

Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Rodzina w XIX i XX wieku
Family in the 19th and 20th Centuries

WYDAWCA / PUBLISHER
Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
Bożena Sieradzka-Baziur, Anna Błasiak (zastępca redaktora naczelnego / Deputy Editor)
Tadeusz Borkowski, Monika Grodecka (sekretarz redakcji / Secretary), Anna Królikowska
Ewa Kucharska, Janusz Mólka, Wit Pasierbek (redaktor naczelny / Editor-in-Chief)
Marta Prucnal-Wójcik, Irmina Rostek, Barbara Turlejska

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEME EDITORS
Beata Topij-Stempińska

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
prof. dr Stephen Hicks (Rockford University, USA), prof. dr Marek Inglot (Pontificia Università Gregoriana, Włochy), prof. dr hab. Zdzisław Kijas (Pontificia Facoltà Teologica San Bonaventura „Seraphicum”, Włochy), prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska)
prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska) prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Polska), prof. dr Virgil Nemoianu (The Catholic University of America, USA), prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), prof. dr Ulrich Riegel (Universität Siegen, Niemcy), prof. dr hab. Hans-Joachim Sander (Universität Salzburg, Austria), prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr Leo van der Tuin (Tilburg University, Holandia), prof. dr hab. Józef Wróbel (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska)
prof. dr hab. Hans-Georg Ziebertz (Universität Würzburg, Niemcy)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
Paula Olearnik

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Magdalena Jankosz

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wersja drukowana jest wersją pierwotną i oryginalną



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
w ramach programu „Wsparcie dla czasopism” – umowa Nr 10/WCN/2019/1

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers

ISSN 1643-9171

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, tel. 12 39 99 652
dyżur redakcji / office hours: pn., śr., pt. / Mo., Wed. Fr. 11.00-14.00
e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

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

Druk: Drukarnia K&K, Kraków
Nakład 100 egz.



Spis treści / Table of Contents

<i>Edytorial: Rodzina w XIX i XX wieku</i>	5
<i>Editorial: Family in the 19th and 20th Centuries</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Monika Hajkowska <i>Wchodzenie w związki małżeńskie nauczycieli i nauczycielek domowych w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku</i>	11
Aneta Bołdyrew <i>Alkoholizm jako zagrożenie rodziny w świetle poradników oraz publicystyki społecznej i naukowej w Królestwie Polskim u schyłku XIX i na początku XX wieku</i>	23
Władysława Szulakiewicz <i>Rodzina w życiu uczonych w świetle wybranych egodokumentów</i>	33
Magdalena Idem <i>Reprezentacje rodziny w poradnikowych gatunkach dziennikarskich. Przykład kobiecej prasy powojennej</i>	45
Elżbieta Magiera <i>Działalność organizacji rodzicielskich w Polsce w świetle sprawozdań dyrekcji gimnazjów państwowych okresu międzywojennego</i>	57
Sylwia Janina Wojciechowska <i>Patriarchy and the (late)Victorian Middle-Class Family Reconsidered</i>	69
Krzysztof Jakubiak <i>W poszukiwaniu genezy polskiej pedagogiki rodziny</i>	79
ARTYKUŁY VARIA	89
Bożena Matyjas <i>O wartości rodzicielstwa w opiniach studentów</i>	91
Barbara Cyrek <i>Współczesny obraz nauczyciela w mediach społecznościowych na przykładzie serwisu YouTube – studium przypadku</i>	105
Lidia Pietruszka <i>Praca z rodziną biologiczną dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej czynnikiem optymalizującym reintegrację rodziny</i>	117



Edytorial: *Rodzina w XIX i XX wieku*

W zmieniającym się i ulegającym szybkim przeobrażeniom, m.in. materialnym, gospodarczym, ekonomicznym, kulturowym, politycznym, społeczeństwie XIX w. istotne znaczenie wydawała się mieć jedynie rodzina jako, na swój sposób, niezmienna i trwała grupa społeczna. Stanowić ona miała gwarancję dla zachowania istniejącego od wielu dziesiątków lat *status quo* pomiędzy jej członkami – rodzicami i dziećmi czy mężem i żoną. Postępująca industrializacja i urbanizacja stały się jednak istotnymi czynnikami wpływającymi na przemiany zachodzące w dziewiętnastowiecznym społeczeństwie, a tym samym również w obrębie najmniejszej grupy społecznej – rodzinie. Stopniowo ulegała zmianie jej struktura, z wielopokoleniowej na nuklearną, funkcje i zadania. Dostrzegalne było nowe spojrzenie na rolę i zadania kobiet w rodzinie – włączenie ich do współodpowiedzialności za losy rodziny. W rodzinach zauważalny stał się wzrost zainteresowania dziećmi i ich rozwojem, a także poszanowanie ich indywidualności. Rodzina nadal pozostawała naturalnym środowiskiem wychowawczym, bowiem najistotniejszym celem wciąż było wychowanie kolejnych pokoleń, nawet w zmieniających się dynamicznie dziewiętnastowiecznym społeczeństwie.

Przemiany zachodzące w XIX w., szczególnie w jego drugiej połowie, oddziaływały niestety również negatywnie na rodzinę, a szczególnie na jej codzienne funkcjonowanie. Kiepsko opłacana praca, konieczność jej nieustannego poszukiwania, doprowadzały m.in. do rozpadu rodziny, alkoholizmu, przenoszenia obowiązków domowych na dzieci, co z kolei wpływało niekorzystnie na sytuację samych dzieci (nadmiar obowiązków, głód, choroby, brak dostępu do edukacji). W takiej sytuacji koniecznością stawała się pomoc niesiona rodzinie z różnych środowisk – stowarzyszeń i towarzystw dobroczynnych, a także środowisk pedagogicznych.

Zmiany zachodzące w przyjętym modelu rodziny, szczególnie w drugiej połowie XIX w., a kontynuowane na początku XX w., były okresem przejściowym pomiędzy epokami poprzednimi a drugą połową wieku XX. To właśnie w tym ostatnim wspomnianym okresie stopniowo ugruntował się model rodziny partnerskiej m.in. pod wpływem intensywnego rozwoju nauki oraz techniki. W dużej mierze dynamiczny rozwój tych dziedzin życia wpłynął na dokonujące się zmiany zarówno w przyjętym stylu życia, jak również w relacjach międzyludzkich. Niewątpliwie wpływ na przeobrażenia modelu i funkcjonowania rodzin w XX w. miały też transformacje ustrojowe, zmiany społeczno-gospodarcze (rynek pracy, gospodarka rynkowa).

Procesy przekształcania modelu rodziny w XIX i XX w. spowodowały zmiany w zakresie struktur rodzin – z dużych na małe, wielopokoleniowych na dwupokoleniowe. Przemiany te dostrzegalne są także w zakresie sprawowanych funkcji, coraz częściej odchodzi się od rodziny wielofunkcyjnej na rzecz rodzin o zdecydowanie ograniczonej liczbie sprawowanych funkcji.

Pomimo wielu zmian i przekształceń, jakim podlegała rodzina w ciągu tych dwóch wieków, niezmienny pozostaje fakt, że była, jest i będzie ona „ważną przestrzenią życia osobistego i wspólnotowego” (Błasiak, 2019, s. 9) dla człowieka, tego z przeszłości, teraźniejszości i mejmy nadzieję, że również dla tego w przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

Błasiak, A. (2019). *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Beata Topij-Stempińska
redaktor tematyczny



Editorial: **Family in the 19th and 20th Centuries**

The 19th century was the period witnessing frequent and rapid transformations affecting material, economic, cultural, and political aspects of social life, in which only the family seemed to have maintained its significant role, remaining a specifically unchangeable and permanent social group. The family was supposed to guarantee the preservation of the decades-long *status quo* existing between its members: parents and children, husbands and wives. However, industrialization and urbanization were the factors which substantially influenced the changes taking place in the nineteenth-century society, including also its smallest social group, the family, which underwent gradual alterations in its structure (a shift from the multi-generational to nuclear family), functions and tasks. A new attitude to the role a woman played in the family and the tasks she performed, along with her co-responsibility for the welfare of the family, was observed. Interest in children and their development increased noticeably and their individuality began to be respected. The family continued to be a natural upbringing environment, because the upbringing of the next generations remained its most important goal, even in the dynamically changing nineteenth-century society.

Unfortunately, the changes taking place in the 19th century, especially in its second half, also exerted a negative impact on the family, particularly in the area of its everyday life. Such factors as, among others, poorly paid employment or an almost incessant need to search for work, were conducive to family breakdown, alcoholism, or burdening children with household chores, and – as far as the situation of children was concerned – too many duties, hunger, diseases, and a lack of access to education. Thus, it became necessary to provide help to families, a task which was undertaken by numerous associations and charity organizations as well as various pedagogical institutions.

The changes of the family model taking place in the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century constituted a transition period between the previous epochs and the second half of the 20th century. It was in the second part of the previous century when the family model based on partnership was gradually established, thanks to, among others, the dynamic development of science and technology. To a large extent, this development led to changes in the lifestyle and interpersonal relations. Undoubtedly, transformations of the family model and changes in the functioning of families in the 20th century were also influenced by systemic transformations and social and economic novelties (such as the labour market or market economy).

Transformations of the family model occurring in the 19th and 20th centuries triggered changes in the structure of the family: from large to small, from multi-generational to two-generational. These changes can also be noticed in the scope of the functions performed by families: a multifunctional family was increasingly replaced by a family with a considerably reduced number of functions.

Despite these numerous changes and transformations to which the family has been subjected for the last two centuries, the fact that it has been, is, and will continue to be an “important area of personal and community life” (Błasiak, 2019, p. 9) for man – the one from the past, the present and, hopefully, the future – remains unshaken.

BIBLIOGRAPHY

Błasiak, A. (2019). *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Beata Topij-Stempińska
theme issue editor

ARTYKUŁY TEMATYCZNE



Wchodzenie w związki małżeńskie nauczycieli i nauczycielek domowych w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie zagadnienia wchodzenia w związki małżeńskie nauczycieli i nauczycielek domowych, podejmujących się obowiązków zawodowych na terenie Królestwa Polskiego w XIX i na początku XX w.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule podjęto próbę charakterystyki zjawiska zakładania rodziny przez osoby trudniące się edukacją domową na podstawie źródeł pamiętnikarskich, wspomnieniowych. Zwrócono uwagę na bariery i przeszkody uniemożliwiające poznanie kandydata na męża lub kandydatki na żonę. Ze względu na charakter źródeł i specyfikę badań posłużono się metodami charakterystycznymi dla nauk historycznych.

PROCES WYWODU: Wywód składa się z czterech części. W pierwszej przedstawiono czynniki wpływające na założenie rodziny, w tym bariery i przeszkody uniemożliwiające wstąpienie w związek małżeński. Druga część to charakterystyka zjawisk w edukacji domowej, takich jak flirty, romanse. W części trzeciej omówione zostały wybory partnera i partnerki życiowej nauczycieli. Ostatnia część stawia pytanie, czy stan cywilny i rodzina nie stanowiły przeszkody w pracy zawodowej osób trudniących się edukacją domową.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z reguły to kobiety zaangażowane w edukację domową miały problemy z założeniem rodziny. Praca zajmowała im cały czas, często także ten wolny, dlatego nie miały zbyt wielu okazji do poznania przyszłego partnera życiowego. Mężczyźni godzili obowiązki rodzinne z obowiązkami zawodowymi.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Problem pozostawania w wolnym stanie oraz kwestia zawierania małżeństwa wydają się ponadczasowe. Ogromny wpływ na decyzję o wstąpieniu w związek małżeński ma opinia publiczna. Niekiedy i kobiety, i mężczyźni działają zgodnie z utartym schematem, że powinnością każdej płci jest założenie rodziny.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NAUCZYCIEL DOMOWY, MAŁŻEŃSTWO, PRACA ZAWODOWA, EDUKACJA DOMOWA, KRÓLESTWO POLSKIE

Sugerowane cytowanie: Hajkowska, M. (2019). Wchodzenie w związki małżeńskie nauczycieli i nauczycielek domowych w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku. *Horyzonty Wychowania*, 18(47), 11-22. DOI: 10.35765/HW.2019.1847.01.

ABSTRACT

Entering into a Marriage of Female and Male Home Teachers in the Kingdom of Poland in the 19th Century and at the Beginning of the 20th Century

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the issue of entering into a marriage of female and male home teachers who performed their professional duties in the Kingdom of Poland in the 19th century and at the beginning of the 20th century.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article, based on memoirs and diaries, attempts to characterize the phenomenon of starting a family by people involved in home education. The emphasis is placed on barriers and obstacles which prevented home teachers from meeting the future husband or wife candidates. Due to the nature of the sources and the specificity of the research, the methods characteristic of historical sciences were applied.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation consists of four parts. The first one presents factors affecting the starting of a family, including barriers and obstacles which hindered entering into marriages. The second part characterizes the phenomena occurring in home education such as flirtation or love affairs. The third part discusses the choices of the teachers' life partners. The last part addresses the problem whether marital status and family constituted an obstacle to the professional work of home teachers.

RESEARCH RESULTS: As a rule, women involved in home education encountered problems in starting a family. They did not have many opportunities to meet future life partners since their work absorbed much of their free time. Men reconciled family duties with professional responsibilities.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The problem of remaining single or getting married seems to be timeless. The public opinion has a great influence on the decision to enter into a marriage. Sometimes both women and men act according to set patterns which presuppose that the duty of each sex is to start a family.

→ **KEYWORDS:** HOME TEACHER, MARRIAGE, PROFESSIONAL WORK,
HOME EDUCATION, THE KINGDOM OF POLAND

Wprowadzenie

W XIX w. na terenie Królestwa Polskiego obserwuje się spadek liczby zawieranych małżeństw. Przyczynę tego stanu rzeczy należy upatrywać w zmieniającej się sytuacji ekonomicznej, ale nie był to jedyny czynnik. W społeczeństwie polskim liczba kobiet była większa niż mężczyzn.

Naprzód bowiem kraj nasz posiada około dwieście pięćdziesiąt tysięcy kobiet, które nie wyjdą za mąż po prostu dla braku mężów. Po wtóre zaś, drugie tyle kobiet nie wyjdzie za mąż dlatego, że praca na chleb powszedni jest coraz cięższa, i że ani robotnik, ani subiekt, ani czeladnik, ani technik, ani urzędnik nie może zapracować na utrzymanie kilku osób tworzących rodzinę – pisał Bolesław Prus (Prus, 1961, s. 229-230).

Liczba zawieranych małżeństw zmieniała się w zależności od sytuacji gospodarczej i politycznej (Kuklo, 1991). Wśród osób wykonujących zawód o charakterze umysłowym była stale niska (Daszyńska-Golińska, 1925). Istotne było również to, że kobieta, wstępując w związek małżeński, podlegała władzy męża, a tym samym mogła stracić swoją dawną niezależność i zdolność decydowania o sobie (Dziennik Praw Królestwa Polskiego, b.r.w.). Dlatego w sytuacji, w której zarówno mężczyźni, jak i kobiety świadomie rezygnowali z zakładania rodziny, pojawiały się apele przekonujące o jego konieczności. Ważę małżeństwa podkreślano, odwołując do wynikających z niego religijnych obowiązków kobiety i mężczyzny (Sienkiewicz, 1897). Pojawiały się zdania, że właśnie w małżeństwie pary się uzupełniają, mają możliwość rozwoju swojej natury (Struve, 1868).

Przedstawicielki płci pięknej nie zawsze mogły zrealizować swoje marzenia o rodzinie. Próbowano zerwać ze stereotypem starej panny utrwalonym w opinii społecznej. Najczęściej właśnie pod ich adresem, a nie mężczyzn, kierowane były drwiny, upokarzające uwagi i żarty. Uświadamiano, że samotność kobiety czy mężczyzny nie musi się kojarzyć z życiową porażką, ponieważ można się realizować w wielu innych dziedzinach. Pisano „Czas by już zerwać ze śmiesznym przesądem, naigrywającym się ze staropanieństwa. Złośliwość, próżniactwo i głupota – oto są klęski, ale nie staropanieństwo” (Prus, 1961, s. 102).

Celem artykułu jest przedstawienie zagadnienia wchodzenia w związki małżeńskie nauczycieli i nauczycielek domowych, podejmujących się obowiązków zawodowych na terenie Królestwa Polskiego w XIX i na początku XX w. Podstawę źródłową pracy stanowią pamiętniki i wspomnienia, w tym także dzienniki i autobiografie. Cennym źródłem okazała się również prasa interesującego nas okresu, zwłaszcza pedagogiczna i kobieca. Analizie poddano m.in.: „Przegląd Pedagogiczny”, „Opiekuna Domowego”, „Bluszcz”, „Kronikę Rodziną”, „Biesiadę Literacką”.

Edukację domową określano inaczej jako nauczanie domowe, kształcenie domowe, wychowanie domowe. Zgodnie z definicją zamieszczoną w *Encyklopedii wychowawczej* z 1909 r. „nauczanie domowe” pojmowane było jako

całokształt takich poczynań, czynności, procesów i metod oddziaływania na jednostkę, których efektem było wykształcenie ogólne osoby, czyli zdobycie kompetencji i kwalifikacji ogólnych, (...) opanowanie podstaw wiadomości, umiejętności, nawyków, dorobienie się własnych poglądów, przekonań, rozwój zdolności i zainteresowań (Szcówna, 909, s. 530-531).

Szczególnie ważne rozporządzenia dla nauczycieli i nauczycielek domowych wnosila *Najwyżej zatwierdzona ustawa dla instytutów naukowych prywatnych, guwernerów i nauczycieli domowych 18 I 1841* (1868).

Małżeństwo czy wolny stan – wybory kobiet i mężczyzn

Pozostawanie w stanie wolnym lub zawieranie związku małżeńskiego przez osoby zajmujące się nauczaniem domowym spowodowane było wieloma czynnikami. W XIX i na początku XX w. kobiety podejmujące się tych obowiązków z reguły pracowały tylko do czasu założenia rodziny. Potem, poza nielicznymi wyjątkami, rezygnowały z obowiązków zawodowych i poświęcały się wyłącznie domowi oraz macierzyństwu (Archiwum Państwowe Lubelskie. Gimnazjum Wojewódzkie Lubelskie. Pismo Zarządu Naukowego Warszawskiego z dn. 14 VI 1848 r.; Pismo Rządu Gubernialnego Lubelskiego z dn. 7 II 1849 r.). Problem pojawiał się wtedy, kiedy oczekiwania w stosunku do przyszłego męża były zbyt wygórowane bądź z wiekiem malały szanse na wyjście za mąż. Wówczas przedstawicielki płci pięknej, aby zdobyć środki niezbędne do życia, były zmuszone kontynuować pracę lub jej szukać. P. Adamek twierdził, że zjawisko „samotnego kawalerstwa” dotyczyło głównie mężczyzn ze stanów średnich i wyższych. Za przyczyny staropanieństwa kobiet uważał zbyt wysokie wymagania wobec mężczyzn, wynikające z systemu wychowawczego tych sfer (Adamek, 1909). Podzielał tę opinię Józef Goździewicz (1904). Z kolei H. Struve wyrażał sąd, że „małżeństwo staje się (...) dla większej części panien środkiem dla osiągnięcia obcych jemu, czysto egoistycznych celów” (Struve, 1867, s. 65). S. Konopacki starał się bronić kobiety i odpierał zarzuty związane z tym, że w życiu kierują się one wyłącznie wartościami materialnymi (Korespondencja. Do Redakcji „Kroniki Rodzinnej”, 1868). Autorka o pseudonimie Szczęsna pisała na łamach czasopisma „Bluszcz”: „owe szczęśliwe, bajeczne czasy minęły może i bezpowrotnie, kiedy to niemal każda panna znajdowała wcześniej towarzysza doczesnej wędrówki i progi własnego domu były jej granicą” (Szczęsna, 1896, s. 337). Wielokrotnie zabierając głos w kwestii kobiecej Eliza Orzeszkowa zalecała, aby opóźnić moment zamążpójścia do czasu, kiedy panna będzie dojrzałą kobietą. Podobne opinie miała na temat mężczyzn i ich gotowości do małżeństwa (1873). Wielu mężczyzn pozostawało w stanie kawalerskim, kierując się przekonaniem, że „żona to luksusowy artykuł, który pomnaża wydatki, często nie współmierne z dochodem”. Tym samym przedkładali oni ponad życie rodzinne własną wygodę (Adamek, 1909, s. 11). Niektórzy mężczyźni zmieniali swój stan cywilny z uwagi na majątek partnerki. Taki związek był dla nich korzystny ze względów ekonomicznych (Struve, 1868). W swych działaniach kierowali się nie chęcią założenia rodziny, ale widokami własnej kariery i potencjalnym zyskiem (Quis, 1873). Oprócz tego mężczyźni decydowali się na małżeństwo wtedy, kiedy ich sytuacja zawodowa była już ugruntowana, a zarobki pozwalały na utrzymanie przyszłej rodziny (Siennicka, 1998). W wyborze partnera życiowego mężczyzna miał dużo łatwiejsze zadanie niż kobieta. Młode dziewczęta często podejmowały pochopne decyzje z obawy przed samotnością (A. Smiškova [Antoszką], 1922; Janiak-Jasińska, 2004). Niekiedy do zawarcia małżeństwa doprowadzała rodzina panny czy kawalera. Dochodziło do aranżowania związków, aby połączyć w parę osoby z podobnych warstw społecznych lub kręgów towarzyskich (Siennicka, 1998; Szwarc, 2004).

Emancypacja otwierała przed kobietami nie tylko drogę prowadzącą do niezależności finansowej, rozwoju kariery zawodowej, ale również uświadamiała im, że mają prawo wyboru w kwestii małżeństwa i rodziny. Należy jednak podkreślić, że zarówno na łamach prasy, jak i w literaturze pedagogicznej przedstawiany był tradycyjny wizerunek kobiety przede wszystkim jako żony i matki. Większość przedstawicielek płci pięknej poddawała się temu schematowi i traktowała wstąpienie w związek małżeński jako konieczny etap w życiu (Landau-Czajka, 2004; Bednarz-Grzybek, 2010). Redakcje pism kobiecych zachęcały je do realizacji własnych ambicji i dążeń, ale nie odwoływały od założenia rodziny. Wskazywały jedynie sposób, który pozwalał na stworzenie prawdziwie szczęśliwego domu. Najważniejszym powodem zawarcia małżeństwa miała być miłość. „Małżeństwo powinno być związkiem dwóch osób o pokrewnych duszach inaczej chybia celu” – pisano (Nasz kwestionariusz panieński, 1902, s. 471). W wyborze między nie-szczęśliwym małżeństwem z rozsądku a szczęśliwym życiem samotnie zawsze proponowano to drugie rozwiązanie (Korespondencya, 1868; O uczoneści kobiet, 1868). Krytykowano traktowanie małżeństwa jako interesu finansowego czy układu rodzinnego (Ilnicka, 1885; Ehrenfeucht, 1876). W stworzonym przez K. Bartoszewicza kwestionariuszu małżeńskim źle oceniane było zakładanie rodziny z pobudek materialnych: „Posag bardzo często staje kością w gardle, – iluż ja znałem ludzi, co przeklinali tę chwilę, kiedy zamiast iść za popędem serca, poszli w objęcia posagu” (1901, s. 78). Przedstawicielki płci pięknej częściej niż mężczyźni dążyły do stabilizacji rodzinnej, którą niewątpliwie gwarantowało małżeństwo. Ponadto osoby zamężne cieszyły się z reguły większym szacunkiem społecznym niż te, które były wolnego stanu.

W XIX w., obok tradycyjnych sposobów umożliwiających poznanie kandydata na męża bądź kandydatki na żonę, pojawiły się nowe, m.in. ogłoszenia matrymonialne i kantory małżeństw. Kantory pośredniczyły między osobami pragnącymi zawrzeć związek małżeński. Zanim doszło do poznania prawdopodobnych par, zbierane były dokładne informacje dotyczące np. wieku, dochodów, wykształcenia. Wymagane były także fotografie oraz zaświadczenie od lekarza o stanie zdrowia (Prus, 1960). Ostrzegano jednak przed korzystaniem z takich form oraz apelowano o rozsądek. Działalność tych instytucji wykraczała poza ramy dotychczas pojętej moralności i kojarzyła się z deprawacją (Prus, 1962). Z reguły młodych ludzi zapoznawano ze sobą podczas spotkań towarzyskich, takich jak rauty czy bale, ale również podczas koncertów lub przedstawień teatralnych. Jadwiga Waydel-Dmochowska zachowała w pamięci organizowane komplety lekcji tańca oraz wieczorki taneczne. Na jednym z takich spotkań poznali się Teresa Potworowska i Władysław Tatarkiewicz, później zawarli związek małżeński (Waydel-Dmochowska, 1958). W opinii społecznej takie sposoby były jak najbardziej dopuszczalne i nie przekraczały granic przyzwoitości (Bołdyrew, 2010).

Młode kobiety podejmujące pracę w charakterze nauczycielki domowej nie zawsze zdawały sobie sprawę z ryzyka staropanieństwa, które groziło im w większym stopniu niż osobom wykonującym inne zawody. Dlatego osoby doświadczone w pracy nauczycielskiej, znające jej problemy i trudności, często uświadamiały swoim koleżankom, jakie konsekwencje wiąże się z jej wykonywaniem.

Najlepiej by było, aby każda skazana na nauczycielstwo powiedziała sobie: „za mąż pewnie nie pójdę. Oszczędziłaby sobie przez to próżnych wydatków, zabiegów, niepokojów oczekiwania. Trafi się mąż – będzie niespodzianka, choć nie zawsze miła; nie trafi się, znajdzie ją nieprzygotowaną staropanieństwo, które, doprawdy, nie jest jeszcze tak wielkim nieszczęściem – radziła jedna z samotnych nauczycielek (Słówko prawdy, 1884, s. 203).

Flirty, romanse, zabieganie o względy mężczyzn nauczycielek domowych

Z reguły kobiety zajmujące się nauczaniem domowym nie posiadały własnych rodzin. W momencie, kiedy wychodziły za mąż, najczęściej przerywały pracę zawodową. Trudno było pogodzić obowiązki rodzinne z pracą. W wielu przypadkach charakter ich zajęć stanowił przeszkodę w zawarciu małżeństwa. Pracodawcy wymagali od nich dyspozycyjności w ciągu dnia. Niewiele więc pozostawało im czasu na odpoczynek, a tym bardziej na rozrywki (J. M., 1896; Nauczycielka, 1896; Jedna z wielu, 1896). W literaturze pięknej nauczycielka domowa często przedstawiana była jako osoba samotna (Aleksandra, 1903; Orzeszkowa, 2017). W takiej sytuacji znalezienie kandydata na męża nie zawsze było możliwe. W wielu domach nauczycielki uczestniczyły w spotkaniach towarzyskich i miały sposobność zawarcia nowych znajomości, ale rzadko kończyły się one ślubem. Nauczycielka, guwernantka czy bona nie była bowiem dobrą partią. „Nauczycielka choćby najkosztowniej ubrana nikogo nie złudzi nadzieją posagu, odstraszy chyba wymaganiami dostatku, którego w dom męża nie wniesie” – pisała jedna z nauczycielek (Słówko prawdy, 1884, s. 203).

Niekiedy dochodziło do rywalizacji o względy mężczyzny między uczennicą a nauczycielką. Potwierdza to przypadek Józefy Skórzewskiej, nauczycielki Hanny i Ksawery Ochenkowskich. Brała ona udział w przyjęciach i balach organizowanych przez rodzinę pracodawców. Podobnie jak jej uczennice zabiegała o względy u Szczęsnego Zaleskiego, brata Antoniego. Spotkał ją przykry zawód, o którym przesądził brak posagu i sytuacja rodzinna (Tatarkiewiczowie, 1979).

Młode i atrakcyjne nauczycielki były adorowane przez mężczyzn, którzy ich towarzystwo traktowali często jako rozrywkę (Rodzice i nauczycielki, 1872). Zdarzały się romanse między panami domu i nauczycielkami domowymi. W rodzinie Władysława Grabskiego wdziękom guwernantki nie oparł się dziadek Feliks Grabski. Kiedy romanse został ujawniony, przysporzył mu wiele kłopotów, szczególnie ze strony żony (Grabski, 1971). Ostrzegano nauczycielkę przed innymi członkami rodziny, przede wszystkim przed dorosłym synem chlebobawców, bratem jej uczennicy: „ów młodzieniec poczyta sobie za punkt honoru zbałamucić ją. Gdy mu się to nie uda, oczerni ją przed rodzicami i w sąsiedztwie tak, że w końcu zmuszoną będzie wyjechać tak daleko, aby wieść o tej zemście panicza, dojść tam nie mogła” (Rodzice i nauczycielki, 1872, s. 209). Jeśli któryś mężczyzna z rodziny żywił szczere uczucia do nauczycielki domowej, z reguły inne osoby z tego kręgu odradzały mu zamiary matrymonialne. Kobieta będąca adresem jego sympatii często była natomiast krytykowana i ośmieszana, zwłaszcza przez

żeńską część rodziny kawalera. „Łaskawe panie nie uważają nawet, jak nauczycielki przyjmują podobne nadskakiwanie i starają się ze swej strony o ile możliwości dokuczyć, dopiec biednym istotom” (Rodzice i nauczycielki, 1872, s. 209-210). Nie zawsze jednak takie były intencje młodych mężczyzn, wiele zależało od ich charakteru i poczucia moralności. Kazimierz Żurawski, brat rodzeństwa, któremu udzielała lekcji Maria Skłodowska, był zauroczony ich nauczycielką. Uczucie było odwzajemnione i na tyle silne, że skłoniło go do deklaracji swoich zamiarów oraz oświadczyn (Milewski, 1988). Z kolei zupełnie inaczej było w przypadku Józefy Niewęgłowskiej, angażowanej w charakterze guwernantki w domach prywatnych. Kandydatem do jej ręki był Piątkowski, znajomy rodziny pracodawców. Zabiegał o jej względy, a nawet składał obietnice małżeństwa. K.P. Rogowska wspominała o łączących ich uczuciach: „nie bardzo jej się podobał, lecz gotową była poślubić go jak czyni wiele kobiet, które idą za męża, aby iść. Pan P. okazywał zawsze najczulsze przywiązanie, a nawet pewnego razu oświadczał się listownie” (Rogowska, 2000, s. 86). Zobowiązał się złożyć wizytę w jej domu i prosić jej rodziców o wyrażenie zgody na ślub. Niewęgłowska nie darzyła go sympatią, ale mimo to wiązała z nim nadzieje na przyszłość. W oczekiwaniu na przyszłego narzeczonego przygotowywała nawet wyprawkę do ślubu. Dzień uroczystych oświadczyn nigdy jednak nie nadszedł, a kandydat na męża okazał się nieodpowiedzialny i nieszczerzy w uczuciach oraz zamiarach (Rogowska, 2000).

Niekiedy nie bez winy były same nauczycielki, które przyzwalały na flirty i spotkania bez zobowiązań. Kazimiera Jaczewska krytykowała spotkania towarzyskie swojej nauczycielki, panny Niedziałkowskiej: „brzydziły ją szczególnie na szeroką skalę rozwinięte romanse tej przewodniczki, listy w sekrecie pisane, przechadzki nocne przy świetle księżycy, uściski dopatrzone niekiedy” (Żmichowska i Baranowska, 1961, s. 77). W romanse wdawali się również mężczyźni zajmujący się nauczaniem domowym. Obiektem ich adoracji bywały nie tylko nauczycielki pełniące obowiązki w domu ich pracodawców, ale nierzadko chlebodawczyni. Władysław Nowicki wspominał o historii jednego z nauczycieli domowych, który flirtował z nauczycielką. Sprawa wyglądała dość poważnie, ponieważ zakochany mężczyzna otwarcie informował wybrankę o swoich uczuciach i zapewniał o szczerych zamiarach. Mimo oświadczyn do ślubu jednak nie doszło (Nowicki, 1873). Liczne romanse na swoim koncie miał Stefan Żeromski, nauczyciel domowy. Flirtował nie tylko ze swoją pracodawczynią, ale także z nauczycielką domową o imieniu Stanisława (Żeromski, 1973).

Wybory partnerki i partnera życiowego

Autorzy pamiętników wspominają o małżeństwach nauczycielek z pracodawcami lub osobami z najbliższego ich kręgu. Maria Grodzicka zachowała w pamięci związek swojej nauczycielki Michaliny Mostowskiej i stryja Wojciecha Grodzickiego. Oboje darzyli się szczerym i wielkim uczuciem, które dojrzało przez osiem lat. „Wielka romantyczna miłość stryja do panny Michaliny nie była dla nas tajemnicą, dzieje jej rozgrywały się

niejako na naszych oczach. Uczucie to było tak idealne, przybrane we wszystkie nieziemskie akcesoria” (Grodzicka, 1999, s. 201). Rodzina Grodzickich nie kryła zdziwienia, że 51-letni mężczyzna zdobył się na decyzję o małżeństwie i doszło ono do skutku. Ślub pary odbył się w Krakowie, w katedrze na Wawelu. W tym dniu towarzyszyła im tylko najbliższa rodzina, a mimo to było to wydarzenie spektakularne. Po uroczystości małżonkowie udali się w podróż poślubną do Paryża i Szwajcarii (Grodzicka, 1999). Kajetan Kraszewski również wspomina o zawarciu związku małżeńskiego przez zaangażowaną w ich domu guwernantkę, Emmę Nicolet. Jej wybrankiem był Antonowicz, syn ekonomy w rodzinie Kraszewskich. Było to małżeństwo z miłości, doczekało się potomstwa. Los nie sprzyjał jednak małżonkom, gnębiły ich kłopoty finansowe, popadli w długi. Częste zmiany miejsca zamieszkania związane z planami zawodowymi Antonowicza, a tym samym i klimatu, wpłynęły na stan zdrowia jego żony. W wyniku choroby i wynikającego z niej wycieńczenia organizmu zmarła (Kraszewski, 2000).

Zdarzały się małżeństwa z rozsądku, tak jak w przypadku nauczycielki Kazimierzy Szadurskiej, która poślubiła Stanisława Hoffmana, administratora majątku Czapskich. „Kazita (...) do walki z życiem była za słaba – potrzebowała opieki i oparcia; znalazła je w mężu o niewyczerpanym dla niej oddaniu, czujnym na wszystkie jej życzenia” (Czapska, 1989, s. 235). Po ślubie już nie wróciła do zawodu, zamieszkała w Warszawie, skąd wyjeżdżała na kuracje za granicę. Mąż zapewnił jej całkowite utrzymanie. Po kilkunastu latach zmarł, pozostawiając jej majątek. Szadurska bardzo przeżyła jego śmierć i po krótkim czasie sama popełniła samobójstwo (Czapska, 1989). Oświadczyni odrzuciła Narcyza Żmichowska. Propozycję małżeństwa złożył jej Jan Baranowski, naukowiec. Byli przyjaciółmi, bo ona nie uznawała małżeństwa z rozsądku (Żmichowska, 1957).

Odosobniony przykład stanowiły kobiety, którym założenie rodziny nie przeszkadzało w dalszej pracy pedagogicznej. Helena Skłodowska nadal wykładała na kompletach i dawała lekcje prywatne (Waydel-Dmochowska, 1958). Klara ze Styczyńskich Miłoszevska (APL, GWL, sygn. 510), Wanda Redłowa (Żmichowska, 1957), pani Zagrobska, nauczycielka Kazimierzy Litwiniuk-Płatakis (2001), czy też pani Gorajska, nauczycielka Kazimierzy Rogowskiej (2000) łączyły obowiązki rodzinne z pracą zawodową.

Dochodziło również do małżeństw między nauczycielami i nauczycielkami. Tadeusz Bobrowski wspomina o związku nauczyciela Fryderyka Meisnera i panny Briot, guwernantki. Dojrzały wiek i wygląd przyszłej żony nie stanowiły dla niego problemu i nie zniechęciły go do zawarcia małżeństwa. Majątek, który posiadała, był wystarczającym argumentem przemawiającym za podjęciem tej decyzji. Zbudowany na nieszczerych uczuciach związek szybko się rozpadł, zaś Meisner stracił połowę pieniędzy żony (Bobrowski, 1974).

Mężczyźni zajmujący się edukacją domową nie mieli takich problemów z założeniem rodziny jak kobiety. Wielu z nich zawierało związki małżeńskie i kontynuowało pracę w zawodzie. Ignacy Pilecki angażujący się w charakterze nauczyciela domowego ożenił się z Czesławą Studzińską (Spóz, 1981). Józef Sikorski zawarł związek małżeński w wieku 26 lat. Jego wybranką była Maria Łucja z Chrzanowskich, córka burmistrza Pakości. Dochowali się pięciorga dzieci, czterech córek i jednego syna (Szczepańska-Lange, 1997).

Dla Konrada Prószyńskiego (Promyka) założenie rodziny także nie stanowiło przeszkody w pracy nauczyciela domowego. Będąc w związku z Cecylią Puciat, studiował na Uniwersytecie Warszawskim i równolegle trudnił się edukacją domową (Lewicki, 1996). Podobnie było w przypadku Adolfa Dygasińskiego, który obejmował obowiązki nauczyciela domowego, mając rodzinę na utrzymaniu, w tym także wyjeżdżał poza teren Królestwa Polskiego (Dygasiński, 1972).

Zdarzały się takie sytuacje, że wraz z założeniem rodziny mężczyźni porzucali obowiązki nauczycielskie i podejmowali się lepiej płatnego zajęcia. Było tak w przypadku Aleksandra Bielińskiego i Mikołaja Akielewicza. Pierwszy po ślubie z Marią Piotrowską zajął się zarządzaniem majątkiem w Turce (Janik, 1936), drugi zaś, będąc w Paryżu, ożenił się z Francuzką i osiedlił się tam na stałe (Berensztejn, 1935). Podobnie ułożył sobie życie korepetytor Władysław Certowicz. Po zawarciu związku małżeńskiego z Henryką Kuczalską zajął się gospodarowaniem w majątku Bryckie, w powiecie lipowieckim (Konopczyński, 1937).

Stan cywilny nauczycielek i nauczycieli domowych a zatrudnienie w zawodzie

Pracodawcy niechętnie decydowali się na angażowanie kobiet pozostających w związkach małżeńskich. Oczywiście było, że w przyszłości młoda mężatka podejmie decyzję o urodzeniu dzieci, a to zakłóci jej pracę zawodową. Zdarzały się przypadki, kiedy zatrudniane były kobiety, a wraz z nimi do domu przyjmowane było ich potomstwo. Takie sytuacje były jednak dla pracodawców bardzo kłopotliwe. Nie tylko wiązało się to z większymi wydatkami, ale także miało negatywny wpływ na proces nauczania ich dzieci. Kobiety musiały dozować swój czas, również dla swoich dzieci, a to nie było przyjmowane z entuzjazmem przez zatrudniające je rodziny. Wobec tego często nauczycielki domowe opuszczały dom rodzinny, pozostawiając swoje potomstwo pod opieką kogoś z rodziny, a nawet w skrajnych przypadkach w przytułkach. Niekiedy tylko takie rozwiązanie pozwalało im na podjęcie pracy. Niektóre z nich też decydowały się udzielać lekcji w swoim domu, aby godzić obowiązki zawodowe z rodzinnymi. Zupełnie odmienny przypadek stanowiły wdowy. W ofertach ogłoszeń, które zamieszczały na łamach prasy, szczególnie podkreślały swój stan cywilny (*Kurier Warszawski*, 1851). Liczyły w ten sposób, że zostaną zaangażowane właśnie z uwagi na tę informację. Bardzo trafna w tym zagadnieniu jest uwaga Jadwigi Rostworowskiej, która podjęła problem kobiet pracujących i posiadających rodziny. Według niej praca „burzy zwykle małżeństwo, a zwłaszcza macierzyństwo” (1902, s. 12-13).

W łatwiejszej sytuacji znajdowali się mężczyźni. Źródła archiwalne i pamiętniki nie dają podstawy do wysunięcia tezy, że ich stan cywilny miał znaczenie dla pracodawców. Wśród ogłoszeń mężczyzn zamieszczanych w *Kurierze Warszawskim* znalazły się jednak takie, w których informowali oni o swoim wolnym stanie (*Kurier Warszawski*, 1851). Wobec tego może to świadczyć o tym, że niektórzy pracodawcy jednak zwracali

uwagę na ich stan cywilny. Niewątpliwie mężczyźni samotni pod tym względem byli bardziej konkurencyjni od tych, którzy posiadali rodziny. Dlatego czynili ze swego stanu cywilnego pewnego rodzaju zaletę, mającą zachęcić pracodawców do ich zatrudnienia. Mimo wszystko, w przeciwieństwie do kobiety, żonaty czy kawaler mógł swobodniej dysponować czasem. Z reguły bowiem to żona i matka przejmowały większość obowiązków domowych, co pozwalało mężczyźnie na pełną dyspozycyjność w pracy. Dlatego też łatwiej im było opuścić dom rodzinny i podjąć obowiązki poza miejscem zamieszkania. Nie stanowiło to takiego problemu jak w przypadku kobiet. Tym bardziej, że pracodawcy angażowali ich nawet na kilka lat, a to mogło ograniczać kontakty z rodziną.

Wnioski

Z przeprowadzonych badań wynika, że osoby zajmujące się edukacją domową napotykały w swojej karierze zawodowej wiele barier i przeszkód. Jedną z nich było założenie rodziny. Mężczyźni z reguły nie mieli z tym problemów. Kobiety decydujące się na pracę w tym zawodzie musiały się natomiast liczyć z samotnością. W ich przypadku niezwykle trudne było zawieranie nie tylko nowych znajomości, ale przede wszystkim małżeństwa. Kobiety, które wchodziły w związki małżeńskie, z reguły rezygnowały z obowiązków zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek, P. (1909). *Kobieta w życiu zarobkowym. Przyczynek do kwestyi kobiecej*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Aleksandra. (1903). Życie za szkłem. Z cyklu „Szare kartki”. *Tygodnik Ilustrowany*, 6, 116.
- Archiwum Państwowe Lubelskie. Gimnazjum Wojewódzkie Lubelskie. Sygn. 510. K. 189.
- Archiwum Państwowe Lubelskie. Gimnazjum Wojewódzkie Lubelskie. Pismo Rządu Gubernialnego Lubelskiego z dn. 7 II 1849 r. Sygn. 516.
- Archiwum Państwowe Lubelskie. Gimnazjum Wojewódzkie Lubelskie. Pismo Zarządu Naukowego Warszawskiego z dn. 14 VI 1848 r. Sygn. 516.
- Bartoszewicz, K. (1901). *Kwestyonaryusz małżeński*. Kraków: W. Kordecki.
- Bednarz-Grzybek, R. (2010). Mężczyzna jako partner kobiety w małżeństwie. Wizerunek kreowany na łamach wybranych czasopism Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku. W: K. Kabciańska i K. Ratajczak (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*. T. 1. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 231-244.
- Berensztejn, M. (1935). Akielewicz Mikołaj (hasło). W: W. Konopczyński (red.), *Polski Słownik Biograficzny*. T. 1. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 36-37.
- Bobrowski, T. (1974). *Pamiętnik mojego życia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Boldyrew, A. (2010). Obyczajowe aspekty kojarzenia małżeństw w rodzinie polskiej w wyższych grupach społecznych w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. *Zeszyty Piotrkowskie*, 11, 21-41.
- Czapska, M. (1989). *Europa w rodzinie*, wstęp P. Aries, postowie K. Jeleński. Warszawa: Res Publica.

