WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XII (2/2015)

Rodzina w Europie na przełomie XIX i XX wieku

The Family in Europe at the turn of the 19th and the 20th century

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XII (2/2015)

Rodzina w Europie na przełomie XIX i XX wieku

The Family in Europe at the turn of the 19th and the 20th century

Pod redakcją:
Stefanii WALASEK
Anny HARATYK

Wrocław 2015

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

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Rada Naukowa
Leszek ALBAŃSKI, Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Ahmet ECIRLI,
Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Katarzyna OLBRYCHT,
Alicja SZERLĄG, Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI

Redaktorzy tematyczni
Stefania WALASEK, Anna HARATYK

Zespół Redakcyjny
Dariusz BŁASZCZAK, Beata DZIAŁA, Jacek GULANOWSKI,
Piotr GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK-WALCZAK,
Luba JAKUBOWSKA, Magdalena KASPRZAK, Marta KONDRACKA-SZALA,
Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK, Ewa MUSIAŁ, Ewelina PIECUCH, Edyta SADOWSKA,
Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Skład i łamanie
Sławomir SADOWSKI

Projekt okładki
Artur BUSZ
Na okładce reprodukcja obrazu: Josef Manes
„Ukolebavka”, 1871

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

ISBN 978-83-62618-18-7
ISSN 2082-9019
CC-BY-SA 3.0

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

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

Druk i oprawa: DjaF

Spis treści

Wprowadzenie 11

Rozdział I. Poglądy na temat wychowania w rodzinie

Renata BEDNARZ-GRZYBEK, Izabela KRASIŃSKA
Józef Starkman (*1847–1892*) *– popularyzator wiedzy medycznej w zakresie opieki nad chorym dzieckiem w domu* 19

Agnieszka SZCZAP
Polemika Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet 39

Agata SAMSEL
Międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinach polskich w Drugiej Rzeczypospolitej w kontekście ideologii wychowawczej państwa w latach 1918–1939 51

Anastazja SORKOWICZ
Aktualność Jana Pawła II koncepcji wychowania w rodzinie 83

Rozdział II. Dyskusja o zadaniach wychowawczych rodziny

Aneta BOŁDYREW
Rola i funkcje rodziny w pismach polskich ekonomistów na przełomie XIX i XX wieku 105

Małgorzata KOZŁOWSKA
Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana 121

Beata TOPIJ-STEMPIŃSKA
Dyskurs o rodzinie na łamach „Przeglądu Powszechnego" w II Rzeczypospolitej 139

Kamila GANDECKA
Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku 155

Elżbieta MAGIERA
Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych w Polsce w latach 1932–1939 175

Danuta APANEL
Rodzina i dzieciństwo na łamach czasopism dziecięcych w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej 197

Dominik FIGIEL
Rodzina na łamach czasopisma „Zawsze Wierni" Bractwa Świętego Piusa X 215

Rozdział III. Matka – wychowawczyni i opiekunka ogniska domowego

Joanna SKOLIK
Ewa Korzeniowska jako matka – strażniczka ogniska domowego. Wychowanie w kresowej rodzinie szlacheckiej na ziemiach polskich pod zaborami w okresie międzypowstaniowym 235

Joanna FALKOWSKA
Kobieta w roli matki. Propozycje Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej (*1842–1890*) 243

Katarzyna DORMUS
U progu społecznej dyskusji o macierzyństwie świadomym na ziemiach polskich przełomu XIX i XX wieku 255

Edyta BARTKOWIAK
Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania 271

Rozdział IV. Literatura pamiętnikarsko-wspomnieniowa i moralizatorsko-dydaktyczna o rodzinie

Witold BRZEZIŃSKI
Odpowiedzialność ojcowska za wychowanie potomstwa w świetle piśmiennictwa moralizatorsko-dydaktycznego okresu pełnego średniowiecza 297

Henryk GRADKOWSKI
Epistolarne świadectwa miłości synowskiej (*Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński*) 309

Dorota GRABOWSKA-PIEŃKOSZ
Rola rodziców w edukacji młodzieży galicyjskiej. Analiza zagadnienia na podstawie źródeł pamiętnikarskich 325

Mateusz SZUBERT
Wychowanie seksualne młodzieży w świetle XIX-wiecznych poradników parenetycznych 341

Edyta SADOWSKA
Rodzina – dom ojczysty w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tułaczych szlakach 1939–1945 359

Agnieszka MAŁEK
Obraz ojca w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970 ... 383

Andrzej ŁADYŻYŃSKI
Ojciec i ojcostwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w świetle pamiętników inspirowanych z epoki 397

Rozdział V. Rodzina w obrazie filmowym

Anna OLCHÓWKA
Wychowanie politycznie zaangażowane, czyli hiszpańska rodzina doby frankizmu. Portret filmowy 419

Kamil ŠTĚPÁNEK
Seriale rodzinne w komunistycznej Czechosłowacji w kontekście nauczania historii i edukacji medialnej 429

Alfabetyczny spis Autorów 439

Indeks cytowań 443

Contents

Introduction 11

Chapter I. Views on family upbringing

Renata BEDNARZ-GRZYBEK, Izabela KRASIŃSKA
Józef Starkman (*1847–1892*) *– the promoter of medical knowledge regarding home treatment of sick children* 19

Agnieszka SZCZAP
Mary Wollstonecraft polemic with the views of Jean J. Rousseau on the upbringing and education of women 39

Agata SAMSEL
Intergenerational transmission of values in Polish families in the Second Republic in the context of educational ideology of the state in years 1918–1939 51

Anastazja SORKOWICZ
The validity of John Paul II's concept of education in a family 83

Chapter II. Discussion on the educational goals of the family

Aneta BOŁDYREW
The role and functions of a family in Polish economists' writings at the turn of the XIXth century 105

Małgorzata KOZŁOWSKA
A small child's upbringing in the first decade of the interwar period in Poland in some of the pedagogical periodicals – continuations and changes 121

Beata TOPIJ-STEMPIŃSKA
Discourse upon the family in the pages of „Przegląd Powszechny" in the Second Polish Republic 139

Kamila GANDECKA
The discourse about upbringing and education of intellectually disabled children – analysis of selected Polish educational magazines which were printed from start of the XXth century till 1939 155

Elżbieta MAGIERA
Aspects of cooperation of school and home in the light of the official journals of education departments of school districts in Poland in the years 1932–1939 175

Danuta APANEL
Family and childhood on the pages of children's magazines during the time of the Polish People's Republic 197

Dominik FIGIEL
Families in terms of the Saint Pius X Brotherhood in the journal "Always Faithful" 215

Chapter III. The mother – an educator and a guardian of the family

Joanna SKOLIK
Ewa Korzeniowska as a mother and a good spirit of the home – the upbringing of children in a Polish Borderland noble family during the partitions 235

Joanna FALKOWSKA
Woman in the role of the mother. Propositions of Anastazja Dzieduszycka née Jełowicka (*1842–1890*) 243

Katarzyna DORMUS
The beginnings of a societal discussion about conscious motherhood on the Polish territories at the turn of the 20th century 255

Edyta BARTKOWIAK
The image of mother and the motherhood in historical and educational records 271

Chapter IV. Diaries and didactic literature on the subject of the family

Witold BRZEZIŃSKI
Fatherly responsibility for educating his offspring as reflected in moral and didactic writings in the High Middle Ages 297

Henryk GRADKOWSKI
Epistolary testimony of filial love (*Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński*) 309

Dorota GRABOWSKA-PIEŃKOSZ
Role of parents in the education of Galician young people. Analysis of the issue based on memories sources 325

Mateusz SZUBERT
Sexual education of youth in the light of the 19th century paraenetic guidebooks 341

Edyta SADOWSKA
The Family – house speaker in poetry and children's and youth's war memoirs at the routes of exile (*1939–1945*) 359

Agnieszka MAŁEK
The fathers' image presented in handbooks for parents in the years 1918–1970 383

Andrzej ŁADYŻYŃSKI
The father and the fatherhood in Polish People's Republicin the view of diaries from the period 397

Chapter V. Family in films

Anna OLCHÓWKA
Upbringing politically involved, or family in Francoist Spain. Film portrait 419

Kamil ŠTĚPÁNEK
The family television serial in communist Czechoslovakia in the context of history teaching and media education 429

Authors in alphabetical order 439

Citation index 443

Wprowadzenie

Introduction

Zainteresowanie rodziną przedstawicieli nauk i autorytetów życia społecznego na przestrzeni XVIII–XXI wieku dowodzi rozumienia wagi jej oddziaływań wychowawczych i znaczącego miejsca w historii każdej jednostki, a także państwa. Poglądy, porady, rejestrowanie istotnych kwestii dotyczących rodziny na łamach prasy, wspomnienia o własnym domu rodzinnym, literacki i filmowy obraz problemów składają się na poniższy tom „Wychowania w Rodzinie".

Artykuły zostały zebrane w części tematyczne, którym nadano odpowiednie tytuły. Tom rozpoczyna rozdział *Poglądy na temat wychowania w rodzinie*, podejmujący kwestie opieki rodziny nad chorym dzieckiem (Renata Bednarz-Grzybek, Izabela Krasińska, *Józef Starkman* (*1847–1892*) *popularyzator wiedzy medycznej w zakresie opieki nad chorym dzieckiem w domu*). Jak podkreślają Autorki artykułu zagadnienie to nie było niestety zbyt często poruszane. Stąd niezwykle cenne stawały się poglądy i wskazówki dla rodziców, i opiekunów, głoszone zwłaszcza przez lekarzy i higienistów, dążących do oświecenia w tym zakresie całego społeczeństwa polskiego.

Aby rodzina mogła właściwie pełnić swoje funkcje, niezbędne było odpowiednie wyedukowanie kobiet. W czasach Oświecenia zaczęto podkreślać doniosłość ich roli w społeczeństwie, a same kobiety rozpoczęły wówczas walkę o prawo do równego traktowania i edukacji. Zmuszone zostały do ścierania się z utartymi poglądami mężczyzn, widzących w nich jedynie gospodynie domowe i obiekty uwielbienia lub pożądania. Agnieszka Szczap, autorka artykułu *Polemika Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet*, prezentuje głoszone przez tę odważną kobietę rewolucyjne, jak na ówczesne czasy, poglądy na temat wychowania i edukacji kobiet.

Wiek XX stał się stuleciem, w którym kobiety zaczęły odgrywać coraz większą rolę w procesie wychowania w rodzinie. Jak podkreśla Agata Samsel w artykule *Międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinach polskich w Drugiej Rzeczypospolitej w kontekście ideologii wychowawczej państwa w latach 1918–1939* to m.in. dzięki nim dokonywał się międzypokoleniowy przekaz wartości kształtujących tożsamość i osobowość dzieci. Dzięki wartościom wpajanym przez rodzinę młode pokolenia uczyły się podstawowych norm społecznych, poznawały kulturę, język, tradycje, zwyczaje i obyczaje, wierzenia, kształtowały świadomość i postawy narodowe oraz obywatelskie. Wysiłki ro-

dziny w tym zakresie szły najczęściej w parze z działaniami i głosem Kościoła, który zarówno w czasach minionych, jak i współczesnych stara się wspierać rodziny w wypełnianiu podstawowych ról. Poglądy na temat rodziny i jej wychowawczego oddziaływania, głoszone przez takie autorytety, jak św. Jan Paweł II, są zawsze cennym drogowskazem dla wszystkich poszukujących koncepcji wychowania w rodzinach współczesnych. Wypowiedzi papieża w tych kwestiach stanowią treść artykułu Anastazji Sorkowicz – *Aktualność Jana Pawła II koncepcji wychowania w rodzinie*.

Na kolejną część tomu, zatytułowaną *Dyskusja o zadaniach wychowawczych rodziny*, składają się artykuły podejmujące problematykę przywoływaną na łamach czasopism.

Zadania, rola i misja wychowawcza rodziny od wieków stanowią niekończący się problem dyskusji w różnych formach przekazu. Problematyka ta intrygowała zarówno osoby prywatne, jak i publicystów, pedagogów, a także specjalistów z różnych dziedzin wiedzy. Szybki rozwój społeczno-gospodarczy w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku sprawił, że o problematyce rodziny dyskusje m.in. na łamach czasopism podejmowali również ekonomiści (Aneta Bołdyrew, *Rola i funkcje rodziny w pismach polskich ekonomistów na przełomie XIX i XX wieku*), zwracając uwagę na status materialny rodzin, a także konieczność podejmowania działań pomocowych i opiekuńczych, wspierających najbiedniejsze warstwy społeczeństwa.

Dyskusje toczone na łamach prasy stanowiły z jednej strony pomoc dla rodziców, z drugiej zaś spełniały zadanie propagowania wiedzy, dotyczącej m.in. opieki, zdrowia i higieny, wychowania moralnego, stosowania nowatorskich środków i metod wychowawczych czy wychowania dziecka z niepełnosprawnością umysłową (Małgorzata Kozłowska, *Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana*; Beata Topij-Stempińska, *Dyskurs o rodzinie na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" w II RP*; Kamila Gandecka, *Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku*). Wymiana poglądów i opinii pedagogów, socjologów, psychiatrów i wielu innych specjalistów pozwalały na szerszy ogląd i kształtowanie pedagogiki specjalnej, a także w odpowiedni sposób ukierunkowywały działania rodziców, dla których wychowanie dziecka z defektami w rozwoju umysłowym lub innymi deficytami rozwojowymi było szczególnym wyzwaniem. Dyskusje nie sprowadzały się wyłącznie do poradnictwa i doradztwa. Ich celem stawało się również uświadamianie społeczeństwu kondycji polskich rodzin, rosnących zadań i wymagań, jakie przed nimi stawia rozwijająca się cywilizacja, nowych wyzwań i problemów oraz dylematów, jakie należało rozwiązywać na gruncie rodzinnym i poza nim.

Upowszechniająca się oświata szkolna postawiła przed rodziną kolejne zadanie wychowawcze, jakim była współpraca rodziców i opiekunów dziecka ze szkołą, w celu podejmowania konsekwentnych i zbieżnych oddziaływań wobec wychowanków. Do powyższych zagadnień nawiązuje artykuł Elżbiety Magiery, *Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych w Polsce w latach 1932–1939*. Przedstawianie prawidłowych przykładów współpracy oraz pomysłów na jej realizację, stawało się pomocne w budowaniu właściwych relacji między domem a szkołą, podkreślając jednocześnie, że zgodność tych dwóch środowisk kształtujących dziecko jest jednym z najważniejszych aspektów wychowania.

Kwestie rodziny poruszane były nie tylko w czasopismach kierowanych do dorosłego czytelnika. Niezwykle ważną funkcję wychowawczą, wpływającą na relacje rodzinne miały czasopisma dziecięce. Jak podkreśla Danuta Apanel w tekście *Rodzina i dzieciństwo na łamach czasopism dziecięcych w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej* na ich wychowawczą rolę zwracano szczególną uwagę w okresie PRL-u, kiedy kierunek oddziaływań wychowawczych wyznaczały wpływy polityczne i ideologiczne. Cenzura i odpowiedni dobór tematyki oraz treści zawartych w gazetkach dla dzieci i młodzieży miały wspierać, a często także wyręczać „oporne" rodziny w wychowaniu młodego pokolenia do życia w państwie socjalistycznym i socjalistycznej rodzinie. Przemiany kulturowe na przestrzeni XX wieku pokazały jednak, że skrajne poglądy na rodzinę i jej wychowawczą rolę mogą znaleźć się nie tylko po stronie doktryn politycznych, ale też kościelnych. Jak zaznacza Dominik Figiel w: *Rodzina na łamach czasopisma „Zawsze Wierni" Bractwa Świętego Piusa X*, radykalne poglądy przedstawicieli Kościoła i grup religijnych stoją niekiedy w całkowitej opozycji do zmian cywilizacyjno-kulturowych, idei ekumenizmu, liberalizmu i współczesnego pojmowania roli oraz zadań rodziny. Media, w tym również prasa i periodyki, są płaszczyzną wielu toczących się dyskusji i sporów dotyczących tradycyjnych, konserwatywnych oraz współczesnych, często liberalnych, poglądów na rodzinę i jej wychowawczą misję.

Odrębna, trzecia, część tomu poświęcona została *Matce–wychowawczyni i opiekunce ogniska domowego*, gdyż mówiąc o wychowaniu w rodzinie kierujemy najczęściej uwagę na matkę, postać zdecydowanie najważniejszą i z reguły najmocniej kształtującą środowisko domowe oraz wpływającą na stosunki panujące między poszczególnymi członkami rodziny. Na działania matek wpływała nie tylko ich niezawodna intuicja, wiedza i doświadczenie, ale także świadomość i tożsamość ukształtowana przez dom, w którym się wychowywały, sytuację polityczną kraju i jego przeszłość. Stosunek kobiet–matek do spraw państwowych przyczynił się do ukształtowania charakterystycznego wizerunku Matki–Polki – oddanej rodzinie i zaangażowanej w rozwijanie polskości w duszach, sercach i umysłach swoich dzieci, zwłaszcza w okresie zaborów. Oddanie i poświęcenie rodzinie nie powinno jednak oznaczać dla kobiety izolacji od

świata zewnętrznego. Coraz częściej podkreślano, że odpowiedzialna za przygotowanie dzieci do życia matka powinna nadążać za rozwijającą się i zmieniającą rzeczywistością, pozostając jednocześnie wierną chrześcijańskim zasadom i normom społecznym. O tę świadomość i otwartość na zmiany apelowały do matek działaczki społeczne, publicystki, nauczycielki (J o a n n a S k o l i k, *Ewa Korzeniowska jako matka – strażniczka ogniska domowego. Wychowanie w kresowej rodzinie szlacheckiej na ziemiach polskich pod zaborami w okresie międzypowstaniowym*; J o a n n a F a l k o w s k a, *Kobieta w roli matki. Propozycje Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej* (*1842–1890*)).

Druga połowa XIX i początek XX wieku stały się czasem popularyzowania tzw. świadomego macierzyństwa. Jak podkreśla K a t a r z y n a D o r m u s w artykule *U progu społecznej dyskusji o macierzyństwie świadomym na ziemiach polskich przełomu XIX i XX wieku*, inicjatywom popularyzatorskim służyły publikacje, wykłady otwarte, kursy organizowane przez różnego rodzaju stowarzyszenia. Działania tego typu stawały się powszechną formą edukacji społeczeństwa, a zwłaszcza kobiet, na barkach których spoczywała dbałość o trwałość domowego ogniska i kształtowanie młodego pokolenia.

Obraz macierzyństwa oraz rola matek w rodzinie i wychowaniu na przestrzeni wieków uległy znacznej przemianie. Wskazują na to źródła historyczne, których analiza pozwala prześledzić wielowiekowy proces transformacji macierzyństwa od funkcji biologicznej aż do świadomej i planowej aktywności wychowawczej. E d y t a B a r t k o w i a k w: *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania* ukazuje ewolucję, którą potwierdzają zarówno poglądy klasyków pedagogiki, jak i wspomnienia, porady oraz zalecenia kobiet–wychowawczyń, umiejętnie dostosowujących się do potrzeb zmieniającej się rzeczywistości i rosnących wymagań.

Część czwartą poświęcono *Literaturze pamiętnikarsko-wspomnieniowej i moralizatorsko-dydaktycznej o rodzinie*, która wskazuje że nie tylko matki obarczano odpowiedzialnością za wychowanie dzieci i wyraźnie akcentuje powinności, jakie w tej dziedzinie spoczywają na ojcach. W i t o l d B r z e z i ń s k i w tekście *Odpowiedzialność ojcowska za wychowanie potomstwa w świetle piśmiennictwa moralizatorsko-dydaktycznego okresu pełnego średniowiecza* podkreśla, iż był to ich chrześcijański obowiązek, co potwierdzały teksty Pisma Świętego, zalecenia Ojców Kościoła, a także średniowiecznych autorów traktatów o tematyce pedagogicznej. Wskazywali oni przede wszystkim na obowiązki ojców względem własnych dzieci oraz na negatywne konsekwencje wynikające z faktu zaniedbania wychowania potomstwa. H e n r y k G r a d k o w s k i (*Epistolarne świadectwa miłości synowskiej* (*Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński*) udowadnia natomiast, że podstawą relacji rodzinnych była niewątpliwie miłość między rodzicami a dziećmi. Potwierdza to przede wszystkim literatura pamiętnikarska, wspomnieniowa oraz zachowana korespondencja rodzinna. Uczucie to dawało nie tylko siłę w najtrudniejszych momentach życia, ale też

prowadziło do powstawania wielu dylematów i rozterek w sytuacjach odmienności poglądów pokolenia starszego i młodszego. Stałość uczucia ostatecznie pozwalała zachować rodzinie trwałość ponad konfliktami i różnicami.

Szacunek, podporządkowanie i respektowanie woli rodziców stanowiły podstawę spójności rodziny. Jaką rolę w życiu młodego pokolenia odgrywała rodzina ukazuje literatura pamiętnikarska (Dorota Grabowska-Pieńkosz, *Rola rodziców w edukacji młodzieży galicyjskiej. Analiza zagadnienia na podstawie źródeł pamiętnikarskich*), z kart której można odczytać jak wielką wagę odgrywał autorytet rodziców i jak ciężko było niejednokrotnie przyjąć wolę rodzica a zwłaszcza ojca i zaakceptować jego wybory drogi edukacyjnej bądź przygotowania dziecka do dorosłego życia. Usprawiedliwieniem dla niejednokrotnie autorytarnych decyzji dorosłych była ich troska o dobrą przyszłość ukochanych dzieci.

Rodzina ponosiła odpowiedzialność nie tylko za przygotowanie nieletnich do życia zawodowego, ale także za ich edukację moralną, znajomość etykiety, przygotowanie do życia towarzyskiego oraz wychowanie seksualne. W tym niełatwym zadaniu wspomagały rodziców coraz liczniejsze, zwłaszcza od drugiej połowy XIX wieku, poradniki wychowawcze i towarzyskie, popularyzujące normy akceptowane przez społeczeństwo i najbliższe otoczenie (Mateusz Szubert, *Wychowanie seksualne w świetle XIX-wiecznych poradników parenetycznych*).

Wiele źródeł podkreślało rolę rodziny nie tylko w wychowaniu, ale i w całym życiu młodego pokolenia. Żadne z nich nie brzmi jednak tak przekonująco jak teksty poetyckie, wspomnieniowe czy publicystyczne tworzone przez osoby, które rodzinę i dom utraciły na skutek różnych kryzysowych i tragicznych zdarzeń losowych (Edyta Sadowska, *Rodzina – dom ojczysty w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tułaczych szlakach 1939–1945*). Tęsknota za utraconą Arkadią – Rajem na ziemi proponuje może trochę wyidealizowane, ale jednak niepodważalne świadectwo znaczenia rodziny w życiu każdego człowieka, a zwłaszcza dziecka.

Wydawana w Polsce literatura poradnikowa, tak przed- jak i powojenna, podkreślała wyraźnie rolę ojców w wychowaniu dzieci (Agnieszka Małek, *Obraz ojca w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970*; Andrzej Ładyżyński, *Ojciec i ojcostwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w świetle pamiętników inspirowanych z epoki*). Analiza XX-wiecznych poradników ukazuje zmiany tak w wizerunku, jak i w obowiązkach oraz oczekiwaniach wobec ojców. Powodem tych przemian stała się przede wszystkim sytuacja polityczna państwa, ideologia oraz stosunek do Kościoła i religii, diametralnie różny w okresie II Rzeczypospolitej i w PRL-u. Zmianie uległy zarówno polskie, jak i zapożyczane wzorce osobowe, bowiem od połowy lat 40. XX wieku zauważyć można było zanik zachodnich ideałów i zastąpienie ich wzorcami radzieckimi. W takiej sytuacji przed rodziną stanęło dodatkowe zada-

nie uchronienia dzieci przed indoktrynacją polityczną, ale o tym już w poradnikach z lat 50.–70. XX wieku nie pisywano. O problemach ojców z czasów PRL-u można dowiedzieć się jedynie z osobistych wspomnień i przemyśleń, spisywanych w formie pamiętników. Mężczyźni–ojcowie zmierzyć się wówczas musieli z nowymi problemami wynikającymi m.in. z kryzysu gospodarczego, zaangażowania kobiet–żon w pracę zawodową poza domem czy włączenia się, w przypisane dotychczas kobietom, zajęcia i obowiązki domowe, opiekę nad dziećmi itp. Ten, jakże nowy i odmienny model ojcostwa, stanowi jeden z etapów przemian rodziny i rodzicielstwa XX i XXI wieku.

Ostatnia część tomu, piąta, odwołuje się do *Obrazu rodziny w sztuce filmowej*, warto bowiem podkreślić, że nie tylko literatura jest źródłem utrwalającym obraz rodziny i zachodzące w niej zmiany. Biorąc pod uwagę różnorodność przekazu medialnego należy wskazać także na rolę filmu i zawartego w nim wizerunku rodzin zarówno z czasów minionych, jak i obecnych. Niejednokrotnie jest to utrwalanie stereotypów, a czasem dokumentowanie tradycyjnych wzorców. Film, jako nowoczesne medium, z powodzeniem służył jako narzędzie propagandy i promowania pożądanych, jedynie słusznych wzorców. Produkcja filmowa dostosowana była do potrzeb panującej władzy, a atrakcyjność przekazu działała na ideologizację społeczeństwa. Oba zaprezentowane artykuły: Anny Olchówki, *Wychowanie politycznie zaangażowane, czyli hiszpańska rodzina doby frankizmu. Portret filmowy* oraz Kamila Štěpánka, *Seriale rodzinne w komunistycznej Czechosłowacji w kontekście nauczania historii i edukacji medialnej*, podejmują kwestie rodziny w dwóch odmiennych systemach politycznych. Wspólnym jest kreowanie pożądanego obrazu rodziny przez państwo i tym celom służył film.

Redaktorzy tomu będą głęboko usatysfakcjonowani, jeżeli rozważania Autorów zaprezentowane w poszczególnych jego częściach przyczynią się do wnikliwej refleksji i twórczego myślenia o efektywności edukacyjnych działań w obszarze szeroko pojmowanego wychowania w rodzinie.

Stefania Walasek
Anna Haratyk

Rozdział I

Poglądy na temat wychowania w rodzinie

Views on family upbringing

doi: 10.23734/wwr20152.019.038

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 04.12.2014 r. – przyjęty: 12.10.2015 r.

Renata BEDNARZ-GRZYBEK[*], Izabela KRASIŃSKA[**]

Józef Starkman (1847–1892) – popularyzator wiedzy medycznej w zakresie opieki nad chorym dzieckiem w domu

Józef Starkman (1847–1892) – the promoter of medical knowledge regarding home treatment of sick children

Streszczenie

Artykuł ma na celu ukazanie poglądów dra Józefa Starkmana (1847–1892) na temat opieki medycznej nad dziećmi i młodzieżą w warunkach domowych. Bohater artykułu podkreślał, jak ważna jest dbałość o przestrzeganie higieny w pomieszczeniach, w których przebywały osoby chore, w tym dzieci i młodzież. Starkman wskazywał na rolę ruchu, higieny umysłowej, rozwoju fizycznego, odpowiedniego odzienia i racjonalnego odżywiania. Jego zdaniem nawyki z dzieciństwa miały się później przekładać na życie dorosłe. Według niego przyczyn wielu zaburzeń zdrowotnych wśród najmłodszych należało szukać w niewłaściwej diecie, zaniedbaniach higienicznych i złych warunkach sanitarnych. Zwracał uwagę na braki fizyczne i duchowe podczas pobytu dzieci i młodzieży zarówno w domu, jak i szkole.

