja małżeństwa i rodziny), z licznymi badaczami specjalizującymi się w badaniach nad małżeństwem i rodziną oraz towarzystwami naukowymi i centrami badawczo-konsultacyjnymi (Osewska i in., 2023). Warto

podkreślić, że w grupie prekursorów i propagatorów pedagogiki rodziny jako odrębnej dyscypliny naukowej był nieżyjący już Janusz Homplewicz (1931–2006) – prawnik, etyk i pedagog, profesor nauk prawnych, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie koncepcji katolickiego ujęcia problematyki małżeństwa i rodziny w dorobku naukowym profesora Janusza Homplewicza.

Początki zainteresowania rodziną

Okres, w którym kształtowały się poglądy pedagogiczne Janusza Homplewicza (lata 60.–80. XX w.) był czasem pełnym zmienności i niejednoznaczności. Autor pisał:

Na wzburzonym morzu poszukiwań i zmienności odbywa się to odnajdywanie i krystalizowanie, utrwalanie się wartości, które będą potem kształtować człowieka. W całym tym dziedzictwie przekazu, w procesach wychowania nieocenioną rolę mają wartości etyczne, będące zadatkami całej godności i rozwoju kultury człowieka (Homplewicz, 2009, s. 24).

Jak zauważa, nie wystarcza jednak jedynie dostrzegać je w „sferze wiedzy”, trzeba te wartości odnaleźć także w sferze przeżyć, w sferze emocji, gdzie uzyskują one właściwy sobie wymiar w postaci przekonań i uczuć, w sferze wychowawczego i osobistego przekazu (Homplewicz, 1996, s. 12).

Przekaz pedagogiczny Janusza Homplewicza został ukierunkowany właśnie na ten cel, tj. pedagogizację i uwrażliwienie na wartości młodych ludzi. W jego dorobku naukowym z zakresu pedagogiki rodziny odnajdujemy głównie zbiory wykładów dla studentów oraz prace redakcyjne, głównie pokonferencyjne, w których starał się zaprezentować najważniejsze prawidłowości życia dotyczące małżeństwa i rodziny. Legitymacją dla tego przekazu stał się, jak podkreślał, jego dojrzały wiek oraz doświadczenie życiowe poparte wiarą katolicką i nauką Kościoła, podstawowym zaś przesłaniem biblijny nakaz: „czyńcie sobie ziemię poddaną”, dający człowiekowi niemalże nieograniczone możliwości twórcze. Głównym podmiotem sprawczym przygotowującym do tak pojmowanej działalności, można powiedzieć misji, jest dla Homplewicza rodzina. Podkreśla jej wyjątkowość i niepowtarzalność oraz posłannictwo pochodzące od samego Stwórcy. Niejako gloryfikując rodzinę, zwraca uwagę, że rodzina jest całym światem dla jej członków, zaś podstawowym fundamentem rodziny jest miłość. Przyjęcie tych aksjomatów kieruje Homplewicza w stronę rodziny katolickiej uznającej zwierzchność Boga jako rodziny najbardziej wartościowej w wychowaniu człowieka (Homplewicz, 2000, s. 41–42). Na przeciwległym krańcu stawia zaś rodzinę „opierającą się tylko na własnych siłach i doświadczeniach życiowych, która staje się jedynie biologiczną, socjologiczną i pogańską rzeczywistością bycia” (Homplewicz, 2000, s. 42). Ten bardzo surowy osąd i odrzucenie rodziny świeckiej jako środowiska wychowawczego pozostaje jednak w wyraźnej opozycji do wcześniejszego, bardziej wyważonego, postrzegania przez autora tych kwestii.

W jednym z artykułów opublikowanych w 1998 roku Homplewicz zachęca bowiem do szanowania i doceniania obydwu wzorców wychowawczych. Uzasadnia, że

[...] wychowujący w duchu wartości religijnych są przecież w stanie dostrzec wartości eksponowane w podejściu relatywnym i świeckim w wychowaniu, jak i wychowujący w duchu świeckiego i materialistycznego prakseologizmu mogą także docenić tę istotną praktyczną rolę religijnych wartości transcendentnych w wychowaniu i religijnie uzasadnioną perspektywę rozwoju oraz godności dziecka (Homplewicz, 1998, s. 11).

Przestrzega przed skrajnością i jednostronnością w wychowaniu niesłużącymi „wszechstronnemu rozwojowi człowieka”. Koherencja sił wychowawczych podejmujących zarówno wychowanie religijnie zorientowane, jak i świeckie jawią się mu niczym dwie rzeki toczące swe wody do tego samego ujęcia – celów wychowania (Homplewicz, 1998, s. 13). W pracach Homplewicza odnajdujemy jednak jednonurtowość i koncentrację na wychowaniu katolickim, co utrudniło mu rzeczywiste i bardziej holistyczne ujęcie fenomenu tego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina.

Rodzina katolicka i jej wartości

Rodzina katolicka jest dla Homplewicza najbardziej wartościowym środowiskiem rozwoju i życia. Autor kreuje wręcz wyidealizowany obraz takiej rodziny. Podkreśla jej autentyzm, niepowtarzalność i autonomię – rodzina twórcą własnych norm postępowania, kuźnią osobowości, gdzie „wszyscy są wychowawcami wszystkich” (Homplewicz, 2000, s. 30–31). Powołując się na św. Pawła, zauważa, że członkowie rodziny „już nie żyją dla siebie, lecz dla innych”, są wspólnotą, w której o wiele ważniejsze od tego, co dzieli, jest to, co łączy (Homplewicz, 2000, s. 34). Wgłębiając się w pojęcie wspólnoty, wyjaśnia, że podstawą funkcjonowania rodziny jest wspólnota uczuciowa nastawiona na rozwój, nie zaś na zawładnięcie kogoś czy też panowanie nad kimś (Homplewicz, 2000, s. 34). Konsekwencją tej wspólnotowości jest z kolei zobowiązanie do wzajemnej pomocy, co utożsamia z biblijnym przesłaniem „jeden drugiego ciężary noście” (Homplewicz, 2000, s. 36). Jak podkreśla, życie w zgodzie z tymi wartościami nie jest jednak łatwe, wymaga „miłości wychowawczo dojrzałej”, której egzemplifikacją staje się dostrzeganie czyichś emocji i ich znaczenia dla kogoś, nie zaś koncentrowanie się na emocjach własnych (Homplewicz, 2000, s. 36). Prowadzi to do rozwoju tzw. „kwalifikacji serca”, tj. oddania, poświęcenia, dyspozycyjności, dostrzegania czyichś emocji (Homplewicz, 2000, s. 139). Są one niezbędne w codziennym życiu rodzinnym, ale również w pożyciu intymnym małżonków, któremu Homplewicz poświęca wiele uwagi. W sposób szczególny podkreśla znaczenie wzajemnego zaufania w związku, ponieważ małżonkowie zostają nawzajem wprowadzeni „w przestrzeń czyjejs wyłączności i intymności” (Homplewicz, 2000, s. 149). Zobowiązuje to obydwie strony do pełnej dyskrecji. Ważna jest wówczas właśnie dojrzałość, którą osiąga się na „mozolnej i cierplivej drodze oddziaływania w miłości, oddaniu i wzajemnej pomocy” (Homplewicz, 2000, s. 150). Na końcu tych ludzkich

poczynań, miłości i wszelkich pożądań oraz pragnień znajduje się bowiem drugi człowiek (por. Wojtyła, 1986). Pożycie małżeńskie nie może jednak sprowadzać się do powołania nowego życia, lecz powinno być naturalną potrzebą bliskości i wzajemnego służenia sobie. W pożyciu małżeńskim dostrzega również obecność Boga, który pozwala małżonkom zobaczyć i przeżywać je w bardziej uduchowiony sposób, pozwala odczuwać wdzięczność za możliwość uczestniczenia w tym niezwykłym akcie i wdzięczność za obecność tego drugiego człowieka (Homplewicz, 2000, s. 157–159). W swoich rozważaniach dochodzi do wniosku, że młodzi ludzie powinni uzyskiwać właściwe przygotowanie do dojrzałości życia seksualnego, zbudowane na solidnych podstawach etycznych oraz religijnych wartościach (Troska, 1998, s. 105). Powinno być ono prowadzone jednak na tyle rozważnie, aby przedwcześnie nie rozbudzać u młodych ludzi zainteresowania seksem. Autor zastanawia się, jak powinny być konstruowane programy takiego wychowania. Jaka powinna być ich zawartość? Jedynie przekaz informacji czy też afirmacja ludzkich, humanistycznych wartości i ich przekazu? Czy same informacje, zwłaszcza o biologicznej stronie tych przeżyć, pozwolą na wytworzenie się właściwych wartości i postaw w tym zakresie? Życia seksualnego nie można przecież sprowadzić do bezosobowej płaszczyzny biologii (Homplewicz, 2000, s. 166). Konkluduje w końcu, że program wychowania seksualnego musi być dostosowany do stopnia rozwoju, dojrzałości i potrzeb odbiorców, jak również do zaistniałych konkretnych sytuacji, faktów czy zagrożeń. Wskazuje na pięć etapów realizacji wychowania seksualnego: czas wyobrażeń i zaciekawień; czas uświadomienia; czas doznań; czas potrzeb; czas doświadczeń (Homplewicz, 2000, s. 167–169).

Podjęte przez Homplewicza rozważania w obszarze tego tajemniczego, a zarazem bardzo istotnego obszaru życia rodzinnego mają niezwykłą głębię. Odnajdujemy w nich wiele emocji, empatii i zrozumienia zbudowanego na osobistych doświadczeniach autora.

Czynniki rozwoju dziecka w rodzinie

W tak wysublimowanym środowisku rodzinnym jest realizowane niezwykle cenne posłannictwo – wychowywanie dzieci oparte na przekazie wartości. Homplewicz porównuje je do wzrostu jabłoni: „wystarczy pozostawić ją samą sobie, a wyrośnie z tego cierpka dziczka” (Homplewicz, 2000, s. 45). Zwraca zatem uwagę, że wychowanie to długotrwała, uważna pielęgnacja, która musi opierać się na pewnych zasadach. Wiele z nich wyprowadza z ogólnych prawidłowości rozwoju, które dostrzega dzięki wnikliwej obserwacji natury:

Natura sama wezwwała dla wychowania na pomoc rodzinę i choć każda [...] podejmuje odpowiednio inaczej i nieco inny a wieloletni trud wychowania swych dzieci – to przecież w swych ogólnych założeniach wykazuje on pewne wspólne cechy, analogiczne zasady i problemy (Homplewicz, 2000, s. 45).

W tym kontekście sugeruje rodzicom siedem zasad wychowawczych:

1. Zasada prawdy – wszystko co rodzice czynią i mówią, powinno być oparte na prawdzie.
2. Zasada dobra dziecka – powinna nadawać cel i kierunek wszelkim działaniom wychowawczym.
3. Zasada przykładu – wszelkie wartości, przekonania i postawy wymagają uwiarygodnienia w postępowaniu rodziców.
4. Zasada projekcji pedagogicznej – zrozumienie sposobu postrzegania przez dziecko najbliższego otoczenia i całej rzeczywistości i dostosowanie do tego własnych oddziaływań.
5. Zasada więzi emocjonalnej – uczuciowe zaangażowanie i radości i trudności dziecka.
6. Zasada poszanowania osobowości – uznawanie dziecka za osobę wolną, która wchodzi w relacje wychowawcze.
7. Zasada profesjonalizmu – respektowanie przez rodziców zasad wychowawczych, które są dziedzictwem pokoleń i tkwią w naturze człowieka (Homplewicz, 2000, s. 45–48).

Warto zauważyć, że zaprezentowane zasady wychowawcze zostały podyktowane troską o dobro dziecka. Mają głęboki przekaz emocjonalny, wskazujący, że podstawą procesu wychowania w rodzinie jest wyjątkowa i niepowtarzalna relacja miłości, bliskości i zrozumienia pomiędzy rodzicami a dziećmi. Autor opisuje to w następujący sposób: „Słowo uwiarygodnia się czynem i postawą, czyn zaś i postawa stają się żywym programem wychowania. W rodzinie wszyscy są wychowawcami wszystkich” (Homplewicz, 2000, s. 180). Dopełnieniem tego staje się puenta: „Kim na koniec staną się ludzie rodziny zarówno rodzice, jak i dzieci [...], tu tkwi zagadka i dzieje wolności rodziny” (Homplewicz, 2000, s. 55).

Opisując czynniki rozwoju tkwiące w rodzinie, zwraca uwagę na potrzebę stabilizacji, która jest ważna zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci. Staje się ona pomostem do poczucia własnego „ego” i kształtuje uczucia wyższe – „nauczyć stabilizacji, aby nauczyło się ono [dziecko] kochać i być, gdy już ma to, co potrafi kochać, i gdy już kocha to, co ma” (Homplewicz, 2000, s. 64). Największą rangę nadaje jednak miłości w rodzinie. Uzasadnia, że istnieją dwie odrębne kategorie miłości rodzicielskiej – macierzyńska i ojcowska. Sytuuje je na przeciwległych krańcach. Miłość macierzyńska jest bezwarunkowa, wszechogarniająca i nieustająca, miłość ojcowska zaś jest zaprzeczeniem miłości matki – nie jest bezwarunkowa, nie jest wszechogarniająca i nie jest nieustająca (Homplewicz, 2000, s. 74). To z pewnością dyskusyjne stanowisko ma związek z zakorzenionym w Polsce, jeszcze do początku lat 90., tradycyjnym modelem ojcostwa o zabarwieniu pesymistycznym, negatywnym, powiązanim z relacjami jednostronnymi i autorytarnymi pomiędzy ojcem a dzieckiem. Przemiany społeczne przyczyniły się do zmiany tego niekorzystnego modelu i większego zaangażowania ojców w wychowanie dzieci. W efekcie doprowadziło to do znacznego polepszenia relacji w rodzinie i przekształcenia ich w relacje obustronne także na linii ojciec–dziecko (Włodarczyk, 2014, s. 95–96).

Zakotwiczenie autora w tradycyjnym modelu rodziny skierowało go również w stronę autorytetu jako koniecznego czynnika w wychowaniu. Pisze:

Autorytet jest koniecznym, a w rodzinie jakże naturalnym elementem wszelkich procesów wychowawczych [...]. Zmieniają się formy, zakresy, motywacje odpowiednio do wieku i do „wysokości oczu” rosnącego dziecka, nie zmienia się tylko wielkość poczucia odpowiedzialności, jak i szacunek wobec dziecka, a to właśnie jest całą podstawą, uzasadnieniem, normą i rękojmią tego autorytetu (Hoplewicz, 2000, s. 104).

Początkowo, gdy dziecko jest małe, rodzic staje się dla niego autorytetem bezwarunkowym, w późniejszym okresie ten autorytet musi sobie rodzic wypracować. Wymaga to przemyślanych, odpowiedzialnych i konsekwentnych zachowań stanowiących wzorzec dla dziecka. Nie wszyscy rodzice obdarzeni są jednak powołaniem wychowawczym, które Hoplewicz identyfikuje z „dojrzałością rodzicielską” i z „kwalifikacjami serca”. Uważa, że rodzą się one wraz z powstaniem poczucia odpowiedzialności za dziecko, oddaniem, poświęceniem i dyspozycyjnością (Hoplewicz, 2000, s. 139).

Autor dostrzega dużą moc naturalnych czynników tkwiących w dziecku. Zadaniem rodziny jest utworzenie im drogi, stworzenie właściwych warunków do rozwoju w atmosferze miłości i wzajemnego zrozumienia.

Dojrzałość wychowawcza

Kolejnym zagadnieniem, któremu Hoplewicz poświęcał sporo uwagi, była dojrzałość wychowawcza młodych ludzi, którą upatrywał jako efekt katolickiego wychowania opartego na wartościach. Definiując szerzej to pojęcie, wyjaśniał, że jest to świadomość własnego systemu wartości, własnej tożsamości i przekonań, o które człowiek jest w stanie zawalczyć, gdyby coś im zagrażało. W tym kontekście przywołuje homilię Jana Pawła II do młodzieży na Westerplatte (Jan Paweł II, 1987), wypuklając potrzebę dochowywania wierności wyznawanym wartościom. Każdy człowiek dojrzewa do własnego „Westerplatte wartości”, które ujawnia, kim się w istocie jest, jakimi wartościami kierujemy się w życiu, czy jesteśmy gotowi do obrony wyznawanych wartości (Hoplewicz, 2001, s. 84). Autor zdaje sobie sprawę, że w czasach pokoju wyzwania młodych ludzi mają nieco inny charakter. Są to studia, praca zawodowa, małżeństwo, rodzina... Wymagają one jednak, tak jak obrona Westerplatte, zaangażowania, obowiązkowości, poświęcenia. Jako wychowawca zastanawia się jednak, jak taką dojrzałość kształtować? Odpowiada na to niełatwe pytanie w następujący sposób:

Dojrzewanie człowieka jest wynikiem jego własnych doświadczeń, a ustawiczną szkołą jest tu pewien wycinek świata i całość zdarzeń danego życia [...]. W ten sposób każdy człowiek zdobywa własne doświadczenia, co prowadzi człowieka do własnego obrazu świata i własnej wersji „prawdy immanentnej” (Hoplewicz, 2001, s. 84).

Tak więc autor dostrzega dużą moc sprawczą tkwiącą w środowisku życia jednostki, które kształtuje jej doświadczenia i określone zachowania. Ma to z pewnością związek z psychologiczną teorią rozwoju naturalnego człowieka (Piaget, 1966; Kohlberg, 1964), zgodnie z którą rozwój jest spostrzegany jako proces warunkowany przez dojrzewanie i przez socjalizację, a „zmierza” do osiągnięcia pewnego poziomu, który określa się rozmaicie – dojrzałością, uspołecznieniem itp. (Łukaszewski, 1986, s. 26).

Najbardziej istotnym miernikiem dojrzałości jest odpowiedzialność – „człowiek wewnętrznie rośnie ku temu, by stawał się coraz szerzej, głębiej i konsekwentniej odpowiedzialny” (Homplewicz, 2001, s. 85). W ten sposób człowiek powołany jest, by nieustannie przekraczał samego siebie, „pouczony Ewangelią i przeniknięty Duchem Chrystusa ma, żyjąc, wypełniać swe przeznaczenie” (Homplewicz, 2001, s. 86). Dojrzałość wychowawcza urzeczywistnia się również poprzez umiejętność życia we wspólnocie – „Człowiek nie jest sam, żyje z drugimi, przez drugich i dla drugich” – jak ujął to Jan Paweł II (2000), którego dzieła obok Biblii stały się dla Homplewicza źródłem inspiracji i obiektem fascynacji. Ich kolejnym oddźwiękiem było przyjęcie głoszonej przez Jana Pawła II perspektywy powołania każdego człowieka do świętości (2000). Homplewicz odczytywał to jako fundament powszechnej równości i demokratyzmu w procesie osobowego wychowania. Zwracał jednak uwagę, że człowiek jako istota wolna, długo niedojrzała, nie zawsze idzie tak wyznaczoną mu drogą. Istnieją bowiem pewne wewnętrzne uwarunkowania i ograniczenia, przeszkody na drodze jego rozwoju. Powodują one bunt i brak zgody na przyjęcie odpowiedzialności za siebie i za innych, labilność emocjonalną, obojętność wobec wartości. Określa to stanem niedojrzałości wewnętrznej i moralnej albo też „zielonością ducha” (Homplewicz, 2001, s. 91). Jak podkreśla, niezbędne wówczas staje się profesjonalne wsparcie wychowawcze, swoisty dar wychowania (Homplewicz, 2001, s. 91). Moc takiego oddziaływania jest oparta na autorytecie wychowawcy i na prawdzie jego świata wartości (Homplewicz, 2001, s. 96). Egzemplifikacją tych zmagania w drodze ku dojrzałości czyni słowa Jana Pawła II: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali” (1987). Podkreślają one nieustanną w rozwoju potrzebę stawania się coraz lepszym, która powinna być przyjęta przez jednostkę jako wewnętrzny nakaz.

Pedagogika jesieni

Pedagogika rodziny w ujęciu Janusza Homplewicza obejmuje wszystkie etapy życia człowieka. Wydana w 2003 r. pod jego redakcją *Pedagogika jesieni* stanowi domknięcie realizowanej problematyki dotyczącej małżeństwa i rodziny.

Ostatni etap życia porównuje do jesieni albo też statku dopływającego do portu (Homplewicz, 2003, s. 9). Za Erichem Frommem stwierdza, że „głównym zadaniem człowieka jest dokończenie swoich urodzin – zrealizowanie swych potencjalnych mocy” (Fromm, 1996, s. 179). Upatruje w jesieni życia uwieńczenie trudu całozyciowego rozwoju, porównując ją do „pięknie wykończonego haftu, zaobrębionego koronką wartości i światła”

(Homplewicz, 2003, s. 9). Zwraca uwagę na cenne wartości, które człowiek wnosi wraz z wejściem w tzw. trzeci wiek.

Jesień życia nie napawa go jednak optymizmem. Wcześniejszy bieg i wielozadaniowość zostają spowolnione, a nawet zahamowane. Najlepszą postawą jest wówczas pogodzenie się z tą sytuacją i odnalezienie właściwego miejsca dla siebie. Wpływa to dobrze na harmonię wewnętrzną, umożliwia zgodne i satysfakcjonujące relacje z innymi. W przeciwnym razie okres ten jest wypełniony wewnętrznymi konfliktami, napięciami, których efektem może być niepotrzebna pycha i zgryźliwość starszego człowieka. Zdaniem autora trudności adaptacyjne często wynikają z faktu, że nie potrafimy się do starości przygotować, nastawić na nią, dlatego postrzegamy ją jako „zło przychodzące na człowieka z upływem lat”.

Wiedziony niepewnością, wątpliwościami ma nadzieję na znalezienie u greckich filozofów jakiejś cennej refleksji, jakiegoś pomysłu na pozytywne przeżywanie starości. Nadzieją napawa go stwierdzenie Cycerona, że „można rozsmakować się w starości”, jak również argumentacja filozofa obalająca podstawowe zarzuty przeciwko starości (starość nie pozwala na aktywne życie, osłabia ciało, w starości są już niedostępne rozkosze zmysłowe, bliskość śmierci odbiera całą radość i spokój starości) (Homplewicz, 2003, s. 32–33).

Prowadząc wewnętrzny dialog, dotyczący radzenia sobie z niechcianą starością, Homplewicz zwraca uwagę na jeszcze jeden element wsparcia seniora, a mianowicie dialog międzypokoleniowy – radość kontaktu z młodymi ludźmi. Ze smutkiem konstatuje jednak, że „nasza cywilizacja traci umiejętność rozeznawania tych innych głosów nad własny hałas, popada w bełkot pomieszania języków, niosący zagładę wspólnocie ducha” (Homplewicz, 2003, s. 35). W efekcie giną wspólnoty, giną środowiska – pozostaje walka o siebie i własne przetrwanie (Homplewicz, 2003, s. 35). W ten sposób zwraca uwagę, że obecne czasy nie są już przyjazne ludziom starszym jak do tej pory, że tracą oni swój głos, swoje znaczenie. Życie przybiera inny kierunek, mniej wspólnotowy, a bardziej jednostkowy, zmuszający do samotnej walki o własne przetrwanie. Snuje przypuszczenie, że pewnym antidotum na te zawirowania mogłoby być wychowanie młodych ludzi do starości, uwrażliwienie ich, aby nawiązywali dialog międzypokoleniowy. Obawia się jednak, że przeobrażająca się cywilizacja może taki dialog zignorować zarówno obecnie, jak i w przyszłości. Następujące przemiany odsuwają bowiem człowieka od wspólnotowości na rzecz przelotnych, szybkich i niezobowiązujących kontaktów. W tych procesach łatwo będzie zgubić ludzkie i rodzinne wartości, jeżeli zabraknie rozwoju i właściwego przygotowania młodych ludzi.

Zakończenie

Przekaz Janusza Homplewicza jest naturalnym głosem dobrego nauczyciela i wychowawcy, który próbuje przyjść z konkretną pomocą rodzinie w usprawnieniu jej działań wychowawczych. Jego zdaniem każda działalność ludzka posiada swoją specyfikę z racji

tego, że człowiek jest istotą posiadającą rozum i wolną wolę, dlatego człowiek w swej działalności powinien zawsze uwzględniać zasady etyczne i nimi się kierować. Dotyczy to szczególnie tak ważnej dziedziny, jaką jest wychowanie. Autor zwraca uwagę na rangę kształtowania osobowości poprzez przekaz wartości, określa zakres, zasady i poziomy tego procesu. Akcentuje znaczenie dojrzałości i samorealizacji na drodze indywidualnego rozwoju. Odnosi się również do zjawisk instrumentalizowania i zaniku wartości we współczesnym świecie i wynikających z tego konsekwencji.

W swoich pracach odwołuje się do mądrości Biblii, mądrości ludowej, własnej intuicji i doświadczenia życiowego. Czyny to jego pedagogikę bardzo autentyczną, emocjonalną, wyrastającą z życia i służącą życiu. Poprzez swoją prostotę, wiarygodność i mistrzowski autorytet utworzyła z pewnością drogę młodemu pokoleniu, studentom i słuchaczom studiów podyplomowych, kursów prorodzinnych, którzy na początku XXI wieku podejmowali swoje posłannictwo rodzicielskie i rodzinne. Wykreowany przez Homplewicza tradycyjny model rodziny katolickiej i ról małżeńskich i rodzicielskich można uznać za wciąż aktualny dla młodych ludzi, którzy poszukują drogowskazów na drodze swojego życia.

Dużą wartość merytoryczną mają również treści kierowane do przedstawicieli starszego pokolenia, wkraczającego w tzw. trzeci wiek. Jego pedagogika jesieni pozwala starszemu czytelnikowi minimalizować lęki egzystencjalne i podejmować nowe życiowe zadania.

We współczesnym dyskursie pedagogicznym dostrzegane są głównie etyczne aspekty pedagogiki Janusza Homplewicza. Jeden z badaczy, Marcin Rojek, podkreśla, że

[...] system zasad etycznych zaproponowanych przez Homplewicza może być pomocny przy rozstrzygnięciu etycznych dylematów współczesnych uczniów i nauczycieli. Ponadto twórczość Homplewicza stanowi ciekawą i wartościową propozycję dla rozwijania etycznego myślenia przez współczesnych nauczycieli i ich edukacyjnych działań wobec uczniów. Dlatego, mimo permanentnie dokonujących się zmian w obszarze edukacji, naukowa spuścizna J. Homplewicza będzie bogata w walory heurystyczne także dla kolejnych pokoleń nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich (2020, s. 14).

Podsumowując, publikacje Janusza Homplewicza dotyczące rodziny tworzą w ujęciu syntetycznym spójną i całościową prezentację zagadnień składających się na pedagogikę rodziny i stanowią istotny przyczynek do rozwoju tej dyscypliny. Warto również podkreślić, że dorobek pedagogiczny, który pozostawił, może służyć zarówno obecnym, jak i kolejnym pokoleniom, ponieważ wykreowana przez niego pedagogika rodziny nie straciła na aktualności.

BIBLIOGRAFIA

- Fromm, E. (1996). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki* (R. Saciuk, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Homplewicz, J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Homplewicz, J. (1998). Alternatywy czy uzupełnienia w procesach wychowania religijnego i świeckiego. W: J. Homplewicz i A. Garbarz (red.), *Służba dziecku w instytucjach świeckich i kościelnych* (s. 9–15). Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Wyższe Seminarium Duchowne.
- Homplewicz, J. (2000). *Pedagogika rodziny. Zarys wykładów na Podyplomowym Studium Rodzinnym*. Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie.
- Homplewicz, J. (2001). Każdy ma w życiu swoje „Westerplatte”. Z pedagogiki Jana Pawła II. W: J. Homplewicz (red.), *Dar wychowania. Pedagogika Jana Pawła II* (s. 83–99). Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie.
- Homplewicz, J. (2003). Dawna wiedza o starości i wiedza nam współczesna. W: J. Homplewicz (red.), *Pedagogika jesieni. Problemy wychowawcze ludzi starszych* (s. 31–47). Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie.
- Homplewicz, J. (2009). *Pedagogika i etyka (zarys etyki pedagogicznej)*. Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej.
- Jan Paweł II. (1987). *Każdy ma swoje Westerplatte. Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte. Gdańsk, 12 czerwca 1987*. Wiara. <https://papiez.wiara.pl/doc/589836.Kazdy-ma-swoje-Westerplatte>
- Jan Paweł II. (2000). *Dziesięcioro Przykazań prawem miłości i wolności człowieka. Homilia podczas Liturgii Słowa w klasztorze św. Katarzyny na Synaju – pielgrzymka na Górę Synaj i do Egiptu. 25.05.2000*. Opoka. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/synaj_26022000.html
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. W: M.L. Hoffman i L.W. Hoffman (red.), *Review of child development research* (t. 1, s. 381–431). Russell Sage Foundation.
- Łukaszewski, W. (1986). Podstawy teorii rozwoju osobowości. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania. Nauki Humanistyczno-Społeczne*, 6(166), 25–41.
- Osewska, E., Guzdek, P. i Ryś M. (2023, 4 stycznia). *Nauki o rodzinie – więcej niż dyscyplina*. Forum Akademickie. <https://forumakademickie.pl/sprawy-nauki/nauki-o-rodzinie-wiecej-niz-dyscyplina>
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka* (T. Kołakowska, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rojek, M. (2020). Etyka pedagogiczna Janusza Homplewicza w świetle przemian współczesnego świata i jej znaczenie edukacyjne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 3–16.
- Troska, J. (1998). *Moralność życia płciowego, małżeńskiego i rodzinnego*. Papieski Wydział Teologiczny.
- Włodarczyk, J. (2014). Być tatą. Wyniki badania polskich ojców. *Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 13(3), 94–137.
- Wojtyła, K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Towarzystwo Naukowe KUL.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Pedagogika rodziny w badaniach ks. prof. Józefa Wilka ***Pedagogy of the Family in the Research of Fr. Prof. Józef Wilk***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to delineate the family pedagogy practiced by Fr. Prof. Józef Wilk (1937–2003), who served as the longstanding head of the Department of Family Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The core objective of this study is to identify the fundamental thematic issues addressed in J. Wilk's scholarly work. The method employed to achieve this goal involves a hermeneutic analysis of primary source texts.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Among J. Wilk's extensive publication output, the texts which relate to family pedagogy were singled out and categorized to elucidate the key themes characterizing his scholarly approach. Subsequently, efforts were made to contextualize these themes within the broader scientific literature.

RESEARCH RESULTS: The conducted research reveals three primary areas of J. Wilk's scholarly interest, which collectively make up his approach to family pedagogy. These areas encompass the concept of the human being as inherently family-oriented, the principles of family upbringing, and the family's role within the social fabric.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings of this study underscore the enduring relevance of Fr. Wilk's research, particularly within the realm of anthropology (*homo familiaris*). Moreover, the practical implications of his work, which Fr. Wilk actively sought to promote, remain noteworthy. Many of the proposed solutions continue to offer valuable insights for contemporary educational work, as described in this article.

→ **KEYWORDS:** FAMILY, UPBRINGING, ANTHROPOLOGY, EDUCATIONAL LOVE, PASTORAL CARE

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest zaprezentowanie specyfiki pedagogiki rodziny uprawianej przez ks. prof. Józefa Wilka (1937–2003), wieloletniego kierownika Katedry Pedagogiki Rodziny KUL.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem główny tekstu sprowadza się do pytania, jakie są podstawowe zagadnienia tematyczne podejmowane w pracy naukowej Józefa Wilka, a metodą do jego rozwiązania jest hermetyczna analiza tekstów źródłowych.

PROCES WYWODU: Spośród dorobku publikacyjnego Wilka wyodrębniono te teksty, które podejmuje zagadnienie pedagogiki rodziny. Następnie uporządkowano je w taki sposób, by wyodrębnić podstawowe zagadnienia, charakteryzujące jego specyfikę prowadzenia badań naukowych. Starano się następnie ukazać podobne ujęcia obecne w literaturze naukowej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzone badania pozwalają wyodrębnić trzy podstawowe obszary zainteresowań Wilka, które składają się na uprawianą przez niego pedagogikę rodziny. Są to: człowiek jako istota rodzinna, cechy wychowania rodzinnego oraz rodzina w kontekście społecznym.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki analizy naukowej pozwalają wnioskować o ciągłej aktualności podejmowanych przez ks. Wilka badań, szczególnie tych w obszarze antropologii („homo familiaris”). Należy również zwrócić uwagę na doniosłość aplikacyjną prezentowanych treści, o którą zabiegał sam Józef Wilk. Wiele z proponowanych przez niego rozwiązań może służyć i dziś za pomoc w pracy wychowawczej, co również zaprezentowane zostało w artykule.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZINA, WYCHOWANIE, ANTROPOLOGIA, MIŁOŚĆ
WYCHOWAWCZA, DUSZPASTERSTWO**

Wstęp

Postać ks. prof. Józefa Wilka SDB jest żywo obecna w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Pracował on w KUL od 1970 r. aż do swojej śmierci 11 września 2003 r. (Bieleń, 2000b; Opozda, 2003; Skrzyaniarz, 2011, s. 62–63; Żurek, 2014). Pomimo przeszło dwudziestu lat myśl pedagogiczna (zwłaszcza w obszarze pedagogiki rodziny), którą rozwijał, jest wciąż ważnym źródłem odniesienia oraz inspiracji do podejmowania nowo pojawiających się problemów. Świadczyć o tym może chociażby ponowne wydanie podręcznika jego autorstwa (Wilk, 2002, 2016) oraz organizowanie corocznych, wiosennych konferencji naukowych przez Katedrę Pedagogiki Rodziny zainicjowanych przez ks. Wilka (Wojtowicz, 2023).

Podejmując się przedstawienia dzieła ks. prof. Wilka w krótkim opracowaniu, należy zaznaczyć, że dotąd ukazały się dedykowane mu księgi pamiątkowe (Bieleń, 2000a;

Kiereś i in., 2006). W niniejszym artykule chcę spojrzeć na dorobek naukowy w obszarze pedagogiki rodziny ks. prof. Wilka przez pryzmat potencjalności wychowawczych, które on dostrzegał w rodzinie i które poprzez swoją pracę naukową (i duszpasterską) starał się eksponować i wskazywać zarazem praktyczne rozwiązania do ich aktualizacji.

W artykule ukazę trzy obszary zagadnień, którymi w swojej pracy zajmował się ks. prof. Wilk. Można je sprowadzić do następujących haseł: człowiek – rodzina – społeczeństwo. Na wstępie należy również zauważyć, że nauczanie Kościoła katolickiego Wilk przyjmował jako obszar założeń koncepcyjnych, gdyż – jak pisał – żadna teoria wychowania nie funkcjonuje w „pustej przestrzeni” (por. Wilk, 1998d, s. 6; 2003b). Otwarta prezentacja swoich założeń ideowych – jak zauważają Agnieszka Salamucha i Piotr Magier – służy zarówno samemu badaczowi, jak i odbiorcom jego dorobku. W naukach humanistycznych bowiem postulat neutralności światopoglądowej i ideowej jest niemożliwy do zrealizowania (por. Salamucha i Magier, 2013, s. 162).

Szacunek i podziw względem tajemnicy dziecka – optymizm antropologiczny

Wszelka działalność wychowawcza zaczyna się od przyjęcia określonej koncepcji antropologicznej. Odpowiedź na pytanie o to, kim jest wychowanek, wręcz determinuje podejmowanie lub nie działań wychowawczych względem niego. Prezentując treść antropologii pedagogicznej ks. prof. Wilka, należy zauważyć, że opisuje on człowieka w kategoriach rozpoznawania tajemnicy (por. Wilk, 2003b, s. 38), która musi zakładać szacunek i pokorę. Ksiądz Wilk pisze, że jedynie taka postawa „staje się fundamentem wszelkich odniesień i działań wobec dziecka” (Wilk, 2003c, s. 38). Nie oznacza to, że rezygnuje on z naukowych badań nad człowiekiem w okresie wczesnego rozwoju oraz że zadowala się romantyczną antropologią, która poprzez swoją nieokreśloność odbiera również chęci do jakichkolwiek badań w tym kierunku, bo i tak nie zmieniłyby one „dogmatu tajemnicy”. Tak nie jest. Bardzo wyraźnie zaznacza, że współczesne trendy myślowe, które propagują relatywny stosunek do prawdy antropologicznej, prowadząc ostatecznie do rezygnacji z wszelkiej wizji człowieka, sprowadzają go do wymiaru funkcyjnego. Ksiądz Wilk zauważa, że „wówczas chodzi nie tyle o to, kim człowiek jest i kim ma być, a raczej o to, jak ma funkcjonować” (Wilk, 2003a, s. 16), co w gruncie rzeczy jest dramatycznym zredukowaniem jego humanistycznej istoty.