- Daszyńska-Golińska, Z. (1925). *Kwestia kobieca a małżeństwo. Odczyt wypowiedziany w dniu 4 IV 1924 r. w auli Uniw. Warszaw. z serii Odczytów Urzędowych przez Polskie Towarzystwo Eugeniczne „O małżeństwie”*. Warszawa.
- Dygasiński, A. (1972). *Listy*. Wstęp J.Z. Jakubowski, komentarze biograficzne A. Górski, przygotowanie tekstów i red. T. Nuckowski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dziennik Praw Królestwa Polskiego* (b.r.w.). T. 10. Warszawa.
- Ehrenfeucht, F. (1876). W kwestyi posagów. *Opiekun Domowy*, 15, 229-231.
- Goździewicz, J. (1904). *Kwestya kobieca ze stanowiska społeczno-etycznego*. Poznań: Druk. i Księg. św. Wojciecha.
- Grabski, W.J. (1971). *Blizny dzieciństwa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grodzicka, M. (1999). *Wśród polskich pól przed laty. Wspomnienia*. Włocławek: Oficyna Wydawnicza Włocławskiego Towarzystwa Naukowego „Lega”.
- Illicka, M. (1885). Życie w rodzinie. *Bluszcz*, 2, 9-10.
- Janiak-Jasińska, A. (2004). O jakim mężu myśleć? Oferta małżeńska kobiet i ich oczekiwania w świetle anonsów matrymonialnych z początku XX wieku. W: A. Żarnowska i A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DIG, 159-199.
- Janik, M. (1936). Bieliński Aleksander (hasło). W: W. Konopczyński (red.), *Polski Słownik Biograficzny*. T. 2. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 44-45.
- Jedna z wielu. (1896). O położeniu nauczycielek. *Przegląd Pedagogiczny*, 10, 180.
- Konopczyński, W. (1937). Certowicz Władysław Jan (hasło). W: W. Konopczyński (red.), *Polski Słownik Biograficzny*. T. 3. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 234.
- Korespondencya. Do Redakcyi „Kroniki Rodzinnej”. (1868). *Kronika Rodzinna*, 12, 180-181.
- Kraszewska, K. (2000). *Silva rerum. Wspomnienia i zapiskiienne z lat 1830-1881. Kronika domowa*, opracował i wstępem poprzedził Z. Sudolski. Warszawa: Ancher.
- Kukło, C. (1991). *Rodzina w osiemnastowiecznej Warszawie*. Białystok: Dział Wydawnictw FUW.
- Kurier Warszawski. (1851), 116, 604; 127, 667; 161, 854; 162, 868.
- Landau-Czajka, A. (2004). Przygotowanie do małżeństwa według wybranych poradników z XIX i XX wieku. W: A. Żarnowska i A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DIG, 3-23.
- Lewicki, K. (1996). *Konrad Prószyński (Kazimierz Promyk)*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Litwiniuk-Płatakis K., Litwiniuk K. (2001). *Póki pamięć dopisuje, póki jeszcze czas*. Lublin: „Norbertinum”.
- J. M. (1896). Położenie nauczycielek. *Przegląd Pedagogiczny*, 3, 39-41.
- Milewski, J. (1988). *Wspomnienie o Mazowszu i mazowieckiej szlachcie*. London: Veritas.
- Najwyżej zatwierdzona ustawa dla instytutów naukowych prywatnych, guwernerów i nauczycieli domowych” 1868*. W: Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia. T. 5. Zakłady naukowe średnie. Warszawa, 739-791.
- Nasz kwestionariusz panieński. (1902). *Bluszcz*, 40, 471.
- Nauczycielka. (1896). O położeniu nauczycielek. *Przegląd Pedagogiczny*, 8, 143-144.
- Nowicki, W. (1873). Kartki z dziennika nauczyciela domowego. *Kronika Rodzinna*, 5, 68-70.
- O uczoneści kobiet. (1868). *Kronika Rodzinna*, 8, 113-115.
- Orzeszkowa E. (2017). *Nad Niemnem*, posłowie J. Krzyżanowski, oprac. graf. J. Jaworowski. Warszawa: Czytelnik.
- Orzeszkowa, E. (1873). *Kilka słów o kobietach*. Lwów: A.J.O. Rogosz.
- Prus, B. (1960). *Kroniki*. T. 10. Opracował Z. Szwejkowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Prus, B. (1961). *Kroniki*. T. 11. Opracował Z. Szwejkowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Prus, B. (1962). *Kroniki*. T. 12. Opracował Z. Szwejkowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Quis. (1873). *Bluszcz*, 2, 16.
- Rodzice i nauczycielki (1872). *Opiekun Domowy*, 27, 209-210.
- Rogowska, K.P. (2000). *Pamiętnik warszawskiej pensjonarki*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Sienkiewicz o kobietach. (1897). *Bluszcz*, 52, 410.
- Siennicka, M. (1998). *Rodzina burżuazji warszawskiej i jej obyczaj*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Słówko prawdy. Do moich towarzyszek (1884). *Biesiada literacka*, 430, 203.
- Smiškova (Antoszka). (1922). *Przy kądzieli. Pogadanki dla kobiet o ważnych sprawach*. Warszawa: „Księgarnia Polska” Tow. Polskiej Macierzy Szkolnej.
- Spóz, I. (1981). Pilecki Ignacy (hasło). W: E. Rostworowski (red.), *Polski Słownik Biograficzny*. T. 26. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Polska Akademia Nauk, Instytut Historii, 255-256
- Struve, H. (1867). O emancypacji kobiet, *Kronika Rodzinna*, 5, 50.
- Struve, H. (1868). Korespondencya. Do Redakcyi „Kroniki Rodzinnej”. *Kronika Rodzinna*, 11, 162.
- Szczepańska-Lange, E. (1997). Sikorski Józef (hasło). W: H. Markiewicz (red.), *Polski Słownik Biograficzny*. T. 37. Warszawa – Kraków: Polska Akademia Nauk, Instytut Historii, 439-443.
- Szczęśna (1896). Nieporozumienia. *Bluszcz*, 43, 337.
- Szwarc, A. (2004). Rygorystyczne normy i swobodne obyczaje. Małżeństwo i związki pozamałżeńskie w opiniach ziemiańsko-arystokratycznej elity w połowie XIX wieku. W: A. Żarnowska i A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG, 89-101
- Zycówna, A. (1909). Nauczanie domowe. W: J.T. Lubomirski, E. Stawiński, S. Przysiański i J.K. Plebański (red.), *Encyklopedia Wychowawcza*. T. VII. Warszawa: skł. gł. Księg. Gebethner i Wolff, 530-531.
- Tatarkiewiczowie, W.T. (1979). *Wspomnienia*. Warszawa: PIW.
- Waydel-Dmochowska, J. (1958). *Dawna Warszawa*. Warszawa: PIW.
- Żeromski, S. (1973). *Dzienników tom odnaleziony*, z autografu do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył J. Kądziela. Warszawa: Czytelnik.
- Żmichowska, N. (1957). *Listy*. T. 1. W kręgu najbliższych, do druku przygotowała i komentarzem opatrzyła M. Romankówna. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Żmichowska, N. i Baranowska J. (1961). *Ścieżki przez życie. Wspomnienia*, opracowała M. Romankówna, wstęp napisała Z. Kossak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

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/>



Alkoholizm jako zagrożenie rodziny w świetle poradników oraz publicystyki społecznej i naukowej w Królestwie Polskim u schyłku XIX i na początku XX wieku¹

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest syntetyzujące omówienie wiedzy, opinii i postaw wobec alkoholizmu jako problemu rodziny i społeczeństwa w poradnikach i publicystyce w Królestwie Polskim w okresie „wchodzenia w nowoczesność”.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główne pytanie zostało sformułowane następująco: Jak w analizowanym piśmiennictwie problematyzowano alkoholizm jako zagrożenie rodziny? W nawiązaniu do niego można postawić kilka szczegółowych: Jakie czynniki wpływały na zmiany postaw wobec alkoholizmu jako problemu rodziny i społeczeństwa? Które środowiska uznawano za szczególnie zagrożone tą patologią? W jaki sposób problem alkoholowy był formułowany w kontekście bieżących dyskusji na ogólne tematy społeczne? Zastosowano metody badań historyczno-pedagogicznych, w tym metodę filologiczną, służącą analizie tekstów źródeł historycznych.

PROCES WYWODU: Po wprowadzeniu w temat przedstawiono trzy wyodrębnione zagadnienia: obraz pijaństwa jako problem społeczny i moralny w piśmiennictwie religijnym, kwestia medykalizacji alkoholizmu, widoczna również w kontekście rozważań o rodzinie, wreszcie obecność w źródłach problemu alkoholowego opisywanego jako przyczyna degeneracji rodziny i społeczeństwa.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Sposób ukazywania alkoholizmu ulegał istotnym przeobrażeniom. Dyskusja na temat alkoholizmu jako czynnika zagrażającemu rodzinie i wychowaniu młodego pokolenia łączyła się z polemikami na wiele ogólnych tematów, takich jak relacje między rodziną a społeczeństwem, rola religii i nauki w rozwiązywaniu problemów społecznych, znaczenie rodziny w koncepcjach odbudowy polskiej państwowości.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Analiza wypowiedzi o alkoholizmie jako zagrożeniu rodziny może służyć dalszym badaniom nad konstruowaniem obrazu rodziny i przemianami jej etosu u progu niepodległości.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: RODZINA, ALKOHOLIZM, KRÓLESTWO POLSKIE**

¹ Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej” w latach 2018-2023 nr projektu 01SPN 17 0020 18, kwota finansowania 751 222 zł.

ABSTRACT

Alcoholism as a Danger to Family in Guides and Social and Science Journalism in the Kingdom of Poland at the Turn of the 19th and 20th Century

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to discuss in a synthetic way knowledge, opinions and attitude toward alcoholism as a problem of family and society in guides and social journalism in the Kingdom of Poland during the period of "entering modernity."

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem can be formulated as follows: in what way alcoholism as a danger to family has been problematised in analysed literature? In connection with that more detailed problems can be taken into account: what kind of factors influenced on shift of opinions of alcoholism as a problem of family and society? Which environments were said to be in danger of this pathology? In what way the alcoholism problem was formulated in the context of current debates over general social issues? The methods of historical and pedagogues researches have been used, including philological method which is employed to analyse texts of historical sources.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: After introduction to the problems three isolated questions were presented. One of them is the picture of drinking as a social and moral problem in religious literature. The other are question of medicalisation of alcoholism, existing also in the context of considerations about family and, finally, the presence of alcoholism shown as the reason of family and society's degeneration in sources.

RESEARCH RESULTS: The way of presenting the alcoholism underwent crucial transfigurations. Discussion about alcoholism as a factor which threatened the family and the education of the young generation was a part of the polemics about many general questions like relationships between family and society, the role of religion and science in solving social problems, the role of the family in the conceptions of the polish statehood's reconstruction.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The analysis of statements concerning alcoholism as a danger to family can be helpful in further researches of the creating the picture of family and changes of its ethos on the threshold of independency.

→ **KEYWORDS:** FAMILY, ALCOHOLISM, THE KINGDOM OF POLAND

Wstęp

W dyskusjach o zagrożeniach i problemach społecznych na ziemiach polskich w XIX w. ważną perspektywę odniesienia stanowiła rodzina. Była osią rozważań w debatach nad trudnymi zjawiskami, takimi jak migracje, pauperyzacja, zmiany modelu życia w obliczu przeobrażeń cywilizacyjnych. Sytuacja rodzin, zwłaszcza w mniej zamożnych środowiskach, budziła niepokój działaczy społecznych i politycznych, duchownych,

przedstawicieli inteligencji. Szczególna troska o rodzinę w polskich realiach wynikała z roli, jaką jej wyznaczano w warunkach braku własnej państwowości. W publicystyce społecznej i naukowej dokonywano heroizacji zadań i funkcji rodziny, uznając ją za podstawę społeczeństwa i rękojmię zachowania tożsamości narodowej (Bołdyrew, 2008, s. 315). W XIX w. taką funkcję przypisywano zwłaszcza rodzinom ze środowisk elitarnych; na przełomie XIX i XX w. zaczęto podkreślać znaczenie także rodziny chłopskiej jako depozytariusza polskości. Mikroprzestrzeń nie tylko ziemiańskiego dworu, ale również chłopskiej chaty stawała się symbolem makroprzestrzeni narodowej.

Intensyfikacja przeobrażeń społecznych, politycznych i kulturowych w Królestwie Polskim (szczególnie w najbardziej uprzemysłowionych guberniach – warszawskiej i piotrkowskiej) w drugiej połowie XIX i na początku XX w. powodowała wzrost obaw dotyczących sytuacji rodziny oraz wychowania czy socjalizacji dzieci i młodzieży. Jednym ze zjawisk uważanych za szczególne zagrożenie dla rodziny był alkoholizm. Dyskusja na ten temat toczyła się już w pierwszej połowie XIX w., ale w okresie półwiecza po powstaniu styczniowym z każdą dekadą pojawiało się coraz więcej publikacji poświęconych temu zagadnieniu. Wyznaczano nowe strategie analizy problemu alkoholowego, wyodrębniano kolejne związane z nim kwestie. Pierwszym środowiskiem w Królestwie Polskim, które systematycznie podejmowało temat alkoholizmu, było duchowieństwo katolickie.

Pijaństwo jako problem jednostki i rodziny w poradnikach i publicystyce religijnej

Zaangażowanie duchownych katolickich w propagowanie trzeźwości w pierwszej połowie XIX w. polegało przede wszystkim na aktywnej kampanii antyalkoholowej prowadzonej w środowisku włościańskim. Od lat 30. XIX w. duchowieństwo parafialne, mimo licznych utrudnień ze strony władz zaborczych, zakładało towarzystwa trzeźwości. Sytuację zmieniło wydanie przez władze carskie w lutym 1863 r. nakazu ich rozwiązania (Bołdyrew, 2016, s. 117). Wobec utrzymującego się w kolejnych dekadach XIX w. zakazu prowadzenia zorganizowanej działalności trzeźwościowej duchowni skoncentrowali się na propagowaniu wstrzemięźliwości od alkoholu w czasie kazań; część tych nauk wydano drukiem. W rezultacie powstało bogate piśmiennictwo religijne adresowane do ludu, mające na celu realizację duszpasterskiego programu walki z alkoholizmem, co było szczególnie istotne w warunkach braku możliwości zakładania bractw abstynenckich.

Część książek o szkodliwości pijaństwa autorstwa duchownych miała kilka wydań; stawały się one ważną kategorią lektur ludności chłopskiej, kształtując jej system wartości i postawy wobec świata, podobnie jak inne utwory z zakresu religijnej literatury użytkowej (modlitewniki, katechizmy, pobożnościowe teksty literackie itp.). Do najpopularniejszych należały poradniki autorstwa księży i zakonników: Karola Mikoszewskiego, Tadeusza Szubstarskiego, Germana Grabowskiego (podpisującego książki pseudonimem X.G.G.), Józefa Rafała Mazurkiewicza (podpisującego książki pseudonimem X. Raf. Kar.), Ignacego Kłopotowskiego, Franciszka Jakuba Martyniana Możejewskiego, którego *Słowa prawdy*

o pijaństwie i trzeźwości oraz rady dla trzeźwych miały cztery wydania – pierwsze ukazało się w 1863 r., ostatnie w 1916 r. Pozostające przez wiele lat w obiegu czytelnictwem poradniki pełniły ważną funkcję w propagowaniu moralności, której integralnym elementem była apoteoza trzeźwości. Jako *exemplum* warto przytoczyć słowa K. Mikoszewskiego, który w *Kazaniach o pijaństwie*, przypominanych także w pracach innych duchownych, podkreślał, że pijący osłabia rozum,

ten dar boży, którym miał poznawać Boga, wieczność, swoje nieśmiertelne przeznaczenie, którym rozważając dobrodziejstwa Boga, miał wielbić Stwórcę swojego, pijanica, zalewa to światło gorzałką (Mikoszewski, 1862, s. 129).

Pisał, że używanie trunków osłabia zdolności człowieka, odwodzi go od szlachetnych działań, budząc „chęć bezrządu i różnych występków”. Zwracał uwagę także na społeczne konsekwencje nałogu, który doprowadzał do poniżenia człowieka, „ubezwładniając go jako członka społeczności, zubożając rodziny i całe kraje, trzymając w zezwierzęceniu i ciemności masy ludności wiejskiej i miejskiej” (Mikoszewski, 1862, s. 130).

Wydawane drukiem kazania i pogadanki były ważnym elementem propagowania trzeźwości w XIX, a także na początku XX w., mimo że duża część tych publikacji przedstawiała odwołujący się do realiów przeduwłaszczeniowych, anachroniczny obraz świata włościan. Forma i treść poradników podejmujących szkodliwość pijaństwa wpisywała się w konwencję wyznaczaną przez tradycję religijną związaną ze społeczeństwem rolniczym. Charakterystyczną cechą obrazu rzeczywistości konstruowanego w piśmiennictwie tego typu była niezmiennosc porządku społecznego i przywiązanie do tradycyjnych wartości.

We wszystkich poradnikach i zbiorach kazań pisano, że pijaństwo jest grzechem oddalającym człowieka od Boga. Jednocześnie wielokrotnie podkreślano tragiczne konsekwencje nałogu dla rodziny alkoholika. Osią konstrukcyjną wielu tekstów było przedstawienie nieszczęścia, będącego wynikiem nałogu alkoholowego – prócz opisów przedwczesnej śmierci pijaka zamieszczano informacje o doświadczeniu przez jego rodzinę agresji, przemocy, nędzy, wykluczenia. Często konstruowano skonwencjonalizowany *orbis interior* rodziny, której topografia opierała się na tradycyjnych rolach mężczyzn, kobiet i dzieci, z dominującą postacią ojca, pełniącego funkcję żywiciela, suwerena, autorytetu. Podkreślano, że nałóg ojca przekreśla trwałość i szczęście rodziny, staje się przyczyną cierpienia żony i dzieci. Jednocześnie duchowni dostrzegali problem spożywania alkoholu przez kobiety – temat w dużej mierze przemilczany w piśmiennictwie świeckim. Ksiądz T. Szubstarski podkreślał: „nie ma na świecie gorszej rzeczy jak ta, gdy żona, gdy matka się rozpije” (Szubstarski, 1917, s. 9). Pijących kobiet dotyczyła osobna część poradnika księdza G. Grabowskiego. Pisał o demoralizującym wpływie pijącej matki na dzieci i destrukcyjnych skutkach jej nałogu dla całej rodziny (X.G.G. [German Grabowski], 1883). Opis relacji alkoholiczki z krewnymi i lokalną społecznością nawiązywał do stereotypowego obrazu pijącej kobiety, której przypisywano skłonność do agresji i awanturnictwa.

Drugim ważnym nurtem piśmiennictwa religijnego, podejmującego problematykę nadużywania alkoholu, była publicystyka. Liczne odniesienia do tej kwestii pojawiały się

w czasopiśmie katolickich, jak np. „Kronika Rodzinna” i „Przegląd Katolicki” (pisma te miały największy zasięg społeczny). Zwiększenie liczby artykułów podejmujących problem alkoholizmu nastąpiło w latach 90. XIX w., co było konsekwencją recepcji encyklik papieża Leona XIII – *Sapientiae Christianae* z 1890 r. oraz *Rerum Novarum* z 1891 r. Były one fundamentem katolickiej nauki społecznej; w doktrynie tej propagowanie trzeźwości zostało uznane za ważny obszar działalności i obowiązek duchowieństwa. W publicystyce pisano o religijnym, duchowym i moralnym wymiarze nałogowego pijaństwa, podkreślając wzrost jego skali i potrzebę podjęcia działań zapobiegawczych, także w środowisku rodzinnym (F., 1898, s. 498). Szkodliwość alkoholizmu opisywano również w kategoriach społecznych i ekonomicznych (Alkoholizm i jego skutki moralne, 1889, s. 710-712). Eskalację alkoholizmu uznano za *signum temporis* nowoczesności, czynnik wywołujący „prawdziwą klęskę socjalną. (...) Badacze spraw społecznych przyznają, że pijaństwo jest tak stare jak świat, ale że ta jego forma, którą nazwano alkoholizmem, jest klęską nowoczesną” (Nowodworski, 1893, s. 285). Wiele pisano o niepokojącej skali pijaństwa w środowisku robotniczym. Na początku XX w. publicyści katoliccy szkodliwość pijaństwa zaczęli przedstawiać jako problem ogólnospołeczny, wspominali o nim już nie tylko w odniesieniu do ludu, ale także elitarnych grup społecznych.

Wiele miejsca poświęcano fatalnemu wpływowi alkoholizmu na życie rodziny. Jej rolę w nauczaniu społecznym Kościoła wyeksponowano jako fundament życia społecznego oraz najważniejsze środowisko wychowujące człowieka i kształtujące jego wartości oraz postawy. W licznych tekstach pisano, że alkoholizm przyczynia się do osłabienia więzi między małżonkami oraz rodzicami i dziećmi, stając się źródłem cierpienia całej rodziny. „Ognisko domowe, które powinno być cichym schronieniem i świętym przybytkiem, pod wpływem alkoholizmu przemienia się w piekło” (Walka z alkoholizmem, 1900, s. 552).

O społecznej szkodliwości nałogu alkoholowego na przełomie XIX i XX w. pisano także w publicystyce innych wyznań, m.in. w prasie wydawanej przez Kościoły protestanckie, w tym w „Zwiastunie Ewangelicznym” (Gundlach, 1910). Nadając nakazowi trzeźwości uzasadnienie religijne, zwracano uwagę na degeneracyjny wpływ alkoholizmu na relacje międzyludzkie i struktury społeczne. Zarówno w prasie katolickiej, jak i protestanckiej rzadko podnoszono natomiast kwestię zdrowotnej szkodliwości nałogu, choć czasami odwoływano się do ustaleń lekarzy. Koncentrowano się na przedstawieniu argumentów dotyczących religijnych, moralnych i społecznych konsekwencji alkoholizmu. W niewielkim stopniu odnoszono się do higienicznych i medycznych aspektów nałogu, na początku XX w. wyraźnie obecnych nie tylko w tekstach specjalistów, ale również w świeckiej publicystyce społecznej.

Medykalizacja alkoholizmu a oczekiwania wobec rodziny u schyłku XIX i na początku XX w.

W ostatnich dekadach XIX w. w dyskursie o alkoholizmie w Królestwie Polskim, podobnie jak w całej Europie i USA, utrwaliła się tendencja problematyzowania go w perspektywie

higienicznej i medycznej. Podejście do pijaństwa jako zjawiska klasyfikowanego przy pomocy pojęć moralnych stopniowo ustępowało konstrukcji alkoholizmu definiowanego jako problem społeczny i medyczny. Medyczna wykładnia pijaństwa w XIX w. szybko przekroczyła progi piśmiennictwa specjalistycznego i dyskusji ekspertów. Medykalizacja alkoholizmu łączyła się z ujmowaniem problemu w kategoriach i praktykach zdrowotnych oraz ekspansją retoryki medycznej. Dotyczyło to nie tylko tekstów naukowych; język medyczny przenikał także do poradników oraz prasy społeczno-kulturalnej, społeczno-politycznej, prasy dla ludu, czasopism kobiecych, periodyków dla młodzieży. Powszechnie używano pojęcia „alkoholizm” zamiast wcześniej stosowanego terminu „pijaństwo”, podobnie do codziennego języka wprowadzono określenia „patologia”, „zwyrodnienie”, „degeneracja”, „nałóg”.

Podejście scjentyistyczne przyjmowało nowe perspektywy w definiowaniu i analizowaniu (nad)używania alkoholu, również w kontekście wpływu nałogu na sytuację rodziny (Puławski, 1899; Skalski, 1910). Uznanie alkoholu za jedno z najważniejszych zagrożeń zdrowia publicznego sprzyjało przyjęciu oczywistości medykalizacji i włączeniu (nad)używania alkoholu do pojęcia zdrowia, definiowanego w kategoriach ryzyka, zagrożenia i nadzoru. Łączyło się to z postulatami kontrolowania życia prywatnego obywateli. Konstruowanie zagrożeń społecznych w kategoriach biologicznych prowadziło bowiem do przedstawiania konsekwencji spożywania alkoholu nie tylko jako problemu indywidualnego, ale także jako przyczyny zwyrodnienia całej populacji. Imperatyw trzeźwości, uzasadniany argumentami medycznymi i higienicznymi, eksponował problem dziedziczności jako czynnik szczególnej wagi. Konsekwencją takiego podejścia było przyjęcie założenia, że rodzina jest podstawową komórką, odpowiedzialną za kondycję społeczeństwa. Lekarze i higieniści przekonywali, że małżeństwo powinno służyć rozwojowi, doskonaleniu duchowemu i fizycznemu gatunku ludzkiego. Oczekiwali wyeliminowania alkoholu jako trucizny życia rodzinnego oraz źródła degeneracji społecznej.

Podkreślając, iż spożywanie trunków w szczególny sposób zagraża wychowaniu dzieci, zwracano uwagę przede wszystkim na aspekt biologiczny, przedstawiany w kategoriach eugenicznych (Gawin, 2003). Dyskusja o alkoholizmie łączyła się z debatami na temat higieny rasy, zakresu ingerencji w życie prywatne, roli nauki w diagnozowaniu problemów moralnych i społecznych. Lekarka Justyna Budzińska-Tylicka w poradniku dla kobiet alkoholizm zaliczała do „przekleństw dziedzicznych” i oceniała, że „wśród potomstwa alkoholików często znajdują się idioci, epileptycy, histerycy, neurastenicy, ludzie skłonni do psychoz, samobójcy, włóczęgi i zbrodniarze” (Budzińska-Tylicka, 1909a, s. 201). W myśl koncepcji eugenicznych potomstwo pijących rodziców uznawała za „małowartościowe”; „zbrodnią rodzicielską” nazywała danie życia „zwyrodniałej, nieszczęsnej istocie” (Budzińska-Tylicka, 1909a, s. 202). Podobnie o przyjęciu na świat dziecka rodziców spożywających alkohol pisało wielu lekarzy, kierujących się założeniem, że osoby obciążone „dysgenicznym” brzemieniem są skazane na jakąś formę zachowań dewiacyjnych. Ludwik Bregman pisał, że choroba alkoholowa rodziców „sprowadza zwyrodnienie potomstwa, zwiększenie się liczby małoletnich przestępców, idiotów i epileptyków oraz prostytutek” (Bregman, 1906, s. 210). W publicystyce społecznej i naukowej podkreślano, że dzieci rodziców nadużywających alkoholu „zawsze są nienormalne,

zawsze wykazują skłonności do ciężkich chorób nerwowych i umysłowych, do zbrodniowości i samobójstwa” (Sterling, 1909, s. 136). Przyjęcie deterministycznej wizji procesów ludnościowych i przekonanie o różnej, wynikającej z czynników biologicznych wartości ludzkiego życia prowadziło do konkluzji, że dzieci alkoholików są „zawadą i hańbą dla swej rodziny i społeczeństwa” (Budzińska-Tylicka, 1909b, s. 27).

Alkoholizm jako zagrożenie rodziny, ładu społecznego i narodu

Eksponowanie społecznego wymiaru szkodliwości alkoholizmu i podkreślanie roli rodziny w propagowaniu trzeźwości, jak przedstawiono to wyżej, było powszechnie obecne w piśmiennictwie na początku XX w. Dotyczyło to zarówno tekstów, w których konceptualizowano pijaństwo jako problem głównie moralny i religijny, jak i artykułów traktujących alkoholizm jako zagadnienie przede wszystkim medyczne i higieniczne. W każdym wypadku masowe pijaństwo uznawano za szczególne zagrożenie dla ładu społecznego.

Alkoholika przedstawiano jako istotę niebezpieczną dla siebie i innych, tyrana rodziny, który wprowadza „w stosunki rodzinne zamęt a najczęściej otwiera wrota nędzy i upodlenia” (Krzewienie trzeźwości, 1899, s. 446). U schyłku XIX i na początku XX w. najczęściej pisano o alkoholizmie mężczyzn z niższych grup miejskiej społeczności – niezamożnych rzemieślników i robotników. Nałóg robotników traktowano jako zjawisko najbardziej niebezpieczne dla ładu społecznego. Przekonywano, że alkoholizm „wprowadza niesnaski do rodzin, on rujnuje klasy pracujące nie tylko materialnie, ale moralnie i umysłowo” (Umiński, 1909, s. 2). W publicystycznych opisach alkoholik był jednocześnie „słabym ogniwem” społeczeństwa, źródłem jego obciążenia ekonomicznego oraz czynnikiem biologicznej i/lub duchowej degeneracji. Zwracano uwagę na związek między nadużywaniem trunków a pauperyzacją i przestępczością. W publicystyce społecznej i prasie dla ludu stale podkreślano, że „pijak okrada nie tylko siebie, ale i swoją rodzinę i społeczeństwo” (Chętnik, 1914, s. 177).

Stale podejmowanym zagadnieniem był demoralizujący wpływ pijących rodziców na dzieci. W prasie pojawiały się wypowiedzi o braku odpowiedzialności rodzicielskiej pijaków, zaniedbywaniu potomstwa i stosowaniu wobec niego przemocy. Incydentalnie formułowano postulaty przymusowego odbierania pijącym rodzicom ich dzieci i umieszczania ich w „przytułkach leczniczo-pedagogicznych” (Krzewienie trzeźwości, 1899, s. 445). Zofia Daszyńska-Golińska, zagorzała zwolenniczka abstynencji, przestrzegała: „synowie pijaków wyrastają na zbrodniarzy, a córki stają się prostytutkami” (Daszyńska-Golińska, 1905, s. 28). Pisząc o dramacie rodzin cierpiących z powodu nałogu, podkreślała: „alkoholizm sieje niezgody rodzinne, podtrzymuje podwójną moralność, staje się przyczyną upadku rodzin i szczęścia jednostek. Powoduje często rozwody” (Daszyńska-Golińska, 1907, s. 129). Analizowała demograficzne konsekwencje alkoholizmu. Uważała, że z powodu pijaństwa „albo rodzi się mniej dzieci, albo też dzieci te są fizycznie słabe, podlegają chorobom, kalectwu, wreszcie wymierają” (Daszyńska-Golińska, 1905, s. 29).

Nie podważając znaczenia zjawiska masowego pijaństwa – który był realnym, poważnym problemem społecznym – trzeba zwrócić uwagę, że w ostatnim dziesięcioleciu

przed wybuchem I wojny światowej wyraźna była tendencja do konstruowania go jako kozła ofiarnego wszystkich rodzajów problemów społecznych. Alkoholizm był też tematem zastępczym w obliczu innych ważnych wydarzeń i procesów. Traktowano go jako wyjaśnienie i przyczynę zmian obyczajowych i społecznych, które budziły niepokój i krytykę. Za przykład służyć może sposób wyjaśniania sytuacji dzieci z rodzin, w których matka pracowała poza domem. Na łamach czasopisma „Nasz Sztandar” pisano, że żona uzależnionego od alkoholu robotnika, zmuszona podjąć pracę zarobkową,

aby wyżywić i wychować dzieci, nie może, bo nie ma czasu, spełnić swej misji dobrego ducha domowego ogniska. (...) idzie do fabryki, pralni, magazynu, na wyrobek, dzieci zaś – na ulicę. Oto jedna z przyczyn waleśniania się dzieci po ulicach wielkiego miasta (X.Y., 1913, s. 123).

Nie dostrzegano innych uwarunkowań pracy zawodowej matek – ani ekonomicznych, wynikających ze zbyt niskich wynagrodzeń robotników, które nie pozwalały na utrzymanie licznej rodziny z pensji mężczyzny, ani aspiracji emancypacyjnych kobiet.

Na początku XX w. w całej Europie jako punkt odniesienia w dyskursie o alkoholizmie przyjmowano perspektywę narodu. Johan Edman (2015) zauważa, że problem alkoholowy rozpatrywano w kontekście kondycji narodu i siły państwa podczas międzynarodowych konferencji antyalkoholowych. Na ziemiach polskich w dobie zaborów, w warunkach braku własnej państwowości, troska o siłę narodu miała szczególne znaczenie. Jakub Glass w wystąpieniu na warszawskiej konferencji antyalkoholowej w 1907 r. podkreślał szczególną sytuację Polaków:

jeśli ktoś powiedział, że alkohol jest największym wrogiem cywilizacji, bodaj czy nie z większą jeszcze słuszością my, pariasi na własnej ziemi, powiedzieć możemy, że alkohol jest największym wrogiem Polski (Glass, 1907, s. 31).

Włączenie do perswazyjno-normatywnych wypowiedzi o nałogu alkoholowym kategorii narodu sprzyjało konstruowaniu zagrożeń dla bezpieczeństwa i stabilności wspólnoty, której dążenia niepodległościowe były eksponowane w sposób bezpośredni lub zawalowany, z uwagi na ingerencję cenzury (II Zjazd abstynentów polskich, 1905, s. 532).

Trzeźwość traktowano jako *conditio sine qua non* działań niepodległościowych, jej brakiem tłumaczono ich niepowodzenia. Odwoływano się do słów Adama Mickiewicza, który w 1832 r. pisał:

A któż kiedy widział, aby brzuch pełny dawał mądrość, i głowa pijana zgodę, aby z mięsa i wina wskresić Ojczyznę? I dlatego zmowy i spiski takie nie udają się, bo jaki początek, taki koniec. A lekarze wiedzą, iż dziecię poczęte z ojca, który się obżart i opił, głupie jest i niedługo żyje (Mickiewicz, 1983, s. 237).

Abstynencji nadawano zatem patriotyczny wymiar. Obowiązek troski o trzeźwość wyznaczano także – jeśli nie przede wszystkim – rodzinie. Odgrywała ona rolę szczególnie ważną wobec braku dostatecznej dbałości w tym zakresie administracji państwa. Publicyści i uczeni w Królestwie troszcili o trzeźwość w życiu prywatnym nadawali tym większą

rangę, że ustanowione przez władze zaborcze kuratoria trzeźwości łączyły akcje na rzecz walki z alkoholizmem z działaniami rusyfikacyjnymi wobec Polaków.

Fundamentalną rolę rodziny w działaniach na rzecz wstrzemięźliwości alkoholowej podnoszono w kontekście jej znaczenia w wychowaniu młodego pokolenia, które uznawano za „przyszłość narodu”. W ostatnich latach przed wybuchem I wojny światowej w publicystyce społecznej i naukowej coraz częściej pisano o nadziejach na odzyskanie niepodległego państwa. Źródłem jego odnowy mieli być silni i trzeźwi obywatele, a szczególne znaczenie przypisywano młodemu pokoleniu. Za wychowanie do trzeźwości dzieci i młodzieży odpowiadać miała rodzina, choć wskazywano również na zadania szkoły, która powinna się angażować w propagowanie dobrych wzorców, gdy zawodził w tym zakresie dom rodzinny (Chodecki, 1907). Szkoła była jednak również instytucją rusyfikacji, podczas gdy rodzina – miejscem pielęgnowania wartości narodowych. Bardzo ważną rolę w walce z alkoholizmem w zaciszu domowym wyznaczano żonom i matkom (Daszyńska-Golińska, 1907; Budzińska-Tylicka, 1909b; w.s., 1908; X.Y., 1913).

Zakończenie

Alkoholizm, przedstawiany jako zagrożenie jednostki, rodziny i społeczeństwa, był jednym z najważniejszych problemów w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w. Masowe pijaństwo uznawano za podstawową przyczynę nieszczęść, patologii i trudności społecznych: przestępczości, zwiększonej śmiertelności, antagonizmów, ubóstwa, problemów zdrowotnych i wychowawczych. Uwzględnianie nowych pojęć i sposobów postrzegania pijaństwa, dążenie do opisywania go w nawiązaniu do społecznej nauki Kościoła, wiedzy medycznej, pedagogicznej, socjologicznej wiązało się z „wchodzeniem” Kongresówki w nowoczesność. Walka z alkoholizmem, także w kontekście troski o rodzinę, wymagała sprawnych struktur niepodległego państwa, wyspecjalizowanych instytucji, wprowadzenia przepisów prawa. Plany propagatorów higieny w zakresie walki z alkoholizmem mogły być – i częściowo były realizowane po 1918 r. W okresie braku własnej państwowości zasadniczą rolę w ograniczaniu skali pijaństwa i wychowaniu w abstynencji dzieci i młodzieży wyznaczano rodzinie, od której oczekiwano świadomej i prospołecznej postawy. Prowadzona w rodzinie walka z alkoholizmem miała być czynnikiem odnowy moralnej i narodowej. Ważne funkcje w tej dziedzinie miały pełnić kobiety. Ich działalność na rzecz krzewienia trzeźwości miała być realizowana nie tylko w środowisku rodzinnym; oznaczała także zaangażowanie kobiet jako wychowawczyń i działaczek abstynenckich w sferze publicznej. Wyznaczało to ważny obszar aktywności w zakresie obywatelstwa kobiet.

BIBLIOGRAFIA

- II Zjazd abstynentów polskich. (1905). *Zdrowie*, 6, 532-534.
- Alkoholizm i jego skutki moralne. (1889). *Przegląd Katolicki*, 49, 710-712.
- Boldyrew, A. (2008). *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Evolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Boldyrew, A. (2016). *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864-1914*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bregman, L. (1906). O celach i zadaniach propagandy wstrzemięźliwości. *Zdrowie*, 4, 206-215.
- Budzińska-Tylicka, J. (1909a). *Higiena kobiety i kwestie społeczne z nią związane*. Warszawa: Towarzystwo Akc. S. Orgelbranda Synów.
- Budzińska-Tylicka, J. (1909b). O potomstwie alkoholików. *Czystość*, 2, 27-29.
- Chętnik, A. (1914). Jak zwalczać pijaństwo. *Zorza*, 12, 177-178.
- Chodecki, W. (1907). Alkohol i szkoła. *Zdrowie*, 6, 463-471.
- Daszyńska-Golińska, Z. (1905). *Pijaństwo nasz wróg*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arct.
- Daszyńska-Golińska, Z. (1907). Największy wróg szczęścia kobiety. *Ster*, 3, 127-130.
- Edman, J. (2015). Temperance and Modernity: Alcohol Consumption as a Collective Problem, 1885-1913. *Journal of Social History*, 49, 20-52.
- F. (1898). Alkoholizm. *Przegląd Katolicki*, 32, 481-482.
- Gawin, M. (2003). *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego (1880-1952)*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Glass, J. (1907). Alkohol a prawo. *Przyszłość*, 4, 29-31.
- Gundlach, R. (1910). Wystawa przeciwalkoholowa w Łodzi. *Zwiastun Ewangeliczny*, 1, 16-19.
- Kłopotowski, I. (1903). *Co czyni pijaństwo i litania o uproszenie wstrzemięźliwości*. Warszawa: druk „Gazety Rolniczej”.
- Krzewienie trzeźwości. (1899). *Przegląd Tygodniowy*, 41, 445-446.
- Mickiewicz, A. (1983). *Księgi pielgrzymstwa polskiego*. W: tenże, *Dzieła poetyckie*, t. 2, oprac. Z. Dokurno. Warszawa: Czytelnik.
- Mikoszewski, K. (1862). *Kazania o pijaństwie*. Warszawa: Drukarnia Józefa Ungra.
- Nowodworski, M. (1893). *Encyklopedia kościelna*, t. XIX. Warszawa: Drukarnia Czerwińskiego i Spółki.
- Puławski, A. (1899). *Pogadanka o picu trunków i pijaństwie: odczyt popularny, zalecony przez Warszawskie Towarzystwo Higieniczne*. Warszawa: Księgarnia G. Centnerszvera.
- Skalski, S. (1910). *Alkoholizm i sprawa robotnicza*. Łódź: Tłocznia A. Karskiego.
- Sterling, W. (1909). O samobójstwach wśród dzieci i młodzieży szkolnej. *Wychowanie w Domu i Szkole*, 2, 119-137.
- Szubstarski, T. (1917). *Sześć nauk o pijaństwie*. Radom: J. Grodzicki i S-ka.
- Umiński, W. (1909). Precz z truciznami! Kofeina – Nikotyna – Alkohol. *Tygodnik Mód i Powieści*, 31, 2-3.
- Walka z alkoholizmem. (1900). *Przegląd Katolicki*, 36, 551-553.
- w.s., (1908). Wpływ alkoholu na stosunek pici obojga. *Przyszłość*, 1, 11-12.
- X.G.G. [German Grabowski]. (1883). *Słowa prawdy o papierosianej modzie i o pijaństwie dla ludu*. Warszawa: Drukarnia Franciszka Czerwińskiego.
- X.Y. (1913). Kobieta, alkohol i dziecko. *Nasz Sztandar*, 7, 123-125.

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/>



Rodzina w życiu uczonych w świetle wybranych egodokumentów

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem publikacji jest ukazanie rodziny i jej znaczenia w kształtowaniu przyszłych uczonych. Zasygnalizowane w tekście historie rodzinne wpisują się w prowadzone badania nad pamięcią historyczną, która została nazwana w literaturze przedmiotu pamięcią autobiograficzną.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podstawowym problemem rozważań jest ukazanie rodziny jako instytucji ważnej w procesie wychowania i kształcenia. Refleksję na ten temat sprowadzam do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: Jak zapamiętani zostali rodzice? Jakie wartości zostały przekazane przez rodzinę? Jaki był udział rodziców w edukacji wskazanych w artykule uczonych? Metodą zastosowaną w opracowaniu jest analiza historyczno-pedagogiczna egodokumentów.

PROCES WYWODU: Proces wywodu składa się z kilku etapów: 1) omówienie wykorzystywanych źródeł i ich wartości poznawczej, 2) przedstawienie autorów źródeł, co jest konieczne ze względu na odczytanie ich wartości poznawczej, 3) prezentacja przykładów mówiących o znaczeniu rodziny w kształtowaniu przyszłych uczonych. Mam świadomość, że problem zawarty w tytule tekstu wymaga dalszych badań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przeprowadzone analizy potwierdzają słuszność założenia, że rodzina odgrywa ważną rolę w procesie wychowania i kształtowania określonych postaw. Szczegółne zadania w tych procesach przypadają, jak wykazali autorzy egodokumentów, rodzicom. Nie bez znaczenia dla kształtowania postaw ma atmosfera wychowawcza rodziny, a szczególnie relacje między rodzicami.

WNIOSKI: Wnioski sprowadzają się nie tylko do zaprezentowania wiedzy o przeszłości polskiej rodziny na wybranych przykładach. To przede wszystkim ukazanie sprawdzonych teorii wychowania, które potwierdzają skuteczność oddziaływań rodziny na dalsze losy swoich dzieci i ich miejsce w nauce. Z analiz tych wyłania się obraz środowisk rodzinnych, w których wybitni uczeni wychowywani byli w szacunku do wiedzy, określonych wartości, prawd wiary.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZINA A WYCHOWANIE, EGODOKUMENTY, UCZENI, HISTORIE RODZINNE, PAMIĘĆ AUTOBIOGRAFICZNA**

ABSTRACT

Family in Scientists' Lives in the Light of Selected Egodocuments

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the publication is presenting family and its meaning in shaping future scientists. Family stories mentioned in the text are related to the research on historical memory which was called autobiographical memory in the books concerning the topic.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The basic research problem is showing the family as an institution important in the process of upbringing and shaping young people. In my considerations on the topic I have focused on the answers to the following questions: How were the parents remembered? What values did the family teach the scientists? How did the parents contribute to educating the scientists mentioned in the article? The method I applied in the work was historical and pedagogical analysis of egodocuments.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The process of argumentation consists of several stages: 1. Discussing the selected sources and their cognitive value, 2. Presenting the authors of the sources, which is necessary due to reading their cognitive value. 3. Presenting the examples telling about the meaning of the family in shaping future scientists. I am aware of the fact that the problem mentioned in the title of the text requires further research.

RESEARCH RESULTS: The analysis that has been carried out confirms the assumption that the family plays an important role in the process of upbringing and shaping certain attitudes. As the authors of the egodocuments have shown, parents are given particularly important tasks in those processes. What is also important for shaping the attitudes is the upbringing atmosphere of the family, especially the relation between the parents.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The conclusions do not only include presenting the knowledge of the past of the Polish family on the basis of selected examples. First of all, they include the presentation of verified theories of upbringing which confirm the effectiveness of the family influence on the further lives of their children and their function in science. The analyses have shown the image of family environments in which outstanding scientists were taught the respect for knowledge, specific values and religious truths.

→ **KEYWORDS:** **FAMILY AND UPBRINGING, EGODOCUMENTS, SCIENTISTS, FAMILY STORIES, AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY**

Wstęp

Refleksję na temat rodziny w prezentowanym artykule łączę ze zjawiskiem pamięci autobiograficznej (Górski, 2003; Maruszewski, 2005; Ricoeur, 2005; Julkowska, 2012, s. 77-92; Szulakiewicz, 2016). Wynika to z faktu, że odwołuję się w swych rozważaniach do źródeł, które, jak powszechnie wiadomo, mają charakter autobiograficzny, czyli są to

ego-dokumenty (Szulakiewicz, 2013, s. 65-84)¹. Dla przypomnienia warto odnotować, że do klasycznych egodokumentów zalicza się: życiorysy, wspomnienia, dzienniki, pamiętniki, autobiografie, listy. Poszczególne gatunki egodokumentów mają nieco odmienny charakter poznawczy. Odmienność ta wynika z motywów i okoliczności ich powstania, co zostało dostatecznie opisane w literaturze. Powszechnie wiadomo, że ten gatunek pisarski (egodokumenty) nie ma do końca ustalonych reguł, spełnia jednak pewien warunek. Podstawowym założeniem powstania egodokumentów jest celowość ujawnienia czytelnikowi doświadczenia życiowego, podzielenia się nim z innymi. Na wstępie rozważań warto też wspomnieć, że tego typu źródła cechują się pewnego rodzaju ograniczeniami, bowiem autobiografia nie jest zwykłym powtórzeniem przeszłości takiej, jaka ona była. Słuszne jest w tym kontekście stwierdzenie na temat realizowania tego typu przedsięwzięć Georges'a Gusdorfa, który pisze o ukrytej intencji ich powstawania:

Człowiek, który opowiada o sobie poprzez swoją historię, szuka siebie samego; nie jest to zajęcie obiektywne i bezinteresowne, lecz próba osobistego usprawiedliwienia. Autobiografia jest odpowiedzią na niepokój i lęk starzejącego się człowieka, który zadaje sobie pytanie, czy jego życie nie zostało przeżyte na próżno, zdane na traf i przypadek, i czy nie kończy się porażką... Autobiografia jest wówczas ostatnią szansą odzyskania tego, co utracone (Gusdorf, 2009, s. 33).

Świadomość ograniczeń tego typu źródeł i ich intencji przedstawił cytowany w dalszej części tekstu Wincenty Lutosławski, stwierdzając:

Pamięć – to dziwne sito, przez które się przesiewa to, co mniej ważne, a pozostaje to, co najistotniejsze i co dla wiernego obrazu życia pozostaje. Na pozór ogołocone z materiałów może się wydać utrudnieniem zadania. Lecz w moich oczach jest ono właściwie najskuteczniejszym warunkiem osiągnięcia celu: zdobycia sobie i dania innym najistotniejszych treści tego żywota... (Lutosławski, 1933, s. 12-13).

W podobnym tonie o intencji powstawania dokumentów autobiograficznych wypowiadają się inni, twierdząc, że autorzy dokumentów autobiograficznych poszukują odpowiedzi na pytanie o jednostkową tożsamość i o sens własnego życia (Czermińska, 2000a, s. 5 i n.; 2009b; Kujawska, Skórzyńska i Teusz, 2009). Wskazują przy tym na funkcję rodziny w kształtowaniu tożsamości jednostki. Odpowiedź na pytanie o sens życia rozpoczyna się zatem zazwyczaj od omówienia, jaką rolę odgrywa rodzina w formacji jednostki, w tym przypadku tożsamości przyszłych uczonych.

Prezentowany tekst jest kontynuacją moich badań na temat roli rodziny w życiu uczonych, rodziny tej zapamiętanej i utrwalonej w tego rodzaju źródłach (Szulakiewicz, 2012a, s. 179-191; Szulakiewicz, 2012b, s. 889-911).

¹ W literaturze pisownia wyrazu egodokumenty stosowana jest dwojako, łącznie i z dywizem. O pisowni ego-dokumenty z dywizem w cytowanym moim artykule zdecydowała redakcja, w kolejnych moich tekstach stosuję pisownię łączną.

Wykaz autorów, którzy pozostawili po sobie publikacje zaliczane do egodokumentów, jest niezwykle bogaty (Mysłakowski, 1967; Pigoń, 1968; Tyrowicz, 1988; Tyrowicz, 1991; Żygulski, 1994; Górski, 1995; Twardowski, 1997; Grzybowski, 1999, Tomaszewski, 1997; Serczyk, 1999; Lanckorońska, 2005; Okoń 2005; Falski, 2007; Kalemka, 2009; Kolankowski, 2012). Z listy tych wydawnictw wskazanych m.in. w bibliografii artykułu dla egzemplifikacji podjętego problemu wybrałam jedynie przykładowe publikacje. Ich autorami są: Wincenty Lutosławski (1863-1954), ks. Walerian Meysztowicz (1893-1982), Irena Stawińska (1913-2004), Władysław Tatarkiewicz (1886-1980). O wyborze tym zadecydowało kilka kryteriów. Podstawowym i najważniejszym z nich jest to, że byli wybitnymi przedstawicielami życia naukowego. Kryterium łączącym wybranych przedstawicieli jest także ich związek w okresie międzywojennym z Uniwersytetem Wileńskim, po II wojnie światowej z kilkoma innymi uczelniami. Następnym argumentem wyboru tych postaci życia naukowego było znaczenie dokonań naukowych i organizacyjno-naukowych opisywanych osób, co zostało przedstawione w opracowaniach i wspomnieniach kolejnego pokolenia uczonych, często ich uczniów (Śródka, 1994-1998)². Tworzyli oni bowiem historie kilku uniwersytetów, m.in. w: Poznaniu, Wilnie, Lublinie, Toruniu, Warszawie.