Słowa kluczowe: zdrowie, higiena, Józef Starkman, wychowanie.

[*] e-mail: renatabednarz@o2.pl
Zakład Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska.

[**] e-mail: izabela.krasinska@ujk.edu.pl
Instytut Dziennikarstwa i Informacji, Zakład Historii Prasy i Książki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, ul. Świętokrzyska 21 D, 25-406 Kielce, Polska.

Abstract

This article aims to present the views of Dr. Józef Starkman regarding the home treatment of sick children and young persons. The main point of the article underlines the importance of maintaining good hygiene in the rooms where sick people, including the children and the young spent their time. Starkman highlighted the roles of physical activity, mental hygiene, physical development, proper clothing and balanced, healthy eating. In his opinion, childhood habits tended to impact on adulthood. According to Starkman, the reasons for numerous health problems and disorders should have been defined on the basis of imbalanced diet, neglecting hygiene and poor sanitary conditions. He also emphasised deficiencies in physical activity and spiritual development as regards the children's and youth's time spent both at home and at school.

Keywords: health, hygiene, Józef Starkman, upbringing.

Właściwa opieka nad dzieckiem i odpowiedzialność rodziny za jego wychowanie i edukację to jeden z istotniejszych problemów społecznych przełomu XIX i XX wieku[1]. Na jej kształt, na terenie ziem polskich, znaczący wpływ odcisnęła polityka państw zaborczych. Miały one odmienne systemy społeczno-ekonomiczne, różny poziom kulturalny i interesy polityczne. Nie zależało im, by naród polski się rozwijał. Oświecona część społeczeństwa rozumiała, że w takiej sytuacji konieczne jest przeprowadzenie akcji uświadamiającej ogół ludności. Ważną rolę w tym aspekcie odegrali lekarze i higieniści. Na łamach prasy ogólnomedycznej, specjalistycznej, jak i społeczno-kulturalnej publikowali szereg artykułów mających za zadanie popularyzowanie wiedzy medycznej w zakresie higieny zdrowia, higieny mieszkań, racjonalnego odżywiania dzieci i młodzieży, wychowania fizycznego, walki z przesądami w zakresie leczenia chorób. Znalazły się tam także informacje o objawach najczęściej spotykanych chorób, przyjmowanych lekarstw i opiece nad chorymi. Wykształcenie wśród społeczeństwa świadomości wartości zdrowia, umiejętność zachowania się w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia, kształtowanie prawidłowych poglądów, postaw i zachowań było wyzwaniem rzuconym społeczeństwu w drugiej połowie XIX wieku.

Pogląd, że możliwa jest ingerencja w stan zdrowia człowieka za pomocą środków pedagogicznych reprezentował Maciej Demel[2]. Według niego możliwe

[1] Zob.: S. Walasek, *Rodzina i jej obowiązki wobec najmłodszych na łamach prasy przełomu XIX i XX wieku*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 175–186.

[2] M. Demel, *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*, PWN, Warszawa 1970; Tenże, *O wychowaniu zdrowotnym*, PZWS, Warszawa 1968; Tenże, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wydawnictwo AWF, Kraków 1990; Tenże, *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa 1980; Tenże, *Repetycje: wybrane zdania o kulturze fizycznej*, *o zdrowiu i wychowaniu*, Wydawnictwo

było wychowanie do zdrowia i nauczanie zdrowia. Tak zwane zachowania zdrowotne, a więc działania pośrednio lub bezpośrednio wpływające na samopoczucie człowieka, kształtowały się w okresie wzrastania i rozwoju[3].

Bohater artykułu, Józef Starkman, używający w publikacjach pseudonimów Dr Just lub Just oraz kryptonimów Dr J.St., Dr J.S., urodził się w Warszawie w roku 1847, tam ukończył szkołę średnią. W latach 1865–1869 odbył studia medyczne w Warszawskiej Szkole Głównej. Praktykował w klinikach Wrocławia, Berlina, Wiednia i Paryża. Po powrocie do kraju podjął pracę na oddziale chirurgicznym Szpitala Ewangelickiego w Warszawie. W 1881 roku został lekarzem wojskowym w rosyjskim garnizonie warszawskim[4]. W wyniku doznanej około 1883 roku głuchoty ograniczył praktykę lekarską. Podjął się popularyzacji zdrowia, publikując szereg artykułów popularnonaukowych z zakresu medycyny i higieny w prasie warszawskiej m.in. „Kurierze Codziennym"[5], „Bluszczu"[6]. Początkowo były to pojedyncze prace np. *Blednica*[7] czy *O zaraźliwości suchot płucnych*[8], a później całe cykle artykułów *Wiadomości z medycyny i higieny popularnej*[9] oraz *Higiena i medycyna popularna*[10].

Z języka niemieckiego przetłumaczył około 30 prac. Większość z nich opublikował w serii zatytułowanej *Leczenie domowe*[11]*,* ukazującej się z jego inicja-

AWF, Warszawa 2008; Tenże, *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2000.

[3] A. Grzybek, *Potrzeba edukacji zdrowotnej*, [w:] A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz (red.), *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, Wydawnictwo NeuroCentrum, Lublin 2008, s. 285–291.

[4] A. Kierzek, *Dokonania chirurgów warszawskich XIX wieku na polu otorynolaryngologii*, cz. 2, „Otorynolaryngologia" 2006, 5(4), s. 168.

[5] „Kurier Codzienny", dziennik wychodzący od 1865 roku. Pierwszym redaktorem pisma był dziennikarz Karol Kucz. Na łamach pisma publikowano wiadomości o życiu religijnym, ekonomicznym, kulturalnym. Po przejęciu pisma przez Józefa Hiża publikowano artykuły o wydarzeniach gospodarczych, społecznych, kulturalnych w kraju i za granicą. Następnie pismo znalazło się w rękach firmy Mieczysława i Hipolita Orgelbrandów oraz Juliana Chodorowicza i Michała Wołowskiego. Zob.: Z. Kmiecik, *Prasa polska w Królestwie Polskim i Imperium Rosyjskim w latach 1865–1904*, [w:] *Prasa polska w latach 1864–1918*, PWN, Warszawa 1976, s. 19.

[6] „Bluszcz" (1865–1939), tygodnik, którego długoletnim wydawcą był M. Glücksberg. Zob.: Z. Kmiecik, *Prasa polska*..., dz. cyt., s. 49–50.

[7] J. Starkman, *Blednica*, „Bluszcz" 1883, nr 52, s. 415–416.

[8] Tenże, *O zaraźliwości suchot płucnych*, „Kurier Codzienny" 1884, nr 17.

[9] Tenże, *Wiadomości z medycyny i higieny popularnej*, „Bluszcz" 1887, nr 40, 42; 1888, nr 22, s. 174–175; nr 32, s. 255–256; 1890, nr 17, 31, 43, 49; 1891, nr 2, 8, 10, 18, 23, 24, 33, 39–41.

[10] J. Strakman, *Higiena i medycyna popularna*, „Bluszcz" 1887, nr 17, 19, 21; 1888, nr 27, s. 214–215; nr 44, s. 351–352; nr 46, s. 366; 1889, nr 17, 23, 28, 34, 38.

[11] L. Loewe, *Ucho, jego choroby, leczenie i pielęgnowanie. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1889; P. Niemeyer, *Skrofuły* (*Zołzy*). *Przyczyny, zapobieganie i leczenie. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1889; J. Grünfeld, *Gimnastyka, jej znaczenie i sposoby zastosowania. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890; P. Berger, *Poradnik dla cierpiących na małokrwistość* (*anemicznych*), tłum. J. Starkman,

tywy od 1888 roku w wydawnictwie Maurycego Orgelbranda. Wyszło 28 broszur, w tym kilka prac oryginalnych: *Massaż. Sposoby wykonywania, zastosowanie i skuteczność w leczeniu chorób zewnętrznych i wewnętrznych*[12]; *Sen i sposoby zapobiegania bezsenności*[13]; *Skóra i jej choroby, jako też leczenie, zapobieganie i pielęgnowanie, według najnowszych źródeł*[14]. W tłumaczeniu Starkmana i na jego koszt ukazała się *Encyklopedia ilustrowana medycyny i higieny popularnej według dzieła Pawła Bonami laureata Akademii Medycznej w Paryżu opracowana i do naszych warunków zdrowotnych zastosowana* (Warszawa 1892)[15].

Pod koniec życia wyjechał w związku z obowiązkami lekarskimi w okolice Międzyrzecza Podlaskiego i tam zmarł w 1892 roku. Pochowano go w Warszawie[16].

Celem naszych rozważań jest ukazanie jego poglądów, dotyczących opieki medycznej nad dziećmi i młodzieżą w warunkach domowych. Możemy je poznać dzięki opublikowanym artykułom, prezentującym osiągnięcia światowej medycyny. Podkreślał w nim, jak ważna jest dbałość, przestrzeganie higieny w pomieszczeniach, w których przebywały osoby chore, w tym dzieci i młodzież. Czystość była główną zasadą i postulatem ówczesnej nauki o ochronie zdrowia[17]. Wskazywał również na rolę ruchu, higieny umysłowej, rozwoju fi-

---

nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890; *Ból głowy, jego przyczyny, zapobieganie i leczenie według Kaiser'a, Sonntag'a i Neumann'a*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1894; Zob.: K. Estreicher, *Bibliografia Polska XIX. Stulecia. Lata 1881–1900*, t. 4, Akademia Umiejętności, Kraków 1916, s. 272.

[12] J. Starkman, *Massaż. Sposoby wykonywania, zastosowanie i skuteczność w leczeniu chorób zewnętrznych i wewnętrznych, według najnowszych źródeł naukowych*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

[13] Tenże, *Sen i sposoby zapobiegania bezsenności*, [w:] *Kalendarz na rok 1889. Kolęda dla gospodyń przez Autorkę 365 obiadów*, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa 1888.

[14] Tenże, *Skóra i jej choroby. Jako też leczenie, zapobieganie i pielęgnowanie, według najnowszych źródeł, z 4 rysunkami*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1889.

[15] P. Bonami, *Encyklopedya ilustrowana medycyny i higieny popularnej, według... opracowana i do naszych stosunków zdrowotnych zastosowana* przez J. Starkmana, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1892. Zob.: K. Estreicher, *Bibliografia*..., dz. cyt., t. 1, Kraków 1906, s. 170; S. Konarski, *Starkman Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 42, z. 174, Polska Akademia Umiejętności, Warszawa – Kraków 2004, s. 318; S. Kośmiński, *Słownik lekarzów polskich obejmujący oprócz krótkich życiorysów lekarzy Polaków oraz cudzoziemców w Polsce osiadłych, dokładną bibliografię polską od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej*, [nakł. aut.], Warszawa 1888, s. 624; M. Łyskanowski, *Medycyna i lekarze dawnej Warszawy*, PIW, Warszawa 1976, s. 422, 439.

[16] S. Konarski, *Starkman...*, dz. cyt., s. 318; *Śp. Józef Starkman dr med.*, „Ateneum" 1892, t. 4, s. 192; *Dr Józef Starkman* [*Wspomnienie pośmiertne*], „Bluszcz" 1892, nr 39, s. 305–306; *Dr Józef Starkman. Wspomnienie pośmiertne*, „Gazeta Lekarska" 1892, nr 40, s. 860; *Dr Józef Starkman* [*Wspomnienie pośmiertne*], „Kronika Lekarska" 1892, nr 10, s. 693–694; S. Konopka, *Polska Bibliografia Lekarska Dziewiętnastego Wieku* (*1801–1900*), t. 10, PZWL, Warszawa 1981, s. 197–198.

[17] G. Vigarello, *Czystość i brud. Higiena ciała od średniowiecza do XX wieku*, tłum. B. Szwarcman-Czarnota, WAB, Warszawa 1996, s. 213; Zob.: M. Pettenkofer, *Powietrze i zdrowie: wykłady popularne*, tłum. M. Stępowski, wstęp J. Ochorowicz, Drukarnia A.T. Jezierskiego, War-

zycznego, odpowiedniego odzienia i racjonalnego odżywiania. Nawyki z dzieciństwa miały się później przekładać na życie dorosłe.

Zadaniem medycyny jest przede wszystkim zapobieganie chorobom. Czynny udział w prewencji mogą i powinni przyjąć wszyscy ludzie, przede wszystkim matki, pielęgnujące dzieci[18]. Józef Starkman stał na stanowisku, że opiekujący się chorymi w domu powinni posiadać pewien zasób wiadomości z medycyny, a głównie z higieny[19]. Zwrócił uwagę na fakt, że to matkom i żonom przychodzi często „z urzędu [...] pełnić uciążliwą funkcję dozorczyni chorych...", toteż uważał za słuszne zapoznać czytelniczki „Bluszcza" z najważniejszymi pod tym względem wiadomościami[20]. Powoływał się na publikację wiedeńskiego profesora kliniki Theodora Billrotha (1829–1894), twórcę nowoczesnej chirurgii krtani, przełyku i jamy brzusznej[21]. Uczulał na konieczność dostępu chorego do świeżego powietrza, które mogło wynagrodzić przebywanie w czasie zimy w ciasnym pomieszczeniu, bez dostatecznej ilości powietrza i światła. Zwrócił uwagę na fakt, że pokoje dziecięce zazwyczaj były ciasne, ciemne i niehigieniczne[22].

Apelował o wentylację pomieszczeń a także o umieszczanie chorych w przestronnych pokojach. Jego zdaniem najwłaściwszym sposobem wentylacji było otwieranie okien. Wskazywał, że wszelkie inne metody odświeżania powietrza np. za pomocą klap wentylacyjnych (tzw. oberlichtów) czy wietrzenia sąsiednich pomieszczeń były niewystarczające. Dotyczyło to szczególnie okresu letniego, gdy temperatura wewnątrz i na zewnątrz była prawie jednakowa. Z dystansem odnosił się do odświeżania powietrza za pomocą kadzenia. Dym był, według niego, szkodliwszy niż niemiła woń i osuszał nadmiernie powietrze. Wychodził też z założenia, że pokój chorego lepiej ogrzewać drzewem, aniżeli węglem kamiennym. Piece będące w użyciu społeczeństwa polskiego nie były stosownie urządzone. Za granicą piece hermetyczne były wewnątrz zaopatrzone w żelazne skrzynie i taki tylko piec, w jego mniemaniu, właściwie nazwać można było hermetycznym. Z kolei przez szpary między kaflami, w przypadku braku takiej skrzyni, pewna część dwutlenku węgla przedostawała się do pokoju, szkodliwie oddziałując na drogi oddechowe i krew[23].

szawa 1900, s. 56–98; L. Natanson, *Higiena praktyczna*, nakł. i druk. S. Lewental, Warszawa 1891, s. 315–320, 404–405, 407.

[18] J. Starkman, *Jak zachować zdrowie i życie dzieci?*, „Bluszcz" 1892, nr 13, s. 101–102.

[19] Zob.: O. Schmidt, *Jak zachować dziecko zdrowem? Poradnik dla młodych matek*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1891, s. 3–36.

[20] J. Starkman, *O pielęgnowaniu chorych*, „Bluszcz" 1883/1884, nr 1, s. 7. Por.: T. Billroth, *O pielęgnowaniu chorych w domu i w szpitalu*, nakł. „Kroniki Lekarskiej", Warszawa 1882.

[21] Dzieło jego wyszło po polsku pt.: *O pielęgnowaniu chorych w domu i szpitalu*, nakł. Kroniki Lekarskiej. Zob.: J. Starkman, *O pielęgnowaniu...*, dz. cyt., s. 7.

[22] J. Starkman, *O skrofułach* (*zołzach*), „Bluszcz" 1885, nr 5, s. 38.

[23] Tenże, *O pielęgnowaniu...*, dz. cyt., s. 7; Szerzej: P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 28–32.

Popularyzując wiedzę w zakresie opieki nad osobami chorymi Starkman podkreślał, że temperatura w pokoju osoby chorej zależy od różnych okoliczności. Chory pozostający w łóżku potrzebował mniej ciepła, aniżeli chory, który był w stanie wstawać. Dla pierwszego wystarczała temperatura w granicach 12–14 stopni a dla osób gorączkujących tylko 12 stopni. Chory siedzący wymagał w pokoju temperatury w granicach 14–15 stopni. Ochładzanie pomieszczenia w czasie gorącego lata było nie mniej ważne, jak ogrzewanie w zimie. Upominał, aby w tym celu otwierać okna w nocy i zapuszczać rolety w dzień. W sytuacji, gdy to nie wystarczało, optował za umieszczaniem w pokoju chorego brył lodu lub ochładzać za pomocą tzw. refraichisseurów[24].

Popularyzując warunki w jakich winna przebywać osoba chora, w tym najmłodsi, należało zadbać, aby pokój osoby chorej nie był zbyt wielki bądź za mały. Duży pokój sprawiał nieprzyjemne wrażenie i utrudniał ogrzewanie, za mały narażał chorego na zaziębienie w czasie wentylacji.

Starkman zabiegał również o ciszę i niezbędny spokój w pokoju osoby chorej. Dlatego do pomieszczeń, w których przebywali chorzy, nie mogła docierać wrzawa uliczna. W przeciwnym razie stawali się rozdrażnieni. Osoby opiekujące się miały obowiązek przestrzegania czystości, ich podopieczni powinni być należycie obmywani[25].

Dużo pisał o wadze snu dla zdrowia a także tego, w jakich warunkach się odbywa. Upominał się o wygodne i czyste posłanie dla chorego. Szczególnie reklamował łóżko żelazne, którego długość wynosiła 2 m, szerokość około 1 m, a wysokość powinna wahać się w granicach 80–85 cm. Powinno być zaopatrzone w kółka, w celu ułatwienia przemieszczania osoby chorej, stąd także konieczność podpór bocznych dla zapewnienia bezpieczeństwa. Według niego łóżko powinno stać na środku pokoju a nie przy ścianie ani, tym bardziej, w pobliżu pieca. Popularyzował praktyczne materace sprężynowe, wyścielone włosiem. Krytykował piernaty i poduszki z pierza jako niezdrowe. Twierdził, że ciało chorego się w nie zbyt zagłębia i rozgrzewa. Jako przykrycie za najlepsze uznawał kołdry wełniane. Apelował, aby posłanie osoby chorej nie było wilgotne. Upominał czytelników, aby chronić chorego przed odleżynami, gdyż były to obrażenia bolesne, niebezpieczne i trudno gojące się. Najbardziej odpowiednie było, jego zdaniem, prześcieradło mocne i grube, gładko wyciągnięte, aby nie tworzyły się żadne fałdy. Wygładzanie prześcieradła winno się odbywać kilka razy dziennie. Należało unikać prześcieradeł wyposażonych w szew na środku. Pomocny był, w opinii Starkmana, przyrząd do podnoszenia chorych tzw. pałąk.

Popularyzując wiedzę medyczną dotyczącą pielęgnacji oczu uprzystępnił pracę dra Hermana Baasa[26]. Były w niej wiadomości na temat chorób narządu

[24] J. Starkman, *O pielęgnowaniu...*, dz. cyt., s. 8.
[25] Tamże.
[26] H. Baas, *Choroby oczu. Leczenie i zapobieganie z uwzględnieniem użycia okularów*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

łzowego, błony śluzowej oka, rogówek. Starkman uświadamiał społeczeństwo co do chorób uszu, ich objawów, zaburzeń słuchowych, wydzielania się płynów z ucha[27]. Pisał, że choroby uszu mogą też być następstwem chorób zaraźliwych, takich jak: szkarlatyna, ospa, tyfus; wiele osób choruje na uszy.

Józef Starkman, jako popularyzator wiedzy medycznej, przełożył na polski pracę dra Pawła Niemeyera *Kaszel i choroby piersiowe...*[28]. Z kart tej pracy zainteresowani mogli dowiedzieć się, jak postępować w przypadku bólu gardła, chrypy, przeziębienia, kaszlu, zapalenia płuc, zapalenia krtani, zapalenia gardła, koklusz, kaszlu wskutek kurzu, astmy, gruźlicy, leczeniu za pomocą oddychania i świeżego powietrza[29].

Józef Starkman dużo pisał o świetle słonecznym jako ważnym czynniku w pielęgnowaniu zdrowia dzieci i młodzieży. Zauważył, że jego brak narusza równowagę w organizmie, co jest widoczne w przypadku górników i dzieci wychowywanych w suterenach. Z przełożonej na język polski pracy Niemeyera czytelnicy dowiedzieli się, że „Alkowy i ciemne sypialne pokoje są jedną z najczęstszych przyczyn dzieci skrofulicznych" – pisał[30]. Efektem mieszkania w takich pomieszczeniach, nierzadko też pełnych wilgoci, były zapalenia stawów i „próchnienie kości"[31]. Słoneczne pomieszczenia stanowiły, według Starkmana, niezbędny warunek wzmocnienia i wyzdrowienia organizmu zarówno dorosłych, jak i dzieci, mają również wpływ na radosne usposobienie i działają pozytywnie na nastrój. Światła słonecznego wystrzegać się należy jedynie w przypadku niektórych chorób, takich jak wścieklizna [kiedyś nazywana wodowstrętem], w czasie której wszelkie błyszczące rzeczy powodowały skurcze i ból oczu[32].

Wypowiadając się na temat opieki nad chorymi Starkman podkreślał jak ważne jest umiejętne podawanie przepisanych przez lekarza leków, zawsze we właściwej dawce, w określonym czasie i w odpowiednim naczyniu[33]. Na łamach „Bluszcza" z 1884 roku dawał wskazówki jak stosować okłady przy ranach i stłuczeniach[34]. Wcieranie różnego rodzaju maści powinno się robić za pomocą kawałka flaneli, zwiniętego w kulę a plastry gorczycowe przykładać tak długo, dopóki nie wywołają silnego pieczenia skóry. Po ich zdjęciu, zaczerwienione miejsce koniecznie trzeba obmyć ciepłą wodą[35].

---

[27] L. Loewe, *Ucho...*, dz. cyt.; Por.: J. Starkman, *Ucho. I. Budowa, czynność, choroby ucha, leczenie i zapobieganie*, „Bluszcz" 1891, nr 23, s. 183–184; nr 24, s. 191–192.
[28] P. Niemeyer, *Kaszel i choroby piersiowe, ich przyczyny, leczenie i zapobieganie. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1887, s. 2–29.
[29] Tamże.
[30] P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 31.
[31] Tamże, s. 53.
[32] J. Starkman, *O pielęgnowaniu...*, dz. cyt., s. 8.
[33] Tamże, „Bluszcz" 1884, nr 8, s. 67.
[34] Tamże, s. 68.
[35] Tamże; P. Berger, *Poradnik...*, dz. cyt., s. 19.

Powołując się na własne doświadczenia w praktyce lekarskiej Starkman przybliżał czytelnikom niezbędne dla nich wiedzę zdrowotną dotyczącą wewnętrznej budowy ludzkich organów. W tym przypadku na uwagę zasługiwały wiadomości o pielęgnowaniu zębów. Płukanie ust i ich czyszczenie zalecał dzieciom od najwcześniejszych lat życia, aby stało się nawykiem na całe życie. Popularyzował wiedzę na temat wyrzynania się zębów mlecznych, nieprawidłowości w rozwoju zębów stałych, okoliczności wyrywania zębów, próchnicy, chorób dziąseł. Leczeniem chorych zębów powinni się zajmować specjaliści. Starkman ubolewał, że porady stomatologiczne są drogie. Podkreślał jednak, że nie powinno się żałować środków finansowych na zręcznego i wykształconego dentystę[36].

Nie bez znaczenia były też jego uwagi dotyczące czasu przeznaczonego na sen i sposobów zapobiegania bezsenności[37]. Ta ostatnia towarzyszy zazwyczaj ciężkim, gorączkowym chorobom, różnym bólom, zaburzeniom umysłowym. Niezbędnym warunkiem snu jest powstrzymanie działalności zmysłów, a przede wszystkim mózgu. Powodem bezsenności może być wysiłek, zarówno fizyczny, jak i umysłowy, szczególnie gdy się przedłuża do późnej nocy, wyrzuty, rozpacz, troska, pewne pokarmy i napoje (kawa, herbata), które przedłużają czuwanie mózgu, brak ruchu[38]. Wszelkie rozdrażnienie przed udaniem się na spoczynek również wywiera zły wpływ na sen. Bezsenność może też mieć początek w popełnionych „grzechach" higienicznych.

Józef Starkman popularyzował hydropatię w medycynie[39]. Pisał o działaniu wody poprzez jej skład chemiczny i właściwości fizyczne[40]. Zalecał jej podawanie w chorobach gorączkowych jako środek przeciwzapalny. Należało jednak pamiętać, aby nie podawać jej w dużych ilościach, gdyż prowadzi do wzdęcia. Według niego małe ilości zimnej wody są dobrze znoszone w chorobach przewodu pokarmowego, takich jak biegunki. Woda jest też środkiem ułatwiającym trawienie. Przy słabym żołądku, szczególnie u dzieci, zwracać należy uwagę, aby z pokarmami stałymi wprowadzać pewną część płynów, gdyż „ułatwia wyciąganie pierwiastków pożywnych i upraszcza czynność żołądkową. Zbyt suche

[36] J. Starkman, *O pielęgnowaniu zębów*, [w:] *Kalendarz na rok 1889...*, dz. cyt., s. 66–71. Zob.: W. Guérard, *Choroby zębów, leczenie ich, pielęgnowanie jamy ustnej*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1888, s. 8–41; I. Wodzińska, *Zdrowie i higiena kobiet doby pozytywizmu na podstawie kalendarzy Lucyny Ćwierczakiewiczowej*, [w:] *Brud i człowiek – dzieje niechcianej przyjaźni*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008. Zob.: http://histmag.org/W-walce-ze-stereotypami.-Zdrowie-i-higiena-kobiet-w-kalendarzach-Lucyny-Cwierczakiewiczowej-3092 [dostęp: 01.12.2014].

[37] J. Starkman, *Sen i sposoby zapobiegania bezsenności...*, dz. cyt., s. 71–76. Por.: K. Werner, *Bezsenność i środki nasenne. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1894.

[38] Tamże, s. 72.

[39] J. Strakman, *Wodolecznictwo* (*Hydropatya*), „Bluszcz" 1888, nr 27, s. 214–215.

[40] Tamże.

pożywienie sprowadza u dzieci skrofuliczne cierpienia"[41]. Popularyzował zakłady lecznicze w Nowem Mieście, Nałęczowie, Zakopanem, zakład hydropatyczny w Warszawie lekarzy Henryka Dobrzyckiego (1843–1914)[42] i Gustawa Fritschego (1838–1891)[43].

Dawał też wskazówki jak gasić pragnienie podczas upałów, aby nie wywarło złych skutków na zdrowie[44]. Zaznaczał, że wpływ zimnego powietrza jest szkodliwy na spoconą skórę. Zbyt szybkie gaszenie pragnienia osłabia siły a osłabiony organizm łatwiej podlega chorobom, stąd latem pojawiają się różnorodne epidemie. Według niego nadmierne picie wcale nie gasi pragnienia, należy także unikać zimnych napojów, pić małymi łykami i nie w trakcie spożywania pokarmów stałych.