Ksiądz Wilk zdecydowanie zakłada konieczność prowadzenia badań (również empirycznych) w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, kim jest człowiek. Mówi, że nauki empiryczne „spowodowały swoimi dociekaniem i badaniami to, że współcześnie możemy w bardziej rzeczywistych proporcjach widzieć i realizować ideę pajdocentryzmu” (Wilk, 2003c, s. 34), ale zarazem podkreśla, że „droga ludzkiej myśli w odnajdywaniu rozumienia dziecka uczy nas przede wszystkim pokory – jak wiele jeszcze niewiadomych i jak mozolnie trzeba zbierać okrucy prawdy!” (Wilk, 2003c, s. 34). Ten ostatni wniosek wynika z historycznego przeanalizowania dwóch radykalnie odmiennych mitów antropologicznych,

tj. mitu dziecka jako miniaturki człowieka dorosłego oraz mitu człowieka natury – „dobrego dzikusa”. Każdy z przywoływanych przez ks. Wilka mitów antropologicznych (nie tylko tych dwóch wspomnianych) wyrasta ze zbyt szybkiego zachłyśnięcia się odkrywaniem bądź akcentowanymi w poszczególnych okresach elementami prawdy (bądź wiedzy) o człowieku, tak jakby one tłumaczyły całość ludzkiego bytu. Postawa ostrożnego, pokornego podchodzenia do odkrywanych prawd o człowieku wynika przede wszystkim z szacunku do człowieka jako całości, co do której nigdy nie wiadomo, czy została już poznana. W ten sposób wpisuje się ks. Wilk w takie stanowisko antropologiczne, które na gruncie pedagogiki było prezentowane m.in. przez Fritza Märza (März, 1965, s. 22).

W antropologii ks. prof. Wilka widoczne są również zagadnienia podmiotowości prawnej oraz jego godności osobowej, co uzasadnia on dostępnymi w literaturze badaniami (por. Wilk, 1995, s. 62–63) oraz perspektywą teologiczną. W tym ujęciu podmiotowość dziecka wyraża się w sześciu przymiotach: 1) dziecko jest tajemnicą; 2) dziecko jest istotą wolną – jest osobą samą za siebie odpowiedzialną i samo sobie niejako zadaną; 3) dziecko jest człowiekiem bawiącym się – w zabawie realizuje się człowiecza wolność i w zabawie człowiek może ćwiczyć swoją wolność; 4) dziecko jest w swej istocie zdane na innych – nie może ono znaleźć drogi do siebie bez „ty”; 5) dziecko jest człowiekiem ze wszystkimi słabościami – do egzystencji dziecka należą błąd i wina, cierpienie i śmierć; 6) dziecko żyje oczekiwaniem i nadzieją – terazniejszość jest dla niego impulsem do życia „do przodu” pełnią swego życia (por. Wilk, 1995, s. 69–71).

Niezwykle ważnym obszarem opisu antropologicznego w ujęciu ks. Wilka jest koncentracja na duchowości, której „należy przyznać wiodącą rolę w rozwoju człowieka” (Wilk, 1998d, s. 6). Rozumie on ją – za ks. Janem Bosko – jako otwartość na Bożą obecność i miłość w codzienności swego życia. Tak rozumiana duchowość nie wydarza się poza „normalnym” życiem człowieka, ale – wręcz przeciwnie – jest jego integralną całością. Jak wyjaśnia ks. Wilk „duchowość ta nie niszczy tej [tj. naturalnej] miłości i tej radości, zaprasza jedynie do pogłębienia tego, co naturalne, zaprasza do «posiadania» życia” (Wilk, 1998d, s. 17).

Na podstawie przyjętej antropologii dziecka-osoby ks. Wilk postuluje, że „każde dziecko od momentu poczęcia jest człowiekiem i z tytułu swego człowieczeństwa, swej godności posiada prawo do życia i do wychowania” (Wilk, 1999, s. 295). Oznacza to, że wychowanie jest prawem dziecka z racji tego, że jest człowiekiem i cieszy się godnością osoby. Warto w tym momencie zauważyć, że „nie ma w *Biblii* miejsca, które zobowiązywałoby rodziców do materialnego wyposażenia swoich dzieci. Wyposażeniem, które dziecko zabierało ze sobą w dorosłe życie, darem od rodziców, było dobre wychowanie” (Wilk, 1999, s. 286).

Należy szczególnie podkreślić, że prawo dziecka do bycia wychowywanym wynika z przyjętej wcześniej antropologii. Nie jest uznaniowym dodatkiem wychowawców (czy społeczeństwa) względem dziecka. Operacjonalizacja tego prawa – w ujęciu ks. Wilka – przekłada się na dwa szczególne dary, które wychowawca musi ofiarować dziecku.

Pierwszy z nich to dar obecności uważnej, ojcowskiej, troskliwej i adekwatnej do potrzeb wychowanka (Wilk, 1998d, s. 7). Chodzi o dostępność rodzica, wychowawcy dla

dziecka. Niemniej jednak z darem obecności ks. Wilk wiąże dar osobowej dojrzałości wychowawcy, by w ten sposób dziecko mogło „patrzeć na dorosłego i czytać jak z bogatej książki, co to znaczy być człowiekiem”. Podobnie rozumiał tę obecność Friedrich Wilhelm Foerster: „Jedynie to, co jest treścią duszy wychowawcy, stanie się wrodzoną naturą jego wychowanków” (Foerster, 1934, s. 12–13; Wilk, 2003b, s. 38). Drugim darem, jaki dorosły powinien dać dziecku, jest dom, który „staje się przestrzenią zakorzenienia, wymiany uczuć i poczucia bezpieczeństwa, a zarazem zamienia się w wartość duchową, która niesie człowieka przez życie, dając mu punkt oparcia i odniesienia, czyniąc go bogatym i radosnym” (Wilk, 2003c, s. 38). Oba te dary dają się ująć w jeden naczelny dar, który zarazem staje się prawem dziecka. Jest nim wychowanie.

Podsumowaniem zagadnień antropologicznych ks. Wilka może być opis, który sam zaproponował: „homo familiaris – człowiek istotą rodzinną” (Wilk, 1997, s. 66).

Wychowanie rodzinne – imperatywem właściwego wychowania

W rozumieniu wychowania ks. Wilk reprezentował szeroko humanistyczne podejście. Przyjmował on, że „wychowanie jest więc przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym” (Jan Paweł II, 1994). Często odwoływał się do tej definicji Jana Pawła II, wskazując, że wychowanie ma na celu integralny rozwój człowieka; ten rozwój zaczyna się od miłości rodziców (bądź rodziny zastępczej jako czynnika wyrównującego), która „musi niejako zainicjować, «pchnąć» rozwój” (Wilk, 1996, s. 134). Stąd też rodzina jest nie tylko pierwszym, ale i wzorcowym środowiskiem wychowawczym.

W tym obszarze warto zauważyć, że ks. Wilk upatrywał w wychowaniu rodzinnym istotę działań wychowawczych służących optymalnemu rozwojowi wychowanka w ogóle. Wynikało to z doświadczeń, a następnie przyjętych założeń systemu prewencyjnego ks. Bosko (Wilk, 1998b, s. 125–126). Pedagogika rodziny nie była dla ks. Wilka tylko jedną z wielu subdyscyplin pedagogicznych, ale była obszarem badań i działań wychowawczych, które w sposób istotnie różny od innych obszarów działalności pedagogicznej wpływają na kształt życia wychowanka. Zakładał, że wychowanie rodzinne powinno stanowić wzór każdej innej działalności wychowawczej. Inaczej mówiąc, przymiotnik „rodzinny” staje się imperatywem (sic!) dla wszystkich form wychowania. Mówiąc skrótowo, każde wychowanie powinno być rodzinne.

Spośród wielu zagadnień i problemów, które w swojej pracy podejmował ks. Wilk w obszarze wychowania rodzinnego, na szczególne miejsce wybijają się: 1) prawo rodziny do wychowania; 2) atmosfera rodzinna; 3) role rodzicielskie oraz 4) miłość wychowawcza.

Zagadnienie prawa rodziny do wychowania wynika wprost z ukazanego powyżej antropologicznie uzasadnionego prawa dziecka do bycia wychowywanym. Ksiądz Wilk, przedstawiając to zagadnienie, opiera się na pogłębionej analizie dokumentów Kościoła katolickiego. Na podstawie tych źródeł można wskazać kilka przymiotów tego prawa. Jest

to prawo w sposób istotny związane z przekazaniem życia dziecku przez rodziców, samo wychowanie zaś widziane jest jako kontynuacja poczęcia. Stąd też wychowanie rodzinne cieszy się szczególną pozycją względem innych podmiotów wychowawczych, które zawsze będą mogły jedynie wspomagać rodzinę w realizowaniu przynależnego jej zadania. Należy w tym momencie również zauważyć, że prymarne rozumienie rodziny w kontekście wychowawczym nie wynika z uwarunkowań tradycyjnych, ale antropologiczno-teologicznych. Nie jest ono jedynie dodatkiem do życia rodzinnego, ale jego istotną częścią (Wilk, 1998a, s. 37; Jeziorański, 2013, s. 197). W uzasadnianiu takiego stanowiska ks. Wilk odwołuje się m.in. do pedagogicznego kierunku myślowego zwanego mesologizmem, zwracającego uwagę na „dom rodzinny dziecka jako środowisko opatrnościowe, którego żadne inne środowisko skutecznie zastąpić nie może” (Wilk, 1988a, s. 85).

Atmosfera rodzinna jest określeniem „specyficznych warunków (trudnych do określenia jak atmosfera ziemiska), koniecznych dla prawidłowego procesu wychowawczego” (Wilk, 1988a, s. 87; 2002, s. 53). Składa się na nią „zespół warunków i przedmiotów [...] materialnych i niematerialnych oraz żyjące w tej przestrzeni osoby złączone ze sobą w oryginalny i niepowtarzalny sposób: węzłami krwi i pokrewieństwa” (Wilk, 1988a, s. 87), a jej szczególną cechą jest „nasylenie emocjonalne [i] dominujący nastrój uczuciowy” (Wilk, 2002, s. 54). Do najważniejszych komponentów atmosfery rodzinnej ks. Wilk zalicza następujące: wyposażenie mieszkania, osoby stanowiące rodzinę, formy wspólnotowego życia, formy świętowania oraz otwarcie się społeczne rodziny (por. Wilk, 1996, s. 137). To wszystko sprawia, że atmosfera rodzinna jest rzeczywistością dynamiczną, podlegającą ciągłym zmianom i przeobrażeniom, oraz że każda rodzina tworzy inną atmosferę.

Należy zauważyć, że atmosfera rodzinna powinna być urzeczywistniana również w pozarodzinnych środowiskach wychowawczych. Ks. prof. Wilk – przyjmując stanowisko ks. Bosko – zauważa, że „w wychowaniu pozarodzinnym, gdzie brakuje naturalnych więzi tworzących tę atmosferę, możliwe jest również zrealizowanie wychowania w prawdziwie rodzinnym stylu” (Wilk, 1988a, s. 97). W tym miejscu jeszcze raz potwierdza się to, że ks. Wilk wychowanie rodzinne traktuje jako wzór dla wszystkich środowisk wychowawczych.

W ujęciu ks. Wilka szczególnie ważnym obszarem pedagogiki rodziny było zagadnienie ról rodzicielskich. Ojcu i matce przyznaje rangę tzw. osób znaczących, tj. takich, które pozostają w szczególnym związku z wychowankiem, i mających możliwość wywierania na niego istotnego wpływu (Wilk, 2002, s. 87). Poza tym stoi na stanowisku, że pomimo tego, iż pełnione role rodzicielskie są komplementarne względem siebie, przynależą do nich odmienne funkcje w wychowaniu. Matka związana jest z procesem tzw. przywiązania się, który jest istotny dla kształtowania się zdolności do miłowania. Upraszczając, można powiedzieć, że matka obdarowuje miłością wszechogarniającą, bezwarunkową, afiliacyjną (Wilk, 1996, s. 135–136). Z tak rozumianą miłością matki ks. Wilk wiąże następujące funkcje: udzielanie pomocy w tworzeniu pozytywnego obrazu siebie przez dziecko; umożliwienie wartościującego odczytania otaczającego świata; matka jest pierwszym autorytetem; darem matki jest przede wszystkim obraz kobiecości (Wilk, 2002, s. 88–89). Z ojcem zaś ks. Wilk utożsamia miłość wymagającą, związaną z procesem rozdzielenia dziecka z matką przez wprowadzenie wymagań, prowadzących do usamodzielniania się

dziecka (Wilk, 1996, s. 136). Ojcu przypisane są następujące funkcje: wspieranie i uzupełnianie emocjonalne matki; wprowadzanie dziecka w rzeczywistość zewnętrzną; zorientowanie dziecka na świat wartości; wykonywanie sprawiedliwości poprzez określanie praw i obowiązków; zapewnianie poczucia bezpieczeństwa matce i dziecku; ukazywanie męskości (Wilk, 2002, s. 88).

Ostatnim komponentem życia rodziny jest miłość, czasami opisywana jako miłość wychowawcza. Ksiądz Wilk nadaje jej prymarne znaczenie w strukturze rodziny (Wilk, 1998a, s. 37). Pisze, że rodzina jest miejscem, w którym „miłości się nie naucza, ale nią żyje na co dzień w przeróżnych odniesieniach, we współpracy, solidarności i przebaczeniu” (Wilk, 1996, s. 126). Z tego względu „miłość urasta zarazem do rangi fundamentalnej metodologii wychowawczej” (Wilk, 1998d, s. 8). Nie jest ona jedynie uczuciem i doświadczeniem czysto ludzkim, ale w rozumieniu ks. Wilka: „prawdziwa miłość wychowawcza to uczucie nadprzyrodzone, które nie zadowala się słowami, nie zatrzymuje się przed żadną trudnością. Wyraża się w czynach, które w istocie swej są poszukiwaniem zbawienia wychowanka” (Wilk, 1998b, s. 139). W pozarodzinnych środowiskach wychowawczych miłość rodzicielska powinna wyrażać się w relacjach miłości wychowawczej co do treści wzorowanej na tej pierwszej (Wilk, 1988a, s. 91; 1998b, s. 140–141).

Z racji, że miłość wychowawcza jest kategorią centralną wychowania rodzinnego i pozarodzinnego (por. Wilk, 1988a, s. 94), warto wspomnieć również o zaproponowanych przez ks. Wilka oryginalnych etapach rozwoju tej miłości. Jej istotą jest nie tyle sama uczuciowość (choć jest to ważny komponent), ile gotowość do dawania siebie drugiemu człowiekowi. Wyjściowe rozumienie miłości sprowadza się do relacji: 1) ja–to, która polega na traktowaniu drugiego człowieka w kategoriach rzeczy, z pełnym poszanowaniem, ale bez wrażliwości na jego godność i wartość; 2) ja–on to kolejny, wyższy stopień miłości; sprowadza się ona do nietraktowania drugiego człowieka w kategoriach przedmiotu, niemniej jednak widzi się go przede wszystkim w pryzmacie pełnionych przez niego funkcji społecznych czy zawodowych; 3) ja–ty to najbardziej autentyczna i osobowa forma miłości; jej rozwój powinien być celem działań wychowawczych. Jak pisze ks. Wilk, „wszystko schodzi tutaj na dalszy plan wobec wartości i ważności samego człowieka jako takiego [...], a gdy to się udaje, to miłość jest wtedy niezwykle twórczą siłą, wspomagającą rozwój obojga kochających się osób” (Wilk, 1996, s. 133).

Rodzina soczewką i komórką społeczeństwa

Ostatnim zagadnieniem podejmowanym w tym opracowaniu jest opis relacji i związku rodziny ze społecznościami szerszymi. W piśmiennictwie ks. Wilka wybija się w tym obszarze zainteresowanie dwoma szczególnymi wspólnotami, jakimi są Kościół i Ojczyzna (Braun, 2006). Już od pierwszych swoich publikacji (1974, 1979) ks. Wilk – przełamując instytucjonalno-formalny sposób prowadzenia wychowania religijnego przez Kościół – zachęcał duchowieństwo do autentycznej współpracy z rodzicami, a zaprosić do współpracy – w jego rozumieniu – „to oznacza okazywać zaufanie [i] uznać kompetencje

zaproszonego, a rezygnować z poczucia własnej wystarczalności” (Wilk, 1974, s. 33). Choć słowa te zostały zapisane ok. 40 lat temu, do dziś nie tracą swej aktualności nie tylko w relacji rodziców z katechetami, ale relacjach międzyludzkich w ogóle. Niewątpliwie niosą one w sobie istotny wymiar ludzkiego współdziałania.

Istotną cechą publikacji ks. Wilka nt. wychowania religijnego w rodzinie i jego związku z duszpasterstwem rodzin był aspekt aplikacyjny (por. Wilk, 1986). Dziś te wskazówki po części mają już jedynie wymiar historyczny, inne natomiast cały czas mogą inspirować do współczesnych przemyśleń (Wilk, 1988b, s. 58–60). Stąd dziś w postawie badawczej ks. Wilka szczególnie warto zwrócić uwagę jego pełen zatroskania odważny krytycyzm względem reagowania Kościoła na daną sytuację (por. Wilk, 1988b, s. 55; 1998a, s. 37; 1998c, s. 52). W opublikowanym w ostatnich miesiącach raporcie o sytuacji Kościoła w Polsce podkreśla się, że „małżeństwo jako instytucja raczej słabo funkcjonuje w mentalności młodych pokoleń” (Królak, 2023, s. 108). Taki stan rzeczy tym bardziej skłania do tego, by odważnie i krytycznie konfrontować się z pojawiającymi się problemami.

Zakończenie – pedagogiczny testament ks. prof. Józefa Wilka

Optymizm pedagogiczny ks. prof. Wilka inspirował go do wiary w możliwości rozwojowe każdego wychowanka bez względu na sytuację społeczno-kulturową, w której on się znajduje, oraz własne doświadczenia z przeszłości, które w części nadały kształt jego obecnemu życiu. Książka Wilka nikomu nie odmawiała szansy wzrostu w swoim człowieczeństwie. To nieodmawianie nie wynikało jednak z życzliwego usposobienia, ale – przy zachowaniu powyższego – osadzone było na zaprezentowanej, odkrytej prawdzie antropologicznej.

Na zakończenie chciałbym oddać głos ks. prof. Wilkowi, prezentując jego postulaty wychowawcze. W jego piśmiennictwie nie brak takich miejsc, w których przedstawia on wynikające z analiz teoretycznych zadania (Wilk, 1984, s. 174; por. 1997, s. 79–81; 1998c, s. 60–61). W tym miejscu wybrałem jedynie te, które – moim zdaniem – również (a może szczególnie dziś) są aktualne. Oto trzy główne postulaty:

1. „konieczność odczytania pełnej prawdy o człowieku” (Wilk, 2003a, s. 16). Po czym dodaje: „Młody człowiek potrzebuje fundamentu, na którym mógłby zbudować swoje życie osobiste i społeczne. Nie może jednak tego uczynić w oparciu o współczesne niepełne propozycje, które mają charakter doraźny i przemijający” (Wilk, 2003a, s. 18);
2. „współczesny kryzys moralny wyraża się w szczególności sposobem w fałszowanej wizji ludzkiej wolności, a tym samym ludzkiej odpowiedzialności” (Wilk, 2003a, s. 21). Odpowiedzią na taki stan rzeczy jest wezwanie do realizacji wolności pozytywnej (wolności do): „Wolność dana jest człowiekowi po to, aby mógł miłować. [...] Jeśli człowiek nie wie, do czego jest wolny, to nie ma także żadnego stałego kryterium służącego do tego, by stwierdzić, czy w ogóle jest wolny” (Wilk, 2003a, s. 23);

3. w kontekście postmodernistycznego sprzeciwu wobec intencjonalnych działań wychowawczych „dążyć należy dzisiaj do ponownego odkrycia roli i funkcji wychowania i wychowawcy” (Wilk, 2003a, s. 14–15).

BIBLIOGRAFIA

- Bieleń, R. (red.). (2000a). *W służbie rodziny. Księga pamiątkowa na cześć księdza profesora doktora hab. Józefa Wilka SDB, długoletniego kierownika Katedry Pedagogiki Rodziny w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Bieleń, R. (2000b). Życie i działalność dydaktyczno-naukowa Ks. Prof. Dr. Hab. Józefa Wilka. W: R. Bieleń (red.), *W służbie rodziny. Księga pamiątkowa na cześć księdza profesora doktora hab. Józefa Wilka SDB, długoletniego kierownika Katedry Pedagogiki Rodziny w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim* (s. 13–19). Wydawnictwo Salezjańskie.
- Braun, K. (2006). Wychowanie patriotyczne w myśli pedagogicznej Ks. Prof. Józefa Wilka. W: B. Kiereś, M. Nowak i D. Opozda (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny. Pamięci Księdza Profesora Józefa Wilka SDB (1937–2003)* (s. 117–125). Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Foerster, F. W. (1934). *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*. Księgarnia Wydawnicza L. Igel.
- Jan Paweł II. (1994, 2 lutego). *List do Rodzin „Gratissimam sane” z okazji Roku Rodziny 1994*. Opoka. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/gratissimam.html
- Jeziorański, M. (2013). *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*. Wydawnictwo KUL.
- Kiereś, B., Nowak, M. i Opozda, D. (red.). (2006). *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny. Pamięci Księdza Profesora Józefa Wilka SDB (1937–2003)*. Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Królak, T. (2023). Duszpasterstwo rodzin. W: J. Woleńska-Operacz (red.), *Kościół w Polsce 2023. Raport* (s. 107–116). Katolicka Agencja Informacyjna, Instytut Dziedzictwa Myśli Narodowej im. Romana Dmowskiego i Ignacego Jana Paderewskiego.
- März, F. (1965). *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*. Kösel-Verlag.
- Opozda, D. (2003). Wspomnienie śp. Księdza Profesora Józefa Wilka. *Cywilizacja*, 7, 7–9.
- Salamucha, A. i Magier, P. (2013). W obronie pedagogiki chrześcijańskiej. *Paedagogia Christiana*, 1, 155–169. <https://doi.org/10.12775/PCh.2013.009>
- Skrzyniarz, R. (2011). Sylwetki byłych profesorów i wykładowców pedagogiki KUL. W: A. Rynio, R. Skrzyniarz i Ł. Badeńska (red.), *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność* (s. 41–64). Jedność.
- Wilk, J. (1974). Rodzina a katecheza. Współpraca rodziców i katechetów. *Homo Dei*, 1, 32–37.
- Wilk, J. (1979). Rodzina pierwszym seminarium. *Seminare*, 4, 95–109.
- Wilk, J. (1984). Wychowanie religijne dzieci i młodzieży we współczesnej rodzinie polskiej. W: T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną* (s. 169–174). Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wilk, J. (1986). Duszpasterstwo rodzin. Zasady praktycznego działania (analiza adhortacji Jana Pawła II „Familiaris consortio”). *Roczniki Teologiczne*, 33(6), 97–108.
- Wilk, J. (1988a). Atmosfera rodzinna w wychowaniu. W: M. Majewski (red.), *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. Jana Bosko* (s. 81–98). Inspektorat Towarzystwa Salezjańskiego.
- Wilk, J. (1988b). Duszpasterstwo rodzin wobec rodziny niepełnej. W: T. Kukołowicz (red.), *Pomoc rodzinie niepełnej* (s. 55–60). B.w.

- Wilk, J. (1995). Kim jest dziecko? Z antropologii i teologii dzieciństwa. W: S.L. Stadniczeńko i A.M. Zemła (red.), *Z myślą o dziecku i rodzinie. Konferencja naukowa, Opole 6–7 VI 1994* (s. 51–71). Instytut Nauk Pedagogicznych.
- Wilk, J. (1996). Wychowanie do miłości. W: M. Kaszowski (red.), *Rodzino stawaj się tym, czym jesteś... I Kongres Rodziny Archidiecezji Przemyskiej 3–7 maja 1995. Wykłady, seminaria, spotkania, świadectwa* (s. 118–141). Archidiecezjalny Ośrodek Duszpasterstwa Rodzin.
- Wilk, J. (1997). Kochasz ty dom, rodzinny dom? Refleksje nad wartością rodziny i potrzebą służenia jej. *Homo Dei*, 4, 64–82.
- Wilk, J. (1998a). Czym jest duszpasterstwo rodzin? *Homo Dei*, 2, 32–42.
- Wilk, J. (1998b). Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności. W: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko. Materiały z sympozjum z okazji 100-lecia pracy Salezjanów w Polsce, Katolicki Uniwersytet Lubelski 16–17.04.1998* (s. 123–143). Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Wilk, J. (1998c). Miłować rodzinę. O naszym duszpasterstwie rodzin krytycznie. *Homo Dei*, 1, 50–64.
- Wilk, J. (1998d). W poszukiwaniu wzoru współczesnego wychowawcy. Wprowadzenie w problematykę sympozjum. W: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko. Materiały z sympozjum z okazji 100-lecia pracy Salezjanów w Polsce, Katolicki Uniwersytet Lubelski 16–17.04.1998* (s. 5–24). Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Wilk, J. (1999). Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego. W: A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane* (s. 283–298). Wydawnicza Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli.
- Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.
- Wilk, J. (2003a). Jakie wychowanie w Polsce XXI wieku? *Cywilizacja*, 7, 12–27.
- Wilk, J. (2003b). Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze. W: E. Dybowska, L. Kocik i B. Mierziński (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej* (s. 163–181). Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.
- Wilk, J. (2003c). Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”. W: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku* (t. 1, s. 25–41). Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego.
- Wilk, J. (2016). *Pedagogika rodziny* (wyd. 2). Wydawnictwo Episteme, Katedra Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Wojtówcz, L. (2023, 4 stycznia). *Konferencje*. Katolicki Uniwersytet Lubelski. https://www.kul.pl/konferencje,art_90100.html
- Żurek, W. (2014). Wilk Józef. W: W. Granat, F. Gryglewicz, R. Łukaszyk i Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 20, s. 626–627). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Uwarunkowania międzypokoleniowej socjalizacji religijnej
w rodzinach według Verna Bengtsona (1941–2019)
Intergenerational Religious Socialization in Families:
Insights from Vern Bengtson's Work (1941–2019)***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study aims to examine the conditions for intergenerational religious socialization in families, with a focus on Vern Bengtson's extensive longitudinal research.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The analysis starts with the question: What elements of family dynamics facilitate the transmission of religious values to the next generation? Using qualitative content analysis, we examine Bengtson's key work, *Families and Faith*, to reconstruct and interpret his views on religious socialization within families.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument is structured around analyzing factors that are significant for religious transmission in families, such as emotional warmth between parents and children, parental tolerance of children's religious choices, and the supportive role of grandparents.

RESEARCH RESULTS: Bengtson's studies reveal that emotional closeness between parents and children is crucial for effective religious transmission. High parental warmth and acceptance significantly increase the likelihood of children adopting their parents' religious beliefs and practices. Grandparents also play a vital role in reinforcing religious values, especially in families with strong intergenerational ties. Conversely, in families with divorced parents or mixed marriages, the likelihood of effective religious socialization decreases.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings suggest that fostering emotional bonds within the family and allowing children to explore their religious beliefs can enhance the intergenerational transmission of faith. These insights are valuable for understanding religious dynamics in contemporary families and can guide religious education and family counseling strategies.

→ **KEYWORDS:** **INTERGENERATIONAL TRANSMISSION, RELIGIOUS
SOCIALIZATION, FAMILY DYNAMICS, PARENTAL EMOTIONAL
WARMTH, VERN BENGTSON**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza uwarunkowań międzypokoleniowej socjalizacji religijnej w rodzinach, ze szczególnym uwzględnieniem wyników obszernych badań podłużnych Verna Bengtsona.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Punktem wyjścia analiz jest pytanie, jakie elementy dynamiki rodziny sprzyjają przekazywaniu wartości religijnych następnemu pokoleniu. Zastosowano metodę jakościowej analizy treści głównej pracy Bengtsona pt. *Families and Faith* w celu zrekonstruowania i interpretacji jego poglądów na temat socjalizacji religijnej w rodzinach.

PROCES WYWODU: Skoncentrowano się na analizie czynników mających znaczenie dla przekazu religijnego w rodzinach, takich jak: ciepło emocjonalne między rodzicami a dziećmi, tolerancja rodziców wobec wyborów religijnych dzieci oraz wspierająca rola dziadków.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badania Bengtsona pokazują, że kluczowym czynnikiem efektywnej socjalizacji religijnej jest emocjonalna bliskość między rodzicami a dziećmi. Wysoki poziom rodzicielskiego ciepła emocjonalnego oraz akceptacja ze strony rodziców znacząco zwiększają prawdopodobieństwo, że dzieci przejmą religijne wierzenia i praktyki starszego pokolenia. Istotną rolę w przekazywaniu wartości religijnych odgrywają też dziadkowie, zwłaszcza w rodzinach z silną więzią międzypokoleniową. W rodzinach, w których rodzice się rozwiedli lub tworzą małżeństwo mieszane (wielowyznaniowe), maleje szansa na efektywną socjalizację religijną dzieci.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pielęgnowanie więzi emocjonalnych w rodzinie i umożliwienie dzieciom swobodnych poszukiwań w zakresie religii zwiększa szansę na efektywny międzypokoleniowy przekaz wiary. Ta konstatacja jest pomocna w zrozumieniu dynamiki socjalizacji religijnej we współczesnych rodzinach i może być ważnym impulsem dla edukacji religijnej oraz poradnictwa rodzinnego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **TRANSMISJA MIĘDZYPOKOLENIOWA, SOCJALIZACJA RELIGIJNA, DYNAMIKA RODZINY, RODZIELSKIE CIEPŁO EMOCJONALNE, VERN BENGTSON**

Wstęp

Społeczeństwo amerykańskie jest najbardziej religijne wśród najzamożniejszych społeczeństw na świecie. Z badań przeprowadzonych w 2022 r. przez Pew Research Center wynika, że dla 41% Amerykanów religia jest bardzo ważna, co jest wartością dwukrotnie większą niż średnia dla badanych krajów zamożnych. Równocześnie od lat 90. XX w. odsetek Amerykanów, którzy określają się jako agnostycy lub niewierzący, wzrósł z 8% do 29% (Kramer, 2023).

Kwestie religii, jak również jej związku z rodziną, są w USA od dziesięcioleci przedmiotem licznych badań przedstawicieli nauk społecznych. Jeśli za kryterium rozpoznawalności amerykańskich autorów prac z tego zakresu przyjąć ich cytowalność, to na

czoło wysuwają się: W. Bradford Wilcox (2004), Vern Bengtson (Bengtson i in., 2013), Christopher Ellison (1991), Davidollahite (1998) i Loren D. Marks (2005).

Wszyscy oni są socjologami, specjalizującymi się w socjologii religii oraz socjologii rodziny, rozumianej przez Zbigniewa Tyszkę jako dyscyplina, która zajmuje się m.in. „związkami rodziny z mezostrukturalnymi i makrostrukturalnymi układami (systemami) społecznymi, ujmując ten związek w kategoriach wzajemnych interakcji” (1998, s. 79). Takimi systemami są bez wątpienia religie, w których rodziny pozostają „osadzone”. Bez uwzględnienia tych zewnętrznych uwarunkowań „nie sposób należycie rozumieć (i diagnozować) procesów zachodzących wewnątrz rodziny” (Tyszka, 1998, s. 79).

W Polsce od socjologii rodziny odróżnia się zwykle pedagogikę rodziny, która koncentruje się na rodzinie jako instytucji wychowawczej, stosującej zarówno świadome, intencjonalne wychowanie, jak i sięgającej po „spontaniczne oddziaływania socjalizacyjne” (Tyszka, 1998, s. 80). W rodzinach, dla których religia stanowi istotną wartość, można mówić m.in. o wychowaniu religijnym oraz socjalizacji religijnej. Według Władysława Piwowarskiego:

[...] socjalizacja religijna polega na przekazywaniu z pokolenia w pokolenie kulturowego dziedzictwa religijnego [...] [natomiast] wychowanie religijne [...] na kształtowaniu poprzez zorganizowane i celowe interwencje takich zachowań religijnych, które prowadzą do dojrzałości religijnej osób ludzkich oraz do podejmowania wolnych i umotywowanych decyzji w spotkaniu z religijnymi wartościami (1980, s. 26).

Choć wspomniani wyżej amerykańscy socjologowie religii zajmują się również zagadnieniami socjalizacji religijnej w rodzinie, to z wyjątkiem Verna Bengtsona nie jest to dla nich temat centralny.

Celem obecnego artykułu jest ukazanie uwarunkowań efektywnej międzypokoleniowej socjalizacji religijnej w rodzinach na podstawie obszernych badań podłużnych prowadzonych przez Bengtsona na temat przekazu religijnego w rodzinach amerykańskich. W Polsce wyniki tych badań nie były szerzej omawiane, choć powołują się na nie: Aldona Żurek (2020, s. 94) czy Iwona Janicka i Justyna Kunikowska (2021, s. 67). W artykule posługuję się metodą jakościowej analizy treści (Szczepaniak, 2012), koncentrując się na kluczowej pracy Bengtsona *Families and Faith* w celu zrekonstruowania jego poglądów na temat efektywności socjalizacji religijnej w rodzinie. Są one ważne, bo choć dotyczą populacji południowej Kalifornii, to z zachowaniem ostrożności mogą pomóc w zrozumieniu niektórych mechanizmów przekazu religijnego w każdej rodzinie, przynajmniej w świecie zachodnim.

Dla ukazania krajobrazu amerykańskich badań nad tą kwestią warto wskazać na kilku jej ważniejszych badaczy. Są to: Robert J. Wuthnow (ur. 1946), który porusza kwestię przekazywania wierzeń i praktyk religijnych we współczesnych rodzinach. Do jego licznie cytowanych książek należy: *After Heaven: Spirituality in America Since the 1950s* (1998). Inny znany badacz to Christian S. Smith (ur. 1960), zajmujący się rolą rodziców w socjalizacji religijnej dzieci. Jego nowsza monografia to *Handing Down the Faith: How Parents Pass Their Religion on to the Next* (Smith i Adamczyk, 2021). Znana jest też Lisa

D. Pearce, badająca rolę struktur i praktyk rodzinnych w kształtowaniu tożsamości religijnej dzieci. W książce *A Faith of Their Own: Stability and Change in the Religiosity of America's Adolescents* (Pearce i Denton, 2011) zajęła się religijnością amerykańskich nastolatków. Natomiast z młodszych badaczy inspirujące teksty tworzy Jesse Smith, autor artykułu: *Transmission of Faith in Families: The Influence of Religious Ideology* (2020).

Najbardziej znanym badaczem z zakresu wychowania i socjalizacji religijnej w rodzinie pozostaje jednak Vern Bengtson. W artykule przybliżyłam najpierw jego biografię, która może być pomocna w zrozumieniu jego koncepcji, następnie przedstawiam przebieg obszernych badań podłużnych w rodzinach. W dalszej części omawiam ich wyniki, wskazując na ich ograniczenia, a zarazem możliwości ekstrapolacji.

Działalność naukowa i akademicka Verna Bengtsona

Vern L. Bengtson urodził się w 2 maja 1941 r. w Lindsborg w stanie Kansas w rodzinie protestanckiej (Belman, 2019). Jego ojciec był pastorem Ewangelikalnego Kościoła Przyrzeczenia, założonego przez szwedzkich imigrantów. Vern miał dziewięcioro rodzeństwa, a wszyscy jego kuzyni byli gorliwymi wyznawcami tej pietystycznej formy chrześcijaństwa (Oppenheimer, 2014). Bengtson uzyskał licencjat w North Park College w Chicago, a od 1963 r. studiował psychologię społeczną na uniwersytecie chicagowskim. W 1967 r. obronił tam doktorat z psychologii.

W zrozumieniu jego pasji naukowych ważny jest wątek osobisty, który poruszył w książce *Families and Faith*, przyznając, że zetknięcie się w czasie studiów z niewierzącymi rówieśnikami skłoniło go do sformułowania pytania, które miało stać się motywem przewodnim jego późniejszych prac badawczych: dlaczego jedni ludzie podziеляją poglądy religijne swoich rodziców i dziadków, a inni nie. On sam porzucił z czasem swoje wyznanie, stając się sceptycznym agnostykiem, co było źródłem dojmującego cierpienia dla jego matki. Dopiero w 67. roku życia, w Niedzielę Wielkanocną 2009 r., doznał intensywnego przeżycia religijnego i jako „syn marnotrawny” stał się aktywnym członkiem Kościoła episkopalnego (Bengtson i in., 2013, s. XI).

Po uzyskaniu doktoratu Vern Bengtson został profesorem University of Southern California, na którym spędził ponad 40 lat (NCFR, 2019). Był m.in. kierownikiem katedry gerontologii oraz członkiem instytutu socjologii. W 1969 rozpoczął zakrojone na szeroką skalę podłużne badania (*Longitudinal Study of Generations*, finansowane przez amerykańskie Narodowe Instytuty Zdrowia) dotyczące starzenia się, konfliktów, religijności i duchowości. W ciągu 35 lat trwania projektu przeprowadził ponad 3500 wywiadów z przedstawicielami czterech pokoleń, urodzonymi między 1878 i 1989 r. (Oppenheimer, 2014). Odkrył, że wartości, postawy oraz przekonania dziadków i rodziców w społeczeństwie amerykańskim są w większości rodzin przekazywane następnym pokoleniom mimo radykalnych zmian społecznych.

Prof. Vern Bengtson był ceniony przez swych studentów (Belman, 2019), co znalazło odzwierciedlenie w trzech prestiżowych nagrodach za dydaktykę. Wypromował

34 doktorów. W trakcie kariery akademickiej kierował projektami badawczymi i dydaktycznymi na łączną sumę 26 milionów dolarów, pozyskanych głównie z Narodowych Instytutów Zdrowia. Napisał ponad 260 artykułów oraz 19 książek (Belman, 2019) z zakresu gerontologii, teorii starzenia się, socjologii starzenia się, socjologii biegu życia, etniczności i socjologii religii. Jego odkrycia dotyczące rodziny, religii i zmiany społecznej przyczyniły się do zakwestionowania wielu stereotypowych przekonań w społeczeństwie amerykańskim i są częścią jego spuścizny jako wybitnego badacza społecznego.