Kilka uwag o autorach egodokumentów

Wprawdzie wymienieni uczeni znani są w środowisku polskich humanistów i nie ma potrzeby ich szerszej prezentacji, jednak warto przynajmniej zasygnalizować niektóre fakty z ich biografii naukowej.

Najstarszy z grona autorów wspomnień jest Wincenty Lutosławski, uznawany za wybitnego historyka filozofii i historiozofa (Śródka, 1995, s. 525-530). Urodził się w Warszawie. Studia odbył w Rydze, Dorpacie i Paryżu. Jako nauczyciel akademicki związany był z kilkoma uczelniami, m.in. z Uniwersytetem Jagiellońskim, Wileńskim, ale też wykładał w Kazaniu, Genewie, Paryżu, Lozannie.

Drugi z autorów, którego dokument jest analizowany w niniejszym artykule, to Władysław Tatarkiewicz, zaliczany do najwybitniejszych historyków filozofii. Urodzony w Warszawie, studiował na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim, następnie w Berlinie, Marburgu, Paryżu i Uniwersytecie Lwowskim. Wykłady z historii filozofii oraz historii sztuki i estetyki prowadził na Uniwersytecie Warszawskim, Wileńskim, Poznańskim, Jagiellońskim oraz w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, a także krótko w Lozannie. Z jego szkoły naukowej wyszło wielu sławnych filozofów polskich (Jaworski, 1975; Śródka, 1998, s. 345-34; Suchmiel, 1998, s.145-155).

Z kolei ks. Walerian Meysztowicz to teolog katolicki i mediewista urodzony na Litwie (Paszkiwicz, 1985, s. 188-191; Gadacz i Milerski, 2002, s. 511). Był profesorem prawa

² Wykaz uczniów znajdziemy nie tylko w publikacjach poświęconych wybranym w tym artykule autorom, ale przede wszystkim w pracy Śródka, 1994-1998. *Uczeni polscy XIX-XX stulecia*, T. I-IV, Warszawa.

kanonicznego na Uniwersytecie Wileńskim. Pełnił funkcję kapelana Stowarzyszenia Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”. Był także radcą prawnym ambasady RP przy Stolicy Apostolskiej oraz współzałożycielem i prezesem Polskiego Instytutu Historycznego w Rzymie.

Jak wynika z tych krótkich wzmianek biograficznych, wszyscy trzej wymienieni autorzy egodokumentów byli wykładowcami na Uniwersytecie Wileńskim, natomiast Irena Sławińska, wilnianka z urodzenia, była związana z tą uczelnią przez studia uniwersyteckie. Uniwersytet Stefana Batorego (USB) zaliczyła do jednej z instytucji jej formacji duchowej (Sławińska, 1998, s. 69-78). Jako studentka na USB była m.in. uczennicą Manfreda Kridla. Studia jako stypendystka uzupełniła w Paryżu. Po II wojnie światowej wykładała na Uniwersytecie Toruńskim i KUL. Uznana została za wybitnego teatrologa i historyka oraz teoretyka literatury. Nazywano ją nauczycielką literatury i zasad dobrogo życia (Pawelczyk, 2018).

Rodzina w życiu uczonych

W odczytywanych dokumentach pamiętnikarskich utrwalone zostały charakterystyczne cechy i preferowane wartości oraz postawy osób tworzących najbliższe środowisko autorów, w tym środowisko rodzinne. Można powiedzieć, że w zapisanych wspomnieniach wybranych w prezentowanym tekście autorów przewijają się portrety ważnych osób w ich życiu. Na pierwszym miejscu wśród osób sportretowanych w analizowanych źródłach utrwaleni zostali rodzice. Trzeba stwierdzić, że o ile atmosfera domu rodzinnego każdej z omawianych tu osób różniła się, co naturalne, to jednak w wielu tych opowieściach z życia prywatnego powtarzają się te same wartości, postawy, które zostały zapamiętane i docenione w dalszym ich życiu. Podajmy przykłady.

Zacznijmy od W. Lutostawskiego, najstarszego z autorów wspomnień przedstawionych w publikacji pt. *Jeden łatwy żywot*. Rozpoczął ją od omówienia wychowania domowego. Szczególną rolę w procesie wychowawczym i edukacyjnym przypisał swemu ojcu. Matka bowiem zmarła, gdy przyszły filozof miał sześć lat. Wychowanie w domu W. Lutostawskiego w związku z tym było specyficzne, gdyż wspomina on przede wszystkim, czego nauczył go ojciec, Franciszek Dionizy Lutostawski. Filozof wskazał głównie na znaczenie w tym procesie postawy jego ojca wobec ludzi, wykształcenia i świata wartości. Charakteryzując sylwetkę ojca, napisał tak oto:

Ojciec mój, człowiek rasowy, szczupły i niskiego wzrostu, odznaczał się niezłomnym charakterem, silną wolą, niepospolitą inteligencją i całkiem niezwykłym w sferze ziemskim wykształceniem. Znał dobrze obce języki, prócz francuskiego i niemieckiego także angielski (Lutostawski, 1933, s. 20).

Z wielu zalet swego ojca pamiętał nie tylko nieprzeciętne jego zdolności, ale i wyjątkową pracowitość, nazywając go pierwszym i najlepszym nauczycielem. Ojciec

W. Lutosławskiego z niezwykłą starannością, według jego opinii, dobierał swoim dzieciom nauczycieli domowych, poszukiwał takich, którzy uczyliby oprócz innych przedmiotów również języków obcych. Jak realizował proces wychowania swych dzieci F. Lutosławski? Jego syn, W. Lutosławski, tak zapamiętał atmosferę wychowawczą panującą w domu i troskę ojca o wykształcenie:

Dbał nadzwyczajnie o wychowanie swych dzieci, (...) ale nigdy nie wpajał nam uczuć religijnych ani narodowych, choć nie wątpię, że był dobrym Polakiem, i byłem świadkiem, że bywał na Mszy i z proboszczem miejscowym obcował przyjaźnie. Rozmów politycznych ani religijnych z całego dzieciństwa nie pamiętam (Lutosławski, 1933, s. 21).

Ojciec nauczył Wincentego posłuszeństwa, takiego jakiego on, jak stwierdza, nie nauczył swoich dzieci. Służyły temu także kary cielesne stosowane w domu Lutosławskich, bicie linijką czy różgą. Pomimo tych metod uznawał ojca za swego powiernika, z którym dzielił się wszystkimi przeżyciami i informował do końca jego życia o każdym swym kroku oraz planach i podejmowanych zadaniach. W owej wspomnianej karności filozof widział wartość. „Karność bezwzględna wymagana przez ojca ograniczała wybór tak dalece, że nie było sposobności do zboczeń i świadomość grzechu była mi prawie obca” (Lutosławski, 1933, s. 33). Z domu rodzinnego wyniósł też W. Lutosławski właściwy stosunek do podwładnych i dóbr materialnych. Jego ojciec, jako właściciel ziemski, opiekował się swoimi poddanymi, a oni według słów syna kochali go i szanowali. Filozof dodał do tej opinii wzmiankę, że w związku z tym w jego otoczeniu tzw. „kwestia socjalna nie istniała”, gdyż ojciec traktował właściwie swoich pracowników. W domu rodzinnym obserwował odpowiedni stosunek do dóbr materialnych, który preferował jego ojciec. Jak pisze:

Nie było rażącej różnicy między życiem tego kapitalisty a jego robotników. Zyski były używane na wychowanie dzieci i na spłatę długów zaciągniętych na przedsiębiorstwa przemysłowe (Lutosławski, 1933, s. 31).

Był to więc dom, w którym liczyła się praca, wykształcenie i określony system wartości. Nad tymi wartościami czuwał ojciec W. Lutosławskiego.

A jak zapamiętał rodzinę ks. W. Meysztowicz? W swych *Gawędach o czasach i ludziach* utrwalił wiele zasłużonych osób dla kultury polskiej, w tym swoich przodków, którzy odegrali dużą rolę w historii Polski, żeby tylko wymienić jego ojca Aleksandra Meysztowicza, będącego m.in. ministrem sprawiedliwości. Szczególnie wzruszające jest jednak dla czytelnika sportretowanie słowami jego matki. Pisał o niej tak:

Mama była prześliczna. Była nieduża, miała ciemne, falujące włosy, niebieskie oczy, śliczny zadarty nos, żywe rumieńce i niezapomniane ręce, które lubliła zdobić pierścionkami, delikatne, miękkie, zgrabne. Uśmiechała się często, a miała uśmiech pełen dobroci, uroku i wdzięku (Meysztowicz, 2012, s. 43).

Poza niezwykle radosnym usposobieniem swej matki do życia i ludzi wśród ważnych jej cech zauważył postawę męstwa. Przejawiała się ona w wielu trudnych okolicznościach

życia. W jego opinii podstawą tych wszystkich zalet matki była jej pobożność, której uczyła swoje dzieci. Mówił o tym tak:

Wiara w Boga, miłość Boga i związana z nią miłość, nadzieja na szczęście zaziemskie były w niej stałe i żywe. Nie słyszeliśmy od niej pobożnych kazań: ale jej pobożność przeświecała przez wszystkie jej czyny, odruchy, odbijała się w jej stosunku do wszystkich rzeczy (Meysztowicz, 2012, s. 45).

Przypominał też, jak uczyła swoje dzieci prawd wiary, gromadząc je na wspólnej modlitwie, odmawianiu różańca, litanii lub majowych nabożeństwach. Jak sam stwierdził, tego nie zapomniał, bo tego „nic nie usunie z pamięci”. Zapamiętał także postawę swojej matki w obliczu cierpienia i jej śmiertelnej choroby. Charakteryzując atmosferę domu rodzinnego, w szczególności przypominał wzajemną miłość i szacunek swoich rodziców. „Ustawicznej trosce mego Ojca, by mamie dogodzić, by jej zrobić przyjemność, odpowiadała wzajemna, stała troskliwość o niego z jej strony” (Meysztowicz, 2012, s. 43-44). We wspomnieniach ks. Meysztowicza powtarza się ważny motyw wychowania w jego rodzinie, mianowicie właściwa postawa wobec innych; tego uczyła go nie tylko matka, ale i ojciec. Jako syn doceniał jego wykształcenie, wiedzę, znajomość języków i ciągle samokształcenie.

Przez własne studia prowadzone przez całe życie osiągnął wysoki stopień wiedzy w dziedzinie rolnictwa, leśnictwa i hodowli, w dziedzinie prawa i historii. Sądy w tych dziedzinach miał zawsze umiarkowane i ostrożne, dalekie od aroganckiej pewności siebie, nieraz spotykanej u tych, którzy uzyskawszy patent, uwierzyli we właną nieomylność (Meysztowicz, 2012, s. 39).

To jednak, co było najważniejsze w postawie ojca dla ks. Meysztowicza, i to, co zostało przez niego zapamiętane, to właściwy stosunek do innych ludzi, do drugiego człowieka. Ojciec ks. Meysztowicza, A. Meysztowicz, szanował wszystkich ludzi.

Kolejny z przywołanych już autorów Władysław Tatarkiewicz w swych wspomnieniach poświęcił rodzinie (jej historii, pozycji społecznej i wykształceniu) oraz atmosferze wychowawczej rodziny niezwykle dużo miejsca. Rodzina ojca, ale i jego matki wywodziła się ze szlachty, a jak wynika z zapisków, wielu z członków rodziny to osoby wykształcone, które odegrały dużą rolę w kulturze polskiej. Jako przykład udziału jego rodziny w edukacji można podać babkę filozofa, Antoninę Tatarkiewiczową, która była właścicielką pensji dla dziewcząt. W. Tatarkiewicz przede wszystkim określił rodzinę jako instytucję hierarchiczną, w której obowiązują pewne reguły funkcjonowania; pisał:

Dom jest instytucją hierarchiczną – jest nią już przez to samo, że łączy pokolenie starsze i młodsze, rodziców i dzieci. Dzieci miewają w nim wysoką pozycję, ale nie najwyższą; nad nimi są jednakże rodzice i wychowawcy... Z domu wyniosłem poczucie hierarchiczności i zachowałem je na całe życie, a także poczucie, że nigdy i nigdzie nie należy mi się pierwsze miejsce (Tatarkiewiczowie, 2011, s. 160).

To w domu nauczył się pewnych postaw i szacunku do wartości. Doceniał też rolę wychowawczą poszczególnych członków rodziny, w szczególności rodziców. Ojca, wychowanka Szkoły Głównej, zapamiętał jako osobę o rozległych zainteresowaniach. Przechowywał bibliotekę swego ojca, uzupełniając ją o książki prawnicze, poezję polską i książki z historii Polski. Wspominając rodziców, podkreślał, że matka była kobietą niezwykle łagodności, ale i ojciec także. Pomimo tego w domu panował porządek i ład. Charakteryzując atmosferę wychowawczą swego domu rodzinnego, określił ją jako pełną zgody, zrozumienia i porozumienia. Opisując metody wychowawcze stosowane w jego rodzinie, dał świadectwo, że nie był wychowywany z użyciem nakazów i zakazów. Pisząc wspomnienia, dowiódł, że taki styl wychowania wpłynął na późniejsze jego życie.

Nie pamiętam, by w domu czegoś „nie było wolno”... i jakoś całe życie przeżyłem bez posługiwania się kategoriami „wolno” i „nie wolno”. Zresztą rzeczy, których się nie robiło, nie było mało (Tatarkiewiczowie, 2011, s. 161).

W domu rodzinnym przekazane mu zostały prawdy wiary. „Prawdy wiary – pisał – były dla mnie w dzieciństwie i później taką samą rzeczywistością jak fakty otaczającego mnie świata” (Tatarkiewiczowie, 2011, s. 161). Wyniósł z niego także przyzwyczajenia do porządku i planowania pracy oraz obowiązków.

Nie mogę pracować, gdy na moim biurku papiery są w nieładzie. Źle się czuję, gdy nie mam programu na cały dzień, a nawet – w ogólnym zarysie – na tydzień, na miesiąc z góry (Tatarkiewiczowie, 2011, s. 161).

Zapewne te zasady i wartości wpojone w domu zaowocowały w późniejszym życiu naukowym W. Tatarkiewicza.

Z kolei Irena Sławińska, traktując swoje wspomnienia jako próbę zastanowienia się nad tym, kim jest, a kim była, dała przepiękne świadectwo o swojej matce, pisząc:

Największym darem była niewątpliwie moja Matka, mądra, niepobłażliwa, wręcz surowa i rygorystyczna, która twardą ręką chwytała za rogi moją rogatą przeciw naturę, ale i pozwalała na samodzielność w zakresie poznawania świata (Sławińska, 1998, s. 33-34).

Określenie matki, przez I. Sławińską, jako największego daru w swoim życiu nie wymaga dłuższego komentarza. To ona, matka, według świadectwa I. Sławińskiej, wprowadziła ją i siostrę w świat poezji oraz literatury, nauczyła szacunku dla tych dóbr kultury, a pogardy dla dóbr materialnych. Była obecna w procesie ich edukacji, uczestnicząc w odrabianiu lekcji, czytaniu literatury i spektaklach teatralnych, wreszcie rozmowach o książkach, a także spektaklach teatralnych. Matka wpajała im pewien system wartości, nade wszystko odpowiednią hierarchię. Od niej córki nauczyły się też sumienności w pracy.

Ale uczyła nas jeszcze trudniejszej rzeczy, wyrzeczenia na rzecz drugiego człowieka czy wyższych wartości. Trudna to, ale bezcenna sztuka, tak dziś w wychowaniu nieobecna! (Sławińska, 1998, s. 35).

Tylko z tych krótkich wzmianek wynika, że wychowanie w rodzinie I. Sławińskiej było wychowaniem w świecie wartości.

Uwagi końcowe

Biorąc pod uwagę treść analizowanych źródeł, trzeba stwierdzić, że utrwalone zostały w nich prywatne historie życia wybitnych uczonych, w których dużo uwagi poświęcono rodzinie, wskazując na jej istotne znaczenie w procesie wychowania i kształcenia. Autorzy analizowanych źródeł zapisali przede wszystkim starania swoich rodziców, głównie ojców, o ich edukację i przyszłość zawodową. To oni, ojcowie, występowali też w roli osób ważnych w sytuacjach wychowawczych. W analizowanych dokumentach znajdujemy wzmianki o edukacji domowej, za której przebieg odpowiadała rodzina, co wiązało się z doborem odpowiednich nauczycieli domowych. Matki w przywoływanych wspomnieniach jawią się jako nauczycielki określonych wartości. Były często rzecznikami wychowania religijnego i patriotycznego, ale również, jak np. w przypadku I. Sławińskiej, troszczyły się o edukację swoich dzieci. Ojcowie zaś, pełniąc różne funkcje w życiu publicznym, przekazywali poprzez swą postawę zasady wychowania społecznego.

Odwotywanie się do tego rodzaju historii rodzinnych jest istotne dla nauk o wychowaniu ze względu na poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem teraz? Kto i co mnie ukształtowało? Wychowanie w rodzinie będące ważnym fragmentem biografii opisywanych przedstawicieli polskiego środowiska naukowego jest ważnym materiałem dla rekonstrukcji problemu kształtowania się inteligencji polskiej, dojrzewania naukowego osób, które w przyszłości tworzyły szkoły naukowe. Trzeba też powiedzieć i to, że ponad wszelką wątpliwość źródła te dowodzą, iż owa ponadprzeciętność opisywanych uczonych ma niekiedy swe początki już w rodzinie. To rodzina, która troszczyła się o rozwój swoich dzieci, stworzyła podstawy do dalszej ich edukacji, poznawania świata i ludzi oraz sukcesów naukowych. Stosowane zaś, a może lepiej preferowane, w opisywanych rodzinach metody wychowania mają ponadczasową wartość, tworząc tym samym ważną dla praktyki wychowania historię teorii wychowania w rodzinie. Słowem, dzięki pamięci autobiograficznej zdeponowana została w wykorzystanych w artykule źródłach wiedza, która przekonuje nas, iż początek drogi edukacyjnej wybitnych uczonych i ich formacja duchowa rozpoczyna się w rodzinie.

BIBLIOGRAFIA

- Czermińska, M. (2000). *Autobiograficzny trójkął. Świadectwo, wyznanie, wyzwanie*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Czermińska, M. (2009). O autobiografii i autobiograficzności. W: M. Czermińska (red.), *Autobiografia*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Falski, M. (2007). *Z okrucichów wspomnień*, oprac. i przypisy M. Kossecka. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Gadacz, T. i Milerski, B. (2002). Meysztowicz Walerian (hasło). W: T. Gadacz i B. Milerski (red.), *Encyklopedia: Religia*. T. 6. Warszawa: PWN.
- Górski, K. (1995). *Pamiętniki*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Górski, K. (2003). Autobiografia naukowa. W: W. Sierdzan (red.), *Homines et historia*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Grzybowski, S. (1999). *Wspomnienia*. Kraków: Kantor Wydawniczy „Zakamycze”.
- Gusdorf, G. (2009). Warunki i ograniczenia autobiografii. W: M. Czermińska (red.), *Autobiografia*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, 19-46.
- Jankowska, M. (2004). *Irena Sławińska – teoretyk literatury, profesor KUL*, <http://teatrnn.pl/leksykon/artykuly/irena-slawinska-19132004/> (dostęp: 25.04.2019).
- Julkowska, V. (2012). Między pamięcią a historią. Przypadek historii rodzinnych. *Sensus Historiae*, 1, 77-92.
- Kalembka, S. (2009). *Urywki wspomnień*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kolankowski, L. (2012). *Ludwik Kolankowski 1882-1956. Zapiski pamiętnikarskie*, do druku przygot., wstępem i przypisami opatrzyła S. Grochowina. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kujawska, M., Skórzyńska, I. i Teusz, G. (red.) (2009). *Rodzina – Tożsamość – Pamięć*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Lanckorońska, K. (2005). *Szkice wspomnień*. Warszawa: Biblioteka „Więzi”.
- Lutosławski, W. (1933). *Jeden łatwy żywot*. Warszawa: F. Hoesick „Monolit”.
- Maruszewski, T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Meysztowicz, W. (2012). *Gawędy o czasach i ludziach*. Łomianki: Wydawnictwo LTW.
- Mysłakowski, Z. (1967). *Zatracone ścieżki, zagubione ślady*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okoń, W. (2005). *Samo życie osiemdziesięciolatka z autobiografią naukową autora*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pawelczyk, A. (2018). *Irena Sławińska. Nauczycielka literatury i zasad dobrego życia*, <https://kuriertlubelski.pl/irena-slawinska-nauczycielka-literatury-oraz-zasad-dobrego-zycia/ar/13759343> (dostęp: 10.04.2019).
- Pigoń, S. (1968). *Z przędzywa pamięci. Urywki wspomnień*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ricoeur, P. (2005). *Refleksja dokonana. Autobiografia intelektualna*, przełożyła P. Bobowska-Nastarzewska. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Salmonowicz, S. (2014). „*Życie jak osioł ucieka...*”. *Wspomnienia*. Bydgoszcz–Gdańsk: Państwowy Instytut Badawczy.
- Serczyk, J. (1999). *Minęło życie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sławińska, I. (1998). *Szlakami moich wód...* Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
- Suchmiel, J. (1998). Refleksje nad wychowaniem w rodzinie w „Zapiskach do Autobiografii” Władysława Tatarkiewicza. *Zeszyty Naukowe WSP Bydgoszcz. Studia Pedagogiczne*, 34, 145-155.
- Szulakiewicz, W. (2012a). Rodzina w życiu wybitnych uczonych – przykład Kazimierza Twardowskiego (1866-1938). *Wychowanie w Rodzinie*, 8, 179-191.
- Szulakiewicz, W. (2012b). Opowiadając o sobie. Obraz dzieciństwa we wspomnieniach wybitnych ludzi. W: Z. Karpius, G. Radomski i M. Strzelecki (red.), *W kręgu historii, politologii i edukacji: studia i szkice dedykowane profesorowi Witoldowi Wojdyle*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 889-911.
- Szulakiewicz, W. (2013). Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 16, 65-84.
- Szulakiewicz, W. (red.). (2016). *Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śródka, A. (1995). *Uczeni polscy XIX-XX stulecia*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo Aries.

- Tatarkiewiczowie, T. i W. (2011). *Wspomnienia*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
Tomaszewski, T. (1996). *Pejzaż psychologiczny*. Warszawa: WIP.
Twardowski, K. (1997). *Dzienniki*. T. 1-2. Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Żygulski, K. (1994). *Jestem z lwowskiego etapu...* Warszawa: „Instytut Wydawniczy Pax”.

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/>



Reprezentacje rodziny w poradnikowych gatunkach dziennikarskich. Przykład kobiecej prasy powojennej

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem opracowania jest zaprezentowanie narzędzi, którymi posługiwali się powojenni dziennikarze do demonstrowania w prasie kobiecej kwestii rodzinnych, oraz analiza tych przekazów na poziomie reprezentatywnym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule wyróżnione zostały reprezentacje rodziny, które prezentowano na łamach prasy kobiecej w latach 1946-1947. Wskazano na szczególne znaczenie wymienionego okresu historycznego dla rozwoju prasy po wojnie oraz dla negacji pojęcia rodzin „przedwrześniowych”. Jako metodę badawczą zastosowano analizę treści, analizę genologiczną oraz badania literaturowe.

PROCES WYWODU: W toku rozważań poruszono kwestię pojęcia „czasu nieoznaczoności” oraz reprezentacji rodziny na łamach prasy tuż po zakończeniu II wojny światowej. Kolejno poruszono temat roli prasy kobiecej w procesie kształtowania świadomości o konstytutywnych cechach rodziny w XX w. Decydującą część opracowania stanowi analiza przekazów o rodzinie w kontekście genologii medialnej i zinterpretowanie dziennikarskich narzędzi stosowanych w celu wyróżnienia konkretnych jej cech. Wyłonione na podstawie analizy treści kreacje rodziny przedstawione są jako szansa na zintensyfikowanie zainteresowania kobiecą narracją historyczną.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analizowane przekazy dziennikarskie świadczą o dominacji tekstów afirmujących codzienną praktyczność oraz emocjonalność. Przekazy są tak konstruowane, by zapewnić czytelnika o autentycznym wpływie odbiorców na treść pisma. Przeważającym gatunkiem dziennikarskim pojawiającym się w analizowanym materiale są listy do redakcji, często adaptowane do innych gatunków dziennikarskich, instruktaże oraz reportaże wykazujące podobieństwo do opowieści *true stories*.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Dziennikarze powojennej prasy kobiecej uznali wyższość roli kobiet w rodzinie i prezentowali tę ideę za pomocą konkretnych narzędzi gatunkowych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PRASA KOBIECA, „MODA I ŻYCIE PRAKTYCZNE”, RODZINA POWOJENNA, MATRIARCHAT

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the study is to present the mechanisms that post-war journalists used to demonstrate family issues in the women's press and to analyze these messages on a representative level.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article highlights family representations that were presented in the women's press in the years 1946-1947. The author of the work indicates the special significance of this historical period for the development of the press after the war and for the denial of the concept of "pre-war" families. As a research method, the author applied content analysis, genealogical analysis and literature research.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the course of deliberations, the notion of "uncertainty time" and family representation in the press after the end of World War II is discussed. Next, the author touched on the role of the women's press in the process of shaping awareness about the family in the twentieth century. The decisive part of the study is the analysis of family messages in the context of the media genealogy and the interpretation of journalistic tools used to highlight specific features. Designated family creations are presented as an opportunity to intensify interest in women's historical narrative.

RESEARCH RESULTS: Analyzed journalistic tests testify to the domination of affirmation of everyday practicality and emotionality. The messages are constructed in such a way as to provide the reader with the authentic influence of the recipients on the content of the magazine. The predominant journalistic genre appearing in the analyzed material are letters to the editor, often adapted to other journalistic genres, briefings and reports.

CONCLUSION, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Journalists of the post-war women's press showed the superiority of the role of women in the family and presented this idea with the help of specific genre tools.

→ **KEYWORDS:** WOMEN PRESS, "MODA I ŻYCIE PRAKTYCZNE," POST-WAR FAMILY, MATRIARCHY

Wstęp

W obecnych badaniach nad polskim powojniem zaznacza się kierunek ku ponownemu przyjrzeniu się ówczesnym warunkom życia rodzinnego, szukaniu nowych jego kontekstów, problematyki oraz takiej metodologii, która pozwoliłaby na szersze opisanie tego, co działo się w „sercu” polskiej rodziny podczas zaludniania gruzów. Fundamentem takich badań zazwyczaj jest literatura dokumentów osobistych, szeroko pojętych tekstów kultury oraz przekazów medialnych. Analizowanie tych ostatnich i wyciąganie z nich obiektywnych wniosków jest zadaniem najtrudniejszym. Formowane na ich podstawie konkluzje mieszczą się bowiem zazwyczaj między dwoma rozbieżnymi determinantami:

przeświadczeniem o względnym pluralizmie tego okresu określanego mianem „czasu nieoznaczoności” (Świda-Ziemia, 2003; Dziki, 1985) a świadomością konstytuowania się już wtedy realnej polityki prasowej partii (Skrzypek, 1964). Uwzględniając obie te tendencje, prasoznawczy wypracowali jak dotąd kilka paradygmatów powojennego życia rodzinnego, zaznaczając przy tym ich wariantywność (Sokół, 2000; Adamski, 1970; Maliszewski, 1980), rzadko jednak zwracając uwagę na bardzo ważny dla rodziny okres historyczny, to znaczy lata 1946-1947. Przyjmuje się bowiem, że był to w istocie czas pozbawiony prasowych rozwiązań modelowych, nie propagowano wówczas jeszcze w pismach konkretnych kategorii rodziny, tematykę tę koncentrując wokół poszukiwania bliskich (Sokół, 2000).

Perspektywę tę można jednak poszerzyć, otwierając się na badania medialnych reprezentacji. Rozumieć je należy jako podejście antyesencjalistyczne, zakładające równoczesne istnienie różnych wersji i wzorów, społecznych form życia, które „stanowią schematy interpretacji, szeroko dostępne, uzyskane poprzez doświadczenie struktury, służące dla organizowania i nadawania znaczenia codziennym doświadczeniom” (Gromkowska, 2002). Okres tużpowojenny sprzyja takiemu spojrzeniu. Wojenne traumy sprawiły, że doświadczenie codzienności przez polskie rodziny stało się bardziej złożone i wymagało dodatkowych uściśleń. Skutkiem tego były zróżnicowane prezentacje rodziny na łamach prasy. Z jednej strony redakcje zwracały się do rodzin, dla których wszystko działało się od nowa, rozpoczynały one swoją egzystencję pozbawione psychologicznej pomocy, bogatsze zaś o doświadczenia głodu i niepewności, uszczuplone o najważniejszych członków; z drugiej jednak świat tych samych rodzin wypełniały troski organizacyjne spowodowane brakiem materialnego zaplecza. Odpowiedzią na takie społeczne problemy była specyficzna odmiana dziennikarstwa interakcyjnego, zapewniająca odbiorców o ich autentycznym wpływie na kształt prasy. Dzięki temu właśnie możliwe jest wyłonienie medialnych reprezentacji rodziny. Drukowanie listów, porad, ogłoszeń czy autoreportaży gwarantowało bowiem prasie wielość głosów, różnorodność historii i szeroką, antyklasową mozaikę odbiorczą. Czytelników zaś wzmacniało w przekonaniu o obiektywnym charakterze medialnego przekazu.

Przestrzeń dla tego rodzaju badań reprezentacji we wskazanym okresie może być wyłącznie prasa kobieca (już dobrze rozwinięta, skupiona wokół jednego tytułu: „Mody i Życia Praktycznego”), ponieważ była ona jedynym medium na szeroką skalę rozwijającym temat rodziny, ale też niezwykle dynamicznie się rozwijającym. Omawiany tytuł sprzedawał się w nakładzie blisko 400 tysięcy egzemplarzy bez zwrotów (Sokół, 1998), a i tak nie zaspokajało to potrzeb odbiorców, którzy informowali o brakach w zaopatrzeniu. Powodem takiego ożywienia nastrojów wokół prasy kobiecej był jej wpisany w definicję, poradnikowy i wspierający charakter, przystępność cenowa, a także trudna sytuacja pracowników redakcji i dziennikarzy po wojnie, wskazująca na równościowy charakter tych czasopism (Słomkowska, 1980). Dlatego celem tego opracowania jest nie tylko wyodrębnienie reprezentacji rodziny obecnych na łamach „Mody i Życia Praktycznego”, ale także analiza strategii, jakich sami dziennikarze używali do opowiedzenia o rodzinie i jej problemach, a które w istocie opowiadały o nich samych. Strategie

te, z punktu widzenia prasoznawców, wydają się równie istotne co wymienione reprezentacje, ponieważ wskazują nie tylko na sytuację polskiej rodziny po wojnie, ale także stan i mechanizmy funkcjonowania ówczesnego dziennikarstwa. Przyjętymi metodami badawczymi będą analiza treści umożliwiająca wyłonienie reprezentacji oraz analiza genologiczna zmierzająca w stronę odtworzenia mechanizmów pracy redakcyjnej na podstawie konkretnych gatunków dziennikarskich.

W proponowanej tu refleksji posłużę się reprezentacjami wyróżnionymi przeze mnie z dwóch roczników pisma. Będą to kolejno: samotność, wychowanie potomstwa, obyczajowość, więź małżeńska oraz reprezentacje praktyczno-instruktażowe. Nawiązują one do wyznaczonych przez Henryka Bednarskiego elementów struktury rodziny (2008). Mowa tu o takich determinantach jak 1) liczba jej członków, 2) wewnątrzrodzinny układ ról i pozycji społecznych, 3) wewnątrzrodzinna więź instytucjonalna i psychiczna, 4) podział czynności i struktura wewnątrzrodzinnej władzy i autorytetów. Lata 1946-1947 zostały wybrane jako najbardziej konstytutywne dla okresu rozwoju pisma „Moda i Życie Praktyczne” (potem nazywanego „Modą i Życiem”) oraz dla narracji o rodzinie po 1945 r.

Rola prasy kobiecej w kształtowaniu wizji rodziny

Jak wskazuje Barbara Kalinowska-Witek (2014), prasa kobieca od zawsze odgrywała ogromną rolę w społecznym budowaniu świadomości na temat rodziny, zwłaszcza poprzez „kształtowanie opinii publicznej i docieranie do szerokiego grona odbiorców zarówno ze średnich, jak i wyższych warstw społecznych (s. 179). Spoglądając retrospektywnie, przed II wojną światową w Polsce mieliśmy do czynienia z największą w historii różnorodnością pism kobiecych, ale i szeroką ofertą pism branżowych dotyczących tematyki rodzinnej i prowadzenia gospodarstwa domowego. Celem tych pism było przede wszystkim doradzanie kobietom w zarządzaniu czasem albo w prowadzeniu domu na wzór przedsiębiorstwa, co w dwudziestoleciu międzywojennym stało się modną i egalitarną ideą (Łozowska-Marcinkowska, 2010). Informacje o ekonomii gospodarstwa domowego dostarczano zarówno kobietom wiejskim (np. „Ziemiańska Polska”), jak i paniom pracującym zawodowo w mieście i prowadzącym dom, samotnym kobietom w kawalerkach czy też przebywającym w domu damom, których zadaniem było kontrolowanie służby i racjonalne administrowanie domowym budżetem (m.in. „Organizacja Gospodarstwa Domowego”, „Kobieta w Świecie i w Domu”). Redakcje pism odnosiły się do dylematów życiowych konkretnych środowisk społecznych, a ich przekazy były silnie sfeminizowane. Okres powojenny odmienił ten status. Czasopiśmiennictwo kobiece, skoncentrowane wokół redakcji „Mody i Życia”, scaliło się w jedną, bardzo niejednorodną przestrzeń odbiorczą. Czytelniczkami pisma były mieszkanki miast o różnym położeniu materialnym, a także kobiety wiejskie (spora grupa od 1948 r. „przerzuciła się” na czytanie „Przyjaciółki”) i mężczyźni. Analiza treści pisma o takim panoramicznym portrecie widza pozwala więc na dostrzeżenie wielorakich perspektyw społecznych. Jeśli zaś jeszcze poszerzymy spektrum odbiorcze o czytelników kobiecej prasy branżowej

(pisma te zaczęły ukazywać się dopiero od roku 1951), to może się okazać, że „Moda i Życie” to jedyne w historii kraju pismo, które docierało jednocześnie do najważniejszych członków rodzin: małżonków, dziadków i dzieci (rozumianych tu głównie jako młodzież szkolną i nastolatków).

Narzędziem docierania do czytelników prasy kobiecej są najczęściej porady, uznawane za równoprawny gatunek prasowy co informacja czy sylwetka (Worsowicz, 2018). Poradnictwo zaś, jako element dostarczania repertuaru wiedzy praktycznej i emocjonalnej (Zierkiewicz, 2002), jest zasadniczą cechą czasopiśmiennictwa kobiecego, która decyduje o jego zróżnicowaniu gatunkowym. Prasowe dziennikarstwo poradnikowe posiłkuje się bowiem wybranymi gatunkami dziennikarskimi, często adaptując je do ich funkcji alternacyjnych, które podporządkowane są określonym typom doradzania. Gatunki takie określa się wówczas mianem poradnikowych, ponieważ ich pierwszoplanową funkcją jest dawanie wskazówek, a nie informacja (Worsowicz). W przypadku tego artykułu mamy do czynienia z wieloma takimi adaptacjami. Gatunki prasowe, rozumiane w sposób tradycyjny (Wolny-Zmorzyński, Kaliszewski, Snopek, Furman, 2014; Wojtak, 2004; Frasz, 2013), poszerzone są tu o nowe konwencje i formy zapośredniczenia. Listy do redakcji służą np. najpierw jako pretekst do zwrócenia się z odpowiedzią wprost do indywidualnego czytelnika, następnie zaś do przekazania pouczenia i omówienia problemu ważnego z punktu widzenia całej wspólnoty kobiet. Obszar tematyczny takich porad jest precyzyjny – określa go redakcyjny wstępniak z 1946 r. Wyznacza on jako centrum wojennej tragedii rodzinę, przekazy dziennikarskie sytuując wokół jej problemów.

Perspektywa narracyjna w piśmie była jednak wyłącznie kobieca, czasami poszerzana o głos męski w sprawach dotyczących wychowania dzieci czy obyczajowości. „Moda i Życie” drukowała także napisane przez ojców listy do redakcji i ich wspomnienia w formie reportażu, ale nie były to publikacje o stałej periodyczności. Pozycja kobiety i mężczyzny w rodzinie nie była w piśmie równa, przechylała się mocno na korzyść małżonek. Kobiety, w przeciwieństwie do mężczyzn, nie były przedstawiane jako ofiary wojny. Ich rola w rodzinie uległa zasadniczej reorientacji, przedmiotem deifikacji stało się ich położenie społeczne. Mężczyźni natomiast „stali z boku”, nie występowali w roli partnerów ani opiekunów potomstwa. Nie byli też wyłącznymi żywicielami rodziny. Do prezentowania podobnych reprezentacji, które zdaje się były też wizją samych czytelniczek, redakcja używała konkretnych narzędzi.

Samotność

Podzielając przekonanie Małgorzaty Fidelis o obecnej w powojennej prasie idei nowego matriarchatu, który określa się jako historyczną przewagę kobiet nad mężczyznami w hierarchii społecznej (Fidelis, 2006), do poglądu tego należy dodać kategorię wzrostu znaczenia przez samotność. Popularne w analizowanym piśmie kobiety samotne – najczęściej matki-bohaterki, stały się punktem odniesienia dla wszystkich czytelniczek i ponadprzeciętnym wzorem postępowania. Ich afirmację prasa wyrażała najczęściej,

stosując formy reportażowe, o wysokim stopniu natężenia emotywnego. Wyróżniającym się tu gatunkiem dziennikarskim były sylwetki adaptujące formułę reportażu (Worsowicz, 2018), nazywane inaczej sylwetkami publicystycznymi (Wojtak, 2004). Dotyczyły po pierwsze pospolicich bohaterek, które w imię utrzymania rodziny przekraczały własny poziom komfortu i podejmowały „wyludnione” wówczas, męskie zawody; po drugie sylwetki reportażowe stosowano do informowania o aktualnym losie przedwojennych celebrytów, którzy podobnie jak inni odbiorcy zmagali się z biedą. Obecność gwiazd, najczęściej aktorek i piosenkarek, podnosiła atrakcyjność pisma i zapewniała czytelników o zrównaniu klasowym. Przekazy te miały wymiar parenetyczny oraz więziotwórczy. Podobną funkcję spełniały także tzw. historie z życia wzięte (Stańczak-Wiślicz, 2010), opowieści, które przybliżały czytelniczki do siebie, dokumentowały istotę relacji międzyludzkich, budowały wspólnotę odbiorczą. Przykładami takich tekstów były historie fikcyjnych matek decydujących się na adopcję sierot wojennych, opiekunek schorowanych rodziców, samotnych kobiet wymieniających się rękawiczkami robotniczymi podczas odgruzowywania miast. Przekazy o charakterze pomocowym przybierały wiele razy formę doraźną, budzącą do aktywności na rzecz rodzin. Kobiety samotne, obrotne przyjaciółki zebrane w tzw. trójkach pomocowych i zbierające datki, jedzenie i odzież dla powodzian stały się bohaterkami serii tekstów odnoszących się do powodzi roztopowych w 1947 r. Publicystyka i artykuły informacyjne prezentowały samotność jako historyczną kategorię sprawczą, przyczynę do determinacji i ofiarności.

Z punktu widzenia niektórych materiałów publicystycznych, samotność była kategorią niejawną. Nawet opuszczone kobiety, w mniemaniu dziennikarzy, pełniły funkcję opiekunek narodu, historia powołała je bowiem do społecznego macierzyństwa. Takie podejście pojawiało się w sprawozdaniach z obchodów wydarzeń krajowych, w które wplataną wątki feministyczne. W „Modzie i Życiu Praktycznym” żywa była też kwestia samotności w grupie. W wielu, nawet pełnych rodzinach kobiety musiały się mierzyć z poglądami „przedwrześniowych” mężów, którzy nie akceptowali nowej pozycji małżonek (Hajdo, 2006). Praca zawodowa łączona z macierzyństwem i prowadzeniem domu, która nie spotykała się z uznaniem partnera, była częstym tematem kpín na łamach pisma. Pretekstem do podejmowania takich satyr były choćby informacje krajowe. Idee budowy osiedli społecznych (tzw. domów kolektywnych) zaprezentowano w czasopiśmie jako odpowiedź na gnuśność i beczynność mężów, a nie jak było w rzeczywistości – na bezdomność i urągające warunki życia wielu rodzin. Samotność była także głównym tematem listów do redakcji, które realizowały wiele funkcji. Po pierwsze, dostarczały odpowiedzi na pytania prawne – zwykle odnoszące się do wszczynania postępowań rozwodowych lub adopcyjnych. Po drugie, pismo stało się platformą wymiany kontaktów między czytelniczkami, które pragnęły ze sobą korespondować, a także miejscem wymiany ogłoszeń dla matek. Dzięki działowi pisma „Między nami” udało się np. zebrać fundusze na skrzypce dla Wandy Wiłkomirskiej albo przekazać używanego kucyka na biegunach dla osieroczonego Andrzejska ze Skawiny.

Temat samotności gromadził w piśmie wielu odbiorców i pozwalał rozwijać jego interakcyjny charakter. Stało się to możliwe, ponieważ samotność była uniwersalnym,

ponadklasowym doświadczeniem powojennym, na które w odniesieniu do kobiet-matek zareagowało nawet państwo, przyznając prawo dochodzenia ojcostwa i alimentów, co przed wojną było prawie niemożliwe z przyczyn jurystycznych i społecznych.

Wychowanie dzieci

Misyjną powinność rodziny prezentowano w „Modzie i Życiu Praktycznym” w odniesieniu do tematu wychowania potomstwa. Przekazy dziennikarskie w obrębie tego wątku formułowano tak, by niosły z sobą treść patriotycznego obowiązku. Zasadnicza dla rozwoju dziecka miała być kategoria grzeczności. W niesfornych dzieciach dopatrywano się bowiem problemu dla przyszłości pokoju ojczyzny, proponowano więc nieustanne rozwijanie w dzieciach uczucia poszanowania dla kraju i historii. Artykuły informacyjne zachęcały do podejmowania działalności patriotycznej, najlepiej harcerskiej, która jawiła się jako sposób budzenia w dziecku ducha obywatelskości. Nigdy w piśmie na przestrzeni dwóch pierwszych lat powojennych nie promowano jednak podporządkowania dziecka rodzicowi, raczej zachęcano, by dawać mu wolność w podejmowaniu decyzji, rodzicielstwo prezentując jako wskazywanie drogi postępowania. Nie dawano też szczegółowych instruktaży wychowania, jedyną formą dotarcia do rodziców w tej kwestii były odpowiedzi na listy do redakcji; zazwyczaj karcono w nich za surowe podejście do dzieci, nawoływano do poszanowania godności młodzieży i niemowląt, którą tak często odbierała wojna. W przypadku, gdy czytelniczki opisywały w listach konkretne problemy dydaktyczne, redakcja również nie podejmowała się radzenia, a odsyłała je do zakładów pomocowych, polecała książki dotyczące wychowania. W wyrażaniu opinii dziennikarze także ograniczali się do ogólnych stwierdzeń. Na przykład, gdy czytelniczki pisały o potrzebie nauki szycia dziewczynek, redakcja odpowiadała, że owszem – wychowanie dziewcząt powinno się odbywać na poziomie praktyczności. W innych odpowiedziach podkreślano zaś, by nie ograniczać młodych dziewcząt do nauki domowych obowiązków, a rozbudzać w nich intelektualne zainteresowania. Drobiazgowych porad spodziewać się można było w piśmie jedynie w odniesieniu do tworzenia „wychowawczego otoczenia”, co szczegółowo zostanie omówione w przypadku reprezentacji praktyczno-instruktażowych.

Listy do redakcji adaptowano także do formuł reportażowych. Informowano w nich o codziennych trudach wychowania, przykłady życia czytelników wykorzystywano zaś do zaznaczania poglądów redakcji na temat życia matek. Często takie materiały dziennikarskie były wielogłosowe – kilka listów połączonych w konstrukt jednego reportażu wzbogacano o komentarz odredakcyjny. Pojedyncze historie kobiet stawały się wówczas kluczem do zrozumienia położenia kobiet na różnych etapach macierzyństwa, w odniesieniu do różnych środowisk i klas społecznych. Listy do redakcji były często przyczynkiem do większych akcji redakcyjnych, które komunikowały o dorastaniu młodzieży. Przykładem takiej interaktywnej dyskusji czytelniczej, składającej się z listów połączonych reporterską narracją dziennikarza, był materiał *Dzidzia przestała być dzidzią* opublikowany w roku 1946. Ciągnąca się na łamach pisma przez kilka numerów

rozmowa czytelniczek sprawiała wręcz wrażenie panelu dyskusyjnego, który prezentuje pozytywne i negatywne skutki dojrzewania w czasie okupacji.

Obyczajowość

Istotną reprezentacją rodziny na łamach „Mody i Życia Praktycznego” była tematyka jej obyczajowości i dobrych zwyczajów. Normy zachowania, tak ściśle przestrzegane w okresie przedwzręsnym, w piśmie wydają się przy każdej sposobności negowane. Pogarda wobec starych obyczajów obecna jest głównie w korespondencji z zagranicy, najczęściej dotyczącej mody lub historii krajów zachodnich, których kulturę redakcja uznaje za nieprzystającą do warunków powojennych. Podobnie rzecz przedstawia się w artykułach historycznych, które traktują satyrycznie o okresie przedwojennym. „Niewolnice warszawskie sprzed pół wieku”, które nie mogły nosić krótkich fryzur, palić papierosów ani prowadzić rozmów telefonicznych, wydają się dziennikarzom nonsensem obyczajowym. Podobnie zresztą jak całowanie kobiet w ręce, któremu to tematowi redakcja poświęciła podobny jak wspomniany wcześniej, kilkunumerowy panel dyskusyjny hołdujący głosom czytelników z różnych warstw społecznych. Znamiona negacji pojawiały się również w najszerzej badanym gatunku pisma – listach do redakcji, które częstokroć zawierały pytania o normy obyczajowe. Tematami diskutowanymi było przesunięcie granicy wieku do zawierania małżeństwa, ponowne zawieranie związków po utracie bliskich, przeżywanie żałoby. Przekazy dziennikarskie w obrębie tej reprezentacji miały więc głównie wydźwięk terapeutyczny.