Starkman dawał liczne wskazówki jak postępować w przypadku oparzeń i odmrożeń[45]. Wskazywał na przyczyny chorób skórnych, podkreślając, że należy zawsze szukać źródła choroby i dopiero działać. Odnosił się do różnego rodzaju kosmetyków. Twierdził, że sprzedawane w postaci proszków (pudrów), płynów różnej gęstości, maści, często były fałszowane. Powołał się na słowa francuskiego higienisty Michała Levy:

> „Wiele tak nazwanych kosmetyków, prócz niebezpieczeństwa otrucia, [...] sprowadzają cerę bladą, przyćmioną, wywołują zmarszczki powstające skutkiem osłabienia sprężystości skóry i zmniejszenia szybkości krążenia krwi"[46].

Zatem najlepszym środkiem dla utrzymania czystości jest woda i mydło.

W drugiej połowie XIX wieku zaczęto zwracać dużą uwagę na promowanie aktywnych form wypoczynku. Sposób spędzania wolnego czasu wpływał na zdrowie i kondycję społeczeństwa[47]. Terminem zdrowie fizyczne określano zarówno ogólny stan organizmu, kondycję fizyczną, jak i sprawność umysłową[48]. Zainteresowanie sportem, aktywnym spędzaniem wolnych chwil, było już wtedy popularne i akceptowane. Udowadniano, że poprawia krążenie krwi i dotlenia

[41] Tamże, s. 215; S. Wasylewski, *Życie polskie w XIX wieku*, oprac., przedmową i przypisami opatrzył Z. Jabłoński, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1962, s. 487–490.
[42] Zob.: L. Zembrzuski, *Dobrzycki Henryk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 5, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1939–1946, s. 270–271.
[43] Zob.: S. Konopka, *Fritsche Gustaw*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1948–1958, s. 149–150; J. Strakman, *Wodolecznictwo...*, dz. cyt., s. 215.
[44] J. Starkman, *Jak gasić pragnienie w czasie upałów?*, „Bluszcz" 1888, nr 32, s. 255–256.
[45] Tenże, *Skóra. Jej budowa i funkcye; choroby, leczenie i zapobieganie; kąpiele publiczne. Kosmetyki*, „Bluszcz" 1888, nr 45, s. 366.
[46] Tamże.
[47] R. Wroczyński, *Dzieje wychowania fizycznego i sportu od końca XVIII wieku do roku 1918*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.
[48] A. Bain, *Nauka wychowania. Przekład z angielskiego pomnożone materiałem o wykładzie języka polskiego*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1880.

organizm, wpływa na przemianę materii i trawienie. Wiedza teoretyczna nie zawsze przekładała się jednak na praktykę dnia codziennego.

W szeregu artykułach Józef Starkman zwracał uwagę na niezbędny w życiu każdego człowieka ruch. Przełożył na język polski pracę dra Josefa Grünfelda pt. *Gimnastyka. Jej znaczenie i sposoby zastosowania. Poradnik dla wszystkich*[49]. Regularne ćwiczenia pewnej grupy mięśni czyni je sprężystymi i silniejszymi. Starkman zauważył ponadto dodatni wpływ gimnastyki na oddychanie i krążenie krwi. Podkreślał, że dokładnie prowadzone ćwiczenia gimnastyczne są środkiem leczniczym przeciwko otyłości[50]. Chronią młodzież od różnego rodzaju skrzywień i sprawiają, że organizm rozwija się prawidłowo. Swoim czytelnikom przybliżył dane prezentowane przez Lavoisier'a, według których człowiek pozostający w spoczynku zużywa na godzinę 24 litry tlenu, gdy tymczasem organizm, którego mięśnie pracują w tym samym czasie 63 litry. Z kolei Buchardat utrzymywał, że cyfry te są przesadzone[51]. Starkman wtórował, że człowiek stworzony jest do pracy, ale nie zaprzeczał, że różnego rodzaju praca fizyczna czy umysłowa ponad siły upośledza zdrowie i prowadzi do wyczerpania organizmu. Wskutek tego rodzaju wysiłków pojawiają się choroby serca, płuc, mózgu i nerwice[52].

Lekarz popularyzował ruch jako nieodzowny dla zachowania zdrowia, gdyż wpływał na hartowanie organizmu. Dzięki temu człowiek stawał się wytrzymalszy na różnego rodzaju wpływy i bodźce z zewnątrz. Ponadto, ruch pozytywnie wpływał na przemianę materii, zaś jego brak stawał się przyczyną m.in. migreny i otyłości. Józef Starkman popularyzował pogląd, że nadmierna praca umysłowa, bez jednoczesnej pracy mięśni, może się stać przyczyną chorób nerwowych i umysłowych. Twierdził, że współczesna mu medycyna dla utrzymania zdrowia nie ucieka się wyłącznie do apteki, mikstur czy proszków. Uświadamiał społeczeństwo, że powstało wiele skutecznych metod leczenia, w których czynnikami rewitalizującymi są powietrze, woda, elektryczność, ruch[53]. W przełożonej przez niego pracy dra Josefa Grünfelda (1840–1910) wskazane zostały niewłaściwe sposoby wychowania dziewcząt. Zganiono fakt, że spędzają większą część czasu wolnego od zajęć szkolnych siedząc nad robótką ręczną czy przy fortepianie a ich ruch ogranicza się do krótkich spacerów[54]. Na łamach „Bluszczu" z 1885 roku podkreślał, że niewłaściwy sposób życia rodziców także może niekorzystnie oddziaływać na stan zdrowia dzieci. Do niewłaściwego wychowania, za Krafftem, Starkman zaliczał zwyczaj kształcenia dzieci szczególnie w bogatszych klasach w zakresie muzyki, zwłaszcza przy braku talentu. Właśnie

[49] J. Grünfeld, *Gimnastyka*..., dz. cyt.
[50] Tamże, s. 8, 10.
[51] J. Starkman, *O gimnastyce*, „Bluszcz" 1884, nr 41, s. 329–330.
[52] Tamże, s. 329.
[53] Tamże, s. 330; Zob.: K. Neumann, *Jaką metodą się leczyć? Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1888, s. 17–54.
[54] J. Grünfeld, *Gimnastyka*..., dz. cyt., s. 13.

u dziewcząt zwyczaj ten stawał się przyczyną groźnych chorób nerwowych. Stąd postulat lekarza, aby czas wolny w życiu młodego człowieka był należycie spożytkowany i nie przynosił uszczerbku na zdrowiu. Dr Starkman alarmował, aby rodzice koniecznie zabiegali o wypoczynek swoich pociech na wsi[55].

W XIX wieku zaczęto mówić o gimnastyce szwedzkiej, niemieckiej i angielskiej. Zwracano uwagę na sport szkolny i pozaszkolny, wycieczki edukacyjne. Codzienne ćwiczenia procentowały w późniejszym życiu zdrową budową ciała i zapobiegały wadom. Walka z nędzą i ubóstwem obejmowała front zdrowia i higieny. Chore społeczeństwo, żyjące w niekorzystnych warunkach higienicznych, nie było w stanie wykształcić zdrowego fizycznie obywatela[56]. Dziewiętnaste stulecie co prawda przyniosło wiele osiągnięć z zakresu medycyny, ale oświata zdrowotna była wiedzą dla wybranych. Toteż Józef Starkman postulował szerzenie wśród społeczeństwa, a zwłaszcza najmłodszych, gimnastyki, która prócz względów higienicznych odgrywała jednocześnie ważną rolę estetyczną[57]. Była niezbędna dla ludzi, którzy zmuszeni byli prowadzić siedzący tryb życia, a więc dla uczniów, urzędników, literatów czy osób chorych. Dlatego popularyzował gimnastykę higieniczną i leczniczą (tzw. szwedzką). Wychodził z założenia, że ta wiedza może przydać się również w wychowywaniu młodego pokolenia. Uświadomił społeczeństwo, że gimnastyka i sztuki akrobatyczne to dwie zupełnie odrębne rzeczy. Zaznaczył, że gimnastyka higieniczna powinna być umiejętnie prowadzona, najlepiej pod okiem specjalisty. Przestrzegał rodziców, nauczycieli i uczniów, że nadużywając pewnych ćwiczeń, zamiast korzyści mogą organizmowi wyrządzić szkodę. Prócz traumatycznych uszkodzeń, jak złamania czy zwichnięcia, może dojść do zwiększonego przepływu krwi i pęknięcia naczyń krwionośnych.

Gimnastyka miała na celu utrzymanie zdrowia, wspomożenie siły organizmu oraz nadanie mu właściwych ruchów i kształtów. Józef Starkman popularyzował spacery, jazdę konną, pływanie, wiosłowanie, grę w piłkę, bilard. Postulował, aby każdy człowiek, bez względu na wiek, rozwijał siły fizyczne. Gimnastyka szwedzka tzw. lecznicza[58], w jego ujęciu, miała dobroczynny wpływ przy leczeniu chorób systemu nerwowego i mięśniowego, chorobach organów oddychania, skrzywieniach kości, chorobach krążenia krwi i trawienia. Polegała ona na wprowadzeniu w ruch pojedynczych grup mięśni, wykluczała w zupełności udział mięśni nie potrzebujących tego ruchu. Starkman informował zainteresowanych, że za jej pomocą można wyleczyć różnego rodzaju porażenia (paraliże) członków, zaniki mięśni, osłabienia, bóle, drętwienia. W gimnastyce szwedzkiej

[55] P. Niemeyer, *Skrofuły*..., dz. cyt., s. 58–59.

[56] R. Bednarz-Grzybek, *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopismach Królestwa Polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 81.

[57] J. Starkman, *O gimnastyce*..., dz. cyt.; P. Berger, *Poradnik*..., dz. cyt., s. 20.

[58] Twórcą nowego sposobu leczenia za pomocą gimnastyki był Piotr Henryk Ling (1776–1839). Zob.: J. Grünfeld, *Gimnastyka*..., dz. cyt., s. 56.

ćwiczenia dzielą się na czynne (osoba chora wykonuje je sama) i ćwiczenia bierne (wykonuje je druga osoba na osobie chorej poprzez ugniatanie, rozciąganie, uderzanie, nacieranie)[59]. Ćwiczenia czynne miały szczególnie zastosowanie dla dzieci w leczeniu skoliozy, chorób płucnych i przewodu pokarmowego[60].

Starkman podkreślał rolę masażu, wprowadzonego do nowoczesnej medycyny przez francuskich lekarzy. Twierdził, że przez ugniatanie ciała można pobudzić mięśnie do kurczenia się, w nerwach wywołać molekularną przemianę ich cząsteczek, w naczyniach krwionośnych i limfatycznych wpłynąć na szybsze krążenie krwi i limfy. Zaznaczył, że skuteczność masażu zależy przede wszystkim od umiejętnego prowadzenia kuracji. Osoba, która go wykonuje musi być wyposażona w wiedzę z anatomii, fizjologii i patologii. W przypadku różnego rodzaju nerwobóli, w migrenie połączonej z wymiotami, w ogólnym osłabieniu nerwowym, w paraliżach, przynajmniej w pewnym stopniu, za pomocą masażu można ulżyć doli chorego.

Doktor ostrzegał rodziców, aby w trakcie wakacji nie zapędzali dzieci siłą do żmudnej umysłowej pracy. Krytykował spędzanie wolnego czasu w kurierskich pociągach nocnych w celu udania się do hałaśliwych stolic i uczestnictwa w zabawach i koncertach. Naganne było, w jego mniemaniu, przebywanie z małymi dziećmi w miejscach, w których zbiera się wielka ilość ludzi, a więc w publicznych ogrodach, gdzie kurz oddziałuje niekorzystnie na układ oddechowy. Był to dla niego zły przykład wykorzystania wolnego czasu[61]. Podkreślał, że dziecko rozwija się głównie w czasie wakacji, gdy dajemy mu odpoczynek po całorocznej pracy. Głosił, że wakacje nie są czczą formą przeznaczoną na lenistwo, lecz oczywistą potrzebą wymaganą przez naturę a popartą przez naukę. Pomysł, aby dziecko było zapędzane w trakcie wakacji do powtarzania lekcji, stanowczo ganił. Postulował, aby rodzice dbający o zdrowie swych dzieci, zwracali uwagę zarówno na rozwój naukowy, jak i fizyczny[62]. Większość rodziców, nie zdając sobie sprawy z wagi odpoczynku w życiu młodego człowieka, pozbawiała pociechy możliwości swobodnych gier i zabaw[63].

Mając na uwadze zdrowie najmłodszych ciekawe wydają się spostrzeżenia Józefa Starkmana, dotyczące mariaży. Nie dziwi fakt, że poprzez przekład uprzystępnił społeczeństwu polskiemu pracę dra Pawła Bergera[64]. Otóż, jego zdaniem, przy zawieraniu małżeństw zwracano zbyt dużą uwagę na pochodzenie i posag, znajomość języków obcych, umiejętność gry na fortepianie, a prawie

[59] J. Starkman, *O gimnastyce...*, dz. cyt., s. 330.
[60] Tenże, *O Gimnastyce. Massage* (*Ugniatanie*), „Bluszcz" 1885, nr 12, s. 95–96; J. Grünfeld, *Gimnastyka...*, dz. cyt., s. 45.
[61] J. Starkman, *Przyczyny chorób nerwowych*, „Bluszcz" 1885, nr 41, s. 326. Por.: O. Schmidt, *Jak zachować...*, dz. cyt., s. 23.
[62] J. Starkman, *Rozwój fizyczny dziecka*, „Bluszcz" 1888, nr 4, s. 31.
[63] Tenże, *O gimnastyce*, dz. cyt., s. 329–330.
[64] P. Berger, *Doniosłość chorób w małżeństwie, z uwzględnieniem dziedziczności*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1891.

nigdy na zdrowie osób zawierających związek małżeński. Tymczasem źle dobrane małżeństwa są jednym z najczęstszych powodów gruźlicy węzłów chłonnych u dzieci, nazywanych w omawianym okresie skrofułami lub zołzami. „Mezalians fizyczny jest stokroć gorszym od rodowego lub finansowego nawet!" – pisał[65]. Podkreślał, jak istotna jest higiena w małżeństwie, dziedziczenie chorób, zwłaszcza umysłowych i nerwowych. Uważał, że „nieuleczalność z chorób" bywa głównym powodem samobójstw.

Uważał, że osoby zawierające małżeństwo powinny być wyposażone w wiedzę na temat swojego stanu zdrowia. Do powodów, które powinny wzbudzić niepokój zaliczał między innymi gruźlicę węzłów chłonnych (tzw. skrofuły) i choroby płucne (suchoty). Pierwsza z tych chorób bywała jednak także chorobą nabytą. Mogły ją wywołać: niewłaściwe odżywianie od wczesnych lat, nieodpowiednie powietrze czy wilgoć w mieszkaniu[66].

Dzięki Starkmanowi na ziemiach polskich pod zaborami można było przeczytać tekst Pawła Niemeyera, głoszący „[...] czem powietrze dla płuc, tem woda jest dla skóry"[67]. Czytamy w nim, małe dzieci powinny być kąpane codziennie, a w starszym wieku przynajmniej raz na tydzień. Kąpiel miała być środkiem zapobiegawczym przeciw rozwinięciu się skrofułów.

Nieocenione korzyści dla organizmu zapewniało jego hartowanie. Starkman zalecał wycieranie dzieci grubym ręcznikiem maczanym w zimnej wodzie z pewną ilością soli kuchennej[68]. Wówczas skóra stawała się mniej wrażliwa na zmiany temperatury, a dzieci stawały się mniej skłonne do zaziębień, które w konsekwencji powodowały trudne w leczeniu stany zapalne.

Przyczyną gruźlicy węzłów chłonnych, zwanej skrofułami bądź zołzami, bywała odra, rzadziej szkarlatyna, tyfus, ospa czy koklusz. Płeć nie odgrywała w tym przypadku znaczącej roli. Starkman uważał, że zapobiec skrofułom nabytym można poprzez uwzględnianie odpowiedniego karmienia dzieci[69]. Protestował stanowczo przeciwko wprowadzeniu przez lekarzy angielskich sztucznego pokarmu (krowiego mleka, wyciągów mięsa, kaszy). Głosił pogląd, że dla dziecka do roku najstosowniejszym pożywieniem jest pokarm matki. Swoje stanowisko poparł poglądami dra Flescha („Archiv fur Kinderheilkunde" 7–8 Heft 1884), wykazującego korzyści naturalnego pokarmu. W ogóle bardzo dużą wagę przykładał do okresu prenatalnego. „Pielęgnowanie dziecka rozpoczyna się na dziewięć miesięcy przed jego urodzeniem" – pisał, cytując Oscara Schmidta (1858–), którego dzieło przełożył na język polski[70]. Znalazły się w nim treści dotyczące odżywiania i odzieży ciężarnej kobiety a także wpływu

[65] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 37.
[66] Tamże.
[67] P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 33.
[68] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 38; O. Schmidt, *Jak zachować...*, dz. cyt., s. 29.
[69] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 38; O. Schmidt, *Jak zachować...*, dz. cyt., s. 20.
[70] O. Schmidt, *Jak zachować...*, dz. cyt., s. 4.

jej psychiki na system nerwowy dziecka. Józef Starkman wykazał zgubne następstwa sztucznego karmienia noworodków. Uważał, że nierzadko można było spotkać rodziców, którzy z radością przyglądali się półrocznym niemowlętom, jak przy stole zajadały się chlebem, kartoflami, mięsem, piły kawę a nawet piwo. Spożywanie tego rodzaju pokarmów przyczyniało się do powstania tzw. zołzów nabytych[71]. Tłumacząc na język polski pracę dra Niemeyera przybliżył pogląd, że lekkomyślnie postępują rodzice przekarmiając swoje nawet jednoroczne dzieci, chwaląc się, że „jedzą już wszystko"[72]. W mniemaniu Starkmana, w danej sytuacji należy odmówić czegoś dziecku, nie zważając na sprawienie mu przykrości, przeciwdziałając tym samym chorobie[73]. Postulował, aby dzieci dotknięte zołzami sypiały dłużej, tzn. od 9 do 10 godzin[74]. Dlatego doktor Starkman postulował, aby ilość i jakość pożywienia dla dzieci była dokładnie określona przez lekarza[75]. Nie należało zaniedbywać potraw roślinnych, mleka, owoców, wody[76]. Przyjmowanie posiłków przez najmłodszych powinno być też odpowiednio unormowane. Dziecko powinno w oznaczonym czasie otrzymywać swą porcję posiłku i umieć czekać cierpliwie do następnego terminu. Była to kwestia przyzwyczajenia w spożywaniu posiłków w określonych odstępach czasu. Przestrzegał rodziców, aby jedzenie między posiłkami ciastek, cukierków, czekoladek stanowczo wzbraniali, gdyż najadanie się łakociami było bezwarunkowo szkodliwe dla zdrowia. Stwierdzał, że częściej od rodziców pod tym względem grzeszyły babcie, ciocie, goście domowi, którzy przez dobroć serca „znosili przysmaki i napychali nimi swoich faworytów"[77]. Oczywiście, dopuszczał podawanie dziecku w kwadrans lub pół godziny po zjedzeniu konkretnego posiłku owoców. Najzdrowszym napojem dla najmłodszych, według Józefa Starkmana, była niezbyt zimna woda. Warto w tym przypadku odnotować fakt, że lekarz, w trosce o zdrowie polskiego społeczeństwa, przełożył na język polski i popularyzował pracę dra O. Maasa pt. *Poradnik dla cierpiących na otyłość*[78]. Wskazał na przyczyny otyłości chorobliwej, dietę dla osób otyłych, kurację Bantingowską, kurację Ebsteinowską, kurację odtłuszczającą Demuth'a, kurację Oertela (Schweningerowska), leczenie wodami mineralnymi, hydropatię jako środek przeciwko otyłości chorobliwej. Podkreślał tym samym, że otyłość wy-

[71] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 37. Por.: J. Starkman, *Hygiena i medycyna popularna. Pogadanki o hygienie. Rozwój fizyczny dziecka*, [w:] *Kalendarz na rok 1889...*, dz. cyt., s. 60–66; O. Schmidt, *Jak zachować...*, dz. cyt., s. 45–53; J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 37; P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 22–23; 26–27.
[72] P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 22, 44.
[73] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt.; P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 22.
[74] J. Starkman, *O skrofułach...*, s. 38.
[75] Tamże.
[76] P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 22.
[77] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 37.
[78] O. Maas, *Poradnik dla cierpiących na otyłość. Przyczyny, leczenie i zapobieganie*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

stępuje w towarzystwie skrofułów i podagry[79]. Stąd wniosek Starkmana, zgodny z uwagami P. Bergera, że najważniejszą ochroną przed skrofułami jest higieniczne wychowanie dzieci i hartowanie ich od najmłodszych lat do znoszenia obowiązków i trudów życia[80].

Do środków leczniczych skrofuły należały: wody słone (Iwonicz, Adeleidsquelle, Ciechocinek i Ischl). Ich działanie spotęgowane było obecnością jodu i bromu. Pomocne w tym przypadku były także kąpiele morskie, hydropatia zalecane za poradą lekarza[81].

Doktor Starkman utwierdzał społeczeństwo z przekonaniu, że tzw. zołzom, czyli gruźlicy węzłów chłonnych, podlegali zarówno chłopcy i dziewczęta. Popularyzując wiedzę na ich temat, pisał, że występują w formie kwitnącej i odrętwiałej[82]. Dzieci dotknięte pierwszą formą odznaczały się smukłą budową ciała, bardzo słabo rozwiniętymi mięśniami, delikatną skórą, zwłaszcza na policzkach. Miały zwykle żywy temperament, bywały kłótliwe, przedwcześnie rozwinięte pod względem umysłowym. Ta forma choroby usposabiała do chorób błon śluzowych i dróg oddechowych. Dzieci łatwo ulegały zaziębieniom, a w późniejszych latach chorobom płuc. Odrętwiałą formą zołzów dotknięte były dzieci na pozór tęgie. Ich temperament był flegmatyczny, a zdolności umysłowe słabo rozwinięte.

Wiele miejsca w swojej publicystyce dr Starkman poświęcił popularyzacji wiedzy medycznej na temat prawidłowego fizycznego rozwoju najmłodszych. Postulował, aby matka sprawdzała czy dziecko odpowiednio przybiera na wadze, czy w odpowiednim czasie zaczyna unosić główkę i siadać. W przypadku jakichkolwiek nieprawidłowości zalecał leczenie, które miało być połączone z przestrzeganiem higieny i odpowiednią dietą[83].

Nieobojętne było tu odpowiednie karmienie, ubranie i wychowanie dzieci[84]. Uważał, że wszelkie spowijania, zawiązywania w ciasne poduszki, krępowanie głowy czepkami a klatki piersiowej kaftanikami także wpływa niekorzystnie na rozwój fizyczny młodego człowieka, gdyż utrudnia swobodny rozwój kości, mięśni i organów wewnętrznych. Zbyt szczelne okrycie miało, jego zdaniem, jeszcze jedną złą stronę, gdyż w ten sposób właśnie dziecko najłatwiej ulegało zaziębieniu[85]. „Tamując rozrost takowych, dochowujemy się, zamiast zdrowych i inteligentnych dzieci, karłów pod względem fizycznym i umysłowym" – pisał[86]. Wskazywał, że często nie zaspokojone w porę odczucia głodu czy pra-

[79] Tamże, s. 15.
[80] P. Berger, *Poradnik...*, dz. cyt., s. 19.
[81] J. Starkman, *O skrofułach...*, dz. cyt., s. 38; Szerzej: P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 58–60.
[82] P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 44–50.
[83] J. Starkman, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 30.
[84] J. Starkman, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 31; J. Grünfeld, *Gimnastyka...*, s. 12.
[85] J. Starkman, *Hygiena i medycyna popularna. Pogadanki o hygienie. Rozwój fizyczny...*, dz. cyt., s. 64; P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 43.
[86] J. Starkman, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 31; P. Niemeyer, *Skrofuły...*, dz. cyt., s. 43.

gnienia stawały się przyczyną nieprzyjemnego bólu głowy[87]. Tłumacząc na język polski pracę Kaisera, Sonntaga i Neumanna[88] przybliżył społeczeństwu fakt, iż najczęściej bóle głowy występują wskutek anemii. Dzieci stają się wówczas przygnębione, niespokojne, charakteryzują się bladą cerą. Chwilową niedokrwistość mogą wywołać nagły przestrach bądź gniew[89]. Przy okazji podkreślał, że anemią dotknięte są przeważnie młode dziewczyny, prowadzące siedzący tryb życia[90]. Postulował, jako środek leczniczy, absolutnie czyste powietrze i odpowiednią dietę. Przy leczeniu anemii zalecał kąpiele żelazne, kuracje klimatyczne, kąpiele morskie[91]. Zalecał wyeliminowanie herbaty, kawy, piwa, wina, pewnych gatunków mięsa, ostro przyprawionych potraw[92]. Przyczyną bólów głowy były także czynniki fizyczne i fizjologiczne[93].

Józef Starkman stwierdził, że wiek XIX nie bez powodu nazwano „nerwowym". Wymownym argumentem na to była liczba samobójstw i chorób psychicznych. Przyczyną tych ostatnich była szczególnie walka o byt. Popularyzował w tym przypadku poglądy psychiatry w Gratzu, profesora Richarda von Krafft-Ebbinga (1840–1902), który w dziele *Nasz wiek nerwowy*[94], wykazał przyczyny „cierpień nerwowych"[95]. Ludzie często gubią się dążąc do forsownego zrobienia kariery, a „gwałtownie wzrastająca wadliwość konstytucji przechodzi jeszcze w wyższym stopniu na następne pokolenia" – twierdził za dr. Krafft-Ebbingiem – Józef Starkman[96].

Prezentowane przez Starkmana postulaty dotyczące popularyzacji wiedzy medycznej odegrały doniosłą rolę w kwestii uświadamiania społeczeństwa polskiego, jak wielką wartością jest zdrowie. Rodzice czytając jego artykuły i zalecaną przez niego odpowiednią lekturę zyskiwali wiedzę na temat higienicznego trybu życia, racjonalnego odżywiania, odpowiedniego ubioru, edukacji zdrowotnej. Popularyzując treści medyczne przybliżał społeczeństwu nie tylko własne teorie, ale poglądy naukowe wielu badaczy. Akcentował skrupulatną czystość w zakresie opieki nad najmłodszymi. Domagał się uregulowania godzin w przyjmowaniu posiłku, ciepłych, niekrępujących ubrań. Zachęcał, do jak najczęstszego przebywania na świeżym powietrzu i hartowania organizmów dzieci i młodzieży. Ważnym postulatem był także apel o wyeliminowanie zbędnej kołyski, o systematyczne usuwanie zanieczyszczonej bielizny i naczyń. Głosił po-

[87] *Ból głowy...*, dz. cyt., s. 11.
[88] Tamże.
[89] Tamże, s. 15–16.
[90] P. Berger, *Poradnik...*, dz. cyt., s. 18.
[91] Tamże, s. 46–51.
[92] Tamże, s. 21; Szerzej: P. Berger, *Poradnik*..., dz. cyt., s. 17–44.
[93] *Ból głowy*..., dz. cyt., s. 25–26.
[94] R. Krafft-Ebbing, *Nasz wiek nerwowy* (*nasze zdrowie i chore nerwy*), Księgarnia Teodora Paprockiegoi S-ki, Warszawa 1886.
[95] J. Starkman, *Przyczyny chorób nerwowych...*, dz. cyt., s. 326.
[96] Tamże. Por.: J. Starkman, *Choroby nerwowe. Przyczyny, zapobieganie i leczenie*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1888.

gląd, że dziecko od samego początku należy uczyć porządku. Wskazywał, że przyczyn wielu zaburzeń należy szukać w niewłaściwej diecie, zaniedbaniach higienicznych i złych warunkach sanitarnych. Zwracał uwagę na braki fizyczne i duchowe podczas pobytu zarówno w domu, jak i szkole.