Vern Bengtson pełnił funkcję prezesa Amerykańskiego Towarzystwa Gerontologicznego, które przyznało mu dwie prestiżowe nagrody za wybitne osiągnięcia naukowe i dydaktyczne. Otrzymał również dwie nagrody za zasługi na rzecz nauki od Narodowego Instytutu ds. Starzenia się (Belman, 2019). Ponadto został nagrodzony za wybitne osiągnięcia naukowe przez Amerykańskie Towarzystwo Socjologiczne oraz dwukrotnie przez Narodową Radę ds. Relacji Rodzinnych, której był aktywnym członkiem przez 55 lat (NCFR, 2019).

Zmarł w Santa Barbara w Kalifornii 8 listopada 2019 r. w wieku 78 lat.

Badania podłużne nad przekazywaniem wiary w rodzinach amerykańskich

Gdy w połowie lat 60. ubiegłego wieku Vern Bengtson rozpoczął swe badania, które miały się okazać największymi w historii badaniami podłużnymi nad rodziną (Seibel, 2015, s. 205), sformułował trzy główne pytania: 1) W jakim stopniu współczesne rodziny, żyjące w szybko zmieniającym się świecie, są w stanie przekazać swą wiarę religijną następnemu pokoleniu? 2) Jak w ostatnich dziesięcioleciach zmieniał się ten przekaz wiary w rodzinach w kontekście przemian kulturowych, rodzinnych i religijnych amerykańskiego społeczeństwa? 3) Co sprawia, że niektóre rodziny potrafią przekazać wiarę swoim dzieciom a inne nie? (Bengtson i in., 2013, s. 11–12). W chwili rozpoczęcia badań Bengtson zakładał, że wpływ rodziny na religijne zaangażowanie młodych ludzi znacząco zmalał w porównaniu z wcześniejszym okresem ze względu na rosnący indywidualizm młodego pokolenia (Bengtson i in., 2013, s. IX). Ta hipoteza robocza nie uzyskała jednak potwierdzenia (Bengtson i in., 2013, s. 56).

W poszukiwaniu odpowiedzi na swe pytania badawcze Bengtson wraz ze swoimi współpracownikami przeprowadził ponad 3500 wywiadów z 2044 respondentami wywodzących się z 357 rodzin trzypokoleniowych, a od 1991 czteropokoleniowych (również prawnuki) mieszkających w południowej Kalifornii (Bengtson i in., 2013, s. 19). Przekrojowe badania miały osiem etapów: pierwszy zrealizowano w 1970 r., a następne w latach: 1985, 1988, 1991, 1994, 1997, 2000 i 2005. Ponadto zespół badawczy zadbał o zilustrowanie uzyskanych wyników poprzez wywiady pogłębione ze 156 członkami 25 rodzin wybranych w trakcie badań podłużnych oraz z 19 duchownymi z różnych denominacji religijnych. Dzięki triangulacji metodologicznej badacze odkryli ogólne tendencje oraz wskazali na stojące za nimi mechanizmy. Stwierdzili, że w 60% badanych rodzin dzieci

trwają w wierze rodziców, przy czym najwyższy odsetek dotyczy mormonów (85%), chrześcijan ewangelikalnych i żydów, a najniższy – katolików i członków głównych Kościołów protestanckich.

Bengtson przedstawił wyniki swych badań w artykułach omawiających głównie problem starzenia się i konfliktów międzypokoleniowych, stając się uznanym autorytetem w tym obszarze. W końcu w książce *Families and Faith* zdecydował się na udzielenie podsumowującej odpowiedzi na kwestie wychowania i socjalizacji religijnej w rodzinie, które były pierwotnym impulsem dla jego badań.

Efektywność socjalizacji religijnej w rodzinach

Bengtson ustalił, że socjalizacja religijna w rodzinach dokonuje się poprzez nauczanie zasad religijnych, wspólny udział w rytuałach (modlitwy, nabożeństwa, rekolekcje), jak również modelowanie przez rodziców religijnych wartości i zachowań u dzieci. Okazuje się jednak – i jest to jedno z najważniejszych odkryć Verna Bengtsona i jego zespołu – że największe znaczenie w procesie międzypokoleniowej socjalizacji religijnej ma rodzicielskie ciepło emocjonalne. Badacze stwierdzili, że dzieci, które postrzegają swoich rodziców jako emocjonalnie bliskich, afirmujących i akceptujących, są skłonniejsze do identyfikowania się z ich praktykami i wierzeniami religijnymi. Z kolei relacje z rodzicami nacechowane chłodem emocjonalnym, ambiwalencją lub nadopiekuńczością prowadzą zazwyczaj do różnic między rodzicami i dziećmi w kwestiach religijnych. Co ważne, bliska więź z ojcem oddziałuje znacznie bardziej na wyznawanie tej samej religii przez dzieci niż relacja z matką (Bengtson i in., 2013, s. 76). Wyjątkiem jest judaizm, przyjmujący tradycyjnie, że wiarę dziedziczy się po matce. Wśród badanych Żydów, którzy deklarowali silną więź z matką, aż 90% przyznawało się do swej religii, natomiast wśród tych, którzy nie odczuwali owej bliskości – tylko 60% (Bengtson i in., 2013, s. 78). W każdym wypadku kluczowa w efektywnym przekazie wiary w rodzinie nie jest „pobożność rodziców – dawanie dobrych przykładów, uczenie właściwych prawd i wdrażanie w praktyki religijne oraz ściśle przestrzeganie przykazań”, lecz emocjonalna więź między rodzicami a dziećmi. Bez niej – pisze Bengtson – inne czynniki są niewystarczające do wszczęcia postawy religijnej (Bengtson i in., 2013, 78). W tym względzie „żarliwa wiara w rodzinie nie jest w stanie zrekompenzować zdystansowanego ojca” (Bengtson i in., 2013, s. 196).

Przejawem rodzicielskiego ciepła emocjonalnego jest również tolerancja wobec wyborów dzieci w kwestiach religijnych, mająca ogromne znaczenie w przekazie wiary. Bengtson pisze:

Jednym z najbardziej zaskakujących wyników naszych badań była konstatacja, że jeśli rodzice pozwalają dzieciom na indywidualne dociekania i podejmowanie własnych decyzji co do wiary, to te z większym prawdopodobieństwem podążą religijną ścieżką rodziców (Bengtson i in., 2013, s. 197).

I dodaje:

Rodzice, którzy opowiadają się za swobodnym wyborem w kwestii religii i są otwarci na religijne eksploracje dzieci, nie tylko wzmacniają w nich samostanowienie i wierność osobistym przekonaniom, ale efektywniej przekazują im własne wartości religijne (Bengtson i in., 2013, s. 200).

Z badań Bengtsona wynika też, że znacząco niższa efektywność międzypokoleniowej socjalizacji religijnej występuje w rodzinach, w których rodzice się rozwiedli, przez co została zaburzona struktura rodziny i jej funkcja socjalizacyjna. Podobnie jest w przypadku małżeństw mieszanych (wielowyznaniowych), w których trudno jest utrzymać spójną tożsamość religijną. Zamiast niej pojawiają się istotne różnice w przekazywanych systemach wartości, a nawet związane z tym napięcia i konflikty (Bengtson i in., 2013, s. 117–121).

Ważnym odkryciem Bengtsona było zwrócenie uwagi na rolę dziadków w kształtowaniu religijnego zaangażowania wnuków (Bengtson i in., 2013, r. 5). Według autora ten aspekt pomijano często w badaniach nad przekazem religijnym w rodzinach, gdyż koncentrowały się one zazwyczaj na dwóch pokoleniach: rodziców i dzieci. Tymczasem dziadkowie mogą pełnić rolę stabilizującą i wspierającą, która jest kluczowa dla długoterminowego przekazu wartości religijnych, zwłaszcza w rodzinach, które pielęgnują silne więzi międzypokoleniowe. Dziadkowie mogą wspierać rodziców w procesie wychowania religijnego, ale oddziałują również na socjalizację religijną wnuków przez swe codzienne zachowania, przekazywanie tradycji oraz osobisty przykład wiary. Bengtson wskazuje na trzy możliwe postawy dziadków w kontekście kształtowania religijności rodziny. W pierwszej dziadkowie zastępują rodziców, gdy ci nie troszczą się o wymiar religijny, w drugiej – wzmacniają religijny przekaz rodziców, a w trzeciej (najmniej efektywnej) reprezentują postawę religijną całkowicie odmienną od rodziców. W każdym wypadku dla efektywnego międzypokoleniowego przekazu religii w rodzinie ważniejsza jest relacja wnuka z dziadkiem niż zapewniana przez niego edukacja religijna.

Bengtson poświęcił też uwagę rosnącej liczbie osób określających się w języku angielskim jako *nones*, które nie identyfikują się z żadną religią. Odkrył, że nie stanowią one jednorodnej grupy, lecz zachowują różne postawy wobec religii, które mogą być wynikiem różnorodnych doświadczeń życiowych i interakcji społecznych. Bengtson zadał sobie pytanie: „jak to się dzieje, że tradycje niereligijne ewoluują, skoro nie istnieją instytucje społeczne, które promowałyby lub wzmacniały niekonwencjonalne poglądy” (Bengtson i in., 2013, s. 163). Ustalił, że wielu niewierzących rodziców wyznaje mocne zasady etyczne i systemy wartości, które stara się przekazać swoim dzieciom. Z badań wynika, że również w tym przypadku, podobnie jak w rodzinach religijnych, decydującą rolę odgrywa jakość relacji między rodzicem a dzieckiem lub określony „styl rodzicielski” (Bengtson i in., 2013, s. 79). Od niego zależy, czy areligijny system wartości, przekonania i praktyk zostanie zinternalizowany przez następne pokolenie.

W książce omówiono również trzy typy postaw, jakie przyjmują młodzi ludzie, którzy nie powielają religijnych wzorców swoich rodziców. Autor wymienia „rebeliantów”, którzy porzucają religię rodziców, „zelotów”, którzy są bardziej religijni niż rodzice, oraz „synów marnotrawnych”, którzy początkowo dzielą wiarę rodziców, ale potem ją porzucają, przyjmują inną religię lub stają się areligijni, a końcu i tak wracają do wiary dzieciństwa (Bengtson i in., 2013, s. 142).

Ograniczenia badań Bengtsona i jego zespołu

Jak każde badania społeczne, również te przeprowadzone przez Bengtsona i jego zespół miały swoje ograniczenia. Z wielu zdawał sobie sprawę już sam autor, na inne wskazali recenzenci w licznych omówieniach jego głównej pracy *Families and Faith*.

Pierwsze ograniczenie dotyczy doboru próby. Bengtson przyznaje, że badał wyłącznie rodziny żyjące w południowej Kalifornii, w której dominowali reprezentanci tradycji judeochrześcijańskiej: żydzi, protestanci, katolicy i mormoni. Zajął się też ateistami, agnostykami i osobami areligijnymi, natomiast inne religie znalazły w jego badaniach niewielką reprezentację. W związku z tym ekstrapolacja wyników na inne obszary geograficzne i konteksty kulturowe jest problematyczna (Bengtson i in., 2013, s. 295). Poza tym Bengtson skupił się niemal wyłącznie na rodzinach heteroseksualnych, co wpisuje się w dominujący w USA trend badań nad religijnością w rodzinach (Bengtson i in., 2013, s. 294). Choć niektóre nowe denominacje protestanckie (np. Metropolitan Community Church) otwierają się szczególnie na społeczność LGBTQ+, a te tradycyjne rewidują swoje stanowisko, to nadal brakuje badań na temat roli religii w tych rodzinach. Bengtson nie uwzględnił też wystarczająco rodzin po rozwodach, żyjących w konkubinacie lub tworzonych przez samotnych rodziców (Bengtson i in., 2013, s. 278). Tymczasem upowszechnianie się nietradycyjnych modeli rodziny może mieć istotne znaczenie dla międzypokoleniowej transmisji religii. Niewielką reprezentację znaleźli też w jego badaniach członkowie rodzin afroamerykańskich, latynoskich, azjatyckich i innych mniejszości etnicznych.

Po drugie, Bengtson zdawał sobie sprawę, że – podobnie jak większość badaczy – potraktował religię jako zmienną niezależną, wpływającą na wartość innych zmiennych w rodzinie (np. jej trwałość, spójność), podczas gdy relacja między religią a rodziną jest dwukierunkowa (Bengtson i in., 2013, s. 294). Określona struktura rodziny oraz panujące w niej relacje mogą kształtować przynależność religijną, praktyki religijne i przekonania. Ten drugi wymiar nie został przez Bengtsona wystarczająco uwzględniony i wymaga pogłębienia. Tym bardziej że z jednej strony mówi on o największej efektywności socjalizacji religijnej w konserwatywnych rodzinach mormonów, chrześcijan ewangelikalnych i ortodoksyjnych żydów, a z drugiej stwierdza, iż zapewnienie młodym dorosłym przestrzeni do kwestionowania praktyk religijnych sprzyja międzypokoleniowej socjalizacji religijnej oraz temu, że „synowie marnotrawni” powrócą do pierwotnej wspólnoty (Ramsey, 2016, s. 222).

Po trzecie, Bengtson skupił się zanadto na roli rodziny, a za mało uwagi poświęcił instytucjom religijnym, które są wszak istotne w procesie socjalizacji religijnej. Młodzi ludzie często porzucają wiarę rodziców pod wpływem rozczarowania, jakiego doznali w kontakcie z oficjalnymi przedstawicielami swoich religii (Seibel, 2015, s. 208). W przypadku Polski ten mechanizm znajduje potwierdzenie w wynikach badań CBOS z 2022 r., które ustaliło, że znaczący spadek praktyk religijnych wśród młodych Polaków jest podyktowany brakiem potrzeb w tym względzie, ale również: „zniechęceniem do Kościoła jako instytucji” – jego zaangażowaniem w politykę, hipokryzją, nieaktualnym przekazem, a także krytyką jego przedstawicieli: księży i biskupów (KAI i IDMN, 2023, s. 35). W badaniach Bengtsona pominięto też znaczenie pozarodzinnych czynników kulturowych w przekazywaniu religijności w rodzinie, takich jak: edukacja, oddziaływanie przyjaciół i sąsiadów (Storm, 2014, s. 226).

Zakończenie

Długoletnie badania nad efektywnością międzypokoleniowej socjalizacji religijnej, przeprowadzone przez Verna Bengtsona i jego zespół, mają bez wątpienia doniosłą wartość, bo nie tylko kwestionują stereotypowe przekonanie o gwałtownym zanikaniu religijności w rodzinach zamożnych zachodnich społeczeństwach, lecz potwierdzają wiele spostrzeżeń na temat uwarunkowań efektywnej socjalizacji religijnej sformułowanych przez innych badaczy. Bengtson podkreślił, że ważnymi czynnikami efektywnej transmisji wiary w rodzinach jest bliskość emocjonalna między rodzicami a dziećmi (w Polsce pisze o tym m.in. Andrzej Łuczyński, 2018, s. 70 i n), a zwłaszcza ojcem (por. Gosztyła, 2010, s. 120, zwracający uwagę na „prezentowanie wobec dziecka akceptacji i miłości”), zaangażowanie dziadków w edukację religijną wnuków oraz unikanie rozwodów (Gosztyła, 2010, s. 117: „rozwód rodziców zwiększa prawdopodobieństwo zmiany tożsamości religijnej”). Są to odkrycia cenne dla badaczy społecznych, członków rodzin, edukatorów, reprezentantów instytucji religijnych. Równocześnie Bengtson nie skonfrontował się krytycznie z teoriami socjologicznymi, które mogłyby pomóc w wyjaśnieniu socjalizacji religijnej, jak choćby teoria racjonalnego wyboru (Kim, 2014, s. 491). W jego książce brakuje też autorskich propozycji teoretycznych, które ułatwiłyby rozszerzenie otrzymanych wyników na szerszą populację. Jest to zadanie dla kolejnych badaczy.

BIBLIOGRAFIA

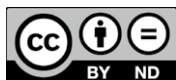
- Belman, O. (2019, 15 listopada). *In memoriam: Vern Bengtson, professor of gerontology, social work, and sociology*. USC Leonard Davis. <https://gero.usc.edu/2019/11/15/in-memoriam-vern-bengtson-professor-of-gerontology-social-work-and-sociology>
- Bengtson, V.L., Putney, N.M. i Harris, S. (2013). *Families and faith: How religion is passed down across generations*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199948659.001.0001>

- Dollahite, D.C. (1998). Fathering, faith, and spirituality. *The Journal of Men's Studies*, 7(1), 3–15.
- Ellison, C. (1991). Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 32(1), 80–99.
- Gosztyła, T. (2010). Ojciec a nieintencjonalne wychowanie religijne dziecka w świetle ustaleń psychologicznych. *Roczniki Nauk o Rodzinie*, 57, 109–125.
- Janicka, I. i Kunikowska, J. (2021). Zaangażowanie małżeńskie partnerów religijnych. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 45, 66–79. <https://doi.org/10.34766/fetr.v45i1.707>
- KAI i IDMN. (2023). *Kościół w Polsce 2023. Raport*. Katolicka Agencja Informacyjna, Instytut Dziedzictwa Myśli Narodowej im. Romana Dmowskiego i Ignacego J. Paderewskiego. https://www.ekai.pl/wp-content/uploads/2023/09/KAI_Raport_2023.pdf
- Kim, H.H. (2014). [Review of the book *Families and faith: How religion is passed down across generations*, by V. Bengston, N.M. Putney, & S. Harris]. *Sociology of Religion*, 73(3), 490–492. <https://doi.org/10.1093/socrel/sru047>
- Kramer, S. (2023, 31 lipca). *The U.S. is not widely seen as highly religious*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/07/31/the-us-is-not-widely-seen-as-highly-religious>
- Łuczynski, A. (2018). Wychowanie religijne w rodzinie w kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych. W: B. Kiereś, M. Gromek i K. Hryszan (red.), *Rodzina historia i współczesność* (s. 63–73). Episteme.
- Marks, L.D. (2005). How does religion influence marriage? Christian, Jewish, Mormon, and Muslim perspectives. *Marriage & Family Review*, 38(1), 85–111.
- NCFR. (2019, 2 grudnia). *In memoriam: Vern L. Bengtson*. National Council on Family Relations. <https://www.ncfr.org/news/memorial-vern-l-bengtson>
- Oppenheimer, M. (2014, 31 stycznia). Book explores ways faith is kept, or lost, over generations. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2014/02/01/us/book-explores-ways-faith-is-kept-or-lost-over-generations.html>
- Pearce, L. i Denton, M.L. (2011). *A faith of their own: Stability and change in the religiosity of America's adolescents*. Oxford University Press.
- Piwowski, W. (1980). Socjalizacja religijna w społeczeństwie rozwiniętym. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 13, 25–42.
- Ramsey, J.L. (2016). [Review of the book *Families and faith: How religion is passed down across generations*, by V. Bengston, N.M. Putney, & S. Harris]. *Ageing and Society*, 36(1), 220–222. <https://doi.org/10.1017/S0144686X15001208>
- Seibel, C.L. (2015). [Review of the book *Families and faith: How religion is passed down across generations*, by V. Bengston, N.M. Putney, & S. Harris]. *Canadian Journal of Family and Youth*, 7(1), 205–210. <https://doi.org/10.29173/cjfy24323>
- Smith, Ch. i Adamczyk, A. (2021). *Handing down the faith: How parents pass their religion on to the next*. Oxford University Press.
- Smith, J. (2020). Transmission of faith in families: The influence of religious ideology. *Sociology of Religion: A Quarterly Review*, 82(3), 332–356. <https://doi.org/10.1093/socrel/sraa045>
- Storm, I. (2014). [Review of the book *Families and faith: How religion is passed down across generations*, by V. Bengston, N.M. Putney, & S. Harris]. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 53(1), 226–227.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica*, 42, 83–112. <http://hdl.handle.net/11089/5453>
- Tyszka, Z. (1998). Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań – możliwości współdziałania badawczego. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 10, 77–90.
- Wilcox, W.B. (2004). *Soft patriarchy, new men: How Christianity shapes fathers and husbands*. University of Chicago Press.

Wuthnow, R.J. (1998). *After heaven: Spirituality in America since the 1950s*. University of California Press.

Żurek, A. (2020). Religijność polskich rodzin a proces modernizacji rodziny. *Przegląd Religioznawczy*, 275, 83–96. <https://doi.org/10.34813/ptr1.2020.7>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Rodzina wojskowa w II Rzeczypospolitej ***Military Family in the Second Polish Republic***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this article is to explore the genesis and formation of the environment surrounding military families in Poland and to outline the educational ethos established up until 1939.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article seeks to answer the following questions: What is the origin of the Polish military family? What factors made it unique in the Second Polish Republic? How were military families organized up until 1939? The primary method used was case analysis of families of non-commissioned officers and officers.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction emphasizes the soldier's status as a key factor influencing the functioning of approximately 25,000 families. This status directed these families' activities outward, towards the social environment around military garrisons. The article also portrays various ways these families were organized.

RESEARCH RESULTS: Military families in the Second Polish Republic respected the service mission of non-commissioned officers. Despite facing social problems, they were organized within the Military Family organization and developed a lasting ethos, despite the tendency to refer to social conservatism.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The development of a community ethos made military families in the Second Polish Republic a social model. This led to the creation of a myth that served historical and therapeutic functions during the Polish People's Republic after the war and became a universal point of reference for contemporary military families. Therefore, it is essential to draw on the achievements embedded in the ethos of historical families to inform modern models of military families in the professional Polish Army in the Third Polish Republic.

→ **KEYWORDS:** **MILITARY FAMILY, FAMILY, SECOND POLISH REPUBLIC, SOCIAL ENCLAVE, CONSERVATISM**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest określenie genezy i formowania środowiska rodzin wojskowych w Polsce, a także zarysowanie etosu wychowania ukształtowanego do 1939 r.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytania: Jaka jest geneza polskiej rodziny wojskowej? Jakie czynniki przesądzały o jej osobliwości w II Rzeczypospolitej? Jak zorganizowane było środowisko rodzin wojskowych do 1939 r.? Podstawową metodą była analiza pojedynczych przypadków rodzin: podoficera i oficera.

PROCES WYWODU: We wstępie podkreślono status żołnierza jako głównego determinantu funkcjonowania ok. 25 000 rodzin. Z tego wynikało nastawienie aktywności tych rodzin na zewnątrz, na otoczenie społeczne garnizonów wojskowych. Zaprezentowane zostały formy zorganizowania tych rodzin.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Rodziny wojskowe w II RP respektowały misję służby podoficera lub oficera. Miały problemy socjalne. Były zorganizowane w organizacji Rodzina Wojskowa. Wypracowały etos o ponadczasowym oddziaływaniu mimo tendencji odwoływania się do społecznego konserwatyzmu.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wypracowanie etosu środowiskowego czyniło rodziny wojskowe II Rzeczypospolitej Polskiej rodzajem wzorca społecznego. Stało się to przyczyną narodzin mitu pełniącego po wojnie funkcję historyczno-terapeutyczną w PRL, a dla współczesnych rodzin wojskowych uniwersalnego punktu odniesienia. Niezbędne jest więc odwołanie się do dorobku ukrytego w etosie rodziny historycznej na rzecz współczesnych modeli rodzin wojskowych zawodowego WP w III Rzeczypospolitej Polskiej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZINA WOJSKOWA, RODZINA, II RZECZPOSPOLITA
POLSKA, ENKLAWA SPOŁECZNA, KONSERWATYZM**

Wstęp

Odzyskanie niepodległości i odtworzenie Wojska Polskiego (WP) zapoczątkowało powstanie nowej grupy społeczno-zawodowej: żołnierzy zawodowych WP. Specyfika pełnionej przez nich służby determinowała życie prywatne i możliwości zakładania rodzin.

Celem szkicu jest zarysowanie przekształceń, którym podlegały rodziny żołnierzy tzw. służby stałej. Ich status społeczny stanowił jednocześnie obciążenie i przyznawał preferencje egzystencjalne w porównaniu z innymi grupami rodzin przedstawicieli zawodów niedyspozycyjnych. Udział w grupie dyspozycyjnej kadry WP skutkował jej specyfiką w całej perspektywie II RP. Przenosiło się to na atmosferę domów i rodzin wojskowych. Między 1918 a 1939 r. dotyczyło to 15–25 tysięcy rodzin. Była to więc relatywnie liczna zbiorowość. Można przyjąć, że rodzina stanowiła jednocześnie obciążenie, jak i wsparcie dla wojskowych. Taka była w II RP i tak kształtuje się powszechne o niej wyobrażenie, wręcz na pograniczu mitu.

Etos rodziny wojskowej wypracowany w latach 1914–1939 utrzymuje się nadal, także po zmianie formacji państwowej w 1945 r. i wpływa na rodziny wojskowe w XXI wieku.

Wyjątkowość rodziny wojskowej jako przedmiotu badań oraz wyprowadzanych z tego problemów badawczych stanowi *novum* samo w sobie. Niemal nikt się tymi kwestiami nie zajmował, skupiając się na opowieści o bohaterach lub dziejowych zakrętach. W II Rzeczypospolitej Polskiej żołnierzy WP i ich rodziny traktowano jako składową elity w wymiarach ogólnych lub lokalnych (oficerowie) czy też grupę ustabilizowaną socjalnie i ekonomicznie (podoficerowie). Poza nielicznymi wspomnieniami lub pamiętnikami członków rodzin wojskowych jedynym istotnym i dostępnym opracowaniem jest *Życie codzienne oficerów Drugiej Rzeczypospolitej* Franciszka Kusiaka (1992) powstałe oraz wydane już po przełomie 1989 roku.

W latach 1914–1939 struktura rodzinna żołnierzy ewoluowała. Była to ok. 25-tysięczna grupa rodzin oficerów i podoficerów WP jako środowisko społeczno-zawodowe. Życie osobiste lub rodzinne jej członków zostało specyficznie uwarunkowane. Istnieje więc potrzeba dokonania ustalenia tych determinantów oraz wynikających z nich skutków dla tak licznej grupy dyspozycyjnej i trzeba to podkreślić: towarzyskiej w społeczeństwie II Rzeczypospolitej Polskiej.

W rozważaniach odwołano się do omówienia dwóch przypadków rodzin – podoficera i oficera, których losy sprawiły, że pełnili służbę zawodową w obu formach państwowych, w II Rzeczypospolitej Polskiej oraz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. W tych biografjach kryją się główne problemy dotyczące ich rodzin, ale jednocześnie charakterystyczne dla całego środowiska.

Część informacji została uzyskana poprzez wywiady, a część jest oparta na analizie literatury lub badaniach własnych. Historycy wojskowi lub wychowania poruszają jednak problematykę rodziny wojskowej marginalnie. Bibliografia załączona na końcu tekstu zawiera jedynie wykaz materiałów ujętych w przypisach lub cytatach.

Geneza polskiej rodziny wojskowej a odtwarzanie państwa

Początkowo pojęcie polskiej rodziny wojskowej należało traktować umownie. Dopiero od przełomu 1916/1917 roku zaistniał tego rodzaju społeczny fenomen. Stopniowo liczebność tego typu rodzin, a także liczebność samych żołnierzy wojsk polskich zaczęła przyrastać, osiągając w II Rzeczypospolitej Polskiej znaczące rozmiary. Ranga ukształtowanego w latach 1920–1939 środowiska społeczno-zawodowego była znacząco większa niż opisujące je wielkości statystyczne.

Rodziny polskich żołnierzy zawodowych w armiach zaborczych

Z różnych względów część młodych Polaków decydowała się na karierę wojskową w armiach zaborczych jako zawodowi podoficerowie lub rzadziej oficerowie. Było to oceniane

neutralnie lub życzliwie w społeczeństwie Galicji, z dystansem w zaborze pruskim, gdzie Polacy mieli szansę jedynie na karierę podoficerską oraz krytycznie w Imperium Rosyjskim, skąd jednak trafiła do Wojska Polskiego liczna grupa oficerów rosyjskich polskiego pochodzenia. Polscy wojskowi zawodowi zakładali rodziny i wykorzystywali swój status społeczny dla ich dobra. Przykładem mogą być zawodowi oficerowie lub podoficerowie armii austro-węgierskiej. Choć ich pozycja ekonomiczna nie była satysfakcjonująca, to jednak mogli bezpłatnie kształcić synów w szkołach wojskowych na zasadach preferencyjnych. Była to wartość dodana do ich niewysokich uposażeń (Suczyński, 1975, s. 6–7). Podoficerem zawodowym c.k. Armii był Karol Wojtyła, ojciec świętego Jana Pawła II. Polskie rodziny austriackich wojskowych najczęściej zachowywały swoją tożsamość, ponadto wraz z rodzinami oficerów było ich relatywnie dużo w skali Galicji, choć stosowano metodę rotacji miejsca służby. Na przykład Karol Wojtyła służył między innymi w Hranicach (Czechy).

Relatywnie liczne przypadki podoficerów polskich armii pruskiej i nieliczne przypadki oficerów zawodowych nie znajdowały uznania polskiej społeczności zaboru pruskiego. Ponadto sytuacje ich kulturowej germanizacji były liczne (Porwit, 1986, s. 8). Wpływało to na postawy rodzin. Mimo to późniejsze przypadki akcesu do służby w WP okazały się liczne ze względu na dobry system przygotowania Polaków jako podoficerów armii pruskiej. Wynikało to z racjonalnego podejścia niemieckich władz wojskowych oraz zasady terytorialnego poboru lub rozwinięcia mobilizacyjnego wojsk. Podoficer znający mentalność polskich rekrutów i ich język był bardziej wydajny wychowawczo oraz szkoleniowo, lepiej pośredniczył między żołnierzami a kadrami oficerską w tzw. pułkach Kaczmarek (Kaczmarek, 2014, s. 55 i 65). Filtrem dziejowym dla tej grupy przyszłych podoficerów WP okazało się powstanie wielkopolskie i jego wojsko oraz w mniejszym stopniu powstania śląskie. Do służby stałej z armii pruskiej do WP napłynęła liczna grupa podoficerów i zaledwie 0,5 tys. oficerów. Były to cenione kadry, relatywnie stabilne i bardzo profesjonalne, budujące w przyszłości dobre strategie rodzinne oraz zadowalającą podstawę materialną swoich rodzin. Przykładem jest opisana niżej rodzina st. sierż. Franciszka Andersza.

Inaczej przebiegała absorpcja kadry z armii rosyjskiej, gdzie były liczne zasoby oficerów Polaków. Władze polskie rygorystycznie selekcjonowały podoficerów w obawie przed przenikaniem idei komunizmu do mas żołnierskich. Gen. Modest Romiszewski, autor koncepcji *Zarys budowy instytucji podoficerów w Armii Polskiej* z lutego 1919 roku, twierdził, że przyszły podoficer traktujący swoją pracę jako zawód będzie należał do grupy profesjonalistów i nie może być traktowany jedynie jako zdolny żołnierz służby obowiązkowej wyróżniony spośród pozostałych (Romiszewski, 1919). Wysoko cenieni byli oficerowie Polacy z armii rosyjskiej, np. kpt. Mikołaj Bołtuć, w WP generał. Ożenił się w 1925 roku, mając 31 lat. Typowe były też losy rodziny Bołtuciów naznaczone przeprowadzkami, choć bez problemów egzystencjalnych. Nie była to jednak reguła ani też sytuacja w pełni typowa dla rodzin oficerów polskich (Królikowski, 2009, s. 106 i n.).

Rodziny żołnierzy polskich formacji wojskowych do 1918 roku

Były to rodziny legionistów, a więc osób młodych, które zawierały związki małżeńskie zwykle po 1918 roku. Liczebność tych kadr nie przekraczała 1600 oficerów. W przypadku podoficerów nie można natomiast przesądzać o ich udziale w tworzeniu grupy społeczno-zawodowej żołnierzy służby stałej po 1918 roku. Wynikało to z założenia ideowego legionistów – pogardy dla statusu żołnierza zawodowego, co uwypuklił Tadeusz Hołówko w swojej broszurze z 1921 roku *Oficer polski*, pomimo że 6 sierpnia 1920 roku określono kryteria dla podoficerów zawodowych WP.

Legiony ukazywały obraz żołnierza polskiego całkowicie poświęcającego się służbie. Kreowany był też ideał wychowania podoficera polskiego oparty na pojęciu „starego wiarusa”, jednak młodość legionistów i zaawansowanie wiekowe symbolicznego „wiarusa” tworzyły dysonans. Zakończenie wojny skutkowało naturalnym odruchem zawierania małżeństw przez legionowych oficerów lub podoficerów. Specyficzną postacią był Tadeusz Hołówko. Był podoficerem ochotnikiem, lecz Iwo Werschler przypisał mu symboliczną rangę „podporucznika historii”, a więc średniego szczebla działacza i urzędnika państwowego (Werschler, 1984, s. 6). Wywodzący się z nurtu samokształcenia wojskowego w Związku Walki Czynnej Hołówko jako 25-latek ożenił się świadomie bezpośrednio po rozpoczęciu wojny i związał z POW. Łączył nadzieję na karierę wojskową ze służbą w warszawskim batalionie Polskiej Organizacji Wojskowej. Do regularnej formacji wojskowej wstąpił dopiero w 1920 roku, jako kapral odniósł ranę zasługującą na *Virtuti Militari* (Werschler, 1984, s. 49, 115–116). Starszy od większości innych legionistów „podporuczników historii”, którzy najczęściej zakładali rodziny po wojnie, Hołówko dedykował swoją książkę z 1921 roku innemu żołnierzowi POW – ppłk. Adamowi Kocowi. Hołówko uważał go za ideał oficera polskiego. Negował pojęcie żołnierza zawodowego, któremu przypisywał cechy wyżła – bezwolnego i posłusznego swojemu panu psa (Hołówko, 1921, s. 110–111, 117). Wpływało to na stosunek najpierw legionistów, a później części działaczy politycznych do zawodowych wojskowych. Żołnierze oraz ich rodziny tworzyły jednak specyficzną przestrzeń społeczną, która determinowała procesy wychowania w 25 000 rodzin wojskowych między 1918 a 1939 r.

Środowisko społeczno-zawodowe a rodzina wojskowa w II Rzeczypospolitej

Proces stabilizacji służby stałej WP po 1921 roku trwał długo. Skutkowało przyrostem liczby rodzin wojskowych od około 15 000 w 1924 roku do około 25 000 w końcu lat 30. Były to tylko rodziny podoficerów lub oficerów Wojska Polskiego, ale stopniowo dopełnieniem tego środowiska stawały się rodziny osób odchodzących ze służby w tzw. stan nieczynny. Warunki społeczne lub socjalne poszczególnych korpusów zawodowych ulegały różnicowaniu w poszczególnych garnizonach. Z biegiem czasu te lokalno-garnizonowe

środowiska ulegały konsolidacji i częściowej, lecz akceptowanej segregacji. Podstawowym determinantem egzystencjalnym tych rodzin był status zawodowy męża.

Formowanie środowiska kadry zawodowej oraz rodziny wojskowej

Na proces rozbudowy oraz konsolidacji środowisk rodzinnych żołnierzy polskich do 1939 roku wpływały dwa podstawowe czynniki: konserwatyzm i mentalność środowiskowa oraz kwestie socjalne. Pierwszego z tych determinantów nie należy oceniać negatywnie. Jest to konstytutywny czynnik niezbędny w zawodowej służbie każdej armii świata. Tak też było w obu korpusach osobowych podoficerów i oficerów, gdzie przyjęto modele społeczne wyprowadzane z dawnych armii zaborczych. Blisko 3/4 podoficerów zawodowych Wojska Polskiego w 1923 roku miało taki zawodowy rodowód, a z armii tych zweryfikowano w WP 15 300 oficerów, w tym 5,5–6 tys. zawodowych. Absorpcja ducha i mentalności ze środowiska pochodzenia zawodowego była zjawiskiem naturalnym. Dopiero w drugiej połowie lat 30. oparte na takiej genezie relacje środowiskowe ulegały demokratyzacji.

Poprawie uległy uposażenia kadry Wojska Polskiego. Sytuacja materialna rodzin wojskowych była jednak zróżnicowana regionalnie, inna w kresowych garnizonach niż np. w garnizonach dużych ośrodków miejskich. Największą stabilnością cechowała się sytuacja materialna i socjalna rodzin podoficerów zawodowych, którym nie groziły przeniesienia służbowe. Stabilizacja rodzin wynikała też z dojrzałości społecznej. Wiek zawierania związków małżeńskich był przesunięty do 30. roku życia, a więc awansu do minimum stopnia plutonowego i uzyskania statusu żołnierza zawodowego. Wcześniejsze etapy służby nadterminowej, minimum trzyletnie po służbie obowiązkowej, wiązały się ze stopniem kaprała oraz kolejnych trzech lat jako kaprała kontraktowego. Dopiero przejście przez te etapy warunkowało stabilizację. Z nieco innych przyczyn zawierali związki małżeńskie oficerowie, ale podobnie późno w okresie 30.–35. roku życia.

Wybrane przypadki rodzin wojskowych do 1939 roku

Sygnalizowany wcześniej stan społeczny można zilustrować przykładem rodziny Anderszów z wielkopolskiego Pleszewa. Sierż. Andersz pochodził z tego miasta, gdzie do 1918 roku znajdował się garnizon pruskiego 155 p.p. Franciszek Andersz został wcielony do tej jednostki na początku 1917 r. i walczył na froncie zachodnim. Po powrocie z wojny wstąpił do wojska wielkopolskiego, a po zintegrowaniu go z Wojskiem Polskim zgłosił się do służby zawodowej. Proces stabilizacji materialnej osobistej i rodzinnej był wyczuwalny, gdy Andersz został podoficerem zawodowym, osiągając stopień sierżanta, a następnie w latach 30. starszego sierżanta 70 p.p. dawnego 12 p.p. Zawarł związek małżeński. Na przełomie lat 20. i 30. wybudował dom w pobliżu koszar, w którym do dziś mieszkają kolejne pokolenia Anderszów. Część domu wynajmował. Rodzina Andersza

była wręcz modelowa, a on sam cieszył się uznaniem przełożonych i mógł liczyć na skierowanie do Oficerskiej Szkoły dla Podoficerów w Bydgoszczy.