Więź małżeńska

Hołdując licznym badaniom nad kontekstem ról pełnionych w rodzinie, modelami opiekuńczymi oraz różnicami w pojmowaniu relacji rodzinnych (Budrowska, 2000; Bednarski, 2009; Markowska, 1986), wyróżniona na potrzeby tego opracowania została reprezentacja więzi. Czas nieoznaczoności, za który uważane są lata 1946-1947, mianuje się również okresem medialnego ignorowania relacji uczuciowych. Oddać więc należy słuszość temu pogładowi, zwłaszcza biorąc pod uwagę, że na łamach analizowanego tytułu pierwsza wzmianka o mężczyźnie pojawia się dopiero w numerze dziesiątym, w formie galerii ilustracji, i to w odniesieniu do jego ubrania, za które odpowiada małżonka. Numer bożonarodzeniowy „Mody i Życia Praktycznego” pokazywał zaś mężczyznę spacerującego po mieszkaniu w szlafroku, prezentując jego bierność wobec problemów rodziny. Stanowiło to *novum*, ponieważ przed wojną mężczyźni byli raczej niemymi bohaterami prasy kobiecej. Wiele jednak jest w piśmie treści dziennikarskich, które wyrażają postulat miłości romantycznej między małżonkami. Poszukiwanie przez redakcję form interakcyjnych doprowadziło do częstego publikowania konkursowych galerii zdjęć. Ogłaszane plebiscyty dotyczące pocięch, pierwszych randek, sytuacji

sercowych między małżonkami są dziś źródłem reprezentacji więzi między narzeczonymi lub małżonkami. W serii zdjęć „Ona i On” widać np. narzeczonych wpatrujących się w siebie pośród natury, żołnierza ze świeżo poślubioną młodą żoną na tle budowanego domu, parę jadącą motocyklem. Takie galerie opatrzone opisami prezentują miłość jako wolny od dramatów fundament rodziny. Uczucie między narzeczonymi jest podstawą zawarcia małżeństwa, ale także odrzucenia go w momencie, gdy więź wygasa. Tu z kolei otwiera się ponownie przestrzeń do analizy listów czytelniczek. Gdy informują one, że ich małżeństwo przeżywa kryzys, redakcja nie radzi walczyć za wszelką cenę o partnera, a zaangażowanie w wyjście z konfliktu poleca tylko wtedy, gdy czytelniczka jest pewna swego uczucia. Sporo o miłości romantycznej mówią też reportaże zamieszczone w „Modzie i Życiu”. Są one zazwyczaj oparte na podobnym schemacie kompozycyjnym: najpierw bohaterka prezentuje swoją refleksję na temat zachowania harmonii rodzinnej, a potem redakcja negatywnie ją komentuje. Bohaterka taka zazwyczaj uważa, że szczęście rodzinne uzależnione jest od jej pracy zawodowej, domowej i intelektualnej – stara się ona być dobrą towarzyszką dla męża i opiekunką dla dzieci. Redakcja prezentuje odmienną perspektywę: to nie od kobiety zależy sukces rodziny, ale od uświadomienia zacofanych mężów.

Zasadniczym celem stosowanych przez redakcję narzędzi było zaprezentowanie relacji małżeńskich z dwóch kontrastowych perspektyw. Pierwsza z nich zawierała refleksję praktyczną, przygotowującą kobiety do wykonywania męskich obowiązków domowych, druga zaś informowała o potrzebie bliskości małżeńskiej. Refleksja praktyczna przejawiała się w przekazach wypełnionych rozczarowaniem na temat małżeństwa, druga zaś mówiła o potrzebie uczuciowości w trudnych czasach. Wiele z reportaży i listów do redakcji jest też zapisem nieścisłości relacji panujących między małżonkami. Panowie z jednej strony byli namawiani do traktowania żon jako partnerek, z drugiej strony kobiety oczekiwały przestrzegania dawnych zasad szarmanckości. Na styku obu tych poglądów najczęściej rozdziły się małżeńskie konflikty.

Reprezentacje praktyczno-instruktażowe

Reprezentacje rodziny zorientowane na techniczny aspekt jej funkcjonowania prezentują w piśmie instruktaże praktyczne. Skupiały się one w obrębie gatunków dziennikarskich spełniających funkcję przewodników życia codziennego i prowadzenia gospodarstwa domowego. Promowały ideę oszczędności, obecną na łamach wszystkich pism powojennych, walkę o przetrwanie, samowystarczalność w czasie niedoboru. Stałą rubryką pisma, która odnosiła się do tego typu przekazów, była „Matka i dziecko” prowadzona przez Marię Ankiewiczową, dziennikarkę popularnego przed wojną magazynu „Kobieta w Świecie i w Domu”. Ankiewiczowa występowała w tekstach w roli nie tylko dziennikarza, ale także eksperta. W rubryce prowadziła kursy macierzyńskie (np. dezynfekcja smoczka, przygotowanie wyprawki niemowlęcej), meblarskie (własnoręczne wykonanie wózka z desek), aranżacji wnętrz dziecięcych. Pisane przez nią teksty były często

hybrydą reportażu i materiału eksperckiego. Na początku autorka przywoływała „historię z życia” czytelniczki, którą następnie uzupełniała specjalistycznym komentarzem. Przykładem takich opowieści były chociażby historia Witusia, który przez wakacje nabawił się wodowstrętu, albo Kazia malującego z radością ołówkami ściany w całym domu. Historie te posłużyły Ankiewiczowej kolejno do opowiedzenia o ciężkiej do zachowania po wojnie higienie dzieci oraz rozbudzeniu w nich kreatywności. Chciała ona zapewnić matki o tym, że życie toczy się dalej, a ich głównym celem winno być zachowanie godności w trudach wychowania. W dziale „Matka i dziecko” często prowadzono też wywiady poradnikowe z lekarzami i pedagogami. Ich celem poza dostarczeniem informacji praktycznych było ilustrowanie powojennych problemów matek (brak pieniędzy na smoczek, niedobór opieki medycznej, niemożność zachowania higieny uzębienia dzieci, ograniczone możliwości w zapewnieniu wartościowego pożywienia, wilgoć panująca w domach).

Instruktaże praktyczne często przybierały formy galerii i metamorfoz. Redakcja prezentowała np., jak przerobić stare sukienki córek w nowe bluzki, jak własnoręcznie uszyć śpioszki albo wydziergać wełniane skarpetki. Pisanie o modzie dziecięcej i młodzieżowej miało częstokroć charakter patriotyczny – mamom dostarczano instrukcji wykonania mundurka harcerskiego albo przerobienia męzowskiego garnituru w odzież obywatelską (np. mundurek szkolny z kołnierzykiem). Prawidłowe funkcjonowanie rodziny uzależnione było od racjonalnego rozplanowania budżetu i przestrzeni domowej. Obowiązek ten według „Mody i Życia Praktycznego” należał do matki i to do niej kierowano instrukcje dotyczące urządzania jednopokojowych mieszkań, przyrządzania kremów z boczku, wykonywania zabawek dla dzieci ze starych skarpet albo zużytych kapeluszy. Z tych warsztatowych przekazów wyłania się obraz rodziny podporządkowanej harmonogramowi dnia kobiety, nic bowiem w domu nie mogło obejść się bez jej udziału. Wiele razy w piśmie instrukcje te były przedmiotem satyry, ponieważ ewidentnie redakcja zdawała sobie sprawę z niewspółmierności roli małżonka w prowadzeniu domu. Pierwsze rubryki kierowane do ojców pojawiły się jednak w piśmie dopiero na początku lat 50. XX w. Do tego czasu kobietę obowiązywał ścisły porządek dnia, który nie zmieniał się, nawet gdy wyjeżdżała z dzieckiem na „wywczas”. Wówczas musiała się zajmować pilnowaniem potomków podczas kąpeli słonecznych, nadzorem nad podręczną apteczką oraz organizowaniem bagażu, do którego miał się pomieścić wieziony ze wsi do miasta prowiant.

Wnioski

Analizowane reprezentacje rodziny sygnalizują najbardziej podstawowe jej problemy w okresie powojennym. Dominującą kategorią prezentowaną w piśmie była samotność i związana z nią konieczność historycznego przejęcia przez kobiety wielu męskich obowiązków. „Moda i Życie Praktyczne” dostarczała czytelnikom wielu instruktaży praktycznych oraz materiałów o charakterze refleksyjnym. Pismo postawiło sobie zadanie niesienia pomocy i wsparcia, a co za tym idzie – obecne na jego łamach gatunki dziennikarskie adaptowano najczęściej do funkcji poradnikowej. Przeważającym gatunkiem

prasowym pojawiającym się w omawianych reprezentacjach były listy do redakcji oraz ich formy alternacyjne. Spełniały one w piśmie wielorakie funkcje. Były, po pierwsze, pretekstem do opowiedzenia o problemach kobiet i rodzin, po drugie zaś, budowały przeświadczenie o więziotwórczym i terapeutycznym charakterze czasopisma. Wbrew dotychczasowym ustaleniom badaczy, opracowanie to dostarcza informacji o dwojakim pojmowaniu „czasu nieoznaczoności”, czyli okresu mieszczącego się w przedziale lat 1946-1947. Analizowanie prasy kobiecej pozwala na sformułowanie zapewnienia, że nie był to okres pozbawiony refleksji romantycznej dotyczącej relacji małżeńskich. Jest to istotne rozstrzygnięcie, ponieważ pisma kobiece, które zaczęły ukazywać się od roku 1948 (np. „Przyjaciółka”), definiowały więzi małżeńskie już według koncepcji pozytywistyczno-produkcyjnej, pozbawionej uczuciowego budulca (Sokół, 2003). Emocjonalność wyrażana jest w piśmie w formie reportażu zawierających historie samych czytelniczek. W większości przykłady te przechylają szalę odpowiedzialności za rodzinę w stronę kobiet. Miłość małżeńska w rodzinie nie jawi się więc tu jako podłoże sprawiedliwego podziału obowiązków.

Wyjątkowość omawianego pisma polegała na posiadaniu bardzo szerokiej przestrzeni odbiorczej, która zapewnia badaniom obserwacje różnorodnych, ponadklasowych aspektów codzienności rodziny. Przekazy dziennikarskie zawarte w czasopiśmie komunikowały najczęściej o samych czytelniczkach, co zapewniało ich o autentycznym wpływie na treść pisma. Mało tego, czasopismo podjęło się próby stworzenia przestrzeni komunikacyjnej między czytelniczkami. Było platformą wymiany kontaktów, świadczyło też pomoc doraźną dla potrzebujących matek albo dotkniętych powodzią rodzin. Takie budowanie doświadczenia wspólnoty pozwalało odbiorcom się otwierać i wysyłać do redakcji tysiące listów. Stworzenie tak nadzwyczajnej sieci połączeń między redakcją a odbiorcami dało początek nowej tendencji dziennikarskiej rozwiniętej później w magazynie „Przyjaciółka”. Polegała ona na konstruowaniu prasy kobiecej z wykorzystaniem budulca interakcyjnego i zwierzeniowego.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski, F. (1970). *Modele małżeństwa i rodziny a kultura masowa*. Warszawa: PWN.
- Bednarski, H. (2008). Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*. Łowicz: Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, 198.
- Budrowska, B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Dziki, S. (1985-1986). Prasa polska w latach 1944-1948. *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej*, 24/1.
- Fidelis, M. (2006). Czy nowy matriarchat? Kobiety bez mężczyzn w Polsce po II wojnie światowej. W: A. Żarnowska i A. Szwarc (red.), *Kobiety i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 432-435.
- Fras, J. (2013). *O typologii wypowiedzi medialnych i dziennikarskich*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej: rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin, 17-18.

- Hajdo, M. (2006). Wizerunek kobiety jako matki, pracownika i działaczki społecznej prezentowany na łamach prasy kobiecej w latach 1948-1956. W: *Dzieje najnowsze*. Warszawa: Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk, 57.
- 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, 179.
- Łozowska-Marcinkowska, K. (2010). *Sprawy niewieście: problematyka czasopism kobiecych Drugiej Rzeczypospolitej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 133.
- Maliszewski, A. (1980). *Rodzina w polskich magazynach ilustrowanych*. Kraków: OBP „Raporty”.
- Markowska, D. (1986). Rola kobiety w polskiej rodzinie. W: E. Konecka (red.), *Kobiety polskie: praca zbiorowa*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Skrzypek, J. (1964). Etapy rozwojowe prasy w Polsce Ludowej. *Zeszyty Prasoznawcze*, 3, 66-67.
- Słomkowska, A. (1980). Materialne zniszczenia i straty dziennikarstwa polskiego w wyniku II wojny światowej. W: *Prasa w PRL. Szkice historyczne*. Warszawa: PWN, 6.
- Sokół, Z. (1998). *Prasa kobieca w latach 1945-1995*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 83.
- Sokół, Z. (2000). Wzór osobowy kobiety i model rodziny propagowany na łamach prasy kobiecej w latach 1945-1990. W: W. Chańska i B. Ulicka (red.), *Polskie oblicza feminizmu*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 66-85.
- Sokół, Z. (2003). Przyjaciółka – tygodnik kobiet (1948-1998), część II – lata marzec 1951 – marzec 1990. W: *Kieleckie Studia Bibliologiczne*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 107.
- Stańczak-Wiślicz, K. (2010). *Opowieści o trudach życia. Narracje zwierzeniowe w popularnej prasie kobiecej XX wieku*. Warszawa: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Świda-Ziomba, H. (2003). *Urwany lot. Pokolenie inteligentnej młodzieży w świetle listów i pamiętników z lat 1945-1948*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wojtak, M. (2004). *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 140.
- Wolny-Zmorzyński, K., Kaliszewski, A., Snopek, J., Furman, W. (2014). *Prasowe gatunki dziennikarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Poltex.
- Worsowicz, M. (2018). Gatunki w dziennikarstwie poradnikowym (na przykładzie prasy). Część II. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 225.
- Zierkiewicz, E. (2002). Prasa kobieca versus pisma feministyczne. Między dobrowolnym zniewoleniem a wymuszoną emancypacją. W: E. Zierkiewicz i I. Kowalczyk (red.), *Kobiety w kulturze popularnej*. Poznań, Wrocław: Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA, 42.

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/>



Działalność organizacji rodzicielskich w Polsce w świetle sprawozdań dyrekcji gimnazjów państwowych okresu międzywojennego

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie działalności organizacji rodzicielskich w świetle sprawozdań dyrekcji polskich gimnazjów państwowych w okresie międzywojennym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: na czym polegała działalność organizacji rodzicielskich w świetle sprawozdań dyrekcji polskich gimnazjów państwowych w okresie międzywojennym? Zastosowano procedurę badań historycznych obejmującą kwerendę źródeł, ich ocenę i analizę.

PROCES WYWODU: Artykuł rozpoczyna się od zarysowania potrzeby współpracy domu i szkoły po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Wskazuje na tworzenie i cele organizacji rodzicielskich działających w państwowych gimnazjach w Polsce międzywojennej, ich struktury i zakres działalności, która była odpowiedzią na potrzeby szkół.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Organizacje rodzicielskie w państwowych gimnazjach Polski międzywojennej posiadały różne struktury wewnętrzne (sekcje), gromadziły fundusze w postaci składek i dochodów pozyskiwanych z imprez organizowanych przez rodziców. Prowadziły dożywianie uczniów, udzielały pomocy materialnej i rzeczowej niezamożnym uczniom, wspierały finansowo najpilniejsze potrzeby szkoły, udzielały subwencji organizacjom szkolnym, urządzały imprezy oraz zajmowały się szeroko pojętymi sprawami wychowawczymi. Zazwyczaj wszyscy rodzice uczniów należeli do koła (komitetu lub towarzystwa) rodzicielskiego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Mimo trudnych warunków społeczno-ekonomicznych II RP z biegiem lat umacniały się wpływy wychowawcze i organizacyjne kół rodzicielskich w gimnazjach oraz rosło wśród rodziców rozumienie potrzeby współpracy domu i szkoły. Działalność organizacji rodzicielskich w państwowych gimnazjach Polski międzywojennej wskazuje na poszerzający się jej zakres i rozwój zróżnicowanych form współpracy domu i szkoły. Ich dorobek i doświadczenia zapisane na kartach sprawozdań szkolnych można wykorzystać współcześnie, organizując współdziałanie domu i szkoły.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ORGANIZACJE RODZIELSKIE, PAŃSTWOWE GIMNAZJA, WSPÓŁPRACA DOMU I SZKOŁY, HISTORIA EDUKACJI**

Sugerowane cytowanie: Magiera, E. (2019). Działalność organizacji rodzicielskich w Polsce w świetle sprawozdań dyrekcji gimnazjów państwowych okresu międzywojennego. *Horyzonty Wychowania*, 18(47), 57-68. DOI: 10.35765/HW.2019.1847.05.

ABSTRACT

Activities of Parental Organizations in Interwar Poland in the Light of the Reports of State Gymnasium Administrators

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the paper is to present the activity of parental organizations in the light of the reports of the administration of Polish state gymnasiums in the interwar period.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The paper is an attempt to answer the question: What was the activity of parental organizations in the light of the reports of the administration of Polish state gymnasiums? The procedure of historical research was implemented, including the preliminary research of sources, their evaluation and elaboration.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paper begins with an outline of the need for home and school cooperation after Poland had regained its independence. It presents the formation of parental organizations operating in state gymnasiums in interwar Poland, their goals, structure and scope of activity, which was a response to the needs of the schools.

RESEARCH RESULTS: Parental organizations in state gymnasiums of interwar Poland had various internal structures (sections); they raised funds in the form of donations and income generated from events organized by parents. They organized extra meals for pupils, granted material aid to the poorer ones, supported financially the most urgent needs of the school, provided subventions to school organizations and dealt with broadly understood educational issues. Usually all parents were members of the parental circle (committee or society).

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Despite the difficult socio-economic conditions of the Second Polish Republic, over the years the educational and organizational influences of parental circles in gymnasiums were strengthened, and the understanding of the need for cooperation between home and school grew among parents. The activity of parental organizations in state gymnasiums of interwar Poland indicates its expanding scope and the development of diverse forms of home and school cooperation. Their achievements and experiences recorded in school reports can be used nowadays for organizing cooperation between home and school.

→ **KEYWORDS:** PARENTAL ORGANIZATIONS, STATE GYMNASIUMS, HOME AND SCHOOL COOPERATION, HISTORY OF EDUCATION

Wstęp

Po odzyskaniu niepodległości relacje domu i szkoły wymagały nowego ułożenia w warunkach wolności politycznej. Kształtowały się przez pryzmat doświadczeń zaborowych, charakteryzujących się wrogimi stosunkami obu środowisk wychowawczych, postrzegania szkoły jako „instytucji obcej narodowo i realizującej cele polityki rusyfikacyjnej” oraz germanizacyjnej (Jakubiak i Janke, 1996; Araszkievicz, 1967). W okresie międzywojennym współpraca domu i szkoły formowała się w obliczu reform oświatowych, procesów

integracyjnych, ideologii wychowania narodowego i państwowego oraz rozwoju nauk psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, promujących idee „nowego wychowania” i zbliżenie szkoły do życia. Miała zorganizowany charakter, przejawiający się w działalności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich (Jakubiak, 1992), funkcjonujących również na terenie państwowych gimnazjów ogólnokształcących. Problematyka organizacji rodzicielskich w Polsce okresu międzywojennego ma już swoje miejsce w literaturze przedmiotu, do której należą opracowania autorstwa Krzysztofa Jakubiaka, Patrycji Łagi, Marzeny Okrasy, Wiesławy Zasady i innych (Jakubiak, 1997; Jakubiak, 2014; Okrasa, 2013; Łaga, 2016; Magiera, 2015).

Metody badawcze

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: na czym polegała działalność organizacji rodzicielskich w świetle sprawozdań dyrekcji polskich gimnazjów państwowych w okresie międzywojennym? Żeby uzyskać odpowiedź na tak sformułowany problem, zastosowano procedurę badań historycznych, obejmującą kwerendę źródeł, ich ocenę i analizę polegającą na: ustaleniu faktów, ich klasyfikacji, wyjaśnianiu, odkryciu związków między faktami i uogólnieniu. Podstawę źródłową artykułu stanowią sprawozdania dyrekcji gimnazjów państwowych ogólnokształcących publikowane w okresie II Rzeczypospolitej, które zawierają raporty z działalności organizacji rodzicielskich funkcjonujących w tych szkołach.

Tworzenie i struktury organizacji rodzicielskich

Jak wskazują sprawozdania szkolne, organizacje rodzicielskie funkcjonujące w państwowych gimnazjach II Rzeczypospolitej nosiły różne nazwy: koło rodzicielskie, komitet rodzicielski, rada rodzicielska, towarzystwo rodzicielskie, opieka szkolna. Klasowe organizacje rodzicielskie nazywano opiekami klasowymi. Najczęściej stosowano termin „koło rodzicielskie”, którym posługują się zamiennie z nazwą „organizacja rodzicielska”. Wszystkie zrzeszenia rodzicielskie rozwijały się ewolucyjnie. W części gimnazjów zostały utworzone dopiero na początku drugiej dekady niepodległej Polski. Patronaty klasowe rozwijały się jeszcze wolniej. Analiza sprawozdań szkolnych dowiodła, że był to proces stopniowy, inicjowany przez dyrektorów szkół.

Organizacje rodzicielskie angażowały się w szeroko zakrojoną działalność na rzecz dobra uczniów. Ich celem było „zacieśnienie więzów między rodzicami uczniów a szkołą, udzielanie szkole moralnego i materialnego wsparcia wszędzie, gdzie tego będzie wymagało dobro młodzieży i wytworzenie najpomyślniejszych warunków wychowania młodzieży uczęszczającej do Zakładu” (Sprawozdanie Dyrekcji Komunalnego Gimnazjum Męskiego i Żeńskiego w Siemianowicach Śląskich, 1931, s. 33-34). Członkowie organizacji rodzicielskich opłacali dobrowolną lub określoną (najczęściej 50 gr, 1 lub 2 zł

miesięcznie) składkę comiesięczną lub inną. Fundusze kół rodzicielskich były tworzone ze składek członkowskich, zbiorów publicznych, dochodów z imprez i zabaw tanecznych organizowanych przez rodziców, a nawet z biletów na wykłady dla rodziców odbywające się na terenie szkół.

Jak pisano w sprawozdaniach szkolnych, organizacje rodzicielskie działały na podstawie wewnętrznych regulaminów lub statutów, zgodnie z którymi do samorządu rodzicielskiego należeli wszyscy rodzice uczniów uczęszczających do gimnazjum. Na czele zrzeszenia rodziców stał zarząd, wybierany najczęściej na walnym zgromadzeniu. Zarządem kierował przewodniczący. Znacznie rzadziej ten organ nazywano wydziałem wykonawczym. W skład zarządu wchodził przewodniczący patronatów klasowych, dyrektor gimnazjum oraz przedstawiciele rady pedagogicznej. W składach społecznych zarządów kół rodzicielskich i patronatów szkolnych publikowanych na łamach sprawozdań można odnaleźć urzędników państwowych, oficerów, osoby wykształcone, rozumiejące potrzeby szkoły i uczniów, należące do miejscowej elity, aktywnie uczestniczące w życiu szkoły i zaangażowane w pracę na rzecz szkoły i uczniów.

Sprawozdania szkolne wskazują na fakt, iż organizacje rodzicielskie posiadały różne struktury wewnętrzne. Najczęściej były podzielone na sekcje lub komisje (z przewodniczącymi na czele), które odpowiadały potrzebom szkoły i uczniów. Dla przykładu w zrzeszeniu rodzicielskim Gimnazjum II im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Stanisławowie w roku szkolnym 1932/1933 działały sekcje: dożywiania, opieki i propagandowo-wychowawcza¹. Koło rodzicielskie Gimnazjum Humanistycznego im. Króla Jana Sobieskiego w Złoczowie w roku szkolnym 1931/32 było podzielone na dwie sekcje: sekcję dożywiania i sekcję wychowawczą (Państwowe Gimnazjum Humanistyczne w Złoczowie, 1932). W Gimnazjum Państwowym im. Juliusza Słowackiego w Czortkowie komitet rodzicielski obejmował trzy sekcje: dożywiania, rozrywkową i oświatową (Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum w Czortkowie, 1933). W Państwowym Gimnazjum w Jaworowie w roku szkolnym 1933/34 w łonie koła rodzicielskiego oprócz sekcji dożywiania i pomocy materialnej powołano sekcję mieszkaniową; przed rozpoczęciem roku szkolnego przeprowadziła ona wizytację wszystkich mieszkań (stancji), w których miała być umieszczona młodzież (XV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Jaworowie, 1934).

Działalność organizacji rodzicielskich

1. Dożywianie uczniów

Zgodnie z wyżej przedstawionymi strukturami wewnętrznymi kół rodzicielskich ich aktywność koncentrowała się wokół działalności opiekuńczej, polegającej przede wszystkim

¹ Sekcja propagandowo-wychowawcza wyszła z inicjatywą porozumienia się wszystkich kół rodzicielskich w Stanisławowie w sprawie tzw. godziny policyjnej dla młodzieży, młodzieży dojeżdżającej, literatury pornograficznej oraz przedstawień kinowych (Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum II im. Marszałka J. Piłsudskiego w Stanisławowie, 1933).

na zorganizowaniu dożywiania uczniów oraz udzielaniu pomocy rzeczowej i finansowej niezamożnym uczniom.

Analiza sprawozdań szkolnych wskazuje na fakt, iż dożywianie prowadzone okresowo lub całorocznie było podstawowym obszarem działalności kół rodzicielskich, o czym świadczą liczne przykłady. Towarzystwo rodzicielskie w Gimnazjum Klasycznym w Grudziądzu zebrane środki finansowe przeznaczyło na dożywianie 20. wskazanych przez dyrekcję niezamożnych uczniów, udzielając bezpłatnych lub w niewielkim zakresie płatnych śniadań (Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu, 1933). Rozdawano kakao i mleko za opłatą 10 gr za szklankę. Biedni uczniowie ten posiłek otrzymywali za darmo. W Państwowym Gimnazjum Klasycznym w Trzemesznie była czynna kuchnia mleczna, prowadzona przez matki. W ciągu roku sprzedano 660 litrów mleka, co oznaczało, że przeciętnie ciepłe mleko codziennie otrzymywało 50 uczniów (V Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Trzemesznie, 1933).

Koła rodzicielskie prowadziły akcję dożywiania najczęściej w okresie zimowym. W Gimnazjum Państwowym im. Juliusza Słowackiego w Czortkowie wyłoniona z komitetu rodzicielskiego sekcja dożywiania młodzieży od grudnia do kwietnia zajmowała się wydawaniem typowych śniadań (mleko, bułka) za niewielką opłatą. Przeciętnie wydawano dziennie 140 porcji, z tego 60% bezpłatnie (Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum w Czortkowie, 1933). W niektórych gimnazjach rodzice prowadzili całoroczną akcję dożywiania. Tak było w Państwowym Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie, w którym w roku szkolnym 1935/36 codziennie wydawano około 100 śniadań (10 gr za szklankę kakao lub mleka z bułką), w tym około 50 śniadań bezpłatnych. W każdą sobotę w czytelni wydawano podwieczorki, składające się z herbaty i bułki z szynką, z których w roku szkolnym 1936/37 skorzystało około 140 uczniów (Sprawozdanie Dyrekcji Państwowe Gimnazjum V we Lwowie, 1936).

2. Pomoc materialna uczniom niezamożnym

Aktywność opiekuńcza kół rodzicielskich przejawiała się również w pomocy materialnej i rzeczowej udzielanej niezamożnym uczniom. Pomoc materialną stanowiło m.in. dofinansowanie do czesnego, które obowiązywało w gimnazjum. Co prawda konstytucja marcowa zawierała zapis o bezpłatności nauki (Śliwiński, 1929, s. 9-10), nie był on jednak przestrzegany, ponieważ z chwilą wejścia rozporządzenia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1 kwietnia 1926 r. do szkół średnich i wyższych wprowadzono czesne nazywane taksą administracyjną, systematycznie podnoszoną. Od 1928 r. „uczniowie państwowych szkół średnich wpłacali taksę administracyjną w wysokości 110 zł rocznie płatną w dwóch ratach” (Gumuła i Majewski, 1994, s. 114). W roku szkolnym 1931/1932 w szkołach państwowych pełna opłata roczna wynosiła przeciętnie 200-300 zł. Koszty nauki w gimnazjum stanowiły duże obciążenie dla rodzin, m.in. dlatego przez cały okres międzywojenny gimnazja były szkołami elitarnymi (Mauersberg,

1988). Dzieci urzędników państwowych i zawodowych funkcjonariuszy wojskowych mogły korzystać z ulg i ze zwolnień od opłaty.

Z analizy sprawozdań szkolnych wynika, że pomoc finansowa kół rodzicielskich polegała przede wszystkim na udzielaniu niezamożnym uczniom subwencji na opłatę czesnego oraz na wspieraniu ich w innych potrzebach. W Gimnazjum Klasycznym w Grudziądzu w roku szkolnym 1928/29 towarzystwo rodzicielskie część funduszy przeznaczyło dla uczniów wymagających wsparcia finansowego na: kolonie letnie, opłatę taksy administracyjnej i zwiedzanie Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu. W roku szkolnym 1932/33 zapłaciło takse administracyjną za 15 uczniów, a 3 uczniom udzielono krótkoterminowych pożyczek na zapłatę czesnego. Mając na uwadze względy zdrowotne, wspomogło finansowo potrzebujących uczniów, umożliwiając im wyjazd na kolonie letnie nad morze i w góry (Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum w Grudziądzu, 1929; 1933).

Koła rodzicielskie dbały również o zdrowie i zaopatrzenie uczniów w przybory do nauki i odzież. W II Państwowym Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie w roku szkolnym 1931/32 komitet rodzicielski udzielił subwencji na leczenie uczniów, w szczególności zagrożonych gruźlicą, oraz na kupno książek (Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Tarnowie, 1932). Koło rodzicielskie II Państwowego Gimnazjum w Tarnopolu w latach 1929-1932, świadcząc pomoc materialną ubogiej młodzieży, otaczało opieką chorujących uczniów, opłacało lekarstwa, ubezpieczenie od wypadków, takse szkolną, wyieczki, kino (Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Tarnopolu, 1930).

We wszystkich raportach z działalności organizacji rodzicielskich zawartych w sprawozdaniach, a zwłaszcza w bilansach kasowych, znajdują się pozycje dotyczące subwencji finansowych udzielanych niezamożnym uczniom na pokrycie taksy administracyjnej. Poza tym koła rodzicielskie biedniejszym uczniom udzielały zapomóg na niezbędne wydatki szkolne, pokrywały ich koszty utrzymania, oferowały zapomogi rzeczowe, organizowały kolonie letnie i podejmowały inne działania pomocowe.

3. Pomoc finansowa szkole i organizacjom szkolnym

Organizacje rodzicielskie wspierały finansowo różnorodne potrzeby szkół. Opieka szkolna w Państwowym Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu wspomogła założenie elektryczności w budynku gimnazjalnym oraz udzieliła zapomogi na zakup wyposażenia dla gimnazjalnego klubu wioślarskiego. Udzieliła subwencji finansowej bibliotece religijnej gimnazjum, urządziła ślizgawkę na boisku szkolnym przy sali gimnastycznej oraz korzystając z poparcia dyrekcji, zorganizowała świetlicę w gimnazjum (Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Toruniu, 1932). W Gimnazjum Klasycznym w Grudziądzu towarzystwo rodzicielskie część funduszy przeznaczyło na cele biblioteki dla niezamożnych uczniów. Wspomogło wychowanie fizyczne, ofiarując środki finansowe na urządzenie boiska do tenisa. Zarząd koła swoje wydatki uzgadniał z dyrekcją gimnazjum, która wskazywała na palące problemy wymagające wsparcia finansowego rodziców (Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu, 1933).

W Gimnazjum Państwowym w Zakopanem koło rodzicielskie wspomogło finansowo gabinet dentystyczny, wypłacało honorarium dentystce, przeznaczało środki na porządek i higienę w szkole, na pomoce naukowe, rozrywki młodzieżowe, administrację, zapomogi dla uczniów, remonty szkolne. Patronaty klasowe odnawiały sale lekcyjne, ławki, dekorowały klasy szkolne (Sprawozdanie Gimnazjum Państwowego w Zakopanem, 1935). W I Gimnazjum Państwowym im. M. Romanowskiego w Stanisławowie koło rodziców zorganizowało bezpłatną pomoc lekarską dla uczniów, dostarczyło leki do apteczki szkolnej, zakupiło parcelę na zorganizowanie wypoczynku letniego w okolicach górskich (Sprawozdanie Dyrekcji I Gimnazjum Państwowego Stanisławowie, 1929).

Poza próbami zaspokojenia potrzeb szkół koła rodzicielskie udzielały wsparcia finansowego organizacjom szkolnym działającym na terenie gimnazjów. Jako przykład może służyć Państwowe Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie, w którym komitet rodzicielski wspierał finansowo czytelnię uczniów, koło historyczne, przyrodnicze i krajoznawcze (Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Tarnowie, 1932). Towarzystwo Przyjaciół Gimnazjum w Nakle n. Notecią, będące formą organizacji rodzicielskiej, pośredniczyło w zbieraniu funduszy od obywateli i miejscowych instytucji, które wykorzystano na wycieczki szkolne, zlot harcerski i inne potrzeby (Pierwsze Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im w Nakle n. Notecią, 1929).

W Państwowym Gimnazjum w Trembowli komitet rodzicielski wraz z dyrektcją szkoły utworzył świetlicę. Rozumiejąc, że świetlica szkolna stanowi ośrodek życia społecznego i towarzyskiego młodzieży, wspomógł finansowo jej działalność. Dzięki komitetowi rodzicielskiemu, który opłacał kapelmistrza, w gimnazjum działała orkiestra szkolna. Dla uczennic klas V-VI komitet zorganizował kurs robótek ręcznych, zatrudniając nauczycielkę do tego przedmiotu, a organizacjom szkolnym udzielał subwencji finansowych. (Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Trembowli, 1935).

4. Sprawy wychowawcze

Ważnym obszarem pracy organizacji rodzicielskich były sprawy wychowawcze uczniów. Dlatego na walnych zebraniach rodziców, które najczęściej odbywały się przed wywiadówkami, oraz na zebraniach zarządów kół rodzicielskich dyrektorzy gimnazjum i przedstawiciele grona pedagogicznego wygłaszali referaty poświęcone znaczeniu współpracy domu i szkoły. W sprawozdaniach można odnaleźć wiele takich przykładów. Zebrania ogólne rodziców i spotkania zarządów stawały się miejscem prezentowania założeń reformy szkolnej wprowadzonej w życie w 1932 r. (Pierwsze Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Bolesława Krzywoustego w Nakle n. Notecią, 1929). Przykładem może być II Państwowe Gimnazjum w Tarnopolu, w którym w roku szkolnym 1929/30 komisja odczytowa zarządu koła rodzicielskiego zaprosiła rodziców na prelekcję poświęconą wychowaniu państwowemu młodzieży (Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Tarnopolu, 1930).

Na zebraniach ogólnych koła rodzicielskiego Państwowego Gimnazjum Humanistycznego im. Króla Jana Sobieskiego w Złoczowie, oprócz omawiania spraw bieżących, wygłaszano referaty, które dotyczyły: pracy domowej, zasad wychowania płciowego, wychowania państwowego, czytelnictwa wśród młodzieży, poziomu umysłowego młodzieży szkół średnich, nowej organizacji szkolnictwa (Państwowe Gimnazjum Humanistyczne im. Króla Jana Sobieskiego w Złoczowie, 1932). W Państwowym Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu koło rodzicielskie prowadziło akcję wychowawczą dotyczącą przestępczości nieletnich. W tym celu przeprowadzono pogadanki w patronatach klasowych, rozpoczynane wykładem dyrektora szkoły o wychowaniu dzieci trudnych. Podjęto również „akcję uspołeczniającą pod względem towarzyskim, zapraszając uczniów do ogłady i kultury w zetknięciu z otoczeniem” (Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu, 1935, s. 63).

Zarządy kół rodzicielskich starały się monitorować wychowanie w gimnazjach i na bieżąco rozwiązywać pojawiające się trudności. Przykładem może być Gimnazjum Państwowe im. Juliusza Słowackiego w Czortkowie, w którym w roku szkolnym 1930/31 podjęto decyzję, dotyczącą pełnienia dyżurów w czasie przerw przez komitet rodzicielski matek, który miał dbać o właściwe zachowanie młodzieży (Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum imienia Juliusza Słowackiego w Czortkowie, 1932). Na kartach sprawozdania można nierzadko odnaleźć całe programy wychowawcze zarządów organizacji rodzicielskich. W Państwowym Gimnazjum I Typu Klasycznego Dawnego im. Wincentego Pola w Tarnopolu program wychowawczy zarządu koła rodzicielskiego obejmował: pogłębianie wśród młodzieży wychowania państwowego i obywatelskiego, współpracę z gronem pedagogicznym w zakresie wychowania moralnego i fizycznego, nawiązanie bezpośrednich kontaktów z młodzieżą szkolną podczas przerw, zebrań, uroczystości szkolnych i wycieczek, pomoc uczniom w nauce, organizowanie wycieczek krajoznawczych (Państwowe Gimnazjum I Typu Klasycznego Dawnego w Tarnopolu, 1930).

Ważną rolę wychowawczą odgrywały patronaty klasowe, które były bliżej uczniów i bieżących spraw wychowawczych, omawianych później na zebraniach ogólnych lub spotkaniach zarządów. Działalność patronatów klasowych polegała nie tylko na wygłaszaniu referatów, ale starano się rozwiązywać pojawiające się problemy. Dla przykładu trudności młodzieży w nauce w Państwowym Gimnazjum Humanistycznym im. Króla Jana Sobieskiego w Złoczowie sprawiły, że zorganizowano jej w godzinach popołudniowych wspólne przygotowywanie się do lekcji (XIV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Jaworowie, 1933).

Na posiedzeniach patronatów klasowych z urzędu uczestniczył opiekun klasy. Patronaty można uznać za wymierny przykład współpracy szkoły i domu, ponieważ na ich zebraniach rozważano sprawy związane z klasą i wychowaniem poza szkołą. Zebrania patronatów przyczyniały się do rozumienia przez rodziców znaczenia współpracy ze szkołą i popierania pracy wychowawczej szkoły. W Gimnazjum Państwowym w Zakopanem w roku szkolnym 1934/35 patronaty klasowe raz w miesiącu omawiały z gospodarzami klas sprawy związane z nauką i wychowaniem. „Ta całoroczna współpraca szkoły z domem dała pozytywne wyniki, gdyż uczniowie wyrobili sobie poczucie

obowiązkowości, odpowiedzialności, punktualności itp.” (Sprawozdanie Gimnazjum Państwowego w Zakopanem, 1935, s. 39).

Zrzeszenia rodzicielskie angażowały się w organizowanie imprez dla uczniów, ich rodziców i miejscowych mieszkańców. Przykładem może być koło rodzicielskie Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie, które w roku szkolnym 1935/36 zainicjowało koncert z udziałem chóru, zabawę taneczną, imprezy rozrywkowe dla młodszych uczniów, służące podniesieniu poziomu kulturalnego wychowanków szkoły. Koło rodzicielskie brało czynny udział w imprezach urządzanych przez organizacje szkolne: Czerwony Krzyż, harcerstwo, koło krajoznawcze (Sprawozdanie Dyrekcji Państwowe Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie, 1936).

Wyniki analizy naukowej

Analiza sprawozdań dyrekcji państwowych gimnazjów ogólnokształcących dowiodła, że działalność organizacji rodzicielskich w Polsce okresu międzywojennego zmierzała przede wszystkim do zacieśnienia współpracy domu i szkoły. Pierwsza dekada lat międzywojennych charakteryzowała się koniecznością uświadomienia rodzicom potrzeby współdziałania domu i szkoły w warunkach niepodległej Polski. Stopniowo tworzone różne formy organizacji rodzicielskich oraz rozpoznawano potrzeby i zasady współpracy domu i szkoły, przejawiającej się w trosce o właściwe wychowanie młodzieży i opiekę nad nią w szkole i poza szkołą. Organizacje rodzicielskie istniały w różnorodnych formach, które ewaluowały i dynamicznie przystosowywały się do pojawiających się potrzeb szkół i uczniów.

Prace kół rodzicielskich obejmowały dwa wspierające się obszary życia szkolnego: opiekę i wychowanie młodzieży. Działalność opiekuńcza przejawiała się w prowadzeniu całorocznej lub zimowej akcji dożywiania uczniów oraz w pomocy materialnej udzielanej niezamożnym uczniom w postaci zapomóg pieniężnych i w naturze. Koła rodzicielskie troszczyły się także o wypoczynek letni najuboższej młodzieży, stwarzając jej możliwości wyjazdu na kolonie. Angażowały się w opiekę nad młodzieżą na boiskach, ślizgawkach, pełniły dyżury w świetlicach i czytelnich, pomagały w organizowaniu wycieczek szkolnych, współpracowały przy urządzaniu obchodów świąt i uroczystości. Udzielały finansowego wsparcia szkole i organizacjom szkolnym oraz samodzielnie organizowały imprezy, wydarzenia kulturalno-rozrywkowe w szkole i poza szkołą, które stawały się okazją do zbiórki środków finansowych przeznaczanych na działalność organizacji rodzicielskich.

Wiele uwagi poświęcono kwestiom wychowawczym. Co roku zarządy organizacji rodzicielskich urządzały zebrania własne i zebrania ogólne, na których zapoznawano rodziców z koniecznością współpracy ze szkołą oraz ze sprawami dydaktyczno-wychowawczymi młodzieży. Prezydium zarządów utrzymywało stałe kontakty z dyrektorami szkół w takich sprawach, jak: wychowanie, dożywianie i opieka nad młodzieżą szkolną.

W pracach kół rodzicielskich brało udział grono nauczycielskie, a rodzice byli zapraszani na uroczystości szkolne. Zakres działalności kół rodzicielskich stawał się odpowiedzią na potrzeby szkół, definiowane przez dyrektorów gimnazjów. W sprawozdaniach podkreślano znaczenie instytucji patronatów klasowych, które stały się miejscem rzeczywistej styczności opiekunów klas z rodzicami. Rozumienie przez rodziców konieczności współdziałania domu i szkoły oraz przejawianie postaw popierających wychowawcze oddziaływanie szkoły było procesem powolnym.

Wnioski

Sprawozdania dyrekcji państwowych gimnazjów okresu międzywojennego stanowią cenne źródło zawierające dowody na to, że współpraca rodziców ze szkołą była uważana za ważne ogniwo pracy szkoły średniej ogólnokształcącej. Mimo trudnych warunków społeczno-ekonomicznych II RP można odnieść wrażenie, że z biegiem lat następowało organizacyjne umacnianie kół rodzicielskich w gimnazjach i ich wpływów opiekuńczo-wychowawczych oraz wzrastało wśród rodziców rozumienie potrzeby współpracy domu i szkoły. W warunkach odzyskania niepodległości i potrzeb integracyjnych działalność organizacji rodzicielskich miała swój udział w konsolidacji społeczności szkolnej, lokalnej, narodowej i państwowej oraz w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Zaangażowanie międzywojennych organizacji rodzicielskich w pracę na rzecz szkoły i uczniów może stanowić inspirację dla rad rodziców działających w dzisiejszej rzeczywistości oświatowej.

BIBLIOGRAFIA

- Araszkiewicz, F.W. (1967). Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915-1918. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 10, 161-231.
- Araszkiewicz, F.W. (1972). *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 16.
- Gumuła, T. i Majewski, S. (1994). Prywatne szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Drugiej Rzeczypospolitej: organizacja i zasięg społecznego oddziaływania. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 36, 111-150.
- Jakubiak, K. (1992). Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 19, 111-125.
- Jakubiak, K. (1997). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Jakubiak, K. (2014). Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4(34), 27-52.
- Jakubiak, K. i Janke, A.W. (1996). Stosunki rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Zarys dziejów nowożytnych i najnowszych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 32, 144.

- Łaga, P. (2016). Znaczenie relacji szkoły i rodziny w kontekście budowania wsparcia społecznego rodzin dzieci z niepełnosprawnością w II Rzeczypospolitej Polskiej. *Biuletyn Historii Wychowania*, 35, 53-70.
- Magiera, E. (2015). Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratorów okręgów szkolnych w latach 1932-1939. *Wychowanie w Rodzinie*, 12, 175-196.
- Mauersberg, S. (1988). *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Okrasa, M. (2013). Współpraca rodziny i szkoły na przykładzie szkół w Lublinie w okresie II Rzeczypospolitej. *Wychowanie w Rodzinie*, 1, 217-234.
- Państwowe Gimnazjum Humanistyczne im. Króla Jana Sobieskiego w Złoczowie. Sprawozdanie Dyrekcji za rok szkolny 1931/32. (1932). Złoczów: Nakładem Państwowego Gimnazjum Humanistycznego, 64-65.
- Pierwsze Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Bolesława Krzywoustego w Nakle n. Notecią za lata 1920-1929. (1929). Nakło Nakładem Dyrekcji i członków Towarzystwa Przyjaciół Gimnazjum w Nakle, 32-33.
- Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Czortkowie 1932/1933. (1933). Czortków: Nakładem Dyrekcji Gimnazjum, 48-51.
- Sprawozdanie Dyrekcji Gimnazjum Klasycznego w Grudziądzu za rok szkolny 1932/33. (1933). Grudziądz: Wydane Staraniem Dyrekcji Gimnazjum, 26-28.
- Sprawozdanie Dyrekcji I Gimnazjum Państwowego im. M. Romanowskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1928/29. (1929). Stanisławów: Nakładem Funduszu Uczniów, 35-36.
- Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie za rok szkolny 1931-32 (1932). Tarnów: Nakładem II Państwowego Gimnazjum im. Hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie, 58-59.
- Sprawozdanie Dyrekcji II Państwowego Gimnazjum w Tarnopolu za rok szkolny 1929/1930. (1930). Tarnopol: Odbito w Drukarni E. Krella w Tarnopolu, 15-16.
- Sprawozdanie Dyrekcji Komunalnego Gimnazjum Męskiego im. J. Śniadeckiego i Żeńskiego im. M. Konopnickiej w Siemianowicach Śląskich 1930/31. (1931). Siemianowice Śląskie: Nakładem Dyrekcji Gimnazjum, 33-34.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1935/36. (1936). Lwów: Nakładem Dyrekcji Państwowego Gimnazjum V, 19-20.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum II im. Marszałka J. Piłsudskiego w Stanisławowie za rok szkolny 1932/1933. (1933). Stanisławów: Nakładem Funduszu Szkolnego, 15-16.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu za rok szkolny 1934/35. (1935). Przemyśl: Nakładem Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego w Przemyślu, 67-71.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu za rok szkolny 1931/32. (1932). Toruń: Nakładem Uczniów Państwowego Gimnazjum im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, 70-72.
- Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Trembowli za rok szkolny 1934/1935. (1935). Trembowla: Nakładem Dyrekcji i Komitetu Rodzicielskiego, 71.
- Sprawozdanie Gimnazjum Państwowego w Zakopanem za rok szkolny 1934/35. (1935). Zakopane: Nakładem Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Zakopanem, 38-39.
- Śliwiński, F. (1929). *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*. Lwów: Książnica Atlas, 9-10.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389, art. 19.
- V Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego w Trzemesznie za rok szkolny 1932/33. (1933). Trzemeszno: Nakładem Dyrekcji Gimnazjum i Komitetu Rodzicielskiego, 76-78.