Warto podkreślić fakt, że popularyzowana przez Józefa Starkmana, na łamach czasopism, wiedza medyczna niewątpliwie szybciej docierała do społeczeństwa aniżeli *stricte* naukowe książki medyczne. Zatem, miało to niewątpliwy wpływ na wzbogacenie zasobu informacji na temat zagadnień dotyczących szeroko rozumianego zdrowia.

Odwołując się do poglądów Starkmana, prezentowanych w XIX wieku, warto uczynić refleksję nad aktualną sytuacją w zakresie opieki medycznej nad młodym pokoleniem Polaków. Stale pogarszający się stan zdrowotności dzieci odzwierciedlony w badaniach Barbary Woynarowskiej, m.in. otyłość, wady postawy, płaskostopie, to niektóre z wielu schorzeń, na jakie cierpi polska młodzież[97]. Niepokój budzą narastające również problemy związane z nieprawidłową dietą i zaburzeniami odżywiania. Spada aktywność fizyczna najmłodszych. Zatrważające jest także zjawisko zapadalności na próchnicę zębów. Badania wykazują, że zaburzenia statyki ciała wynikają w dużej mierze z nieprawidłowości dotyczących stylu życia dzieci i młodzieży, wcześniejszych błędów wychowawczych, nieprawidłowości żywieniowych, nieaktywnego wypoczynku. Współcześnie, mimo rozwoju nauk medycznych, wady te stanowią poważne zagrożenie zdrowotne.

Bibliografia

Baas H., *Choroby oczu. Leczenie i zapobieganie z uwzględnieniem użycia okularów*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

Bain A., *Nauka wychowania. Przekład z angielskiego pomnożone materiałem o wykładzie języka polskiego*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1880.

Bednarz-Grzybek R., *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopismach Królestwa Polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Berger P., *Doniosłość chorób w małżeństwie, z uwzględnieniem dziedziczności*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1891.

Berger P., *Poradnik dla cierpiących na małokrwistość* (*anemicznych*), tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

[97] Zob.: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna w szkole: promocja zdrowia dzieci i młodzieży w Europie*, Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, Warszawa 1995; Taż, *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; Taż, *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; Taż (red.), *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie: doświadczenia z realizacji projektu „Szkoła Promująca Zdrowie”, w latach 1992–1995*, PZP, Warszawa 1995; B. Woynarowska, M. Jodkowska (red.), Taż, *Nastolatek też jest ważny: problemy zdrowotne młodzieży: poradnik dla lekarzy*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 1995.

Billroth T., *O pielęgnowaniu chorych w domu i w szpitalu*, nakł. „Kroniki Lekarskiej", Warszawa 1882.

Bonami P., *Encyklopedya ilustrowana medycyny i higieny popularnej, według... opracowana i do naszych stosunków zdrowotnych zastosowana* przez J. Starkmana, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1892.

Ból głowy, jego przyczyny, zapobieganie i leczenie według Kaiser'a, Sonntag'a i Neumann'a, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1894.

Demel M., *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wydawnictwo AWF, Kraków 1990.

Demel M., *O wychowaniu zdrowotnym*, PZWS, Warszawa 1968.

Demel M., *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa 1980.

Demel M., *Repetycje: wybrane zdania o kulturze fizycznej, o zdrowiu i wychowaniu*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2008.

Demel M., *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*, PWN, Warszawa 1970.

Demel M., *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2000.

Dr Józef Starkman [*Wspomnienie pośmiertne*], „Bluszcz" 1892, nr 39.

Dr Józef Starkman [*Wspomnienie pośmiertne*], „Kronika Lekarska" 1892, nr 10.

Dr Józef Starkman. Wspomnienie pośmiertne, „Gazeta Lekarska" 1892, nr 40.

Estreicher K., *Bibliografia Polska XIX stulecia. Lata 1881–1900*, t. 1, Akademia Umiejętności, Kraków 1906.

Estreicher K., *Bibliografia Polska XIX. Stulecia. Lata 1881–1900*, t. 4, Akademia Umiejętności, Kraków 1916.

Grünfeld J., *Gimnastyka, jej znaczenie i sposoby zastosowania. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

Grzybek A., *Potrzeba edukacji zdrowotnej*, [w:] A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz (red.), *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, Wydawnictwo NeuroCentrum, Lublin 2008.

Guérard W., *Choroby zębów, leczenie ich, pielęgnowanie jamy ustnej*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1888.

Kierzek A., *Dokonania chirurgów warszawskich XIX wieku na polu otorynolaryngologii,* cz. 2, „Otorynolaryngologia" 2006, 5(4).

Kmiecik Z., *Prasa polska w Królestwie Polskim i Imperium Rosyjskim w latach 1865–1904*, [w:] *Prasa polska w latach 1864–1918*, PWN, Warszawa 1976.

Konarski S., *Starkman Józef*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 42, z. 174, Polska Akademia Umiejętności, Warszawa – Kraków 2004.

Konopka S., *Fritsche Gustaw*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1948–1958.

Konopka S., *Polska Bibliografia Lekarska Dziewiętnastego Wieku* (*1801–1900*), t. 10, PZWL, Warszawa 1981.

Kośmiński S., *Słownik lekarzów polskich obejmujący oprócz krótkich życiorysów lekarzy Polaków oraz cudzoziemców w Polsce osiadłych, dokładną bibliografię polską od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej*, [nakł. aut.], Warszawa 1888.

Krafft-Ebbing R., *Nasz wiek nerwowy* (*nasze zdrowie i chore nerwy*), Księgarnia Teodora Paprockiegoi i S-ki, Warszawa 1886.

Loewe L., *Ucho, jego choroby, leczenie i pielęgnowanie. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1889.

Łyskanowski M., *Medycyna i lekarze dawnej Warszawy*, PIW, Warszawa 1976.

Maas O., *Poradnik dla cierpiących na otyłość. Przyczyny, leczenie i zapobieganie*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.

Natanson L., *Higiena praktyczna*, nakł. i dr. S. Lewental, Warszawa 1891.
Neumann K., *Jaką metodą się leczyć? Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1888.
Niemeyer P., *Kaszel i choroby piersiowe, ich przyczyny, leczenie i zapobieganie. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1887.
Niemeyer P., *Skrofuły* (*Zołzy*). *Przyczyny, zapobieganie i leczenie. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1889.
Pettenkofer M., *Powietrze i zdrowie: wykłady popularne*, tłum. M. Stępowski, wstęp J. Ochorowicz, Drukarnia A.T. Jezierskiego, Warszawa 1900.
Schmidt O., *Jak zachować dziecko zdrowem? Poradnik dla młodych matek*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1891.
Starkman J., *Blednica*, „Bluszcz" 1883, nr 52.
Starkman J., *Choroby nerwowe. Przyczyny, zapobieganie i leczenie*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1888.
Starkman J., *Hygiena i medycyna popularna. Pogadanki o hygienie. Rozwój fizyczny dziecka*, [w:] *Kalendarz na rok 1889. Kolęda dla gospodyń przez Autorkę 365 obiadów*, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa 1888.
Starkman J., *Jak gasić pragnienie w czasie upałów?*, „Bluszcz" 1888, nr 32.
Starkman J., *Jak zachować zdrowie i życie dzieci?*, „Bluszcz" 1892, nr 13.
Starkman J., *Massaż. Sposoby wykonywania, zastosowanie i skuteczność w leczeniu chorób zewnętrznych i wewnętrznych, według najnowszych źródeł naukowych*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1890.
Starkman J., *O gimnastyce*, „Bluszcz" 1884, nr 41.
Starkman J., *O gimnastyce. Massage* (*Ugniatanie*), „Bluszcz" 1885, nr 12.
Starkman J., *O pielęgnowaniu chorych*, „Bluszcz" 1883/1884, nr 1, nr 8.
Starkman J., *O pielęgnowaniu zębów*, [w:] *Kalendarz na rok 1889. Kolęda dla gospodyń przez Autorkę 365 obiadów*, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa 1888.
Starkman J., *O skrofułach* (*zołzach*), „Bluszcz" 1885, nr 5.
Starkman J., *O zaraźliwości suchot płucnych*, „Kurier Codzienny" 1884, nr 17.
Starkman J., *Przyczyny chorób nerwowych*, „Bluszcz" 1885, nr 41.
Starkman J., *Rozwój fizyczny dziecka*, „Bluszcz" 1888, nr 4.
Starkman J., *Sen i sposoby zapobiegania bezsenności*, [w:] *Kalendarz na rok 1889. Kolęda dla gospodyń przez Autorkę 365 obiadów*, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa 1888.
Starkman J., *Skóra i jej choroby. Jako też leczenie, zapobieganie i pielęgnowanie, według najnowszych źródeł, z 4 rysunkami*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1889.
Starkman J., *Skóra. Jej budowa i funkcye; choroby, leczenie i zapobieganie; kąpiele publiczne. Kosmetyki*, „Bluszcz" 1888, nr 45.
Starkman J., *Ucho. I. Budowa, czynność, choroby ucha, leczenie i zapobieganie*, „Bluszcz" 1891, nr 23; nr 24.
Starkman J., *Wiadomości z medycyny i higieny popularnej*, „Bluszcz" 1887, nr 40, 42; 1888, nr 22, s. 174–175; nr 32, s. 255–256; 1890, nr 17, 31, 43, 49; 1891, nr 2, 8, 10, 18, 23, 24, 33, 39–41.
Starkman J., *Wodolecznictwo* (*Hydropatya*), „Bluszcz" 1888, nr 27.
Strakman J., *Higiena i medycyna popularna*, „Bluszcz" 1887, nr 17, 19, 21; 1888, nr 27; nr 44; nr 46; 1889, nr 17, 23, 28, 34, 38.

Śp. Józef Starkman dr med., „Ateneum" 1892, t. 4.
Vigarello G., *Czystość i brud. Higiena ciała od średniowiecza do XX wieku*, tłum. B. Szwarcman-Czarnota, WAB, Warszawa 1996.
Walasek S., *Rodzina i jej obowiązki wobec najmłodszych na łamach prasy przełomu XIX i XX wieku*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty: z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
Wasylewski S., *Życie polskie w XIX wieku*, oprac., przedmową i przypisami opatrzył Z. Jabłoński, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1962.
Werner K., *Bezsenność i środki nasenne. Poradnik dla wszystkich*, tłum. J. Starkman, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1894.
Wodzińska I., *Zdrowie i higiena kobiet doby pozytywizmu na podstawie kalendarzy Lucyny Ćwierczakiewiczowej*, [w:] *Brud i człowiek – dzieje niechcianej przyjaźni*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2008. zob.: http://histmag.org/W-walce-ze-stereotypami.-Zdrowie-i-higiena-kobiet-w-kalendarzach-Lucyny-Cwierczakiewiczowej-3092 [dostęp: 01.12.2014].
Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna w szkole: promocja zdrowia dzieci i młodzieży w Europie*, Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, Warszawa 1995.
Woynarowska B. (red.), *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie: doświadczenia z realizacji projektu „Szkoła Promująca Zdrowie" w latach 1992–1995*, PZP, Warszawa 1995.
Woynarowska B., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Woynarowska B., Jodkowska M. (red.), *Nastolatek też jest ważny: problemy zdrowotne młodzieży: poradnik dla lekarzy*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 1995.
Wroczyński R., *Dzieje wychowania fizycznego i sportu od końca XVIII wieku do roku 1918*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.
Zembrzuski L., *Dobrzycki Henryk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 5, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1939–1946.

doi: 10.23734/wwr20152.039.050

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 12.10.2014 r. – przyjęty: 12.10.2015 r.

Agnieszka SZCZAP*

Polemika Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet

Mary Wollstonecraft polemic with the views of Jean J. Rousseau on the upbringing and education of women

Streszczenie

Przedmiotem artykułu są poglądy Mary Wollstonecraft na temat wychowania i edukacji kobiet. Jej poglądy to kwintesencja myśli oświeceniowej. Wierzyła w potęgę ludzkiego rozumu i słuszność haseł Rewolucji Francuskiej. Proponowała reformy społeczne oparte o idee wolności i równości, domagała się przyznania kobietom praw cywilnych i politycznych. Źródła jej programu leżą zarówno w założeniach teoretycznych, jak i osobistych przeżyciach autorki, a filozoficzne podstawy były inspirowane liberalizmem Johna Locke'a oraz polemiką z poglądami dotyczącymi wychowania głoszonymi przez Jeana J. Rousseau. Rousseau uważał, że głównym zadaniem kobiety jest podobanie się mężczyznom, dlatego należy kształtować w nich te cechy i nawyki, które służą do osiągnięcia tego celu. Stąd postulat, by dziewczęta i chłopcy byli wychowywani w inny sposób. Wollstonecraft, powołując się na uniwersalność rozumu, domagała się egalitarnego modelu edukacji.

Słowa kluczowe: wychowanie, kobieta, mężczyzna, edukacja, równość, rozum, Oświecenie, prawa obywatelskie.

*e-mail: agnieszka_szczap@onet.eu
Instytut Filozofii, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Zielonogórski, Al. Wojska Polskiego 71a, 65-762 Zielona Góra, Polska.

Abstract

This article presents the views of Mary Wollstonecraft on the education of women. Her views are the essence of Enlightenment thought. She believedin the power of human reason and the legitimacy of the slogan of the French Revolution. Proposed social reforms based on the ideas of freedom and equality, demanded the granting to women their civil and political rights. Sources of the programme are the theoretical assumptionsand personal experiences of the author. The philosophical foundations of liberalism were inspired by John Locke and the polemic of views on education advocated by Jean J. Rousseau. Rousseau believed that the main task of women is pleasing men, therefore, what should be developed in them are the qualities and habits that are used to achieve this. This postulates that girls and boys were educated in a different way. Wollstonecraft referring to the universality of reason insisted on an egalitarian model of education.

Keywords: upbringing, woman, man, education, equality, reason, Enlightenment, civil rights.

Oświeceniowe ideały wydają się jednolite: kult rozumu, wiara w oparty na nauce postęp ekonomiczny i moralny, funkcjonalne rozwiązania polityczne oraz szczęście w życiu doczesnym. Jednak, z bliższej perspektywy ujawniają się różnice w określaniu kierunku i sposobu realizacji tych idei. Te rozbieżności wynikają zazwyczaj z odmiennego postrzegania istoty i zakresu wolności oraz z rozbieżnego pojmowania miejsca rozumu w poznaniu i działaniu człowieka. Niezależnie od dzielących ich różnic, filozofowie generalnie byli zgodni co do tego, że w toku historycznego rozwoju społeczna pozycja kobiet została zdominowana przez opartą na sile władzę mężczyzn. Konsekwencją tego była ekonomiczna zależność kobiet, upośledzenie w sferze publicznej oraz nierówności w zakresie wychowania i edukacji. Myśliciele uważali nie tylko, że jest to niezgodne z głoszonymi ideałami, ale także szkodliwe dla społeczeństwa jako całości. Nie było jednak między nimi zgodności w kwestii środków i zakresu potrzebnych zmian. Przedmiotem sporu były kwestie podstawowe, jak choćby rola i pozycja kobiety i mężczyzny w rodzinie, zakres praw cywilnych i obywatelskich. Stanowiska kształtowały się od konserwatywnych, opierających się na przekonaniach o biologicznych różnicach płciowych, po radykalne politycznie żądanie pełnego równouprawnienia płci. Do pierwszej grupy możemy zaliczyć Jeana Jacquesa Rousseau, natomiast drugą reprezentuje Mary Wollstonecraft.

Trudno zrozumieć poglądy Mary Wollstonecraft i żarliwość, z jakimi je broniła nie znając jej życiowych doświadczeń. Dlatego warto przyjrzeć się jej burzliwemu, choć krótkiemu życiu. Mary urodziła się w 1759 roku jako drugie z siedmiorga dzieci państwa Wollstonecraft. Jej dzieciństwo było bardzo trudne. Ojciec posiadał farmę, lecz z braku umiejętności oraz niedbalstwa, w krótkim czasie doprowadził ją do bankructwa. Rodzina musiała często zmieniać miejsce

zamieszkania. Ojciec nadużywał alkoholu i swoje frustracje wyładowywał na rodzinie. Mary nie mogła biernie przyglądać się brutalności ojca i wielokrotnie stawała w obronie matki, co kończyło się tym, że ataki skupiały się na niej. Tyrania ojca budziła w niej pogardę, tak samo jak drażniła ją pasywność matki. Już jako dziecko nie mogła zaakceptować wymogów surowego wychowania i bezwzględnego podporządkowania się autorytetowi ojca i jego rozkazom. Swoje przeżycia i doświadczenia z okresu dzieciństwa wykorzystała później w swoich powieściach, podejmujących problem przemocy w rodzinie[1].

Wollstonecraft uczęszczała do szkoły zaledwie cztery lata, jednak przez całe swoje życie poszukiwała wiedzy i dążyła do zdobycia nowych zdolności. W wieku dziewiętnastu lat podjęła pracę jako dama do towarzystwa bogatej wdowy. Razem z nią wyjeżdżała do modnych kurortów, gdzie miała okazję poznać życie wyższych sfer. Bardzo krytycznie oceniała ich styl życia. Przekonała się wówczas, że próżniacze życie ludzi zamożnych upływa wyłącznie na zabawach i jest pozbawione głębszego sensu. Musiała przerwać tę niezbyt satysfakcjonującą ją pracę, by zająć się umierającą matką oraz młodszą siostrą Elizą. Siostra cierpiała na depresję poporodową. Mary uznała, że za złą kondycję psychiczną siostry główną winę ponosi jej mąż. Bezskutecznie szukała dla niej pomocy. Jedynym wyjściem z tej ciężkiej sytuacji było opuszczenie męża. Ta dramatyczna decyzja wiązała się z utratą praw do opieki nad córką i wsparcia finansowego. Wówczas Mary Wallstonecraft najdotkliwiej odczuła, jak trudno kobiecie znaleźć godziwe i dobrze płatne zajęcie.

Razem z przyjaciółką, Fanny Blood, założyły w Londynie szkołę. Pomimo tego, że prowadzenie szkoły okazało się mało dochodowym zajęciem, to zyskane doświadczenie oraz nawiązane znajomości okazały się bezcenne. Po śmierci przyjaciółki Wollstonecraft zamknęła szkołę i zatrudniła się w wydawnictwie prowadzonym przez Josepha Johnsona. Dzięki temu znalazła się w centrum tzw. „kręgu Johnsona", który tworzyli myśliciele o radykalnych poglądach na kwestie polityczne i społeczne. Pobyt w Londynie i współpraca z Johnsonem miały znaczny wpływ na kształtowanie się opinii politycznych Wollstonecraft. Był to dla niej czas wytężonej pracy i rozwoju intelektualnego.

Mary Wollstonecraft zajmowała się także tłumaczeniem książek z języka francuskiego, włoskiego i niemieckiego oraz pisała własne dzieła. Jej największym osiągnięciem było opublikowanie dwóch polemicznych tekstów: *Wołanie o prawa człowieka* (1790) i *Wołanie o prawa kobiety* (1792)[2]. Książki te zapewniły jej międzynarodową sławę oraz spowodowały, że została jedną z czołowych postaci debaty zainspirowanej Rewolucją Francuską. W XVIII wieku zaistnienie w sferze publicznej dla kobiety, która przecież nie posiadała żadnych praw po-

[1] Zob.: M. Wollstonecraft, *Maria or the Wrong of Woman*, Penguin Books, London 1994.

[2] Por.: M. Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Men*, St. Paul's Church Trad., London 1790; *A Vindication of the Rights of Woman*, Peter Edes, Boston 1972; polskie wydanie: M. Wollstonecraft, *Wołanie o prawa kobiety*, Wyd. Mamania, Warszawa 2011.

litycznych, było czymś wyjątkowym. Polityka była wyłącznie domeną mężczyzn. Posiadanie poglądów politycznych przez kobietę, a tym bardziej głoszenie ich i rozpowszechnianie pod własnym nazwiskiem było aktem niezwykłej odwagi. Wollestonecraft wiedziała jaki los spotkał Olympe de Gouges, która w 1789 roku, zainspirowana *Deklaracją Prawa Człowieka i Obywatela*, napisała własną *Deklarację Prawa Kobiet i Obywatelek*. Autorkę tego pierwszego manifestu praw kobiet doprowadzono na szafot.

Życie prywatne Mary Wollstonecraft było w tym czasie bardzo burzliwe. Zakochała się żonatym malarzu, Henrym Fuselim. W związku z francuskim wydaniem *Wołania o prawa kobiety*, a także by zapomnieć o nieszczęśliwej miłości, myślicielka wyjechała do Francji. Poznała tam amerykańskiego pisarza, Gilberta Imlaya, z którym się związała. Pomimo tego, że para nie zalegalizowała tego związku Imlay zarejestrował Mary w ambasadzie amerykańskiej jako swoją żonę. Chciał ją w ten sposób uchronić przed aresztowaniem. W październiku 1793 roku został wydany dekret, na mocy którego angielscy emigranci mieli zostać aresztowani. Było to spowodowane wypowiedzianą przez Anglię wojną z Francją. Owocem romansu Wollstonecraft z Imlayem była córka Fanny[3]. Niestety, wkrótce po jej narodzinach Mary zdała sobie sprawę, że związek ten nie ma przyszłości. W akcie desperacji podjęła nieudaną próbę samobójczą. To jednak nie powstrzymało Imlaya od porzucenia jej dla wędrownej aktorki. Po drugiej próbie samobójczej Mary postanowiła na zawsze zerwać wszelkie kontakty z ojcem swego dziecka. Odmówiła także przyjmowania alimentów, gdyż pragnęła być niezależna od niego finansowo.

Po tych ciężkich doświadczeniach Mary Wollstonecraft powróciła do pisania i spotkań ze znajomymi z „kręgu Johnsona". Szczególnie bliskie relacje połączyły ją z Williamem Godwinem. Mary zaszła w ciążę i para pobrała się, żeby nie stać się obiektem plotek. Było to małżeństwo z rozsądku, ale na swój sposób szczęśliwe. W 1797 roku Wollstoncraft urodziła drugą córkę, która otrzymała po niej imię Mary[4]. Niestety, doszło do zakażenia poporodowego i po kilku dniach Mary Wollstonecraft zmarła. Mąż napisał jej biografię, w której przyznał, że powodem zawarcia małżeństwa była ciąża[5]. To spowodowało ogromną falę krytyki zarówno dzieł Mary Wollstonecraft, jak i samej autorki.

Założenia filozoficzne projektowanych przez Wollestonecraft reform były inspirowane przede wszystkim liberalizmem w duchu *Drugiego traktatu o rządzie* Johna Locke'a, jego teorią uniwersalnego, a więc aseksualnego, rozumu

[3] W 1816 roku Fanny popełniła samobójstwo. Więcej na temat krótkiego życia najstarszej córki Wollstonecraft, zob.: J. Todd, *Death and the Maidens. Fanny Wollstonecraft and the Shelly Circle*, Profile Books, London 2007.

[4] Mary Wollstonecraft Shelley przeszła do historii literatury jako autorka słynnej powieści *Frankenstein*. Por.: M. Wollstonecraft Shelley, *Frankenstein or The Modern Prometheus*, Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, London 1818; pierwsze pol. wyd. M. Wollstonecraft Shelley, Frankenstein, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa 1925.

[5] W. Godwin, *Memoirs of the Author of "The Rights of Woman"*, Penguin Books, London 1987, s. 258.

oraz dyskusją nad prawami człowieka[6]. Wollstonecraft wierzyła w siłę rozumu, który jest przyrodzony każdemu człowiekowi. Jeśli rozum jest emanacją boskości, to jego natura musi być u każdego taka sama. To rozum odróżnia człowieka od zwierząt i powoduje jego zbliżenie do Boga. Zgodnie z głoszonym przez nią intelektualizmem etycznym, rozum jest źródłem moralności. Każda posługująca się nim jednostka może stać się moralna. Bez rozumu nie można mówić o jakimkolwiek spełnianiu obowiązków. Racjonalność jest zdolnością autonomicznego podejmowania decyzji. Dlatego drugim warunkiem cnoty jest wolność.

> „Najdoskonalszą edukacją w moim przekonaniu – pisała Wollstonecraft – będzie takie ćwiczenie rozumności, które jest najlepiej pomyślane ku wzmocnieniu ciała i kształtowania serca. Lub, innymi słowy, które umożliwia jednostce nabycie takich nawyków cnoty, które uczynią ją niezależną. W rzeczywistości farsą jest nazywanie szlachetnym jakiegokolwiek istnienia, którego cnoty nie zostały nabyte w drodze ćwiczenia umysłu"[7].

Myślicielka uważała, że uczucia romantyczne, które są przelotne i nie opierają się na rozumie, prowadzą na manowce. Samo uczucie, pozbawione rozumu, nie może dać człowiekowi nic dobrego. Jedynie cenne są stałe uczucia, takie jak przyjaźń.

Zdaniem Wollstonecraft społeczeństwo, które nie kieruje się rozumem ani cnotą, skazane jest na regres. Jedynie rozum powinien być wyznacznikiem autorytetu. Uważała, że pozbawionymi autorytetu przesądami są: dziedziczna władza królewska, przywileje arystokracji oraz władza mężczyzn nad kobietami. Jeżeli ktoś w swoim postępowaniu nie posługuje się rozumem, to jest „elementem społecznie archaicznym". I właśnie takim elementem swojej epoki były kobiety. Wollstoncraft twierdziła, że jeśli przyjmiemy, że rozum odróżnia ludzi od zwierząt, a kobiety nie są nieokrzesanymi zwierzętami, to w pełni posiadają także zdolność racjonalnego myślenia. Dlatego społeczeństwo jest winne dziewczętom taką samą edukację, jaką otrzymują chłopcy. Wszystkie istoty ludzkie zasługują na taką samą szansę rozwijania swojej racjonalności i moralności. Pisała:

> „Jeśli kobiety naprawdę są zdolne postępować jak istoty rozumne, nie pozwólmy traktować ich jak niewolnice lub jak zwierzęta, zależne od rozumu mężczyzny. Kształtujmy ich umysły, nałóżmy im zdrowe, wzniosłe cugle zasad i pozwólmy im uzyskać świadomą godność dzięki poczuciu, że są podległe tylko Bogu. Nauczmy je, tak samo jak mężczyzn, poddawać się moralnej konieczności, nie zaś oczekiwaniu, że jako płeć piękna będą się jedynie podobać"[8].

---

[6] Zob.: M. Uliński, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001, s. 133.
[7] M. Wollstonecraft, *Wołanie o prawa kobiety*..., dz. cyt., s. 60.
[8] Tamże, s. 79.