Z tej szansy społecznego oraz wojskowego awansu F. Andersz nie skorzystał, bowiem straciłaby na tym rodzina skazana na przeprowadzkę. Jako podoficer Franciszek Andersz nie był ograniczony w kwestii wyboru żony. Tego typu rygory obowiązywały bowiem bezwzględnie oficerów. Dzięki podoficerskiej służbie zawodowej oraz osadzeniu lokalnemu, dzięki stabilizacji zawodowej i relacjom społecznym odniósł życiowy sukces.

Samoograniczenie się w karierze do korpusu podoficerów zawodowych umożliwiło Anderszowi trwanie w swojej małej ojczyźnie. W okresie inflacji lat 1921–1924 był to liczący się czynnik wobec głodowych zarobków w wojsku. Później, gdy sierżant wypracował uznanie przełożonych i wysoką pozycję środowiskową, a jednocześnie po 1926 roku uregulowano kwestię poborów kadry zawodowej wojska, problemy finansowe w rodzinie Anderszów przestały istnieć. Można było skumulować środki własne i przy wsparciu rodziny wybudować duży dom. Stworzyło to okazję do uzyskania dodatkowych dochodów. Stabilizacja lat 30. w rodzinie wojskowej Anderszów umożliwiła finansowanie bieżących wydatków, kształcenia dzieci oraz hobby sierż. Andersza – łowiectwa.

Życiowa mądrość rodziny wynikała jednak przede wszystkim z postawy ojca i męża, który przedkładał dobro bliskich ponad karierę (potencjalnie oficerską). Pobory st. sierżanta WP dorównywały pensji podporucznika i wynosiły ok. 250 zł miesięcznie. Jednak tzw. obowiązkowe opłaty oficera ograniczały ten dochód do 130-170 zł, za które należało wynająć mieszkanie lub pokój oraz przeżyć na poziomie akceptowalnym przez środowisko oficerów zawodowych. Obciążenie tego typu wydatkami uposażenia sierżanta nie było tak duże. Była to wartość dodana. Zyskiwały rodziny tych żołnierzy.

Istotnym czynnikiem wpływającym na moment zakładania rodzin wojskowych w II Rzeczypospolitej Polskiej okazało się przesunięcie wieku przyjmowania podoficerów zawodowych lub oficerów do ok. 30. roku życia. W przypadku podoficerów mogło to wynikać z przepisów Ministerstwa Spraw Wojskowych, np. od podoficerów zawodowych przyjmowanych do Centralnej Szkoły Podoficerów Pilotów Lotnictwa w stanie wolnym w 26. roku życia wymagano zobowiązania do dodatkowego dwuletniego okresu pozostania w takim stanie po ukończeniu jednorocznego kształcenia (Calak, 2016, s. 29–30). Przesunęło to czas zakładania rodzin przez zawodowych plutonowych lub sierżantów do pełnej dojrzałości. Tak też odbierały ich potencjalne partnerki. Rytm awansowy podoficerów wpływał na ich postawy jako potencjalnych kandydatów do Szkoły Oficerskiej dla Podoficerów Zawodowych w Bydgoszczy. Prowadziło to do świadomej rezygnacji z awansu i z kariery oficerskiej. Z punktu widzenia wojska było to zjawisko negatywne, wykluczało najlepszych i dojrzałych kandydatów. Z punktu widzenia rodziny okazywało się korzystne, dowodem jest rodzina Anderszów. Większość podejmowała podobne decyzje w zakresie strategii rodzinnej, wybierając małą stabilizację (Macewicz, 2006, s. 276).

Inną strategię rodzinną przyjmowali oficerowie WP. Dotyczyło to kwestii edukacyjnych, własnych lub członków rodzin, prowadzenia gospodarstwa domowego, a wreszcie strategii życiowych lub zawodowych. Tu także warto lub wręcz trzeba odwołać się do wybranego przypadku. Optymalna wydaje się biografia oficera wywodzącego się z doby

I wojny światowej, legionisty, uczestnika przekształceń WP w II Rzeczypospolitej Polskiej. Konrad Krajewski związał się jako 16-latek ze środowiskiem Legionów Polskich, a następnie z POW. Był równolatkiem Franciszka Andersza. Od 1918 roku był kapralem, w 1919 roku został sierżantem, by w 1921 roku awansować na oficera, a maturę złożyć eksternistycznie. Jako oficer zawarł związek małżeński z pominięciem procedur, co zaciążyło na jego karierze i spowalniało awanse. Podobnie jak sierżant Andersz służbę traktował na równi z obowiązkami wobec rodziny związanej z garnizonom bydgoskim oraz Oficerską Szkołą dla Podoficerów Zawodowych (1931–1936). Uczestniczył w kampanii wrześniowej i do rodziny powrócił w 1945 roku.

Oba przypadki sierż. Andersza i mjr. Krajewskiego są reprezentatywne dla egzystencji rodzin wojskowych w warunkach omawianego okresu.

Próby konsolidacji polskich rodzin wojskowych

W II RP podejmowano działania aktywizujące środowiska rodzin wojskowych. Starano się, aby społeczność wojskowa oddziaływała na szersze otoczenie społeczne garnizonu. Było to w szczególności ważne w małych miejscowościach lub na kresach. Tam także rodziły się specyficzne problemy egzystencjalne, które usiłowano wspólnie rozwiązywać. W tym okresie oddziaływania środowiska wojskowego ukierunkowane były na zewnątrz, na cywilne otoczenie społeczne.

Organizacje środowiskowe w garnizonach wojskowych II RP

Już w końcowej fazie I wojny światowej na środowisko rodzin żołnierzy polskich formacji wojskowych oddziaływały lokalne stowarzyszenia pomocowe. Brak polskiego odpowiednika organizacji typu Czerwony Krzyż został zrównoważony przez utworzenie w USA, a następnie we Francji lub na ziemiach polskich Polskiego Białego Krzyża (PBK). Była to inicjatywa Heleny Paderewskiej, która okazała się bardzo efektywna i przetrwała do 1939 roku (Niewęglowska, 2005, s. 19–20). Organizacja była ukierunkowana na samych żołnierzy, aby następnie rozszerzyć oddziaływanie na rodziny wojskowe lub rodziny poległych wojskowych. Po zakończeniu wojny PBK specjalizował się w pracach kulturalno-oświatowych lub podejmował się zadań zleconych przez władze wojskowe. PBK koordynował zadania z PCK (Niewęglowska, 2005, s. 41, 50). PBK był zasilany udziałem kobiet (żon, matek, córek) wywodzących się z rodzin żołnierzy zawodowych WP. Koła tej organizacji istniały w latach 20. w 27 garnizonach, a więc nie były to placówki powszechnie dostępne. Wraz z ograniczeniem akcji przymusowego nauczania żołnierzy analfabetów organizacja ukierunkowała swoje prace na dokształcanie podoficerów nadterminowych lub zawodowych.

Do momentu utworzenia w 1925 roku kolejnego stowarzyszenia „Rodzina Wojskowa” (RW) PBK był najczęściej występującą organizacją środowiskową w garnizonach.

Później oba stowarzyszenia działały równolegle. Najczęściej opierały się na tych samych wolontariuszkach wywodzących się z rodzin wojskowych. Stabilizacja sytuacji w Polsce oraz poprawa sytuacji gospodarczej lat 1926–1929 spowodowały, że PBK wykonywał stopniowo zadania edukacyjne w postaci kursów szkół powszechnych lub gimnazjalnych dla podoficerów lub kursów specjalistycznych dla członków rodzin wojskowych. Tylko 80% tej grupy kadry miało wystarczające minimalne wykształcenie ogólne (Jagiello, 2006, s. 267). Jego podniesienie do poziomu ukończenia gimnazjum przekładało się na stabilizację zawodową sierżanta, a w konsekwencji na stabilizację ekonomiczną rodziny nawet w sytuacjach dominującego w rodzinach podoficerskich bezrobocia żon. Przesądzał o tym model rodziny wojskowej oraz zwykle ich wielodzietność. Bezrobocie żon podoficerów było w większym stopniu powodowane do 1939 r. świadomym wyborem niż trudnościami w zdobyciu pracy, bowiem nie wiązało się ze szczególnie wysokimi oczekiwaniami ze strony tych kobiet.

Istotne było także to, że uposażenie podoficera nie było tak bardzo obciążone „dobrowolnymi” potrąceniami jak zarobki oficerów. Można było kumulować środki na rodzinne inwestycje. Poziom socjalny tych rodzin nie był wysoki, lecz dochody męża były stabilne. Dowodzi tego przypadek sierż. Andersza, który dodatkowo zajmował się pszczelarstwem. Tego typu dodatkowe kwalifikacje podoficerowie WP mogli zdobywać w ramach specjalistycznych kursów prowadzonych przez PBK lub później RW.

Stabilność rodzin podoficerskich wynikała po części z przesunięcia momentu zawierania związków małżeńskich powodowanego przez system rekrutacji oraz szkolenia w korpusie podoficerów zawodowych. Do momentu uzyskania stopnia plutonowego i statusu żołnierza zawodowego stan wolny kaprała nadterminowego był istotnym warunkiem kariery. O stabilizacji przesądzał awans do stopnia sierżanta. Dopiero wówczas rysowała się perspektywa długiej służby zawodowej, a więc stabilizacji. Niemal wszyscy podoficerowie byli Polakami. Pojedyncze przypadki, głównie Białorusinów, prowadziły do ich polonizacji (część Białorusinów była ponadto katolikami) lub ukrywania pochodzenia etnicznego i deklarowania polskości. Sygnalizowany stan był przesłanką konsolidacji środowiskowej rodzin podoficerów, wzrostu znaczenia instytucji kasyna podoficerskiego jako klubu wzmacniającego procesy integracji społecznej oraz wywołującego poczucie zespolenia wszystkich rodzin wojskowych podoficerskich i oficerskich. Organizacje typu RW lub PBK odgrywały w tym procesie znaczącą rolę. Podoficerowie zawodowi oraz ich rodziny okazywały się głównymi beneficjentami. W efekcie nieznane było zjawisko antagonizmów rodzin oficerskich i podoficerskich, które zaznaczyło się po wojnie.

Stowarzyszenie RW powstało z odgórnej inicjatywy żon wyższych oficerów w lutym 1925 r. Uzyskało patronat marsz. Piłsudskiego, a honorową przewodniczącą organizacji została Aleksandra Piłsudska. Regułą było, że przewodniczącą Rady Naczelnej RW była żona jednego z generałów. Organizacja rozwijała się stopniowo i względnie równomiernie oraz mogła liczyć na poparcie dowódców w garnizonach. W przededniu wojny osiągnęła stan ok. 25 000 członkiń zorganizowanych w blisko 200 kołach. W kręgu jej zainteresowań znalazły się kwestie socjalno-bytowe, rozwoju aktywizacji zawodowej oraz oświatowe lub rekreacyjno-sportowe. Ponadto w latach 30. istotna była także

problematyka samokształcenia wojskowego, pokrywająca się z obszarem aktywności Przesposobienia Wojskowego Kobiet. Ważnym kierunkiem prac RW była organizacja przedsięwzięć towarzyskich, choć formalne lub nieformalne reguły zachowań lub kontaktów zewnętrznych rodzin wojskowych przesądzały o tej sferze.

Okazało się to koniecznością w kresowych garnizonach, gdzie możliwości rozwoju kulturowego lub kontaktów towarzyskich były ograniczone. Tam też istotnym problemem była kwestia kształcenia dzieci z rodzin wojskowych. Organizacja przyczyniła się do konsolidacji środowiska rodzin żołnierzy WP. Objęła formalnym członkostwem ponad połowę rodzin. Można przyjąć, że dla części z nich aktywność w RW była demonstracją związku z kręgiem towarzyskim lub społecznym. Prace kół RW ukierunkowane były na zewnątrz jako oferta dla cywilnego otoczenia jednostek wojskowych. Istotne były także problemy socjalne, w których rozwiązywaniu stowarzyszenie starało się uczestniczyć. Choć nie istniały w garnizonach II RP osiedla otaczające koszary, a kadra mieszkała w rozproszeniu, środowisko rodzin oficerskich i w pewnym stopniu podoficerskich było oceniane przez cywilne otoczenie jako hermetyczne oraz odizolowane (Żarnowski, 1973, s. 197). Tej bariery nie przełamały starania stowarzyszenia RW i nigdy nie nastąpiło szersze otwarcie na cywilne otoczenie społeczne.

Można przyjąć hipotezę, że na przeszkodzie pełnej integracji stał konserwatyzm żołnierzy jako specyficznej korporacji społeczno-zawodowej wpływającej także na rodziny oraz pośrednio na organizację RW. Niewiele zmieniły w tej sytuacji tendencje liberalizacji w relacjach społecznych lat 30.

Rodziny żołnierzy zawodowych WP musiały zapłacić dużą cenę społeczną za swój status po 1939 roku. Były w pierwszej kolejności poddawane prześladowaniom w obu okupacjach. Przede wszystkim z tego powodu były deportowane najczęściej w głąb ZSRR. Jednocześnie stanowiły naturalne zaplecze dla ruchu oporu. Po wojnie stały się mitem i były naśladowane, a przez władze komunistyczne zwalczane. Współcześnie zaznacza się wyraźnie wpływ tego etosu na rodziny wojskowe w III Rzeczypospolitej Polskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Calak, J. (2016). *System kształcenia podoficerów zawodowych Wojska Polskiego*. [Praca magisterska.] Akademia Pomorska w Słupsku.
- Hołówko, T. (1921). *Oficer polski*. E. Wende i S-ka.
- Jagiello Z., 2006, Etos podoficera w armii. Tradycje i współczesność. W: J. Maciejewski (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego* (s. 259–271). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kaczmarek, R. (2014). *Polacy w armii kajzera. Na frontach pierwszej wojny światowej*. Wydawnictwo Literackie.
- Królikowski, B. (2009). *Generał Mikołaj Bołtuć*. Bellona.
- Kusiak, F. (1992). *Życie codzienne oficerów Drugiej Rzeczypospolitej*. Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Macewicz, K. (2006). Podoficerowie w Siłach Zbrojnych II RP w oczach swoich zwierzchników – próba sondażu na podstawie pamiętników oficerskich 1918-1939. W: J. Maciejewski (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego* (s. 273–277). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Niewęglowska, A. (2005). *Polscy Biali Krzyż a wojsko (1919–1939)*. Wydawnictwo Mado.
- Porwit, M. (1986). *Spojrzenia poprzez moje życie*. Czytelnik
- Romiszewski, M. (1919). *Zarys budowy instytucji podoficerów w Armii Polskiej*. Centralne Archiwum Wojskowe, 300.8.2.
- Suczyński, J. (1975). *Tadeusz Kutrzeba*. Iskry
- Werschler, I. (1984). *Tadeusz Hołówko życie i działalność. Z dziejów obozu belwederskiego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żarnowski, J. (1973). *Spółceństwo Drugiej Rzeczypospolitej. 1918–1939*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Współczesne poradnictwo dla ojców poszukujących
rozwiązań w radzeniu sobie w roli rodzica***
***Contemporary Counselling for Fathers Seeking Solutions
in Coping With Parenting Role***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main goal of this article is to analyze and present the current state of counseling available for fathers who seek solutions to various family situations while fulfilling their role as involved parents.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: This article addresses the question: What are the characteristics of contemporary counseling for fathers who need help coping with their parenting role? The primary research method was the analysis of existing documents.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The introduction discusses the definition and development of family counseling for fathers. The next section examines the changing role of modern fathers in the context of, their increased involvement in family life, and their search for support in dealing with parenting challenges and complex relationships with the child's mother. The empirical part is devoted to on analyzing scientific materials and blogs aimed at fathers looking at the proposed forms of guidance.

RESEARCH RESULTS: The analysis reveals that family counseling is becoming increasingly popular among fathers. This is evidenced by the wide range of available forms of support and the growing interest of men in both using and creating these resources for other fathers.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The rising popularity of counseling for fathers and their involvement in developing various support options testify to the need for such services and reflect a shift in men's attitudes toward seeking family counseling. It is essential to promote counseling forms that can reach a broader group of men who need support with family-related issues.

→ **KEYWORDS:** COUNSELING, FATHERHOOD, PARENTING ROLE, COPING, SUPPORT

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem naukowym artykułu jest analiza oraz prezentacja współczesnego stanu poradnictwa dla ojców, którzy realizując się w roli rodzica zaangażowanego w życie dziecka, poszukują rozwiązań służących radzeniu sobie w różnorodnych sytuacjach rodzinnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Czym charakteryzuje się współczesne poradnictwo dla ojców poszukujących rozwiązań w radzeniu sobie w roli rodzica? Podstawową metodą wykorzystaną w badaniach była analiza dokumentów zastanych.

PROCES WYWODU: We wstępie opisano sposoby definiowania i rozwój poradnictwa dla ojców. W kolejnej części zaprezentowano sytuację współczesnych ojców w kontekście zmiany ich roli, wzrostu ich zaangażowania w życie rodzinne oraz poszukiwania wsparcia w radzeniu sobie w sytuacjach wychowawczych oraz relacjach z matką dziecka. Część empiryczna została poświęcona analizie materiałów naukowych, blogów prowadzonych i przeznaczonych dla ojców pod kątem proponowanych form poradnictwa.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Na podstawie analizy materiału badawczego można stwierdzić, że poradnictwo rodzinne jest coraz bardziej popularne wśród ojców, czego wyrazem jest bogata oferta jego form oraz zainteresowanie mężczyzn korzystaniem i tworzeniem dla innych ojców tej formy aktywności.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wzrost popularności poradnictwa dla ojców oraz ich angażowanie się w tworzenie różnego typu ofert wsparcia świadczy o potrzebie podejmowania takich działań, ale również o zmianie podejścia samych mężczyzn do korzystania z poradnictwa rodzinnego. Konieczne wydaje się promowanie form poradnictwa dla ojców, którego zadaniem powinno być dotarcie do szerszej grupy mężczyzn potrzebujących wsparcia oraz pomocy w kwestiach związanych z rodziną.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PORADNICTWO, OJCOSTWO, ROLA RODZICA,
RADZENIE SOBIE, WSPARCIE**

Wstęp

Dotychczasowe opracowania z zakresu poradnictwa opierają się na dwóch przeciwstawnych podejściach do relacji jednostka–społeczeństwo. W pierwszym podejściu jednostka jest oceniana jako z natury dobra, a środowisko może mieć negatywny na nią wpływ. W tym ujęciu poradnictwo przyjmuje formę liberalną. Z kolei drugie stanowisko zakłada, że społeczność jest większą i cenniejszą wartością niż jednostka i pozytywnie oddziałuje na nią. Takie podejście daje podstawy poradnictwu dyrektywnemu (Kargulowa, 2009).

Poradnictwo rozumiane jest jako łączenie „korzystania z niego, czy uczestniczenia w nim, z ludzką aktywnością, z refleksyjnością, z pewną dojrzałością do podejmowania zadań, a nie tylko z jakimś brakiem” (Kargulowa, 2017, s. 8). Jak twierdzi Alicja

Kargulowa, wzrost zainteresowania poradnictwem w Polsce wynika z pojawienia się tzw. poradniczego boomu. Coraz więcej osób decyduje się na skorzystanie z tej formy pomocy w trudnej sytuacji życiowej. Sytuacja poradnicza jest miejscem, w którym człowiek się uczy, uzyskuje pewną wiedzę ogólną na temat danego problemu, który jest jego udziałem. Należy wskazać, że poradnictwo instytucjonalne daje możliwość uczenia się nieformalnego, poradnictwo incydentalne zaś jest okazją do uczenia się pozaformalnego. Małgorzata Jacyno (2007) podkreśla rozwój kultury terapeutycznej, czego realnym dowodem może być wzrost liczby różnego rodzaju poradni, gabinetów terapeutycznych, placówek relaksacyjnych, ofert wróżbiarskich i punktów konsultacyjnych w sprawie zdrowia, urody, mody i zarządzania różnymi sferami życia i aktywności. Szukanie wskazówek jest odpowiedzią na ciągłą zmianę i nieprzewidywalność naszej rzeczywistości, która odczuwana jest przez większość ludzi dorosłych szukających pomocy specjalistów.

Współczesne poradnictwo coraz częściej omawiane jest w kontekście kultury indywidualizmu, która pozwala odkryć wyjątkowość człowieka. Jak twierdzi Jerzy Szacki (2005, s. 88), analizując obecność poradnictwa w kulturze indywidualizmu i rolę kultury indywidualizmu w praktyce poradnictwa, należy stwierdzić, że znaczenie ma nie tyle samo wyzwolenie jednostki, ile indywidualność wyzwolonej jednostki, określonej i niezastąpionej. To właśnie ta jednostka nastawiona na pomoc drugiemu człowiekowi przyczynia się do powstania instytucji pomocowych. Zdaniem Kargulowej (2009):

[...] polem działania dla „wyjątkowego” indywidualisty o nastawieniu utylitarystycznym może okazać się poradnictwo uprawiane przez organizacje, grupy i poszczególne osoby zainteresowane udzielaniem porad, konsultacji, informacji, rad, prowadzeniem racjonalnej terapii i świadczeniem innych rodzajów pomocy, mieszczących się zwłaszcza w obszarze tzw. poradnictwa dialogowego (s. 10).

Poradnictwo nie jest działaniem jednorodnym, realizuje cele terapeutyczne dla jednostek, które ze względu na przeżywane problemy mają trudności ze sobą i muszą „uczyć się siebie”, oraz cele edukacyjne, „których osiągnięcie ma umożliwić sprawniejsze funkcjonowanie społeczne i ustanawiać poprawne relacje jednostki z innymi członkami społeczeństwa, z otoczeniem” (Kargulowa, 2009, s. 10). Poradnictwo jest zatem obszarem, w którym występują dwa rodzaje indywidualizmu: ekspresyjny oraz utylitarystyczny. Pierwszy pozwala jednostce manifestować swoją obecność w świecie, drugi zaś umożliwia utrzymanie komunikacji, uczestniczenie w różnych formach życia społecznego oraz tworzenie nowych form tego uczestnictwa, którego podstawowym celem jest poprawa sytuacji życiowej.

Współczesny ojciec poszukujący wsparcia

Postawa współczesnych ojców wpisuje się w nowoczesny model męskości, w którym męczyzna wychodzi poza stereotypowe role i dostrzega korzyści wynikające z angażowania się w inne obszary życia. Współcześni ojcowie swoimi postawami potwierdzają tezę

Honnetha (2014) o „strukturalnym umocnieniu” relacji rodziców z dziećmi, a wynikającym ze „zdumiewającego dążenia” rodziców do budowania długotrwałych relacji współpracy z dziećmi nawet po ewentualnym rozstaniu rodziców. Zdaniem autora dążenie do rozwijania relacji z dziećmi jest wyrazem odpowiedzialnego i zaangażowanego rodzicielstwa (za: Ostrouch-Kamińska, 2022, s. 15). We współczesnych społeczeństwach wyraźnie wzrasta liczba mężczyzn dążących do aktywnego uczestniczenia w życiu dziecka, pragnących podnosić swoje kompetencje wychowawcze oraz czerpiących satysfakcję z realizowania się w roli ojców zaangażowanych. Współczesny model ojcostwa powoduje redefinicję roli ojca, który ze świadomością przejmując obowiązki opieki nad dzieckiem i radzi sobie w tych zadaniach podobnie jak matka. Przykładem jest urlop tacierzyński coraz częściej wybierany przez ojców. Zaangażowane ojcostwo rozumiane jest zatem jako aktywny udział ojca w życiu dziecka, oparty na partnerskim podziale ról rodzicielskich, ale przede wszystkim na posiadaniu przez ojców kompetencji wychowawczych oraz świadomości roli, jaką odgrywają w życiu dziecka. Zdaniem Bogumiły Truchlińskiej (2008) „mężczyzna nie może być traktowany jako przedmiot, musi być współodpowiedzialny za związek między osobami, stanowi ważne ogniwo w procesie rodzicielstwa, ma poważną pozycję poprzez ojcostwo” (s. 54). Współczesny ojciec traktuje wypełnianie zadań rodzicielskich jako drogę do samorealizacji na równi z pracą zawodową. Postawa ta wpisuje się w koncepcję traktowania roli rodzicielskiej jako całościowego zadania, w którym rodzicielstwo rozumiane jest jako refleksyjny projekt tożsamościowy (Ostrouch-Kamińska, 2022).

Warto podkreślić, że zaangażowane ojcostwo może być rozumiane także jako walka ojców z dyskryminacją, stereotypami oraz ubieganie się o prawo do dziecka po rozwodzie. W tym rozumieniu zaangażowany ojciec to ojciec walczący o swoje prawa, o swoją „nową” tożsamość. Takie rozumienie wpisuje się w koncepcję przeżywanego przez mężczyzn kryzysu (por. Melosik, 1996). Jak podkreśla wielu badaczy, mężczyźni znajdują się w trudnej sytuacji, ponieważ stracili monopol na pewne role i zadania w sferze publicznej w związku z emancypacją kobiet, podejmowaniem przez nie ról i zadań dotychczas uznawanych za typowo męskie, nie zyskując przy tym możliwości realizowania się w pełni w przestrzeni rodzinnej. Pojawiają się głosy o desymbolizacji męskości (Radomski i Truchlińska, 2008), upadku męskiej dominacji, mężczyznach, którzy „udają życie”, nie mając świadomości, kim są (Biddulph, 2004). Jak twierdzi Zbyszko Melosik (2002, s. 180), współczesny mężczyzna znalazł się w „pułapce socjalizacyjnej”, co oznacza, że nie wie, kim jest i w jaki sposób odnaleźć się w nowej sytuacji. Koncepcje kryzysu męskości znajdują odzwierciedlenie w wizerunku ojca. Ojcowie pragną realizować się w rolach rodzicielskich, stają się bardziej otwarci w wyrażaniu uczuć, pokazują swoje słabości, ale również stale borykają się ze stereotypową oceną ich kompetencji zarówno w wypełnianiu zadań opiekuńczo-wychowawczych, jak i deklaracji obecności w życiu dziecka na przykład w przypadku rozwodu. W tej sytuacji współczesny ojciec jest gotowy do przyjmowania wsparcia instytucjonalnego, poszukując pomocy wśród specjalistów z zakresu prawa rodzinnego oraz wychowania. Jest też otwarty na dzielenie się swoimi doświadczeniami z innymi ojcami, którzy przeżywają podobne problemy. Głównymi motywami

poszukiwania i korzystania przez ojców z różnych form poradnictwa jest przede wszystkim chęć podniesienia kompetencji rodzicielskich oraz poszerzenia wiedzy z zakresu prawa rodzinnego w kontekście trudnej sytuacji po rozwodzie (Dudak, 2021).

Metodologia badań własnych

W prezentowanych analizach badawczych podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Czym charakteryzuje się współczesne poradnictwo dla ojców poszukujących rozwiązań w radzeniu sobie w roli rodzica? Podjętą problematykę uznano za istotną ze względu na fakt, że dotyczy ona aktualnej i nadal mało poruszanej w literaturze przedmiotu kwestii. Podstawową metodą wykorzystaną w badaniach była analiza dokumentów zastanych, którą stosuje się w celu porównania oraz weryfikacji wniosków, jak również w celu utworzenia nowych tez i rekomendacji na temat badanego problemu (Makowska i Boguszewski, 2013). Analizie poddano blogi internetowe, literaturę zamieszczoną w dostępnych monografiach naukowych w bazie bibliotek akademickich oraz w renomowanych bazach czasopism naukowych.

Poradnictwo dla ojców w świetle analizy dokumentów

Poradnictwo skierowane do ojców charakteryzuje się dużą różnorodnością ze względu na formę oraz podejmowane problemy. Dokonując analizy dotychczasowych badań z tego zakresu, należy wymienić takie formy szeroko rozumianego wsparcia skierowanego do ojców, jak: poradniki dedykowane rodzicom, blogi i portale dla ojców i organizowane przez ojców, grupy wsparcia w ramach działalności różnego typu stowarzyszeń ojcowskich; porady prawne i psychologiczne w formie konsultacji w siedzibach stowarzyszeń oraz na portalach internetowych.

Jedną z bardziej tradycyjnych form doradztwa dla rodziców są poradniki drukowane. Agnieszka Małek i Monika Nawrot-Borowska (2018) podkreślają, że „poradniki, niezależnie od okresu historycznego, w jakim powstały, odzwierciedlały aktualny poziom ówczesnej wiedzy naukowej” (s. 179). W Europie pierwsze poradniki dla ojców w epoce nowożytnej pojawiły się w VII i VIII wieku, najczęściej zatytułowane „wskazówki ojca dla syna”. Z tego okresu pochodzi *Myśl o wychowaniu* Johna Locke’a, poradnik traktowania dzieci z szacunkiem i miłością, przeznaczony dla rodziców ze sfer arystokracji, ziemiaństwa i burżuazji (Sobczak, 1988, za: Jakubiak, 2019, s. 81). W drugiej połowie VIII wieku dokonano zapisów obserwacji relacji ojca z synem, których autorami byli Johann Heinrich Pestalozzi i Dietrich Tiedeman. Warto jednak podkreślić, że formy poradnictwa były skierowane przede wszystkim do matek i wskazywały na istotną ich rolę w procesie wychowania. Na przełomie XIX i XX wieku rozpowszechnienie wiedzy o wychowaniu i rodzinie na skutek przeobrażeń przemysłowych, emancypacji kobiet, ruchów społecznych przyczyniło się do powstawania coraz szerszej oferty wsparcia dla

rodziców. Rozpowszechnienie wydawnictw o charakterze poradnikowym, publikacji popularnonaukowych, prezentujących wiedzę o różnych aspektach wychowania dziecka w rodzinie, porad na temat pielęgnacji dziecka, aspektów wychowania fizycznego, umysłowego i moralno-religijnego były odpowiedzią na zapotrzebowanie rodziców, w tym coraz częściej ojców, na tego typu wsparcie edukacyjne.

Publikowane poradniki mają za zadanie służyć rodzicom, opiekunom, wychowawcom i nauczycielom w realizowaniu opieki i kształcenia, podnosić świadomość pedagogiczną, planować w sposób racjonalny i planowy proces edukacji (Małek i Nawrot-Borowska, 2018, s. 178).

Forma ta zyskała na popularności wśród mężczyzn dopiero w drugiej połowie XX wieku, kiedy do grona czytelników literatury poradnikowej dołączyli w znacznym stopniu ojcowie. Adresowane do nich publikacje były wyrazem akceptacji ich współodpowiedzialności za opiekę i wychowanie dzieci (Małek i Nawrot-Borowska, 2018, s. 180).

Współcześnie mimo bogatej i różnorodnej oferty poradników dla rodziców w formie tradycyjnych publikacji coraz większą popularnością cieszą się inne formy poradnictwa. Przeprowadzone przeze mnie badania, których podstawą była analiza literatury oraz przegląd form poradnictwa i wsparcia dla ojców, uprawniają do stwierdzenia, że aktualna oferta odpowiada zapotrzebowaniu na wsparcie po pierwsze ze względu na problemy, z jakimi borykają się współcześni ojcowie, po drugie ze względu na formy i dostępność dla mężczyzn zainteresowanych realizowaniem się w roli ojców zaangażowanych w życie dziecka.

Rozwój poradnictwa dla ojców wynika z przemian męskości, które jak twierdzi A. Giddens „bezpośrednio wiążą się z bardziej ogólnym zjawiskiem postępującej indywidualizacji norm i zwyczajów, jako że w obecnych czasach tożsamość jednostki odcina się od narzucanych w dobie przednowoczesnej niezmiennych wzorców postępowania” (za: Bierca, 2013, s. 79).

Współcześnie kluczową platformą wymiany myśli i doświadczeń ojców jest Internet. Jak twierdzi Małgorzata Dankowska-Kosman (2021), „serwisy poświęcone tematyce ojcostwa wychodzą z jednej strony naprzeciw zapotrzebowaniu na informacje wśród mężczyzn, modzie na ojcostwo, potrzebie dzielenia się własnymi doświadczeniami, a z drugiej – na poszukiwaniu wsparcia w sytuacjach trudnych bądź konfliktowych” (s. 184).

Do przestrzeni internetowych, które pozwalają na uzyskanie porad, podzielenie się problemami, wskazówkami, należą popularne blogi prowadzone przez ojców, w których autorzy dzielą się swoimi przemyśleniami, opisując codzienne obowiązki związane z opieką i wychowaniem dzieci, portale prowadzone przez specjalistów, w których poruszane są problemy ojcostwa z perspektywy autorytetów z zakresu wychowania oraz portale informacyjne i integrujące. Te ostatnie charakteryzuje duża różnorodność pod względem tematyki. Szczególnie miejsca znajdują w tych portalach porady dotyczące podnoszenia kompetencji ojcowskich oraz radzenia sobie w sytuacji rozwodu i utrudnionych kontaktów z dzieckiem, na skutek niekorzystnych dla ojców wyroków sądu rodzinnego, stawiających mężczyzn w roli rodziców drugoplanowych.

W pierwszym z wymienionych typów blogów, nazwanych „ojcostwem od podszewki” (Bierca, 2013, s. 81), mężczyźni występują albo w roli doświadczonych ojców,

dostarczając praktycznych porad na temat organizacji życia rodziny oraz dzieci (tablog.pl), albo w roli ojców dających wskazówki innym, jak radzić sobie w obowiązkach dotychczas utożsamianych z zadaniami matek (e-tata.eu). Nowy wizerunek ojca, o którym wspomniano wyżej, pojawia się też w blogach, w których ojcowie nie boją się odkryć swoich uczuć, radzą innym, jak radzić sobie z emocjami w kontaktach z dzieckiem (tatastory.pl).

Drugi typ portali stanowiących formę poradnictwa dla ojców to specjalistyczne blogi, w których autorzy-ojcowie występują w roli ekspertów (tatanamedal.pl, bycojcem.pl). Celem jest przede wszystkim zdobywanie i dzielenie się wiedzą praktyczną na temat wychowania dzieci. W tego typu portalach ojcowie występują w roli, która wpisuje się w nowoczesny paradygmat ojcostwa. Dostrzega się w nich obraz ojca wrażliwego, niepewnego swoich kompetencji, pragnącego zdobywać wiedzę z zakresu wychowania i poszukującego wsparcia nie tylko edukacyjnego, ale również emocjonalnego.

Kolejnym typem portali internetowych dla ojców są fora zrzeszające mężczyzn doświadczających trudności rodzicielskich z powodu realizowania nowych obowiązków w roli ojców (tato.net), ale także wynikających z utraty kontaktu z dzieckiem na skutek rozwodu i niekorzystnej dla nich decyzji sądu (prawaojca.org.pl). W tym ostatnim przypadku możliwość wsparcia i uzyskania porad staje się szczególnym elementem zrzeszającym mężczyzn, którzy często czują się zagubieni, mają poczucie porażki i straty. Mogą oni liczyć między innymi na wsparcie edukacyjne w zakresie prawa i wsparcia psychologicznego, kształtowania umiejętności mediacyjnych w celu ograniczania konfliktowych sytuacji, szczególnie z udziałem dziecka, i pracy nad poprawą relacji partnerskich dla dobra dziecka. Oczywiście dotyczy to ojców, którzy mimo rozwodu pragną uczestniczyć w życiu dziecka jako opiekunowie równoprawni z matkami. Taka formuła wsparcia stała się w ostatnich latach bardzo popularna z dwóch powodów. Po pierwsze wzrasta liczba ojców zainteresowanych opieką nad dzieckiem po rozwodzie, co widoczne jest również w zmieniających się decyzjach sądów rodzinnych na korzyść ojców. Po drugie wrasta jakość poradnictwa internetowego w tym zakresie. Spadło wśród ojców zainteresowanie portalami i blogami promującymi wyłącznie niechęć i krytykę matek – byłych partnerek. Wzrasta natomiast oferta poradnictwa internetowego, któremu towarzyszy przesłanie dobra dziecka, pracy nad utrzymaniem relacji byłych partnerów oraz doceniania roli i znaczenia ojca dla prawidłowego funkcjonowania rodziny.

Wnioski i rekomendacje

Zaprezentowane wybrane formy poradnictwa dla ojców potwierdzają potrzebę wsparcia w różnorodnych formułach skierowanego wyłącznie do ojców. Wzrost popularności tego typu działań wpisuje się w ogólne trendy promujące zaangażowane ojcostwo. W odniesieniu do poradnictwa w sieci w formie portali internetowych i blogów dla ojców warto wskazać, że trend ten jest preferowany głównie przez wykształconych, stosunkowo młodych mężczyzn o dość dużej otwartości na zmiany (Arcimowicz, 2008; Szlendak,

2011). Dla tej grupy, nadal jednak małolicznej, jest to popularne narzędzie do wymiany porad i wsparcia. Warto zatem propagować taką formułę, gdyż ze względu na łatwość dostępu i coraz bardziej świadome korzystanie z treści zamieszczanych w Internecie taki rodzaj poradnictwa może być pożądanym i przydatnym rozwiązaniem dla wielu ojców poszukujących pomocy. Należy przy tym mieć na uwadze jakość proponowanych porad, chociaż – jak już wspomniałam wcześniej – w przypadku wielu ofert internetowych popularnością cieszą się przede wszystkim te, które oparte są na rzetelnej wiedzy. Z jednej strony tworzona w przestrzeni internetowej „kultura ojcostwa” jest wyrazem niepewności i świadczy o potrzebie zewnętrznej afirmacji nowego modelu ojcostwa. Z drugiej zaś strony „to właśnie Internet nie tyle jest oddźwiękiem nowego ojcowskiego trendu, co jako medium, trend ten kreuje i umacnia” (Fuszara, 2008, za: Bierca, 2013, s. 87).