XIV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Jaworowie za rok szkolny 1932/33. (1933).
Jaworów: Nakładem Funduszu Własnego, 46-47.

XV Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum w Jaworowie za rok szkolny 1933/34. (1934).
Jaworów: Nakładem Funduszu Własnego, 26-28.

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/>



Patriarchy and the (late)Victorian Middle-Class Family Reconsidered

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to examine the relations within an upper middle-class family – as depicted by Virginia Woolf in a collection of autobiographical essays, *Moments of Being* – and compare these against the patriarchal model. The ultimate aim is to expose and locate, as early as the last decade of the Victorian era, the signs that a transformation was about to occur.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The Victorian paradigm of the patriarchal roles of *pater familias* and *mater familias* has been analyzed. In conformity with philological methods, appropriate literary evidence is provided.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article first focuses on the concept of the Victorian *pater familias* and *mater familias*. It presents an analysis of the Stephens family who feature in *Moments of Being*. A traditionally conservative perspective with regard to the male family members is juxtaposed with the contrasting viewpoint voiced by the author of the collection.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the autobiographical essays reveals certain shifts in the roles of the Victorian *pater familias* and *mater familias* in late-Victorian times. Furthermore, certain rifts in familial relations are uncovered and investigated with reference to differing attitudes to the issue of female education.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The analysis exposed several fissures in the patriarchal model and located these at an earlier date than commonly accepted. It also demonstrated that the first signs of the transformations that would occur in British society were particularly noticeable in the novel attitudes to the question of female education. This may encourage further research of contemporary perspectives on institutional instruction.

→ **KEYWORDS:** **VICTORIAN PATRIARCHY, PATER FAMILIAS, MATER FAMILIAS, FEMALE EDUCATION, FEMININITY**

STRESZCZENIE

Wiktoriańska rodzina klasy średniej wobec patriarchy

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza stosunków patriarchalnych panujących w rodzinach klasy średniej w wiktoriańskiej Anglii, która została przeprowadzona w odniesieniu do relacji zawartej w *Chwilach istnienia* Virginii Woolf. Celem nadrzędnym jest ukazanie pierwszych symptomów nieuchronnej transformacji modelu rodziny, które były zauważalne już w ostatniej dekadzie epoki wiktoriańskiej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Analiza została przeprowadzona na podstawie pojęć *pater familias* i *mater familias* w odniesieniu do obrazu późnowiktoriańskiej rodziny patriarchalnej, narysowanego w *Chwilach istnienia*. Argumentację dopełniają odniesienia literackie, wykorzystujące metodę filologiczną.

PROCES WYWODU: W pierwszej kolejności rozważono znaczenie pojęć *pater familias* i *mater familias* w epoce wiktoriańskiej. Następnie, na podstawie *Chwil istnienia*, przeprowadzono analizę relacji patriarchalnych panujących w rodzinie Stephenów – przykładowej rodzinie patriarchalnej. Przyjęto dwa skrajne punkty widzenia w kwestii wykształcenia kobiet, konserwatywny oraz postępowy, wyrażony przez autorkę esejów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza materiału źródłowego dowodzi, iż redefinicja pojęć *pater familias* i *mater familias* w patriarchalnej rodzinie późnowiktoriańskiej dotyczyła głównie ich wymiaru społecznego. Interpretacja treści esejów autobiograficznych uzasadnia trafność hipotezy, iż nowatorskie ujęcie kwestii edukacji kobiet uwidoczniło się w Anglii już u schyłku XIX w.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Analiza wykazała, iż model rodziny patriarchalnej w Wielkiej Brytanii uległ przededefiniowaniu na długo przed wybuchem I wojny światowej. Wartość dodana analizy polega na wykazaniu, iż symptomy transformacji społecznych uwidaczniają się w sferze prywatnej w kontekście edukacyjnym znacznie wcześniej, niż się zazwyczaj zakłada, co z kolei uzasadnia intensywność badań podejmowanych w tym obszarze.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PATRIARCHAT, PATER FAMILIAS, MATER FAMILIAS, EDUKACJA Kobiet, KOBIECOŚĆ WIKTORIAŃSKA**

Introduction

“We, Other Victorians”¹ – with these words a groundbreaking study, *The History of Sexuality* (Foucault, 1978, p. 2), opens. The phrase denotes an ironically challenging assumption that, disconcertingly enough, twentieth-century Europeans still endorse the

¹ Later in the chapter Foucault mentions the phrase “other Victorians” in a reference to Steven Marcus’ 1966 monograph, *The Other Victorians: A Study of Sexuality*.

Victorian mind-set – at least, in certain respects. Provocative as the statement certainly is, the phrase is nevertheless a token of the unremitting appeal of Victorian culture in the time of postmodernism; however, despite this, the phrase, and indeed Chapter 1 of the monograph, provides rather pessimistic conclusions about the “Victorian regime” (Foucault, 1978, p. 2) which, according to the author, has never ended since “we continue to be dominated by it even today” (Foucault, 1978, p. 2). However, the issue of Victorian sexuality, and a certain reticence concerning this topic in public discourse, remains beyond the scope of my paper. The starting point for the article is the assumption that the “Victorian regime” in familial relations – in modern stereotypes often equated with the patriarchal hierarchy within Victorian society and Victorian families – did lose its significance as early as the last decade of the Victorian era and that this can be seen in British literature. In my investigation I mainly refer to *Moments of Being*, a collection of autobiographical essays by Virginia Woolf,² in order to ascertain the moment when the Victorian family faced new challenges and was on the verge of a transformation. Thus, the focal point of my analysis will be a re-consideration of the patriarchal family model during the time it was weakening and being re-defined.

1. Patriarchy: conceptual considerations

In contemporary public discourse the discussion about patriarchy is bound to involve such issues as male dominance or implied female subjection (Walby, 1990, p. 20; Millet, 1977, p. 35; Giddens, 2006, pp. 467-478), issues beyond the scope of the article. However, one aspect underlying the concept of patriarchy should be emphasized, and even rethought, namely its original legal standing. Although in popular discourse the concept of the *pater familias* – the head of the family and a term bound to appear in an examination of the Roman origins of patriarchy (Saller, 1999, pp. 182-197) – arguably has sociological connotations, originally it was most frequently used in legal documents. In classical Rome the *patria potestas*, i.e. the legal authority of the *pater familias* over family members, was legitimized by several prerogatives, culminating in the expression *ius vitae necisque*.³ As Saller asserts, a survey of classical texts reveals that, contrary to modern understanding, *pater familias* in most cases merely implied a skillful manager

² Biography was one of the leading genres in late-Victorian fiction. However, Woolf declared her wish to write “new biographies,” different from those by her predecessors (Booth, 2016, pp. 13-26; Peterson, 1999, *passim*). Woolf’s father was the founding editor of the *Dictionary of National Biography*.

³ That is the power of life and death. *Słownik kultury antycznej* lists other prerogatives, among which is *ius vendendi* that gave the *pater familias* the right to sell his children in times of economic necessity, and the final say in matrimonial matters (Kulesza, 2012, p. 378f; Saller, 1999, pp. 183-193). Lerner argues that *ius vitae necisque* of the head of the family had been already assigned to the father in Mesopotamian society (Lerner, 1986, p. 89).

of property. By contrast, today such an individual is stereotypically imagined as a tyrannical head of a patriarchal family with almost absolute power over its members.

With the passing of time the legal authority of the *pater familias* diminished and contracted. By the late Victorian era the legal position of the head of the family had become, in certain respects, less authoritative; and yet, it was still considerable, especially in matrimonial and economic matters: in the eyes of law, only the head of a Victorian middle-class family was able to act independently, that is *sui iuris* (Piszczek, 1990, p. 572). The robust and unwavering legal position of the Victorian father, alongside primogeniture, that is the right of the first-born legitimate son to claim his father's inheritance, is arguably a source of the modern gender stereotyping of Victorian middle-class families. It seems plausible to assume that the stereotypical image of a severe, patriarchal father may have had two sources; one from ancient times, since there is evidence that in their opposition to the Romans, the Greeks created the image of a Roman father-tyrant in the ancient world (Saller, 1999, p. 191); and one from modern times based on the notion of gender inequality, a notion which is widely featured in Victorian literature.⁴

2. The Victorian middle-class family and patriarchy

2.1. Victorian and patriarchal: implied synonymy

A study of Victorian family life is bound to embrace a multiplicity of approaches, both affirmative and critical. As far as the former is concerned, a renowned collection by Kenneth Grahame, *The Golden Age*, and its sequel, *Dream Days*, conjures up nostalgic visualizations of a happy family at the turn of the 19th and 20th centuries. The popular image of the Victorian middle-class family is that of a seemingly complementary union of individuals, some of whom, namely the father and his sons, act as guardians of the family's female members, whose area of (in)activity is mainly the household. Such a model is a Victorian paradigm of patriarchy whose basic tenet is the demarcation between the public and the private. To some extent, this essentializing conforms with the classical patriarchal model, which generally reserves the public sphere for men and the private sphere, pivoted around the *domus*, for women (Saller, 1999, pp. 193-195).

Nonetheless, at the turn of the 19th and 20th centuries certain rifts in the popular image of the apparently happy Victorian (upper) middle-class family became visible: patriarchal *potestas* was sometimes, if not directly criticized, then at least called into question by certain female voices. This may have been a result of a social revolution, since in late-Victorian times ever more feminist activist voices were heard alongside those

⁴ Virginia Woolf created a memorable image of a Victorian *pater familias* and *mater familias* in *To the Lighthouse*. A discussion on both can be found in my forthcoming article: "Nostos: aspects of nostalgia in 20th-century British prose fiction."

of the Marxist socialists.⁵ Yet, in their claims, the social activists mainly referred to “the public patriarchy,” i.e. male dominance in the public sphere (Walby, 1990, p. 5). In contrast, in my article I would prefer to concentrate on the fissures in the domestic scene which Walby defines as “private patriarchy.” In this context, it is difficult to question the patriarchal as a synonym for the Victorian.

2.2. Patriarchy and the late-Victorian middle-class family in “A Sketch of the Past”

To the wider public, social changes in Britain arguably only occurred in the wake of WWI, as a result of a re-definition of a woman’s place in British society in the inter-war period. Nonetheless, the transformation had been initiated much earlier and its first signs are noticeable in literature, both fiction and autobiography. To prove the hypothesis, I will examine Virginia Woolf’s reminiscences in *Moments of Being* of the final years of the Victorian era, and particularly her essay, “A Sketch of the Past.” In my analysis I intend to highlight the crucial moment in which the old – represented by the male adherents to the conventional way of living, i.e. Woolf’s father and her older half-brothers – is arrested by the new – the unconventional worldview of the young females in the family.

As previously mentioned, a reasonable point of reference for a discussion on Victorian patriarchy is an examination of the organization of the *domus*, that is the household in which providing subsistence was perceived as a duty allotted to the male family members, whereas domestic matters were traditionally allocated to the women. An expression of long-withheld⁶ criticism of late-Victorian conventionality, “A Sketch of the Past” is nonetheless conventionally structured around the notion of the *domus*: a sequence of literary portraits of several members of the Stephens family centers on recollections of 22 Hyde Park Gate – their London home.⁷ In Woolf’s work, this house is remembered in the last decade of the 19th century as the epitome of Victorian convention: “The patriarchal society of the Victorian age was in full swing in our drawing room” (Woolf, 1985, p. 153).

As tradition demanded, Leslie Stephen, an intellectual and an academic, the Victorian *pater familias* in a modern understanding of the term, cared for his wife and children in accordance with his “very simply constructed [patriarchal] view of the world” (Woolf, 1985, p. 115). Not only did he assume responsibility for providing subsistence for his large family, i.e. the duties of the *pater familias* in the classical meaning of the word, but he also submitted to and fully accepted the social obligations expected of the head of

⁵ In his *The Origins of the Family, Private Property and the State* (1884), Engels argued that capitalism and patriarchy concurred in the suppression of women – a brief discussion included in Giddens, 2006, p. 470f. Cf. J.S. Mill, *The Subjugation of Women*, first published in 1869.

⁶ “A Sketch of the Past” was only begun on 18 April 1939 (Woolf, 1985, p. 61 f).

⁷ Woolf provides a date for her reminiscences: “22 Hyde Park Gate – as it was in July 1897” (Woolf, 1985, p. 166).

the family – that is, he performed the role of the Victorian *pater familias* in the common modern understanding.⁸ “[H]e played his part normally (...) in drawing rooms, dining rooms and committees” (Woolf, 1985, p. 114). In his social obligations he was accompanied by his wife, a Victorian matron – an ideal combination of both spotless morality and impeccable behaviour of a respectable wife and mother (Saller, 1999, pp. 193-194; Piszczek, 1990, p. 462).⁹

In accordance with the accepted rules of Victorian life, after Leslie Stephen’s death his eldest (step)son, George, succeeded him as the head of the family. This conforms with the transmission of power and patrimony, enshrined in law, in a patriarchal society (Saller, 1999, p. 194). Indeed, George’s power over the female family members seems unrestricted in Woolf’s recollections. She rationally accounts for it by stating: “George was thirty-six when I was twenty. And he had [a] thousand pounds [a] year whereas I had fifty. (...) it was difficult not to submit to whatever he decreed” (Woolf, 1985, p. 152). Like a monarch, George would join the family at breakfast much later than the others, would “breakfast (...) more deliberately,” sometimes “gossip[ing] about the last night’s party” (Woolf, 1985, p. 147), and finally leave in a hansom to perform his duties in the Treasury. The demarcation between the public and the private becomes especially noticeable in this fragment: while other family members are leaving – Virginia’s elder sister, Vanessa,¹⁰ included – Virginia is left behind and nobody seems to take any interest in her. A young woman of eighteen could apparently please herself as she liked, as long as she stayed inside the *domus* – her allotted place.¹¹

The disinterest in a woman as an intellectual being but the attention paid to her when it comes to socializing is best captured in Woolf’s own words: “Society – upper middle class Victorian society – came into being when the lights went up. About seven thirty [p.m.] the pressure of the [social] machine became emphatic” (Woolf, 1985, p. 150). In consequence, unmarried middle-class daughters were expected to dress elegantly and join parties during which they used to “sit passively and applaud the Victorian males” (Woolf, 1985, p. 154). Their femininity was, by definition, passive – a characteristic which be understood if examined from a practical point of view: a young woman was to become a Victorian *mater familias*. The moral responsibility of bringing out a daughter or sister lay within the scope of the social duties of the Victorian *pater familias* – in so

⁸ As Saller asserts, the Roman *pater familias* was often conceived as a landowner (Saller, 1999, p.191) and, in consequence, he was described – at least, by Pliny – as a *diligens agricola* (or even *homo rusticus*), which is inconsistent with the modern stereotype of the *pater familias*.

⁹ In contrast to Cicero, Ulpian stressed the moral rectitude of the *mater familias*, who was not necessarily a matron (Saller, 1999, pp. 193-196).

¹⁰ Vanessa Bell, a famous artist, studied painting at the Royal Academy. More information on the educational opportunities for young women in Schwartz, *passim*.

¹¹ Elsewhere Woolf describes the other option, i.e. leaving for town, as follows: “[a]s a girl could not then go about London alone, I used as a small child to be sent with her [Stella, her elder half-sister], as a chaperone” (Woolf, 1985, p. 97).

doing he considered himself the perfect guardian of femininity, “shepherding [his] flock” (Woolf, 1985, p. 114). In the case of the Stephens, George is depicted as such a want-to-be shepherd, that is a perfect “fossil” of the patriarchal system (Woolf, 1985, p. 151): having accepted his role as the head of the fatherless family, “he paid for clothes; he bought enamel brooches; to the public he represented the good brother; doing his duty by motherless girls” (Woolf, 1985, p. 157). In the manuscript these words are crossed out – a fact which, even after half a century, apparently betokens the difficulty to openly criticize the concept of patriarchy.

2.3. Contesting patriarchy in the late-Victorian middle-class family

Written during WWII, *Moments of Being* includes a range of objections voiced by an experienced woman who questions the idea of patriarchy. Reflections upon the past, with recollections highlighting the weakness of women facing male authority, allow for a relative outspokenness, hardly possible at the turn of the 19th and 20th centuries. Numerous paragraphs in *Moments of Being* contain inferences that signal, and indeed even reveal, the moment of transition while evaluating the patriarchal hierarchy in late-Victorian Britain, which itself was on the verge of a re-definition. Since the issue is immensely broad and may be approached from various angles, my analysis is restricted to a feminine view and is centered around the question of female education, including both mandatory and anticipated instruction.

A popular belief at that time was that a woman should be accomplished: to become an ornament for her prospective family, she was expected to be refined in dress and manner. Regardless of the form of her education – whether it was a private governess as in the case of Woolf’s eldest sister, Stella (Woolf, 1985, p. 97), or outside the home as in Vanessa’s case – the instruction of late-Victorian women was an expression of conservative educational models. Schwartz observes that Victorian educational institutions “reproduced and re-created middle-class femininity” (Schwartz, 2011, p. 678), a femininity which was inextricably connected with and dependent upon the notion of the *domus*. The tea table became the epitome of the patriarchal conception of a woman’s place in the system:

The tea table, the very hearth and centre of family life, the tea table round which sat innumerable parties; (...) to which the sons returned from their work in the evening; the hearth whose fire was tended by the mother, pouring out tea (Woolf, 1985, p. 118).

Although the attitude of the narrative voice in the quotation is fairly detached, it later becomes ever more censorial, culminating in the statement:

When I read my old *Literary Supplement* articles, I lay the blame for their suavity, their politeness, their sidelong approach, to my tea-table training. I see myself not reviewing a book, but handing plates of buns to shy young men and asking them: do you take cream or sugar? (Woolf, 1985, p. 150).

From the perspective of an experienced woman, this remark seems incisive enough. However, in this context, it is worth noting that the symbolic, and narrow, perception of a woman's life, a life restricted to the "natural dominion" of the tea-table was quite common in Victorian discourse: it became a source for satirical derision on the part of feminist activists who ironically contested "the humanising influences of five o'clock tea" in a journal playfully entitled *Kettledrum* (Levine, 1990, p. 306).

The fissures in the accepted code of male/female relations are not only depicted in retrospect. *Moments of Being* records numerous situations in which the old patriarchal values clash with and are indeed challenged by unexpected retorts or unusual behaviour on the part of the young ladies of the Stephen family. The recollection of a disastrous conversation entered into during dinner at Lady Carnarvon's serves as an appropriate example. The epitome of Victorian convention, the hostess started a polite conversation on the weather and painting with an eighteen-year-old Virginia. However, when the girl re-directed the thread of the conversation to the dialogues of Plato and his alleged equal treatment of men and women (Woolf, 1985, p. 174)¹² Lady Carnarvon was horrified. In this instance, the tea-table training failed Virginia. The horror of the interlocutor was complete due to several transgressions. First, it was Virginia's young age which rendered any comment on a serious subject matter "unspeakable impropriety" (Woolf, 1985, p. 174), a violation of good manners. George, who accompanied his sister to the dinner, reproached her with the observation: "They're not used to young women saying anything" (Woolf, 1985, p. 174). The transgression was doubly serious since Virginia had entered masculine ground: she found herself entirely capable of discussing Plato, while, according to Schwartz, at that time the study of Greek and Latin was commonly perceived as an area reserved almost exclusively for male students at British universities (Schwartz, 2011, p. 677).¹³ However, Virginia was in fact classically educated – as a member of an intellectual family, she was an ardent student who studied Greek authors under the tuition of a wise governess, Clara Pater, the sister of a famous Victorian scholar, Walter Pater (Woolf, 1985, p. 148; p. 156). Woolf would spend her mornings studying Greek authors, Plato, Euripides, or Sophocles (Woolf, 1985, p. 148),¹⁴ a habit which proved detrimental to her socializing capability since it rendered her unable to play the role of a mere passive observer.

The clash with Victorian conventionalism was inevitable and was most noticeable when it came to "the intellectual game" (Woolf, 1985, p. 153): this game was beyond

¹² Among ancient Roman philosophers, Seneca is recorded as being an advocate of the equality of the sexes (Koehler in: Huchthausen, 1988, p. 71f).

¹³ In her investigation of Victorian female education, Schwartz mentions Newnham College where women took other subjects instead of Greek and Latin during their degree examinations (Schwartz, 2011, p. 677). Resistance to female higher education was especially strong at Oxford (female students only admitted in 1920) and Cambridge (in 1947) – (Schwartz, 2011, p. 672).

¹⁴ Woolf wrote an essay entitled "On not Knowing Greek" in which she extensively quotes from original Greek texts and in her analysis proves herself a classical scholar – in: *The Common Reader*, 23-38.

the reach of women, even women from the family of an upper middle-class scholar. However, the transformation of patriarchy was imminent and was seen most clearly in the *domus*: “The division in our [female] lives was curious. Downstairs there was pure convention; upstairs pure intellect. But there was no connection between them,” recalls Woolf (1985, p. 157). And there could not be since, to adduce Woolf’s words, “[t]wo different ages confronted each other in the drawing room at Hyde Park Gate. The Victorian age and the Edwardian age. (...) we looked at [our father] with eyes that were looking into the future” (Woolf, 1985, p. 147).

Conclusions

The aim of this article has been to prove that the social upheaval in Britain from 1910 onwards was a well-organized movement away from the well-established Victorian patriarchal relations. The battleground for the first re-definitions of the formula was the family, and, as Schwartz asserts (Schwartz, 2011, p. 674), especially the middle-class family whose female members had been awakened to a re-consideration of their right to formal education before the demise of the Victorian era. Even if the Stephens – as recalled in *Moments of Being* – were not a typical Victorian family, in certain respects, and surely in a discussion on patriarchy, they may be perceived as representative of late-Victorian society. Woolf’s autobiographical essays expose the moments of awakening on the part of the female family members who managed to move the demarcation between the public and the private, at least. Although this was not entirely in line with their own worldview, at that time it was not yet possible to reject the patriarchal model completely.

BIBLIOGRAPHY

- Booth, A. (2016). Woolf and Biography. In: Jessica Berman (ed.), *A Companion to Virginia Woolf*. Oxford: Wiley-Blackwell, 13-26.
- Casero, R.L. (ed.) (2009). *The Cambridge Companion to the Twentieth-Century English Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Grimal, P. (1994). *Seneka*. [Seneca]. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Guest, K. (2007). The Subject of Money: Late-Victorian Melodrama’s Crisis of Masculinity. *Victorian Studies*, vol. 49/4, 635-657. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/4626371>.
- Huchthausen, L. (ed.) (1988). *Die Frau in der Antike*. [Woman in Antiquity]. Stendal: Winkelmann-Gesellschaft.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*, trans. R. Hurley. New York: Pantheon Books.
- Kulesza, R. (ed.) (2012). *Słownik kultury antycznej*. [Dictionary of Ancient Culture]. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Levine, P. (1990). “The Humanising Influences of Five O’Clock Tea”: Victorian Feminist Periodicals. *Victorian Studies*, vol. 33/2, 293-306. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3828360>.
- Lerner, G. (1986). *The Creation of Patriarchy*. New York, Oxford: Oxford University Press.

- Mill, J. S. (2006). *On Liberty and the Subjugation of Women*, Ryan, A. (ed.). London: Penguin Books.
- Millett, K. (1977). *Sexual Politics*. London: Virago.
- Peterson, L.H. (1999). *Traditions of Victorian Women's Autobiography. The Poetics and Politics of Life Writing*. Charlottesville & London: The University Press of Virginia.
- Plezia, M. (ed.) (1999). *Słownik łacińsko-polski. Tom IV [Latin-Polish Dictionary. Volume IV]*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piszczyk, Z. (ed.) (1990). *Mała encyklopedia kultury antycznej [Minor Encyclopedia of Ancient Culture]*. Warszawa: PWN.
- Saller, R.P. (1999). Pater Familias, Mater Familias, and the Gendered Semantics of the Roman Household. *Classical Philology*, vol. 94/2, 182-197. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/270558>.
- Schwartz, L. (2011). Feminist thinking on Education in Victorian England. *Oxford Review of Education*, vol. 37/5, 669-682. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/23119462>.
- Woolf, V. (1984). On Not Knowing Greek. In: V. Woolf, *The Common Reader*, ed. A. McNeillie. San Diego, New York & London: Harcourt, 23-38.
- Woolf, V. (1985a). A Sketch of the Past. In: V. Woolf, *Moments of Being. A Collection of Autobiographical Writing*, ed. J. Schulkind. San Diego, New York & London: Harcourt, 61-160.
- Woolf, V. (1985b). 22 Hyde Park Gate. In: V. Woolf, *Moments of Being. A Collection of Autobiographical Writing*, ed. J. Schulkind. San Diego, New York & London: Harcourt, 162-179.
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.
- Walby, S. (2003). *Gender Transformations*. London & New York: Routledge.
- Żarnowska, A. & Szwarc, A. (eds.). (2006). *Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX [The Woman and Social Revolution. Socio-Cultural Aspects of Sexuality in the 19th and 20th centuries]*. Warszawa: DiG.

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/>



W poszukiwaniu genezy polskiej pedagogiki rodziny

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł jest rozwinięciem tezy, iż narastanie wiedzy o rodzinie w cywilizacji zachodnioeuropejskiej trwa od XVI w., od epoki odrodzenia. Pojawiły się wówczas bowiem pierwsze poradniki wychowawcze kierowane do ojców i nieliczne do matek.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podjęty problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: jak przebiegał proces kształtowania pedagogiki rodziny i szerzej w ogóle orientacji familiologicznej w nauce? Podstawową metodą wykorzystaną do przybliżenia podjętych rozważań będzie metoda analizy dokumentu – materiału źródłowego oraz literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Z czasem, w XVIII i XIX w., ważna stała się kategoria miłości i wyrażania uczuć w rodzinie oraz postulat poznawania środowiska domowego dziecka. Powstawały charakterystyki dziecięce. Pod koniec XIX w. ukształtowała się odrębna dziedzina wiedzy – pedologia – jako nauka o dziecku. Duże możliwości popularyzowania wiedzy na tematy wychowawcze miały w tym czasie także pisma o charakterze rodzinnym. W okresie II Rzeczypospolitej rodzina stawała się przedmiotem badań empirycznych psychologów, socjologów i pedagogów, dlatego wiedza na ten temat rozwijała się wielokierunkowo.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Stopniowy rozwój zainteresowania rodziną doprowadził ostatecznie do tego, że pod koniec XX w. wykreowano w naukach społecznych orientację familiologiczną, zaś w naukach pedagogicznych zainicjowano pedagogikę rodziny, z podstawową dla niej kategorią wychowania rodzinnego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Rodzina i wychowanie rodzinne powinny nadal być obiektem nie tylko praktycznych opisów i porad, ale także przedmiotem badań empirycznych. Powszechnie podzielane przekonanie o doniosłym znaczeniu rodziny czy wychowania dzieci w sposób naturalny wywołuje potrzebę badania tego środowiska w celu ustalenia jego stanu i wydolności wychowawczej, zwłaszcza że od czasów I wojny światowej coraz częściej podnoszona była (i nadal jest) problematyka kryzysu kultury i rodziny.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZINA, WYCHOWANIE W RODZINIE, PEDAGOGIKA RODZINY, FAMILIOLOGIA, HISTORIA WYCHOWANIA**

ABSTRACT:

In Search of the Genesis of Polish Family Pedagogy

RESEARCH OBJECTIVE: The article is an extension of the argument that the increase of knowledge about the family in Western European civilization took place from the 16th century – the era of the Renaissance. At that time, the first educational guides appeared, most of which were addressed to fathers and only a few of them were dedicated to mothers.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem undertaken concerns the answer to the question: How did the process of shaping pedagogy of the family and, more generally, of the family orientation in science take place? The basic method used to describe the undertaken considerations will be the method of document analysis – source material and literature on the subject.

THE PROCESS OF THE ARGUMENTATION: With time, in 18th and 19th centuries, the category of love and expressing feelings in the family and the postulate of learning about the child's home environment became important. Children's characteristics were created. At the end of the 19th century, a separate field of knowledge was formed – pedology – a study about a child. In the meantime, family magazines also had a great impact on popularizing knowledge on educational topics. During the period of the Second Polish Republic, the family became the object of empirical research of psychologists, sociologists and pedagogues. Hence, knowledge on this subject has developed in many directions.

RESEARCH RESULTS: The gradual development of interest in the family ultimately led to the fact that at the end of the twentieth century familiology orientations were created in the social sciences, and pedagogy of the family was introduced to pedagogical sciences, with the basic category of family education.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The family and family upbringing should still be the object of not only practical descriptions and advice, but also the object of empirical research. A widely shared belief about the importance of family or raising children naturally evokes the need to study this environment in order to determine its state and educational efficiency, especially that, since the first World War the problem of the crisis of culture and family has been raised (and still is) more and more often.

→ **KEYWORDS:** **FAMILY, FAMILY UPBRINGING, PEDAGOGY OF FAMILY, FAMILIOLOGY, HISTORY OF UPBRINGING**

Wprowadzenie

Współczesna historiografia przez pojęcie rodziny rozumie grupę spokrewnionych ze sobą osób, razem zamieszkujących, tworzących gospodarstwo domowe o wspólnych funkcjach: reprodukcyjnej, gospodarczej i socjalizującej (Koczerska, 1991, s. 11). Wśród badań inter- i multidyscyplinarnych nad rodziną nauce historycznej przypada rola

ukazania przemian, jakie zachodziły w rodzinach, zasadach ich tworzenia, składzie, wzajemnej zależności i pozycji członków, socjalizacji, funkcjach opiekuńczo-wychowawczych oraz edukacyjnych spełnianych w przeszłości.

W polskich badaniach historycznych rodzina jako instytucja życia społecznego przez długi czas nie była przedmiotem odrębnych studiów. Spośród uprawianych, stosunkowo od niedawna, bo od lat 70. XX w., kierunków badań nad dziejami nowożytnej rodziny polskiej: demograficznego, socjologicznego, ekonomicznego i wychowawczego, ten ostatni rozpoznawany jest badawczo dopiero od końca lat 80. ubiegłego stulecia i ma jeszcze skromne osiągnięcia (Jakubiak, 1998, s. 465-471). Pojawił się wraz z kształtowaniem nowoczesnej koncepcji pojmowania historii wychowania jako tzw. „społecznej historii wychowania”, rozszerzającej dotychczasowe pole badawcze dyscypliny m.in. o macierzyństwo, rodzinę jako środowisko wychowawcze oraz stosunek do dziecka w różnych kręgach społecznych.

Zainteresowanie problematyką rodziny w czasach nowożytnych

Proces kształtowania pedagogiki rodziny i szerzej w ogóle orientacji familiologicznej w nauce, który trwa do dzisiaj, wiąże się z kilkoma etapami narastania wiedzy o rodzinie i wychowaniu rodzinnym dzieci, począwszy od wydawania poradników adresowanych do rodziców i pojawienia się w XIX w. także innych form popularyzacji wychowania rodzinnego, poprzez badania empiryczne, do kształtowania się subdyscyplin różnych zresztą nauk, m.in.: socjologii, psychologii, teologii i pedagogiki rodziny, których przedmiotem badań stawała się rodzina w różnych aspektach jej funkcjonowania, aż wreszcie po coraz rozleglejszy krąg dyscyplin naukowych podejmujących problematykę rodzinną – integrujących się (interdyscyplinarnie, a nawet multidyscyplinarnie) w nauki o rodzinie.

W niniejszym opracowaniu dokonana zostanie próba prześledzenia tego procesu ze szczególnym uwzględnieniem jego genezy.

Epoką, w której kształtowały się pierwsze modele wychowania, także rodzinnego – typowe dla współczesnej cywilizacji, było odrodzenie. Zarówno ówczesny humanizm, jak i reformacja oraz odnowiona myśl katolicka zakładały przekształcenie człowieka i społeczeństwa. W XVI w. pojawiły się traktaty pedagogiczne Michała Montaigne'a i Ludwika Vivesa, których autorzy, sięgając do starożytności, wyrażali przekonanie o wychowawczej roli rodziców oraz zalecali im świadome podejmowanie tych ról (Sobczak, 1988, s. 43).

Pierwsze w epoce nowożytnej praktyczne poradniki dla ojców, najczęściej pod podobnym tytułem „wskazówki ojca dla syna”, pojawiły się jednak w XVII i XVIII w. na Zachodzie, zwłaszcza we Francji i Anglii. Z tego okresu najobszerniejszy wykład wychowania rodzinnego wyszedł spod pióra Johna Locke'a. Jego *Myśli o wychowaniu* (Lock, 1693) przeznaczone wówczas dla rodziców ze sfer arystokracji, ziemiaństwa i burżuazji posiadają do dzisiaj wartość jako poradnik traktowania dzieci z szacunkiem i miłością (Sobczak, 1988, s. 45).

W końcu XVII w. pojawiły się również traktaty poświęcone wychowaniu dziewcząt, z najważniejszą spośród nich pracą ks. Franciszka Fenelona pt. *O wychowaniu dziewcząt* (Fenelon, 1687). Wcześniej jednak obszerny zakres obowiązków matki wobec małego dziecka zawierała wydana w 1633 r. *Szkoła dzieciństwa*, w której Jan Amos Komeński udzielał rad matce, jak się zachować w czasie ciąży, jak pielęgnować niemowlę, troszczyć się o zdrowie dziecka i rozwijać je w poznawaniu rzeczy, w wymowie, obyczajach, cnotach i pobożności (Komeński, 1633; Sobczak, 1988, s. 46).

Niejako kontynuatorem poglądów twórcy idei „szkoły macierzyńskiej” był po stu kilkudziesięciu latach Jan Jakub Rousseau, podobnie jak J.A. Komeński będący rzecznikiem wychowania łagodnego, liczącego się z naturą dziecka, odwołującego się do jego poznawczych możliwości. Apelując w *Emilu* (Rousseau, 1762) do rodziców: „Kochajcie dzieciństwo, opieką otaczajcie jego zabawy, jego przyjemności, jego miłe skłonności” (Wołoszyn, 1965, s. 449), swój apel uzasadniał wyrażoną na marginesie uwagą: „pierwsze wychowanie jest najważniejsze i wychowanie to należy bezsprzecznie do kobiet” (Wołoszyn, 1965, s. 445). Podkreślał także, że wychowanie winno być poprzedzone poznaniem dziecka.

W drugiej połowie XVIII w. pojawiły się już jednak nie tylko postulaty analiz życia psychicznego dziecka, ale też zapisy konkretnych badań sporządzone przez samych rodziców: Jana Henryka Pestalozziego (1774) i niemieckiego lekarza Tiedemana (1787). Opublikowali oni obserwacje rozwoju dzieci, które stały się pierwszymi protokołami badań rozwojowych. Można je traktować jako jedną z poważniejszych inspiracji, opartą na obserwacji stosunku między ojcem a synem, w kierunku stworzenia pedagogiki rodzinnej (Sobczak, 1988, s. 46).

J.H. Pestalozzi w swoich pracach dokonywał swoistej apoteozy macierzyńskiego uczucia, stwierdzając: „miłość macierzyńska jest największą siłą, zaś przywiązanie pierwszym warunkiem wczesnego wychowania” (Pestalozzi, 1938, s. 49; Wołoszyn, 1965, s. 42). W jednym z listów zawartym w zbiorze *Matka i dziecko* Pestalozzi nie zawahał się stwierdzić „iż dla postępu wychowania (...) dużo większe znaczenie ma wpływ domowego środowiska” (Pestalozzi, 1938, s. 87; Wołoszyn, 1965, s. 48). Dlatego też 15 marca 1819 r. Pestalozzi pisał „każdy, któremu szczęście nadchodzącego pokolenia leży na sercu, powinien przede wszystkim za cel swój najwyższy uważać: wychowanie matek” (Pestalozzi, 1938, s. 87; Wołoszyn, 1965, s. 48).

Podstawy kształtowania pedagogiki rodziny w XIX w.

Z kolei w połowie XIX w. Fryderyk Wilhelm Froebel, podkreślając podobnie jak wcześniej Pestalozzi rolę miłości macierzyńskiej, nieświadomie sformułował – jak się z czasem okazało – hasło pedagogiczne XIX w. Zwracając się w swoim dziele pt. *Wychowanie człowieka...* (Froebel, 1826) do dorosłych w ogóle, a rodziców w szczególności, pisał: „Nie może na nas sptywać większa radość, wyższe użycie – jak z obcowania z naszymi dziećmi, jak z tego, że żyjemy dla naszych dzieci” (Froebel, 1826; Wołoszyn, 1965, s. 62).

Znamienne również, że Ellen Key swoją wizję wychowania dzieci w XX w., wydaną w 1900 r., a zatytułowaną symbolicznie *Stulecie dziecka*, zadedykowała „Rodzicom, którzy wierzą, że w nowym stuleciu nowego człowieka stworzą” (Key, 1904).

Właśnie na przełomie XIX i XX w., obok industrializacji mającej wpływ na przemiany zachodzące w społeczeństwie i sytuacji rodzin, występowało wiele innych czynników decydujących o znaczeniu wychowania rodzinnego dziecka, o pogłębianiu i upowszechnianiu wiedzy o rodzinie. Najważniejsze spośród nich to ówczesna demokratyzacja życia społecznego, mająca znaczenie także dla stosunków wewnątrzrodzinnych, emancypacja kobiet – związana z podjęciem przez nie współodpowiedzialności za losy rodzin, oraz rozwój biologii i psychologii inspirujący z kolei badania nad dzieckiem i wpływający na zrozumienie konieczności zmiany jego pozycji, a także sposobu wychowania w rodzinie. Druga połowa XIX w. była bowiem okresem narastania idei „wyzwolenia dziecka spod przemocy dorosłych”, zapewnienia mu warunków i prawa do samorealizacji.

Z kolei na przełomie XIX i XX w. wraz z rozwojem ruchu „nowego wychowania” nastąpiło uznanie przez psychologów odrębności psychiki dziecka i jego prawa do własnego życia psychicznego oraz szacunku ze strony dorosłych.

Ponadto odnosząc się do ówczesnych polskich warunków, należy stwierdzić, że znaczenie i sposób funkcjonowania polskiej rodziny w tym okresie był również zdeterminowany specyfiką warunków politycznych. One to właśnie były m.in. jednym z bardziej istotnych czynników inspirujących i skłaniających polskich pedagogów do podejmowania prób wypracowania koncepcji wychowania rodzinnego dziecka. Znalazły swoje odzwierciedlenie w literaturze *stricte* pedagogicznej, w tym poradnikowej. Polska myśl pedagogiczna, rozwijając się w oderwaniu od szkoły, poszukiwała swoistych form realizacji w wychowaniu rodzinnym, w programach samokształcenia i upowszechniania wiedzy. W literaturze polskiego oświecenia, w szczególności w utworach bp. Ignacego Krasickiego oraz pismach Piotra Świtkowskiego i Stanisława Staszica, doceniona została narodowa i społeczna rola rodziny jako środowiska wychowawczego, a w nim kobiety jako roztropnej matki. Z kolei od czasów polskiego romantyzmu ulegał ograniczeniom patriarchyzm, związany dotychczas z funkcją produkcyjną rodziny. W pracach ówczesnych polskich filozofów, pisarzy i pedagogów pierwszych dekad XIX w., zwłaszcza Karola Libelta i Edwarda Dembowskiego, można było zauważyć tendencję do przełamywania bezwzględного zwierzchnictwa ojca w rodzinie i przyznania matce większej samodzielności w decydowaniu o jej sprawach, w tym również wychowania dzieci (Sobczak, 1992, s. 95-109). Od tych też czasów w polskim piśmiennictwie obowiązywało przekonanie, iż miłość rodzicielska ma w wychowaniu wyjątkową moc sprawczą. Odtąd pogląd ten przyjmował postać zasady.

Od lat 90. XIX w. powstawały także na ziemiach polskich, dzięki rozwojowi pedagogii, towarzystwa badań nad dziećmi oraz organizacje, które stawiały sobie za cel edukację pedagogiczną rodziców. Inicjatywy te wspierane były przez ówczesnych czołowych intelektualistów zachodnioeuropejskich i polskich. Herbert Spencer w książce pt. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (Spencer, 1879) postulował jako ważny element przygotowania młodych ludzi do życia udzielanie im wiadomości z zakresu

fizjologii, psychologii oraz obowiązków rodzicielskich. Z kolei nasz Aleksander Świętochowski uważał, że w organizowaniu środowiska rodzinnego małżonkom potrzebna jest określona wiedza, zawarta w odpowiednim programie kształcenia.

Stan tej pożądanej wiedzy – jak wykazały opracowane w 1896 r. badania ankietowe opublikowane w „Bluszczu” – nie był zadowalający (Jakubiak, 2000, s. 115). Podobne badania opublikowała Aniela Szcówna w książce pt. *Kobieta w pedagogice. Matka* (Szcówna, 1908) – 40% młodych kobiet nie miało żadnego wyobrażenia o tej roli, zostając matkami, a około 50% badanych matek odczuwało braki w swojej wiedzy pedagogicznej.

Ważnym środkiem zaradczym na te właśnie braki stawały się coraz liczniejsze, szczególnie od II połowy XIX w., wydawnictwa o charakterze poradnikowym przeznaczone dla rodziców. Były to publikacje popularnonaukowe prezentujące wiedzę o różnych aspektach wychowania dziecka w rodzinie – chodziło tu o czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców względem dzieci oraz działania z zakresu wychowania fizycznego, zdrowotnego, umysłowego i moralno-religijnego. Istotną funkcją tych wydawnictw była popularyzacja wiedzy oraz nastawienie na profilaktykę społeczno-wychowawczą. Wraz z postępem wiedzy, głównie psychologicznej i pedagogicznej, szczególnie w tzw. okresie postyczeniowym, nastąpił bujny rozwój takich wydawnictw (Jakubiak, 1988, s. 113-132).

Twórcy popularnych poradników przedstawiali problemy celów i metod wychowania, sposobów przygotowania do podjęcia nauki szkolnej czy też prowadzenia jej w środowisku domowym. W ostatnich dekadach XIX w. poradniki miały też często rozbudowaną część teoretyczną, omawiającą prawa i kolejnych etapów rozwoju biopsychicznego dziecka. Do najbardziej znanych szerszemu gronu czytelników spośród ówczesnych autorów poradników należeli: Piotr Chmielowski, Henryk Wernic, Aniela Szcówna, Iza Moszczeńska i Cecylia Plater-Zyberkówna.

Problematyka rodziny w poglądach myślicieli początków XX w.

Autorzy, zarówno XIX-wiecznych, jak i późniejszych – międzywojennych poradników z XX w., wypracowali swoisty model wychowawczego funkcjonowania rodziny, obejmujący jej pożądaną strukturę, atmosferę, relacje między jej członkami, a także czynności i działania rodziców względem dzieci. Zadaniem takiego normatywnego modelu, rozumianego jako zapatrywania teoretyczne, wyobrażenia i sądy, obejmujące także poradnictwo z zakresu wychowania rodzinnego, było wywołanie refleksji i określonego rodzaju postępowania rodziców oraz ustalenia w tej dziedzinie kryteriów wartościowania i oceny zachowań (Jakubiak, 1995b, s. 121-144).

Duże możliwości popularyzacji wiedzy na tematy wychowawcze miały także pisma o charakterze rodzinnym. Pojawiły się one jako jedna z odmian pism kobiecych, których w XIX w. było około 80, a w XX w. – do 1939 r. doliczono się ich około 170. Niektórzy badacze uważają, że pesymizm, jaki ogarnął naród polski po powstaniu styczniowym, w Kościele i rodzinie szukał sposobu odrodzenia narodu. Wszystkie pisma rodzinne głosiły swoistą ideologię rodzinną, podkreślając znaczenie rodziny jako środowiska

społecznego, które kultywuje i przekazuje wartości niezniszczalne, w tym również takie jak: tradycja narodowa, język, wiara, traktowane jako ostoje polskości (Jakubiak, 2003, s. 315-324).

Znaczącym impulsem dla rozwoju myśli pedagogicznej dotyczącej małżeństwa, rodziny i wychowania rodzinnego było ogłoszenie dwóch kolejnych encyklik Piusa XI: *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (Pius XI, 1929) i *O małżeństwie chrześcijańskim* (Pius XI, 1930).

Główne założenia pedagogiczne obu encyklik dotyczyły m.in. uznania rodziny za główny podmiotu wychowania, a rodziców za pierwszych i najważniejszych wychowawców. W ślad za encyklikami pojawiła się obszerna literatura pedagogiczna na temat wychowania rodzinnego, w tym poradnikowa o orientacji katolickiej. W specjalnej serii wydawniczej Akcji Katolickiej zostało wydanych w latach 30. kilkanaście broszur (Jakubiak, 1988, s. 24-41).

Rodzina i wychowanie rodzinne były obiektem nie tylko praktycznych opisów i porad, ale także przedmiotem badań empirycznych. Powszechnie podzielane przekonanie o doniosłym znaczeniu rodziny czy wychowaniu dzieci w sposób naturalny wywoływało potrzebę badania tego środowiska w celu ustalenia jego stanu i wydolności wychowawczej, zwłaszcza że od czasów I wojny światowej coraz częściej mówiło się o kryzysie kultury i rodziny (Jakubiak, 1995a, s. 218-226).

W polskiej nauce, najwcześniej, bo już od lat 80. XIX w., dzięki Janowi Władysławowi Dawidowi rozwinął się nurt badań psychologicznych nad rodziną i wychowaniem rodzinnym, a w okresie II Rzeczypospolitej rodzina stała się przedmiotem badań empirycznych psychologów, socjologów i pedagogów. Stąd wiedza na ten temat rozwijała się wielokierunkowo.