Jest to oczywiście odniesienie się do poglądów Rousseau, który uważał, że dziewczęta należy wychowywać inaczej niż chłopców. Pisał:

> „Przeznaczeniem kobiety jest podobać się mężczyźnie i podlegać mu, jest więc zrozumiałe, że powinna być dla niego miła i nie wzbudzać w nim wrogich uczuć. Siła kobiety jest w jej czarze”[9].

Jego zdaniem „charakter oraz temperament kobiety i mężczyzny nie są, ani nie mogą być te same, więc nie powinni mieć oboje tej samej edukacji”[10]. W tym względzie należy słuchać natury. Kobieta i mężczyzna są stworzeni dla siebie, ale ich obustronna zależność nie jest jednakowa. Mężczyzna potrzebuje kobiety do nasycenia swego pożądania, kobieta zaś mężczyzny do ukojenia żądzy i podtrzymania bytu. Mężczyźni łatwiej potrafią obejść się bez kobiet, niż kobiety bez mężczyzn. Zaspokojenie najbardziej elementarnych potrzeb życiowych kobiety, jej stanowisko społeczne, zależy od mężczyzny, jego dobrej woli, od tego czy uzna ją za godną troski i szacunku. Zdaniem Rousseau los kobiety zależy całkowicie od opinii mężczyzny, od wagi, jaką przywiązuje do jej czaru i cnót, od stopnia wartości, który mężczyzna jej nadaje. Wniosek ten wysnuwa, jak twierdzi, na podstawie samego prawa natury, według którego kobiety, z powodu dzieci, ale i też własnej niesamodzielności, pozostają na łasce męskiej opinii. Pisał:

> „[...] będąc zależna od opinii mężczyzn powinna kobieta zasłużyć na ich szacunek! Przede wszystkim musi go zdobyć u swego męża. Nie chodzi tu tylko o wzbudzenie miłości do swojej osoby, lecz i o uzyskanie aprobaty swojego zachowania. Kobieta powinna usprawiedliwić w oczach świata wybór dokonany przez małżonka i ozdobić go czcią, która za pośrednictwem żony spływa na męża”[11].

Według autora *Emila* nie można oceniać zachowania kobiety tak samo jak postępowania mężczyzny. Nie wystarczy, gdy kobieta jest godna szacunku, musi być szanowana rzeczywiście. Przywołuje się tu analogię urody – nie wystarczy, że kobieta jest piękna – musi się jeszcze podobać. Honor kobiety nie zależy tylko od jej postępowania, lecz także od reputacji. Dlatego jest nie do pomyślenia, aby kobieta, dla której jest obojętna zła opinia mogła w istocie być uczciwa. Gdy mężczyzna jest uczciwy, zależy mu tylko na sobie. Może nawet lekceważyć zdanie ogółu. Dla kobiety uczciwość stanowi zaledwie połowę jej zadania. Dla niej to, co pomyślą o niej inni, jest nie mniej ważne od tego, kim jest w istocie. Oglądanie się na opinię jest grobem dla cnoty męskiej, cnotę zaś niewieścią

[9] J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. II, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1955, s. 221.
[10] Tamże, s. 228.
[11] Tamże, s. 260–261.

wprowadza na tron. Z tego Rousseau wysnuwa wniosek, że wychowanie kobiet powinno być wprost przeciwne do wychowania mężczyzn.

Według Rousseau głównym warunkiem zdrowia dziecka jest zdrowy organizm matki, dlatego kobiety powinny dbać o swoje zdrowie (nie tyle dla samych siebie, co dla przyszłych dzieci). Do matki należy troska o początkowe wychowanie przyszłego mężczyzny. Od kobiet więc zależą męskie obyczaje i namiętności, upodobania i radości, a nawet szczęście. Dlatego całe wychowanie kobiet powinno mieć na względzie mężczyznę i jego potrzeby. Podobać się mężczyźnie, być dla niego pożyteczną, zyskiwać jego miłość i szacunek, wychowywać póki jest młody, opiekować się nim, kiedy dorośnie, wspomagać go swoją radą, pocieszać w smutku, słowem, uczynić mu życie słodkim i przyjemnym – oto obowiązki kobiety po wszystkie czasy. Do nich powinna się zaprawiać od kolebki. O ile wychowanie kobiet nie będzie oparte na powyższej zasadzie – twierdził Rousseau – to minie się ono z celem, gdyż same morały prawione kobietom nie przyniosą ani im, ani mężczyznom szczęścia.

Dziewczęta należy od najmłodszych lat zaprawiać do uległości, aby stała się nawykiem. Należy je nauczyć poskramiać własne zachcianki, aby później łatwiej umiały poddać się obcej woli. Na przykład należy zakazywać im jedzenia słodyczy, bo przez to ich talie nie będą smukłe i przestaną podobać się mężczyznom. Rousseau radził:

> „Nie brońmy dziewczętom swawoli, śmiechów, hałasów, wesołych zabaw, lecz nie dopuśćmy, aby przesyciwszy się jednym zajęciem porzucały je dla innego! Tak samo nie dajmy im ani jednej chwili poczuć się bez wędzidła! Niech się nauczą odrywać od zabawy w najbardziej ciekawym momencie i zabierać bez szemrania do roboty!”[12].

Najważniejszą rzeczą, od której należy zacząć wszelką edukację kobiet, według Rousseau, jest wytłumaczenie im, jakie korzyści przyniosą obowiązki, które mają wykonywać. Jeśli kobiety rozważą pożyteczność swoich zadań, wówczas je pokochają, a dzięki temu nie będą odczuwały ich jako ciężaru.

Kobiety nie powinny zajmować się badaniem prawd abstrakcyjnych i spekulatywnych, ich nauka musi zostać ograniczona do praktyki.

> „Kobiety mają stosować wyniki, do których doszedł mężczyzna lub dostarczać mu obserwacji pozwalających na ustalenie pojęć. Myśl kobiety we wszystkim, co nie dotyczy bezpośrednio jej obowiązków, powinna się ograniczać do studiów nad człowiekiem lub wiadomości przyjemnych, których jedynym kryterium – smak. Jeśli chodzi o dzieła geniuszu, przekraczają one jej zrozumienie”[13].

[12] Tamże, s. 239.
[13] Tamże, s. 265.

Według Rousseau kobiety nie mają również wystarczającej uwagi i dokładności potrzebnej do zajmowania się naukami ścisłymi. Dlatego nauki przyrodnicze bardziej nadają się do zgłębiania przez mężczyzn, ponieważ o prawach natury i wszelkich istotach żywych sądzić lepiej

> „[...] może ten, kto jest bardziej czynny i ruchliwy, zna więcej świata i przedmiotów i wskutek tego ma większą i wciąż rosnącą sprawność sądu”[14].

Kobieta, słaba z natury, nie znając prawie świata zewnętrznego, może jednak zrównoważyć swoje niedoskonałości. Ta szczególna zdolność, której mężczyźni nie posiadają w takim stopniu jak kobiety, to dla Rousseau umiejętność manipulowania mężczyznami. Kobieta powinna zgłębić umysł mężczyzny, tak by za pomocą różnych kobiecych sztuczek, osiągnąć to, czego pragnie. Rousseau podkreśla, że nie chodzi tu o abstrakcyjnego mężczyznę, lecz o tego konkretnego, od którego zależy jej los.

Inne nauki praktyczne, które powinna pobierać dziewczynka, to nauka rysunków, ze względu na ich przydatność w projektowaniu ubiorów, dekoracji wnętrz, ogrodów. Wyszywanie i robótki ręczne wyrabiają poczucie estetyczne. Dziewczynka powinna znać kilka języków, by umiała znaleźć się w towarzystwie. Wskazana jest nauka rachowania, bardzo przydatna przy prowadzeniu gospodarstwa. Czytania dziewczynka nauczy się najlepiej powodowana ciekawością, od braci, nie ma więc potrzeby, by tego jej uczyć. Z kolei elementarne wiadomości z fizyki, historii i filozofii przekaże jej później małżonek. Najważniejsze, by do wykształcenia dziewczynki włączyć te wszystkie czynności, które będą jej potrzebne w przyszłości do prowadzenia domu.

Wychowanie religijne dziewcząt powinno opierać się na autorytecie. Rousseau twierdził, że:

> „[...] każda córka musi wyznawać religię swojej matki, zaś każda żona – religię męża. Gdyby religia ta okazała się nawet fałszywa, uległość, którą zgodnie z porządkiem natury winna kobieta mężowi a córka matce, zmaże na sądzie ostatecznym grzech błędu. Nie będąc sama w stanie zdobyć się na sąd prawidłowy musi kobieta przyjąć decyzję ojca lub męża jako orzeczenie kościoła”[15].

Kobietom nie należy tłumaczyć przyczyn, dla których należy wierzyć. Wystarczy, zdaniem Rousseau, wytłumaczyć im jasno, w co mają wierzyć. Nie powinno też nauczać się prawd religijnych w formie pytań i odpowiedzi, a jedynie w formie prostego wykładu.

Mary Wollstonecraft częściowo podzielała poglądy Rousseau dotyczące krytyki współczesnej cywilizacji, programu politycznego, jaki proponował. Pod-

[14] Tamże.
[15] Tamże, s. 251.

stawowe rozbieżności tkwią w ich poglądach na edukację. Wollstonecraft opowiadała się za kształceniem dzieci w szkołach publicznych. Optowała za ujednoliconym, pod względem płci, programem wykształcenia i edukacji. Kształceniem powinny być objęte wszystkie dzieci, a szkoły powinny być koedukacyjne. Dziewczęta należy kształcić w taki sam sposób jak chłopców, zwracając szczególną uwagę na przymioty rozumu[16].

Według Wollstonecraft, aby prawidłowo ukształtować charakter córki, należy postępować odwrotnie niż zalecał Rousseau. Cnota kobiet i mężczyzn jest tego samego rodzaju i niczym się od siebie nie różni, dlatego dziewczęta należy wychowywać w poczuciu własnej godności, zachęcać je do rozwoju osobistego. Myślicielka nie uznawała wrodzonego zróżnicowania psychiki kobiet i mężczyzn. Konsekwencją takiej postawy było uznanie, że to rozum prowadzi do rozpoznania obowiązków matki względem dziecka, a nie instynkt macierzyński. Wollstonecraft, w przeciwieństwie do Rousseau, uważała, że charakter człowieka ukształtowany jest przez czynniki społeczne, zewnętrzne wobec jednostki. Szczególnie szkodliwe jest rozwijanie w kobietach zbytniej emocjonalności, czułostkowości, gdyż odbywa się to kosztem rozumu.

Autorka *Wołania o prawa kobiety* uważała, że większość kobiecych wad nie jest wcale wrodzona, ale ukształtowana i usankcjonowana poprzez autorytety. Wśród wad wymieniała zdolność do pochlebstw, próżność, egoizm oraz złośliwość. Wskazywała, że mężczyźni także nie są od nich wolni, zwłaszcza ci przebywający w strukturach zhierarchizowanych, takich jak kościół i armia.

> „Stałe siły zbrojne nigdy nie składają się ze zdecydowanych, mocnych mężczyzn. Mogą być one dobrze zdyscyplinowanymi maszynami, ale rzadko skupiają mężczyzn będących pod wpływem silnej pasji lub cechujących się dużą energią w działaniu. Równie trudno znaleźć te cechy w armii, jak i między kobietami – a to z tego samego powodu. Oficerowie są równie skupieni na sobie, w podobnym stopniu lubią tańce, zatłoczone sale, awantury i drwiny. Tak samo, jak w przypadku płci pięknej, zadaniem ich życia jest układność. Zostali wyszkoleni, aby zadowalać, i tylko po to żyją. Jednak nie stracili swojej wyższości, jeśli chodzi o płeć, gdyż wciąż uważani są za wyższych rangą od kobiet, chociaż na czym by ta wyższość miała polegać – prócz tego, o czym już wspomniałam – trudno dociec”[17].

Dowodzi to faktu, że to struktury hierarchiczne są źródłem przywar, a nie natura. Jeśli kobiety staną się wolnymi, to zmieni się ich charakter, „wyzbywając się występku i głupoty”. Myślące racjonalnie kobiety staną się lepszymi matkami. Tylko mądra matka może nauczyć dzieci patriotyzmu, tego jak być dobrymi ludźmi. Przyznanie kobietom praw przysłuży się także mężczyznom.

[16] Zob.: E. Pietrzak, *Wolność, równość i siostrzeństwo*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2008, s. 33.
[17] M. Wollstonecraft, *Wołanie o prawa*..., dz. cyt., s. 63.

> „Gdyby mężczyźni szczodrze uwalniali nas z łańcuchów i cieszyli się rozsądnym towarzystwem zamiast niewolniczego posłuszeństwa, z całą pewnością uznaliby nas za bardziej spostrzegawcze córki, za serdeczne siostry, wierniejsze żony, rozsądniejsze matki – słowem za lepsze obywatelki. Wtedy kochałybyśmy ich z prawdziwym oddaniem, ponieważ nauczyłybyśmy się szanować same siebie”[18].

Dziewczęta w szkołach publicznych powinny być uczone pożytecznych rzeczy, które przydadzą im się w życiu rodzinnym. Aby mogły zadbać o własne zdrowie, a także swoich dzieci i mężów oraz rodziców, powinny uczyć się podstaw anatomii i medycyny. Nie należy również zaniedbywać nauk ścisłych ani humanistycznych. Szczególny nacisk trzeba położyć na naukę o moralności i studia nad polityczną historią ludzkości. Dotychczasowa edukacja dziewcząt jest chaotyczna i kładzie większy nacisk na doskonalenie talentów cielesnych, kosztem rozumowych. Dziewczęta nie mogą rozwinąć swoich zdolności na drodze współzawodnictwa, a to powoduje, że mają potem trudności w życiu dorosłym z dostosowaniem się do stawianych im wymagań. Jedyna rywalizacja, jaką znają, to konkurowanie o względy mężczyzn.

Pomimo tego, że mężczyźni traktują kobiety jak swoją własność i czynią z nich niewolnice, odmawiając im prawa do samodzielnej egzystencji, autorka nie pogardza nimi.

> „Kocham mężczyznę jak bliźniego swego, ale jego władza prawdziwa czy przywłaszczona mnie nie obejmuje – chyba, że jego rozum okaże się tak godny hołdu. Jednakże nawet wtedy jest to hołd rozumowi składany, nie mężczyźnie. W rzeczywistości, postępowanie istoty świadomej musi podporządkować jej własny umysł; inaczej na jakiej podstawie spoczywałby tron Boga?”[19]

Usamodzielnienie się kobiet nie miałoby, zdaniem Wollstonecraft, wystąpienia przeciwko mężczyznom. Twierdziła, że kobiety nie powinny mieć władzy nad mężczyznami, ale same nad sobą.

Największe zagrożenie dla wolności, zdaniem Wollstonecraft, tkwi w niesprawiedliwym prawodawstwie i nierównym statusie majątkowym, politycznym oraz prawnym obywateli. Postawą wykluczenia społecznego jest płeć żeńska oraz ubóstwo. Wollstonecraft porównuje kobiety do niewolników, ponieważ są one pozbawione praw cywilnych, politycznych i majątkowych. W XVIII-wiecznej Anglii status prawny kobiety dorosłej był taki sam jak dziecka – pozostawała ona pod ciągłą opieką prawną mężczyzny – ojca, a potem męża. Była ona postrzegana jako istota niezdolna do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Konsekwencją takiej postawy była powszechna pogarda dla

[18] Tamże, s. 226.
[19] Tamże, s. 79.

kobiety, która nie wyszła za mąż. I to bez względu na sferę, z jakiej pochodziła. Kobieta była postrzegana wyłącznie w kontekście mężczyzny[20]. Uzyskanie niezależności finansowej było czymś niesłychanie trudnym. Jedyne dostępne dla kobiety zawody miały charakter usługowy i były słabo opłacane. Takie prace musiały podejmować kobiety z niższych klas. Praca zarobkowa kobiet z klas średnich i wyższych była uważana za naganną. Majątkiem, który wnosiły kobiety w posagu, bądź dziedziczyły, zarządzał mąż. Wollstonecraft twierdziła, że gdyby kobiety były odpowiednio wykształcone, to uchroniłoby je to przed uprawianiem nierządu. Pisała, że kobiety:

> „[...] nie wychodziłyby wówczas za mąż dla pieniędzy – na wzór mężczyzn przyjmujących stanowiska pod wpływem rządów – i nie zaniedbywałyby swoich powinności. Możliwość zarabiania na swoje własne utrzymanie – i to jak najbardziej chwalebna! – ochroniłaby je też przed upadkiem tak nisko jak te biedne, porzucone stworzenia żyjące z nierządu. Ale czyż kapeluszniczki i modystki nie są uważane za niższą klasę? Te kilka miejsc zatrudnienia dostępnych dla kobiet – daleko tu do obfitości – jest poniżających"[21].

Zdaniem autorki kobieta pracująca na swoje utrzymanie jest znacznie bardziej godna szacunku niż największa piękność.

Niski status prawny i społeczny kobiet powodował, że często wychodziły one za mąż bez uczucia, jedynie ze względu na korzyści finansowe, najczęściej wbrew własnej woli. Tę powszechną praktykę aranżowania małżeństw Wollstonecraft nazywała legalną prostytucją. Małżeństwa powinny być oparte na przyjaźni, zaufaniu i odpowiedzialności. Konieczne jest jednak minimum sympatii. Dzięki temu mąż nie będzie szukał towarzystwa innych kobiet, a pewna jego wierności kobieta nie będzie zaniedbywać dzieci. Pomimo kwestionowania różnicy płci w wychowaniu i kształceniu Mary Wollstonecraft nie negowała podziału ról społecznych, akceptując obowiązki, które wiążą się z daną płcią, np. rola matki czy żony. Twierdziła, że dostęp kobiet do edukacji nie wywróci tego porządku.

Rousseau uważał, że dobre obyczaje zostały zepsute wraz z rozwojem cywilizacji, prawa natury zostały zastąpione zdeprawowaną kulturą i dlatego należy powrócić do życia zgodnego z naturą. Z kolei Wollstonecraft twierdziła, że dobrze funkcjonujące społeczeństwo należy dopiero stworzyć, a do tego potrzebna jest odpowiednia edukacja.

***

[20] Por.: B. Taylor, *Introduction*, [w:] M. Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, Everyman's Library, London 1992, s. XXVII.

[21] M. Wollstonecraft, *Wołanie o prawa*..., dz. cyt., s. 224.

Mary Wollstonecraft była jedną z pierwszych kobiet, która została wprowadzona do oficjalnej – akademickiej historii filozofii, na karty podręczników, a także do różnego rodzaju przewodników, almanachów i żywotów wielkich filozofów[22]. Dokonało się to w ostatnich dekadach, wraz z rozpoczęciem badań nad filozoficzną twórczością kobiet. Początkowo dobrze przyjęte dzieła Wollstonecraft były bojkotowane jako napisane przez rewolucjonistkę i osobę niemoralną. Nawet radykalne feministki nie przyznawały się do poglądów myślicielki. Pomimo tego, że jej traktaty były kilkakrotnie wznawiane w XIX wieku, to dopiero początek XX wieku przyniósł autorce uznanie. Już na tym poziomie widać podwójne standardy w ocenie zachowania kobiet i mężczyzn, z którymi walczyła przez całe swoje życie. Wollstonecraft została potępiona przez opinię publiczną i nikt nie przyznawał się do znajomości czy inspiracji jej poglądami. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja Rousseau, którego traktat o wychowaniu był powszechnie znany i komentowany. Nikomu nie przeszkadzało, że autor oddał piątkę swych dzieci do przytułku i związany był z wieloma kobietami, z protekcji których chętnie korzystał.

Bibliografia

Godwin W., *Memoirs of the Author of "The Rights of Woman"*, Penguin Books, London 1987.

Jung E., *Czy w XVII i XVIII-wiecznej Anglii kobieta była traktowana jako wartościowa jednostka–obywatelka?*, „Filo-Sofija" 2013, nr 23.

Pietrzak E., *Wolność, równość i siostrzeństwo*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2008.

Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. II, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

Taylor B., *Introduction*, [w:] M. Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, Everyman's Library, London 1992.

Todd J., *Death and the Maidens. Fanny Wollstonecraft and the Shelly Circle*, Profile Books, London 2007.

Uliński M., *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001.

Wollstonecraft M., *A Vindication of the Rights of Men*, St. Paul's Church Trad., London 1790.

Wollstonecraft M., *A Vindication of the Rights of Woman*, Peter Edes, Boston 1972.

Wollstonecraft M., *Maria or the Wrong of Woman*, Penguin Books, London 1994.

Wollstonecraft M., *Wołanie o prawa kobiety*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2011.

Wollstonecraft Shelley M., *Frankenstein or The Modern Prometheus*, Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones, London 1818.

Wollstonecraft Shelley M., *Frankenstein*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa 1925.

[22] Zob.: E. Jung, *Czy w XVII i XVIII-wiecznej Anglii kobieta była traktowana jako wartościowa jednostka–obywatelka?*, „Filo-Sofija" 2013/23, s. 117.

doi: 10.23734/wwr20152.051.082

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 26.06.2014 r. – przyjęty: 14.10.2015 r.

Agata SAMSEL*

Międzygeneracyjna transmisja wartości[1] w rodzinach polskich w Drugiej Rzeczypospolitej w kontekście ideologii wychowawczej państwa w latach 1918–1939

Intergenerational transmission of values in Polish families in the Second Republic in the context of educational ideology of the state in years 1918–1939

Streszczenie

Międzypokoleniowy przekaz wartości jest niezbędnym warunkiem zachowania ciągłości kultury, a tym samym gwarantem przetrwania grupy. Wprowadzanie w świat wartości jest nieodłącznym elementem wychowania młodego pokolenia. Najstarszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, gdzie w sposób naturalny kształtuje się osobowość dziecka i kreuje jego tożsamość. Wskutek międzygenera-

* e-mail: agatasamsel@wp.pl
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska.

[1] Wartości leżą w obszarze zainteresowań badawczych przedstawicieli różnych dziedzin nauki, co powoduje wieloznaczność pojęcia i mnogość definicji, wynikające z odmiennych potrzeb, metod i celów badawczych. Na określenie wartości, jako przedmiotu międzypokoleniowej transmisji, przyjęłam definicję Artura S. Rebera, określającą wartość jako: „Ogólną abstrakcyjną zasadę wyznaczającą wzorce zachowania w danej kulturze, czy społeczeństwie, którą w efekcie socjalizacji członkowie społeczeństwa skłonni są wysoko cenić. Takie wartości społeczne tworzą podstawowe zasady, wokół których dokonuje się integracja celów indywidualnych i społecznych", zob.: A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2000, s. 810.

cyjnej transmisji wartości dziecko przyswaja wiedzę, która jest sumą doświadczeń wielu minionych pokoleń. Oprócz nabywania umiejętności odróżniania dobra od zła i uczenia się podstawowych zasad oraz norm, regulujących stosunki międzyludzkie, dziecko przyswaja szereg elementów, składających się na kulturę – język, historię, tradycję, wierzenia, symbole religijne i narodowe, obyczaje i zwyczaje.

W międzywojniu, w społeczeństwie polskim, funkcjonował system wartości oparty na kanonie ukształtowanym w okresie zaborów. Ogromne znaczenie przypisywano tym wartościom, które sprzyjają zachowaniu własnej odrębności kulturowej i narodowej. Naczelne miejsce w hierarchii wartości zajmowały: ojczyzna, rodzina, religia katolicka, historia kraju, tradycja, symbole narodowe. Wśród wysoko cenionych i pożądanych cech moralnych znajdowały się: patriotyzm, odwaga, gotowość do ponoszenia ofiar i poświęceń, pracowitość, obowiązkowość, sprawiedliwość i uczciwość.

Mimo dużego rozwarstwienia społecznego w II Rzeczypospolitej daje się zauważyć zbieżność wartości, będących przedmiotem międzypokoleniowego przekazu w rodzinach polskich, bez względu na ich status społeczny, majątek czy wykształcenie. Charakterystyczna dla dwudziestolecia międzywojennego była również zgodność systemu wartości deklarowanego i realizowanego w rodzinie, z tym który propagował Kościół, jak również tym, który wdrażały państwowe instytucje oświatowo-wychowawcze. Efektem tego było jednolite wychowanie młodego pokolenia, z jasno określonymi i spójnymi celami wychowawczymi, konsekwentnie realizowanymi przez współpracujące ze sobą, najważniejsze środowiska wychowawcze.

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie, wartości, kultura, Polska 1918–1939.

Abstract

The intergenerational transmission of values is an indispensable condition of the continuity of a culture, and thus it guarantees the survival of the group. Entering the world of values is inherent in the education of the young generation. The oldest and most important educational environment is the family, where the child's personality is shaped and its identity is created. As a result of the intergenerational transmission of values the child acquires knowledge, which is the sum of the experience of previous generations. In addition to acquiring the ability to distinguish good from evil, and learning the basic principles and standards governing relationships, the child assimilates a number of elements that make up the culture – language, history, tradition, beliefs, symbols of religious and national customs and habits.

A system of values in the interwar Polish society was based on the canon formed during the partitions of the country. Great importance was attributed to the values which were conducive to maintaining its cultural and national identity. Major positions in the hierarchy of values were taken by: homeland, family, the Catholic religion, the history of the country, tradition, national symbols. Among the highly regarded and desirable moral qualities were: courage, the willingness to make sacrifices, dedication, diligence, responsibility, fairness and honesty.

Despite the large social stratification in the Second Republic a certain convergence of values can be observed. They were the subject of intergenerational transmission

within Polish families, regardless of their social status, wealth, or education. The characteristic feature of the interwar period was also the compatibility of the system of values declared and inculcated in the family with the ones propagated by the Church, as well as with those which were inculcated by state educational institutions. The result was the uniform upbringing of young people, with clear and consistent educational goals, consistently accomplished by the most important educational environments cooperating with each other.

Keywords: family, education, values, culture, Poland 1918–1939.

Słowo wstępne

Podstawą trwania i wyrażania się narodu jest jego kultura, zaś kluczową rolę w każdej kulturze odgrywają wartości. To one stanowią o organizacji systemu społecznego i tożsamości kulturowej, kształtują poglądy i postawy. Nakreślają zasady postępowania i normy. Są podstawą do tworzenia idei i ideałów – etycznych, moralnych, religijnych i społecznych. Przyjęty przez grupę system wartości determinuje wybór bohaterów, symboli narodowych, miejsc pamięci i kultu religijnego[2].

Doniosłą rolę w kulturze odgrywają symbole, należące do świata wartości a jednocześnie stanowiące wartość samą w sobie. Kultura symboliczna skupia się wokół wartości naczelnych, określanych mianem kultury dominującej, której rdzeń stanowi kanon wartości[3], występujących w myśli naukowej, religii, sztuce i zabawie. Lista symboli nie jest zbiorem zamkniętym, ponieważ ciągle dołączają do niej nowe. Symbole rodzą się zwykle w okresach napięć, niepokojów czy kryzysów. Pojawiają się nagle w rzeczywistości społecznej, za sprawą jakiegoś wydarzenia, które z czasem zostaje uznane przez członków danej zbiorowości za ważne dla grupy. W miarę upływu czasu urasta ono do rangi symbolu, jednoczącego grupę ludzi, wywołującego silne stany emocjonalne. Każdy naród tworzy charakterystyczny dla siebie zbiór symboli, które są znakami umownymi, rozumianymi i przeżywanymi wyłącznie przez członków określonej grupy[4]. Do polskiego symbolicznego uniwersum, wzbudzającego silne stany emocjonalne, należy zaliczyć:

---

[2] L. Dyczewski, *Kultura polska w okresie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 61.