Odnosząc się do wszystkich analizowanych form poradnictwa dla ojców, tych bardziej tradycyjnych i tych opartych na przekazie internetowym, należy stwierdzić, że konieczne jest popularyzowanie poradnictwa dla mężczyzn pragnących realizować się w roli ojców zaangażowanych. Warto podkreślić, że w wielu krajach europejskich, także w Stanach Zjednoczonych nowy model ojca jest na tyle ugruntowany, że poradnictwo dla tej grupy stanowi nieodzowny element całego systemu wsparcia skierowanego do jednostek potrzebujących pomocy. W Polsce konieczne wydaje się zatem promowanie poradnictwa dla ojców oraz wspieranie działań podejmowanych przez mężczyzn na rzecz poprawy ich dostępu do wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz pomocy z zakresu prawa rodzinnego. Takie działania mogą przyczynić się nie tylko do poprawy jakości funkcjonowania mężczyzn pragnących realizować się w roli ojców zaangażowanych, ale również do społecznej akceptacji nowego modelu ojcostwa.

BIBLIOGRAFIA

- Arcimowicz, K. (2008). Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 115–151). Wydawnictwo Trio.
- Biddulph, S. (2004). *Męskość* (A. Jacewicz, tłum.). Wydawnictwo Rebis.
- Bierca, M. (2013). Tacierzyństwo w sieci – analiza nowego trendu i jego socjologiczne implikacje. *InterAlia. Pismo Poświęcone Studiom Queer*, 8, 78–90. <https://doi.org/10.51897/interalia%2Fdcyp5478>
- Dankowska-Kosman, M. (2021). Ku świadomemu i kompetentnemu ojcostwu – analiza serwisów parentingowych. *Studia Edukacyjne*, 61, 181–192. <https://doi.org/10.14746/se.2021.61.10>
- Dudak, A. (2021). Wybrane formy wsparcia mężczyzn realizujących się w roli zaangażowanych ojców. W: M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska i A. Skowrońska-Pućka (red.), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego* (s. 119–132). Wydawnictwo UAM.
- Fuszara, M. (2008). Ojcostwo w opinii mężczyzn – ojców małych dzieci. W: M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* (s. 187–221). Wydawnictwo Trio.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (A. Szulżycka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Polity.

- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jakubiak, K. (2019). W poszukiwaniu genezy polskiej pedagogiki rodziny. *Horyzonty Wychowania*, 18(47), 79–87. <https://doi.org/10.35765/HW.2019.1847.07>
- Kargulowa, A. (2009). Poradnictwo wobec kultury indywidualizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(46), 7–18.
- Kargulowa, A. (2017). Pacjent, klient, homo consultans – perspektywa andragogiczna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(3/79), 7–20.
- Makowska, M. i Boguszewski, R. (2013). *Analiza danych zastanych – zagadnienia wstępne*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Małek, A. i Nawrot-Borowska, M. (2018). Praktyczne przewodniki wychowania. Problematyka poradników wychowawczych dla rodziców z lat 1900–1939. *Wychowanie w Rodzinie*, 18(2), 176–201. <https://doi.org/10.34616/www20182.175.201>
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Edytor.
- Melosik, Z. (2002). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Wolumin.
- Ostrouch-Kamińska, J. (2022). Relacje oparte na negocjacjach – wychowanie w rodzinie w dobie przemian ról rodzicielskich. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(4), 9–24. <https://doi.org/10.18290/rped22144.2>
- Radomski, A. i Truchlińska, B. (red.). (2008). *Męskość w kulturze współczesnej*. Wydawnictwo UMCS.
- Szacki, J. (2005). „Indywidualizm” i „kolektywizm”. W: W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Oficyna Naukowa.
- Szlendak, T. (2011). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Truchlińska, B. (2008). Filozoficzno-kulturowe aspekty problemu męskości. W: A. Radomski i B. Truchlińska (red.), *Męskość w kulturze współczesnej* (s. 41–57). Wydawnictwo UMCS.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Proces instytucjonalizacji badań nad rodziną w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie Institutionalizing Family Research at Ignatianum University in Cracow

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The goal is to present the process of institutionalizing family research at Ignatianum University in Cracow (UIK) and the factors influencing it.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research question is: How did the institutionalization of family research at Ignatianum University occur, and what were the determining factors? The study employs literature analysis and examination of foundational sources.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The description covers UIK as a hub for scientific research on families, including the structures that support this work. It highlights the origins and role of the Department of Family Pedagogy and details the family research and related teaching activities conducted at UIK.

RESEARCH RESULTS: The findings reveal that family research has been integral to UIK for over 25 years and is part of its history and ongoing development in this field.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Ignatianum University in Cracow shapes the conditions for scientific research, education, and collaboration in family studies, promoting partnerships with academic centers, stakeholders, and the local community.

→ **KEYWORDS:** **IGNATIANUM UNIVERSITY IN CRACOW, FAMILY PEDAGOGY, FAMILY RESEARCH, DEPARTMENT OF FAMILY PEDAGOGY, FAMILY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem jest przedstawienie procesu instytucjonalizacji badań nad rodziną i jego uwarunkowań w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie (UIK).

Sugerowane cytowanie: Błasiak, A. (2024). Proces instytucjonalizacji badań nad rodziną w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie . *Horyzonty Wychowania*, 23(67), 105–114. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2367.11>

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Sformułowano pytanie badawcze: Jak przebiegał proces instytucjonalizacji badań nad rodziną w Ignatianum i jakie czynniki go warunkowały? Wykorzystano metodę analizy literatury oraz źródeł zastanych.

PROCES WYWODU: Został opisany UIK jako miejsce i przestrzeń do realizowania naukowych badań nad rodziną, z uwzględnieniem struktur wspierających ten proces. Wskazano na genezę i rolę Katedry Pedagogiki Rodziny oraz scharakteryzowano proces badań nad rodziną prowadzony w UIK i działalność dydaktyczną powiązaną z rodziną i jej funkcjonowaniem.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wykazano, że problematyka rodziny i rodzinności jest obecna od ponad 25 lat w działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej i popularyzatorskiej UIK i jest nieodłącznie związana z jego historią oraz cały czas trwa proces rozwoju w tym zakresie.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie kształtuje warunki do prowadzenia działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej dotyczącej rodziny, procesu wychowania, rodzinności oraz umożliwia nawiązanie współpracy w tym zakresie z ośrodkami akademickimi oraz interesariuszami i środowiskiem lokalnym.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **UNIwersYTET IGNATIANUM W KRAKOWIE, PEDAGOGIKA RODZINY, BADANIA NAD RODZINĄ, KATEDRA PEDAGOGIKI RODZINY, RODZINA**

Wprowadzenie

Od XIX wieku w Polsce są podejmowane naukowe badania nad rodziną, które zostały zintensyfikowane w drugiej połowie XX wieku i zaowocowały umocnieniem się na początku XXI wieku pedagogiki rodziny jako subdyscypliny w kręgu nauk o wychowaniu (Ładyżyński, 2012). W 1973 roku pedagogika rodziny została ujęta w hierarchicznym modelu porządkującym subdyscypliny pedagogiczne w klasyfikacji Polskiej Akademii Nauk. Jednak jak wskazują badacze określenie statusu tej subdyscypliny jest wciąż aktualne (*in statu nascendi*), uwzględniając jej związki z pedagogicznymi obszarami innych subdyscyplin oraz naukami o rodzinie. Ponadto pedagogika rodziny ciągle się rozwija poszukując dla siebie właściwych rozwiązań teoretycznych i praktycznych dotyczących najbardziej fundamentalnych obszarów funkcjonowania rodziny w jej różnych kształtach (Błasiak, 2010; Ładyżyński, 2012).

Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie procesu instytucjonalizacji badań nad rodziną w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie, który powiązany jest z eksploracjami podejmowanymi przez badaczy przede wszystkim w obszarze subdyscypliny, jaką jest pedagogika rodziny. W związku z tym postawiono pytanie badawcze: Jak przebiegał proces instytucjonalizacji badań nad rodziną w Ignatianum i jakie czynniki go warunkowały? Wykorzystano metodę analizy literatury oraz źródeł zastanych¹. Wykazano, że

¹ Przywołane w artykule dane pochodzą z *Informatorów Akademickich* wydawanych przez Ignatianum, wewnętrznej dokumentacji Wydziału Pedagogicznego – sprawozdań z działalności

problematyka rodziny i rodzinności jest obecna od ponad 25 lat w działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej i popularyzatorskiej Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie i jest nieodłącznie związana z jego historią.

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie miejscem i przestrzenią dla badań nad rodziną

Geneza Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (UIK) sięga 1932 roku – czasu, kiedy Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego uzyskał uprawnienie do nadawania licencjatu z filozofii na mocy dekretu Watykańskiej Kongregacji do Spraw Seminariów i Uniwersytetów. W dniu 17 maja 1989 roku Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego został oficjalnie uznany przez polskie władze państwowe za osobę prawną. W październiku 1989 roku został powołany Instytut Kultury Religijnej, którego głównym celem było pogłębianie formacji religijnej osób świeckich. W roku akademickim 1990/1991 zostały wprowadzone magisterskie pięcioletnie stacjonarne studia z zakresu pedagogiki religijnej.

Wydział stopniowo rozwijał swoją działalność. W dniu 7 czerwca 1999 roku Kongregacja do Spraw Edukacji Katolickiej zaaprobowała zmianę nazwy na Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie. Nazwa uczelni „Ignatianum” nawiązuje do założyciela zakonu jezuitów św. Ignacego z Loyoli. Umowa między rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Konferencją Episkopatu Polski przyjęła zmianę nazwy uczelni i uznała jej osobowość prawną. 18 maja 2011 roku ponownie zmieniona została nazwa uczelni na Akademia Ignatianum w Krakowie, która funkcjonowała od października 2011 do września 2023 roku. 1 października 2023 r. uczelnia zmieniła nazwę na Uniwersytet Ignatianum w Krakowie. Zmiana ta była możliwa dzięki uzyskanym uprawnieniom do nadawania stopnia naukowego doktora i doktora habilitowanego w sześciu dyscyplinach naukowych i w trzech dziedzinach nauk, w tym nauk o rodzinie.

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie jest jedną z blisko dwustu uczelni jezuickich na całym świecie, która realizuje swoją misję w wymiarze edukacyjnym i naukowo-badawczym. Zapewnia kształcenie oparte na wartościach uniwersalnych i ewangelicznych oraz najnowszych osiągnięciach naukowych, a także tworzy warunki do prowadzenia badań naukowych odpowiadających współczesnym standardom.

Narzędziem upowszechniania badań, w tym badań nad rodziną prowadzonych w Ignatianum, jest Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, które publikuje książki naukowe i popularnonaukowe z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych, zwłaszcza z zakresu pedagogiki, psychologii, filozofii, politologii, kulturoznawstwa oraz historii kultury i wychowania. Wydawnictwo koordynuje również publikację naukowych czasopism uczelni. Wszystkie czasopisma są recenzowane oraz indeksowane

Wydziału i katedr oraz z *Uzasadnienia wniosku* – załącznika nr 3 do wniosku z dnia 20 marca 2023 roku o przyznanie uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego w dziedzinie nauki o rodzinie w dyscyplinie nauki o rodzinie.

w krajowych i międzynarodowych bazach danych bibliograficznych. Obecnie wydawanych jest 8 tytułów czasopism o zasięgu krajowym i międzynarodowym.

Do serii wydawniczej uczelni należy cykl „Wokół Rodziny”. Jest to seria poświęcona naukowej refleksji dotyczącej szeroko rozumianej problematyki rodziny. Jest przestrzenią do naukowego namysłu nad funkcjonowaniem rodziny i jej członków, miejscem do stawiania pytań, do dyskusji nad zmianą i do poszukiwania optymalnych rozwiązań dla dobra człowieka i jego podstawowej wspólnoty życia – rodziny. Pierwsza książka, która została opublikowana w serii w 2014 roku, dotyczyła fenomenu dzieciństwa i dziecka: *W trosce o dobro współczesnego dziecka. Wybrane zagadnienia*. Kolejne monografie to: *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*; *Wokół rodziny i dziecka: wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*; *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów*.

Na łamach uczelnianych czasopism naukowych: „Horyzontów Wychowania”, „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce”, „Multidisciplinary Journal of School Education”, „Studiów Paedagogica Ignatiana”, „Perspektyw Kultury” są prezentowane także zagadnienia dotyczące rodziny, przytaczane wyniki badań, podejmowane są polemiki i dyskusje.

Prowadzenie działalności naukowo-badawczej uczelni stanowi ważne zadanie realizowane przez Centrum Badawczo-Rozwojowe Innowacji Społecznych Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (CBRIS). Do jego zadań należy między innymi pozyskiwanie funduszy i dotacji z grantów w celu polepszenia funkcjonowania uczelni i prowadzenie działalności naukowo-badawczej w obszarze kompetencji miękkich, prospołecznych, integracyjnych, innowacyjnych i aktywizujących. Do dzisiaj zostały zrealizowane następujące projekty, w których odnajdujemy problematykę rodziny w różnych zakresach: *Projekt Liderzy Integracji Społecznej (LIS)*, *Projekt Wartościowy Wolontariat – Wartościowa Przyszłość! (WW)*, *Projekt Polska dla Początkujących i Średniozaawansowanych (P4P)*, *Wsparcie Integracyjno-Edukacyjne Migrantów (WIEM)*.

Ponadto przez Fundację Ignatianum są inicjowane i organizowane działania charytatywne i wolontaryjne. Dzięki integracji ludzi i środowisk zaangażowanych w pomoc wolontaryjną możliwe jest przeprowadzenie licznych akcji i projektów, których celem jest pomoc innym, w tym rodzinom: *Pacuszka dla maluszka*, *Kredkobranie*, *Edukacja dla syryjskich uchodźców w Bekaa (Liban)*, *Rodzina-Rodzinie*, *Rodacy Bohaterom*, *Dzieci kresowe na małopolskich ścieżkach historii*.

Powołanie Katedry Pedagogiki Rodziny – początek instytucjonalizacji badań nad rodziną

Badania nad rodziną prowadzone w Ignatianum mają charakter interdyscyplinarny. Głównymi inicjatorami tych badań naukowych oraz działań dydaktycznych i popularyzatorskich byli członkowie Katedry Pedagogiki Rodziny. Trzeba jednak dodać, że zainteresowanie kwestiami rodzinnymi jest udziałem członków innych katedr nie tylko z Wydziału Pedagogicznego, ale także z Wydziału Filozoficznego, co nadaje tym badaniom charakter o zabarwieniu multidyscyplinarnym. W Ignatianum badania nad

małżeństwem i rodziną, szeroko definiowaną rodzinnością są obecne przede wszystkim w eksploracjach pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów, teologów, językoznawców i literaturoznawców, ale również uwzględniana jest perspektywa nauk o zdrowiu, nauk o kulturze i religii oraz polityki społecznej. Dzięki temu ma miejsce wielowymiarowe i holistyczne podejście do rodziny z uwzględnieniem wnikliwej analizy przeszłości, dogłębnej diagnozy współczesności oraz z wypracowaniem niezbędnych prognoz i działań na przyszłość.

Troska władz uczelni o rozwój naukowy pracowników była jedną z przyczyn powołania w 1997 roku pierwszych katedr, pośród których ważne miejsce zajęła Katedra Pedagogiki Rodziny. W ten sposób rozpoczął się proces instytucjonalizacji badań nad rodziną, który trwa do dzisiejszego dnia.

Pierwsza Katedra Pedagogiki Rodziny została umiejscowiona w strukturze funkcjonowania Wydziału Pedagogicznego, w ramach Sekcji Filozoficznej i Pedagogiki Religijnej. Kierownictwo podjął się ks. prof. dr hab. Bronisław Mierzwiński. Pozostałymi członkami byli wówczas: dr Teresa Olearczyk, dr Barbara Stańdo-Kawecka i mgr Anna Błasiak. Obecnie wszyscy wskazani tutaj członkowie są samodzielnymi pracownikami dzięki uzyskaniu stopnia naukowego doktora habilitowanego. Ks. prof. dr hab. Bronisław Mierzwiński sprawował funkcję kierownika Katedry do 2008 roku, realizując projekty badawcze związane z rodziną. W latach 2008–2010 kierownikiem Katedry była dr Anna Błasiak, od 2010 roku Katedra zmieniła nazwę na Katedra Nauk o Rodzinie, a kierownictwo przejęła dr hab. Renata Stojcka-Zuber, w latach 2012–2015 kierownikiem Katedry była dr Ewa Dybowska, zaś od 2015 do 2019 roku pracami Katedry kierowała prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur.

Członkami Katedry (obok powyżej wskazanych), przyczyniającymi się do jej rozkwitu poprzez prowadzone badania naukowe nad rodziną, były następujące osoby: prof. dr hab. Krystyna Słany, ks. dr hab. Stanisław Kałdon OP, prof. Ignatianum, dr hab. Anna Gawęł, prof. UJ, dr hab. Grzegorz Grzybek, ks. dr hab. Jacek Goleń, ks. dr hab. Norbert Pikuła, dr Marek Babik, dr Karolina Kmiecik-Jusięga, dr Elżbieta Ćwiro, dr Marta Prucnal-Wójcik, dr Ewa Dziewońska, dr Sylwia Przewoźnik, dr Renata Spyрка-Chlipała, mgr Grażyna Węglarczyk, mgr Krystyna Kowalska, mgr Bernadetta Sarnacka, mgr Anna Chmura, mgr Bożena Michalik, mgr Dorota Mońko.

W latach 2019–2022 badania nad rodziną były planowane i realizowane w ramach Katedry Pedagogiki Społecznej, której kierownictwo sprawowała dr hab. Maria Marta Urlińska, prof. UIK. W roku akademickim 2022/2023 została powołana Katedra Badań nad Rodziną, której kierownikiem została dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, zaś jej członkami następujące osoby: dr Marek Babik, dr Ewa Dybowska, dr Ewa Dziewońska, dr Agnieszka Kaczor, dr Marta Prucnal-Wójcik, dr Magdalena Urlińska-Berens, asystent badawczy: Martyna Żurek (semestr letni 2022/2023).

Działalność naukowo-badawcza pracowników Katedry Badań nad Rodziną posiada charakter interdyscyplinarny, co znajduje odzwierciedlenie w realizowanych projektach badawczych oraz osobistych zainteresowaniach. Podejmowane aktywności badawcze zmierzają do systematycznego opisu, wyjaśnienia oraz interpretacji złożonej

rzeczywistości życia rodzinnego, są wyznaczone przez dwa ogólne cele: teoretyczny, który koncentruje się na rozwoju oraz integracji wiedzy o rodzinie, z odwołaniem się do prowadzonych metarefleksji i wąskich analiz familiologicznych, oraz praktyczny, który powiązany jest ze wsparciem rodziny jako środowiska życia, rozwoju i wychowania z uwzględnieniem współczesnych kontekstów przemian społeczno-kulturowych.

Badania skoncentrowane na znaczeniu rodziny w procesie starzenia się i starości oraz dotyczące jakości życia seniorów w rodzinie i społeczeństwie są realizowane także w ramach Katedry Edukacji Zdrowotnej, Gerontologii i Geriatrii. Z kolei w badaniach naukowych prowadzonych przez członków Katedry Historii Oświaty i Wychowania widoczne są odniesienia do problematyki rodziny w ujęciu historycznym i tożsamościowym. Efektem prowadzonych badań są naukowe publikacje dotyczące przemian rodziny na przestrzeni dziejów, problemów rodziny zapisanej w pamięci pokoleń oraz znaczenia rodziny w życiu uczonych. Ponadto pola problemowe dotyczące kwestii rodzinnych są podejmowane przez członków Katedry Badań nad Dzieciństwem.

Również wykładowcy naszej uczelni niezwiązani z wymienionymi katedrami angażowali się w działalność badawczą nad rodziną oraz dydaktyczną: prof. dr hab. Franciszek Adamski, prof. dr hab. Zenomena Płużek, prof. dr hab. Maria Braun-Gałkowska, prof. dr hab. Marian Śnieżyński, dr hab. Ewa Gurba, dr hab. Jarosław Jagieła, prof. dr hab. Marek Marczewski, ks. dr hab. Józef Augustyn SJ, prof. dr hab. Andrzej M. de Tchorzewski.

Rozwój badań nad rodziną w Ignatianum

Do ważnych zadań dyscypliny empirycznej i teoretycznej należy rozwój wiedzy naukowej o rodzinie, który implikuje, jak wskazują naukowcy, wiele istotnych zagadnień, posiadających swój kontekst epistemologiczny, ontologiczny, antropologiczny i metodologiczny. Wiedza naukowa jest wynikiem różnych, odrębnych odmian poznania naukowego. Wiedza o rodzinie w badaniach realizowanych na terenie Ignatianum jest gromadzona w wyniku poznania naukowego dokonującego się w tradycji empirycznej lub/i humanistycznej i społecznej, opierając się na perspektywie wieloparadygmatyczności i heterogeniczności.

Osiągnięcia badawcze związane z tematyką familiologiczną odzwierciedlają projekty zrealizowane przez pracowników Ignatianum. Na przestrzeni tych 25 lat były podejmowane różne aktywności naukowe, których nie sposób wymienić wszystkich ze względu na ograniczenia redakcyjne. Dla przykładu można tutaj wskazać: *The Committee on the Rights of the Child and the African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child – a Comparative*; *Rodzice – dzieci – przestrzeń wirtualna*; *Dziecko w zglobalizowanym świecie. Perspektywa interdyscyplinarna*; *Więzi w rodzinie*; *Wokół rodzicielstwa i dziecka*; *Struktura terminologiczna pedagogiki rodziny. Nowe paradygmaty w zmieniającym się świecie*; *Domowa edukacja seksualna dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*; *Pedagogika rodziny: rodzina w ujęciu diachronicznym i synchronicznym*; *Wychowanie rodzinne w społeczeństwie konsumpcyjnym – paradoksy*,

dylematy, oczekiwania; Korczakowska pedagogika rodziny. W stulecie wydania „Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie”; Historia edukacji seksualnej w Polsce. Efekty działań wynikających z realizacji projektów znalazły odzwierciedlenie w publikacjach naukowych, wyniki były upowszechniane na konferencjach naukowych oraz w ramach współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Ważne przedsięwzięcie badawcze podjęte przez Katedrę Badań nad Rodziną i Katedrę Pedagogiki Społecznej jest zaplanowane na lata 2021–2026. Jest to projekt finansowany z programu Horizon Europe KE: *Lets Care: Building Safe and Caring Schools to Foster Educational Inclusion and School Achievement* i realizowany przez międzynarodowe konsorcjum, którego koordynatorem jest Universidad Pontificia Comillas in Madrid. Głównym celem projektu *Lets Care* jest zidentyfikowanie czynników oddziałujących na bezpieczeństwo uczniów (w tym związanych z rodziną), rozpoznanie działania i rozwoju ekosystemów szkolnych opartych na bezpiecznych relacjach, które służą przeciwdziałaniu słabym osiągnięciom szkolnym. Projekt *Lets Care* analizuje między innymi uwarunkowania psychologiczne i socjoekonomiczne środowiska rodzinnego uczniów (Urlińska, b.d.).

Na temat współpracy z ogólnopolskimi wydawnictwami czasopism naukowych należy wskazać, że pracownicy naukowcy UIK należą do Rady Naukowej czasopisma „Wychowanie w Rodzinie” od początku jego istnienia do chwili obecnej. Ponadto biorą udział w procesie recenzyjnym w innych czasopismach ogólnopolskich i międzynarodowych.

Ważnym obszarem działalności naukowej jest podejmowanie dyskusji, prezentowanie i popularyzowanie wyników badań, dokonywanie interdyscyplinarnego oglądu dotyczącego rodziny i rodzinności w teorii i praktyce poprzez organizację konferencji naukowych. W uniwersytecie były i są organizowane liczne konferencje i sympozja, np. Sympozjum Naukowe *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*; Konferencja Małopolska *Rodzina fundamentem – wokół wyzwań wspierania rodziny, pieczy zastępczej i adopcji*; Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Wychowanie dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*; *Forum na temat adopcji: Przystosowanie a tożsamość*; Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Prawo i wychowanie*; Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Jakość życia seniora*; Konferencja Naukowa *Starzenie się społeczeństwa jako wyzwanie*; Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Profilaktyka dla rodziny. Rodzina dla profilaktyki*; Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Kształcenie profesjonalistów dla integralnej gerontologii XXI wieku*; Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Synergia środowisk wychowawczy. Główne wyzwania w Europie Środkowo-Wschodniej po 1989 roku*; Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Jakość życia osób wykluczonych społecznie*; Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Synergia środowisk wychowawczych. Społeczne konteksty wychowania*; Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Przestrzenie pedagogiczne środowiska lokalnego, trójjednia: rodzina–szkoła–instytucje społeczne*. W ramach współpracy podjętej z Uniwersytetem Papieskim Jana Pawła II w Krakowie zostały zorganizowane następujące wydarzenia: Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Młodzież wobec ponowoczesności* oraz Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Rodzicielstwo XXI wieku – szanse i zagrożenia* i Konferencja Naukowa *Wolontariat wyzwaniem współczesności*.

Ponadto pracownicy realizujący badania nad rodziną byli uczestnikami konferencji organizowanych w Polsce i poza jej granicami, gdzie upowszechniali wyniki swoich badań.

Katedra Nauk o Rodzinie zorganizowała cykl debat *Wokół rodziny i rodzicielstwa*, które miały charakter naukowy, a ich celem było popularyzowanie wiedzy naukowej o współczesnej rodzinie i wyzwaniach rodzicielskich. W ramach realizacji tego projektu Katedra Nauk o Rodzinie podjęła współpracę z Katolickim Stowarzyszeniem „Civitas Christiana”. Na cały cykl złożyły się 4 debaty: *Prawa dziecka, prawa rodzica, prawa wychowawcy, czyli porozmawiajmy o wychowaniu; Rodzin@ i e-świat; Nastolatek też człowiek! Specyficzne problemy okresu dojrzewania; Seksualność młodzieży. Edukowani czy wyedukowani?*

Nauczyciele akademicki realizujący badania nad rodziną i rodzinnością byli aktywnymi uczestnikami lub/i współorganizatorami konferencji organizowanych przez interesariuszy zewnętrznych. Można tutaj wskazać na następujące wydarzenia: Konferencja *Dobry rodzic – fakty i mity*, współpraca z Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej w Krakowie oraz Urzędem Miasta i Gminy Wieliczka; Międzynarodowa Konferencja *Rodzina, wychowanie a modele komunikacji społecznej*; współpraca z Regionalnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie; Konferencja Małopolska *Rodzina – opoką, ostoją*, organizatorami byli Województwo Małopolskie, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie oraz Urząd Miasta Tarnowa; Konferencja *Ochrona dziecka przed przemocą* zorganizowana przez Małopolskiego Kuratora Oświaty i Centrum Ochrony Dziecka przy UIK.

W ramach współpracy z Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej w Krakowie członkowie Katedry Pedagogiki Rodziny/Nauk o Rodzinie uczestniczyli w cyklu porad merytorycznych, prowadzili specjalistyczne szkolenia (ekspertskie), przygotowywali i prowadzili dyskusje fokusowe; przygotowali poradnik dla pracowników systemu pomocy społecznej oraz inne publikacje popularnonaukowe.

W latach akademickich 2016–2018 miała miejsce współpraca Ignatianum z ekspertami przy opracowywaniu zagadnień prawnych dla potrzeb pracy Komisji Kodyfikacyjnej Prawa Rodzinnego przy Rzeczniku Praw Dziecka RP. Tworzony był projekt zmian w polskim prawie rodzinnym i opiekuńczym.

W ramach współpracy z interesariuszami zewnętrznymi podejmowano działania o charakterze edukacyjnym w przedszkolach, szkołach podstawowych, internatach, instytucjach pomocowych w kraju oraz w lokalnych mediach.

Działalność dydaktyczna związana z rodziną

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie to ośrodek naukowo-dydaktyczny, odwołujący się do wielowiekowej tradycji edukacyjnej jezuitów opartej w głównej mierze na pedagogice ignacjańskiej. Tradycja ta zmierza do kształtowania postaw wrażliwości oraz gotowości samokształcenia i wzrastania przez całe życie po to, aby być „człowiekiem dla innych” i „człowiekiem z innymi”. Na założeniach pedagogiki ignacjańskiej oparte są programy kształcenia studentów.

W roku akademickim 1996/1997 studenci mieli możliwość podjęcia studiów w zakresie pedagogiki rodzinnej na studiach magisterskich, a w kolejnych latach: pedagogiki rodziny. W sytuacji, gdy studia na kierunku pedagogika były realizowane na studiach pierwszego i drugiego stopnia, również w ofercie edukacyjnej znalazła się specjalność/zakres pedagogika rodziny. W roku akademickim 2013/2014 została wprowadzona zmiana na studiach drugiego stopnia w formie nowej specjalności: pedagogika rodziny i opieka nad małym dzieckiem. Od roku akademickiego 2009/2010 na studiach pierwszego stopnia na kierunku praca socjalna była realizowana specjalność: praca socjalna z rodziną, a od roku akademickiego 2013/2014 został wprowadzony zakres: praca socjalna z dzieckiem i z rodziną.

Obecnie pedagogika rodziny nie znajduje się w ofercie edukacyjnej UIK, ale wiedza o rodzinie jest przekazywana na zajęciach dydaktycznych realizowanych w ramach obecnych kierunków i ścieżek kształcenia.

W zakresie studiów podyplomowych jedną z propozycji były studia podyplomowe z zakresu wychowania prorodzinnego. W kolejnych latach w ofercie edukacyjnej znalazły się także: pomoc rodzinie z problemem uzależnień; opieka nad osobami starszymi: szkoła opiekunów; pedagogika opieki paliatywnej i osób przewlekle chorych; pomoc rodzinie z problemem uzależnień; opieka nad osobami starszymi: szkoła opiekunów; praca socjalna z rodziną; pedagogika rodziny; asystent rodziny; praca z rodziną z elementami mediacji; socjoterapia; wychowanie do życia w rodzinie i edukacja seksualna; profilaktyka przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży; profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży.

Studia podyplomowe z profilaktyki przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży są inicjatywą Centrum Ochrony Dziecka (COD) (<https://cod.ignatianum.edu.pl>), które jest jednostką międzywydziałową Ignatianum. Prowadzi różne szkolenia, w tym profesjonalne szkolenia delegatów, duszpasterzy czy także kuratorów.

Badania nad rodziną były (i są) także realizowane w ramach seminariów dyplomowych, gdzie powstały liczne prace licencjackie i magisterskie, które podejmowały problematykę rodziny oraz wychowania rodzinnego.

Zakończenie

Rodzina i małżeństwo, wychowanie rodzinne, rodzicielstwo jako przedmiot poznania mają bogatą tradycję w naukach społecznych i humanistycznych i wciąż budzą zainteresowanie ze względu na znaczenie rodziny dla życia jednostki i społeczeństwa oraz z powodu dynamicznych przemiany cywilizacyjnych. Rodzina zmienia się wraz ze społeczeństwem.

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie od ponad 25 lat realizuje badania nad rodziną w interdyscyplinarnym wymiarze. Powołanie w 1997 roku Katedry Pedagogiki Rodziny rozpoczęło proces instytucjonalizacji badań nad małżeństwem i rodziną, który trwa do dzisiaj.

Głównym inicjatorem badań naukowych nad rodziną oraz działań dydaktycznych i popularyzatorskich w tym zakresie byli (i są) członkowie katedry bezpośrednio sfokuszowanej na badaniach dotyczących rodziny w Wydziale Pedagogicznym. Zainteresowanie kwestiami rodzinnymi jest także udziałem innych pracowników UIK, co nadaje tym badaniom charakter multidyscyplinarny. Wynika to z rozległości tematycznej, której dotyczy fenomen rodziny i podejmowane refleksje badawcze z tego wynikające. Przyjmuje się, że badania dotyczące rodziny należą do zagadnień bardzo złożonych i ich realizacja jest dość trudna, ponieważ eksploruje się intymne stosunki i relacje rodzinne, które z trudem poddają się obserwacji zewnętrznej. Ponadto rodzina zaliczana jest do grup najbardziej pierwotnych, a to, co najbardziej oczywiste, okazuje się trudne do zdefiniowania, opisanego, wyjaśnienia i interpretowania. Nauczyciele akademicy w swojej działalności naukowej profilują prowadzone badania wokół problematyki małżeństwa i rodziny, a efekty prowadzonych poszukiwań badawczych ukazują się w postaci publikacji naukowych. Indywidualne zaangażowanie w prace badawcze umożliwiło poszczególnym pracownikom uzyskać kolejne stopnie awansu naukowego. Również realizowane projekty badawcze mają nie tylko wymiar lokalny i krajowy, ale także międzynarodowy. Widoczna jest współpraca z wybitnymi naukowcami z całego świata. Podejmowana jest też znacząca współpraca ze środowiskiem lokalnym związana z poprawą sytuacji rodzin, co wiąże się z wykorzystaniem badań i wiedzy naukowej w działaniach praktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Błasiak, A. (2010). Pedagogika rodziny, W: A. Błasiak i E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki rodziny* (s. 15-23). Wydawnictwo WAM Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Ładyżyński, A. (2012). Przedmiot, zakres i zadania pedagogiki rodziny. W: A. Ładyżyński (red.), *Pedagogika rodziny – in statu nascendi czy uznana subdyscyplina?* (s. 115–132). Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Urlińska, M. M. (b.d.). *Let's care HUB*. Ignatianum. <https://ignatianum.edu.pl/artukul/let-s-care-hub>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



Postrzeganie rodziny na łamach czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”. Wybrane aspekty
Exploring Family Perceptions through the Wychowanie w Rodzinie Journal: Key Insights

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study explores the role of the family, focusing on the historical context of upbringing. The authors show the diverse perspectives from the analyzed sources, which serve as the foundation for reconstructing the concept of “family.”

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research question examines the main trends in the perception of the family in selected publications of the journal *Wychowanie w Rodzinie*. Content analysis is employed, with texts selected based on their relevance to the history of parenting.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The analyzed articles are divided into three categories. The first category includes articles from magazines that depicted the family in both daily and specialized press. The second category focuses on textbooks and handbooks. The third category comprises articles based on diaries, memoirs, and biographical literature.

RESEARCH RESULTS: The review of studies in the periodical reveals key trends in how the family is perceived in the analyzed material. These trends reflect the evolving interest in family issues over the centuries.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The publications in *Wychowanie w Rodzinie* offer a multi-perspective analysis of the concept of “family,” presenting the social roles of spouses in the modern era, the tasks faced by families, and the challenges experienced by family members. It is important to continue research on the issue,

taking into account both the historical context and contemporary social challenges and trends. Due to the indigenous nature of the analyzed sources, the research is national in scope.

→ **KEYWORDS:** **FAMILY, UPBRINGING, JOURNALISM, HISTORIANS OF UPBRINGING, JOURNAL "FAMILY UPBRINGING"**

ABSTRAKT

CEL NAUKOWY: Czasopismo „Wychowanie w Rodzinie” charakteryzuje się interdyscyplinarnym podejściem. Opracowanie ukazuje dyskurs na temat roli rodziny, którego centralnym punktem odniesienia jest kontekst historyczny wychowania. Autorki ukazują różnorodność perspektyw analizowanych źródeł, stanowiących podstawę w rekonstrukcji pojęcia rodziny.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pytanie badawcze skupia się na ukazaniu głównych tendencji w sposobie postrzegania rodziny w wybranych publikacjach czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”. Zastosowano metodę analizy treści, a dobór tekstów opierał się na kryterium dziedzinowym, skupiając się na artykułach dotyczących historii wychowania. Materiał badawczy został zawężony do tekstów, które opierały się głównie na źródłach, takich jak czasopisma, podręczniki, poradniki, pamiętniki, wspomnienia oraz biografie.