W okresie II Rzeczypospolitej wyodrębniły się badania socjologiczne reprezentowane przez Zygmunta Mysłakowskiego, Marię Librachową, Helenę Radlińską i Tadeusza Szczurkiewicza. Badacze skupiali się na poznaniu hierarchii, składu, warunków bytowych i materialnych rodzin oraz ich relacji z innymi grupami społecznymi.

Z kolei badania pedagogiczne miały na celu nie tylko poznanie warunków domowych, w jakich wzrastało dziecko, i wpływu środowiska, jakim było ono poddawane, lecz także rozpatrywanie rodziny jako wspólnoty nasyconej treścią emocjonalną – środowiska wychowawczego. Zajmowano się zatem badaniem procesu wychowania w rodzinie i jego efektywności, w tym stosowania przez rodziców wobec dzieci różnych metod oddziaływania wychowawczego.

Badania psychologiczne natomiast akcentowały problem zależności rozwoju psychicznego dzieci od warunków środowiskowych, w tym głównie rodzinnych.

Obok tych kierunków badań w okresie międzywojennym badano środowisko rodzinne także pod kątem: antropologicznym, etnograficznym oraz historyczno-porównawczym (Jakubiak, 1996, s. 141-153; Samsel, 2009, s. 28-49). Nie wypracowano jednak odrębnej dziedziny wiedzy, a tym bardziej dyscypliny naukowej zajmującej się rodziną.

Zakończenie

W dorobku familiologicznym czasów II Rzeczypospolitej można upatrywać ważkie odniesienia i inspiracje względem refleksji oraz badań na temat doby współczesnej.

W drugiej połowie XX w. dokonał się kolejny, choć nierównomiernie, postęp w płaszczyznach refleksji i badań pedagogicznych nad rodziną. Czasy PRL, szczególnie lata 50., odznaczały się zideologizowaniem i upolitycznieniem oraz swoistą instrumentalizacją pedagogicznej problematyki rodzinnej. Życie i wychowanie, jak wówczas chciano je widzieć, miało się odbywać poza rodziną: w szkole, fabryce, kolektywie i organizacji partyjnej bądź młodzieżowej,

W kolejnych latach, szczególnie po tzw. zmianie społecznej w Polsce, rodzinna działalność wychowawcza stała się przedmiotem poznania w wielu aspektach: środowiskowym, instytucjonalnym, systemowym i wspólnotowym. Wykreowano w naukach społecznych orientację familiologiczną, zaś w naukach pedagogicznych zainicjowano pedagogikę rodziny, z podstawową dla niej kategorią wychowania rodzinnego (Wójcik, 1998; Kawula, Brągiel i Janke, 1998).

BIBLIOGRAFIA

- Froebel, F.W. (1965). Wychowanie człowieka, sztuka chowania, nauczania i uczenia się, do której się zmierza w powszechno-niemieckim zakładzie wychowawczym w Keilhau. W: S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. II. Warszawa: PWN.
- Jakubiak, K. (1988). Wychowanie w rodzinie jako przedmiot zainteresowań pedagogiki katolickiej w okresie II Rzeczypospolitej. W: A. Tchorzewski (red.), *Rodzina. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*. Bydgoszcz: WSP, 24-41.
- Jakubiak, K. (1995a). Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej. W: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*. Bydgoszcz: WSP, 218-226.
- Jakubiak, K. (1995b). Wypracowywanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początków XX wieku. W: J. Jundziłł (red.), *Rodzina a wychowanie – ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*. Bydgoszcz: WSP, 121-144.
- Jakubiak, K. (1996). Rodzinne środowisko wychowawcze jako przedmiot badań naukowych w II Rzeczypospolitej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 28, 141-153.
- Jakubiak, K. (1998). Stan badań historyczno-pedagogicznych i nowe przedsięwzięcia badawcze z zakresu dziejów wychowania w rodzinie polskiej w latach 1795-1939. W: T. Gumuła, J. Krasuski i S. Majewski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*. Kielce: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Inst. Technologii Eksploatacji, 465-471.
- Jakubiak, K. (2000). Edukacja rodziców w polskiej refleksji i praktyce pedagogicznej XIX i XX wieku – do 1939 roku. W: K. Jakubiak i A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*. Bydgoszcz: WSP, 113-132.
- Jakubiak, K. (2003). Wzorzec rodziny i idee wychowania rodzinnego dziecka wypracowywane i propagowane na łamach „Kroniki Rodzinnej” i „Opiekuna Domowego” w drugiej połowie XIX wieku. W: Z. Ruta i R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*. Kraków: Wydawnictwo AP, 315-324.

- Kawula, S., Brągiel, J. i Janke, A.W. (1998). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. III. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Key, E. (1904). *Stulecie dziecka*. Przekł. I. Moszczeńska. Warszawa: Księgarnia Naukowa.
- Koczerska, M. (1975). *Rodzina szlachecka w Polsce późnego średniowiecza*. Warszawa: PWN.
- Pestalozzi, J.H. (1938). *Matka i dziecko*. Przełożył i wstępem poprzedził Z. Mysłakowski. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Pestalozzi, J.H. (1965). *Matka i dziecko, pisane w latach 1818-1819*. W: S. Wołoszyn (oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. II. Warszawa: PWN.
- Pius XI. (1929). *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, S.I, s.n.
- Pius XI. (1930). *O małżeństwie chrześcijańskim*, s.n.
- Samsel, A. (2009). Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1-2, 28-49.
- Sobczak, J. (1988). Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów odrodzenia. W: A. Tchorzewski (red.), *Rodzina. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*. Bydgoszcz: WSP.
- Sobczak, J. (1992). Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 18, 95-109.
- Spencer, H. (1879). *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Warszawa: Księgarnia Gebethner i Wolff.
- Szycówna, A. (1908). *Kobieta w pedagogice. Matka*. Warszawa: Księgarnia Gebethner i Wolff.
- Wołoszyn, S. (oprac.). (1965). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. I-II. Warszawa: PWN.
- Wójcik, M. (1998). *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918-1939. Podstawy teoretyczne, kierunki rozwoju, praktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wyczański, A. (1991). Rodzina w Europie w XVI-XVIII wieku. W: A. Mączak (red.), *Europa i świat w początkach epoki nowożytnej*. Cz. I. Warszawa: Wiedza Powszechna.

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/>

ARTYKUŁY VARIA



O wartości rodzicielstwa w opiniach studentów

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie opinii studentów dotyczących wartości rodzicielstwa w ich życiu.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sformułowany został w postaci następującego pytania: jaką wartość dla badanych studentów ma rodzicielstwo? Wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego (technika ankiety) oraz metoda analizy i syntezy literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: W artykule pokazane zostały, w świetle otrzymanych danych empirycznych, takie wymiary rodzicielstwa jak: jego wartość wyrażona poprzez deklarowany poziom, opinie studentów dotyczące zadań i funkcji realizowanych przez rodzinę, współczesne problemy i trudności w rodzicielstwie, poglądy/opinie na temat rodzicielstwa, a także cechy, jakie powinien posiadać rodzic.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wartość rodzicielstwa w życiu badanych studentów analizowana była w odniesieniu do takich zmiennych jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz typ i struktura rodziny pochodzenia. Badani wskazują na średni poziom rodzicielstwa, łączenie go z wysokimi kosztami utrzymania, a także rezygnacją z kariery zawodowej. Zwrócili ponadto uwagę na zjawisko samotnego rodzicielstwa (duży odsetek rozwodów), a także odpowiedzialność jako bardzo ważną cechę rodzica/rodzicielstwa.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Z dokonanych analiz wynika, że badana grupa studentów wyraża pozytywne opinie o rodzicielstwie, które jest dla nich wartością (średni poziom). Ich postrzeganie rodzicielstwa jest dojrzałe – bycie mamą, bycie tatą to dla nich nie tymczasowe pragnienie, lecz konsekwencja i podstawa do zbudowania prawidłowo funkcjonującej rodziny. Wiedza dotycząca rodzicielstwa powinna być włączona w system edukacji młodych ludzi, począwszy od szkoły podstawowej, poprzez średnią i wyższą (przedmiot „społeczny” dla wszystkich kierunków studiów).

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RODZIC, RODZICIELSTWO, WARTOŚĆ**

ABSTRACT

About the Value of Parenting in Students' Opinions

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this study is to present students' opinions on the value of parenting in their lives.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main purpose of the research has been defined through the question: What is the value of parenting for the student respondents? A questionnaire-based survey was implemented and the research literature was analysed and synthesized.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Based on empirical data, the article shows different aspects of parenting: its value expressed by a certain level, students' opinions on family tasks and roles, contemporary problems and difficulties in parenting, attitudes and opinions on parenting and characteristics of a parent, as well.

RESEARCH RESULTS: The value of parenting in students' lives was analysed in relation to such variables as sex, place of living, age, family type and structure. The respondents point out medium level of parenting. They associate parenting with high expenses and giving up professional career. Furthermore, they draw attention to the issue of single parenting (relatively high divorce rate) and identify responsibility as a very important aspect of parenting.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: According to the research findings, the students express positive attitudes towards parenting. Parenting is valued (medium level). The respondents' perception of parenting is mature; to be a mum or to be a dad is not a temporary desire, but a consequence and a foundation for a regular family. The knowledge of parenting should be included in the system of education, from primary, through secondary to higher level of education (a "social" course incorporated into each area of study).

→ **KEYWORDS:** PARENT, PARENTING, VALUE

Wprowadzenie

Rodzina stanowi pierwsze i podstawowe środowisko życia człowieka, w którym kształtowana jest jego osobowość, przekazywane są normy i wartości, jakie panują w społeczeństwie. Jej siła polega na tym, iż stanowi ona pierwszy czynnik socjalizacji, a także teren bliskich więzi społeczno-emocjonalnych. Rodzice są dla dziecka osobami ważnymi i niezastąpionymi, kochanymi, które dają mu poczucie bezpieczeństwa i oparcia w wielu trudnych sytuacjach.

Jadwiga Izdebska (2001), odnosząc się do zagadnień rodziny jako środowiska wychowawczego, przedstawiła je pokrótce z różnych punktów widzenia. Według autorki psycholodzy postrzegają to środowisko przede wszystkim jako układ bodźców wywierających

określony wpływ na wychowanka, jeśli chodzi o socjologów, to zwracają oni uwagę na kontrolę społeczną i regulację wpływów wychowawczych, natomiast pedagodzy podkreślają, iż jest to zamierzony system bodźców, skierowany na osiągnięcie określonych celów wychowawczych (Danilewicz, Izdebska i Krześcińska-Żach, 2001).

Wpływ rodziny na dziecko jest wielostronny, dotyczy jego zachowania, stosunku do innych osób, wzorów postępowania, systemu norm i wartości (Kwak, 2006). W rodzinie dzieci są przygotowywane do określonych ról społecznych, życia w szerszym środowisku społecznym (systemie społeczno-politycznym, kulturowym, ekonomicznym). W pedagogice podkreśla się, że rodzina stanowi „wspólnotę osób zespolonych ze sobą w sposób naturalny ze względu na wspólne cele, silną więź rodzinną, wzajemne uczucia miłości, wspólne dążenia” (Izdebska, 2016, s. 958). Jest to wspólnota rodzinna, a więc opiekuńcza, wychowawcza, kulturowa, miłości, odpowiedzialności. To ważne stwierdzenie zwłaszcza wobec wychowujących się w rodzinie dzieci.

Z rodziną związane jest także pojęcie rodzicielstwa, oznaczające sytuację bycia rodzicem: mamą, tatą. Można je opisać jako macierzyństwo i ojcostwo, którym Beata Baron (2002) nadaje określone wartości; według autorki jest to zadanie, które trwa do końca życia.

Rodzicielstwo stanowi wieloletni i powolny proces, w którym rodzice uczą się odpowiednich zachowań nie tylko wobec dziecka, ale także wobec drugiej osoby, uznanej za życiowego partnera (męża, żonę). Ważne jest, aby „macierzyństwo i ojcostwo przeżywane były wspólnie, dając tym samym źródło siły, bezpieczeństwa, odwagi, zbliżenia i poznania się na nowo przez małżonków. Ważna jest przy tym wiedza, wyrozumiałość oraz współdziałanie z dzieckiem, szanując i uznając jego prawa oraz odrębność” (Sakowicz, 2010, s. 54).

Macierzyństwo i ojcostwo, a więc rodzicielstwo, realizowane jest poprzez funkcje i zadania, jakie przypisane są rodzinie. Najczęściej w literaturze socjologicznej, także pedagogicznej, wyróżnia się cztery grupy funkcji, są to funkcje: biologiczno-opiekuńcze, kulturalno-towarzyskie, ekonomiczne oraz wychowawcze (Kawula, Brągiel i Janke, 2004).

W rodzicielstwie równoważne i uzupełniające się role pełnione zarówno przez matkę, jak i ojca. Istotnym składnikiem społecznym roli matki jest darzenie dzieci uczuciem, otaczanie ich opieką, zaspokajanie ich potrzeb biologicznych i psychicznych. Przyjmuje się, iż matka powinna emitować uczucia na dzieci i być piastunką klimatu emocjonalnego oraz ciepła rodzinnego. Rola ojca w rodzicie polega natomiast na kształtowaniu w dzieciach norm i zasad panujących w społeczeństwie. Winien on przejawiać konsekwencję, stanowczość i w odpowiednim stopniu surowość. Ważne jest, aby ojciec był obecny w procesie wychowawczym.

Z pedagogicznego (socjalizacyjnego, wychowawczego, edukacyjnego) punktu widzenia istotne jest, aby rodzice byli dla dziecka przyjaciółmi, którzy ich w pełni akceptują i są blisko nich. Bardzo cenna jest okazywana przez nich życzliwość, zainteresowanie i sposób, w jaki spędzają z nimi czas. Dzieci najmocniej pragną miłości oraz stałej obecności osoby/rodzica, która(y) zapewni im emocjonalne wsparcie, a także nauczy je, w jaki sposób radzić sobie z codziennymi problemami także poza domem (Spack i Parker, 2002).

Od rodziców wymaga się, aby swoim dzieciom zagwarantowali przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, troski, zainteresowania oraz stworzyli i utrzymali atmosferę sprzyjającą prawidłowemu rozwojowi. Ponadto rodzicielstwo to zapewnianie potrzeb również materialnych, czyli pożywienia, odzieży, a w późniejszym czasie warunków edukacyjnych (Domagała-Kręcioch, 2008).

Zarówno rodzina, jak i rodzicielstwo uległy w ostatnich latach dużym przemianom. Są one związane z rozwojem cywilizacyjnym, postępującymi zmianami polityczno-społecznymi oraz globalizacyjnymi. Rodzina funkcjonuje dziś w zupełnie innym niż jeszcze 20, 30 lat temu otoczeniu społeczno-kulturowym, inne są wobec niej oczekiwania. W tradycyjnym świecie rodzina była miejscem, w którym jednostka stawiała się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, tutaj kształtowała swój system wartości, tutaj nabywała umiejętności społeczne, uczyła się odgrywania podstawowych ról społecznych. Ważną funkcję w procesie socjalizacji pełnili nie tylko rodzice, lecz także dziadkowie. Dziś doświadczenia młodego pokolenia kształtują inne czynniki, do których Justyna Dobrołowicz zalicza: udział mediów w powstawaniu nowych wzorów macierzyństwa i ojcostwa, neoliberalny przełom kulturowy, indywidualizowanie społeczeństwa i osłabienie kontroli społecznej, infantylizowanie dorosłości, konsumpcjonizm, priorytet pracy zawodowej i kult materialnego sukcesu oraz detradycjonalizację rodziny (Dobrołowicz, 2018, s. 30-40).

Macierzyństwo i ojcostwo tracą współcześnie swój naturalny charakter i w coraz mniejszym stopniu polegają na odtwarzaniu wzorów znanych człowiekowi z własnych doświadczeń. Dzisiejszy świat nie jest zainteresowany rodzicielstwem, wiele kobiet unika rodzicielstwa, ponieważ ogranicza ono ich aktywność zawodową, możliwości samorealizacji, wolność osobistą. Dziecko przestało być w neoliberalnym świecie wartością autoteliczną, dziś musi ono rywalizować z innymi ważnymi i atrakcyjnymi dla ludzi wartościami, takimi jak zabawa czy dostatnie, wygodne życie.

Przemiany współczesnej rodziny dotyczą jej modelu, struktury, realizacji funkcji, w tym wobec wychowujących się w niej dzieci. Funkcjonujące dziś rodziny można określić jako egalitarne, czyli takie, w których partnerzy tworzący rodzinę mają takie same prawo do samorealizacji, rodzicielstwo natomiast często je ogranicza. Młode kobiety, studentki mają świadomość zachodzących przemian, aktywnie w nich uczestniczą i mają one duży wpływ na podejmowane wybory dotyczące założenia rodziny i posiadania potomstwa.

Blaski i cienie związane z rodzicielstwem

Rodzicielstwo to przede wszystkim opieka, a poza tym także dawanie oparcia, wsparcia, zaspokajanie potrzeb, których jednostka nie umie, nie może lub nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, żeby zachować równowagę biologiczną i psychiczną, zdrowie, jakość życia, zapewnić prawidłowy rozwój, doprowadzić ją do dojrzałości i ciągłości gatunku (Gajewska, 2004, s. 22).

Rodzicielstwo tworzy macierzyństwo i ojcostwo ujmowane w wielu badaniach społecznych jako wartość, coś, co się ceni, do czego się dąży, co jest w życiu najważniejsze. Posiadanie potomstwa, miłość łącząca rodziców z dzieckiem, radość płynąca z codziennych kontaktów z dzieckiem, jego rozwojem, sukcesami to niewątpliwie blaski rodzicielstwa. Występują jednak i trudności, problemy związane z rodzicielstwem; to także rozczarowanie, poczucie winy, odczuwanie ciężaru obowiązków wynikających z faktu posiadania dzieci, wychowania, edukacji i ponoszenia za całe ich życie odpowiedzialności.

Dla wielu ojców i matek bycie rodzicem to przede wszystkim wartość, z którą należy wiązać satysfakcję, dumę, szczęście, radość (Baron, 2002). Warto w tym miejscu przypomnieć, iż „wartością jest wszystko co dla danej osoby jest ważne, upragnione, niezbędne, a także darzone szacunkiem i uznaniem” (Żuk, 2016, s. 17 i in.). Wartości są związane także z pojęciem dobra, które powinno być w życiu pojedynczego człowieka, rodziny nadrzędne.

Wartość rodzicielstwa nadaje sens ludzkiemu życiu, wyznacza postawy rodziców wobec dzieci, ich posiadania i wychowania – bez względu na blaski i cienie, które się z nim wiążą. Rodzicielstwo: bycie mamą, bycie tatą, to w przypadku większości rodzin misja, życiowe zadanie, które podejmują bez względu na wiążące się z nim trudności. Dla wielu rodzin posiadanie potomstwa to proces naturalny, zaspokajający ich potrzebę bycia rodzicem.

Rodzicielstwo jako wartość w badaniach empirycznych

Badania dotyczące rodzicielstwa jako wartości w życiu studentów odnoszą się do grupy 105 respondentów studiujących pedagogikę na jednym z uniwersytetów południowo-wschodniej Polski. Przeprowadzone zostały w roku akademickim 2017/2018 przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego oraz ankiety jako techniki badań (opracowanie autorskie). Głównym celem badań była próba odpowiedzi na pytanie: jaką wartość dla badanych studentów ma rodzicielstwo? Sformułowano także pytania szczegółowe odnoszące się do opinii dotyczących zadań i funkcji rodziny, współczesnych problemów i trudności w rodzicielstwie, poglądów na rodzicielstwo oraz cech, jakie powinien posiadać rodzic.

Wśród zmiennych socjodemograficznych w badaniach rodzicielstwa jako wartości przyjęto: płeć i wiek studentów, ich miejsce zamieszkania (w małych miejscowościach i dużych miastach widoczne jest inne podejście do rodziny i rodzicielstwa), typ i strukturę rodziny pochodzenia (własne doświadczenia rodzinne determinujące powielanie skryptów rodzinnych).

Grupę badawczą stanowiło 105 studentów, w tym 69 kobiet (66%) i 36 mężczyzn (34%). Większość (47 osób, tj. 45,0%) znajdowała się w przedziale wiekowym 23-24 lata, 34 osoby sytuowały się w przedziale 21-22 lata (32,5%), 20 osób (18,7%) to 19-, 20-latkowie, powyżej 25 lat miało 4 badanych (3,8%). Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, to 56 respondentów (53,3%) wskazało duże miasto, 23 (21,9%) – małe miasto, 15 (14,3%) – dużą wieś i 11 (10,5%) – małą wieś. Z przedstawionych danych wynika,

że największą liczbę stanowili anketowani pochodzący z dużego miasta, zaś najmniejszą studenci pochodzący z małej wsi.

Co istotne dla tematu podjętych badań – typ i struktura rodziny były zróżnicowane: 36 ankietowanych pochodziło z rodzin pełnych (34,3%), 25 – z rodzin niepełnych (23,8%) i 12 (11,4%) – z rodzin zrekonstruowanych. W rodzinach wielopokoleniowych wychowywało się 18 osób (17,1%) i 14 w jednopokoleniowych (13,4%).

Wyniki badań

1. Wartość rodzicielstwa w opiniach ankietowanych studentów wyrażona określeniem jej poziomu

Poziom wartości rodzicielstwa w odniesieniu do płci badanych przedstawiał się następująco:

- wysoki – N = 20 (19,0%), w tym 18 kobiet (90%) oraz 2 mężczyzn (10%);
- średni – N = 51 (48,6%), w tym 30 kobiet (58,8%) oraz 21 mężczyzn (41,2%);
- niski – N = 23 (21,9%), w tym 16 kobiet (69,6%) oraz 7 mężczyzn (30,4%);
- obojętny – N = 11 (10,5%), w tym 5 kobiet (45,5%) oraz 6 mężczyzn (54,5%).

Razem – N = 105 (100%).

Z przedstawionych danych wynika, że studenci najczęściej wybierali odpowiedź wskazującą na średni poziom rodzicielstwa. Była to kategoria odpowiedzi wybierana bez względu na płeć. U mężczyzn najmniej popularną odpowiedzią był „poziom wysoki”, zaś u kobiet ta odpowiedź występowała na drugim miejscu. Spowodowane to może być powszechnym przekonaniem, że kobiety odczuwają większą potrzebę bycia matką i jednocześnie zwracają dużą uwagę na relacje zachodzące w gronie rodzinnym.

Kolejną zmienną, która analizowana była w odniesieniu do badania poziomu rodzicielstwa deklarowanego przez studentów, był ich wiek. Rozkład odpowiedzi jest następujący:

- poziom wysoki – N = 20 (19,0%), w tym 6 badanych (30,0%) w wieku 19-20 lat, 7 (35,0%) w wieku 21-22 lata, 4 (20,0%) miało 23-24 lata i 3 (15 %) powyżej 25 lat;
- poziom średni – N = 51 (48,6%), w tym 8 badanych (15,7%) w wieku 19-20 lat, 22 (43,1%) w wieku 21-22 lata, 20 (39,3%) – 23-24 lata, 1 (1,9%) miał powyżej 25 lat;
- poziom niski – N = 23 (21,9%), w tym 3 badanych (13,0%) miało 19-20 lat, 4 (17,4%) – 21-22 lata, 16 (69,6%) – 23-24 lata, w grupie tej nie było 25-latków;
- obojętny – N = 11 (10,5%), w tym 3 (27,3%) 19-, 20-latków, 1 (9,1%) w przedziale wiekowym 21-22 lata, 7 (63,6%) – 23-24 lata, żaden badany nie miał 25 lat i powyżej.

Razem N = 105 (100%).

Średni poziom rodzicielstwa był najczęściej wybieraną odpowiedzią przez wszystkie kategorie wiekowe (szczególnie przez studentów w wieku 21-22 lat), z wyjątkiem badanych w wieku powyżej 25 lat, u których dominował poziom wysoki.

Biorąc pod uwagę kolejną zmienną, jaką było miejsce zamieszkania badanych studentów, rozkład odpowiedzi przedstawiał się następująco:

- poziom wysoki – N = 20 (19%), w tym 5 badanych pochodziło z małego miasta (21,7%), 10 (17,9%) z dużego miasta, 2 (18,2%) z małej i 3 (20,0%) z dużej wsi;
- poziom średni – N = 51 (48,6%), w tym 10 badanych pochodziło z małego (43,5%) i 26 (46,4%) z dużego miasta, 7 (63,6%) z małej i 8 (53,4%) z dużej wsi;
- poziom niski – N = 23 (21,9%), w tym 6 badanych pochodziło z małego (26,1%) i 11 (19,6%) z dużego miasta, 2 (18,2%) z małej i 4 (26,6%) z dużej wsi;
- obojętny – N = 11 (10,5), w tym 2 badanych pochodziło z małego (8,7%) i 9 (16,1%) z dużego miasta, żaden badany student z małej i dużej wsi nie wybrał poziomu obojętnego;

Razem – N = 105 (100%).

Z analizy powyższych danych wynika, że poziom wartości rodzicielstwa, niezależnie od miejsca zamieszkania, ma stopień średni. Odpowiedzi takiej udzieliło 51 ankietowanych (48,6%). Najczęściej wskazywaną odpowiedzią była odpowiedź odnosząca się do poziomu wartości w stopniu obojętnym, gdyż zaznaczyło ją 11 (10,5%) ankietowanych, z tym że byli to studenci pochodzący tylko z małego i dużego miasta. Z badań wynika także, że ankietowani pochodzący ze wsi przypisują większą wartość rodzicielstwu niż ankietowani mieszkający w mieście.

O poziomie wartości rodzicielstwa badanych decydowała także taka zmienna jak typ i struktura rodzin pochodzenia studentów. Wyniki badań wskazują na następujący rozkład odpowiedzi:

- poziom wysoki – N = 20 (19,0%), w tym 3 badanych (15,0%) pochodziło z rodziny jednopokoleniowej, 5 (25,0%) – z rodziny wielopokoleniowej, 7 (35,0%) – z rodziny pełnej, 3 (15,0%) – z rodziny niepełnej i 2 (10,0%) – z rodziny zrekonstruowanej;
- poziom średni – N = 51 (48,6%), w tym 5 badanych (9,8%) pochodziło z rodziny jednopokoleniowej, 5 (9,8%) – z rodziny wielopokoleniowej, 20 (39,2%) – z rodziny pełnej, 15 (29,4%) – z rodziny niepełnej i 6 (11,8%) – z rodziny zrekonstruowanej;
- poziom niski – N = 23 (21,9%), w tym 4 badanych (17,3%) pochodziło z rodziny jednopokoleniowej, 3 (13,1%) – z rodziny wielopokoleniowej, 7 (30,3%) – z rodziny pełnej, 6 (26,2%) – z niepełnej i 3 (13,1%) – z rodziny zrekonstruowanej;
- obojętny – N = 11 (10,5%), w tym 2 badanych (18,2%) pochodziło z rodziny jednopokoleniowej, 5 (45,4%) – z rodziny wielopokoleniowej, 2 (18,2%) – z rodziny pełnej, 1 (9,1%) – z niepełnej i 1 (9,1%) – z rodziny zrekonstruowanej.

Razem – N = 105 (100%).

Najwięcej ankietowanych wywodziło się z rodziny, której typ i struktura określana jest jako pełna, i dla nich wartość rodzicielstwa plasuje się na poziomie średnim. Jednakże spora część badanych zadeklarowała także zarówno poziom wysoki, jak i niski. Obojętny stosunek wobec rodzicielstwa wykazywali ankietowani pochodzący z wielopokoleniowych rodzin. Dla respondentów wywodzących się z rodzin niepełnych oraz zrekonstruowanych rodzicielstwo stanowiło średni oraz niski poziom.

Reasumując powyższe dane, można stwierdzić, iż poziom wartości rodzicielstwa dla studentów występuje w stopniu średnim. Wśród czynników, które o tym zadecydowały,

należy wymienić: płeć, wiek oraz miejsce zamieszkania. Można zauważyć, że kobiety w przeciwieństwie do mężczyzn z większym zaangażowaniem podchodzą do rodzicielstwa i dla nich wejście w nową rolę stanowi ważne wydarzenie. Podobnie jest, jeśli chodzi o miejsce zamieszkania – badania dowodzą, że studenci pochodzący ze wsi przejawiają większe zainteresowanie rodzicielstwem niż osoby mieszkające w mieście. Jeśli natomiast weźmiemy pod uwagę wiek studentów, możemy stwierdzić, że poziom wartości rodzicielstwa wzrasta wraz z wiekiem, co spowodowane jest być może dojrzałym, poważniejszym spojrzeniem na swoją przyszłość.

2. Opinie badanych studentów dotyczące zadań i funkcji realizowanych przez rodzinę
Badani studenci mieli wyrazić swoje poglądy odnośnie do pięciu funkcji rodziny: prokreacyjnej, społecznej, ekonomicznej, kulturotwórczej i wychowawczej. Badania odnoszone były do takich zmiennych jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz struktura i typ rodziny. Wyniki przedstawiają się następująco:

Funkcje i zadania rodziny a płeć badanych

- funkcja prokreacyjna – N = 58 (27,7%), w tym N kobiet to 38 (65,5%), N mężczyzn = 20 (34,5%);
- funkcja społeczna – N = 42 (20,0%), w tym N kobiet to 26 (61,9%), N mężczyzn = 16 (38,1%);
- funkcja ekonomiczna – N = 40 (19,0%), w tym N kobiet to 28 (70,0%), N mężczyzn = 12 (30,0%);
- funkcja kulturotwórcza – N = 16 (7,6%), w tym N kobiet to 10 (62,5%), N mężczyzn = 6 (37,5%);
- funkcja wychowawcza – N = 54 (25,7%), w tym N kobiet – 36 (66,7%), N mężczyzn = 18 (33,3%).

Razem – N = 210 (100%) – badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi, dlatego wyniki nie sumują się do liczny badanych, tj. 105 osób.

Badania wykazują, że zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn najważniejszymi zadaniami i funkcjami, jakie należą do rodziny, jest zrodzenie oraz wychowanie potomstwa. Duża część za jedną z ważniejszych odpowiedzi uznała funkcję społeczną, ukierunkowaną przede wszystkim na opiekę nad dzieckiem, dziećmi. Funkcja kulturotwórcza, nastawiona na przekazywanie tradycji i wartości, uzyskała najmniej głosów.

Funkcje i zadania rodziny a wiek badanych

- funkcja prokreacyjna – N = 58 (27,6%), w tym 7 badanych (12,1%) w wieku 19-20 lat, 22 (37,9%) – w wieku 21-22 lata, 25 (43,1%) – w wieku 23-24 lata i 4 (6,9%) – powyżej 25 lat;
- funkcja społeczna – N = 42 (20,0%), w tym 10 badanych (23,8%) w wieku 19-20 lat, 15 (35,7%) – w wieku 21-22 lata, 17 (40,5%) – w wieku 23-24 lata;
- funkcja ekonomiczna – N = 40 (19,1%), w tym 13 badanych (32,5%) w wieku 19-20 lat, 9 (22,5%) – w wieku 21-22 lata, 15 (37,5%) – w wieku 23-24 lata i 3 (7,5%) – powyżej 25 lat;

- funkcja kulturotwórcza – N = 16 (7,6%), w tym 3 badanych (18,8%) w wieku 19-20 lat, 6 (37,5%) – w wieku 21-22 lata, 6 (37,5%) – w wieku 23-24 lata i 1 (6,2%) – powyżej 25 lat;
- funkcja wychowawcza – N = 54 (25,7), w tym 7 badanych (12,9%) w wieku 19-20 lat, 16 (29,6%) – 21-22 lata, 31 (57,5%) – 23-24 lata.

Razem – N = 210 (100%), ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Według ankietowanych do najważniejszych zadań i funkcji, jakie powinna wypełniać rodzina, należy opieka i wychowanie potomstwa; takich odpowiedzi udzielali najczęściej studenci w przedziale wiekowym 23-24 lata. Najmłodszy studenci swoje odpowiedzi skierowali na funkcje ekonomiczne oraz społeczne. Niewielka grupa powyżej 25. roku życia oprócz funkcji ekonomicznej uznała za ważną także prokreację. Przekazywanie przez rodziców kultury, tradycji i wartości stanowiło najmniejszy odsetek odpowiedzi we wszystkich przedziałach wiekowych.

W odniesieniu do zmiennej, jaką było miejsce zamieszkania, można stwierdzić, że najczęściej wybieraną odpowiedzią przez ankietowanych była funkcja prokreacyjna oraz wychowawcza. Na funkcję prokreacyjną wskazało 58 badanych (27,6%) dla N = 210 – ze względu na możliwość wyboru kilku odpowiedzi: w tym 44 (75,9%) pochodziło z małego i dużego miasta, oraz 14 (24,1%) – z małej i dużej wsi. Na funkcję wychowawczą wskazało 54 ankietowanych, tj. 25,7% (na 210 odpowiedzi), w tym 40 (74,0%) – z małego i dużego miasta oraz 14 (26,0%) – z małej i dużej wsi.

Kolejne miejsca zajęły:

- funkcja społeczna – 42 odpowiedzi (dla N = 210), tj. 20,0%, w tym 28 (66,7%) to odpowiedzi badanych z małego i dużego miasta oraz 14 (33,3) – z małej i dużej wsi;
- funkcja ekonomiczna – 40 odpowiedzi (dla N = 210), tj. 19,1%, w tym 31 odpowiedzi (77,5%) pochodziło od studentów pochodzących z małego i dużego miasta oraz 9 (22,5%) – z małej i dużej wsi;
- funkcja kulturotwórcza – 16 odpowiedzi (dla N = 210), co daje 7,6%, w tym 15 odpowiedzi (93,8%) ankietowanych z małego i dużego miasta i 1 (6,2%) – z małej i dużej wsi.

Biorąc pod uwagę zmienną, jaką był typ i struktura rodziny ankietowanych, rozkład odpowiedzi był następujący:

- funkcja prokreacyjna – N = 58 (27,6%), w tym 13 badanych (22,4%) pochodziło z rodzin jednopokoleniowych, 12 (20,7%) – z wielopokoleniowych, 19 (32,7%) – z rodzin pełnych, 7 (12,1%) – z niepełnych i 7 (12,1%) – z rodzin zrekonstruowanych;
- funkcja społeczna – N = 42 (20,0%), w tym 3 badanych (7,2%) pochodziło z rodzin jednopokoleniowych, 5 (11,9%) – z rodzin wielopokoleniowych, 13 (30,9%) – z rodzin pełnych, 17 (40,5%) – z niepełnych, 4 (9,5%) – z rodzin zrekonstruowanych;
- funkcja ekonomiczna – N = 40 (19,0%), w tym 4 badanych (10,0%) pochodziło z rodzin jednopokoleniowych, 6 (15,0%) – z wielopokoleniowych, 15 (37,4%) – z rodzin pełnych, 9 (22,5%) – z niepełnych, 6 (15,0%) – z rodzin zrekonstruowanych;
- funkcja kulturotwórcza – N = 16 (7,7%), w tym 3 badanych (18,7%) pochodziło z rodzin jednopokoleniowych, 6 (37,5%) – z wielopokoleniowych, 4 (25,0%) – z rodzin pełnych, 2 (12,5%) – z niepełnych, 1 (6,2%) – z rodziny zrekonstruowanej;

- funkcja wychowawcza – N = 54 (25,7%), w tym 5 badanych (9,3%) pochodziło z rodzin jednopokoleniowych, 7 (12,9%) – z wielopokoleniowych, 21 (38,9%) – z rodzin pełnych, 15 (27,8%) – z niepełnych, 6 (11,1%) – z rodzin zrekonstruowanych.

Razem – N = 210 (100%).

W podsumowaniu prezentowanych wyników badań należy stwierdzić, że ankietowani na pierwszym miejscu stawiają funkcję prokreacyjną (bez względu na wyróżnione zmienne). Niewiele mniej otrzymała funkcja wychowawcza. Najmniejszą liczbę odpowiedzi uzyskała funkcja kulturotwórcza, natomiast funkcja społeczna oraz funkcja ekonomiczna plasowały się na trzecim i czwartym miejscu.

3. Współczesne problemy i trudności w rodzicielstwie w opiniach badanych studentów

Badani studenci, odnosząc się do sformułowanych w ankiecie kategorii dotyczących współczesnych problemów i trudności w rodzicielstwie, wymieniali [N = 210 = 100%]:

- brak czasu na wychowanie dziecka – 65 odp. [30,9%], 42 odp. kobiet (64,6%) i 23 odp. mężczyzn (35,4%);
- brak pieniędzy na założenie i utrzymanie rodziny – 62 odp. [29,5%], 45 odp. kobiet (72,6%), 17 odp. mężczyzn (27,4%);
- nieodpowiednie podejście do dziecka (rygor, zaniedbanie) – 27 odp. [12,9%], 18 odp. kobiet (66,7%), 9 odp. mężczyzn (33,3%);
- samotne wychowanie dziecka spowodowane częstymi rozpadami małżeństw – 24 odp. [11,4%], 13 odp. kobiet (54,3%), 11 odp. mężczyzn (45,8%);
- przemoc rodziców wobec dziecka – 24 odp. [11,4%], 16 odp. kobiet (66,7%), 8 odp. mężczyzn (33,3%);
- bunt i konflikt międzypokoleniowy – 8 odp. [3,8%], 4 odp. kobiet (50,0%), 4 odp. mężczyzn (50,0%).

Z powyższych danych liczbowych i procentowych wynika, że najczęściej udzielaną odpowiedzią według badanych studentów był brak pieniędzy na założenie i utrzymanie rodziny oraz brak czasu na wychowanie dziecka – odpowiedzi takiej udzielały zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Jeśli chodzi o inne kategorie odpowiedzi, to mężczyźni na trzecim miejscu umieścili problem związany z samotnym wychowywaniem dziecka spowodowany częstymi rozpadami małżeństw, natomiast kobiety wybrały trudność spowodowaną przez przemoc rodziców wobec dziecka. Najmniej wyborów, zarówno kobiet, jak i mężczyzn, dotyczyło buntu i konfliktu międzypokoleniowego jako problemów współczesnego rodzicielstwa.

Uwzględniając wiek badanych studentów, można stwierdzić, iż największą, współczesną trudność związaną z rodzicielstwem łączą oni, bez względu na poszczególne kategorie wiekowe, z brakiem czasu dla dziecka oraz brakiem środków na założenie pełnej rodziny. Na trzeciej pozycji znalazło się nieodpowiednie podejście do dziecka (rygor, zaniedbanie), na czwartej i piątej (z taką samą liczbą odpowiedzi) – samotne rodzicielstwo spowodowane rozpadem małżeństw, a także przemoc rodziców wobec dziecka. Studenci powyżej 25. roku życia nie wymieniali trudności znajdujących się na trzeciej, czwartej i piątej pozycji. Najmniej typowaną odpowiedzią był bunt oraz konflikt

międzypokoleniowy – takiej odpowiedzi nie udzielił żaden student(tka) powyżej 25. roku życia.

Analiza otrzymanych wyników w odniesieniu do miejsca zamieszkania przedstawiała się następująco [N = 210 = 100%]: dla ankietowanych (bez względu na miejsce zamieszkania) głównymi problemami współczesnych rodzin jest brak czasu na wychowanie dziecka oraz brak pieniędzy na utrzymanie rodziny: 127 odp. tj. [60,5%]; duża część ankietowanych uznała, że jest to nieodpowiednie podejście do dziecka (rygor, zaniedbanie) – 27 odp., tj. [12,9%]. Trudność związana z nieprawidłowym podejściem do dziecka, w grupie badanych pochodzących ze wsi, była znacząco rzadziej typowana niż w grupie badanych z miasta – różnica wynosiła 23 odpowiedzi.

Inne współczesne problemy i trudności w rodzicielstwie wskazywane bez względu na miejsce zamieszkania to: samotne wychowywanie dziecka spowodowane częstymi rozpadami małżeństw: 24 odp. [11,4%], przemoc wobec dziecka: 24 odp., tj. [11,4%] oraz bunt i konflikt międzypokoleniowy: 8 odp. [3,8%].

Kolejna zmienna, jaką był typ i struktura rodziny oraz ich znaczenie we współczesnych problemach i trudnościach w rodzicielstwie, przedstawia się następująco: brak czasu oraz pieniędzy na utrzymanie rodziny jest dla ankietowanych głównym problemem współczesnych rodzin, taką odpowiedź wybierali bez względu na typ i strukturę rodziny. Taką samą liczbę odpowiedzi ankietowani przeznaczyci na trudność wiążącą się z samotnym wychowywaniem dziecka, spowodowaną rozpadem małżeństwa, oraz przemoc wobec dziecka. Niewiele odpowiedzi wskazywało na bunt międzypokoleniowy – taką możliwość wybrało tylko kilku studentów z rodzin pełnych i niepełnych.

Reasumując: rodzicielstwo to duże wyzwanie dla każdego przyszłego rodzica, które wiąże się z wieloma trudnościami. Powyższe badania wykazały, że może mieć podłoże materialne oraz czasowe. Życie w pośpiechu, stawianie na pierwszym miejscu kariery lub całkowite poświęcenie się pracy w celu utrzymania rodziny na odpowiednim poziomie wiąże się z wieloma wyrzeczeniami i może doprowadzić do rozpadu rodziny lub spowodować zaniedbanie dziecka. Kategoria odpowiedzi – „bunt i konflikt międzypokoleniowy” była najrzadziej wybierana przez studentów. Być może dlatego, że jest to doświadczenie, które mają oni już za sobą i nie spostrzegli go jako zagrożenia, trudności w funkcjonowaniu rodziny.

4. Opinie studentów na temat rodzicielstwa

Poglądy/opinie ankietowanych dotyczące rodzicielstwa rozpatrywane były w odniesieniu do takich zmiennych jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz typ i struktura rodziny pochodzenia. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni, na pierwszym miejscu wskazali, że rodzicielstwo to przyływ nowych obowiązków. Na drugim miejscu bez względu na płeć wymieniano „poświęcenie kariery i dotychczasowych obowiązków wobec dziecka”, a więc rezygnację z dotychczasowych planów. Na trzecim miejscu w przypadku kobiet i mężczyzn znalazła się odpowiedź, że przed byciem mamą powstrzymuje ich strach przed pełnieniem roli mamy i taty. W dalszej kolejności wymieniane były przez ankietowanych studentów następujące czynniki powstrzymujące podjęcie roli rodzicielskiej:

strach przed samotnym wychowywaniem dziecka ze względu na duży odsetek rozwodów, a także pogląd, że rodzicielstwo (bycie mamą) powoduje utratę dotychczasowej sylwetki i figury (odpowiedzi kobiet i mężczyzn).

Analiza poglądów badanych studentów na rodzicielstwo w odniesieniu do ich wieku dowodzi, że rodzicielstwo, bez względu na wiek ankietowanych, kojarzy się im ze zbyt drogą decyzją, związaną z utrzymaniem dziecka. Grupa respondentów powyżej 25. roku życia skupiła się także na wyglądzie kobiet i możliwości utraty przez nie „dobrej” figury, natomiast pozostała, młodsza część ankietowanych powiązała rodzicielstwo z poświęceniem kariery i dotychczasowych planów na rzecz dziecka. Studenci w wieku 23-24 lat wskazywali natomiast na strach związany z samotnym rodzicielstwem.

Poglądy badanych studentów odnośnie do ich miejsca zamieszkania nie różniły się zasadniczo od opisanych powyżej. Większość ankietowanych z miasta odpowiadała, że rodzicielstwo wiąże się z wysokimi kosztami utrzymania dziecka oraz ze strachem przed nowymi obowiązkami i odnalezieniem się w nowej roli mamy oraz taty. Studenci pochodzący ze wsi największą uwagę skierowali na to, że rodzicielstwo wymaga poświęcenia dotychczasowych obowiązków, kariery oraz planów na rzecz dziecka.

Kolejna zmienna, tj. typ i struktura rodziny ankietowanych studentów, także nie zmieniła obrazu dotyczącego ich poglądów na rodzicielstwo. Był on podobny do omówionego powyżej. Na pierwszym i drugim miejscu znalazły się poglądy dotyczące dużych kosztów związanych z utrzymaniem rodziny z dzieckiem oraz poświęcenia swoich planów i kariery na rzecz dziecka. Na trzecim miejscu umieszczono strach przed nowymi obowiązkami i spełnianiem się w nowej roli.

Reasumując dotychczasowe wyniki badań, należy stwierdzić, że taka wartość jak rodzicielstwo (bycie mamą, tatą) odsuwana jest przez badanych studentów na dalsze pozycje, staje się dla nich mniej znacząca niż np. praca zawodowa, zarabianie pieniędzy, bycie na wyższych szczeblach w pozycji materialnej, utrzymanie nienagannej sylwetki.

5. Cechy rodzica w opinii studentów

Wśród cech (kategorii odpowiedzi) znalazły się następujące: elastyczność, uczciwość wobec dziecka, tolerancja, szacunek, cierpliwość, zaradność, wyrozumiałość oraz odpowiedzialność. Z badań wynika, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni na dwóch pierwszych miejscach stawiali odpowiedzialność i cierpliwość. Najmniej istotną cechą dla obu płci okazała się tolerancja oraz wyrozumiałość.

Biorąc pod uwagę zmienną, jaką był wiek ankietowanych, można stwierdzić, że wystąpiły pewne różnice dotyczące cech rodzica w grupie studentów najmłodszych i najstarszych. Badani w wieku 19-20 lat za najważniejsze cechy rodzica uznali cierpliwość oraz elastyczność, natomiast grupa respondentów powyżej 25. roku życia największą liczbę odpowiedzi oddała na uczciwość wobec dzieci oraz zaradność; najrzadziej wybieraną przez nich odpowiedzią była „tolerancja”.

Ankietowani pochodzący ze wsi, podobnie jak i z miasta, wskazywali na odpowiedzialność oraz cierpliwość jako cechy rodzica (w obydwu grupach te cechy znalazły się na początku). Nieco inne odpowiedzi (były to jednak niewielkie różnice) uzyskano

wśród ankietowanych z miasta, którzy wskazywali na takie cechy jak elastyczność oraz szacunek.