[3] Według Antoniny Kłoskowskiej kanon wartości to „[...] zespół konkretnych elementów kultury symbolicznej, przekazów w postaci sformułowanych legend, ideologii, opisów postaci historycznych, dzieł literackich i artystycznych". Zob.: A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] Taż (red.), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, „Wiedza o Kulturze" Wrocław 1991, s. 39.

[4] L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, [w:] Tenże (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin 1993, s. 14.

— język polski,
— hymn narodowy,
— symbole narodowe (biały orzeł w koronie, biało-czerwona flaga),
— ważne wydarzenia historyczne (chrzest Polski, bitwa pod Grunwaldem, hołd pruski, Konstytucja 3-go maja, powstania narodowe, „cud" nad Wisłą, walka z okupantem hitlerowskim, Powstanie Warszawskie, opór przeciw systemowi komunistycznemu – polski Czerwiec, Październik, Sierpień i Grudzień i wreszcie Okrągły Stół),
— miejsca kultu religijnego (Jasna Góra, Ostra Brama),
— miejsca pamięci narodowej (Cmentarz Orląt, Oświęcim, Monte Cassino, Katyń, Smoleńsk),
— bohaterów narodowych (T. Kościuszko, J. Piłsudski, Maksymilian Kolbe, L. Wałęsa, Jan Paweł II),
— wielkie dzieła literackie wybitnych autorów (A. Mickiewicza, H. Sienkiewicza, S. Wyspiańskiego),
— obrazy malarzy polskich (J. Matejki, W. Kossaka, upamiętniające ważne wydarzenia historyczne),
— utwory wielkich kompozytorów,
— pieśni patriotyczne i religijne,
— obrzędy związane z obchodami świąt religijnych (Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Wszystkich Świętych, Zaduszki) i uroczystości rodzinnych (wesela, chrzciny, pogrzeby)[5].

Członków zbiorowości łączy poczucie wspólnoty oraz ciągłości w czasie i przestrzeni. Podstawę trwałości grupy, jej wewnętrznej spoistości i więzi, stanowi centrum kultury, które Leon Dyczewski wiąże z tożsamością kulturową jednostki i grupy, dającą jednostce zakorzenienie w życiu społecznym i możliwość międzyosobowej komunikacji w ramach symbolicznego uniwersum[6]. Świadome przeżywanie własnej tożsamości możliwe jest dzięki doświadczeniu inności[7], które rodzi się w konfrontacji z „obcym". To „inny" daje możliwość odkrycia własnej identyczności z grupą[8]. Przywiązanie do własnej kultury i duma z przynależności do niej, często są dziś utożsamiane z nacjonalizmem i krytykowane jako relikt przeszłości, synonim zaściankowości i zacofania. Tymczasem, jak słusznie zauważa Jerzy Nikitorowicz, powinny być raczej postrzegane jako naturalne przywiązanie do świata zakorzenienia, wynikające:

[5] J. Prokop, *Polskie uniwersum*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 117; L. Dyczewski, *Trwałość kultury*..., dz. cyt., s. 36; Tenże, *Kultura polska w okresie przemian*..., dz. cyt., s. 65.
[6] L. Dyczewski, *Trwałość kultury*..., dz. cyt., s. 40.
[7] J. Bartmiński, *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze*..., dz. cyt., s. 39.
[8] Z. Bendykowicz, *Portrety „obcego"*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 37.

„[...] z osadzenia kulturowego, z dziedzictwa przodków, jako naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury poprzez zanurzenie się w niej, nasiąkanie nią, bez jej oceny i wartościowania, czyli nawykowe nosicielstwo kultury”[9].

Centrum kultury polskiej

Centrum kultury polskiej kształtowało się na przestrzeni wielowiekowej historii państwa, aczkolwiek zaistniało i na trwałe zakorzeniło się w świadomości społecznej w okresie zaborów. Stanowiło wypadkową wartości epoki romantyzmu i schedy po polskim etosie szlacheckim[10]. Wiek XIX był w całej Europie czasem rodzenia się narodowej tożsamości, opartej na więzi członków grupy, mającej tę samą kulturę, historię i tradycję, a nie, jak dawniej, na wspólnocie interesów określonej warstwy społecznej. To poczucie przynależności do jednego narodu i spoistość w obrębie grupy, w okresie niebytu państwowego były dla Polaków szczególnie istotne dla ocalenia własnej odrębności kulturowej, która bardzo wyraźnie odróżniała się na tle państw zaborczych. Ta konfrontacja z dominującym „innym” spowodowała zacieśnienie więzi, opartej na wspólnych doświadczeniach i losach narodu. Najważniejszym celem w obliczu zagrożenia wynarodowieniem, a tym samym unicestwienia grupy jako całości, stało się ocalenie własnej odrębności kulturowej poprzez szczególną dbałość i przywiązanie do wszystkiego, co wyróżnia członków zbiorowości od obcych, a więc język polski, religia, historia, tradycja, nauka, literatura i sztuka. Wszystkie te elementy składały się na szeroko rozumianą kulturę polską i stanowiły powód do dumy. Walka o zachowanie tradycyjnych wartości oraz przekazanie ich młodemu pokoleniu, stały się celem naczelnym, gwarantującym zachowanie odrębności kulturowej i przetrwanie narodu polskiego.

Utrata niepodległości uświadomiła Polakom, jak ważna jest Ojczyzna. Tęsknota za państwem – niegdyś wielkim i potężnym, z bogatą historią i kulturą, sprawiła, że stało się ono jedną z najcenniejszych wartości. Z pokolenia na pokolenie przekazywano opowieści o waleczności dawnych bohaterów, mądrości i męstwie władców, zwycięstwach oręża polskiego, wygranych bitwach, podbitych ziemiach i atrakcyjności kultury polskiej, której elementy przejmowali obcokrajowcy, ponieważ przewyższała ich rodzimą kulturę.

Równie wysoko w hierarchii wartości plasował się Kościół i religia katolicka, nierozerwalnie związana z kulturą polską i silnie w niej osadzona. Przyjęcie chrztu było momentem niezwykle ważnym, wręcz przełomowym w dziejach

[9] J. Nikitorowicz, *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartość w procesie kreowania tożsamości kulturowej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2006, s. 16.

[10] H. Skolimowski, *Uniwersalne wartości etosu polskiego*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza...*, dz. cyt., s. 15.

Polski, bowiem od niego w zasadzie rozpoczęła się historia narodu i dziejów jego kultury. Polska zaistniała na arenie międzynarodowej jako chrześcijańskie, cywilizowane państwo, „ostatni bastion" kultury łacińskiej na Wschodzie[11]. Polacy odżegnywali się od Wschodu, aczkolwiek nie do końca pasowali też do zachodnich sąsiadów. Być może właśnie dlatego czuli się inni, a że bez wątpienia lepiej jest być innym – lepszym, niż innym – gorszym, utwierdzano się w przekonaniu o swojej wyjątkowości, co w dobie romantyzmu zaowocowało przeświadczeniem o szczególnej misji narodu polskiego[12].

Kościół w czasach niewoli odegrał na ziemiach polskich bardzo istotną rolę. Wytworzyła się swoista symbioza między nim a narodem polskim, z której obie strony czerpały poczucie siły i racji bytu. Były dla siebie nawzajem gwarantem trwania, ostoją polskości i wielowiekowej tradycji, która ściśle wiązała ze sobą wartości religijne i narodowe[13]. W okresie zaborów Kościół był jedyną na wskroś polską instytucją, skupiającą i jednoczącą katolików poprzez kultywowanie wiary jej przodków, wiary utożsamianej z narodowością polską, pozwalającą odróżnić „swoich" od „obcych". Ojcowie Kościoła zaangażowali się w prace na rzecz ruchu narodowego, widząc w nim jedyną szansę na ocalenie polskości w poszczególnych zaborach, a tym samym własne „być albo nie być". Kościół dostarczał wiedzy na temat wartości, nie tylko religijnych, ale też ogólnoludzkich, moralnych i społecznych, a normy i zasady postępowania, ustalane i rozpowszechniane przez księży nabierały szczególnego znaczenia, bowiem postrzegane były jako równoznaczne z wolą Bożą a ich przestrzeganie w życiu doczesnym stanowiło warunek osiągnięcia celu ostatecznego, jakim było życie wieczne. Głoszone z ambony kazania budziły polską świadomość narodową, nawoływały do kultywowania tradycji i wiary przodków, patriotyzmu i dążenia do odzyskania własnego państwa. Religia katolicka była silnym spoiwem łączącym Polaków, odróżniającym ich od innowierczych sąsiadów–zaborców, którzy, mając tego świadomość, nie szczędzili sił, by pozbawić naród polski oparcia w Kościele. Z im większą determinacją atakowali, tym bardziej zacieśniała się więź między Polakami a Kościołem[14].

Wysokie miejsce w hierarchii wartości XIX-wiecznego społeczeństwa polskiego zajmowała rodzina. W czasach państwowego niebytu, braku polskich instytucji, szkół i placówek kulturalnych, to właśnie rodzina była ostoją polskości. W gronie najbliższych można było swobodnie i bez przeszkód rozmawiać w ojczystym języku o chlubnych kartach historii kraju, bohaterach narodowych i ich sukcesach odniesionych w walkach z wrogiem, czytać na głos dzieła pol-

[11] M.A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1999, s. 132–136.
[12] A. Samsel, *W kręgu polskich wartości narodowych*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Trans Humana, Białystok 2009, s. 278.
[13] J. Wysocki, *Rytuał rodzinny*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1983, s. 23.
[14] A. Samsel, Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej. Aspekty aksjologiczne [mps pracy doktorskiej 2010, s. 148–149 (zbiory Biblioteki Wydz. Pedagogiki i Psychologii UwB)].

skich pisarzy, grać utwory polskich kompozytorów czy wspólnie śpiewać pieśni patriotyczne. Młode pokolenie słuchało opowieści rodziców i dziadków o ich udziale w powstaniach, walce o niepodległość, dzięki którym losy rodziny nierozerwalnie splatały się z historią kraju, co powodowało tworzenie się więzi rodziny z ojczyzną, uświadamiało młodym, że ich przodkowie tworzyli tę historię. W okresie niewoli często dwory brały na siebie obowiązek propagowania polskości poprzez oddziaływanie na okoliczną ludność, wypożyczanie książek z domowej biblioteki czy też umożliwianie kontaktu z dziełami sztuki, czy rodzinnymi pamiątkami o wartości historycznej. Ciągłość kultury i tradycji została utrzymana głównie dzięki rodzinie, która stała na straży tradycyjnych wartości i była najbardziej odpornym środowiskiem na wszelkie zmiany społeczno-polityczne. Dzięki międzygeneracyjnej transmisji wartości w rodzinie udało się ocalić polską kulturę, zapewniając ciągłość życia narodowego mimo braku własnego państwa[15]. Mimo usilnych prób germanizacji i rusyfikacji dom rodzinny pozostał polski. Przetrwał język, kultura, religia i tradycja, mimo iż kilka kolejnych pokoleń przyszło na świat w niewoli[16].

Z wielką wartością, jaką przypisywało się rodzinie, ściśle związana była wysoka pozycja kobiety, ponieważ to głównie ona zajmowała się wychowaniem dzieci, uczyła odpowiednich zachowań, kształtowała postawy, wpajała wartości. Burzliwa historia Polski, nękanej licznymi wojnami i najazdami sprawiała, że kobieta często pozostawała sama i zmuszona była pod nieobecność męża brać na siebie ciężar prowadzenia domu, utrzymania rodziny i opieki nad dziećmi. Wówczas obowiązek wychowania młodego pokolenia spoczywał wyłącznie na niej. Siła i determinacja, z jaką stawiały czoło temu wyzwaniu sprawiały, że kobiety cieszyły się społeczeństwie należnym poważaniem i szacunkiem. W XIX wieku, w okresie zrywów narodowych, zaczęło funkcjonować określenie „Matka–Polka", upowszechnione przez Adama Mickiewicza za sprawą wiersza „Do Matki–Polki", w którym poeta podkreślił znaczenie i trudną rolę kobiety–matki, która ma do spełnienia wyjątkową misję – wychowanie młodego pokolenia. Mimo poświęcenia się dzieciom i mimo ogromnej matczynej miłości powinna wychować twardych, niezłomnych, silnych mężczyzn – wiernych synów swojej ojczyzny, kierujących się najwyższymi wartościami, potrafiących znieść wszelkie niedogodności, strach, ból, tęsknotę i pozostać nieugiętymi w swojej wierze i działaniu. Określenie to z literatury przeniknęło do ówczesnej myśli społecznej i długo funkcjonowało jako synonim kobiety silnej, niezłomnej, samowystarczalnej, kierującej się najwyższymi wartościami, rodzącej dzieci, kochającej je bezgranicznie, ale też godzącej się z faktem, że nie są jej własnością i jeśli sytuacja tego wymaga, oddają życie w imię wyższych wartości, co mimo cierpienia napawa matkę dumą.

[15] L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002, s. 36.
[16] A. Samsel, *W kręgu*..., dz. cyt., s. 279.

Kolejną wartością było poczucie wspólnoty, która zwykle zacieśnia się w momentach zagrożenia grupy, a takich nie brakowało w historii narodu polskiego. Świadomość dzielenia niedoli z rodakami dodawała sił do walki i utwierdzała w przekonaniu, że warto ponieść najwyższe nawet ofiary, aby osiągnąć cel nadrzędny, czyli ocalić własną tożsamość i niezależność.

Na wysokim miejscu w XIX-wiecznej hierarchii wartości plasowała się wolność. Jej rodowód sięga Rzeczypospolitej Obojga Narodów i jest mocno osadzony w etosie szlacheckim. Wolność, jako wartość, stała się szczególnie ważna w okresie zaborów, jawiła się bowiem jako cel nadrzędny Polaków w walce o niepodległość.

Epoka romantyzmu miała ogromny wpływ na kształtowanie postaw wielu pokoleń Polaków. To właśnie w tym okresie, za sprawą elit kulturalnych, powstawał i ugruntowywał się kanon kultury polskiej. Był to czas wielkich zrywów narodowych, budujących polski etos romantyczny, utrwalanych w pamięci kolejnych pokoleń. Wiek XIX przeszedł do historii jako okres będący świadectwem patriotyzmu i męstwa narodu polskiego, determinacji i współdziałania w imię najwyższego dobra, jakim jest Ojczyzna. W tym czasie kształtowały się takie postawy, jak: patriotyzm, gotowość do poświęceń i ponoszenia najwyższych ofiar, obowiązek wobec ojczyzny, przedkładanie dobra ogółu ponad własny, prywatny interes, wolność mimo zniewolenia, szacunek dla tradycji i przywiązanie do odwiecznych wartości, umiłowanie historii ojczystej, zakorzenienie we własnej kulturze i duma z przynależności do niej. To właśnie one determinowały wybór bohaterów i stanowiły podstawę do tworzenia ideałów wychowawczych. Wartości ukształtowane i dominujące w okresie zaborów odcisnęły się tak mocno w świadomości Polaków, że później wielokrotnie, w trudnych momentach (walka o niepodległość 1914–1918, wojna polsko-bolszewicka o wschodnie granice, czas wojny i okupacji 1939–1945, Powstanie Warszawskie, walka podziemia polskiego z narzuconym aparatem władzy sowieckiej, walka z systemem komunistycznym) powracano do ideału bohatera romantycznego, mimo zmieniających się epok.

Rodzina jako środowisko wychowawcze w II Rzeczypospolitej

W II Rzeczypospolitej rodzinę postrzegano jako podstawową komórkę organizmu społecznego i narodowego[17]. Powszechne było przekonanie, że to za sprawą rodziny udało się ocalić polską kulturę i uchronić naród przed unicestwieniem, mimo usilnych starań i zabiegów zaborców. To dzięki silnej więzi rodzinnej i wierności przekazywanym z pokolenia na pokolenie wartościom,

[17] Z. Jankowska, *Rodzina i jej kultura*, „Rodzina" 1922, nr 1, s. 16.

społeczeństwo polskie ocaliło własną tożsamość[18]. Niezaprzeczalny wpływ rodziny na wychowanie i rozwój osobowości dziecka potwierdzały również najnowsze badania naukowe.

Rozwój nauk społecznych, jaki nastąpił pod koniec XIX wieku, spowodował wzrost zainteresowania rodziną jako środowiskiem wychowawczym. W latach międzywojennych przedstawiciele różnych dziedzin nauki byli zgodni co do tego, że rodzina, jako naturalne i pierwsze środowisko dziecka, jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym i ma decydujący wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia oraz przygotowanie jednostki do funkcjonowania w dorosłym życiu. Przedmiotem poszukiwań ówczesnych badaczy, stało się znalezienie skutecznych metod wychowawczych, prowadzących do wypracowania takich cech, postaw, zachowań i wartości, aby młodzież w przyszłości jak najlepiej służyła społeczeństwu, narodowi i państwu. Wieloaspektowość prowadzonych badań empirycznych, spowodowana użyciem różnorodnych metod i technik, charakterystycznych dla różnych dziedzin nauki sprawiała, że wiedza na temat rodziny rozwijała się wielokierunkowo. Mimo iż zjawisko wychowania w rodzinie występowało od zawsze, to pedagogika rodzinna, jako dyscyplina, wyodrębniła się w zasadzie dopiero w okresie międzywojennym[19]. W badania nad rodziną zaangażowali się socjolodzy[20], psycholodzy[21] i przedstawiciele pedagogiki chrześcijańskiej[22]. Bronisław Malinowski, Ludwik Krzywicki i Tadeusz Szczurkiewicz badali środowisko rodzinne pod kątem antropologicznym i etnograficznym, natomiast Józef Chałasiński, Stanisław Rychliński i Stanisław Czarnowski historyczno-porównawczym. Florian Znaniecki analizował wpływ środowiska rodzinnego na osobowość a Zygmunt Mysłakowski i Jan Stanisław Bystroń koncentrowali się na rodzinie jako środowisku wychowawczym. Niezwykle aktywna była też grupa badaczy, mająca na celu ustalenie konkretnych potrzeb rodziny, w celu wypracowania określonego kierunku działań opieki społecznej[23]. Efektem tych badań był szereg publikacji, które przyczyniły się do dynamicznego rozwoju pedagogiki rodzinnej[24].

---

[18] L. Dyczewski, *Więź*..., dz. cyt., s. 36.

[19] M. Wójcik, *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 10.

[20] Kierunek socjologiczny w badaniach nad rodziną reprezentowali: Zygmunt Mysłakowski, Maria Librachowa, Helena Radlińska, Ludwik Krzywicki, Bronisław Malinowski, Tadeusz Szczurkiewicz i in.

[21] Do reprezentantów psychologicznego kierunku należy zaliczyć m.in. Józefę Joteyko, Stefana Szumana, Józefa Piterę.

[22] Szczególne zasługi na tym polu położyli księża: Zygmunt Bielawski, Karol Mazurkiewicz i Jacek Woroniecki.

[23] Wśród tej grupy znaleźli się m.in. Halina Krahelska, Aleksander Minkowski, Maria Librachowa, Anna Oderfeldówna, ks. Aleksander Wóycicki.

[24] F. Bujak, *Drogi mojego rozwoju umysłowego*, „Nauka Polska" 1927, t. 6; M. Librachowa, A. Studnicki (red.), *Dziecko wsi polskiej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934; A. Wóycicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Jan Cotty, Warszawa 1922; J. Chałasiński, *Młode pokolenie*

Szczegółowe badania środowiska rodzinnego, prowadzone przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki, pozwoliły analizować problem wychowania w rodzinie w wielu aspektach. Dostrzeżono poważne braki i zaniedbania wychowawcze, przede wszystkim na wsi i w społecznościach małomiasteczkowych. Niepokój budziła także sytuacja najuboższych rodzin wielkomiejskich. Uwidocznił się znaczący wpływ czynnika ekonomicznego na wychowawczą funkcję rodziny, jednak podkreślano, iż nie jest on jedynie decydującym. Duże znaczenie w wychowaniu młodego pokolenia przypisywano duchowej kondycji rodziny, czyli jej „duszy", w której zawiera się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość jej członków. Ogromną rolę odgrywa tu dobra tradycja rodziny, którą bez względu na stan, czy pochodzenie należy pielęgnować, kultywować i przekazywać z pokolenia na pokolenie w formie zarówno ustnej, jak i pisemnej a także w postaci gromadzonych i chronionych pamiątek rodzinnych, będących świadectwem bohaterstwa, patriotyzmu, pobożności i ofiarności. Dla rodzinnej tradycji ważne jest wszystko, co nosi ślad minionych pokoleń, od odziedziczonego skrawka ziemi, po najdrobniejsze przedmioty użytku codziennego, ponieważ są one spoiwem, pomostem łączącym nieżyjących członków rodziny z obecnymi i tymi, którzy nadejdą[25].

Problematyka rodziny żywo interesowała nie tylko naukowców i badaczy, ale również ideologów i działaczy politycznych wszystkich ugrupowań. W programach wychowawczych każdej partii w II Rzeczypospolitej naczelne miejsce w dziele wychowania człowieka przyznawano rodzinie. Dostrzegając ogromną rolę najbliższych w procesie kształtowania postaw młodego pokolenia, przedstawiciele różnych ugrupowań starali się uzyskać jej poparcie dla swoich programów, do niej kierując cele ideowe i obejmując ją wszelkiego rodzaju akcjami wychowawczymi.

Czołowy teoretyk obozu narodowego, Lucjan Zarzecki, stał na stanowisku, że:

> „Rodzina jest naturalnym podłożem. Od niej należy wychodzić i na niej budować. Szwankować będzie cały system wychowawczy dotąd, dopóki w społeczeństwie nie ugruntuje się życie rodzinne przepojone duchem obywatelskim"[26].

W podobnym tonie wypowiadał się Roman Rybarski, ekonomista związany z Narodową Demokracją: „Naród, w którym rodzina jest słaba, będzie słabym

chłopów, t. 1–4, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984; L. Krzywicki, *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim w świetle ankiet z 1927 r.*, Ekonomista, Warszawa 1929; H. Radlińska (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937 i in.

[25] M. Friedlander, *Znaczenie środowiska rodzinnego w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 9, s. 263.

[26] L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe*, wyd. 2, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1929, s. 395–396.

narodem"[27] i Stanisław Grabski: „Nie wytworzymy potęgi Polski, jeśli rodzina polska straci swą siłę wewnętrzną"[28].

Zbliżony pogląd w kwestii znaczenia rodziny w wychowaniu najmłodszego pokolenia Polaków prezentowali przedstawiciele, teoretycy i sympatycy obozu sanacji, stojąc na stanowisku, że wychowanie państwowe powinno rozpoczynać się w rodzinie, być kontynuowane przez szkołę i wspierane przez Kościół[29].

Wychowawczą rolę rodziny podkreślali także przedstawiciele ruchu chrześcijańsko-demokratycznego i teoretycy katolickiej myśli wychowawczej, widząc w niej fundament życia społecznego. W myśli katolickiej rodzina postrzegana była jako źródło potęgi narodu, państwa i Kościoła, ponieważ w niej zachodzi, w sposób naturalny, wychowanie narodowe, państwowe i religijne i jeśli chce się dokonać jakichkolwiek zmian, to właśnie od rodziny należy zaczynać ich wprowadzanie[30].

Przedstawiciele ruchu ludowego również na pierwszym miejscu wśród środowisk wychowawczych stawiali rodzinę, co nawet znalazło swoje odzwierciedlenie w programie politycznym PSL „Piast" z 1926 roku, w którym zapisano, że należy przeciwstawić się wszelkim czynnikom mogącym spowodować zachwianie postaw moralnych rodziny i osłabienie jej więzi[31].

Teoretycy wychowania, sympatyzujący z partiami prawicowymi i centrowymi, wśród instytucji odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia, wymieniali rodzinę, państwo i Kościół, jako „moralnego kierownika narodu"[32]. Odmienne stanowisko w tej kwestii przyjmowali przedstawiciele Polskiej Partii Socjalistycznej, postulujący rozdział Kościoła od państwa, chociaż należy podkreślić, że PPS nie było partią radykalną i całkowicie odcinało się od partii komunistycznych[33].

---

[27] R. Rybarski, *Naród, jednostka, klasa*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Zakopane 1926, s. 144.

[28] S. Grabski, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, nakł. Księgarni i Składu Nut, Warszawa 1925, s. 67.

[29] M. Ziemnowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932, s. 20–25.

[30] J. Ziołecka, *Rodzina katolicka i jej posłannictwo*, „Ruch Katolicki" 1935, nr 1, s. 6.

[31] S. Giza, S. Lato (oprac.), *Materiały do historii polskiego ruchu ludowego*, t. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967, s. 218.

[32] A. Bełcikowska, *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1925, s. 90.

[33] W Polsce, w okresie międzywojennym, działała nielegalna Komunistyczna Partia Robotnicza Polski (od 1925 roku przemianowana na Komunistyczną Partię Polski). Organizacja powstała w 1918 roku na polecenie Moskwy i stamtąd otrzymywała dyrektywy, dlatego też przez społeczeństwo polskie traktowana była jako wroga państwu polskiemu. Rok po powstaniu została zdelegalizowana. Wśród członków przeważali przedstawiciele mniejszości narodowych, zamieszkujący wschodnie ziemie Rzeczypospolitej. Drugą partią komunistyczną, działającą na terenie Polski, była Niezależna Partia Chłopska, rozwiązana w 1927 roku a następnie powołana pod nazwą Zjednoczenie Lewicy Chłopskiej Samopomoc. Rola polityczna żadnej z tych partii nie była w Polsce znacząca.

Badania naukowe prowadzone w międzywojniu wykazały, że rodzice, mimo ogromnej odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa, często nie posiadają elementarnej wiedzy na temat świadomego wychowania a ich działania są bezplanowe lub nieraz wręcz szkodzą prawidłowemu rozwojowi psychicznemu dziecka. W obliczu tej sytuacji, za sprawą czynników państwowych, Kościoła, kręgów naukowych i działaczy społecznych, rozpoczęto kampanię na rzecz podniesienia stanu wiedzy pedagogicznej rodziców i uświadomienia im doniosłości roli rodziny jako środowiska wychowawczego. Na rynku wydawniczym pojawił się szereg pozycji naukowych z zakresu wychowania, jak również poradników wychowawczych, adresowanych do mniej wyrobionego czytelnika, zawierających szereg informacji i wskazówek. Autorami byli ludzie różnych profesji, często też sami rodzice, nie zajmujący się zawodowo wychowaniem, a pragnący podzielić się swoimi doświadczeniami z innymi[34]. Oprócz artykułów, dotyczących wychowania w rodzinie, zamieszczanych w czasopismach naukowych, pojawiły się periodyki adresowane do kobiet, które popularyzowały wiedzę pedagogiczną i zawierały szereg porad dotyczących wychowania (np. „Młoda Matka", „Rodzina i Dziecko")[35].