PROCES WYWODU: Analizowane artykuły, oparte na różnorodnych źródłach, zostały podzielone na trzy kategorie z uwagi na ich charakter. Pierwsza kategoria obejmuje artykuły pochodzące z czasopism, które prezentowały wizerunek rodziny kreowany w prasie codziennej i specjalistycznej. Druga kategoria skupia się na materiałach takich, jak podręczniki i poradniki, które pełnią funkcję przekazu wiedzy i praktycznych porad dotyczących życia rodzinnego. Trzecia kategoria zawiera artykuły oparte na literaturze pamiętnikarskiej, wspomnieniowej oraz biograficznej, ukazujące emocjonalne aspekty życia rodzinnego oraz działające jako wzorce inspirujące do pogłębionych refleksji nad rodziną.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przegląd opracowań w periodyku ukazuje główne kierunki postrzegania rodziny, które można odnaleźć w analizowanym materiale. Te tendencje odzwierciedlają zainteresowanie problematyką rodzinną na przestrzeni wieków.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Publikacje na łamach czasopisma „Wychowanie w Rodzinie” tworzą wieloperspektywną analizę pojęcia rodziny, prezentują współczesne role społeczne małżonków, zadania stawiane przed rodziną, a także problemy, których doświadczali jej członkowie. Autorzy analizowanych opracowań, rozwiązując stawiane przez siebie problemy badawcze, stwarzają jednocześnie przyczynek do dalszych dyskusji i eksploracji naukowych. Ważne jest kontynuowanie badań nad problematyką, uwzględniając zarówno kontekst historyczny, jak i współczesne wyzwania i tendencje społeczne. Z uwagi na rodzimy charakter poddanych analizie źródeł prowadzone badania mają zasięg krajowy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZINA, WYCHOWANIE, CZASOPIŚMIENICTWO, HISTORYCY WYCHOWANIA, CZASOPISMO „WYCHOWANIE W RODZINIE”**

Wstęp

Koncepcja powołania serii wydawniczej poświęconej rodzinie (lata 2010–2013), następnie przekształconej w czasopismo „Wychowanie w Rodzinie”¹ (od 2014 roku) powstała w środowisku historyków wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i pedagogów Wydziału Humanistycznego Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze (Statut..., 2023). Pomysłodawczyniami były prof. dr hab. Stefania Walasek oraz dr Ewa Jurczyk-Romanowska. Periodyk poświęcony jest problematyce rodziny zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym. Na jego łamach publikowane są oryginalne artykuły polskich i zagranicznych autorów, które stanowią głos w humanistycznym i społecznym dyskursie o rodzinie. Wiodącą dyscypliną naukową czasopisma jest pedagogika (Statut..., 2023). Jednakże na przestrzeni lat zauważa się również rosnącą obecność przedstawicieli innych dyscyplin. Do końca 2023 roku na łamach „Wychowania w Rodzinie” głos zabrało 498 badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowe w Polsce i poza jej granicami. Łącznie opublikowano 607 artykułów.

Metoda badawcza i kryterium doboru materiałów

Opracowanie przedstawia spojrzenie na rolę rodziny, którego kluczowym punktem odniesienia jest historyczny kontekst wychowania. Autorki ukazują różnorodność perspektyw analizowanych źródeł, stanowiących fundament w rekonstrukcji pojęcia rodziny. Proces selekcji materiałów poddanych analizie opierał się na kryterium dziedzinowym, skupiając się na artykułach związanych z historią wychowania. Następnie został zawężony do tekstów, które opierały się na źródłach, takich jak czasopisma, podręczniki, poradniki, pamiętniki, wspomnienia oraz biografie. W wyniku tego procesu analizie zostało poddanych 49 artykułów, które spełniły wspomniane kryteria. Analizowane artykuły zostały podzielone na trzy kategorie ze względu na ich charakter oraz wkład w dyskusję na temat rodziny. Pierwsza obejmuje teksty analizujące treści czasopism, które stanowią istotne źródło informacji, umożliwiając prezentację wizerunku rodziny kreowanego w prasie codziennej i specjalistycznej. Druga skupia się na materiałach takich, jak podręczniki i poradniki, które mają za zadanie przekazywać wiedzę i praktyczne porady dotyczące życia rodzinnego. Trzecia kategoria zawiera artykuły oparte na literaturze pamiętnikarskiej, wspomnieniowej oraz biograficznej, ukazujące osobiste aspekty życia rodzinnego oraz stanowiące inspirację do pogłębionych refleksji nad rodziną.

Rodzina w czasopiśmiennictwie

Na podstawie artykułów XIX-wiecznych czasopism krakowskich „Niewiasta” oraz „Kalina” Małgorzata Stawiak-Ososińska (2011) omówiła propagowaną rolę matki w wychowaniu

¹ ISSN 2082-9019, eISSN 2300-5866, Rej. Pr. 3267.

i kształceniu dzieci. Podobnie wskazówki dotyczące wychowywania dzieci, na które zwróciła uwagę Marzena Okrasa (2011), były udzielane na łamach warszawskiego czasopisma „Bluszcz”. W tym samym źródle, a także w „Biesiadzie Literackiej” oraz „Kronice Rodzinnej”, informacji na temat zagadnienia zabaw w wychowaniu dziecka poszukiwała Renata Bednarz-Grzybek (2011).

Krzysztof Jakubiak i Monika Nawrot-Borowska (2019) dokonali historycznej rekonstrukcji wzorca rodziny i idei wychowania w niej, wypracowanych i propagowanych na łamach warszawskiego czasopisma rodzinnego „Opiekun Domowy” z lat 1865–1876. Z kolei Mirosław Piwowarczyk (2011) zaprezentował tematykę zawartą w lokalnej prasie zbąszyńskiej okresu II RP, podnosząc problemy wychowania w rodzinie, a Elżbieta Magiera (2011) powołała się na liczne czasopisma, podejmujące zagadnienia spółdzielczości. Problematyką funkcji rodziny przełomu XIX i XX wieku, a także roli i zadań mężczyzn oraz kobiet nakreślonych na łamach czasopism kobiecych zajęła się również Barbara Kalinowska-Witek (2013, 2014). Dyskusję o zadaniach wychowawczych rodziny na przełomie XIX i XX wieku podjęły w swoich artykułach Aneta Bołdyrew (2015), pisząca o roli i funkcji rodziny w pismach polskich ekonomistów prezentowanych na przełomie XIX i XX wieku w prasie specjalistycznej, Małgorzata Kozłowska (2015), omawiająca specyfikę wychowania małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego w ujęciu wybranych czasopism pedagogicznych, Beata Topij-Stempińska (2015), przybliżająca poglądy na temat rodziny na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w II RP, a także Kamila Gandecka (2015), prezentująca dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną na podstawie analizy wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku.

Grzegorz Michalski (2014) przedstawił XIX-wieczne wskazania wychowawcze dla polskich rodzin na Śląsku zawarte w katolickim czasopiśmie „Monika”. Nakreślił główne kierunki pomocy łódzkim rodzinom w latach pierwszej wojny światowej na podstawie dziennika „Godzina Polski” i przeanalizował szczegółowe opisy sytuacji miejscowej społeczności, przybliżył zakres i formy pomocy publikowane w gazecie (2016), a także wskazał miejsce i zadania kobiety w rodzinie katolickiej, opublikowane w miesięczniku „Rodzina Polska” (2018). Z kolei Iwonna Michalska scharakteryzowała wychowawcze obowiązki matek w rodzinie katolickiej na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina” (2014), poddała refleksji treści artykułów publikowanych na łamach dziennika łódzkiego „Ilustrowana Republika”, ukazując na tej podstawie życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku (2016), a także nakreśliła obraz rodziny międzywojennej na podstawie lektury „Domu Rodzinnego” (2018).

Na podstawie analizy jednego z najstarszych polskich periodyków pedagogicznych „Szkoła” Agnieszka Wałęga (2014) zaprezentowała katalog zadań wychowawczych rodziny i przybliżyła podejmowane tematy, takie jak: współpraca domu rodzinnego ze szkołą, troska o zdrowie dziecka w warunkach domowych czy kształtowanie przez rodziców cech charakteru, zawartego w programie wychowania państwowego. Podobnie Małgorzata Krakowiak (2021) poddała analizie listy czytelników publikowane na łamach

czasopisma „Zorza”, przedstawiając w ten sposób problemowe obszary wychowania w rodzinach włościańskich, wobec których czytelnicy gazety formułowali postulaty zmian. Z kolei Edyta Bartkowiak (2018) podjęła się rozpatrzenia problematyki opieki nad matką i dzieckiem w okresie międzywojennym, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii niechcianego i trudnego macierzyństwa oraz zagrożonego dzieciństwa na podstawie czasopism branżowych: „Opieka nad Dzieckiem”, „Życie Dziecka” i „Życie Młodych”.

Dyskurs o rodzinie był również obecny w czasopismach wydawanych po II wojnie światowej. Na podstawie wybranych czasopism („Wychowanie Ojczyste”, „Wiadomości Nauczycielskie” czy „Dziennik Polski i Dziennik Żołnierza”) Olga Zamecka-Zalas (2016) poruszyła kwestie wychowania ojczystego dzieci na obczyźnie po II wojnie światowej. Joanna Janik-Komar (2016) przybliżyła problematykę wspomagania rodziny w zakresie wychowania i rozwiązywania trudnych problemów, zaś Małgorzata Krakowiak (2016) dokonała opisu trudności i zagrożenia polskiej rodziny lat sześćdziesiątych XX wieku w ankietach „Życia Warszawy”. Danuta Apanel (2015) zajęła się problematyką poruszaną w powojennych czasopismach dziecięcych, których wychowawczą rolę doceniano w okresie PRL-u.

Rodzina w podręcznikach i poradnikach

Ważny obszar zagadnień publikowanych na łamach „Wychowania w Rodzinie” zajmuje analiza podręczników i poradników. Stanowiły one bogactwo wiedzy na temat rodziny, jej potrzeb i wychowawczych obszarów problemowych.

Staropolskie poradniki gospodarcze, które prezentowały małżeństwo jako gospodarstwo domowe o znaczeniu ekonomicznym, zostały poddane analizie przez Jana Rysia i Barbarę Ciupińską (Ryś, 2013; Ciupińska i Ryś, 2011). Z kolei Agnieszka Małek oraz Monika Nawrot-Borowska (2018) skupiły się na wydawnictwach poradnikowych z pierwszej połowy XX stulecia, prezentując wskazówki oraz przestrogi dotyczące wychowania dzieci, w szczególności w zakresie zdrowia i higieny, kształtowania charakteru i moralności, różnych metod wychowawczych. Agnieszka Małek (2016) zwróciła również uwagę na zagrożenie (alkoholizm) dla zdrowia i moralności dzieci i młodzieży poruszane w literaturze poradnikowej z lat 1918–1970. Katarzyna Kochan (2011) zaprezentowała obraz polskiej rodziny w elementarzach szkolnych II RP. Analizą objęła 30 różnych podręczników obowiązujących w latach 1919–1939. Zupełnie inną cezurę czasową – lata 1999–2007 – przyjęła Mariola Szybalska (2011), skupiając się wyłącznie na podręcznikach gimnazjalnych. Na łamach „Wychowania w Rodzinie” można odnaleźć również analizy podręczników zagranicznych. Jiří Mihola (2011) poddał krytyce podręczniki do nauczania historii dla szkół podstawowych i średnich, które były obecne w czeskich szkołach na początku lat 90. XX wieku.

Rodzina w literaturze pamiętnikarskiej, wspomnieniowej i biograficznej

Literatura pamiętnikarska, wspomnieniowa i biograficzna stanowią cenne źródło informacji na temat życia rodzin, ukazując codzienność wspólnoty, wzajemne relacje i uwarunkowania, a także wartości i tradycje przekazywane z pokolenia na pokolenie. Ponadto osobisty charakter tych tekstów umożliwia głębszy wgląd w emocje, doświadczenia i wyzwania, jakie wiążą się z byciem częścią rodziny. Na roli rodziców w edukacji młodzieży galicyjskiej rekonstruowanej na podstawie źródeł pamiętnikarskich skupia się Dorota Grabowska-Pieńkosz (2015). Z podobnych źródeł korzystała Elżbieta Dolata (2016), odtwarzając codzienność rodzin chłopskich. Do poezji i wspomnień wojennych dzieci i młodzieży odwołała się Edyta Sadowska (2015), przedstawiając obraz „tułactwa” dzieci polskich – ofiar deportacji. Na postaci ojca, osadzając swoje badania w literaturze pamiętnikarskiej PRLu, skupił się Andrzej Ładyżyński (2015).

W periodyku „Wychowanie w Rodzinie” wielokrotnie prezentowano poglądy działaczy społecznych, którzy w kręgu swoich zainteresowań na wysokim miejscu stawiali problematykę rodziny, wychowania i edukacji. Władysława Szulakiewicz (2012) podkreśliła rolę rodziny w życiu wybitnych uczonych na przykładzie Kazimierza Twardowskiego (1866–1938). Aleksandra Burdukiewicz i Jan Michał Burdukiewicz (2012) przedstawili osobę profesora Leona Kozłowskiego jako człowieka, uczonego, polityka i jego wpływ na archeologię wrocławską na tle jego rodziny z wieloletnimi patriotycznymi akademickimi tradycjami. Marija Barkauskaite i Ona Tijenelienė (2012) przybliżyły z kolei postać Meilė Lukšienė – inicjatorki pookupacyjnej reformy oświatowej na Litwie i twórczyni jej koncepcji. Witold Chmielewski (2014) zaprezentował sylwetkę Czesława Wycecha jako kreatora polityki oświatowo-wychowawczej w Tymczasowym Rządzie Jedności Narodowej. Z kolei Ewa Kula (2018) opracowała artykuł, którego celem było przedstawienie sylwetki księcia Iwana Anatoljewicza Kurakina. Ryszard Ślęczka i Adam Ruta (2021) przygotowali opracowanie poświęcone życiu i twórczości wybitnego nauczyciela i wychowawcy – Profesorowi Zygmuntovi Rucie, który zajmował się dziejami edukacji w różnych jej aspektach, nie tylko historycznym. W ową biograficzną perspektywę wpisał się również artykuł Żanety Marszałek-Trzebińskiej (2018), która przedstawiła w zarysie działania podejmowane przez księdza Wacława Blizińskiego – proboszcza z Liskowa – na rzecz rodzin w pierwszej połowie XX wieku. Agnieszka Suska (2011) zaprezentowała poglądy działacza samorządowego Polski międzywojennej Józefa Becka. Natomiast Izabela Stelmasiak (2011) omówiła rolę tradycji i kultury w wychowaniu w rodzinie polskiej na przełomie XIX i XX wieku na kresach wschodnich na przykładzie rodziny reformatora oświaty i premiera rządu Janusza Jędrzejewicza. Popularyzacją wiedzy medycznej w zakresie opieki nad chorym dzieckiem w domu w poglądach i działaniach Józefa Starkmana zajęły się Renata Bednarz-Grzybek oraz Izabela Krasieńska (2015).

Wnioski

Rodzina zawsze napotykała na różnorodne wyzwania, które były charakterystyczne dla danej epoki, jak i uniwersalne dla ludzkiego doświadczenia. Poddane analizie historyczne źródła w postaci czasopism, podręczników, poradników, a także literatury pamiętnikarskiej, wspomnieniowej i biograficznej odgrywały rolę wzorotwórczą. Będąc dostępne dla ówczesnej ludności, kształtowały w świadomości społecznej wizerunek rodziny, poglądy na temat jej roli, możliwości radzenia sobie z trudnościami, sposobów rozwiązywania problemów. Wskazówki zawarte w analizowanych źródłach nie tylko proponowały sposoby radzenia sobie z tymi wyzwaniami, lecz również stawały się impulsem do powolnych przemian społecznych. Rekonstrukcja tych porad, wskazań i wzorców stanowi obecnie cenne źródło wiedzy o życiu rodzinnym w przeszłości oraz o funkcjonowaniu rodzin w różnych okresach historycznych.

Zawarte w kolejnych tomach spostrzeżenia i rozważania stanowią inspirację do patrzenia na problematykę rodziny zmieniającą się pod wpływem warunków zewnętrznych i dojrzewania społecznego osób różnych pokoleń (Ferenz i Kowalska, 2012). Ukazują one również jedność tradycji i współczesności, widoczną dla tych wszystkich, którym bliska jest terażniejszość i przyszłość dzisiejszej rodziny. Szeroko rozumiana problematyka rodziny, wychowania i edukacji jako obszary eksploracji badawczej wymagają interdyscyplinarnego podejścia, uwzględniającego możliwie wiele perspektyw. Rodzina bowiem jako fenomen społeczny, psychologiczny, kulturowy i instytucjonalny sięga głęboko w życie jednostek i społeczeństwa.

Badania nad rodziną stale ewoluują, dążąc do integrowania różnorodnych perspektyw i dyscyplin naukowych. Obserwuje się tendencję do podejścia inter-, między- i transdyscyplinarnego, które umożliwiają kompleksowe zrozumienie złożoności tematu, uwzględniając różnorodne aspekty funkcjonowania tego kluczowego elementu społecznego. Artykuły, które zostały opublikowane w czasopiśmie „Wychowanie w Rodzinie”, tworzą wieloperspektywną analizę pojęcia rodziny, ukazując jej złożoność i zmienność. Przedstawione spostrzeżenia mogą być pomocne dla badaczy, praktyków oraz osób zainteresowanych problematyką rodziny i jej ewolucją. Kontynuacja badań nad rodziną pozwoliłaby śledzić zmiany społeczne i kulturowe oraz dostosowywać strategie interwencji i wsparcia do zmieniających się potrzeb i realiów społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Apanel, D. (2015). Rodzina i dzieciństwo na łamach czasopism dziecięcych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 197–213. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.197.213>
- Barkauskaite, M. i Tijiūnelienė, O. (2012). Meilė Lukšienė – inicjatorka pookupacyjnej reformy oświatowej na Litwie i twórca jej koncepcji. *Wychowanie w Rodzinie*, 5(1), 215–226. <https://doi.org/10.23734/wwr20121.215.226>

- Bartkowiak, E. (2018). Ochrona macierzyństwa i opieka nad niemowlętami w II Rzeczypospolitej w świetle wybranych czasopism branżowych. *Wychowanie w Rodzinie*, 18(2), 155–174. <https://doi.org/10.34616/wwr20182.155.174>
- Bednarz-Grzybek, R. (2011). Zabawa a wychowanie dziecka w rodzinie na łamach wybranych czasopism warszawskich przełomu XIX i XX wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 53–80. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.053.080>
- Bednarz-Grzybek, R. i Krasińska, I. (2015). Józef Starkman (1847–1892) – popularyzator wiedzy medycznej w zakresie opieki nad chorym dzieckiem w domu. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 19–38. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.019.038>
- Boldyrew, A. (2015). Rola i funkcje rodziny w pismach polskich ekonomistów na przełomie XIX i XX wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 105–119. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.105.119>
- Burdukiewicz, A. i Burdukiewicz, J. M. (2012). Profesor Leon Kozłowski jako człowiek, uczony, polityk i jego wpływ na archeologię wrocławską. *Wychowanie w Rodzinie*, 5(1), 193–213. <https://doi.org/10.23734/wwr20121.193.213>
- Chmielewski, W. (2014). Czesław Wycech jako kreator polityki oświatowo-wychowawczej. *Wychowanie w Rodzinie*, 10(2), 19–35. <https://doi.org/10.23734/wwr20142.019.035>
- Ciupińska, B. i Rys, J. (2011). Rodzina szlachecka jako miejsce wychowania i szkolenia wojskowego w okresie staropolskim. *Wychowanie w Rodzinie*, 1(1), 39–51. <https://doi.org/10.23734/wwr20111.039.051>
- Dolata, E. (2016). Troski i radości chłopskiej rodziny galicyjskiej na przełomie XIX i XX wieku w świetle źródeł pamiętnikarskich. *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 281–305. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.281.305>
- Ferenz, K. i Kowalska, E. (2012). Wstęp. *Wychowanie w Rodzinie*, 6(2), 9–12.
- Gandeczka, K. (2015). Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 155–173. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.155.173>
- Grabowska-Pieńkosz, D. (2015). Rola rodziców w edukacji młodzieży galicyjskiej. Analiza zagadnienia na podstawie źródeł pamiętnikarskich. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 325–339. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.325.339>
- Jakubiak, K. i Nawrot-Borowska, M. (2019). Czasopismo dla rodzin „Opiekun Domowy” (1865–1876) – o rodzinie i wychowaniu. *Wychowanie w Rodzinie*, 21(2), 17–54. <https://doi.org/10.34616/wwr.2019.2.017.054>
- Janik-Komar, J. (2016). Rodzina i jej problemy w czasopismach andragogicznych przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 251–262. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.251.262>
- Kalinowska-Witek, B. (2013). Funkcje rodziny w świetle czasopism kobiecych i rodzinnych Królestwa Polskiego z lat 1864–1914. *Wychowanie w Rodzinie*, 7(1), 163–179. <https://doi.org/10.23734/wwr20131.163.179>
- Kalinowska-Witek, B. (2014). Rola, zadania i pozycja społeczna mężczyzny i kobiety w rodzinie w świetle wybranych czasopism kobiecych z lat 1864–1914. *Wychowanie w Rodzinie*, 10(2), 177–189. <https://doi.org/10.23734/wwr20142.177.189>
- Kochan, K. (2011). Obraz polskiej rodziny w elementarzach szkolnych II Rzeczypospolitej. *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 141–165. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.141.165>
- Kozłowska, M. (2015). Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 121–138. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.121.138>
- Krakowiak, M. (2016). Trudności i zagrożenia polskiej rodziny lat sześćdziesiątych XX wieku w ankietach „Życia Warszawy”. *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 263–278. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.263.278>

- Krakowiak, M. (2021). Wychowanie w rodzinie włościańskiej w świetle listów czytelników „Zorzy” (1905–1918). *Wychowanie w Rodzinie*, 25(2), 13–24. <https://doi.org/10.34616/wwr.2021.2.013.024>
- Kula, E. (2018). Rodzinne i intelektualne środowisko ostatniego kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Iwana Anatoljewicza Kurakina (1874–1950). *Wychowanie w Rodzinie*, 19(3), 31–45. <https://doi.org/10.34616/wwr.2018.3.31.45>
- Ładyżyński, A. (2015). Ojciec i ojcostwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w świetle pamiętników inspirowanych z epoki. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 397–416. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.397.416>
- Magiera, E. (2011). Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 105–125. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.105.125>
- Małek, A. (2016). Alkoholizm jako zagrożenie dla zdrowia i moralności dzieci i młodzieży w świetle poradników dla rodziców z lat 1918–1970. *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 161–178. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.161.178>
- Małek, A. i Nawrot-Borowska, M. (2018). Praktyczne przewodniki wychowania. Problematyka poradników wychowawczych dla rodziców z lat 1900–1939. *Wychowanie w Rodzinie*, 18(2), 175–201. <https://doi.org/10.34616/wwr20182.175.201>
- Marszałek-Trzebińska, Ż. (2018). Książd Waclaw Bliziński i jego dzieło na rzecz rodziny wiejskiej w Liskowie (1870–1944). *Wychowanie w Rodzinie*, 18(2), 17–30. <https://doi.org/10.34616/wwr20182.017.030>
- Michalska, I. (2014). Wychowawcze obowiązki matek w rodzinie katolickiej na przełomie XIX i XX wieku w przekazie śląskiego periodyku „Rodzina”. *Wychowanie w Rodzinie*, 10(2), 159–175. <https://doi.org/10.23734/wwr20142.159.175>
- Michalska, I. (2016). Życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku w przekazie gazety „Ilustrowana Republika”. *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 195–208. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.195.208>
- Michalska, I. (2018). Międzywojenna rodzina w ujęciu „Domu Rodzinnego” (1925–1933). *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 85–99. <https://doi.org/10.34616/wwr20181.085.099>
- Michalski, G. (2014). Wskazania wychowawcze dla polskich rodzin na Śląsku katolickiego czasopisma „Monika” w drugiej połowie XIX wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 10(2), 119–135. <https://doi.org/10.23734/wwr20142.119.135>
- Michalski, G. (2016). Główne kierunki pomocy łódzkim rodzinom w latach pierwszej wojny światowej w świetle doniesień dziennika „Godzina Polski”. *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 181–194. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.181.194>
- Michalski, G. (2018). Miejsce i zadania kobiety w rodzinie katolickiej w przekazie miesięcznika „Rodzina Polska” (1927–1939). *Wychowanie w Rodzinie*, 17(1), 101–115. <https://doi.org/10.34616/wwr20181.101.115>
- Mihola, J. (2011). Rodzina w epoce nowożytnej i jej miejsce w nauczaniu oraz podręcznikach historii (w kwestii wykorzystania tematów związanych z życiem codziennym). *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 167–171. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.167.171>
- Okrasa, M. (2011). Wskazówki dotyczące wychowywania w rodzinie prezentowane na łamach czasopism w XIX wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 33–51. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.033.051>
- Piowarczyk, M. (2011). Model rodziny i wychowania rodzinnego w parafialnej prasie wielkopolskiej w II Rzeczypospolitej na przykładzie „Tygodnika Parafji Zbąszyńskiej”. *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 81–104. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.081.104>
- Ryś, J. (2013). Rodzina szlachecka w świetle staropolskich poradników gospodarskich. *Wychowanie w Rodzinie*, 7(1), 109–126. <https://doi.org/10.23734/wwr20131.109.126>

- Sadowska, E. (2015). Rodzina – dom ojczysty w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tułaczach szlakach (1939–1945). *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 359–381. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.359.381>
- Statut czasopisma naukowego „Wychowanie w Rodzinie”. Tekst jednolity z dnia 01.03.2023 roku. <https://edusfera.press/wychowanie-w-rodzinie/>.
- Stawiak-Ososińska, M. (2011). Rola matki w wychowaniu i kształceniu dzieci w świetle artykułów z krakowskich czasopism kobiecych „Niewiasty” i „Kaliny”. *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 15–32. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.015.032>
- Stelmasiak, I. (2011). Rola tradycji i kultury w wychowaniu w rodzinie polskiej na przełomie XIX/XX wieku na kresach wschodnich (na przykładzie rodziny Jędrzejewiczów). *Wychowanie w Rodzinie*, 1(1), 247–261. <https://doi.org/10.23734/wwr20111.247.261>
- Suska, A. (2011). Rozważania na temat rodziny w publikacjach Józefa Becka. Komunikat z badań. *Wychowanie w Rodzinie*, 1(1), 235–245. <https://doi.org/10.23734/wwr20111.235.245>
- Szulakiewicz, W. (2012). Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938). *Wychowanie w Rodzinie*, 5(1), 179–191. <https://doi.org/10.23734/wwr20121.179.191>
- Szybalska, M. (2011). Obraz rodziny polskiej w gimnazjalnych podręcznikach wychowanie do życia w rodzinie w latach 1999–2007. *Wychowanie w Rodzinie*, 2(2), 181–213. <https://doi.org/10.23734/wwr20112.181.213>
- Ślęczka, R. i Ruta, A. (2021). Nauczyciel i wychowawca Profesor Zygmunt Ruta (1932–2021) – życie i nauka. *Wychowanie w Rodzinie*, 25(2), 25–39. <https://doi.org/10.34616/wwr.2021.2.025.039>
- Topij-Stempińska, B. (2015). Dyskurs o rodzinie na łamach „Przeglądu Powszechnego” w II Rzeczypospolitej. *Wychowanie w Rodzinie*, 12(2), 139–154. <https://doi.org/10.23734/wwr20152.139.154>
- Wałęga, A. (2014). O zadaniach wychowawczych rodziny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła”. *Wychowanie w Rodzinie*, 10(2), 137–158. <https://doi.org/10.23734/wwr20142.137.158>
- Zamecka-Zalas, O. (2016). Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989). *Wychowanie w Rodzinie*, 14(2), 231–249. <https://doi.org/10.23734/wwr20162.231.249>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Kontrpamięć rodzinnej pamięci. Falszerze pieprzu
Moniki Sznajderman jako biograficzny dyskurs
postpamięci i kontrpamięci***

Counter-Memory in Family Narratives: Monika Sznajderman's

***Pepper Counterfeiters as a Biographical Discourse
of Postmemory and Countermemory***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main aim of this article is to analyze *The Pepper Forgers* as an effort to process and overcome postmemory trauma, and to situate it within the broader context of transformations in Polish cultural memory as a Foucauldian counter-memory discourse.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Using Hirsch's concept of postmemory as "the intergenerational transmission of traumatic knowledge" as a starting point, the article examines the biographical discourses in *The Pepper Forgers* through the lens of Foucault's concept of counter-memory in a narrative-discursive.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: *The Pepper Forgers* serves as a literary representation of postmemory work. The book's greatest originality lies in its attempt to combine the two communities of memory and suffering – Polish and Jewish – within the framework of a family biography.

RESEARCH RESULTS: Sznajderman's book is not only an effort to process family postmemory but also a symptom of broader transformations in Polish cultural memory. It can be interpreted as a Foucauldian counter-memory discourse that challenges the dominant discourse of power.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: *The Pepper Forgers* exemplifies the transformative power of art in creating affective memory, which Landsberg terms prosthetic memory. It also illustrates an attempt to communicate and negotiate conflicting discourses, leading to the broadening and reevaluation of Polish cultural memory.

→ **KEYWORDS:** **POSTMEMORY, COUNTER-MEMORY, HOLOCAUST, BIOGRAPHY, MONIKA SZNAJDERMAN**

Sugerowane cytowanie: Miklas-Frankowski, J. (2024). Kontrpamięć rodzinnej pamięci. *Falszerze pieprzu* Moniki Sznajderman jako biograficzny dyskurs postpamięci i kontrpamięci. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 127–135. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2367.13>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza *Falszerzy pieprzu* jako próby przepracowania i przezwyciężenia postpamięciowej traumy, a także umieszczenie ich w szerszym kontekście przemian w polskiej pamięci kulturowej jako Foucaultowskiego dyskursu kontrapamięci.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przyjmując jako punkt wyjścia koncepcję postpamięci Hirsch jako ponadpokoleniowej transmisji traumatycznej, w artykule analizie poddają biograficzne dyskursy obecne w *Falszerzach pieprzu* w kontekście Foucaultowskiej koncepcji kontrapamięci w ujęciu narracyjno-dyskursywnym.

PROCES WYWODU: *Falszerze pieprzu* są reprezentacją pracy postpamięci. Sznajderman odtwarza dwie równoległe historie rodzinne przodków. Największą oryginalność książki stanowi próba połączenia w ramach biografii rodzinnej dwóch wspólnot pamięci i cierpienia – polskiej i żydowskiej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Książka Sznajderman stanowi nie tylko próbę przepracowywania rodzinnej postpamięci, ale w szerszym kontekście jest symptomem przemian w polskiej pamięci kulturowej. Można ją odczytać jako Foucaultowski dyskurs kontrapamięci.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: *Falszerze pieprzu* są przykładem transformacyjnej mocy sztuki, których efektem może być afektywna pamięć, którą Landsberg nazwała pamięcią prostetyczną, a także przykładem komunikowania i negocjowania sprzecznych dyskursów, prowadzących do poszerzenia i przewartościowania polskiej pamięci kulturowej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **POSTPAMIĘĆ, KONTRPAMIĘĆ, HOLOCAUST,
BIOGRAFIA, MONIKA SZNAJDERMAN**

Wstęp

Monika Sznajderman w *Falszerzach pieprzu* odtwarza dwie równoległe historie rodzinne, rekonstruując biograficzne losy Żydów i Polaków. Według autorki książka opowiada o „dwóch pasmach pamięci, które nigdy się nie przecinają, o dwóch różnych historiach, które od wielu stuleci toczą się równoległe – choć nigdy razem” (Sznajderman, 2016, s. 292). Jednak Sznajderman próbuje w ramach odkrywania własnej historii rodzinnej budować między nimi mosty, a nawet więcej: próbuje te odmienne doświadczenia i wspólnoty pamięci połączyć. Dla Sobolewskiego *Falszerze pieprzu* stanowią „próbę stworzenia jednej przestrzeni rodzinnej” (2017, s. 16), a dla Kobielskiej to „tekst projektujący włączającą relację” (2020, s. 347).

Cel i metoda badań

Przyjmując jako punkt wyjścia koncepcję postpamięci Hirsch jako „ponadpokoleniowej transmisji traumatycznej wiedzy i doświadczenia” (2012, s. 106), chciałbym przyjrzeć się próbie negocjowania różnych wspólnot pamięci obecnych w ramach historii rodzinnej. Celem mojego artykułu będzie zatem próba analizy *Falszerzy pieprzu* jako próby przepracowania i przezwyciężenia postpamięciowej traumy, a także umieszczenie ich w szerszym kontekście przemian w polskiej pamięci kulturowej jako Foucaultowskiego dyskursu kontrapamięci, będącego aktem oporu wobec kanonicznych i hegemonicznych, instytucjonalnych dyskursów władzy. Spróbuję przedstawić *Falszerzy pieprzu* jako głos kontrapamięci konfrontujący dominujący dyskurs z historiami osób z niego wykluczonych i prowadzący do jego rewizji (Lipsitz, 1989) a także jak próbę połączenia odrębnych światów, doświadczeń i wspólnot pamięci w ramach pamięci rodzinnej.

W artykule analizie poddane zostaną biograficzne dyskursy obecne w *Falszerzach pieprzu* w kontekście Foucaultowskiej koncepcji kontrapamięci w ujęciu narracyjno-dyskursywnym. Przy czym z jednej strony przyjmuję założenie, że każda narracja biograficzna, w tym literacka, jest performatywna i konstruowana (Potter i Wetherell, 1987; Abell i in., 2004), z drugiej zaś zakładam, że zgodnie z ujęciem Foucaulta narracja biograficzna jest częścią społecznie konstruowanej „formacji dyskursywnej” (1977, s. 64).

Dla Foucaulta każdy dyskurs jest związany z władzą, dominacją i hierarchiczną dystrybucją znaczeń. Według Szackiego w interpretacji Foucaulta „każdy dyskurs jest zarazem systemem władzy, oznacza bowiem narzucenie pewnej liczbie ludzi jakiejś definicji prawdy i fałszu, dobra i zła, normalności i patologii, a więc i ujarzmienie tych, którzy granicę między nimi chcieliby przeprowadzić w jakiś inny sposób” (Szacki, 2005, s. 905).

W *Archeologii wiedzy* Foucault wprowadza kategorię archiwum, czyli „prawo tego, co może być powiedziane” (Foucault, 1977, s. 164). Zadaniem „archeologii wiedzy” jest analizowanie kulturowych zasad generowania dominujących dyskursów, natomiast zadaniem „genealogii” jest ujawnienie tego, co znalazło się poza systemem wiedzy, tego, co nieobecne i zmarginalizowane. W rozprawie *Nietzsche, genealogia, historia* Foucault ujmuje to jako przeciwstawianie się błędowi „linearnej genezy” (2000, s. 113). Genealogia „musi utrwać jednostkowość zdarzeń poza każdą monotonną skończonością” (2000, s. 113). Głównym zdaniem genealogicznego zmysłu historycznego jest wyzwalenie historii z linearnej, dominującej tradycji, „przekształcenie jej z w zupełnie inną formę czasu” (2000, s. 131) i pamięci: kontrapamięć.

Dyskursy postpamięci

Kobielska w artykule *Krytyczne pamięcioznawstwo a obowiązki polskie. W stronę pamięci wystarczająco dobrej*, najlepiej osadzonym w problematyce pamięcioznawczej i postpamięciowej tekście o książce Sznajderman (Czwordon-Lis, 2018; Żórawska-Janik, 2018), dosadnie stwierdza, że „interpretacja *Falszerzy pieprzu* pomijająca postpamięciowy

kontekst będzie właściwie niemożliwa” (Kobielska, 2020, s. 347). Najbardziej typowe i konwencjonalne dla dyskursu postpamięciowego jest milczenie ocalałego z Holocaustu ojca, który był świadomy przyjęcia obronnego mechanizmu wyparcia, co wyjaśniał, odwołując się do nadrzędnej dla książki metafory dwóch oddzielonych światów i pamięci:

Po prostu musiałem zarzucić zastłonę na to, co było [...]. Te dwa światy były zupełnie niemożliwe do pogodzenia. A potem nie mogłem już do tego „wcześniej” wrócić. [...] Chyba po prostu zamknąłem, może podświadomie, drzwi do przeszłości [...]. Potem już nie potrafiłem ich otworzyć (Sznajderman, 2016, s. 19–20).

Ale zasadnicze podobieństwa między opisanym przez Marianne Hirsch generacyjnym przekazem postraumatycznym (Hirsch, 1997, 2010, 2011, 2012) na milczeniu rodzica się kończą. Według Kobielskiej większość polskiej literatury postpamięciowej dotyczy destrukcyjnych relacji „ocalałych matek i zretraumatyzowanych córek” (2020, s. 349). W *Falszerych pieprzu* natomiast trauma jest przepracowywana przez dwoje dorosłych: córkę i ojca, choć to po stronie „córk-narratorki leży aktywne działanie” (2020, s. 349). Monika Sznajderman sugeruje, że mimo życiowej niezaradności ojca trauma zagłady nie poraziła go i nie przekazała jej w dzieciństwie córce dzięki szlachetności zaobserwowanej już przez wychowawców Żydowskiego Domu Sierot w Zatrzebiu. Na dowód przywołuje opinię koleżanki z sierocińca Marii Thau, która stwierdziła, że „obozy, głód i utrata rodziców i brata [...] nie zbrukały wewnętrznej czystości” Marka (Sznajderman, 2016, s. 137). Sznajderman pragnie wierzyć, że ojciec, wbrew wszelkim innym świadectwom, odniósł zwycięstwo nad doświadczeniem Auschwitz: „Pozostaje mi tylko ratująca, zbawienna wiara, że jesteś wyjątkiem. [...], że oświęcimski numer na twoim przedramieniu nie stanowi [...] całego sensu twojego istnienia” (Sznajderman, 2016, s. 137).

Kobielska, zastanawiając się, czy w XXI wieku postpamięć nie okazuje się utrwalonym komunikacyjnym kodem pozwalającym na poradzenie sobie z doświadczeniem traumatycznej blokady, stawia hipotezę, że kolejnym narzędziem, które pozwala wyjść autorce zwycięsko z przepracowywania traumy, jest „kulturowa zdobycz” (2020, s. 347): przywoływane w książce lektury o doświadczeniu Zagłady. Kobielska przywołuje jako przykład prace Sebald i Rosenberga, ale znaczących literackich pomocników pracy pamięci u Sznajderman jest więcej. W oswojeniu pustki Radomia pomaga jej Wiesel, doświadczenie Auschwitz i Majdanka stara się zrozumieć z Agambenem, Amerym, Levim, Bauerem, Kerteszem i Bettelheimem. A koncepcję imperatywu pamiętania jako broni „przeciw [...] milczeniu, przeciw zapomnieniu, przeciw nicości (Sznajderman, 2016, s. 113)” Sznajderman buduje wokół jednego z najważniejszych nakazów judaizmu: *Zachor! Pamiętaj!* przywoływanego przez Judta (2009) i Yerushalmiego (2014), amerykańsko-żydowskich historyków, którzy interpretują go w kategoriach sekularnego, postreligijnego uniwersalnego nakazu pamiętania.