Wyniki badań analizowane w odniesieniu do takiej zmiennej jak typ i struktura rodziny dowodzą, że podobnie jak i w poprzednich układach zmiennych to odpowiedzialność i cierpliwość są cechami, które ankietowani wybierali najczęściej. Na trzecim znalazła się elastyczność, na czwartym szacunek. Niewielkie różnice dotyczą grupy respondentów z rodzin jednopokoleniowych i wielopokoleniowych, którzy w swoich wyborach typowali właśnie te dwie cechy, tj. elastyczność i szacunek. Najmniejszą liczbę głosów zyskała wyrozumiałość, która była wybierana przez osoby pochodzące z rodzin pełnych.

Reasumując, rodzicielstwo (bycie mamą, bycie tatą) wiąże się z cechami, jakie powinien posiadać rodzic, a które pozwolą prawidłowo rozwijać się dziecku i doprowadzą do stworzenia odpowiednich warunków całej rodzinie. Zdaniem ankietowanych najważniejszą cechą rodzica powinna być odpowiedzialność za dziecko, za jego dobro, prawidłową opiekę i wychowanie. To pozytywna dla pedagoga konstatacja, bowiem odpowiedzialność rodzica (rodziców) za dziecko to podstawa wszelkich działań wychowawczych wobec niego podejmowanych.

Podsumowanie

Wartość rodzicielstwa w opinii badanych studentów jest na poziomie średnim. Łączy się ona przede wszystkim z wysokimi kosztami utrzymania, a także z rezygnacją z dotychczasowych planów i kariery na rzecz dziecka. Badani studenci zwrócili uwagę na coraz częściej występujące zjawisko, jakim jest samotne wychowywanie dziecka, spowodowane dużym odsetkiem rozwodów; niestety nie sprzyja ono zaspokajaniu potrzeb ekonomicznych i wychowawczych rodzin/dzieci. Studenci wśród cech, które należy przypisać rodzicom (rodzicielstwie), wymienili na pierwszym miejscu odpowiedzialność, a tym samym troskę o dziecko, zwłaszcza do uzyskania przez nie dojrzałości (do 18. roku życia).

W konkluzji można sformułować tezę, że badana grupa studentów w dojrzały sposób postrzega rodzicielstwo, nie traktuje bycia mamą, bycia tatą jako tymczasowego pragnienia, lecz rozpatruje szerzej jego konsekwencje i postawy do zbudowania prawidłowo funkcjonującej rodziny.

Otrzymane wyniki badań stanowią cenne źródło wiedzy o rodzinie i rodzicielstwie nie tylko dla badanych studentów pedagogiki, lecz także wszystkich młodych ludzi stojących u progu dorosłego życia i podjęcia decyzji o założeniu rodziny, posiadaniu potomstwa. Wiedzę tę mogą wykorzystać nauczyciele akademicki prowadzący przedmioty dotyczące rodziny (psychologia, socjologia, pedagogika rodziny) oraz inne przedmioty pedagogiczne, gdzie problematyka rodziny jest szeroko omawiana w różnych aspektach i kontekstach, w promowaniu problematyki rodzicielstwa, jego znaczenia w życiu osobistym, rodzinnym oraz społecznym (demografia). Ponieważ na studiach pedagogicznych kształceni są nauczyciele wszystkich poziomów i typów szkół, wiedzę tę można im przekazać w toku studiów.

BIBLIOGRAFIA

- Baron, B. (2002). Rodzicielstwo w kontekście edukacji domowej. W: J. Brągiel, P.E. Kaniok i A. Kurcz (red.), *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Danilewicz, W.T., Izdebska, J. i Krzesińska-Żach, B. (2001). *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Dobrołowicz, J. (2018). Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 32.
- Domagała-Kręcioch, A. (2008). *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe APS.
- Gajewska, G. (2004). *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*. Zielona Góra: PEKW Gaja.
- Izdebska, J. (2016). Rodzina. W: K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Wydawnictwo POLWEN.
- Kawula, S., Brągiel, J. i Janke, A.W. (2004). Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza. W: *Pedagogika rodziny, obszar i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozubowska, U.B. (2010). *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kwak, A. (2006). Rodzina – formy i warunki funkcjonowania. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Żak.
- Sakowicz, T. (2010). Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość i problem edukacyjny. W: U.B. Kozubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Spack, B. i Parker, S.J. (2002). *Dziecko – pielęgnacja, opieka i wychowanie*. Poznań: REBIS.
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna, zarys problematyki*. Lublin: 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/>



Współczesny obraz nauczyciela w mediach społecznościowych na przykładzie serwisu YouTube – studium przypadku

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł poświęcony jest kształtowaniu obrazu nauczyciela w serwisie YouTube, w materiałach kierowanych do nastolatków, na przykładzie kanału WAKSY. Przyjęta perspektywa badawcza skupia się nie na tym, jak szkoła może wykorzystać media, lecz jak media wykorzystują temat szkoły, by trafić do młodych odbiorców.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W artykule poddano jakościowej analizie treści wszystkie filmy opublikowane na kanale WAKSY. Badanie pozwoliło na wykazanie zasadniczych stereotypów dotyczących nauczycieli. Wyniki analizy zostały skonfrontowane z komentarzami użytkowników serwisu.

PROCES WYWODU: Niniejsze opracowanie zwraca uwagę na wszechobecność mediów w świecie współczesnych nastolatków. Serwisy społecznościowe, wykorzystywane dzisiaj jako źródło wiedzy o świecie, stanowią źródło postaw oraz tłumaczą zjawiska z życia społecznego. Mogą one, nawet w sposób dla odbiorcy nieuświadomiony, kształtować wizję otaczającego świata.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza naukowa wykazała siedem skrajnie negatywnych obrazów nauczyciela, które prezentowane są odbiorcom w materiałach filmowych na omawianym kanale. Dotyczą one kwestii bardzo ważnych w pracy dydaktycznej i wychowawczej, jednak wypaczają obraz nauczyciela i przedstawiają go jako wroga ucznia.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Komentarze użytkowników YouTube'a sugerują, że uczniowie doszukują się w swoich szkołach potwierdzenia wizji nauczycieli prezentowanej na kanale WAKSY. Źródłem negatywnych zachowań uczniów może być przyjęty z mediów społecznościowych obraz nauczyciela jako wroga. Dla lepszego poznania zjawiska rekomendowane są dalsze badania, obejmujące również inne kanały i filmy o tematyce szkolnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE, STEREOTYP, WPŁYW MEDIÓW, WIZERUNEK NAUCZYCIELA, YOUTUBE**

ABSTRACT

A Contemporary Image of a Teacher in Social Media on the Example of YouTube – a Case Study

RESEARCH OBJECTIVE: The article is about shaping a teacher's image on YouTube, in materials addressed to teenagers, on the example of the WAKSY channel. The research perspective adopted focuses not on how the school can use the media, but how the media use the subject of the school to reach young audiences.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: In the article all the films published on the WAKSY channel have been subjected to a qualitative content analysis. The research allowed to show the basic stereotypes about teachers. The results of the analysis were confronted with the comments of the website users.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: This study draws attention to the ubiquity of the media in the world of modern teenagers. Social networks, used today as a source of knowledge about the world, constitute a source of attitudes and explain phenomena from social life. They can, even in the unconscious way, shape the image of the surrounding world.

RESEARCH RESULTS: Scientific analysis has revealed seven extremely negative teacher images, which are presented to the recipients in the film materials on the discussed channel. They concern issues that are very important in didactic and educational work, but they distort the image of the teacher and present him as an enemy of the student.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Comments of YouTube users suggest that in their school students look for confirmation of the teachers' image presented on the WAKSY channel. The image of the teacher as an enemy, adopted from social media, may be the source of students' negative behavior. For better understanding of the phenomenon, further research is recommended, including also other school-related channels and films.

→ **KEYWORDS:** SOCIAL MEDIA, STEREOTYPE, INFLUENCE OF MEDIA, IMAGE OF A TEACHER, YOUTUBE

Wstęp

Wieloaspektowa analiza możliwości mediów oraz określanie ich funkcji edukacyjnych są jednymi z wymienianych przez Aleksandrę Kruszewską (2013) głównych przedmiotów zainteresowań pedagogiki medialnej. Media stanowią źródło norm zarówno pro-, jak i antyspołecznych, a samo nakładanie na młodzież restrykcji z nimi związanych może przynieść skutki odwrotne od zamierzonych (Drzewiecki, 2010). Przygotowanie młodych odbiorców do świadomego rozpoznawania medialnych zagrożeń wymaga od pedagogów i edukatorów medialnych świadomości tego, co wśród

nastolatków jest popularne oraz jaki wizerunek rzeczywistości społecznej jest im w mediach przedkładany.

Problemem badawczym poruszonym w niniejszym artykule jest kreowanie wizerunku nauczyciela przez media społecznościowe – dostarczające rozrywki i wiedzy o świecie, a przy tym niezwykle trudne do kontrolowania. Celem naukowym artykułu jest odpowiedź na pytanie, jakie obrazy nauczyciela budowane i podtrzymywane są w serwisie YouTube – na przykładzie kanału rozrywkowego WAKSY, kierowanego do nastolatków. Charakterystyka najczęściej prezentowanych stereotypów nauczycieli skonfrontowana zostaje z komentarzami użytkowników witryny YouTube, którzy realizacji tychże stereotypów dopatrują się we własnych szkołach.

1. Media a wychowanie i wiedza o świecie

Nie jest dzisiaj możliwe wychowanie w całkowitym odseparowaniu od mediów. To właśnie one, zdaniem Tomasza Huka (2011, s. 16), zdominowały świat współczesnych nastolatków. Michał Konrad Małek (2012) taki stan rzeczy nazywa kryzysem wychowawczym, obejmującym zarówno szkołę, jak i rodzinę. Autor wskazuje, że współczesna szkoła mniej skupia się na wychowaniu, bardziej natomiast na edukacji w jej wąskim, specjalistycznym zakresie. Rodzina zaś, zdaniem Małka, coraz mniej uwagi poświęca pracy nad osobowością i kształtowaniem postaw młodych ludzi. W takim układzie sił to właśnie media „uzurpują sobie” prawo do wychowywania młodzieży, odgrywając istotną rolę w procesie kształtowania światopoglądu odbiorców.

Bogusław Dziadzia (2008, s. 44) definiuje wpływ mediów¹ jako „zawierające się w autonomicznych przekazach i zależne od kompetencji odbiorcy próby zmieniania postaw za sprawą form i treści masowych środków przekazu”. Na wpływ ten można być mniej lub bardziej podatnym, lecz, jak zauważa Małgorzata Laskowska (2012), każdy przekaz w pewien sposób „naznacza” odbiorcę, co ma znaczenie dla jego dalszego działania.

Charakterystykę roli mediów w kształtowaniu postaw odnaleźć można chociażby w opracowanej przez George’a Gerbnera (2003) teorii kultywacji, w myśl której telewizja podsuwa widzom specyficzny obraz świata, a ci z kolei internalizują go i postrzegają jako własny. Spostrzeżenie to wydaje się szczególnie istotne w dobie internetu – młodzi ludzie mają dostęp do rozmaitych materiałów audiowizualnych, zarówno dzięki komputerom, jak i urządzeniom mobilnym. Rodzice mają zatem znacznie mniejsze niż w przypadku telewizji możliwości kontrolowania dostępu do określonych treści.

Źródłem wiedzy o świecie dla dzisiejszych nastolatków jest nie tyle szeroko rozumiany internet, ile same media społecznościowe. Z badań przeprowadzonych w Stanach

¹ Zagadnienie wpływu mediów na publiczność jest jednym z zasadniczych problemów poruszanych w naukach o mediach. Powstały w tym obszarze liczne teorie. Zainteresowanego Czytelnika odsyłam do artykułu Jarosława Grzybczaka (1995), w którym ewolucja tychże teorii została przejrzysto i zwięźle opisana.

Zjednoczonych w 2016 r. wynika, że 62% internautów korzystało z mediów społecznościowych w celach informacyjnych. Serwis YouTube był wskazywany przez największą liczbę badanych jako witryna, gdzie pozyskuje się informacje, ponieważ się ich tam szukało – nie zaś przypadkowo, przy przeglądaniu innych materiałów serwisu (Gottfried i Shearer, 2016). Z kolei z badań przeprowadzonych w USA w 2018 r. wynika, że YouTube jest drugim po Facebooku serwisem społecznościowym najczęściej wykorzystywanym w celach informacyjnych (Cooper, 2018). Według statystyk opublikowanych w witrynie YouTube widzami są głównie osoby w wieku 18-34 lat, a „liczba widzów ze Stanów Zjednoczonych z tej grupy, którzy oglądają YouTube na urządzeniach mobilnych, jest większa niż w przypadku jakiegokolwiek sieci telewizyjnej” (YouTube, b.d.).

Serwis YouTube pełni dla młodych ludzi nie tylko funkcję rozrywkową, ale również edukacyjną. Stał się on ogólnodostępnym źródłem wiedzy (Michniuk, 2014), dostarczając zarówno faktów ze świata, jak i wzorców zachowań. Rozrywkowy charakter witryny wpływa na przyswajanie postaw tam propagowanych. Jak stwierdza Michał Konrad Małek (2012, s. 32),

media i przekazy o charakterze rozrywkowym oprócz swojej podstawowej funkcji również kształtują postawy ludzi, stanowią pole ideologicznych sporów, manipulacji i propagandy. Ich charakter ułatwia odbiorcom przyswajanie w sposób bezrefleksyjny występujących tam zideologizowanych treści. Przekaz wartości jest jedną z podstawowych cech wychowania osoby. Media pełnią ważną funkcję społeczną, która m.in. polega na przekazywaniu wartości w komunikatach dotyczących różnych zjawisk.

Szkoła stanowi dla młodych ludzi ważny element codzienności, nie tylko w kontekście zdobywania wiedzy, ale również jako miejsce interakcji z rówieśnikami oraz nauczycielami. Poczucie więzi ze szkołą i grupą rówieśniczą jest dla nastolatków jednym z czynników decydujących o przyswajaniu przez nich norm (Okulicz-Kozaryn, 2013). Wszechobecność mediów w życiu współczesnej młodzieży niejako odwraca jednak *status quo* – nie tyle szkoła staje się źródłem wiedzy o świecie, ile media stają się źródłem wiedzy, również o szkole. Zarówno medioznawcy, jak i pedagodzy mają świadomość, że mediów nie da się usunąć z życia młodych ludzi – trzeba zatem wykorzystać je z pożytkiem dla szkoły i edukacji (Laskowska, 2012). Okazuje się jednak, że role mogą się odwrócić – to nadawcy medialni wykorzystują szkołę jako temat swoich przekazów, by z łatwością trafić do młodych odbiorców, którym zagadnienie to jest szczególnie bliskie. W kontekście wykorzystywania przez młodych ludzi mediów społecznościowych jako źródła informacji i rozrywki szczególnie ważna jest świadomość tego, jakie wzorce zachowań i postaw media te przekazują odbiorcom oraz jaki wizerunek autorytetów (rodziców, nauczycieli) kreują.

2. Studium przypadku – kanał WAKSY w serwisie YouTube

WAKSY to kanał założony w sierpniu 2017 r. Obecnie (stan na 10.01.2020 r.) kanał ten posiada 1,24 mln subskrypcji oraz 249 012 452 wyświetleń, oferując widzom zaledwie

96 filmów. Choć nie jest to najpopularniejszy w Polsce kanał dedykowany dla nastolatków, jego rosnąca popularność oraz wielomilionowe wyświetlenia (regularna obecność kolejnych filmów w sekcji „Na czasie”, gdzie algorytmy YouTube’a umieszczają najczęściej wyświetlane i komentowane filmy) świadczą o mocnej konkurencyjności kanału i jego rozpoznawalności wśród polskiej młodzieży. Według rankingu serwisu Social Blade dotyczącego najbardziej popularnych kanałów w polskiej wersji językowej serwisu YouTube, WAKSY znajdują się na miejscu 66. w klasyfikacji ogólnej (Social Blade, 2020). Nazwa kanału odnosi się do młodzieżowego określenia wagarów (Walotek-Ściańska i Szyszka, 2014, s. 63). Tematyka produkcji zamieszczanych przez WAKSY dotyczy głównie życia szkolnego, ale także rozmaitych sytuacji i okoliczności, w jakich nastoletni odbiorcy mogą się znaleźć, jak choćby wyjazdy na obozy czy otrzymanie szlabanu od rodziców. Stąd też kanał ten jest przykładem tego, w jaki sposób media dedykowane dla nastolatków kreują wizerunek środowiska, w którym młodzi ludzie żyją: rówieśników, rodziców, nauczycieli i pracowników szkoły.

Wyświetlane na omawianym kanale filmy nie są długie – dominują produkcje o czasie 5-6 minut. Zawartość publikowanych przez WAKSY produkcji można podzielić ze względu na formę narracji: *Czego NIE robić/mówić* – 21 filmów, *Jak...* – 24 filmy, *... oczami nauczyciela* – 7 filmów, *Gdyby...* – 6 filmów, *O czym każdy myśli/nikt nie myśli...* – 6 filmów, *Gdy...* – 5 filmów, *Najlepsze.../ Najgorsze...* – 6 filmów, *Coś vs coś* – 3 filmy, *Typy/typowe...* – 6 filmów, oraz pozostałe – 12 filmów. Przekrojowe spojrzenie na same formy narracji w filmach proponowanych przez WAKSY pokazuje, że ich materiały mają charakter „poradnikowy”, wartościują (pozytywnie lub negatywnie) rozmaite aspekty codziennego życia młodych ludzi oraz tłumaczą zjawiska z życia społecznego.

3. Wyniki analizy naukowej – obrazy nauczyciela

Celem przedstawienia wizerunku nauczyciela kreowanego przez WAKSY analizie poddane zostały wszystkie filmy opublikowane na tym kanale. Badania zostały wykonane za pomocą jakościowej analizy treści i osadzone w paradygmacie krytycznym.

Filmy opublikowane na kanale WAKSY propagują wizerunek nauczyciela jako wroga uczniów, który czerpie przyjemność z danej mu nad nimi władzy, jednocześnie samemu wykazując się niewielką wiedzą. Z analizowanych produkcji wyłania się kilka stereotypowych obrazów nauczyciela, jednak rzadko są to „czyste reprezentacje” danego stereotypu – w analizowanych filmach dydaktycy reprezentują zwykle więcej niż jeden typ.

3.1. Nauczyciel ma niską samoocenę

Pierwszy z obrazów nauczyciela wskazuje na to, że nie lubi on samego siebie oraz swojej pracy, a także wątpi we własne umiejętności dydaktyczne i komunikacyjne. Realizacje takiego wizerunku potwierdzają słowa wypowiedziane w filmach przez nauczycieli:

Ze mnie taki stary popychacz wiedzy i cyferek.

Może ja się po prostu do tego nie nadaję.

Droga klaso, ponieważ w tym tygodniu moja ocena spadła wyjątkowo nisko (...) zadaję wam 14 dodatkowych zadań i wypracowanie na jutro.

Problem poczucia własnej wartości wśród nauczycieli jest szczególnie ważny, zwłaszcza dzisiaj – w dobie wielorakich i wielokrotnych parametryzacji oraz ewaluacji pracowników oświaty. Jest to istotne nie tylko w kontekście rozwoju osobistego, ale również budowania własnego wizerunku wśród uczniów. Jak zauważa Danuta Opozda (2010, s. 167), „poczucie sensu i wartości własnej egzystencji doświadczane przez wychowawcę, w percepcji wychowanka, czyni go prawdopodobnie bardziej wiarygodnym”. Obraz osoby o niskiej samoocenie, który przekazywany jest przez analizowane filmy, umniejsza zatem wiarygodność nauczycieli.

3.2. Nauczyciel nie znosi swojej pracy

Osoba dydaktyka zostaje przedstawiona w filmach jako rozgoryczona swoją sytuacją życiową. Praca w szkole pokazana jest jako skutek dotychczasowych niepowodzeń i podejmowania złych decyzji.

Niech wiedzą co to ciężka praca i marne wyniki. To samo miałem w Londynie jak pracowałem na zmywaku przez cztery lata, a potem jak pies z podkulonym ogonem wróciłem do Polski.

A mogłem zmywać dalej i szorować te talerzyki u Hindusów za dwa funty a nie tkwić w tym bagnie.

No nic, lepsze to niż robić w kopalni. Chociaż... czy jest jakaś różnica?.

Taki stereotypowy obraz nauczyciela porusza kolejny bardzo ważny aspekt pracy w oświacie. Nauczyciele sami bowiem uważają, że lubienie swojej pracy jest przez ich wychowanków postrzegane jako bardzo cenne (Marczuk, 2001). Ewa Kobyłecka (2010, s. 110), opisując wzór odpowiedzialnego i świadomego nauczyciela, stwierdza: „w sposób świadomy o swoim życiu i obowiązkach zawodowych decydują nauczyciele, dążąc do tzw. tożsamości osiągniętej. Są to jednostki o dojrzałej osobowości, znające własne możliwości, potrafiące kreować swoją przyszłość”. Ze wzorcem tym kontrastowy obraz nauczyciela wyłaniający się z analizowanych filmów. Jest on tu przedstawiony jako nieszczęśnik, zaś jego praca nie jest powołaniem ku lepszej przyszłości, lecz karą.

3.3. Nauczyciel lubi karać uczniów

Z analizowanego materiału wyłania się obraz nauczyciela jako osoby, która uczniów nie szanuje, a wręcz nimi pogardza. Przyjemność dydaktykowi sprawia wpisywanie złych ocen.

Moje własne niepowodzenia życiowe zdają się mieć lekarstwo jedynie w słono-słodkich łzach tych nieszczęśników i to okrutnie, wiem, ale przynajmniej w takich momentach czuję, że żyję.

Przyłapał uczennicę na ściąganiu i mówi do niej: „ściąganie to jedyny sposób dla osób takich jak ty, żeby przeszły z klasy do klasy”.

Przeanalizowany materiał filmowy zawiera liczne przesłanki na temat tego, że nauczycielom sprawia przyjemność posiadanie władzy nad uczniami. Wyrażanie swojej wyższości jest niejako odpowiedzią na niską samoocenę i nienawiść do swojej pracy, stanowi jedyną „dobrą rzecz” w pracy dydaktyka. Jednocześnie produkcje pokazują, że nauczyciel nie wierzy we własnych uczniów, co ma być formą uzasadnienia jego postępowania. Szkoła ma stanowić miejsce rozwoju młodego człowieka, dawać wzorce i budować dialog z uczniem. Jeżeli ten ma jedynie możliwość realizowania schematu „mało zdolnego”, który został mu z góry przypisany, staje się ona przykrym obowiązkiem – i tak też jest pokazana w przekazach medialnych kanału WAKSY. Współcześnie szczególnie potrzebny jest nauczyciel, który nie redukuje podmiotowości swoich wychowanków (Kwieciński, 1998, s. 22), a to właśnie jego przeciwieństwo zostaje przedłożone widzom analizowanego materiału.

3.4. Nauczyciel boi się uczniów i ich rodziców

Analizowane materiały pokazują, jak przytłaczająca może być praca nauczyciela, kontrolowanego zarówno ze strony zwierzchników, np. dyrektora szkoły, jak i rodziców.

Niby dorosły człowiek ze mnie, ale jak myślę o wejściu do swojej sali, to mam węzeł gordyjski w żołądku.

Bardzo was przepraszam za spóźnienie, ale za długo płakałem w łazience i szukałem odwagi, żeby wejść do was na lekcje, ale już jestem.

Szkoła potrafi być opresyjna zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 169) i takie ujęcie tematu mogłoby pomóc uczniom zrozumieć trudy pracy dydaktyka. Filmy poruszające to zagadnienie pokazują jednak nauczyciela jako osobę słabą psychicznie, która nie radzi sobie z podstawowymi wyzwaniem swojej pracy.

3.5. Nauczyciel wie mniej niż uczeń

Nierzadko produkcje publikowane na kanale WAKSY pokazują grono pedagogiczne jako osoby posiadające braki w wiedzy z przedmiotu, którego uczą. Wizerunek nauczyciela jest tu dodatkowo negatywnie zarysowany poprzez przedstawienie stosunków z uczniami zdolnymi. Uczeń o dużej wiedzy zaprezentowany jest jako wróg, który może zdemaskować niewiedzę dydaktyka.

Jestem pod wrażeniem, że tak wielu z was faktycznie przeczytało Krzyżaków. Ja nie dobrałem nawet do piątej strony tylko od razu streszczenie przeczytałem.

Jaka to piękna ironia, że nie możecie brać informacji z internetu, za to ja każdy możliwy slajd zżynam z Wikipedii jak leci.

Taki obraz dydaktyka przeczy samym podwalinom tego zawodu i rodzi pytanie o zasadność uczęszczania do szkoły. To właśnie przez pryzmat własnego znanstwa i zaangażowania nauczyciel mobilizuje ucznia do samodzielności i wzmacnia jego ambicję (Kwieciński, 1998, s. 21). Nauczyciel przedstawiony przez WAKSY jest tego zupełnym przeciwieństwem. Dodatkowo pojawia się tu stereotyp płci – jeśli nauczycielka to piękna kobieta, jej wiedza jest naprawdę znikoma, np. nie zna ona polskiego alfabetu.

3.6. Nauczyciel jest nieprzygotowany i niesprawiedliwy

Analizowane filmy pokazują zawód nauczyciela jako niewymagający zaangażowania. W materiałach publikowanych przez WAKSY dydaktycy przychodzą na lekcje nieprzygotowani, nie znają tematu, który mają wyłożyć, mylą klasy. Ocena sprawdzianów i kartkówek jest losowa lub następuje po nazwisku. Brakuje punktów i skali ocen.

Przecież nawet nie będę tego sprawdzał, wstawię losowe dwóje i tróje i tyle.

Lepiej zapytam, żeby nie było, że znów nie pamiętam nawet w której klasie jestem”. (Uczennica mówi, co było na ostatniej lekcji.) „Aha, czyli jednak faktycznie pomyliłem klasy.

Pracy domowej nie sprawdzam, bo i po co, skoro sam nie pamiętam, co zadałem.

Współcześnie zawód nauczyciela wiąże się z wielkimi wymaganiami zarówno ze strony szeroko pojętego systemu edukacji, jak i rodziców. Nauczyciel ma mieć wysokie kwalifikacje oraz pełnić liczne role społeczne. Od osoby wykonującej ten zawód oczekuje się, że powinna ona „wspomagać uczniów w rozwoju, być wychowawcą, opiekunem, przyjacielem, doradcą, przewodnikiem, mistrzem, pośrednikiem transmisji wartości, autorytetem, terapeutą, liderem, jednostką twórczą i autonomiczną” (Kobyłecka, 2010, s. 105). Omawiany kanał prezentuje wizję nauczyciela, który nie przykłada się do lekcji, nie wkłada minimum wysiłku w swoją pracę – nawet w tak elementarny jej aspekt jak

ocenianie. Jednakże i w tym przypadku narracja poprowadzona jest w taki sposób, by niejako „uzasadnić” niesprawiedliwe ocenianie – bo skoro dydaktyk nie ma odpowiedniej wiedzy, to jak może sprawdzić kartkówkę?

3.7. Nauczyciel kłamie

Obraz nauczyciela jako kłamcy jest na kanale WAKSY wielokrotnie powielany. Budują go zarówno filmy poświęcone zagadnieniom prawdy i kłamstwa, jak i produkcje o innej tematyce, gdzie jednak kłamstwa nauczycieli są elementem codzienności. Nauczyciele okłamują zarówno uczniów, jak i rodziców, by tylko osiągnąć zamierzone cele i uniknąć odpowiedzialności.

Podczas zebrania z rodzicami wychowawczyni mówi:

Proszę państwa posiłki ustalanie są odgórnie przez Ministerstwo Edukacji, my nie mamy na to wpływu (w myślach:), ale ściema, przecież sama catering wybierałam.

Obraz nauczyciela jako nieuczciwej osoby, na co dzień przedkładającej doraźne korzyści nad prawdę, w sposób szczególny ukazują filmy „GDYBY... NAUCZYCIELE mówili PRAWDĘ”² oraz „JAK OSZUKUJĄ NAS NAUCZYCIELE”. W drugim z nich znajdują się stwierdzenia: „udział jest dobrowolny”, „jesteś zdolna, ale leniwa”, „nauczanie to moja pasja”. Film nie tylko buduje obraz nauczyciela jako notorycznego kłamcy, ale także – sugerując w tytule, że wypowiedzi nauczycieli w filmie są niezgodne z prawdą – umacnia inne stereotypy: nauczyciela, który lubi karać uczniów, nie wierzy w ich możliwości, a swojej pracy nie znosi.

3.8. Inne obrazy nauczyciela i komentarze widzów

Opisane powyżej obrazy nauczyciela to reprezentacje tego zawodu najczęściej pojawiające się w filmach publikowanych przez kanał WAKSY. W pojedynczych produkcjach występują jednak inne wizerunki:

- alkoholik, który w szufladzie biurka trzyma butelkę wódki;
- samotnik, codziennie przeglądający prasę pornograficzną;
- skorumpowany, przyjmujący opłaty za pozytywne oceny;
- strajkowicz, nieprzeprowadzający lekcji;
- nakłaniający ucznia do udziału w bójce z innym uczniem, by mieć powód do wyrzucenia tamtego ze szkoły.

Użytkownicy YouTube’a często w komentarzach do filmów publikowanych przez WAKSY odwołują się do postaci nauczycieli. Komentarze te stanowią szczególne źródło

² W tekście zachowano oryginalną pisownię tytułów (z zachowaniem wielkich liter), opisów i komentarzy.

wiedzy na temat recepcji treści medialnych. Stereotypy prezentowane na omawianym kanale służą widzom do wyjaśniania zachowań nauczycieli z ich szkół:

Jeśli mój nauczyciel ma takie myśli na lekcji, to już wiem czemu jest taki wredny.

Po tych wszystkich filmach z tej serii wiem jedno – nauczyciele nienawidzą nas bardziej niż my ich.

Co więcej, użytkownicy w komentarzach dają świadectwo prawdziwości propagowanych przez WAKSY wizerunków nauczycieli, pisząc o tym, że ich nauczyciele zachowują się podobnie:

Patentowane oszusty, mówią, że nas lubią, a kartkówkę to codziennie zrobią.

Moja polonistka uczy czwartą klasę sportową. Wystraszyła na pierwszej lekcji dzieci, na wywiadówce dorosłych. W ciągu 2 miesięcy zmienili wychowawcę.

U mnie w szkole baba od historii zachowuje się jak przedszkolanka.

Zjawisko to wydaje się szczególnym zagrożeniem dla wizerunku nauczyciela w rzeczywistości pozacyfrowej. Znany w naukach społecznych błąd konfirmacji, polegający m.in. na interpretowaniu informacji w taki sposób, by potwierdzały przyjęte wcześniej przekonania, może się przyczynić do zniekształcenia obrazu nauczyciela w oczach uczniów. Jeżeli przyjmą oni, że członkowie grona pedagogicznego są właśnie tacy, jakimi rysują ich filmy na kanale WAKSY, wiele codziennych zachowań dydaktyków będą interpretować jako potwierdzenie tychże stereotypów.

4. Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzona jakościowa analiza treści wykazała, że materiały filmowe publikowane na kanale WAKSY prezentują negatywny obraz nauczyciela, w szczególności realizowany poprzez siedem stereotypów często pojawiających się w tychże filmach. Materiały te poruszają ważne aspekty pracy nauczyciela, zawsze jednak wypaczając jego wizerunek i kreując go na wroga uczniów i rodziców. Ponieważ media społecznościowe są dla młodych ludzi źródłem wiedzy o świecie, zaś media rozrywkowe przekazują normy i postawy w sposób dla odbiorcy nieoczywisty, zasadna jest obawa, iż wpływ kanału WAKSY na milionową publiczność negatywnie odbije się na wizerunku nauczyciela w ogóle.

Chęć zdobycia popularności wśród rówieśników lub w mediach społecznościowych może się stać motywacją do tego, by prezentowane przez WAKSY spory z nauczycielami prowokować w życiu codziennym. Grażyna Piechota (2010, s. 15) zauważa bowiem, że jest „coraz powszechniejsze stosowanie przez uczniów prowokacji jako sposobu «złatwienia problemów» z nauczycielami, a mianowicie nagrywanie skutków prowokacji i ich publiczna emisja przy wykorzystaniu internetu”. Obraz uczniów w prezentowanych przez

WAKSY materiałów jest również negatywny – a może on być dla odbiorców wzorcem zachowań i źródłem postaw.

Odbiorcy mogą, nawet w sposób nieświadomy, internalizować wzory prezentowane im przez media. Komentarze użytkowników YouTube sugerują, że uczniowie dopatrują się w otaczającym ich środowisku realizacji stereotypów przedkładanych im przez materiały publikowane w tym serwisie. Współcześni nauczyciele powinni być świadomi, jaki obraz ich pracy przekazywany jest uczniom przez media. Wychowankowie mogą bowiem interpretować zachowania wychowawców przez pryzmat stereotypów, popularnych w mediach i wśród rówieśników. Krzysztof Polak (2007, s. 12) zwraca uwagę, że „nauczyciele, dyrekcja szkoły, uczniowie, rodzice – wszyscy oni po swojemu odczuwają sytuacje składające się na życie szkolne. Czasem nawet nie uświadamiają sobie, dlaczego tak je oceniają, co tkwi u źródeł ich konkretnych zachowań”. Źródłem braku szacunku do nauczyciela, braku motywacji ucznia czy innych niepożądanych zjawisk może być właśnie przyjęty z mediów społecznościowych obraz nauczyciela jako wroga.

BIBLIOGRAFIA

- Dziedzica, B. (2008). *Wpływ mediów. Konteksty społeczno-edukacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gerbner, G. (2003). Teoria kultywowania postaw George'a Gerbnera. W: E. Griffin (red.), *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 381-390.
- Grzybczak, J. (1995). Czy oddziaływanie mediów jest skuteczne? Stare i nowsze teorie. *Zeszyty Prasoznawcze*, 3-4.
- Huk, T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kobyłecka, E. (2010). Kwalifikacje i kompetencje współczesnego nauczyciela-wychowawcy. W: I. Nowosad, I. Mortag i J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły: wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego. 105-120.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tyliowska, H. Kwiatkowska i S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Żak.
- Laskowska, M. (2012). Oddziaływanie i wpływ mediów audiowizualnych. Zarys problematyki. *Studia Etckie*, 14, 351-360.
- Liberska, H. (2014). The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation. W: H. Liberska i M. Franicka (red.), *Child of many worlds*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 11-21.
- Małek, M.K. (2012). Młodzieżowe media rozrywkowe antynomią wychowania. *Kultura – Media – Teologia*, 10(3), 32-45.
- Marczuk, S. (2001). *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium socjologii edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów. *Studia Edukacyjne*, 29, 81-100.

- Opozda, D. (2010). Poczucie sensu życia wychowawcy jako problem pedagogiki egzystencji. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Piechota, G. (2010). *Szkoła w kryzysie versus media*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Polak, K. (2007). *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walotek-Ściańska, K. i Szyszka, M. (2014). Pomiędzy integracją a dezintegracją komunikacji: socjolekt uczniów i studentów. W: K. Walotek-Ściańska i M. Szyszka (red.), *Komunikowanie się ludzi młodych we współczesnym świecie*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 55-70.

Źródła internetowe

- Cooper, P. (2018, 13 listopada). *41 Facebook Stats That Matter to Marketers in 2019*. Pozyskano z: <https://blog.hootsuite.com/facebook-statistics/#usage>
- Drzewiecki, P. (2010). *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej*. Pozyskano z: http://otworzksiazke.pl/images/książki/media_aktywni/media_aktywni.pdf
- Gottfried, J. i Shearer, E. (2016, 26 maja) *News Use Across Social Media Platforms 2016*. Pozyskano z: <https://www.journalism.org/2016/05/26/news-use-across-social-media-platforms-2016/>
- Kruszewska, A. (2013). *Mass media i edukacja. Aktualne otázky prirodovedno-technických predmetova prierezových tém v primárnej edukácii. Online Konferencia 23.-25.10.2013*. Pozyskano z: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Kruszewska.pdf>
- Michniuk, A. (2014). YouTube – YouLearn. Nauka przez YouTube?. *E-mentor*, 4, 37-43. DOI: 10.15219/em56.1122. Pozyskano z: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/56/Art_37-43_Michniuk_Em_4_56_pazdziernik_2014.pdf
- Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pozyskano z: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analzy-08-2015-klimat-szkoly.pdf>
- Social Blade. (2020). *Top 250 YouTubers in Poland sorted by SB Rank*. Pozyskano z: <https://socialblade.com/youtube/top/country/pl>
- YouTube (brak daty). *You Tube w liczbach*. Pozyskano z: <https://www.youtube.com/intl/pl/yt/about/press/>

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/>



Praca z rodziną biologiczną dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej czynnikiem optymalizującym reintegrację rodziny

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest próba syntetycznego przedstawienia obszarów problemowych i zagadnień, które dotyczą pracy z rodziną biologiczną dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej, a także ukazanie tego zadania jako aktualnej i pilnej potrzeby społecznej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pytanie problemowe sformułowano następująco: jakie zagadnienia uwzględniane są w pedagogicznym namyśle nad znaczeniem pracy z rodziną biologiczną dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej? W artykule podjęto próbę ukazania konieczności intensyfikacji i optymalizacji tego procesu. Zastosowano metodę analizy literatury oraz selekcji treści w celu uzyskania syntezy omawianych zagadnień.

PROCES WYWODU: Realizacja założonego celu oraz odpowiedź na sformułowane pytanie problemowe ujęta jest w procesie wywodu, na który składa się: wprowadzenie w zagadnienie poprzez analizę podstawowych założeń systemu pomocy dziecku i rodzinie, zaprezentowanie istoty kontaktu dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej z rodziną biologiczną dla procesu reintegracji rodziny.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje na wieloaspektowość przedstawionego obszaru. Wyniki przywoływanych danych wskazują, że system pieczy zastępczej nie zapewnia dzieciom w oczekiwanym stopniu zakładanego w ustawie stabilnego środowiska wychowawczego. Wbrew przyjętym założeniom, niezadowolający odsetek dzieci, które trafiły do pieczy zastępczej, ma możliwość trwałego wyjścia z systemu przed osiągnięciem pełnoletności.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Dostrzeżono pilną potrzebę przygotowania optymalnych modeli wsparcia rodzin, których dzieci przebywają w pieczy zastępczej. W obliczu nowych wyzwań edukacyjnych koniecznością wydaje się także podjęcie niezbędnych starań w kierunku rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji nie tylko pracowników socjalnych, ale również studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich, którzy winni zostać przygotowani do podejmowania niezbędnych działań w pracy z rodziną biologiczną oraz dzieckiem umieszczonym w pieczy zastępczej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DZIECKO, RODZINA BIOLOGICZNA, PIECZA ZASTĘPCZA, REINTEGRACJA RODZINY**

Sugerowane cytowanie: Pietruszka, L. (2019). Praca z rodziną biologiczną dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej czynnikiem optymalizującym reintegrację rodziny. *Horyzonty Wychowania*, 18(47), 117-128. DOI: 10.35765/HW.2019.1847.09.

ABSTRACT

Work with the Biological Family of a Child Placed in Foster Care as a Factor Optimising Family Reintegration

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of the article is to attempt to synthetically present problem areas and issues related to work with the biological family of a child placed in a foster care institution, and to present this task as a current and urgent social need.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem question was posed as follows: what issues are taken into account in the pedagogical reflection on the importance of working with the biological family of a child placed in foster care? The article attempts to demonstrate the need to intensify and optimise this process. The method of literature analysis and content selection was used to obtain a synthesis of the discussed issues.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The realisation of the assumed goal and the answer to the formulated problem question is included in the conclusion process, which consists of: introducing the issue by analysing the basic assumptions of the child and family support system, and presenting the essence of the contact of the child placed in foster care with the biological family for the family reintegration process.

RESEARCH RESULTS: Reflection on the addressed issues indicates the multifaceted nature of the presented area. The results of the data the article refers to indicate that the foster care system does not provide children with the expected degree of stable educational environment assumed in the legislation. Contrary to the adopted assumptions, only an unsatisfactory percentage of children who were placed in foster care are able to permanently leave the system before coming of age.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: An urgent need was observed to prepare optimal models of support for families whose children are in foster care. In the face of new educational challenges, it also seems necessary to undertake the indispensable efforts towards the development of knowledge, skills and competences not only of social workers, but also of students of pedagogy and teaching degrees who should be prepared to undertake the necessary activities in working with the biological family and the child placed in foster care.

→ **KEYWORDS:** **CHILD, BIOLOGICAL FAMILY, FOSTER CARE, FAMILY REINTEGRATION**

W dyskursie społecznym, na przestrzeni ostatnich lat, coraz więcej uwagi poświęca się sprawom dotyczącym dzieci. Wśród nich szczególnie często pojawiają się kwestie związane z „dobrem dziecka”, jego „prawami”, a także „wsparciem rodziny”. Mimo wzmożonego zainteresowania liczba dzieci oczekujących na pomoc i wsparcie państwa oraz instytucji mających na celu zapobieganie sytuacjom, w których bezbronne dziecko ponosi konsekwencje występowania dysfunkcji w swojej rodzinie, wcale nie maleje.

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami prawnymi zapewnienie dziecku możliwości wychowywania się w rodzinie biologicznej jest zadaniem władz publicznych i jednocześnie naturalnym prawem każdego człowieka. Gdy natomiast nie jest to możliwe ze względu na dysfunkcję czy wręcz patologię środowiska rodzinnego, należy zapewnić mu opiekę w środowisku zastępczym.

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest ukazanie doniosłej roli rodziny biologicznej dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej oraz konieczności intensyfikacji pracy z rodziną biologiczną, która jest najlepszym i niezastępowalnym środowiskiem wychowawczym. Celem autorki jest udzielenie odpowiedzi na główne pytanie – jaka jest optymalna ścieżka pracy z rodziną biologiczną dziecka? By to uczynić, zastosowano metodę analizy literatury oraz selekcji treści w celu uzyskania syntezy omawianych zagadnień i odpowiedzi na postawiony problem.

1. Podstawowe założenia systemu pomocy dziecku i rodzinie

Podstawą systemu opieki jest prawo, którego podwalinę stanowi idea partnerstwa z rodzicami, świadomej konieczności wspierania rodzin, ale także kwestia potrzeb i możliwości profesjonalistów pracujących z dziećmi. Fundamentalna jest także troska o zapewnienie dzieciom i młodzieży wysokiej jakości opieki zastępczej, która zwiększać będzie szanse na jej pozytywne wyniki (Colton, 2001, s. 181).

Na uwagę zasługuje fakt, że ustawodawstwo polskie w zdecydowanie zwiększonym stopniu koncentruje się na egzekwowaniu realizacji praw dziecka oraz jego ochronie. Zapisy Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r. jasno wskazują, iż rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci. Dotyczą one jednocześnie tworzenia optymalnego systemu pomocy rodzinie. Wydaje się zatem, że głównym celem ustawy jest zapewnienie dziecku takich warunków, które umożliwią mu pozostanie w rodzinie biologicznej. W sytuacjach, w których nie będzie to możliwe, ustawa przewiduje rozwinięcie systemu pieczy zastępczej przez rodzinną pieczę zastępczą i instytucjonalną (Błażejewska, 2014, s. 168). Rozwiązanie to podkreśla artykuł 4 wspomnianej ustawy, zgodnie z którym należy mieć na względzie podmiotowość dziecka i rodziny oraz prawo dziecka do: 1) wychowania w rodzinie, a w razie konieczności wychowywania dziecka poza rodziną – do opieki i wychowania w rodzinnych formach pieczy zastępczej, jeśli jest to zgodne z dobrem dziecka; 2) powrotu do rodziny; 3) utrzymywania osobistych kontaktów z rodzicami, z wyjątkiem przypadków, w których sąd ich zakazał.

Zgodnie natomiast z treścią art. 72 ust. 2 Konstytucji RP dziecko, które jest pozbawione opieki rodzicielskiej, ma prawo do opieki oraz pomocy władz publicznych. Zapewnienie dzieciom możliwości wychowywania się poza rodziną powinno jednak występować dopiero po wyczerpaniu możliwości udzielenia im pomocy w rodzinie naturalnej. Podobne zapewnienie otrzymują także rodziny przeżywające trudności w wypełnianiu

funkcji opiekuńczo-wychowawczych, które mogą liczyć na wsparcie polegające w szczególności na: analizie sytuacji rodziny oraz przyczyn kryzysu; wzmocnieniu roli i funkcji rodziny; rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych; przeciwdziałaniu marginalizacji i degradacji społecznej rodziny oraz dążeniu do jej reintegracji. Jeżeli jednak działania nie zostaną podjęte w odpowiednim czasie, koniecznością staje się często odseparowanie dzieci od swoich rodziców.

Sytuację tę – mimo oczywistej, nierzadko trudnej specyfiki – postrzegać należy także jako swego rodzaju szansę. Zarówno dla dziecka, które przebywając w rodzinnej pieczy zastępczej, uczy się prawidłowych zachowań społecznych, budowania pozytywnych relacji, jak również dla jego rodziców, dając im możliwość poprawy sytuacji w domu rodzinnym. Ten swego rodzaju „sprawdzian”, któremu poddani są rodzice biologiczni, jest czasem na uświadomienie własnych błędów czy dobrowolne poddanie się terapii, leczeniu (Stelmaszuk, 1998, s. 108).

Umieszczenie dzieci w placówce często okazuje się jedynym rozwiązaniem zabezpieczającym ich dobro, choć nie powinno być jednocześnie ostatnim etapem interwencji w rozwiązywaniu trudnej sytuacji rodziny. By powrót dziecka do rodziny biologicznej był możliwy, niezbędna jest zmiana funkcjonowania rodziców oraz wyeliminowanie przyczyny, dla której została podjęta decyzja o odebraniu dziecka. Bez odpowiedniego wsparcia z zewnątrz dla wielu rodziców zadanie to nie jest wykonalne. Praca z rodzicami biologicznymi wymaga intensywnego kontaktu z osobą pomagającą oraz budowania sieci oparcia społecznego. Wspieranie rodziny prowadzone jest w formie pracy z rodziną oraz pomocy w opiece i wychowaniu dziecka.

Regulacje prawne zawarte w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej odwołują się w swej warstwie aksjologicznej do zasad przyjętych w Konstytucji RP oraz do innych, takich jak: zasada pomocniczości, autonomii i prymatu rodziny, poszanowania praw dziecka do życia w rodzinie, personalizmu czy stałości opieki (Kaczmarek, 2011, s. 12).