W latach poprzedzających odzyskanie niepodległości głównymi podmiotami wychowania były rodzina i Kościół, stanowiące ostoję polskości i narodowych wartości, pozostające w opozycji do władzy. Odrodzone państwo powołało szereg instytucji, za pośrednictwem których mogło włączyć się w proces wychowania młodego pokolenia. Pojawiły się nie tylko nowe możliwości ale i wyzwania. Trzeba było wychować młodzież „do wolności", nauczyć lojalności i szacunku do państwa, jego władz i instytucji. Należało zmienić mentalność społeczeństwa, któremu dotąd patriotyzm kojarzył się z biernym oporem lub wręcz walką z władzą i przedstawicielami prawa. Dostrzegano konieczność opracowania nowego ideału wychowania, adekwatnego do sytuacji politycznej, będącego połączeniem polskich tradycji i aktualnych potrzeb[36]. Problem ten żywo interesował nie tylko przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych, ale też duchownych i polityków wszystkich opcji, przekonanych co do tego, że jedynie współpraca głównych środowisk wychowawczych w kwestii wychowania młodego pokolenia, może dać optymalne rezultaty, ponieważ tylko

[34] W okresie międzywojennym w Polsce wydano ponad sto poradników, zob.: K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze II Rzeczypospolitej*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 221.

[35] A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, nr 1, s. 253.

[36] W. Mędrzecki, *Polskie uniwersum symboliczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Mędrzecki, A. Zawiszewska (red.), *Kultura i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Instytut Historii PAN, Warszawa 2012, s. 29–31.

wówczas praca jednej instytucji nie będzie niweczona przez drugą, a wychowanek będzie miał jasno określony, spójny system wartości[37]. Mimo występujących czasem tarć na linii rząd – Kościół, każda z tych instytucji doceniała rolę drugiej w dziele kształtowania postaw i wartości najmłodszych, i była gotowa do współdziałania oraz wzajemnych kompromisów. Sztab teoretyków wychowania i praktyków, związanych, bądź współpracujących z poszczególnymi opcjami politycznymi, pracował nad sprecyzowaniem ideologii wychowawczej, ustaleniem hierarchii wartości, nakreśleniem celów wychowawczych i ideałów, oraz doborem odpowiednich metod i środków[38].

Mimo iż wychowanie stanowi obszar ścierania się interesów różnych grup społecznych, politycznych i religijnych, którym zależy na ukształtowaniu młodego człowieka w taki sposób, aby w przyszłości był wartościowym ich członkiem, mimo zmian ekip rządzących i pozornych przewartościowań, daje się zauważyć niesamowitą wręcz konsekwencję w działaniu. Wprawdzie w dwudziestoleciu międzywojennym miały miejsce spory między endecją a piłsudczykami w kwestii wychowania, ale nie wynikały one z faktycznych, zasadniczych różnic zdań, ideałów czy wartości, lecz miały podłoże wybitnie polityczne. Tarcia z sali sejmowej przenikały do pedagogiki i były zarzewiem wszelkich sporów i polemik między teoretykami wychowania poszczególnych opcji. Przesadnie uwypuklane różnice zdań stały się trwałym elementem walki politycznej. Spór między dwoma ugrupowaniami toczył się bardziej na płaszczyźnie politycznej, niż o istotę rzeczy, ponieważ ani narodowcy nie kwestionowali znaczenia państwa, ani piłsudczycy nie negowali pozycji narodu w hierarchii wartości, co potwierdza analiza dokumentów, literatury społeczno-politycznej i prasy okresu międzywojennego[39].

Środowiska polityczne, religijne, oświatowe i społeczne wielką rolę w wychowaniu młodego pokolenia przypisywały szkole, widząc z niej ważne narzędzie kształtowania postaw. Jej głównym zadaniem było wychowanie młodego pokolenia ku wartościom w ścisłej współpracy z najważniejszymi środowiskami wychowawczymi w celu uzyskania optymalnych efektów wychowawczych. Programy nauczania i materiały metodyczne dla nauczycieli zawierały jasno określone cele, do których należy na tej płaszczyźnie dążyć, ideały ku jakim powinno zmierzać wychowanie, jak również metody i środki, dzięki którym uzyska się najlepsze rezultaty. Zadbano też o najmłodszych, objętych wychowaniem instytucjonalnym. W podręczniku dla ochroniarek, wśród cech, jakie należało kształtować u dzieci w wieku przedszkolnym wymieniano: miłość do Boga i bliźniego, umiłowanie prawdy i piękna, miłość do ojczyzny, umiejętność ponoszenia ofiar w imię wyższych celów, karność, posłuszeństwo, odpowiedzialność, soli-

[37] *Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odbudowy narodów*, Diecezjalny Instytut Akcji Katolickiej, Płock 1937, s. 55.
[38] A. Samsel, Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej..., dz. cyt., s. 315.
[39] Tamże.

darność, punktualność, rzetelność, poszanowanie dla pracy i uczciwość[40]. W szkołach obowiązywały podobne wzorce, tyle że wzbogacone i dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów. Wszystkie podręczniki powstałe w II Rzeczypospolitej na plan pierwszy wysuwały zagadnienia wychowawcze. Autorzy starali się uwypuklać podstawowe wartości, wskazywać właściwe postawy i zachowania. Za pomocą zawartych w podręcznikach treści nauczyciele w znaczący sposób mogli wpływać na kształtowanie osobowości wychowanków. Wszystkie podręczniki, niezależnie od tego czy powstały tuż po odzyskaniu niepodległości, czy też po reformie Jędrzejewicza, kładły ogromny nacisk na wychowanie patriotyczne, religijne, społeczne i obywatelskie[41]. Zarówno do roku 1926, jak też po przewrocie majowym, zasadniczą rolę odgrywała religia i mimo iż dopiero u schyłku II Rzeczypospolitej nastąpiło oficjalne połączenie trzech ideologii wychowawczych (narodowej, państwowej i katolickiej), to przez całe dwudziestolecie międzywojenne ich elementy przenikały się wzajemnie, tworząc ideał Polaka, łączącego w sobie cechy romantycznego bojownika i pozytywistycznego pracownika, któremu przyświecało hasło: „Bóg, Honor, Ojczyzna". Bez względu na zmiany i zawirowania polityczne, kierunek wychowania w międzywojniu można określić jako jednolity i stabilny[42].

Każda teoria wychowania musi trafić na odpowiedni moment, ale też i na właściwy grunt, ponieważ może oddziaływać tylko na te grupy, których potrzebom odpowiada i do których świadomości przemawia. W dwudziestoleciu międzywojennym istniało duże rozwarstwienie społeczne. Każda grupa starała się zaszczepić w młodym pokoleniu cechy i wartości, które są najbardziej przydatne w pełnieniu przyszłych ról społecznych i jak najlepiej przygotowują do przyszłych zadań. Teoretycy wychowania okresu międzywojennego mieli nadzieję na zniwelowanie tych różnic dzięki opracowaniu i wprowadzeniu w życie uniwersalnego, ponadklasowego modelu wychowania, odpowiadającemu wszystkim środowiskom i trafiającemu do świadomości każdego Polaka, bez względu na pochodzenie społeczne. Nie było to łatwe zadanie, ale okazało się możliwe do zrealizowania. Ideały i wartości, będące kwintesencją wychowania, są determinowane potrzebami chwili obecnej, dlatego też mogą ewoluować w zależności od sytuacji społeczno-politycznej, kulturowej czy ekonomicznej, ale podstawowe wartości muszą pozostać niezmienne, ponieważ stanowią moralny kręgosłup i podwalinę całego systemu wychowania. Ta prawda nieobca była elitom

[40] *Podręcznik dla ochroniarek*, wyd. zbior., Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1920; A. Samsel, *Wychowanie patriotyczne w przedszkolach II Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), *Kobieta a patriotyzm: konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2012, s. 126–127; A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939*, (cz. 2), „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 9, s. 519.

[41] A. Samsel, *Podręczniki szkolne lat międzywojennych jako narzędzie kształtowania postaw młodego pokolenia Polaków*, [w:] K. Domańska, B. Iwańska-Cieślik (red.), *Książka i prasa w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 165.

[42] Tamże.

II Rzeczypospolitej, dlatego mimo znacznego rozdrobnienia na polskiej scenie politycznej, założenia wychowawcze wszystkich partii (z wyjątkiem komunistycznych), zasadzały się na tradycyjnych wartościach, zakorzenionych w społeczeństwie polskim, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wydaje się, że to właśnie świadomość niezmienności wartości naczelnych i konieczności ich istnienia w każdym momencie, bez względu na sytuację, przyczyniła się do niewątpliwego sukcesu, jaki osiągnięto w II Rzeczypospolitej w dziedzinie wychowania.

W literaturze i prasie okresu międzywojennego pojawiało się wiele słów krytyki na temat ówczesnego systemu wychowania. Donoszono o upadku moralnym społeczeństwa, anomii tradycyjnych wartości i ideałów[43]. Rodzinom zarzucano brak elementarnej wiedzy pedagogicznej, szkołom wytykano niewydolność wychowawczą, politykom niekompetencję a teoretykom wychowania nieumiejętność sprecyzowania konkretnego ideału i systemu wychowania[44], jednak podczas II wojny światowej młodzi Polacy swoją postawą udowodnili, że kierunek zabiegów wychowawczych, zaangażowanie poszczególnych instytucji i wysiłek wkładany w kształtowanie postaw najmłodszych, przyniósł oczekiwane rezultaty. Nawet jeśli na przestrzeni dwudziestu lat istnienia wolnej Polski wystąpiły pewne zmiany w ideologii wychowawczej, to nie naruszały one naczelnych, zakorzenionych w kulturze, tradycji i historii podstawowych wartości, dzięki czemu były akceptowane przez ogół społeczeństwa. Pewne zmiany dokonywały się w obrębie wartości pochodnych, ale nie stały w sprzeczności z naczelnymi i nie stanowiły dla nich zagrożenia, a tym samym nie budziły obaw o dezintegrację powszechnie przyjętego systemu wartości, będącego stabilizatorem życia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa[45].

Międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinach chłopskich i robotniczych

Badania, dotyczące wpływu środowiska rodzinnego na wychowanie młodego pokolenia, pozwoliły na sprecyzowanie funkcji rodziny (biologiczna, ekonomiczna, społeczna, kulturowa, poznawcza, opiekuńcza i wychowawcza)[46] oraz ustalenie czynników, mających zasadniczy wpływ na właściwe wypełnianie tych zadań, wśród których wymieniano: pochodzenie społeczne, miejsce zamieszka-

[43] J. Janota Bzowski, *Szkoła i rodzina: ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930, s. 11; Tenże, *Kryzys współczesnej rodziny polskiej*, „Rodzina" 1922, z. 1, s. 10.

[44] F. Sawicki, *Kryzys kultury a religia chrześcijańska*, Poznań 1937, s. 11; J. Pastuszka, *Kryzys kulturowy a religia*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Warszawa 1932, s. 96; W. Adamski, *Kultura i jej dziedziny*, Ostoja, Poznań 1938, s. 23.

[45] K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975, s. 58.

[46] H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny" 1932, nr 1.

nia, pozycję zawodową, wykształcenie i poziom kultury rodziców, sytuację materialną i atmosferę domu rodzinnego[47]. Zdaniem badaczy, zasadniczy wpływ na właściwą realizację funkcji rodziny miał poziom wykształcenia oraz struktura zawodowa społeczeństwa polskiego, natomiast spis powszechny z 1921 roku[48] ukazywał stan daleki od zadowalającego. Zaledwie niewiele ponad 5% społeczeństwa posiadało wykształcenie wyższe niż początkowe, 75% stanowili chłopi i robotnicy rolni, 17% proletariat przemysłowy, a jedynie 5% społeczeństwa to inteligencja i wolne zawody[49], z czego znaczną część stanowili Żydzi. W tej sytuacji naukowcy szczególnie zainteresowali się środowiskiem chłopskim i robotniczym, chcąc poznać ich specyfikę i faktyczną kondycję wychowawczą tych rodzin, w celu ustalenia braków i niedociągnięć oraz ewentualnych form pomocy w realizowaniu podstawowych funkcji. W dwudziestoleciu międzywojennym badaniami objęto głównie warstwy najuboższe, którymi dotychczas w zasadzie nikt się nie interesował. Powstał szereg prac, będących pokłosiem prowadzonych badań, publikowanych w licznych czasopismach pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, które dostarczyły szczegółowych informacji na temat wychowania w rodzinach chłopskich i robotniczych, poszerzających wiedzę na temat życia codziennego tych środowisk.

Najliczniejszą warstwą społeczną w II Rzeczypospolitej byli chłopi. Ludność wiejska w 1921 roku stanowiła 76%, z czego 65% to chłopi, 10% – robotnicy rolni i 1% ziemiaństwo – warstwa, która po odzyskaniu niepodległości odchodziła już zasadzie do historii, a jej przedstawiciele zasilali szeregi inteligencji polskiej w miastach. W 1919 roku z 26,3 mln mieszkańców Rzeczypospolitej, 20,8 mln mieszkało na wsi[50].

Mimo niezwykle trudnych warunków życia, biedy, braku wykształcenia i jakiejkolwiek wiedzy pedagogicznej, wbrew powszechnej opinii ówczesnej inteligencji, chłopi nie tylko świadomie wychowywali swoje potomstwo, ale też zaszczepiali dzieciom szereg cennych wartości. Każda grupa w naturalny sposób dąży do zachowania ciągłości kulturowej, stąd jej starania o wychowanie młodego pokolenia w taki sposób, żeby jego działania w przyszłości służyły interesom grupy i gwarantowały jej przetrwanie. Istotne było przygotowanie dziecka do pełnienia przyszłych ról społecznych, zaszczepienie takich cech, które umożliwią jak najlepsze funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości i radzenie sobie z obowiązkami, które przyjdzie mu kiedyś wypełniać. Chłop musiał być twardy,

[47] M. Friedleander, *Znaczenie środowiska w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 9; H. Rowid, *Środowisko i jego funkcje wychowawcze w związku z programem nauk*, wyd. 2, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1936, s. 36–41.

[48] *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1927.

[49] A. Samsel, *Wychowanie w rodzinie chłopskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie", S. Walasek, L. Albański (red.), t. I: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011, s. 90–91.

[50] „Mały Rocznik Statystyczny" 1939, R. 10, s. 10.

silny, zahartowany, nawykły do ciężkiej pracy, dlatego też od najmłodszych lat przygotowywano dzieci do życia, które stanie się kiedyś ich udziałem.

W małych, hermetycznych społecznościach lokalnych zmiany dokonują się bardzo powoli, dlatego też kultura ludowa jest bardzo odporna na wszelkie przewartościowania i przemiany, a tradycyjne wartości niezwykle trwałe. Silny jest też mechanizm kontroli społecznej, stojącej na straży przestrzegania odwiecznych norm i zasad obowiązujących w grupie[51]. Nikt nie jest tu anonimowy i każdy w jednakowym stopniu podlega ocenie społeczności, z którą musi się liczyć, ponieważ w innym przypadku zostanie napiętnowany i pozbawiony wsparcia grupy.

Wielopokoleniowość rodzin, charakterystyczna dla środowisk wiejskich, sprzyjała budowaniu więzi między pokoleniami, zapewniała stałą transmisję wartości. Najmłodsi, pozostający pod opieką dziadków, mieli okazję czerpać z życiowej mądrości nestorów, słuchać opowieści o przodkach i dawnych czasach[52]. Przez wieki jedynym źródłem wiedzy w środowisku wiejskim było starsze pokolenie. To od nich młodzi uczyli się zarówno tego, co w życiu ważne i cenne, jak też wszystkiego, co trzeba wiedzieć o pracy w gospodarstwie, aby zebrać plony i przeżyć. Specyfika warunków życia na wsi sprawiała, że właśnie w tym środowisku międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinie była szczególnie ważna, ponieważ wszelka wiedza przekazywana była z pokolenia na pokolenie jako suma doświadczeń minionych generacji. Młodzi nabywali ją w sposób naturalny, poprzez uczestnictwo w życiu codziennym rodziny i wspólnoty lokalnej.

Rodzina wiejska okresu międzywojnia to tradycyjna rodzina patriarchalna, gdzie niekwestionowanym autorytetem był gospodarz. Jego obowiązkiem było zapewnienie bytu żonie i dzieciom, dbanie o interesy rodziny i reprezentowanie jej na zewnątrz. Z racji odpowiedzialności, jaka na nim spoczywała, ale też i faktu, że wykonywał najcięższe prace w gospodarstwie, był najważniejszą osobą w rodzinie, otaczaną szacunkiem. To głowa rodziny podejmowała decyzje dotyczące funkcjonowania gospodarstwa oraz planów na przyszłość, jak również rozdzielała obowiązki między członków rodziny.

Trudne warunki życia, bieda i ciężka praca na wsi, sprawiały, że ludzie stawali się twardzi i rzadko okazywali uczucia wobec najbliższych, jednak jedną z najwyżej plasujących się wartości chłopskich była rodzina, wpisana w naturalny porządek świata[53]. Jednostka samodzielnie nie mogła funkcjonować w gospodarstwie wymagającym wielu rąk do pracy, dlatego wieś to „społeczeństwo rodzin"[54]. Osoby samotne skazane były na łaskę innych, ponieważ nie miały

[51] J. Płatek, *Wieś jako środowisko wychowawcze*, [w:] Z. Mysłakowski (oprac.), *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Lwów 1931, s. 215.
[52] Tamże, s. 92.
[53] J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 1, Warszawa 1984, s. 186.
[54] Tamże, s. 133.

możliwości samodzielnie zapewnić sobie bytu w trudnej wiejskiej rzeczywistości. Rodzina wiejska okresu międzywojennego to rodzina wielodzietna i nie tylko dlatego, że nie potrafiono świadomie planować poczęć. Ogromne znaczenie miały tu czynniki kulturowe i ekonomiczne. Im liczniejsza rodzina, tym większa jej siła i uznanie w społeczności lokalnej, piętnującej osoby samotne i bezdzietne, ponieważ rodzenie dzieci traktowano jak nakaz religijny, powinność, do której kobieta jest przez Boga powołana. Im więcej było dzieci, tym łatwiej było sprostać licznym obowiązkom a i tak z powodu wysokiej śmiertelności do wieku dorosłego dożywały tylko niektóre z rodzeństwa[55]. Zespołowy charakter pracy w gospodarstwie, w który zaangażowana była cała rodzina, powodował tworzenie się silnych, trwałych więzi między jej członkami, zależnymi od siebie nawzajem[56].

Wielką wartość stanowiła ziemia, która, jako jedyne źródło utrzymania, była spoiwem, łączących wszystkich członków rodziny[57]. Dawała poczucie zakorzenienia, zakotwiczenia, przynależności do określonego miejsca. Była dobrem przekazywanym z pokolenia na pokolenie, dziedzictwem, łączącym żyjących z jej plonów ludzi, z tymi, którzy odeszli i tymi, którzy przyjdą po nich. Bez względu na wielkość, faktyczną wartość czy stan gospodarstwa, ziemia stanowiła opokę, była czymś stałym, dającym poczucie stabilizacji i możliwość przeżycia tym, którzy ją uprawiają. Stanowiła podstawę egzystencji – chłop bez ziemi był nikim w oczach społeczności wiejskiej.

Niska, zwłaszcza we wschodnich regionach kraju, kultura rolnicza, prymitywne narzędzia i sposoby uprawy ziemi, sprawiały, że tylko ciężką, okupioną ogromnym wysiłkiem pracą, można było utrzymać się przy życiu i zapewnić jako taki byt rodzinie, stąd właśnie jej wysokie miejsce w hierarchii wartości społeczności wiejskiej. Mianem pracy określano tylko te czynności, które wymagały dużego wysiłku fizycznego, dlatego też, mimo iż na kobiecie spoczywał obowiązek prowadzenia domu, zajmowania się dziećmi i posiadanym inwentarzem, jej wkład w prowadzenie gospodarstwa nie był traktowany na równi z pracą męża. Jej uczestniczenie w sezonowych zajęciach polowych traktowano również jako czynności pomocnice, ponieważ główny ciężar fizyczny brał na siebie mężczyzna, jako że natura stworzyła go silniejszym. Pracę postrzegano jako jedną z naczelnych wartości a pracowitość jako najbardziej pożądaną cechę człowieka, do tego stopnia, że wartość człowieka mierzona była jego pracą – im więcej jej był w stanie wykonać, im lepiej wywiązywał się ze swoich zadań, tym większym szacunkiem się cieszył, zarówno w społeczności lokalnej, jak i w rodzinie. Hierarchia członków rodziny zależała od użyteczności każdego z nich,

[55] A. Samsel, *Wychowanie w rodzinie chłopskiej*..., dz. cyt., s. 94.
[56] H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979, s. 214.
[57] Z. Dębicki, *Wpływ czynników ekonomicznych na życie rodzinne*, „Rodzina" 1922, s. 14.

od tego ile był w stanie, w danym momencie życia, dać z siebie dla dobra wspólnoty:

> „Matka starszym dzieciom dała zawsze większą porcję mięsa a najmłodszym to najczęściej nagą kość. Oni muszą mieć siły do roboty a wy bachory nic nie robicie, to możecie i tak być"[58].

Dzieci dopiero wówczas nabywały pewnych praw, kiedy mogły wnieść swój wkład w funkcjonowanie gospodarstwa, które opierało się na pracy[59]. To ona wyznaczała miejsce człowieka w rodzinie i rodziny w społeczeństwie:

> „Chłop jest do roboty, jego racją istnienia jest robota, jego życie było ciągłą pracą, a praca formą życia"[60].

Praca wpisywała się też w kanon wiary:

> „To nie tylko społeczny obowiązek wobec rodziny, lecz także obowiązek religijny. Praca w pocie czoła to była integralna część chłopskiej Golgoty, której zadaniem było wyprowadzić chłopa z tego padołu łez i płaczu do wiecznego zbawienia"[61].

Kolejną, wysoko cenioną wartością, była wspólnota. Wspólnoty rodzin tworzyły wspólnotę wsi, w której ważną rolę pełniły więzi sąsiedzkie. Pomagano sobie wzajemnie podczas prac sezonowych, natomiast zimą kobiety spotykały się, by wspólnie drzeć pierze, szyć odzież, tkać. Mężczyźni też w wolnym czasie nie stronili od spotkań z sąsiadami, które służyły zacieśnianiu więzi i wymianie doświadczeń i rozrywce. Były też szczególne okoliczności, podczas których spotykała się cała społeczność lokalna, do których należy zaliczyć wesela i pogrzeby. W tych najważniejszych momentach życia rodziny uczestniczyli wszyscy, przez co czuła się integralną częścią wspólnoty, dającej wsparcie w żałobie i dzielącej radość w chwilach szczęścia. Wszystkich mieszkańców wsi obowiązywała jednakowa, niezmienna od pokoleń, hierarchia wartości. Każdy w takim samym stopniu podlegał ocenie i kontroli społecznej, stojącej na straży odwiecznych norm i zasad. Musiał się do nich dostosować każdy, kto chciał być akceptowany przez grupę, ponieważ odstępstwo od reguł, groziło wykluczeniem. Wspólnota ustalała zasady i kontrolowała ich przestrzeganie – tym, którzy się do nich stosowali dawała wsparcie i zapewniała poczucie bezpieczeństwa – odstępcy spychani byli poza margines i pozostawieni sami sobie[62].

---

[58] J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*..., dz. cyt., s. 199.
[59] F. Jakubczak, *Rodzina chłopska a młode pokolenie rolników*, [w:] *Młode pokolenie Polski Ludowej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968, s. 29.
[60] J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*..., dz. cyt., s. 427.
[61] S. Bujak-Bogucka, *Z mroków niedoli matki i dziecka na wsi*, „Młoda Matka" 1918/1919, nr 14, s. 24–25.
[62] A. Samsel, *Wychowanie w rodzinie chłopskiej*..., dz. cyt., s. 97.

Wielką wartość w rodzinach chłopskich przypisywano religii. Tłumaczyła całe zło tego świata i uzasadniała konieczność akceptowania ciężkich doświadczeń. Pozwalała ze spokojem znosić trud, ból, cierpienie, choroby i śmierć, ponieważ dawała nadzieję na życie wieczne, pozbawione ziemskich udręk. Dzięki religii nędzna egzystencja chłopów nabierała sensu i zyskiwała wręcz nadnaturalny wymiar. Wiara w Boga łączyła się z tym, co nadprzyrodzone i niepojęte a święta kościelne wpisywały się w odwieczną kulturę ludową, wplatały się w nią. Były źródłem radości i czasem wytchnienia od ciężkiej codziennej pracy. Podniosła atmosfera obchodzonych świąt, wraz z ich bogatą symboliką, zawierała silny ładunek emocjonalny, wzbogacała życie duchowe i dawała uczucie uczestniczenia w czymś wielkim, szczególnym i wyjątkowym. Przyczyniała się do tworzenia i umacniania więzi między wszystkimi, którym dane było dostąpić tego zaszczytu. Zasady wiary przekazywane były z pokolenia na pokolenie, wraz z całą oprawą w postaci zwyczajów i obrzędów. Wzory zachowań religijnych, normy i obyczaje, związane z wyznawaną wiarą, stanowiły silny czynnik integrujący członków rodziny i sprzyjały identyfikacji z całą społecznością religijną. Między rodziną a Kościołem tworzyła się specyficzna więź, ponieważ towarzyszył jej we wszystkich ważnych momentach. Był obecny w chwilach radości, jakimi były śluby i chrzty, a także w czasie smutku i żałoby po stracie najbliższych. Kościół przenikał do życia rodzinnego, wplatał się w nie, dawał wsparcie i bezpieczeństwo, poczucie Bożej opieki [63].

Wbrew opinii badaczy i kręgów zainteresowanych, wychowanie dziecka chłopskiego było wychowaniem do wartości i to nie tylko wartości społeczności wiejskiej, ale do wartości zakorzenionych w kulturze. Do nich należy zaliczyć rodzinę, ziemię, religię, pracę, wspólnotowość, tradycję. Wartości te były ze sobą ściśle związane i trudno spośród nich wyodrębnić te ważniejsze i mniej istotne, dlatego nie ma możliwości, żeby je uszeregować pod względem miejsca w hierarchii. Przywiązanie do ziemi, która była żywicielką rodziny, wiązało się bezpośrednio z koniecznością wspólnej pracy wszystkich jej członków, a wiara ten trud czyniła zasadnym. Od najmłodszych lat uczono dzieci poczucia obowiązku i odpowiedzialności za rodzinę[64], uświadamiając, że jednostka sama nic nie znaczy – jej los zależy od tego, w jakiej kondycji jest wspólnota, do której przynależy. Od najmłodszych lat wdrażano do pracy i obowiązków. Dużą wagę przywiązywano też do wychowania religijnego dzieci, które razem ze starszymi uczestniczyły w nabożeństwach, procesjach, obchodach świąt kościelnych. Matka przekazywała potomstwu zasady wiary, uczyła pacierza i modlitw, które zwykle odmawiane wspólnie, były ważnym elementem integrującym rodzinę[65].

[63] Taż, Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej..., dz. cyt., s. 149.
[64] S. Bujak-Bogucka, *Z mroków niedoli*..., dz. cyt., s. 24–25.
[65] B.W. Król, *Szkoła jako instytucja wychowawcza w środowisku małomiasteczkowym* (*na tle konkretnego środowiska małomiasteczkowego – Iwieniec*), Państwowy Instytut Nauczycielski, Warszawa 1938, s. 111.