I wreszcie ostatnia i najważniejsza moim zdaniem różnica: Sznajderman unika dziecięcego porażenia traumą rodzica dzięki rozległej polskiej rodzinie. W *Falszerych pieprzu* przyznaje: „miałam barwne, bogate dzieciństwo bez poczucia jakiegokolwiek braku” (2016, s. 160), polska rodzina była dla niej „jak bezpieczne gniazdo, opiekuńczy klan”

(2016, s. 159), a na końcu książki dziękuje: „polskiej rodzinie, dzięki której nie doświadczyłam pustki po mojej rodzinie żydowskiej. Daliście mi [...] poczucie pełni, szczęśliwe dzieciństwo” (2016, s. 274). „Doświadczenie nieobecności” (2016, s. 161) przyszło później.

Afektywne my jako synteza kontrpamięci

Początkowo *Falszerze pieprzu* mieli być zapisem odkrywania i przywracania z niepamięci żydowskiej historii rodzinnej w formie listu pisanego do ojca (Pastuszko, 2017). Jednak gdy Sznajderman pokazywała pierwsze wersje książki przyjaciółom i znajomym, twierdzili oni, że jej rodzinna historia nie będzie pełna, jeśli nie opisz losów przodków polskich. Bez historii rodziny polskiej byłaby to z pewnością ważna i poruszająca opowieść, która jednak nie różniłaby się wiele od innych historii ocalonych. To perspektywa polska nadaje jej szerszy kontekst, kontrpamięciowy kontrast, dialektyczną dynamikę. W przeciwieństwie do przodków żydowskich jej polscy przodkowie byli „ludźmi z historią” (Sznajderman, 2016, s. 213). I choć retorycznie Sznajderman zarzeka się, że nie będzie ich historii opowiadać, (2016, s. 214), dość dokładnie przedwojenne i wojenne losy rodu Lachertów opisuje. Bardziej interesuje ją jednak „to, czego nie zrobili i nie widzieli, mimo że działo się tak blisko” (Sznajderman, 2016, s. 214).

Z jednej strony dzięki dwóm narracjom Sznajderman pokazuje odmiennosc polskich i żydowskich losów oraz doświadczeń, co robi bodaj najbardziej sugestywnie, kreując obraz hipotetycznego spotkania jej dziadka, ojca i stryja:

Teoretycznie mogli się spotkać latem 1941 roku na drodze do Warszawy – moi krewni z obu stron: polski dziedzic i dwóch przerażonych żydowskich chłopców po śmierci matki wracających ze Złoczowa do warszawskiego getta. Gdyby jednak przypadkiem się tak stało, zapewne by się nie dostrzegli – przeszliby obok siebie obojętnie, tak jak żyli obok siebie w Polsce od dawna.

Dwa nurty okupacyjnego życia – żydowski i polski – nie miały niemal żadnych punktów wspólnych (2016, s. 209–210).

Z drugiej strony zaś mając świadomość, że jej geny to także geny polskich przodków „Lipskich, Lachertów, Ciświckich i Mottych” (2016, s. 270), odwołując się do figury podwójnych okularów i utraconej niewinności, intencjonalnie przyjmuje wraz z nimi odpowiedzialność „za los [...] żydowskich przodków” (2016, s. 213). Od tego momentu w książce coraz częściej pojawia się podmiotowe „my”, które swoje emocjonalne apogeum osiąga w poniższym fragmencie:

Dlaczego nie mogę przestać myśleć o nas jedzących w 1941 roku wystawny obiad i o nas głodujących w getcie? [...] Dlaczego my wszyscy żyjemy, oni wszyscy zginęli? Czy nie dość mocno płakaliśmy? Ale co więcej mogliśmy zrobić? Nikogo nie zabiliśmy, w nikogo nie rzuciliśmy kamieniem. W niczyich garnkach nie gotowaliśmy, niczyjego złota nie pragnęliśmy. Czym zawiniłiśmy? Mówicie: obojętność. Mówicie: byliście dla nich, a oni dla was

obcy. Ale jak mieliśmy myśleć i czuć, skoro naprawdę od wieków byli obcy? [...] Dlaczego w kółko powtarzacie, że ponosimy winę za jedwabieńską stodołę, za Wąsosz, Szczucin i Radziłów? I że wojenne szmalcownictwo i powojenne pogromy to zatrute owoce antysemitycznej nagonki i atmosfery lat trzydziestych, którą wraz z całym swoim otoczeniem oddychaliśmy jak powietrzem?

Czy mogliśmy wybrać sobie powietrze (2016, s. 235–236)?

Afektywność powyższego podwójnego kontrapamięciowego, włączającego i jednocześnie wykluczającego dyskursu w ramach wspólnego podmiotu zbiorowego wynika z przekroczenia utartej konwencji, że o doświadczeniu wojny i zagłady mówi się wyłącznie z jednej perspektywy, jednego narodu, jednej wspólnoty pamięci i cierpienia. Sznajderman oba nieprzystające do siebie doświadczenia i osobne światy łączy nie tylko pod względem gramatycznym, ale za oba doświadczenia chce wziąć odpowiedzialność i chce obie wspólnoty pamięci przyswoić. Udaje się to także dlatego, że unika pokusy przyjęcia perspektywy ofiar i zamordowanych. Choć ziemiański świat jej przodków też uległ zagładzie, to prawie wszyscy polscy członkowie rodziny przeżyli, a prawie wszyscy żydowscy zginęli. Jej wybór to identyfikowanie się z obiema rodzinami i ich doświadczeniami. Monice Pastuszko mówi: „ja jestem i z tych, i z tych. [...] są we mnie te dwa zupełnie różne światy” (Pastuszko, 2017). I mimo że te światy w czasie wojny były szczelnie oddzielone, to Małgorzacie, przedwcześnie zmarłej mamie autorki, „cichej bohaterce tej opowieści” (Sznajderman, 2016, s. 270), udało się je połączyć. Bo kolejnym i ostatnim, a według Kobielskiej „najbardziej uderzającym wyróżnikiem *Falszerzy pieprzu wśród innych pozycji polskiej literatury postpamięciowej*” (2020, s. 350) jest zakończenie. W kontekście całej fabuły pogodne, wręcz optymistyczne i otwarte:

[...] dzięki niej stało się to, co wydawało się niemożliwe, i splotyły się losy Lipskich, Lacherów, Ciświckich i Mottych z losami Rozenbergów, Weissbaumów, Flamenbaumów i Sznajdermanów. Dzięki niej w 1959 roku, równo sto lat po narodzinach moich żydowskich pradziadków [...], jakaś historia domknęła się, zatoczyła koło i przysłała na świat [...].

Dzięki niej ta historia wcale nie musi się smutno kończyć (Sznajderman, 2016, s. 270).

Jeśli wcześniej odwołałem się do dynamicznej dialektyczności dwóch odrębnych narracji, to narodziny autorki są symboliczną syntezą polskich i żydowskich losów. W wywiadzie wprost nazywa zakończenie książki „happy-endem, szczęśliwym zakończeniem, małym cudem”:

Mój tata [...] w maju '45 roku był sam jak palec, a teraz odbudował rodzinę. Ma troje wnuków, troje prawnuków... czy to nie jest *happy end*? I stało się to dzięki mojej mamie. Czy nie jest małym cudem to, że mój ojciec Żyd leczył narodowe serce Zygmunta, kiedy ten wrócił schorowany z więzienia? I że babcia Maria – pod pewnymi względami w zabawny sposób przedwojenna rasistka – żyła pod jednym dachem z ocalałym Żydem (Zalewska, 2016)?

Dyskursy kontrpamięci

Choć Kobielska sugeruje, że historia rodzinna spisana przez Sznajderman nie pokrywa się z koncepcją pamięci wielokierunkowej Rothberga z powodu proponowanej w jego monografii (2015) metody tworzenia wspólnych ram dla odległych od siebie kulturowo i geograficznie wspólnot pamięci, a konkretnie konfrontacji pamięci Zagłady z przemocowym doświadczeniem pamięci kolonializmu (Kobielska, 2020, s. 352; 2019), sam Rothberg zachęca, by na Zagładę spojrzeć z „odmiennych, niepolskich perspektyw” (2013, s. 162) i uniwersalizuje swoją teorię, twierdząc, że „wyrażanie niemal każdego politycznego stanowiska może przyjąć formę wielokierunkową” (2013, s. 170). Bo czy właśnie książka Sznajderman nie jest poniekąd modelową realizacją „przesunięcia od rywalizacji do wielokierunkowości” (Rothberg, 2015, s. 38), artefaktem postulowanego przez Rothberga „archiwum pamięci wielokierunkowej” (2015, s. 39), transwensalnie przecinającym „gatunki, konteksty narodowe, okresy historyczne czy tradycje kulturowe” (Rothberg, 2015, s. 39), świadectwem tworzenia powiązań „między rozproszonymi dokumentami” (Rothberg, 2015, s. 39)? Czy nie stanowi wreszcie udanej próby opisanie odmiennych doświadczeń pamięci w sposób niezrównujący, nieutożsamiający, nie-współzawodniczący i nieutralizujący konfliktów, czy nie jest wręcz realizacją Rothbergańskiego solidarnościowo-różnicującego typu idealnego (Rothberg, 2011, s. 523–548)?

W szerszej perspektywie książkę Sznajderman można wpisać w proces pojawiania się w przestrzeni polskiej pamięci opozycyjnych wobec dominującego, instytucjonalnego dyskursu władzy dyskursów mniejszościowych, czy jak chce Pierre Nora jako przykład wyłaniania się „najrozmaitszych form pamięci mniejszości, dla których odzyskanie własnej przeszłości stanowi integralną część afirmacji ich tożsamości” (2001, s. 37).

Falszerze pieprzu stanowią też „przeciwhistorię” czy „kontrhistorię” (Foucault 1977; 2000), wydobywają na powierzchnię wstydliwą przeszłość, i to w przewrotny podwójny sposób. Otóż o ile kontrhistoria jest historią zerwania, „historią tych, których forsowana przez dominującą władzę historia pozbawiła głosu” (Domańska 2006, s. 222), opisującą „dzieje niewoli, wygnania i klęsk w nadziei na przywrócenie im właściwego miejsca w historii” (Domańska, 2006, s. 222), to historia żydowskich przodków może być zinterpretowana jako próba przywracania do polskiej kultury pamięci doświadczenia Zagłady żydowskiej mniejszości, które przez lata było wypieranie i polonizowane (Steinlauf, 2001). Z drugiej strony mitologizowane i idealizowane, pozbawiane wszelkich wstydliwych wątków były i wciąż są zarówno historia polskiego międzywojnia, jak i mit ostoi patriotyzmu – polskiego ziemiaństwa. W powszechnej świadomości i pamięci przykładowo nie istnieje antysemityzm polskich przedwojennych elit politycznych ani powszechna obojętność wobec Zagłady i snucie planów odbudowy Polski „w państwie nareszcie wolnym od Żydów” (Sznajderman, 2016, s. 235), ani to, że patriotyczne i katolickie wychowanie wchodziło w „alianse z antysemickimi kliszami i poczuciem całkowitej odrębności polskiego i żydowskiego losu – nawet w obliczu najgorszego” (Sznajderman, 2016, s. 235).

To, jak ważną rolę odgrywa właśnie literatura i sztuka w procesach przemian w pamięci kulturowej, w procesach rozsadzania i rewindykacji instytucjonalnych dyskursów

kontrpamięciowymi dyskursami mniejszościowymi, podkreślają Bojarska i Solarska. Ich zdaniem „teksty literackie tworzą przeciw-pamięć, nie tylko wprowadzając do kulturowego obiegu wizje i narracje o przeszłości grup marginalizowanych, ale przede wszystkim stwarzając [...] przekształcenia w systemie wartości obowiązującym w danej kulturze pamięci” (Bojarska i Solarska, 2014, s. 402).

Książka Sznajderman stanowi zatem nie tylko próbę przepracowywania rodzinnej postpamięci, ale w szerszym kontekście jest symptomem przemian w polskiej pamięci kulturowej i przekształceń w obowiązującym w niej systemie wartości. Można ją odczytać jako Foucaultowski dyskurs kontrpamięci, konfrontujący dominujący dyskurs władzy z historiami osób z niego wykluczonych (Lipsitz, 1989, s. 162), ale też jako przykład transformacyjnej mocy sztuki i jej zdolności do mobilizowania odbiorców poprzez wyobraźnię i emocje, których efektem może być afektywna pamięć, którą Landsberg (2004) nazwała pamięcią prostetyczną, czyli głębokim połączeniem z wydarzeniami, których się nie przeżyło. Książka Sznajderman może być zatem przykładem afektywnej próby pracy pamięci, komunikowania i negocjowania jej sprzecznych dyskursów, prowadzących do poszerzenia i przewartościowania polskiej pamięci kulturowej.

BIBLIOGRAFIA

- Abell, J., Stokoe E. H. i Billig M. (2004). Narrative and the discursive (re)construction of events. W: M. Andrews, S. Day Sclater, C. Squire i A. Treacher (red.), *The uses of narrative: Explorations in sociology, psychology and cultural studies* (s. 180–192). Transaction Publishers.
- Bojarska, K. i Solarska, M. (2014). Przeciw-pamięć. W: M. Saryusz-Wolska i R. Traba (red.), *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci* (s. 396–403). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czwordon-Lis, P. (2018). Kto jest fałszerzem pieprzu? *Narracje o Zagładzie*, 4, 472–480.
- Domańska, E. (2006). *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Wyd. Poznańskie.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy* (A. Siemek, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault, M. (2000). Nietzsche, genealogia, historia. W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism* (D. Leszczyński i L. Rasiński, tłum., s. 113–135). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hirsch, M. (1997). *Family frames: Photography, narrative, and postmemory*. Harvard University Press.
- Hirsch, M. (2010). Żaloba i postpamięć (K. Bojarska, tłum.). W: E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki* (s. 247–280). Wyd. Poznańskie.
- Hirsch, M. (2011). Pokolenie postpamięci (M. Borowski i M. Sugiera, tłum.). *Didaskalia. Gazeta Teatralna*, 105, 28–36.
- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.
- Judt, T. (2009). *Pensjonat pamięci* (H. Jankowska, tłum.). Czarne.
- Kobielska M. (2019). Pamięć wielokierunkowa po polsku. Wypracowywanie archiwum. W: R. Halili i Ł. Gemziak (red.), *Pamiętając komunizm w postkomunistycznej Europie – pamięć historii i historia pamięci* (s. 181–202). Wyd. Naukowe UMK.
- Kobielska, M. (2020). Krytyczne pamięcioznawstwo a obowiązki polskie. W stronę pamięci wystarczająco dobrej. Z inspiracji „Fałszerzami pieprzu” Moniki Sznajderman. *Teksty Drugie*, 3, 347.

- Landsberg, A. (2004). *Prosthetic memory: The transformation of American remembrance in the age of mass culture*. Columbia University Press.
- Lipsitz, G. (1989). Myth, history, and counter-memory. W: J. Sorkin (red.), *Politics and the muse: Studies in the politics of recent American literature* (s. 161–178). Bowling Green.
- Nora, P. (2001). *Czas pamięci* (W. Dłuski, tłum.). *Res Publica Nowa*, 7, 37–43.
- Pastuszko, M. (2017, 2 kwietnia). Mój dziadek narodowiec. Mój żydowski ojciec. Rozmowa z Moniką Sznajderman. *Krytyka Polityczna*. <https://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/sznajderman-moj-dziadek-narodowiec-moj-zydowski-ojciec>
- Potter, J. i Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. SAGE Publications.
- Rothberg, M. (2011) From Gaza to Warsaw: Mapping multidirectional memory. *Criticism*, 53, 4, 523–548.
- Rothberg, M. (2013) Między Paryżem a Warszawą. Pamięć wielokierunkowa, etyka, odpowiedzialność historyczna (T. Bilczewski i A. Kowalcze-Pawlik, tłum.). W: T. Szostek, R. Sendyka i T. Nycz (red.), *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci* (s. 161–188). IBL PAN.
- Rothberg, M. (2015). *Pamięć wielokierunkowa. Pamiętanie Zagłady w epoce dekolonizacji* (K. Bojarska, tłum.). IBL PAN.
- Sobolewski, T. (2017, 21 września). Przeskoczyć mur getta. *Gazeta Wyborcza*, 220, 16.
- Steinlauf, M. (2001). *Pamięć nieprzyswojona. Polska pamięć Zagłady* (A. Tomaszewska, tłum.). Austeria.
- Szacki, J. (2005). *Historia myśli socjologicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sznajderman, M. (2016). *Falszerze pieprzu*. Czarne.
- Yerushalmi, Y. H. (2014). *Zachor. Żydowska historia i żydowska pamięć* (M. Wójcik, tłum.). Żydowski Instytut Historyczny.
- Zalewska, Z. (2016). Podwójne okulary. Rozmowa z Moniką Sznajderman. *Dwutygodnik*, 11, 199. <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/6884-podwojne-okulary.html?print=1>
- Żórawska-Janik, N. (2018). Nieustająca praca pamięci. „Falszerze pieprzu” Moniki Sznajderman. *Autobiografia. Literatura. Kultura. Media*, 2(11), 153–163.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Satysfakcja z życia rodziców nastolatków w kontekście
 profilaktycznego wymiaru ich relacji z dziećmi***
***Satisfaction with Life Among Parents of Teenagers
 in the Context of Preventive Measures***

ABSTRACT:

RESEARCH OBJECTIVE: This study aims to identify and examine the dimensions of life satisfaction among parents of teenagers.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research question is: What is the level of life satisfaction among parents with teenage children? To answer this question, a study was conducted involving 106 parents. The Satisfaction with Life Scale (SWLS) was employed to measure life satisfaction.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study is grounded in the theoretical framework of positive psychology, which defines life satisfaction and explores its various dimensions. The analysis also considers the preventive aspects of life satisfaction. The discussion includes the results of quantitative self-assessments by the participants.

RESEARCH RESULTS: The findings indicate that parents of adolescents generally declare high levels of life satisfaction, characterized by a positive assessment of their well-being, life conditions, and relationships. They tend to have strong relationships with close family people, which contributes to a relatively good attitude towards their lives.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICATIONS VALUE OF RESEARCH: Parents of adolescents, often in the middle of their lives, face challenges related to both their own and their children's development. This stage involves a process of individualization for the parents, while their adolescent children undergo significant developmental changes, including reorganization in brain structure, changes in appearance, lifestyle, communication, and other developmental tasks. Bridging these two developmental worlds is necessary. By understanding their own life satisfaction, parents can become more conscious and effective in their roles, which may lead to better relationships with their children. The findings are particularly relevant for developing preventive programs aimed at families with children in early adolescence.

→ **KEYWORDS:** **LIFE SATISFACTION, FAMILY SATISFACTION, PARENTS OF ADOLESCENTS, ADOLESCENT-PARENT RELATIONSHIPS, INTRA-FAMILY RELATIONSHIPS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Zidentyfikowanie i omówienie wymiarów satysfakcji życia rodziców nastoletnich dzieci w kontekście relacji.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawiera się w pytaniu: Czy i jaka jest satysfakcja z życia w grupie rodziców mających nastoletnie dzieci? By móc odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadzono badania w grupie 106 rodziców, korzystających z programów profilaktycznych. Wykorzystano do tego Skalę satysfakcji z życia (SWLS). Zawiera ona pięć twierdzeń, które osoba badana ocenia w siedmiostopniowej skali, odnosząc je do swojego dotychczasowego życia w rodzinie.

PROCES WYWODU: Jako tło teoretyczne przyjęto perspektywę psychologii pozytywnej. W jej kontekście definiowana jest satysfakcja z życia, jej obszary i wymiary, takie jak: zadowolenie, osiągnięcie celów oraz akceptacja rzeczywistości, w której rodzina funkcjonuje. Zwrócono też uwagę na profilaktyczny wymiar satysfakcji z życia. Następnie omówiono ilościowe badania własne.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki badań wskazują, że rodzice nastolatków deklarują zadowolenie ze swojego życia, czyli przejawiają pozytywną ocenę swojego dobrostanu, warunków funkcjonowania oraz relacji, które podejmują. Mają dobre relacje z bliskimi osobami, co pozwala im na relatywnie dobre ustosunkowanie się do swojego życia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Rodzice nastolatków, będący najczęściej w połowie swojego życia, przekraczając ów „półmetek”, stają przed wyzwaniami związanymi z rozwojem swoim oraz swoich dzieci. Zachodzi proces indywidualizacji rodziców, związany z autorefleksją na temat dotychczasowego życia. Z drugiej strony zachodzi proces dojrzewania nastolatka, związany z reorganizacją w strukturze mózgu, zmianami w wyglądzie, stylu życia, sposobie porozumiewania się i wykonywania pozostałych zadań rozwojowych. Zestawienie tych dwóch rzeczywistości jest konieczne. Rodzice zderzając się ze światem nastolatka, kierują uwagę na sposoby porozumiewania się z nim oraz z drugim rodzicem. Mając wiedzę o własnej satysfakcji życiowej, stają się świadomymi rodzicami oraz lepiej funkcjonującymi dorosłymi w relacji ze swoimi dziećmi. Znaczenie wyników badań może być aplikacyjne, szczególnie dla realizowanych działań profilaktycznych, dedykowanych rodzinom z dziećmi we wczesnej adolescencji.

→ **SŁOWA KLUCZE:** **SATYSFAKCJA Z ŻYCIA, SATYSFAKCJA Z ŻYCIA W RODZINIE, RODZICE NASTOLATKÓW, RELACJE NASTOLATKÓW Z RODZICAMI, RELACJE WEWNĄTRZRODZINNE**

Satysfakcja z życia w ujęciu psychologii pozytywnej

Problematyka satysfakcji z życia, podobnie jak poczucia jakości życia, szczęścia czy dobrostanu, przeżywa w obecnych czasach swój renesans. Szczególnie w obserwowanej na wielu płaszczyznach sytuacji ogólnoswiatowego kryzysu wartości, trudności

ekonomicznych i społecznego cierpienia zainteresowanie pozytywną stroną funkcjonowania człowieka jest zrozumiałe. Wydaje się, że badacze społeczni, naukowcy i praktycy w coraz większym stopniu podejmują tę tematykę, by zrównoważyć nagromadzoną w przeszłości wiedzę z zakresu patogenezy, chorób, uzależnień, zaburzeń i innych ludzkich problemów. Przykładem takiego odrotu wektora zainteresowań jest historia Philipa Zimbardo, który po badaniach skupionych na wydobywaniu z człowieka zła (Zimbardo, 2021), skupił się na projekcie wzmacniającym w ludziach dobro. Stworzył „Projekt bohaterkiej wyobraźni”, który jest globalną inicjatywą o charakterze edukacyjno-wychowawczym, promującym pozytywne postawy w życiu codziennym, poszukiwanie satysfakcji z bycia bohaterem dla innych i siebie samego (www.hip.org.pl).

Satysfakcja z życia jest pojęciem podmiotowym i jako właściwość jest specyficzna dla każdego człowieka. Określa poczucie zadowolenia, przyjemności, radości wynikającej z zaspokojenia określonych potrzeb, spełnienia, urzeczywistnienia przyjętych przez samego siebie standardów, norm, zachowań, które mogą dotyczyć funkcjonowania wewnętrznego, moralno-duchowego, emocjonalnego lub też zewnętrznego, dotyczącego kwestii relacji czy aspektów materialnych. Samo słowo „satysfakcja” używane jest najczęściej w kategoriach sprawstwa (mam satysfakcję, bo... czegoś dokonałem, coś uczyniłem czy zadośćuczyniłem) lub stanu (mam satysfakcję, bo stało się, jest tak lub inaczej). Ma ono wymiar poznawczy oraz afektywny. Jego znaczenie zyskało wraz z popularyzacją kolejnego paradygmatu w historii psychologii, a mianowicie: psychologii pozytywnej, która stanowi teoretyczne zaplecze omawianego pojęcia (Seligman, 2005). Bliskoznaczne określenia satysfakcji z życia to poczucie szczęścia i dobrostan, który jest pojęciem szerszym, definiowany jako poznawcza i emocjonalna ocena własnego życia, obejmująca zarówno emocjonalne reakcje na zdarzenia, jak i poznawcze sądy dotyczące zadowolenia i spełnienia. Dobrostan w pozytywny sposób koreluje z czynnikami demograficznymi, a szczególnie z małżeństwem (Czapiński, 2004, s. 35).

Psychologia pozytywna wywodzi się z koncepcji hedonistycznych i eudemonistycznych oraz z badań nad dobrostanem i jakością życia (Czapiński, 2004, s. 13–17). Zwraca uwagę na mocne strony jednostki, skupia się na tym, jak kształtować zalety i cnoty człowieka, satysfakcję z życia czy też jak ulepszać działanie instytucji. Celem tego nurtu jest poznanie pozytywnej strony ludzkiej natury: opisywanie, wyjaśnianie i przewidywanie zachowania człowieka, polepszanie jakości jego życia oraz wzbogacanie obrazu i pogłębione badanie całościowo pojętej kondycji ludzkiej (Tucholska i Gulla, 2007).

Ed Diener, twórca narzędzia do pomiaru satysfakcji życiowej (skali SWLS), twierdzi, że szczęście nie jest najważniejszą wartością w życiu. Nie musi być też efektem działania, ale może stanowić uczucie pierwotne, jakie zaszczepiamy naszym dzieciom (Diener i Biswas-Diener, 2010, s. 245). Autor nawiązuje między innymi do koncepcji salutogenezy Aarona Antonowsky’ego, będącej podejściem kładącym nacisk na zachowanie i pielęgnowanie zdrowia oraz szukanie takich działań, które to zdrowie będą utrzymywały.

Warunki satysfakcji z życia

Przechodząc do kwestii warunków satysfakcji, należy podkreślić, że w literaturze informacje na ten temat są rozproszone i niespójne. Autorzy piszą o uwarunkowaniach psychospołecznych, takich jak: wiek, płeć, intymność, role społeczne, zawodowe, aspiracje, realizacja potrzeb czy relacje między małżonkami. Inni podejmują temat warunków szczęścia czy dobrostanu psychicznego. Zastanawiając się nad pytaniem, od czego zależy poczucie satysfakcji w życiu, na pewno można przyjąć tezę o relacyjności człowieka i jego odniesień do sfery norm i wartości, także duchowych, w których można szukać pozytywnych aspektów życia. Wydaje się, że ludzie mają satysfakcję wtedy, kiedy ich relacje z rodziną, znajomymi, współpracownikami są w ich mniemaniu dobre i zadowalające. Kiedy sami ze sobą czują się pogodzeni i mają świadomość wewnętrznej równowagi.

Najważniejszymi obszarami poczucia satysfakcji są: inni ludzie i relacje z nimi, praca i wykonywanie czynności zawodowych przynoszących zadowolenie oraz czas wolny, definiowany jako pozazawodowa sfera życia. Te trzy obszary, wyróżnione według kryterium czasu w codzienności, mogą być spójne, to znaczy praca zawodowa może przenikać w czas wolny i być realizowana z najbliższymi osobami, ale też mogą być oddzielone z jasno wytyczonymi granicami. W zależności od człowieka, jego sytuacji, warunków życia, preferencji i przekonań, osobistych standardów, ale też czynników takich jak: temperament, profil osobowościowy, tożsamość społeczna, poczucie zewnątrz- lub wewnątrzsterowności obszary satysfakcji będą spójne lub rozłączne.

Można też wyróżnić trzy kategorie decydujące o stanie satysfakcji ze związku między rodzicami. Pierwszym jest intymność (Plopa, 2004), wyrażana w budowaniu wzajemnych relacji, które powinny być pełne zaufania, szczerości i wzajemnej odpowiedzialności. Druga to samorealizacja w związku. Umożliwia ona zaspokajanie potrzeb własnych rodzica, wynikających z jego osobistych aspiracji i decyzji. Kiedy są one akceptowane przez drugą stronę, wspierane, pielęgnowane, to związek staje się bardziej spójny i dojrzały. Trzecią kategorią jest podobieństwo, które charakteryzuje się stopniem zgodności partnerów w procesie realizacji celów związanych z rodziną. Jeśli rodzice posiadają podobne poglądy na temat rozwoju związku, spędzania czasu wolnego, organizacji życia rodziny, wyznaczania zasad funkcjonowania w rodzinie, jej granic, preferowanych zwyczajów, tradycji czy też sposobów wychowania dzieci, wtedy można uznać związek za udany.

Wymiary satysfakcji z życia

Trzema podstawowymi wymiarami satysfakcji z życia jest zadowolenie, osiągnięcie celów oraz akceptacja rzeczywistości, w której człowiek funkcjonuje. Zadowolenie jest afektywnym wymiarem ludzkiego życia, które jest charakterystyczne dla hedonistycznych koncepcji. Osiąganie celów zaś i akceptacja, czyli pojęcia po części związane z motywacją, stanowią już konstrukty koncepcji eudajmonistycznych.

Zadowolenie można opisać jako afektywny, a więc krótkotrwały i zmienny stan człowieka, wynikający z zaspokojenia potrzeb lub realizacji celów, choć może również wynikać z poczucia ich zaspokojenia czy realizacji (Holak, 2016). Sam stan zadowolenia nie musi wiązać się z faktycznymi dokonaniem, działaniami czy zachowaniem, ale może być efektem wewnętrznego stanu ciała i / lub umysłu, bez uprzednich działań czy zachowań, lub też efektem użycia środków psychoaktywnych powodujących lub wzmacniających stan zadowolenia. Z drugiej strony zadowolenie wiąże się z subiektywną oceną własnego dobrostanu, warunków funkcjonowania oraz relacji, które są podejmowane, pielęgnowane lub zaniechane, w zależności od indywidualnych preferencji. Jest wieloaspektowe, wielopoziomowe i dotyczy wielu sfer życia, które w zróżnicowanym stopniu i nasileniu oddziałują na siebie, w zależności od osoby.

Osiąganie celów jest z kolei wielopoziomowym procesem i wiąże się z automotywacją, podejmowaniem decyzji oraz konkretnym działaniem, które ma swój odpowiedni kierunek, czas, siłę i częstotliwość. Zależy od poczucia sprawstwa, sensu i wiary we własne możliwości. Z drugiej strony może zależeć od czynników zewnętrznych, niezależnych od człowieka, czyli na przykład od zbiegu okoliczności, przypadkowo spotkanych ludzi, zdarzeń czy nadarżających się sytuacji. By osiągać cele, muszą być spełnione warunki związane z zaangażowaniem i podejmowaniem działań.

Akceptacja jako następny wymiar satysfakcji z życia jest z kolei procesem godzenia się ze stanem, w jakim znajduje się człowiek oraz sytuacjami, wydarzeniami, jakie mu się w drodze życia przytrafiły. Słownikowa definicja akceptacji określa ją jako: pogodzenie się z czymś, czego nie można zmienić, uznanie czyichś cech, czyjegoś postępowania za zgodne z oczekiwaniami, formalna zgoda na coś, aprobatą (www.sjp.pwn.pl). Akceptacja definiowana jest też jako: przychylny stosunek do idei, sytuacji, osoby lub grupy, receptywna, nieoceniająca postawa będąca wyrazem szacunku, dobrowolne uznanie ważności lub poprawności jakiegoś stanu. Wydaje się, że akceptacja jest niezbędna w poczuciu satysfakcji z życia w rodzinie. Godząc się z tym, co jest, dając przyzwolenie członkom rodziny na bycie takimi, jakimi są, otwieramy drogę do zmiany. By lepiej to rozumieć, można akceptację odnieść do jej przeciwieństwa, czyli unikania i tłumienia. Co ciekawe, w próbach unikania i tłumienia tkwi wewnętrzny paradoks: najczęściej prowadzą one do wzrostu częstotliwości i nasilenia tych doświadczeń, których unikamy i które tłumimy. Długofalowe skutki unikania i tłumienia mogą prowadzić do wielu chorób psychosomatycznych, zawężenia przestrzeni życiowej, braku zdolności do cieszenia się życiem, zaburzeniem dobrostanu oraz nagromadzeniem niszczących myśli i emocji (Hayes i in., 2013, s. 43–44).

Profilaktyczne znaczenie satysfakcji w życiu rodzinnym

Badania prowadzone w nurcie psychologii pozytywnej jasno wskazują na rodzinę jako czynnik kluczowy w poczuciu satysfakcji. Jednak jest to zależne od fazy rozwoju danej rodziny, jej specyfiki, otwartości i funkcjonalności. Inny poziom poczucia satysfakcji jest w rodzinie młodej, bez dzieci lub też z małym dzieckiem, a inny z dzieckiem

dorastającym, nastolatkiem lub też dzieckiem dorosłym, które jest na etapie opuszczania rodziny pochodzenia.

Bogdan Wojciszke, przedstawiając zmiany na poziomie satysfakcji, zauważa, że w pierwszej fazie cyklu rozwoju rodziny satysfakcja jest wysoka i ulega silnemu obniżeniu z chwilą pojawienia się pierwszego potomka. Rodzice pochłonięci opieką nad małym dzieckiem poświęcają sobie często mniej czasu i mniej uwagi skupiają na pielęgnacji związku. Spadek ten odnotowuje się do momentu, kiedy dzieci zaczynają osiągać wiek adolescencji. Kiedy rodzinie uda się poradzić sobie z trudnościami związanymi z wychowaniem dorastających dzieci, poziom poczucia satysfakcji wzrasta. Potwierdzeniem tej prawidłowości są badania Boyda Rollinsa i Harolda Feldmana (za: Malina, 2011, s. 46).

Inne badania wskazują na pozytywny związek satysfakcji z życia rodzinnego z odczuwalnym sukcesem życiowym. Inaczej mówiąc, jednym z kluczowych warunków sukcesu życiowego jest poczucie satysfakcji w życiu rodzinnym. Co więcej, odczuwalna przez rodziców satysfakcja z życia rodzinnego zapewnia lepsze osiągnięcia rozwojowe ich dzieci (za: Tatala i Mach, 2014, s. 75). Dlatego można postawić tu tezę o profilaktycznym znaczeniu satysfakcji w życiu rodzinnym. Rodzice mający świadomość swoich ról, pielęgnujący swój związek oraz relacje z pozostałymi członkami rodziny, mogą przyczynić się do dobrostanu swoich dzieci. Martin Seligman (1993, s. 224) zwrócił uwagę na odwrotną prawidłowość: często pojawiający się specyficzny łańcuch wydarzeń, zapętlaający się w błędne koło, mające następujący przebieg: nieporozumienia, kłótnie rodziców, ich separacja czy inna forma braku porozumienia powodują zaniżony nastrój u dziecka, które zaczyna mieć trudności w relacjach szkolnych, rówieśniczych, następnie trudności te przekładają się na kolejne problemy rodziców, a te znowu na problemy u dziecka. Oczywiście problemy dziecka mogą wzmocnić homeostazę rodzicielską, a zachowania związane z zaburzonymi relacjami rodziców mogą sprawić, że dziecko będzie szukało pomocy u innych dorosłych, ale schemat pokazany przez Seligmana (1993) jasno pokazuje, że sytuacja odwrotna, czyli poczucie satysfakcji w diadzie ojciec–matka ma realne oddziaływanie na poczucie dobrostanu u dziecka i w konsekwencji zachowania normatywne.

Satysfakcja w rodzinie z wyżej opisanymi wymiarami może mieć znaczenie profilaktyczne i można ją włączyć do grupy czynników chroniących przed zagrożeniami społecznymi. Osoby, które mają poczucie satysfakcji z realizowanych zadań (zarówno doraźnych, o małym znaczeniu, jak i tych bardziej strategicznych, ważnych i znaczących dla zdrowia i życia), jasne cele życiowe, a także poczucie wsparcia społecznego, wynikające z bycia w satysfakcjonujących dla nich relacjach, mają możliwości bardziej dojrzałego i efektywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Problem badawczy, narzędzie i grupa badawcza

Problem badawczy w niniejszym projekcie zawiera się w pytaniu: Czy i jaka jest satysfakcja z życia w grupie rodziców, mających nastoletnie dzieci? By móc odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadzono badania w grupie 106 rodziców, korzystających z programów

profilaktycznych. Wykorzystano do tego Skalę satysfakcji z życia (The Satisfaction With Life Scale – SWLS). Zawiera ona pięć twierdzeń, które osoba badana ocenia w siedmiostopniowej skali (od „zupełnie się nie zgadzam” jako 1 punkt do „zgadzam się” jako 7 punktów), odnosząc je do swojego dotychczasowego życia. To krótkie narzędzie, stworzone przez Dienera i współpracowników w 1985 roku w Departament of Psychology University of Illinois, pierwotnie zawierało 48 twierdzeń dotyczących różnych aspektów samopoczucia człowieka. Wstępna analiza czynników pozwoliła na wyłonienie trzech czynników, czyli pozytywnego afektu, negatywnego afektu oraz satysfakcji. Po wyeliminowaniu jednak twierdzeń dotyczących afektów zostało dziesięć twierdzeń, których liczbę ostatecznie ograniczono do pięciu ze względu na podobieństwo semantyczne z pozostałymi (Juczyński, 2001).