Rozwiązania prawne systemu pomocy dziecku i rodzinie opierają się przede wszystkim na zasadzie pomocniczości (Pietruszka, 2016, s. 105-122). Jest ona także podstawą aksjologiczną Konwencji o prawach dziecka, która w preambule odwołuje się do niej:

(...) rodzina jako podstawowa komórka społeczeństwa oraz naturalne środowisko rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, powinna być otoczona niezbędną ochroną oraz wsparciem, aby mogła w pełnym zakresie wypełniać swoje obowiązki w społeczeństwie (Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. 1991 r., Nr 120, poz. 526).

Warto zwrócić przy tym uwagę, że punktem wyjścia jest troska o rodzinę, a nie o dziecko. Poprawa sytuacji rodziny jest drogą prowadzącą do poprawy sytuacji dziecka.

Zgodnie z zasadą pomocniczości należy działać nie tyle dla osoby czy na jej rzecz, ile przede wszystkim razem z nią, wspierać ją w tym, czego sama nie jest w stanie osiągnąć, aby po jakimś czasie już nie potrzebowała pomocy. Co więcej, do niesienia pomocy jednostce znajdującej się w złej sytuacji życiowej zobowiązana jest w pierwszej kolejności ona sama i jej rodzina. Dopiero w następnej, środowisko lokalne, a w ostateczności

państwo. W sytuacji rodziny, która własnymi siłami potrafi realizować przypisane jej funkcje, inne struktury społeczności powinny uszanować jej autonomię. Kiedy natomiast rodzina nie jest w stanie tym zadaniom podolać, obowiązek pomocy spoczywa na właściwych służbach publicznych i stanowi tzw. subsydiarne towarzyszenie. Pomoc ta winna być jednak realizowana z uwzględnieniem aktywności i woli samych zainteresowanych – dopomagać, a nie zastępować (Kaczmarek, 2011, s. 13).

Zasadę drugą – prymatu rodziny – odnajdujemy w przypisach Kodeksu Rodzinnego i opiekuńczego – art. 87-113 oraz 145-177. Oddają ją także słowa Karty Praw Rodziny: „rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, mają pierwotne, niezbywalne prawo i pierwszeństwo do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców” (Karta Praw Rodziny – dokument Stolicy Apostolskiej z 1982 r. – art. 5).

Zasada trzecia – autonomii rodziny – wynika z przyjęcia założenia prymatu rodziny w wychowaniu dzieci. Należy ją zatem wspierać i dopóki nie ma konieczności, nie ingerować w jej życie, ale otoczyć opieką prawną. Zasada ta przejawia się w przestrzeganiu ochrony prawnej życia rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz w prawie do decydowania o swoim życiu prywatnym (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. 1997 r. Nr 78, poz. 483).

Z poprzednich trzech wynika niejako czwarta – zasada poszanowania praw dziecka do życia w rodzinie. Artykuł 9 ust.1 Konwencji o prawach dziecka uznaje, że ingerencja w pieczę rodzicielską jest sytuacją wyjątkową i stosowaną tylko wówczas, gdy jest to konieczne. Konwencja uwypukla także prawo dziecka odseparowanego od jednego lub obojga rodziców do utrzymywania regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem przypadków, gdy jest to sprzeczne z najlepiej pojętym interesem dziecka (art. 9, ust. 3).

Prawo to zakłada przede wszystkim:

- uznanie przez wszystkich podmiotowości dziecka w wymiarze zarówno prawnym, jak i praktycznym;
- istnienie obowiązków rodziców względem dziecka;
- zobowiązanie państwa, by w drodze odpowiedniego ustawodawstwa, w realizacji prorodzinnej polityki prawnej, społecznej i gospodarczej stwarzało warunki do urzeczywistnienia prawa dziecka do wychowania w rodzinie (Kaczmarek, 2011, s. 15).

Istotną zasadą, na której oparty został system pomocy dziecku i rodzinie, jest zasada personalizmu, zakładająca prawo do kształtowania swych własnych poglądów, swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmowania go z należyłą wagą, stosownie do wieku oraz jego dojrzałości, a także

możliwość wypowiedzania się w każdym postępowaniu sądowym i administracyjnym, dotyczącym dziecka, bezpośrednio lub za pośrednictwem przedstawiciela (Konwencja o prawach dziecka, Dz. U. 1991 r., Nr 120, poz. 526, art. 12, ust. 1 i 2).

Zasada planowania stałości opieki rozumiana jest jako zobowiązanie do podjęcia, w możliwie najkrótszym czasie, wiążących decyzji dotyczących przyszłości dziecka. To

zobowiązanie do zapobiegania umieszczaniu dziecka poza rodziną oraz do skrócenia jego pobytu w pieczy zastępczej, z optymalnym do sytuacji rozeznaniem możliwości powrotu dziecka do rodziny naturalnej lub określenia najlepszej formy opieki zastępczej (preferencja dla rodzinnych form). Zasada planowania stałości opieki wyrażona jest poprzez przygotowanie i konsekwentne realizowanie planu pomocy dziecku. Planowanie stałości opieki to także okresowa ocena sytuacji dziecka w rodzinnych formach opieki dokonywana w miarę potrzeb (Kaczmarek, 2011, s. 18), jednak w przypadku dziecka poniżej 3 lat nie rzadziej niż co 3 miesiące, w przypadku starszych dzieci nie rzadziej niż co 6 miesięcy, przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej (art. 131 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej).

By jednak powrót dziecka do rodziny był możliwy, konieczne jest podjęcie konkretnych działań ukierunkowanych na odbudowę relacji rodzinnych. W procesie tym niezwykle ważną rolę odgrywa kontakt dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej z rodzicami biologicznymi.

2. O potrzebie kontaktu dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej z rodziną biologiczną

Utrzymywanie kontaktów z rodzicami biologicznymi dziecka przebywającego w rodzinie zastępczej można postrzegać jako szansę na głębsze poznanie dziecka i jego sytuacji osobistej. Jest też okazją dla rodziny biologicznej do odbudowania relacji z dzieckiem i reintegracji rodziny, choć niekiedy niesie ze sobą różne przeszkody. Istnieją bowiem sytuacje, w których dzieci są oszukiwane przez własnych rodziców, często niedotrzymujących składanych obietnic. Zdarzają się również donosy i skargi od rodziców biologicznych kierowane pod adresem rodziców zastępczych (Błażejewska, 2014, s. 172).

Kodeks rodzinny i opiekuńczy (art. 113) gwarantuje, że niezależnie od władzy rodzicielskiej rodzice oraz ich dziecko mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów. Obejmują one w szczególności przebywanie z dzieckiem (odwiedziny, spotkania, zabieranie dziecka poza miejsce jego stałego pobytu), a także utrzymywanie korespondencji, korzystanie z innych środków porozumiewania się na odległość, w tym ze środków komunikacji elektronicznej.

Zgodnie z tą regulacją, samo pozbawienie lub ograniczenie władzy rodzicielskiej nie jest równoznaczne z pozbawieniem rodziców prawa do kontaktów z dzieckiem – styczeń z dzieckiem nie jest atrybutem władzy rodzicielskiej. W związku z tym nawet w przypadku, kiedy rodzice zostali pozbawieni władzy, mają prawo do utrzymywania kontaktów z dzieckiem, i co ważne – jest to ich obowiązek. Warto też dodać, że jeśli rodzice dziecka umieszczonego w środowisku zastępczym nie kontaktują się z nim, to nie wykonują swego obowiązku względem dziecka, a sąd na podstawie przepisu art. 111 §1 może pozbawić ich władzy rodzicielskiej.

Istnieje zatem specyficzna sytuacja, gdy dziecko funkcjonuje w dwóch rodzinach – mieszka i wychowuje się w rodzinie zastępczej, a jednocześnie istnieje więź prawna

i kontakty z rodzicami biologicznymi. Trudny charakter sytuacji potęguje fakt, że rodzice biologiczni zarządzają majątkiem dziecka i są jego przedstawicielami ustawowymi, ponieważ piecza zastępcza nie obejmuje tak szerokiego spektrum uprawnień. Składa się na nią jedynie bieżąca opieka, wychowanie i reprezentowanie dziecka w dochodzeniu środków na utrzymanie. Znaczący jest zatem brak możliwości reprezentowania dziecka w pozostałych sprawach czy chociażby podejmowania ważnych decyzji dotyczących jego osoby (Stasiak, 2007, s. 8). W każdym tego typu przypadku rodzice zastępczy muszą się kontaktować z rodzicami biologicznymi, aby uzyskać od nich pisemną zgodę w sprawach dotyczących dziecka. Z jednej więc strony rodzice zastępczy czuwają nad zdrowiem, wypełnianiem przez dziecko obowiązku szkolnego, z drugiej strony natomiast to od rodziców biologicznych zależy podejmowanie najważniejszych decyzji. Do takiej sytuacji dochodzi wówczas, kiedy rodzice biologiczni mają jedynie ograniczoną władzę rodzicielską i nadal reprezentują dziecko w wielu sprawach (np. muszą wyrazić zgodę na udział w zajęciach pozalekcyjnych i lekcjach religii czy na zabiegi lekarskie), gdyż rodzice zastępczy nie mają takich praw (Wosik-Kawala, 2015, s. 284).

Umożliwienie wzajemnych kontaktów tak częstych, jak to możliwe, stanowi swoistą próbę, podczas której obie strony mają możliwość ustalenia nowych, bardziej konstruktywnych relacji. Te kontakty między rodzicami i dziećmi umieszczonymi poza domem służą zarówno umacnianiu więzi, usprawnianiu umiejętności rodzicielskich (niekiedy ich nabyciu), jak i przygotowaniu rodziców i dzieci do ponownego bycia razem, ale na nowych warunkach (Trubiłowicz, Szczygielska, Skwarka-Buzała i Langer-Fyda, 2017, s. 29). Otwarcie się na kontakt z rodzicami biologicznymi jest szansą dla dziecka na zrozumienie swojej osobowości i projektowanie własnej tożsamości bez poczucia żalu. Kontakty dziecka z rodzicami są jego naturalną potrzebą emocjonalną, której zaspokojenie jest warunkiem jego prawidłowego rozwoju i ma szczególne znaczenie zarówno dla dziecka, jak i dla procesu odbudowywania wzajemnych relacji.

Zapisy Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego stanowią swego rodzaju gwarancję prawną działań zorientowanych na wspieranie rodziny, które są aktualnie wskazywane jako główny element polityki społecznej w zakresie prorodzinnej opieki nad dzieckiem. Pojęcie reintegracji rodziny, będącej celem podejmowanych działań, oznacza

planowy proces odbudowywania więzi w rodzinach, w których na skutek kryzysu więzi te zostały zerwane lub nadwerżone – od udzielenia informacji, nawiązania i podtrzymywania kontaktu, do faktycznego powrotu dziecka do rodziny biologicznej (Stelmaszuk, 1998, s. 108).

Reintegracja odwołuje się do kompetencji całej rodziny, wykorzystuje potencjał i siły wszystkich jej członków. Podobnie patrzeć należy na korzyści, które odczuwalne są dla każdej osoby, stąd też wszyscy członkowie rodziny winni być aktywnymi uczestnikami procesu reintegracji. Także osoby znaczące dla wspólnoty rodzinnej winny być traktowane jako partnerzy w procesie pomagania. Szanse na reintegrację rodziny wzrastają, gdy podejmuje się natychmiastową pracę z rodziną naturalną. O największych możemy mówić wtedy, kiedy kryzys w rodzinie będący powodem umieszczenia dziecka

w placówce nie przyjął jeszcze postaci trwałej zmiany, a rodzina nie zdążyła się pogodzić ze stratą dziecka. Analizy wskazują, że im krótszy jest czas pomiędzy objęciem dziecka pieczą zastępczą a rozpoczęciem reintegracji, tym większe są szanse na jej pozytywny przebieg (Trubiłowicz i in., 2017, s. 28).

W sytuacji umieszczenia dziecka poza środowiskiem rodzinnym reintegracja powinna być planowana najwcześniej jak to tylko możliwe. Jest ona procesem odbywającym się na różnych poziomach, a optymalny wynik stanowi całkowite przywrócenie dziecka rodzinie. Obowiązek podtrzymywania kontaktu nie dotyczy jednak sytuacji, gdy więzi dziecka z rodziną już dawno wygasły, gdyż ich odbudowywanie na siłę mogłoby się okazać niekorzystne dla jego rozwoju. W związku z tym żadne przepisy nie regulują tej kwestii i należałoby rozpatrzyć każdą sytuację indywidualnie.

3. Plan pracy z rodziną biologiczną jako podstawowe narzędzie aktywizujące

Przyjęcie za nadrzędne wartości aksjologicznych ujawniających się w zasadach prymatu rodziny czy pomocniczości nakłada na opiekunów oraz instytucje pieczy zastępczej wiele obowiązków, m.in.:

- uzgadniania istotnych decyzji o dziecku z nim samym oraz z rodzicami;
- współpracy ze środowiskiem na rzecz reintegracji rodziny;
- pracy z rodziną na rzecz jej reintegracji;
- poszanowania i podtrzymywania emocjonalnych więzi łączących dziecko z rodziną (Kaczmarek, 2011, s. 19).

Przy przyjęciu za bezdyskusyjne, iż środowisko rodzinne jest najlepszym dla rozwoju dziecka, jedynym miejscem, gdzie może ono nabywać takich doświadczeń emocjonalnych i społecznych, które stymulują prawidłowe kształtowanie się jego osobowości, pojawia się postulat pracy z rodziną w kierunku jej reintegracji. Pracy, która będzie umożliwiać bezpieczny powrót dziecka do domu rodzinnego lub chociażby prawidłowe i systematyczne kontakty z rodzicami.

Proces wsparcia i pracy z rodziną, która ma trudności w prawidłowej opiece nad dzieckiem, przebiega w kilku etapach. Na pracę tę składa się:

1. Ocena sytuacji rodziny – diagnoza.
2. Opracowanie planu pracy z rodziną oraz realizacja zadań, które mają na celu poprawę aktywności rodziny (szczególnie w obszarze ekonomiczno-socjalnym, opiekuńczo-wychowawczym).
3. Systematyczna ewaluacja działań i ponowna ocena sytuacji rodziny.

Pierwszym krokiem jest diagnoza problemów doświadczanych przez rodzinę, z jednoczesnym uwzględnieniem jej zasobów, najlepiej dla każdego członka rodziny oddzielnie. Przy konstruowaniu planu reintegracji należy bowiem wziąć pod uwagę diagnozę aktualnej sytuacji rodziny i jej najbliższego środowiska. Powinna ona ujmować różne płaszczyzny jej funkcjonowania, określić potencjał, jaki rodzina może wykorzystać, aby przezwyciężyć

sytuację kryzysową. W analizie środowiska rodzinnego trzeba odszukać mocne strony poszczególnych członków rodziny, tak aby móc się oprzeć na pozytywnych, a nie na destrukcyjnych elementach (Trubiłowicz i in., 2017, s. 29). Stosowana dla potrzeb diagnozy jest np. technika analityczna SWOT, która polega na posegregowaniu posiadanych informacji o danej rodzinie na cztery grupy (cztery kategorie czynników strategicznych): S (Strengths) – mocne strony: wszystko to, co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego podmiotu; W (Weaknesses) – słabe strony: wszystko to, co stanowi słabość, barierę, wadę analizowanego podmiotu; O (Opportunities) – szanse: wszystko to, co tkwi w najbliższym środowisku i stwarza dla analizowanego podmiotu szansę korzystnej zmiany; T (Threats) – zagrożenia: wszystko to, co pochodzi ze środowiska rodziny i stwarza niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej. Najważniejszym narzędziem diagnozy sytuacji w rodzinie jest wywiad. Szczególnie ważny, z uwagi na budowanie przymierza pomiędzy rodziną a pracownikiem służb społecznych, jest pierwszy wywiad w rodzinie – dostosowany do stylu rodziny, prowadzony w klimacie wsparcia. Tematyka pierwszego wywiadu uwzględnia przede wszystkim specyfikę rodziny, jednak zawsze powinien on zawierać najważniejsze pytania: Jaka jest struktura rodziny (kto ją tworzy, jak dzielone są role, jakie są relacje wewnątrzrodzinne, styl komunikacji)? Czego dotyczy problem rodziny? Jak jest historia tego problemu? Jakie są jego następstwa dla poszczególnych członków rodziny? Jaka jest motywacja do zmiany u poszczególnych osób tworzących środowisko rodzinne? (Stierlin, Rucker-Emden, Wetzel i Wirshing, 1999, s. 60-101). Najczęstsze trudności pojawiające się w rodzinach, w których dzieci nie mają właściwych warunków rozwoju, można spróbować sprowadzić do kilku kategorii. Wiążemy je z trzema rodzajami sieroctwa: sieroctwo naturalne (biologiczne) – spowodowane utratą rodziców na skutek ich śmierci, sieroctwo emocjonalne (duchowe) – wynikające z zaburzonych relacji lub z braku więzi emocjonalnych między członkami rodziny, oraz sieroctwo społeczne, będące skutkiem niewłaściwego realizowania funkcji, jakie przypisuje się środowisku rodzinnemu.

Na podstawie rzetelnej diagnozy opracowuje się plan pracy z dzieckiem i jego rodziną. Głównym jego celem jest wyposażenie rodziców w wiedzę i umiejętności wychowawcze, podjęcie prób uzdrowienia sytuacji w rodzinie niewygodnej pod względem opiekuńczym i wychowawczym, pomoc w wydzwignięciu się z kryzysu i w ponownym przyjęciu dziecka do rodziny (Trubiłowicz i in., 2017, s. 29). Sposób budowania planu działań ma być odpowiedzią na diagnozę konkretnej sytuacji. Co ważne, indywidualny plan powinien zostać zaakceptowany przez wszystkich członków rodziny oraz mieć formę pisemną. Zaleca się, aby był to kontrakt socjalny zawarty pomiędzy pracownikiem socjalnym a klientem. Stanowi on bowiem podstawowe narzędzie stosowane w aktywnym podejściu do osób i rodzin potrzebujących pomocy. Jego efektywność zwiększa powiązanie z warunkowaniem pomocy materialnej. Podczas realizacji planu działania korzystne jest stosowanie zasady małych kroków. W praktyce polega to na wyznaczeniu – np. w ramach kontraktu socjalnego – łatwych do realizacji, krótkoterminowych celów, ustalaniu krótkich terminów realizacji, rozliczeniu z działań i planowaniu kolejnych.

Trzecim etapem jest ponowna ocena sytuacji rodziny. Kiedy rodzice są na tyle zmotywowani, by dokonać zmian w życiu swoim i rodzinie, proces ten będzie – przy wsparciu

różnych specjalistów, takich jak pracownicy socjalni, asystenci rodziny, kuratorzy, psychologowie, pedagodzy, psychoterapeuci – prowadził do poprawy funkcjonowania rodziny. Kiedy jednak plan pracy nie kończy się zgodnie z przyjętymi założeniami i nie jest zrealizowany tak, by skutecznie poprawić sytuację rodziny, konieczne jest umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej. Krok ten nie wstrzymuje zaangażowania i troski o rodzinę biologiczną. Rozpoczyna się bowiem drugi etap wsparcia, oparty na realizacji na nowo utworzonego planu pracy z rodziną, w której w danej chwili nie ma dziecka. Możemy zatem stwierdzić, że praca z rodziną biologiczną to opis dwukrotnego przemierzania tej samej drogi. Oczywiście różnią się faktem pobytu dziecka w rodzinie biologicznej lub zastępczej. Schemat ten możemy określić dwiema fazami życia w kryzysie rodzicielskim: 1) Faza pracy z rodziną, kiedy dziecko jeszcze w niej przebywa; oraz 2) Faza pracy z rodziną, podczas gdy dziecko przebywa już w pieczy zastępczej. W drugiej fazie system rodzinny dziecka powiększa się o osoby opiekujące się nim w ramach pieczy zastępczej, problemy rodziców biologicznych zaś pozostają najczęściej takie same (Trubiłowicz i in., 2017, s. 7).

Zamiast zakończenia

Z danych GUS (Rodzinna piecza zastępcza w 2017 r.) wynika, że system pieczy zastępczej nie zapewnia dzieciom w zadowalającym stopniu zakładanego w ustawie stabilnego środowiska wychowawczego, a przyjęta hierarchia celów: powrót do rodziny biologicznej – adopcja – opieka i wychowanie w środowisku zastępczym – nie jest osiągnięta. Wbrew założeniom ustawodawcy pobyt w pieczy w większości przypadków ma charakter stały. Niezadowalający odsetek dzieci ma możliwość trwałego wyjścia z systemu przed osiągnięciem pełnoletniości.

Przedłużający się pobyt dziecka w pieczy zastępczej często utrudnia jego powrót do rodziny biologicznej albo zmniejsza szanse na adopcję. Zauważyć również należy, że rodzice zastępczy nie są opiekunami prawnymi i nie mogą reprezentować dziecka przed różnymi instytucjami. Prawnymi opiekunami nadal pozostają rodzice biologiczni. Utrudnia to sprawne działanie w istotnych sprawach, np. w sytuacji, gdy dziecko umieszczone w pieczy wymaga diagnozy medycznej czy specjalistycznego leczenia.

W kontekście potrzeby zapewnienia dzieciom stabilnego środowiska wychowawczego wskazano m.in. na celowość nowelizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej poprzez: obowiązkowe wsparcie asystenta rodziny dla rodzin biologicznych dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej; skrócenie terminu 18 miesięcy, po którym organizator pieczy zastępczej, w przypadku, gdy nie ustały przyczyny umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej, występuje do sądu z wnioskiem o wszczęcie postępowania o uregulowanie sytuacji prawnej dziecka (NIK o działaniach powiatów na rzecz tworzenia i wsparcia rodzin zastępczych). Zasadne winno się stać także podjęcie działań na rzecz zapewnienia bezpiecznych warunków spotkań dzieci z rodzicami biologicznymi oraz zatrudnienia odpowiedniej liczby koordynatorów pieczy zastępczej.

Podjęcie intensywnej i opierającej się na optymalnie przygotowanej diagnozie pracy z rodziną biologiczną wychowanka przynosi efekty w postaci utrzymywania bliskich kontaktów dzieci z rodzinami, a także powrotów do domów. Z przywoływanych danych wynika, że nie są to masowe powroty. Jeżeli bowiem proces dysfunkcji czy patologii rodziny trwa wiele lat, trudno oczekiwać, że jej reintegracja nastąpi szybko. Praca z rodziną dysfunkcyjną to bardzo długi i wieloaspektowy proces, który wymaga współpracy wielu instytucji i specjalistów, nade wszystko jednak dobrej woli rodziny, której dziecko zostało odebrane i umieszczone w pieczy zastępczej. Choć zadanie to nie wydaje się proste, przepisy jednoznacznie wskazują, że podstawowym założeniem systemu opieki jest reguła troski o dobro dziecka, poszanowanie jego woli oraz prymat rodziców w kwestii wychowania dziecka zgodnie z zasadą pomocniczości, która implikuje działalność ukierunkowaną na pomoc, a nie zastępowanie rodziny.

Podsumowując, problematyka rodzin biologicznych dzieci przebywających w pieczy zastępczej jest obszarem, który należy potraktować jako pilne zadanie społeczne domagające się nieustannej troski. Potrzeba refleksji teoretycznej i badań w celu tworzenia modeli optymalnej pomocy rodzinie, także poprzez sieć wsparcia lokalnego oraz poszukiwanie uniwersalnych rozwiązań. Warto przy tym jednak podkreślić, iż wymagane jest jednocześnie projektowanie konkretnych działań dla konkretnej rodziny, która odznacza się swoją specyfiką, posiada wyróżniający ją potencjał, szanse i zagrożenia jej dotyczące. Za szczególnie ważną należy uznać problematykę rzetelnego, profesjonalnego przygotowania pracowników służb społecznych, na których głównie powinna spoczywać odpowiedzialność za koordynację i przebieg procesu reintegracji rodziny. W obliczu nowych wyzwań edukacyjnych koniecznością wydaje się także podjęcie niezbędnych starań w kierunku rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji nie tylko pracowników socjalnych, ale również studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich, którzy winni zostać przygotowani do podejmowania niezbędnych działań w kierunku pracy z rodziną biologiczną oraz dzieckiem umieszczonym w pieczy zastępczej. W przypadkach bowiem, gdzie nie jest możliwy powrót dziecka do domu rodzinnego, ich zadaniem jest nieustanne wzmacnianie więzi rodziców z dzieckiem. Rola opiekuna-wychowawcy polega na odbudowaniu, a raczej zbudowaniu autorytetu rodziców. Zadania te wymagają natomiast odpowiedniego przygotowania.

Niniejszy artykuł jest więc jedynie swego rodzaju głosem w dyskusji nad podjętą problematyką, wskazującym na konieczność stałego namysłu pedagogicznego oraz poszukiwania optymalizacji form pracy z rodzicami biologicznymi dzieci przebywających w pieczy zastępczej.

BIBLIOGRAFIA

- Błażejewska, K. (2014). Bariery i szanse rodzicielstwa zastępczego. Rodzina zastępcza receptą na kryzys? *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XXIV, 167-179.
- Colton, M. (2001). Tendencje w opiece zastępczej. W: Z. Stelmaszuk (red.), *Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą – perspektywa europejska*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Kaczmarek, M. (2011). *Pomoc i interwencja w rodzinie, czyli co każdy pracujący z dzieckiem i rodziną wiedzieć powinien*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- NIK o działaniach powiatów na rzecz tworzenia i wsparcia rodzin zastępczych. Pozyskano z: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-dzialaniach-powiatow-na-rzecz-tworzenia-i-nbsp-wsparcia-rodzin-zastepczych.html> (dostęp: 12.03.2019).
- Pietruszka, L. (2016). The principle of subsidiarity in social work with the family – pedagogical implications. W: L. Pietruszka (red.), *Opieka – wychowanie – wsparcie. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rodzinną pieczę zastępczą w 2017 roku. Pozyskano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/rodzinnna-pieczna-zastepcza-w-2017-roku,1,2.html> (dostęp: 12.03.2019).
- Stasiak, S. (red.). (2007). *Rodzinnne formy opieki zastępczej. Poradnik prawny*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Stelmaszuk, Z. (1998). Szanse reintegracji rodziny w systemie opieki nad dzieckiem. W: M. Kolankiewicz (red.), *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stierlin, H., Rucker-Emden, I., Wetzel, N. i Wirshing M. (1999). *Pierwszy wywiad z rodziną*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trubiłowicz, E., Szczygielska, M., Skwarka-Buzala, A. i Langer-Fyda M. (2017). *Mapa pomocy rodzinie w kontekście umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej*. Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Wosik-Kawala, D. (2015). Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej. *Wychowanie w Rodzinie*, t. 11, 271-288.

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/>

INFORMACJE DLA AUTORÓW (zalecenia edytorskie, etyczne oraz merytoryczne)

ZASADY OGÓLNE

1. Artykuły przyjmowane są zarówno w języku angielskim (preferowany), jak i w języku polskim.
2. Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane. Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia co najmniej dwóch recenzentów potwierdzona akceptacją do opublikowania przez Komitet Redakcyjny.
3. Złożony do „Horyzontów Wychowania” tekst nie powinien być wcześniej nigdzie publikowany ani w tym samym czasie złożony w redakcjach innych czasopism.
4. Autor (autorzy) wraz z tekstem artykułu naukowego składają wniosek o jego nieodpłatne opublikowanie oraz oświadczenie, którego wzór dostępny jest na stronie internetowej czasopisma. Autor jest zobowiązany przesłać do Redakcji (faks, dokument zeskanowany, tradycyjna poczta) oświadczenie o wyrażeniu zgody na nieodpłatną publikację artykułu w wersji papierowej i elektronicznej (PDF) oraz indeksowanie abstraktu artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, z którymi współpracuje Redakcja.
5. Zapraszamy zarówno do zgłaszania artykułów tematycznych (każdy numer poświęcony jest odrębnemu tematowi, danemu zagadnieniu, artykuły te są publikowane w dziale „Artykuły tematyczne”), jak i artykułów na dowolny temat (publikowanych w dziale „Artykuły Varia”). Artykuły przyjmowane są w następujących terminach:
 - **do 31 marca** – do numeru marcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 czerwca** – do numeru czerwcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 września** – do numeru wrześniowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 grudnia** – do numeru grudniowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)(w/w terminy mogą być zawężone w wypadku niektórych numerów tematycznych, szczególnie dotyczące artykułów tematycznych podawane są w odrębnych zaproszeniach do składania artykułów, tzw. Call for Papers)
6. Czasopismo nie pobiera opłat za proces wydawniczy (APC) oraz za zatwierdzenie tekstu (submission charge).

ZALECENIA TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a) czcionka: Arial, 12 pkt.;
 - b) odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c) tekst obustronnie wyjustowany;
 - d) wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e) tytuły i podtytuły: czcionka Arial, 12 pkt, pogrubiona;
 - f) marginesy: standardowe (2,5 cm z każdej strony);
 - g) numeracja stron: ciągła, pośrodku dolnej części strony;
 - h) cytaty w tekście pisane w cudzysłowie.
2. Nadesłany tekst powinien objętościowo zawierać 20 000-30 000 znaków ze spacjami (tj. 0,5 – 0,75 ark. aut.).

3. W artykule należy stosować odwołania do literatury w systemie „autor – data wydania” (tzw. nawiasy referencyjne) według **stylu APA 6** (<http://www.apastyle.org/> oraz Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; przydatna strona w języku polskim: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Zgodnie z nim przypisy umieszcza się bezpośrednio po cytacie lub w innym miejscu wymagającym wskazania źródeł w formie skróconej informacji bibliograficznej: w nawiasach podaje się nazwisko autora (ewentualnie współautorów) lub skrót tytułu źródła (w przypadku prac zbiorowych bez podanego redaktora), datę wydania oraz numery stron, na które powołuje się autor pracy, np. (Smith, 2012, s. 44). Pełną bibliografię należy podać na końcu artykułu w formie wykazu alfabetycznego.
4. Jeżeli w proponowanym artykule występują ilustracje, powinny być one przesłane w osobnych plikach graficznych (.tif; .eps; .jpg) w rozdzielczości 300 dpi; a wykresy (tylko odcienie szarości) przygotowane za pomocą Microsoft Office Excel należy dołączyć wraz z plikami źródłowymi (.xls).
5. **Propozycje artykułów powinny być przesłane pocztą elektroniczną, po uprzednim zalogowaniu do systemu OJS: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW> według jednego z trzech sposobów:**
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Wychowania” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS, lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/user/register>
6. Proszę się rejestrować jako „czytelnik”, „autor” oraz w wypadku osób z co najmniej stopniem doktora jako „recenzent”. Domyślnie rejestracja uwzględnia tylko „czytelnika”, a brak zaznaczenia opcji „autor” uniemożliwi wgranie artykułu.
7. **UWAGA: Przy wgraniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. „ślepą recenzję”, a natomiast w „Metadanych”: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, numer osobisty ORCID, miejsce pracy: uczelnia, wydział, instytut, katedra, zakład z adresem, ew. numer grantu, z jakiego powstał artykuł.**

STRUKTURA ARTYKUŁU

1. Nadesłane propozycje artykułów powinny mieć następującą strukturę:
 - imię i nazwisko autora/autorów wraz z jego/jej/ich afiliacją
 - tytuł w języku polskim (lub języku oryginału)
 - streszczenie w języku polskim (lub języku oryginału)
 - słowa kluczowe w języku polskim (max. 5)
 - tytuł w języku angielskim
 - streszczenie w języku angielskim 1500-2000 znaków ze spacjami
 - słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5)
 - właściwy artykuł z uwzględnieniem merytorycznej struktury: wstęp, metody badawcze, część zasadnicza, wyniki i wnioski
 - wykaz wykorzystanej bibliografii
2. Informacja o Autorze powinna zawierać następujące dane: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, wydział, instytut, katedra, zakład) z adresem.
3. Streszczenie powinno prezentować główne tezy artykułu, a nie informacje o problemach, które autor porusza, i być zrozumiałe bez czytania pracy. Streszczenie powinno zawierać 1500-2000 znaków ze spacjami i posiadać określoną strukturę, odzwierciedlającą istotę artykułu:

WZÓR:

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY:

PROBLEM I METODY BADAWCZE:

PROCES WYWODU:

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:

ZALECENIA MERYTORYCZNE

1. Przed nadesłaniem propozycji artykułu prosimy zapoznać się z formularzem recenzji, w którym szczegółowo wyartykułowano zasady oceny merytorycznej artykułu. Formularz recenzji można pobrać ze strony internetowej czasopisma.
 2. Każdy nadesłany artykuł powinien składać się z następujących części:
 - a) **WSTĘP**, gdzie opisany jest cel naukowy artykułu, hipoteza badawcza/teza badawcza (problem badawczy) w formie krótkiej i zrozumiałej, z zaznaczeniem nowości/wyjątkowości stawianego problemu badawczego
 - b) **INSTRUMENTY I NARZĘDZIA BADAWCZE** (metody) (bezwzględnie wymagane dla artykułów statystyczno-analitycznych) oraz źródła badawcze z uwzględnieniem najnowszej literatury naukowej dotyczącej traktowanej problematyki
 - c) **CZĘŚĆ ZASADNICZA** (PROCES WYWODU)
- (z możliwością podziału na sekcje według schematu 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) przeprowadzona w sposób zrozumiały i konkretny, która powinna wykazać znaczenie wyników dociekań naukowych w sposób komparatywny
- d) **WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ** – jasne i zwarte
 - e) **WNIOSKI**, które są odpowiedzią na wcześniej postawiony problem badawczy z konkretnymi **INNOWACJAMI/REKOMENDACJAMI NAUKOWYMI** – mogą stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wywodu

Przydatna pomoc naukowa:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

3. Artykuły nieposiadające tych elementów nie będą przyjmowane do dalszego procedowania.
4. Autorzy tekstów badawczych wykorzystujących analizy statystyczne są proszeni o zapoznanie się z uwagami:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

RECENZJE KSIĄŻEK

1. Tekst recenzji nie powinien przekraczać 6000 znaków ze spacjami.
2. Recenzja winna zawierać następujące informacje o książce: autor/redaktor, tytuł, podtytuł, miejsce wydania, wydawca, rok, ilość stron, numer ISBN.
3. Styl recenzji winien być informacyjno-opisowy z końcową ewaluacją i wnioskami.

Sprawdzenie tekstu przed wysłaniem

Autorzy proszeni są o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria. Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

1. Ten artykuł nie był wcześniej opublikowany ani też nie jest rozpatrywany do publikacji w innym czasopiśmie (lub wyjaśnienie zostało przedstawione w komentarzu do redakcji).
2. Zdeponowany plik jest w formacie Microsoft Word.
3. Adresy URL do referencji zostały dodane we wszystkich miejscach, w których są znane.
4. W tekście odstępów między wierszami wynoszą 1,5, jest on napisany czcionką 12-punktową, z wykorzystaniem kursywy zamiast podkreśleń (z wyjątkiem adresów URL), a wszystkie ilustracje, rysunki i tabele są umieszczone w tekście w odpowiednich miejscach lub w oddzielnych plikach.
5. Tekst spełnia wymagania stylistyczne i bibliograficzne określone w „Wytycznych dla autorów”, które znajdują się zakładce „o czasopiśmie”.
6. Jeśli zgłoszony artykuł ma zostać poddany recenzji, należy spełnić zalecenia zamieszczone w instrukcji „Anonimowa recenzja”.

Prawa autorskie

HORYZONTY WYCHOWANIA	„Horyzonty Wychowania” Akademia Ignatianum w Krakowie ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków tel. +48 12 3999 652 dyżur redakcji: pn.-pt. 10.00-14.00 e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
-----------------------------	--

Oświadczenie Autora

Imię i nazwisko Autora: (lub Autorów)	
Afiliacja Autora: (Uczelnia, Wydział)	
Tytuł artykułu:	

§ 1.

Autor wyraża zgodę na nieodpłatną publikację swojego artykułu w „Horyzontach Wychowania” w języku sporządzenia powyższej publikacji, ale także w tłumaczeniu na język angielski lub język polski, jeśli nie był on językiem oryginału, gdy Redakcja uzna to za stosowne. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

§ 2.

Autor wyraża zgodę na indeksowanie swojego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, zwłaszcza na zamieszczanie w tych bazach streszczeń artykułów, słów kluczowych oraz afiliacji Autora w języku polskim, angielskim, względnie w innych językach. Autor wyraża zgodę na przekazanie właścicielom tychże baz danych w/w informacji.

§ 3.

W ramach nieodpłatnej publikacji, o której mowa w § 1, Autor wyraża zgodę na udostępnianie pełnej wersji elektronicznej swojego artykułu w Internecie oraz w krajowych i zagranicznych bazach, o których mowa w § 2.

§ 4.

Autor oświadcza, że jego publikacja jest oryginalna i nie zawiera zapożyczeń z innego dzieła, które mogłyby spowodować odpowiedzialność Wydawcy, nie narusza żadnych praw osób trzecich i jego prawa autorskie do tej publikacji nie są ograniczone. Autor poniesie wszelkie koszty i wypłaci odszkodowania, które mogą być skutkiem nieprawdliwości niniejszego oświadczenia.

§ 5.

Autor oświadcza, że w nadesłanym tekście ujawnia wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji) i bierze odpowiedzialność za podanie wszystkich informacji związanych z przygotowaniem przesłanego materiału. Tym samym autor przesłanego manuskryptu oświadcza, że jego praca nie nosi znamion „ghostwritingu” i „guest authorshipu”, czyli nieujawniania nazwisk autorów, którzy wnieśli istotny wkład w powstanie publikacji albo w inny sposób przyczynili się do jej powstania (ghostwriting), lub przypisania autorstwa osobie, która nie przyczyniła się do powstania publikacji (guest authorship).

§ 6.

Autorzy [1] oświadczają, że wkład poszczególnych Autorów w powstanie publikacji jest następujący:

Lp.	Wyszczególnienie	Autor, udział procentowy
1	Autorstwo koncepcji	
2	Opracowanie założeń i metod	
3	Przeprowadzenie badań	
4	Analiza wyników i sformułowanie wniosków	
5	Pozostały wkład, jaki?	

§ 7.

Autor oświadcza, iż podaje wszelkie informacje o źródłach finansowania przesłanej publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”) [2]. Jednocześnie Autor informuje, że publikacja jest finansowana z następujących środków:

§ 8.

Autor przyjmuje do wiadomości, iż jest świadomy konsekwencji nierzetelności naukowej, która po wykryciu będzie dokumentowana i ujawniana opinii publicznej, a informacje o niej będą przekazywane do odpowiednich instytucji (uczelni zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, wydawnictw itd.).

....., dnia.....
(miejsceowość)

.....
Podpis Autora / Autorów

[1] W wypadku artykułów współautorskich Redakcja wymaga podania w przypisie do artykułu dokładnej kontrybucji poszczególnych współautorów.

[2] Redakcja wymaga od autorów informowania o źródłach finansowania publikacji, włącznie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów poprzez umieszczenie w artykule odpowiedniego przypisu.

Polityka prywatności

Nazwy i adresy e-mail wprowadzone w tym miejscu czasopisma zostaną wykorzystane wyłącznie do podanych celów niniejszego pisma i nie będą udostępniane do innych celów lub na jakiegokolwiek innej stronie.

ISSN: 2391-9485

AUTHOR GUIDELINES INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

GENERAL PRINCIPLES

1. Articles will be accepted in both English (preferred), as well as in Polish
2. All articles submitted for consideration will undergo a process of peer-review. In order for the article to be published, it will need to receive two positive reviews, and confirmation of acceptance from the Editorial Board.
3. Submissions to „Horizons of Education” should not already have been published elsewhere, or be currently under consideration by another academic journal.
4. The author(s), along with the text of the academic article, must submit a statement and a declaration consenting to the article's free publication, a template of which is available on the journal's website. The author is required to send to the Editor (in the form of a fax, scanned document, or through the post) a statement that consents to the publication of the article free of charge in both hard copy and electronic formats (PDF), as well as for the indexing of the article abstracts in national and international data bases, with whom the editor collaborates.
5. We invite you to submit articles on particular subjects (each issue is devoted to a separate topic, and these articles are published in a special section in each edition that discusses a particular subject), as well as articles on other subjects (published in the section 'Articles Varia'). Deadlines for future editions are:
 - **31 March** – the March edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 June** – the June edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 September** – the September edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 December** – the December edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);

(These deadlines may be restricted in the case of some special subject issues, especially in relation to thematic articles, which will be invited for submission after a 'call for papers').

6. No article submission or article processing (APC) fees are charged.

ETHICAL GUIDELINES

1. The article must be original and should not contain material taken from other sources that might result in the publisher being legally liable, and that should not infringe the rights of third parties.
2. The submitted text should clearly state the details of the individual authors who have produced the publication (including their affiliation and contribution; i.e. information regarding who is the author of the concepts, principles, methods and protocol used for the preparation of the publication.
3. The article cannot contain any evidence that it has been 'ghost-written', and must disclose the names of all authors who have made a significant contribution to its publication.
4. The article cannot contain any evidence of 'guest authorship', or any credit to an author who has not made a significant contribution to the publication.
5. A note at the bottom of the article will state all those who have made a contribution to the work, and will indicate the proportion as a percentage that each author has made in terms of their authorship of the concept, their undertaking of empirical research, statistical analysis and other forms of participation.

6. The article should provide any information concerning the financial sources for the publication, the contribution of academic/research institutions and associations, and other entities ("financial disclosure"). The information should be provided in a footnote next to the title of the article.
7. The editor will catalogue any acts of academic misconduct, particularly any violations or breaches of the ethical principles that are enforced in academia. Any such cases will be reported to the employer of the individual concerned and other relevant public institutions.

TECHNICAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a) font: Arial, 12 pt.;
 - b) line spacing: 1.5 lines;
 - c) the text justified on both sides;
 - d) indentation: standard;
 - e) headings and subheadings: font Arial, 12 pt, bold;
 - f) margins: standard (2.5 cm on each side);
 - g) numbering: continuous, at the centre of the bottom of the page;
 - h) citations contained within the text should be enclosed in quotation marks.
2. The submitted text should contain 20 000-30 000 characters.
3. References to the literature contained in the article should use the author-date system (i.e. the parenthesis system) according **style APA 6** (<http://www.apastyle.org/> and Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; helpful in polish: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Accordingly, the notes placed directly after the citation or elsewhere should indicate the source in an abbreviated form or bibliographic information. This following should be enclosed within brackets: the author(s) or in the absence of authors an abbreviated title of the source (such as in the case of collective works without a clear editor), the date of publication, as well as the page number(s) which are cited in the article, e.g. (Smith, 2002, p. 44). A complete bibliography should be produced at the end of the article, and the sources should be listed in alphabetical order.
4. If the article contains an illustration it should be sent in the following file types (.tif; .eps; .jpg) at a resolution of 300 dpi; and graphs (only shades of gray) prepared using Microsoft Office Excel must be accompanied by the source files (.xls).
5. **Articles submitted for consideration should be sent via email, after the sender has logged in at this address:** <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>
6. Because of "blind review", please submit article without of informations about the author(s).
7. Informations about the author(s) should contain the following data: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, number ORCID personal, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with address, please submit in the "Metadata".

STRUCTURE OF THE ARTICLE

1. The submitted article should contain the following structure:
 - The first name and family name(s) of the author(s) along with their institutional affiliation
 - The title in Polish (or the original language)

- An abstract written in Polish (or the original language)
 - Key words in Polish (a maximum of 5)
 - The title in English
 - An abstract written in English of between 1500-2000 characters including spaces
 - Key words in English (a maximum of 5)
 - The article should take into consideration the following substantive structure: an introduction, methodology, some basic results and conclusions
 - A bibliography of sources consulted
2. Information about the author(s) should contain the following information: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with an address.
 3. The abstract should present the main thesis of the article, and not information about the problems that the author is pursuing and which can be understood without reading the article. The abstract should contain 1500-2000 characters including spaces and be structured in a way reflects the essence of the article.

TEMPLATE:

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE:

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

THE PROCESS OF ARGUMENTATION:

RESEARCH RESULTS:

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

BASIC RECOMMENDATIONS

1. Before submitting your article for consideration we ask that you refer to the reviewer's form, which presents the details of the guidelines of assessment of the article. The review form can be downloaded from the journal's internet page.
2. Each submitted article should consist of the following parts:
 - a) Introduction, which describes the aims of the article, the research hypothesis/thesis (the research problem) in a way that is short and understandable, indicating the new/original research problem.
 - b) Research tools (methods) (essential for those articles using statistical analysis) as well as the sources of research taking into consideration the newest academic literature in relation to the issues that are being discussed.
 - c) The body of the article (development of the argument)

(which can be divided into sections according to the following scheme 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) This should be presented in a clear and concrete manner, and place the research results in a comparative context.
 - d) Results of the research analysis – which should be clear and concise
 - e) CONCLUSION, which provides an answer to the problem which had been earlier posed with innovations and recommendations – there can also be a short separate section that summarizes the whole argument

A useful study aid can be found:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

Articles which do not contain the abovementioned elements will not be accepted for further consideration.

It is suggested that authors of texts which undertake statistical analysis consult the notes provided at the link below:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

BOOK REVIEWS

1. The text of a book review should not exceed 6000 characters including spaces.
2. The review is required to contain the following information about the book: author/ editor, title, subtitle, place of publication, publisher, year, number of pages, ISBN number.
3. The style of a review should be informative and descriptive, ending with an evaluation and conclusion.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect document file format.
3. Where available, URLs for the references have been provided.
4. The text is single-spaced; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); and all illustrations, figures, and tables are placed within the text at the appropriate points, rather than at the end.
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the "Author Guidelines," which is found in About the Journal.
6. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, the instructions in "Ensuring a Blind Review" have been followed.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

ISSN: 2391-9485

Warunki prenumeraty

„Horyzontów Wychowania”

Roczna prenumerata „Horyzontów Wychowania”
wynosi 100,00 PLN

Cena 1 egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 27,00 PLN
w prenumeracie 25,00 PLN

Annual Subscription Price 80,00 € (mailing cost included)

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

„Horyzonty Wychowania”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

ALIOR BANK SA

nr konta: 94 2490 0005 0000 4600 9871 1366

SWIFT: ALBPPLPW

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płeć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today

2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych



Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- **Rocznik Pedagogiczny**
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- **Studia Pedagogiczne**
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- **Studia z Teorii Wychowania**
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- **Pedagogika Społeczna**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- **Resocjalizacja Polska**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- **Biuletyn Historii Wychowania**
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- **Przegląd Pedagogiczny**
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- **Paedagogia Christiana**
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- **Chowanna**
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>
- **Forum Pedagogiczne**
<http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl/>
- **Horyzonty Wychowania**
<https://www.horyzonty.ignatianum.edu.pl/>