Właściwości psychometryczne SWLS sprowadzają się przede wszystkim do:

- rzetelności, czyli jednego z podstawowych kryteriów jakości badania naukowego, które oznacza powtarzalność pomiaru;
- trafności, oznaczającej, że skala mierzy to, do czego została skonstruowana;
- normalizacji, czyli zabiegu statystycznego polegającego na ustaleniu zależności między wynikami skali a średnimi populacji.

Badani byli w przedziale wiekowym od 30. do 60. roku życia, z czego grupa kobiet liczyła 93 osoby (87,7%), a grupa mężczyzn 13 osób (12,3%). W grupie badanych najwięcej (71) osób było w przedziale wiekowym między 40. a 50. rokiem życia, następnie w wieku od 30 do 40 lat (20 osób) oraz w wieku od 50. do 60. roku życia (14 osób). Jedna osoba miała ponad 60 lat. Jeśli chodzi o stan cywilny badanych, to: 90,6% jest w związku małżeńskim, natomiast 6,6% to osoby rozwiedzione, jedna osoba zadeklarowała pozostanie w stanie wolnym (0,9%), jedna osoba to wdowiec (0,9%), jedna wdowa (0,9%).

Kolejną zmienną jest wykształcenie badanych: wyższe magisterskie zadeklarowało 71 osób (67%). Wykształcenie średnie zadeklarowało 13 osób badanych (12,3%), zaś posiadanie doktoratu 12 osób (po 11,3%). Pozostali badani ukończyli studia licencjackie (8 osób) i 1 osoba szkołę policealną. Miejsce stałego zamieszkania to kolejna zmienna. Mieszkańcy dużych miast i wsi liczyli po 33 osoby (31,1%), w średnich miastach mieszkało 27 osób (25,5%), a w małych 13 osób (12,3%). Najwięcej badanych ma dzieci w wieku do 11. do 13. roku życia, to jest na etapie wczesnej adolescencji. Następnie rodzice wskazują na wiek w przedziale 17–19 lat. Najmniej liczna grupa to rodzice nastolatków w wieku od 14. do 16. roku życia. Wszystkie dzieci badanych osób realizują obowiązek edukacyjny, z tym że w zróżnicowany sposób. Do szkół publicznych uczęszcza 82 nastolatków, 16 dzieci do szkół prywatnych. Badani zadeklarowali również, że troje ich dzieci realizuje obowiązek edukacyjny w systemie edukacji domowej. Poza tym jedno dziecko uczęszcza do szkoły społecznej, a jedno studiuje.

Kolejne dane dotyczą opinii osób badanych o stanie zdrowia swoich dzieci i relacji z nimi. Na podstawie uzyskanych opinii rodziców stwierdzono, że zdrowie fizyczne ich nastoletnich dzieci jest w większości bardzo dobre (47,2%) i dobre (37,7%). Średnia ocena stanu zdrowia fizycznego została wystawiona przez 5,7% rodziców, zła przez

3,8%, a bardzo zła przez 5,7% badanych. Należy zaznaczyć, że rodzice zostali poproszeni o wybór optymalnej odpowiedzi. Poproszono też rodziców, by ocenili zdrowie psychiczne swoich dzieci. Większość, 51% rodziców określiło zdrowie psychiczne swoich nastoletnich dzieci jako dobre, a 26% jako bardzo dobre. W dalszej kolejności 15% badanych oceniało średnio zdrowie psychiczne swoich dzieci, 10% jak złe i 4% jako bardzo złe.

W dalszej kolejności rodzice oceniali zachowanie swoich dzieci, również w skali od 1 (bardzo dobre) do 5 (bardzo złe). Największą grupę stanowili rodzice oceniający dobrze swoje pociechy: 46,2%, czyli 51 osób. Kolejna, 28 rodziców (24,8%), oceniła zachowanie dzieci bardzo dobrze, 22 osoby (19,5%) jako przeciętne. Tylko 8,8%, czyli 10 osób określiło zachowanie dzieci jako złe, a dwie osoby jako bardzo złe (1,8%).

Wyniki badania

Ogólne wyniki Skali satysfakcji z życia (SWLS) po standaryzacji na grupie 106 badanych wskazują, że średnia poczucia satysfakcji z życia rodziców wynosi 25 (po standaryzacji 49,971), przy czym minimum to 6 (po standaryzacji 15), a maksimum to 33 (po standaryzacji 65), przy odchyleniu standardowym 5,393 (po standaryzacji 9,976).

Przy zastosowaniu norm polskich (N = 555, 1998–1999), średni wynik SWLS to 25, co odpowiada 7 stenowi w skali od 1 do 10. Świadczy to o tym, że ogólne poczucie satysfakcji z życia w grupie rodziców nastolatków jest wysokie. Warto też dodać, że najczęściej odpowiedzi na pięć stwierdzeń w skali od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 7 (zdecydowanie się zgadzam), bo aż 180 było dla 5, czyli raczej się zgadzam, następnie 177 dla zgadzam się.

Zważywszy na trudności związane z okresem dojrzewania oraz specyfikę komunikacji z nastoletnimi dziećmi, można przypuszczać, że na wysoki wynik wpływa swoista stabilizacja badanych oraz ich poczucie zrozumienia siebie. Są to w większości osoby w wieku od 40. do 50. roku życia, kiedy to dojrzałość osobowa wydaje się osiągalna w stopniu pozwalającym na wystarczające samopoznanie oraz pogodzenie się z rzeczywistymi warunkami życia, w tym relacji z najbliższymi osobami.

Wyniki badań wskazują, że rodzice nastolatków odczuwają zadowolenie ze swojego życia, czyli przejawiają oni pozytywną ocenę swojego dobrostanu, warunków funkcjonowania oraz relacji, które podejmują. Prawdopodobnie też mają dobre relacje z bliskimi osobami, co pozwala im na relatywnie dobre ustosunkowanie się do swojego życia.

Rodzice najczęściej mają poczucie osiągnięcia adekwatnych celów oraz akceptują rzeczywistość wokół siebie taką, jaka jest. Akceptacja jest jedną z najważniejszych umiejętności czy właściwości dojrzałego człowieka, który jest otwarty na doświadczenia. Wydaje się, że badani rodzice właśnie takie cechy przejawiają. Warto podkreślić, że nie można mówić o pełnej satysfakcji z życia w rodzinie bez uświadamiania sobie własnej akceptacji wobec samego siebie oraz pozostałych członków rodziny. Przyjmowanie rzeczywistości rodzinnej taką, jaka jest, bez przymusu poprawiania jej, naprawiania,

paradoksalnie wspomaga pozytywne zmiany. W wielu sytuacjach w praktyce możemy obserwować tę uniwersalną prawidłowość polegającą na tym, że kiedy akceptujemy dany fakt, cechę, sytuację, zachowanie, automatycznie stajemy się otwarci na modyfikacje czy reorganizacje. W rodzinie często obserwujemy zwrot w relacjach między rodzicami a dorastającymi dziećmi, kiedy matka czy ojciec świadomie zaczynają akceptować własne dziecko takim, jakie jest. Wtedy nie tylko poprawiają się relacje, ale też rozpoczyna się realny proces dojrzewania młodego człowieka, który czując bezwarunkową akceptację ze strony rodziców, wchodzi w etap samodzielnej pozytywnej zmiany.

Wnioski i rekomendacje

Badanie satysfakcji życiowej u rodziców adolescentów polegało na ustosunkowaniu się w siedmiostopniowej skali odpowiedzi do pięciu tez związanych z dobrostanem człowieka. Badani mieli ocenić, czy w większości aspektów ich życie jest bliskie ich ideałowi, czy warunki ich życia są doskonałe w ich ocenie, czy są zadowoleni z dotychczasowego życia, czy jak dotąd osiągają założone przez siebie cele oraz czy gdyby mogli zmienić swoje życie, zrobiliby to. Tych pięć stwierdzeń, z którymi można się zgodzić albo nie, porusza w dorosłym człowieku nie tylko refleksyjność, ale również zmusza do retrospektywnych wysiłków.

Rodzice nastolatków, będący często w połowie swojego życia, stają przed wyzwaniami związanymi z rozwojem swoich dzieci, ale też dokonują rekonesansu własnego życia. Może zachodzić więc z jednej strony proces uspoźnienia osobowości rodzica, związany z autorefleksją na temat jego dotychczasowego życia, przewartościowaniem poglądów i idei, samorozwojem w różnych obszarach, odejściem od ekspansji ku refleksyjności na temat wartości duchowo-moralnych czy kulturowych (Oleś, 2003, s. 56). Równolegle zachodzi proces dojrzewania dziecka, który polega na reorganizacji w strukturze mózgu, radykalnych zmianach w wyglądzie, stylu życia, sposobie porozumiewania się, rozwiązywania problemów czy wykonywania zadań rozwojowych, szczególnie dotyczących rodziny. Zestawienie tych dwóch światów wydaje się trudne, ale jest konieczne, ponieważ prowadzi do usamodzielnienia nastolatka, które stanowi cel wychowania. Rodzice, kierując uwagę na porozumiewanie się z nim, potrzebują poczucia akceptacji samych siebie i sprawstwa, o którym pisał Antonowski.

Nawiązując do początkowej myśli o zwrocie ku pozytywnej stronie życia w rodzinnych relacjach oraz potrzebie wspierania profilaktycznego rodziców adolescentów, można podjąć próby tworzenia działań, które diagnozują oraz wzmacniają opisane wyżej wymiary satysfakcji. Wydaje się, że kategorie zadowolenia, osiągania celów życiowych oraz akceptacji rzeczywistości mogą stanowić komponenty programu profilaktycznego, w którym rodzic, uświadamiając sobie wagę tych wymiarów, rozpoznaje je w swoim życiu, polepsza swój dobrostan i jednocześnie staje się bardziej wytrwałym sparingpartnerem dla swojego dorastającego i usamodzielniającego się dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Czapiński, J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Diener, E. i Biswas-Diener, R. (2010). *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego* (A. Nowak, tłum.). Wydawnictwo Smak Słowa.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D. i Wilson, K.G. (2013). *Terapia akceptacji i zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany* (M. Kapera, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Holak, I. (2016). Zadowolenie z życia rodzinnego. Uwagi i komentarze. *Acta Universitas Lodzensis*, 57, 39–50.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Malina, A. (2011). Styl przywiązania młodych kobiet w ich satysfakcja z życia w różnych fazach rozwoju rodziny. *Psychologia Rozwojowa*, 16(1), 41–55.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Plopa, M. (2004). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Seligman, M. (1993). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie* (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina.
- Seligman, M. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia* (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina.
- Tatala, M. i Mach, M. (2014). Satysfakcja z życia rodzinnego polem kształtowania tendencji do transcendowania u dziecka w wieku przedszkolnym. *Horyzonty Psychologii*, 4, 67–80.
- Tucholska, K. i Gulla, B. (2007). Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji. *Studia z Psychologii w KUL*, 14, 107–131.
- Zimbardo, Ph. (2021). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło* (A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki i M. Zieliński, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



**Artistic Education in Jerzy Vetulani's Perspective:
 A Comparative Analysis With Irena Wojnar's
 Polish Concept of Aesthetic Education
 Postulat kształcenia artystycznego w poglądach
 Jerzego Vetulaniego w kontekście polskiej koncepcji
 wychowania estetycznego Ireny Wojnar**

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to present the anthropological, aesthetic, and pedagogical foundations of Jerzy Vetulani's postulate of artistic education and compare it with Irena Wojnar's concept of aesthetic education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research questions are: What are the anthropological, aesthetic, and pedagogical foundations of Vetulani's postulate of artistic education? Is there a similarity between Vetulani's postulate and Wojnar's proposal of education through art? To achieve these objectives, the content analysis method based on Karolina Szczepaniak's model was used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Starting with Vetulani's neurobiological views, the article first presents art as a defining characteristic of homo sapiens and a key activator of the human brain, especially its cognitive functions. It then discusses the pedagogical assumptions of Vetulani's postulate. The comparison between Vetulani's and Wojnar's concepts is made by examining their anthropological assumptions and the role of art in human development.

RESEARCH RESULTS: According to Vetulani, the relationship between humans and art is biologically determined, with art being essential for achieving full humanity. Both Vetulani and Wojnar view humans as inherently open to art, which plays a significant role in the upbringing process.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Vetulani and Wojnar both emphasize the importance of art in human education. Brain imaging technology can enhance traditional aesthetic education. Activating the brain's cognitive functions through art, particularly cognitive attention as highlighted by Vetulani, can be beneficial in treating common concentration disorders in children and adolescents.

→ **KEYWORDS:** EVOLUTION, BRAIN, HOMO SAPIENS, ART, AESTHETIC EDUCATION

Suggested citation: Kowalczyk, M.M. (2024). Artistic Education in Jerzy Vetulani's Perspective: A Comparative Analysis With Irena Wojnar's Polish Concept of Aesthetic Education. *Horizons of Educations*, 23(67), 147–156. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2367.15>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest prezentacja założeń antropologicznych, estetycznych i pedagogicznych postulatu kształcenia artystycznego oraz porównanie go z koncepcją wychowania estetycznego Ireny Wojnar.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pytania problemowe sformułowano następująco: Jakie są założenia antropologiczne, estetyczne i pedagogiczne postulatu kształcenia artystycznego J. Vetulaniego? Czy występuje podobieństwo między postulatem kształcenia artystycznego J. Vetulaniego a propozycją wychowania przez sztukę I. Wojnar? Do realizacji celu naukowego wykorzystano metodę analizy treści w modelu Karoliny Szczepaniak.

PROCES WYWODU: Na podstawie poglądów neurobiologicznych J. Vetulaniego najpierw sztuka została ukazana jako cecha wyróżniająca *homo sapiens*, a następnie jako czynnik najlepiej aktywizujący ludzki mózg, zwłaszcza jego funkcje poznawcze. W tej perspektywie omówiono założenia pedagogiczne postulatu Vetulaniego. Następnie porównano koncepcję Vetulaniego i Wojnar pod kątem założeń antropologicznych oraz znaczenia sztuki w procesie wychowania człowieka.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Według Vetulaniego związek człowieka ze sztuką jest uwarunkowany biologicznie. Sztuka jest czynnikiem koniecznym, aby osiągnąć pełnię człowieczeństwa. Zarówno Vetulani, jak I. Wojnar traktują człowieka jako istotę z natury otwartą na sztukę, która pełni funkcję antropotwórczą w procesie wychowania.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Sztuka odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia człowieka w poglądach Vetulaniego i Wojnar. Technika obrazowania mózgu może wzbogacić tradycyjne wychowanie estetyczne. Wyakcentowana przez Vetulaniego aktywizacja funkcji poznawczych mózgu dzięki sztuce, zwłaszcza uwagi poznawczej, może być wykorzystana w leczeniu powszechnych zaburzeń koncentracji dzieci i młodzieży.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EWOLUCJA, MÓZG, HOMO SAPIENS, SZTUKA,
WYCHOWANIE ESTETYCZNE**

Introduction

The relationship between humankind and art has been a subject of reflection in European culture since ancient Greece. The Pythagoreans were the first to suggest the psychological function of music (from Greek, ψυχαγωγία, or guidance of the soul). They found that it can influence the human soul, as music affects both the feelings of its performer and its audience.

The Pythagoreans were aware that various educational goals could be realized by means of various sounds. As Umberto Eco says

Boethius [...] observes that the Pythagoreans knew that the various musical modes have a different effect on the psychology of individuals, and that they spoke of hard and temperate rhythms, suitable for the education of youths, as well as suave, lascivious rhythms (Eco, 2005, p. 63).

The Pythagoreans would ease their daily worries by falling asleep to certain songs and then shake off sleep numbness with different melodies upon waking up.

The Pythagoreans undoubtedly laid the groundwork for the tradition of aesthetic education, which the Polish concept of aesthetic education is part of. According to Irena Wojnar, a pioneer of this pedagogical model,

Aesthetic education, through modern and dynamic content, aims to integrate the individual with both the ever-changing external world and the diverse aspects of human activity. This process involves connecting with the constantly changing realms of science, technology, and art, while also blending creative work with educational leisure (Wojnar, 1966, p. 246).

We should remember that every theory of education arises from a particular world-view and understanding of nature. Wojnar, embracing ontological mobilism, (in a recourse to Anaximander and Heraclitus) recognizes that the essence of reality is movement, change, and indeterminacy. This perspective leads her to emphasize the dynamic nature of contemporary reality in all its aspects. She argues that the only way to navigate the complexity of reality is to incorporate the value of art into human development. Wojnar believes that, because people are inherently creative beings connected to the biological and natural environment, they are naturally open to art. She stresses that her pedagogical model transcends traditional education, which focuses primarily on intellectual development. A holistic approach to education, she asserts, involves integrating art, making it an interdisciplinary field that draws on philosophy, aesthetics, art history, psychology, and sociology.

Interestingly, the concept of art education can also be explored from perspectives beyond aesthetic education. For example, the prominent Polish neurobiologist Jerzy Vetulani argues that art is a defining feature of *Homo sapiens*, which most fully activates the brain, including its intellectual capabilities. Vetulani notes that, although humans are not as well adapted to the external environment as Neanderthals, they can handle life-threatening situations due to their advanced rationality. In this context, he advocates for universal artistic education for children and young people.

The goal of this article is to explore the anthropological, aesthetic, and pedagogical foundations of Vetulani's concept of artistic education and to compare it with Wojnar's concept of aesthetic education. This analysis follows the content analysis method outlined by Karolina Szczepaniak (2012). The steps in this method include selecting research material, repeatedly reading the texts, creating a categorization key, defining key categories, and constructing tables with quotations (Szczepaniak, 2012, p. 100). The categorization key represents the specific outcomes of the study, and its categories encompass the various themes or sub-themes identified in the analyzed texts (Szczepaniak, 2012, p. 98).

Based on this method, the article defines the following categorization keys: the anthropological, aesthetic, and pedagogical principles of Jerzy Vetulani's concept of artistic education, and the similarities between Vetulani's and Wojnar's approaches to aesthetic education.

Art as a Distinctive Feature of Homo Sapiens

Vetulani reflects on humanity within the context of evolutionary biology. According to the New Universal Encyclopedia of the Polish Scientific Publishers (PWN), evolution is defined as “the developmental process of progressing to increasingly complex and varied forms, to higher and more refined stages” (Encyklopedia PWN, 2004, p. 15). The author suggests that life on Earth began around 3 billion years ago, but for much of that time, it evolved quietly. It was not until about 550 million years ago that life began to flourish, and the first forms of life emerged. Initially, these organisms were quite simple, both externally and internally, but over time, increasingly complex structures evolved.

Homo sapiens, or modern humans, are estimated to have appeared between 30,000 and 40,000 years ago. Their predecessors included Homo habilis, Homo erectus, and Homo neanderthalensis. Homo erectus survived a volcanic disaster about 70,000 years ago and gave rise to two species: Homo neanderthalensis and early Homo sapiens. Neanderthals coexisted with early humans for at least 100,000 years. There is speculation that Homo sapiens may have seen Neanderthals as distinct from themselves, leading to their eventual extinction. Some classifications consider Neanderthals a subspecies of modern humans, while others view them as a separate species.

As Vetulani points out, around 40,000 years ago, creativity began to develop in the Homo sapiens lineage due to the evolving brain of the Homo genus. This period marked the emergence of the contemporary form of Homo sapiens. Vetulani defines creativity as “the ability to create new ideas and concepts or new associations between already existing ideas” (Vetulani, 2010, p. 9). He argues that creativity is essential for the creation of art, which he considers the most defining feature of human nature. Unlike speech, empathy, or consciousness, which are also found in the animal world, art is unique to humans (Vetulani & Mazurek, 2015). Vetulani believes that it is through art that Homo sapiens gained dominance over other animals:

In my opinion, it [art] is what made us win the battle for hegemony in the world against the stronger, more resilient, and probably smarter Neanderthals, who had bigger brains. This is our greatest advantage over other animals (Vetulani & Mazurek, 2015, p. 133).

According to Vetulani, humans are unique in their conscious ability to create, evaluate, and derive pleasure from art. The appearance of art at this stage of evolution suggests it is a necessary activity for our species. Art is a characteristic of Homo sapiens as a whole, not just something reserved for artists. While there have been instances of Congo monkeys painting abstract pictures that resemble the works of Jackson Pollock, a renowned abstract expressionist, this cannot be considered true art as artists can distinguish between the abstractions created by monkeys and those by humans, a difference that may not be evident to the average viewer.

Vetulani claims that the ability to experience beauty emerged in evolution about 40,000 years ago, around the same time as creativity. He explores the question of whether

beauty is a subjective or objective quality by referencing two historical perspectives: Plato, who believed that beauty is an inherent feature of things (aesthetic objectivism), and Immanuel Kant, who argued that beauty lies in the eye of the beholder (aesthetic subjectivism). Neuroscientific research supports Kant's view, suggesting that beauty is primarily perceived in the brain of the evaluator. According to Vetulani, humans have an innate sense of beauty embedded in the neuronal networks of the cortex. Neuroimaging techniques can pinpoint the areas of the cortex that activate during an aesthetic experience, revealing increased activity in the orbitofrontal cortex – a part of the brain unique to humans.

Ultimately, Vetulani combines aesthetic subjectivism and objectivism, as he notes a universal preference for certain proportions throughout history. As Vetulani states,

People have for centuries preferred, for example, architecture based on the so-called golden ratio. We are more fond of buildings with the right proportions, not too wide, not too narrow. Similarly, although the canon of human beauty has changed over the centuries, we have never liked people who are disproportionate, with deformities (Vetulani & Mazurek, 2015, p. 136).

Art as a Factor in Activating the Human Brain

Humans, as vertebrates, belong to a subphylum of chordates characterized by distinct morphological features. The emergence of the brain in the animal kingdom, with its cognitive functions, is closely linked to the need to survive in a hostile world. The evolution of the brain – from sharks to humans – spanned approximately 400 million years, and involved an increase in brain volume and the development of the frontal area (the forebrain). A significant leap in brain development occurred in the direct ancestors of modern humans, during which the brain size quadrupled, largely due to the growth of the neocortex.

According to Vetulani:

Our forebrain can be functionally divided into the primitive, emotional, and rational departments. The primitive department, the archipalium, includes the thalamic formations and basal ganglia and can be considered the “survival brain.” It controls aggression, thermoregulation, reproduction, and locomotion. The evolutionarily younger paleopalium contains subcortical structures like the hippocampus, amygdala nuclei, and hypothalamus. This area is responsible for emotions, pleasure, moods, and motivation. The youngest part of the brain, the neopalium, is the cerebral cortex, with the prefrontal cortex being highly developed in humans. This is the rational brain, responsible for thinking, anticipation, and intellect (2010, p. 23).

The human brain stands out from those of other animals, including mammals, due to several unique features. One key characteristic is the cerebral ratio, which refers to the ratio of brain mass to body mass. Additionally, the human brain has a highly undulating surface. Its capabilities stem from the vast number of neurons and the complex

connections between them (Vetulani, 2010). With brain development comes consciousness, which neurobiologists consider the final stage of the evolution of matter on Earth. Advanced consciousness, specific to humans, is defined as “the ability to recognize oneself” (Vetulani, 2010, p. 21). This consciousness is closely linked to intelligence, described as “the ability to actively process information to better adapt to a changing environment, measurable by specific tests” (Vetulani, 2010, p. 72). The proper functioning of the brain is dependent on the overall health of the body. As Vetulani, Mazurek and Wierzchowski state, “For the brain to be healthy, the body should be healthy. We should especially take care of the body when we are developing and when we are aging” (Vetulani et al., 2017, p. 67).

The brain’s most important feature is its plasticity, which is “the ability to modify its neuronal connections in response to stimuli” (Vetulani, 2010, p. 87). This means the brain, and consequently human behavior, can change based on external circumstances. Neuronal plasticity is at its peak during early childhood, when new neural connections are rapidly forming. If a child lacks sufficient stimuli during this critical period, neuronal development can be impaired.

According to Vetulani, art plays a significant role in activating the entire human brain. However, the author focuses primarily on the activation of higher intellectual abilities, particularly attention and cognitive control, and the ability to flexibly acquire and locate information in order to effectively manage one’s life. These cognitive functions are closely linked to the activity of the brain’s rational networks. Vetulani defines cognitive attention as “the ability to selectively focus on certain intellectual stimuli long enough for them to be encoded and stored in working memory” (Vetulani & Mazurek, 2015, p. 137). With cognitive attention, a person can create and appreciate art. Neurobiologists agree that this ability can be developed and trained, especially in children, as it is crucial for regulating behavior, thoughts, and emotions. Neglecting to develop this skill in childhood can have noticeable effects in adulthood.

Research using brain imaging techniques and genetic mapping has shown that cognitive attention is genetically controlled and linked to the activity of the dopaminergic system (Vetulani, 2011). Several genes have been discovered that can impact aesthetic perception by influencing cognitive attention. These genes are related to the regulation of dopamine, a neurotransmitter involved in various mental functions such as pleasure, attention, memory, and motivation.

Pleasant sensations, and even more so the anticipation of pleasant sensations, stimulate the dopamine system, which triggers a sense of pleasure. To neuroscientists, the pleasure we derive from beauty is strongly tied to the activation of the dopaminergic system by cognitive attention stimulated by aesthetic sensations (Vetulani, 2010, p. 13).

Artistic Education as a Method to Support Human Brain Development

Vetulani, holding the view that the evolution of the human brain is continuous, advocates artistic education as a method that can help activate and develop the brain. While not everyone possesses innate creative talents, everyone can engage with art. Vetulani suggests incorporating art subjects into school curricula or offering additional art classes. He believes educational institutions should support this model because it effectively enhances societal intelligence and promotes overall development.

The author identifies art specifically with the concept of fine arts, excluding craftsmanship, which involves the manufacture of tools, weapons, or utensils typical of earlier human species. His aesthetic views do not differentiate between classical and modern art. He supports aesthetic emotionalism, which holds that art conveys feelings. Leo Tolstoy once noted:

Art is a human activity consisting in this that one man consciously, by means of certain external signs, hands on to others feelings he has lived through, and that others are infected by these feelings and also experience them (Vetulani & Mazurek, 2015, pp. 133–134).

Citing the research of neuroaestheticians Semir Zeki and Hideaki Kawabata, Vetulani highlights the innate human appreciation for beauty. When people viewed ugly works of art and a beautiful piece appeared among them, there was noticeable activity in the orbitofrontal cortex, a part of the brain unique to humans. Conversely, the temporal cortex showed increased activity when an ugly work suddenly appeared among beautiful pictures (Vetulani & Mazurek, 2015).

According to Vetulani, every type of art is valuable in education because it activates different areas of the brain: “Dance primarily develops the motor part, music stimulates the auditory part, and poetry engages the frontal thinking part as well as the auditory part” (Vetulani & Mazurek, 2015, p. 137). Both passive and active engagement with art contribute to the development of human cognitive functions.

Although parents often prefer a pragmatic approach to their children's education, and favor English classes over art classes, Vetulani argues that art classes provide unique brain development benefits that language classes do not. He states,

People think they are wasting their own and their child's time by teaching them to play an instrument or sending them to dance lessons. They think: he won't be a professional musician anyway. But it is not wasted time. Their child will later learn languages and mathematics better, think faster, more efficiently, and more logically. And they will gain something that proves our humanity like nothing else – sensitivity to beauty” (Vetulani & Mazurek, 2015, p. 139).

Vetulani emphasizes the crucial role of the teacher in artistic education and asserts that they should have a genuine love for art (Vetulani & Mazurek, 2015). Beyond suggesting creative activities in the classroom, art teachers are encouraged to organize outings to various cultural institutions. Rather than imposing their own interpretations of

art on students, they should create opportunities for exposure to art and provide space for self-expression. Vetulani strongly believes in the value and influence of art, stating that it brings out the individual and creative aspects of a person:

[...] in sympathy with the dominant traits of his disposition and temperament, each individual will, as a result of his educated awareness, or insight, find a different pattern in his experience. He will accordingly construct his individual view of world, the *Weltanschauung* of his personality type (Read, 1976, p. 349).

The author suggests that art education can be integrated into extracurricular activities or, if feasible, included in regular school classes. He endorses the Artful Learning educational model developed by Leonard Bernstein, a renowned American conductor, composer, and pianist. This model, which emphasizes the positive impact of art on intellectual development, is promoted by the Leonard Bernstein Center for Artful Learning at Gettysburg College and is being implemented in many American schools due to its educational effectiveness¹.

In this learning approach, a specific work of art serves as the starting point for exploring a theoretical issue. For example, a photograph of a skyscraper might spark group discussions and intellectual exploration. The teacher begins by explaining the architectural design of the building and the motivations of its creator. Students then compare this skyscraper with others from around the world, noting the differences. The discussion extends to the building's design in the context of history, society, and culture. Finally, each student designs their own skyscraper, which is then showcased in a school exhibition (Vetulani & Mazurek, 2015).

Findings and Conclusions

Based on a thorough scientific analysis grounded in specific research criteria and procedures, it can be concluded that, from Vetulani's neurobiological perspective, the human relationship with art is biologically determined. *Homo sapiens* represents an evolutionary stage marked by the advanced development of the brain, particularly the cerebral cortex and its unique prefrontal cortex. This evolutionary principle suggests that as the brain becomes more developed, cognitive functions become more sophisticated, influencing human behavior. Consequently, creativity, which is central to art, emerged only at the stage of *homo sapiens*, allowing humans to achieve their fullest potential. Although evolution implies determinism, the brain's plasticity enables individuals to choose their way of life. Given this understanding, Vetulani advocates for universal artistic education for the younger generation.

¹ For more details on Leonard Bernstein's Artful Learning model, you can visit Leonard Bernstein's Artful Learning (<https://leonardbernstein.com/artful-learning>).

Although Vetulani and Wojnar's anthropological views are based on different theoretical foundations, they arrive at similar conclusions about anthropology and education. According to their views, humans are *homo aestheticus* and *homo creator*, and need art to fulfill their humanity. Vetulani's perspective is rooted in evolution, while Wojnar's is shaped by ontological mobilism. Both see the world dynamically, though they attribute change to different sources. This dynamic vision suggests that individuals are always evolving in their being through art. Vetulani believes that art fully engages the human brain, particularly by stimulating cognitive functions like attention, which are crucial for learning. In contrast, Wojnar emphasizes the holistic development of a person through art, concentrating on both emotional and intellectual growth. She notes that art activates creativity, imagination, and emotions, ultimately cultivating an "open-minded" attitude, which is a blend of four elements: perception, experience, learning through art (or concrete knowledge), and self-expression (Wojnar, 1970).

The role of the aesthetic educator is to expose students to art without imposing interpretations, focusing instead on developing formal skills that help young people navigate a changing world. Both Vetulani and Wojnar view art as having an anthropogenic function, closely associated with cognitive development. Thus, art enables independent thinking, which is essential for living in a complex and often challenging reality.

The contemporary advancements in neuroscience can enhance our understanding of the relationship between humans and art within the context of traditional aesthetic education. With brain imaging techniques, we now know how different areas of the brain respond to various forms of art. Depending on the educational goals, we can employ specific forms of artistic creativity. Vetulani's idea of activating cognitive functions through art, especially cognitive attention, could be valuable in addressing the widespread issue of attention deficit disorder in children and adolescents (Nęcka et al., 2020). Therefore, it is worth considering the promotion of Leonard Bernstein's Artful Learning model in Poland, which suggests that the creative process can stimulate and deepen learning.

However, Vetulani overlooked the fact that engaging with art also involves receiving sensory, kinetic, and emotional stimuli (Gerber & Myers-Coffman, 2018). Maria Gołaszewska identifies other functions of art, including communicative, integrative, ideological, adaptive, stereotype-breaking, therapeutic, cathartic, humanizing, and expressive (Gołaszewska, 1986). Therefore, it is necessary to analyze whether the neurobiological perspective can encompass these various roles of art in human development.

Vetulani's advocacy for art education and Wojnar's concept of aesthetic education fall within the field of Arts-Based Research, particularly *a/r*/tography, which explores the role of art in educational processes (Leavy, 2018).

REFERENCES

- Eco, U. (Ed.). (2005). *Historia piękna* [History of beauty] (A. Kuciak, trans.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Gerber, N., & Myers-Coffman, K. (2018). Translation in arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 572–586). The Guilford Press.
- Gołaszewska, M. (1986). *Zarys estetyki: Problematyka, metody, teorie* [Outline of aesthetics: Issues, methods, theories] (3rd ed.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Leavy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., & Wichary, S. (2020). *Psychologia poznawcza* [Cognitive psychology] (2nd ed.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę* [Education through art] (A. Trojanowska-Kaczmarek, Trans.). Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne [The application of content analysis in research on newspaper articles: Methodological reflections]. *Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologica*, 42, 83–112.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki* [Educational perspectives of art]. Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1970). *Estetyka i wychowanie* [Aesthetics and education]. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (1985). *Historia estetyki*. T. 1 [History of aesthetics. Vol. 1]. Wydawnictwo Arkady.
- Vetulani, J. (2010). *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice* [The brain: Fascinations, problems, mysteries]. Wydawnictwo Homini.
- Vetulani, J. (2011). The brain and art. In J. Postuszna (Ed.), *Psychology of art and creativity* (pp. 51–54). Wydawnictwo Aureus.
- Vetulani, J., & Mazurek, M. (2015). *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg* [No limits: How the brain rules us]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vetulani, J., Mazurek, M., & Wierzchowski, M. (2017). *Sen Alicji, czyli jak działa mózg* [Alicja's dream, or how the brain works]. Wydawnictwo WAM.
- Encyklopedia PWN. (2004). Ewolucja. In B. Kaczorowski (Ed.), *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN* [New PWN Universal Encyclopedia] (p. 15). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY-ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

RECENZJE

REVIEWS


Recenzja książki:
Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego. (2023).
A. Kiciński (red.). Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP
Book review:
Catechism According to Blessed Edmund Bojanowski. (2023).
A. Kiciński (Ed.). Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP

Edmund Bojanowski, żyjący i działający w XIX w. na terenie Wielkopolski, był inicjatorem wychowania integralnego, obejmującego wszystkie sfery życia człowieka, poczynając od fizycznej, przez intelektualną po duchową. Zakładając Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP oraz sieć ochronek dla dzieci wiejskich, stworzył autorski program wychowania przedszkolnego, który do dziś nie stracił nic na swej aktualności. Z bogactwa myśli i wypowiedzi Bojanowskiego czerpie również wydany przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek *Katechizm*, będący odpowiedzią na wielkie zapotrzebowanie na tego rodzaju dzieło ze strony rodzin i innych środowisk wychowawczych.

Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego został napisany z myślą o rodzinach i pomocy rodzicom w rozmowie z dziećmi na tematy dotyczące wiary i życia religijnego. W sposób systematyczny, a zarazem ciekawy i prosty zostały w nim przedstawione treści dotyczące doktryny wiary Kościoła. Katechizm składa się z czterech części i odpowiada na pytania: w co wierzy Kościół (Wyznanie wiary – „Kamień wiary”), jak celebrować swoją wiarę (Celebracja misterium chrześcijańskiego – „Ślady wiary”), jak żyć według wiary Kościoła (Życie w Chrystusie – „Słońce przed domem”) oraz jak modlić się w wierze Kościoła (Modlitwa – „Kładka”). Zawiera w sobie opowiadania, historie, wiersze oraz przysłowia, które pozostawił w swoich *Dziennikach* i innych pismach Edmund Bojanowski, a które ubogacają katechezę dzieci, w sposób przystępny prowadzą do tekstów biblijnych i pomagają kształtować i przeżywać wiarę w codzienności życia. Katechizm skierowany jest przede wszystkim do rodziców, którym zależy na dobrym wychowaniu swoich dzieci i świadomych, że dobre wychowanie bez religijnego jest niemożliwe, ale z pewnością mogą z niego korzystać również nauczyciele religii, katecheci, animatorzy i duszpasterze.

Dużym walorem *Katechizmu* jest jego przejrzysta forma przekazu. Napisany został prostym językiem, posiada czytelny układ treści, zawiera sporo ilustracji tematycznych, a przede wszystkim pytania i odpowiedzi, które zakładają nie tylko osobistą refleksję, ale też podjęcie rozmowy, czego efektem może być nie tylko odkrywanie i przybliżanie prawd wiary, ale także pogłębianie więzi rodzica z dzieckiem. Może stanowić również

doskonałą platformę do wzajemnych rozmów i refleksji nad życiem i wiarą pomiędzy dziadkami i wnukami. Treści zamieszczone w publikacji połączone z wiarą, wiedzą i doświadczeniem życiowym dziadków mogą być drogą do szukania rozwiązań w bieżących trudnych sytuacjach, z jakimi boryka się rodzina lub jej członkowie. Jest więc to doskonała pomoc w procesie wychowania i umacniania jedności w rodzinach wielopokoleniowych. Z pewnością dużym walorem *Katechizmu* są dołączone do poszczególnych katechez kody QR, które przenoszą czytelnika na właściwą stronę internetową, na której można odsłuchać zamieszczone opowiadania i piosenki.

Katechizm, łącząc naturalnie religię, naturę i historię, nie tylko wprowadza dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego do współczesnej edukacji w Polsce i na świecie, ale jest również pomostem pomiędzy katechetyką a historią wychowania. Przedstawiając w przystępny sposób najważniejsze prawdy wiary, jest swego rodzaju podręcznikiem integralnego wychowania katolickiego, który można wykorzystywać zarówno do budowania wiary i wzajemnych relacji w rodzinie, jak i w różnych programach formacyjnych i profilaktycznych.