Bezwzględnie wymagano od dzieci przestrzegania dziesięciorga przykazań i surowo karano za łamanie któregokolwiek z nich. Szczególnie rygorystycznie podchodzono do kradzieży:

> „Bardzo surowo karzą rodzice za kradzież. Mówią, że kradzież to jest, która człowieka do dobrego nie doprowadzi. Kradzież w naszej rodzinie to jest rzecz, za którą na nas bardzo krzyczą i dają dobre lanie"[66].

Dzieci wychowywano w szacunku do autorytetów. Jasno wskazywano, co jest dobre a co złe i określano obowiązujące zasady. Najmłodsi doskonale wiedzieli czego się od nich oczekuje i wymaga:

> „Gdy nie robię tak, jak trzeba, to rodzice nabiją mnie, żebym robił tak, jak trzeba i spełniał swoje obowiązki"[67].

Chociaż surowe chłopskie wychowanie mogło w II Rzeczypospolitej bulwersować przedstawicieli innych środowisk, to w trudnej wiejskiej rzeczywistości miało ono swoje uzasadnienie. Dziecko musiało wyrosnąć na człowieka, który będzie sobie radził jako dorosły, który podoła obowiązkom, jakie nałoży na niego życie w określonych warunkach. Należało wychowywać je w takich wartościach i wpoić takie zasady postępowania, aby jak najlepiej w przyszłości wypełniało swoje role społeczne, a tym samym było przydatnym członkiem zbiorowości. Wielopokoleniowość rodzin i zespołowy charakter pracy w gospodarstwie, zapewniały stałą transmisję wartości, sprzyjały kultywowaniu tradycji, odwiecznych obyczajów i zwyczajów, co z kolei tworzyło silne poczucie tożsamości kulturowej, przynależności do określonej zbiorowości, zapewniało spoistość grupy i było gwarantem jej przetrwania.

Dotkliwy brak ziemi zmuszał rzesze rolników do opuszczenia rodzinnej wsi i poszukiwania środków do życia w okolicznych miastach, co nie było łatwe, biorąc pod uwagę rosnące z roku na rok bezrobocie. Badania nad rodziną, prowadzone w dwudziestoleciu międzywojennym, dowodziły fatalnej kondycji rodzin robotniczych, w których sytuacja ekonomiczna praktycznie uniemożliwiała realizowanie podstawowych funkcji[68], w tym również wychowania ku wartościom. Życie najuboższych warstw społecznych, zamieszkujących ośrodki miejskie koncentrowało się na walce o przetrwanie, a na plan pierwszy wysuwała się konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych. Rodziny oderwane od korzeni, pozbawione rodzinnego gniazda, przynależności do miejsca i wspólnoty, traciły poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji i ciągłości

[66] Tamże.
[67] Tamże, s. 112.
[68] L. Krzywicki, *Warunki życia robotniczego*..., dz. cyt.; A. Majewska, *Warunki życia dzieci bezrobotnych na Woli*, [w:] H. Radlińska (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń*..., dz. cyt.; A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia: z badań ankietowych na Ochocie*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1937; A. Wójcicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Jan Cotty, Warszawa 1922.

kulturowej, jakie zapewniała grupa[69]. Człowiek był sam w wielkim mieście, zdany wyłącznie na siebie nie mógł liczyć na niczyje wsparcie – był tu obcy, anonimowy i osamotniony a ponadto nie miał nic, co należałoby do niego. Wynajmowane lokale miały charakter tymczasowy, gdyż miejsce zamieszkania ściśle wiązało się z aktualną sytuacją finansową, która była niestabilna. Częste przeprowadzki uniemożliwiały jakąkolwiek stabilizację i poczucie zakorzenienia, przywiązania do mieszkania, jako czegoś swojego, stałego i pewnego. W tej sytuacji dwie wartości, zajmujące naczelne miejsca w hierarchii społeczności wiejskiej, znikały całkowicie w warunkach wielkomiejskich – ziemia i wspólnota. Co zatem stawało się najcenniejsze w nowej rzeczywistości? Jakie ideały, zasady i normy rodziny robotnicze przekazywały dzieciom? Jakie postawy i jakie cechy próbowały kształtować w młodym pokoleniu, aby jak najlepiej radziło sobie w dorosłym życiu, w trudnej proletariackiej rzeczywistości? Przecież, jak twierdziła Maria Librachowa:

> „Jednak i one wychowują dzieci i one mają jakąś ideologię wychowawczą, mają niewątpliwie obyczajowość wychowawczą, która utrwala się w tradycjonalizmie lub ulega ewolucji i przemianom, jakkolwiek teorie pedagogiki obce jej są i dalekie”[70].

Jedną z wartości, jaką wymieniali respondenci, była praca, bo tylko dzięki niej można było przeżyć. Nie miał tu znaczenia charakter zajęcia, a w wielu przypadkach nawet wysokość zarobków, bowiem praca stanowiła wartość samą w sobie. W rodzinach najbiedniejszych, dotkniętych bezrobociem, aspiracje życiowe badanej młodzieży sprowadzały się w zasadzie wyłącznie do pracy[71]. Człowiek bezrobotny czuł się bezwartościowy, zarówno jako jednostka, jak też członek rodziny i tak też go odbierało lokalne środowisko. W przeciwieństwie jednak do pracy na wsi, która zespalała rodzinę, ta w mieście była czynnikiem dezintegrującym, ponieważ odbywała się poza gospodarstwem domowym i sprawiała, że członkowie rodziny mało czasu spędzali ze sobą. Niemniej, rodzina stanowiła w najuboższych środowiskach miejskich bardzo cenną wartość a więzi zdawały się być tym silniejsze, im trudniejsza była sytuacja rodziny. Im większa, dotkliwsza była bieda w rodzinie, tym bardziej izolowana była od reszty społeczeństwa. Powodowało to poczucie alienacji i jednoczesne zacieśnianie więzi między członkami rodziny. Nie mogąc liczyć na pomoc z zewnątrz, zdani byli wyłącznie na siebie i własne wzajemne wsparcie. To poczucie zjednoczenia w biedzie i współodpowiedzialności wszystkich członków rodziny, dawało siłę do codziennej walki o byt i pozwalało znieść najtrudniejsze momenty. Przetrwanie rodziny, jako całości, było sprawą nadrzędną, przy której

[69] Z. Dębicki, *Wpływ czynników ekonomicznych*..., dz. cyt., s. 14.
[70] M. Librachowa, *Socjologia wychowania i pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, nr 1, s. 7.
[71] A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia*..., dz. cyt., s. 6.

cele i dążenia osobiste spychane były na dalszy plan bądź całkiem wypierane. Ten z członków rodziny, któremu akurat udało się znaleźć pracę, utrzymywał pozostałych domowników.

W środowisku wielkomiejskim nie występowała, tak silna jak na wsi, więź rodziny z Kościołem. Nie oznacza to, że wiara i religia nie zajmowały wysokiego miejsca w hierarchii wartości rodzin robotniczych, ale warunki życia w mieście i związane z nim problemy były zupełnie inne od naznaczonego prawami natury i determinowanego porami roku, życia na wsi. W środowisku wielkomiejskim człowiek był anonimowy zarówno jako członek grupy społecznej, jak też jako członek wspólnoty religijnej. Ksiądz nie znał swoich parafian, nie towarzyszył rodzinie w jej życiu, tak jak to miało miejsce w małych społecznościach lokalnych. Nie tworzyły się zatem bezpośrednie relacje między kapłanem a rodziną, przez co zarówno wpływ Kościoła, jak też siła jego oddziaływania i kontrola życia poszczególnych rodzin, miały zdecydowanie mniejszy zasięg niż w środowisku wiejskim. Niemniej dekalog wyznaczał moralne ramy życia i stanowił odnośnik w stosunkach międzyludzkich. Był swoistym drogowskazem w życiu, jasno określając co jest złe i jakich zachowań należy unikać, aby zasłużyć sobie na miano dobrego, uczciwego człowieka. Mimo trudnej sytuacji finansowej rodzin robotniczych starano się, by dzieci odebrały wszystkie sakramenty św. i poznały tradycję, związaną z obchodami świąt kościelnych.

Dzieci szybko wdrażane były do prac domowych, opieki nad rodzeństwem i pracy zarobkowej. Od najmłodszych lat uczyły się odpowiedzialności za siebie i pozostałych członków rodziny. Szczególnie ciepły stosunek mieli badani do matek, które, mimo skrajnie trudnej sytuacji, potrafiły zadbać o to, aby każdy z domowników dostał kawałek chleba i herbatę a przede wszystkim o to, aby wszyscy doceniali wartość, jaką jest rodzina[72]. Swoją miłością i troską matka potrafiła zrekompensować dzieciom trudne warunki życia i mimo biedy wychować je na dobrych, uczciwych i odpowiedzialnych ludzi, ceniących wartość pracy i rodziny[73]. W tym kontekście słuszna wydaje się opinia Franciszka Magrysia, że:

> „[...] każdy człowiek, nawet w najgorszych warunkach urodzony, może stać się pożytecznym otaczającemu go społeczeństwu, jeżeli nie wyzbędzie się głębokich zasad moralności i wiary w Boga, jakie wyssał już z mlekiem matki, wtedy może wyrobić w sobie charakter i silną wolę, może poznać swój cel prawdziwy i wtedy stanie się naprawdę człowiekiem"[74].

Potwierdzeniem słuszności tych słów może być wypowiedź ucznia z rodziny bezrobotnej:

---

[72] M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej*, „Opiekun Społeczny" 1938, nr 6.
[73] M. Parzyńska, *Pomoc kobiecie – pomocą dla rodziny*, tamże, s. 9.
[74] B. Gołębiowski, M. Grad, F. Jakubczak (oprac.), *Pamiętniki Polaków 1918–1978*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, s. 197.

„Obecnie nieraz muszę iść do szkoły głodny, bez jedzenia. Gdy ojciec wnet pracy nie znajdzie, będziemy musieli umierać z głodu, bo kraść nie umiemy”[75].

Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinach inteligenckich

Rola dworów, jako ośrodków kultury polskiej i ostoi wartości narodowych w okresie zaborów, oraz wkład ziemiaństwa w ocalenie polskości, były faktem niezaprzeczalnym. W międzywojniu panowało powszechne przekonanie, iż w przeciwieństwie do niższych warstw społecznych, rodziny inteligenckie posiadają warunki i predyspozycje do tego, by zaszczepiać w młodym pokoleniu najcenniejsze wartości, jednak, zdaniem środowisk konserwatywnych, nie wykorzystywały tych możliwości i nie wywiązywały się należycie z obowiązku, jaki na nich spoczywał. Pojawiały się głosy o kryzysie rodziny, upadku moralności i odchodzeniu od tradycyjnych wartości, przekazywanych dotąd z pokolenia na pokolenie. Przedstawiciele polskiej katolickiej myśli filozoficznej głosili tezy o „groźnym przesileniu, zachwianiu normalnego stanu rzeczy”[76], „silnym odbiegnięciu rzeczywistości od pewnego ideału kultury”[77], apelując o konieczność jak najszybszego uzdrowienia rodziny, która coraz częściej występuje przeciwko podstawowym prawom boskim i odwiecznemu porządkowi tego świata, co w konsekwencji prowadzi do upadku kultury i demoralizacji całego społeczeństwa[78]. Rodzinom inteligenckim zarzucano dezintegrację, na którą wpływała praca ojca poza domem, praca zarobkowa matki, odstąpienie od domowej edukacji dzieci na rzecz nauczania i wychowania instytucjonalnego, kurczenie się rodzin z powodu ograniczenia liczby urodzeń, odchodzenia od wspólnego zamieszkiwania krewnych i kuzynów, przeniesienie życia towarzyskiego i kulturalnego poza mury domu, co powodowało, że dom przestawał być centrum życia rodziny, a stawał się wyłącznie noclegownią dla wszystkich jej członków.

Krytyczna analiza źródeł nie potwierdza jednak tezy o upadku moralności czy kryzysie wychowawczym w rodzinach inteligenckich, a wskazuje raczej na pewne przeobrażenia, wynikające z gwałtownych w tym okresie przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Wydaje się, że te zarzuty i obawy były mocno przesadzone, a reakcja środowisk konserwatywnych, zbyt nerwowa.

[75] L. Kandziora (red.), *Wpływ bezrobocia na pracę w szkole* (*wyniki badań ankietowych*), Drukarnia Państwowa, Poznań 1939, s. 54.
[76] F. Sawicki, *Kryzys kultury*..., dz. cyt., s. 11.
[77] W. Adamski, *Kultura i jej dziedziny*..., dz. cyt., s. 23.
[78] A. Samsel, *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 1–2, s. 47.

W całej Europie nastał nowy porządek a zmiany gospodarcze, kulturowe i społeczne nie ominęły również Polski.

Upadek ziemiaństwa, jako grupy społecznej, powodował napływ do miast byłych posiadaczy majątków, zasilających szeregi inteligencji urzędniczej. Dotychczasowa praca wszystkich członków rodziny na rzecz pomnażania majątku zmieniała się w codzienną pracę zarobkową, poza domem i poza rodziną. Przestało istnieć bardzo istotne spoiwo, jakim była ziemia, jednak rodzina nadal stanowiła jedną z podstawowych wartości. Pieczołowicie pielęgnowano wszystko, co jest z nią związane i co pozwala zachować spójność i więź, a więc rodzinną obyczajowość i kulturę, historię rodu, pamięć przodków i rodzinne pamiątki, niejednokrotnie ściśle związane z ważnymi wydarzeniami burzliwej historii Polski. W związku z zachodzącymi zmianami ekonomicznymi i kulturowymi, rodziny zaczęły coraz większą wagę przywiązywać do wychowania potomstwa i tworzenia więzi emocjonalno-kulturowych, w miejsce dotychczasowych, gospodarczych[79]. Zanikła też dotychczasowa „instytucja" mamki, a matka sama zajmowała się dzieckiem już od chwili narodzin, co pozwalało na tworzenie się silnej więzi emocjonalnej między nią a maleństwem.

Przeprowadzka do miasta wiązała się ze zmianą warunków lokalowych. Znacznie ograniczyła się przestrzeń użytkowa i powierzchnia mieszkalna, co wymusiło zawężenie kręgu osób zamieszkujących razem. Charakterystyczna dla ziemiaństwa wielopokoleniowa rodzina, często powiększona o bliższych i dalszych krewnych, zamieszkujących w jednym majątku, przeszła do historii. Brak kontaktów z liczną rodziną rodził potrzebę nawiązywania znajomości i przyjaźni z osobami niespokrewnionymi a niewielki metraż mieszkania nie pozwalał na organizowanie spotkań w domu, więc życie towarzyskie przenosiło się do miasta, co stwarzało też nowe możliwości rozwoju poprzez uczestniczenie w życiu społecznym, kulturalnym i naukowym.

Praca na etacie, chociaż zmuszała do wyjścia z domu i opuszczenia na wiele godzin rodziny też wcale nie musiała, jak to sugerowali przedstawiciele kręgów konserwatywnych, wpływać na osłabienie więzi, a wręcz przeciwnie. Po powrocie do domu rodzice mieli czas wolny, czas który mogli poświęcić dzieciom. Nowym zjawiskiem w życiu społecznym były urlopy wypoczynkowe, które zazwyczaj przeznaczano na wspólny wyjazd za miasto we własnym gronie, gdzie żadne obowiązki nie zakłócały budowania i utrwalania więzi rodzinnych. Fakt, że na co dzień życie zawodowe na wiele godzin odrywało członków rodziny od siebie, sprawiał, że czas wolny od pracy rodzice coraz częściej i chętniej poświęcali dzieciom. To, że rodzina mniej przebywała ze sobą, nie oznaczało, że osłabiało to więzi między jej członkami – wręcz przeciwnie – czas ten był efektywnie wykorzystywany, właśnie dla budowania wspólnych relacji.

[79] A. Kłoskowska, *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, „Przegląd Socjologiczny" 1960, t. 14, z. 1.

Brak majątku, który można przekazać dziecku, zabezpieczając w ten sposób jego przyszłość, powodował, że rodziny inteligenckie wielką wagę przywiązywały do edukacji, widząc w niej jedyną szansę zapewnienia potomkowi godziwego bytu. Zarzucana rodzinom inteligenckim przez koła konserwatywne rezygnacja z domowej edukacji dzieci na rzecz nauczania instytucjonalnego miała swoje uzasadnienie. Dzieci ziemian miały utrudniony dostęp do dobrych szkół początkowych, dlatego też zamiast posyłać potomstwo do często odległej placówki wiejskiej o niskim poziomie – decydowano się na edukację domową. Inteligencja mieszkająca w mieście miała do wyboru szereg dobrych szkół, zapewniających ich dzieciom edukację na wyższym poziomie, niż byłoby to możliwe w warunkach domowych.

Kształcenie dzieci wiązało się z dużymi nakładami finansowymi, dlatego też często, aby podołać wydatkom, żona decydowała się na podjęcie pracy zarobkowej. Ten fakt pociągał za sobą przeobrażenia w dotychczasowym, patriarchalnym modelu rodziny. Mężczyzna przestawał być jedynym żywicielem, a tym samym wzrastała pozycja kobiety, która nie była już całkowicie od męża zależna. Następowała zmiana tradycyjnego podziału ról społecznych i modelu rodziny, co stanowiło główny powód niepokoju kół konserwatywnych. Coraz częstsze były też przypadki świadomego macierzyństwa, co jednak nie świadczy o upadku moralnym i odstępstwie od tradycyjnych wartości, ale wskazuje raczej na coraz większą dbałość o dobro dzieci. Skoro rodzice chcieli zapewnić swemu potomstwu jak najlepsze warunki życia i dobre wykształcenie, musieli brać pod uwagę swoje dochody. Posiadanie licznej rodziny i związane z jej utrzymaniem koszty uniemożliwiłyby kształcenie dzieci na pożądanym poziomie i zapewnienie im wysokiej pozycji społecznej w przyszłości. Zazwyczaj praca zawodowa kobiety, czy też świadoma rezygnacja z posiadania licznej gromadki dzieci, nie świadczyła o tym, że jest złą matką i zaniedbuje swoje obowiązki względem rodziny, ale była raczej wyrazem odpowiedzialności za wychowanie, wykształcenie i zapewnienie bytu swemu potomstwu. Nie bez znaczenia, w przypadku świadomej rezygnacji z posiadania wielodzietnej rodziny, był też spadek umieralności niemowląt, dzięki postępowi w medycynie, wzrostowi świadomości rodziców i dostępności opieki medycznej. Nie istniała już obawa, że tylko nieliczni z rodzeństwa dożyją wieku dorosłego. Poza tym w gospodarstwie każda ilość rąk do pracy była potrzebna i każde dziecko przyczyniało się do jego dochodów. W mieście na każde dziecko trzeba było pracować, zarabiać pieniądze na jego utrzymanie i wykształcenie, a możliwości były ograniczone. Świadome ograniczenie ilości potomstwa coraz częściej wynikało z rodzicielskiej odpowiedzialności, ze świadomości własnych możliwości finansowych i z troski o to, by zapewnić im właściwe wykształcenie i wychowanie. Zmniejszenie ilości dzieci w rodzinie, pozwalało na bardziej troskliwe zajęcie się potomstwem oraz poświęcenie mu większej ilości czasu i uwagi.

Zjawiska zachodzące w rodzinie w okresie dwudziestolecia międzywojennego były konsekwencją zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Nie były przejawem upadku moralnego, ale wynikały z konieczności przystosowania się do nowych realiów i zmieniającego się świata, niemniej, choć dokonywały się pewne zmiany w systemie wartości rodzin inteligenckich, to nie naruszały one tych naczelnych, ukształtowanych na przestrzeni wielowiekowej kultury i tradycji. Nadal na pierwszych miejscach plasowały się: rodzina, religia, ojczyzna i praca. Dzieci wychowywano w poszanowaniu dla autorytetów, miłości do Boga i ojczyzny, poczuciu obowiązku i odpowiedzialności. Zaszczepiano takie cechy, jak: patriotyzm, religijność, przywiązanie do tradycji, duma, honor i odwaga, konsekwencja w dążeniu do celu, pracowitość, przedkładanie dobra ogółu nad własny interes, zdolność do poświęceń w imię wyższych wartości, uczciwość, prawdomówność, punktualność. Rodzina inteligencka w dwudziestoleciu międzywojennym była spadkobiercą i kontynuatorem idei wychowawczych ziemiaństwa polskiego w dobie zaborów. Była kuźnią młodego pokolenia patriotów, gotowych w każdej chwili oddać życie za ojczyznę, jeśli tylko zajdzie taka potrzeba[80]. Te same wartości wpajał młodemu pokoleniu Kościół, jak też szkoła, realizująca ideały wychowawcze państwa, a także szereg organizacji młodzieżowych, działających w latach 1918–1939.

Niezwykle trafną opinię wypowiedziała Maria Librachowa na łamach „Ruchu Pedagogicznego":

> „Każdy teoretyk czy reformator wychowania [...] twierdzi, że wszystko na świecie dzieje się źle, gdyż zły jest system wychowania i że wszystko jeszcze da się wyratować, o ile system ten ulegnie zmianie. Każdy, krytykując współczesny mu system wychowania, przedstawia go w barwach tak czarnych, że istotnie spodziewaćby się należało, że to młode, źle wychowane pokolenie będzie ostatniem pokoleniem swego społeczeństwa, że nie sprosta zadaniom i wymaganiom życia. Tymczasem okazuje się, że te źle wychowane pokolenia popychają jakoś naprzód formy życia, wytwarzają nowe wartości, tworzą, czy przekształcają kulturę. Trudno też dowieść, że upadek, czy rozkład pewnych form życia społecznego przypisać należy tylko złemu wychowaniu, a nie splotowi warunków ekonomicznych i politycznych, przeżywaniu się form organizacji życia społecznego, organizacji pracy, produkcji itp."[81]

Konkluzja

W Drugiej Rzeczypospolitej odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia, zdaniem ówczesnej opinii publicznej, ponosiły trzy główne instytu-

[80] A. Samsel, Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej..., dz. cyt., s. 136.
[81] M. Librachowa, *Socjologia wychowania i pedagogika...*, dz. cyt., s. 1.

cje: rodzina – jako naturalne, pierwsze i główne środowisko wychowawcze, Kościół[82] – powołany do wychowania z woli Bożej oraz państwo – posiadające do dyspozycji szereg podległych sobie instytucji, takich jak przedszkola, szkoły czy armia, poprzez które w znaczący i skuteczny sposób mogło wpływać na kształtowanie postaw i wartości społeczeństwa. Panowała zgodność co do tego, że najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, dlatego powinna mieć wsparcie państwa i Kościoła, oraz pomoc tych instytucji w kwestii wychowania dziecka, które jest nie tylko członkiem rodziny, ale też obywatelem kraju i członkiem społeczności religijnej. Charakterystyczna dla dwudziestolecia międzywojennego była szczera chęć współpracy wszystkich tych trzech środowisk, w celu osiągnięcia optymalnych rezultatów w dziedzinie wychowania młodego pokolenia.

Wprawdzie znaczna część społeczeństwa polskiego żyła w trudnych warunkach i borykała się z poważnymi problemami codziennej egzystencji, jednak nawet najuboższe rodziny były w stanie zaszczepić potomstwu szereg cennych, pożądanych wartości. Wydawać by się mogło, że przepaść między poszczególnymi warstwami jest tak wielka, a wartości, ideały, cele i dążenia tak różne, że nie sposób znaleźć między nimi punktów stycznych, a jednak... Tym, co łączyło Polaków, bez względu na pochodzenie, wykształcenie i majątek, były tradycyjne narodowe wartości, silnie zakorzenione i nieprzemijające – podstawowe wartości stanowiące sacrum, będące opoką narodowej kultury i dziedzictwem minionych wieków, przekazywanym z pokolenia na pokolenie. Do nich należą: Ojczyzna, historia, język, religia, rodzina, wspólnota, tradycja, literatura i sztuka. Człowiek posiada zdolność przyswajania i przekazywania dziedzictwa kulturowego, w tym również wartości, norm i wzorów zachowań, co stanowi niezbędny warunek zachowania ciągłości i rozwoju każdej kultury, ponieważ, jak pisze Antonina Kłoskowska:

> „Nikt nie jest w stanie wysnuć złożonej kulturalnej całości z zasobów własnej natury; każda jednostka musi być wprowadzona w kulturę swego społeczeństwa, aby stać się normalnym uczestnikiem grupowego życia”[83].

Na przestrzeni wieków tworzy się zbiór wartości i związanych z nimi symboli, otoczonych powszechną czcią[84]. W ten sposób powstaje pewien określony

[82] Przeciwne wpływowi Kościoła na kwestię wychowania były środowiska komunistyczne, które z założenia odrzucały tradycyjne wartości, traktując je jako relikt przeszłości i przeszkodę na drodze zaprowadzania nowego porządku świata i po części przedstawiciele PPS-u, którego program zawierał postulat rozdziału państwa od Kościoła. Żadne z lewicowych ugrupowań nie doszło do władzy w II Rzeczypospolitej, dlatego też nie miały one wpływu na kierunek polityki wychowawczej państwa.

[83] A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, wyd. 3, PWN, Warszawa 1978, s. 28.

[84] J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzypokoleniowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 18.

etos, czyli styl życia danej społeczności, zasadzający się na trwałych, zastanych wartościach[85], przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

> „Kultura, która nie potrafi ocalić harmonii między młodością a starością, pokoleniem starszym i młodszym jest kulturą tracącą swój samozachowawczy instynkt i tym samym zagrożoną..."[86].

Z tradycyjnych wartości, zaszczepianych młodemu pokoleniu w międzywojniu, społeczeństwo polskie czerpało przez wiele następnych dekad, ponieważ na zgliszczach wojennych odrodziło się państwo obce kulturowo, ideologicznie i ustrojowo, będące w opozycji do wszystkiego, co było Polakom bliskie, ważne i drogie. Obca, narzucona siłą władza ponownie dokonywała zamachu na sacrum. I znów naród nie ustawał w walce o przywrócenie należnego miejsca w hierarchii tradycyjnym wartościom. Wydawało się, że wreszcie się udało... ale czy na pewno?

Zalew elementów szeroko pojętej kultury europejskiej, wprowadził chaos aksjologiczny. Brak jasno określonych norm i zasad nie pozwala zrozumieć co jest dobre a co złe, zwłaszcza że to, co niegdyś uważano za zaletę, teraz piętnuje się jako wadę. To, co tradycyjnie było nieakceptowane, teraz dostaje społeczne przyzwolenie. Młode pokolenie odcina się od tradycji, a tym samym własnej kultury i korzeni. Jego tożsamość ulega rozmyciu, rozchwianiu[87]. Następuje atrofia tradycyjnych wartości, które są niezbędne do zachowania własnej kultury, a które publicznie piętnowane są jako przejaw zacofania, ksenofobii i braku tolerancji. W zasadzie każda z opisanych wyżej wartości, będąca przedmiotem transmisji międzypokoleniowej w dwudziestoleciu międzywojennym – rodzina, ojczyzna, wspólnota, tradycja, religia – uległa dewaluacji, co bezpośrednio przełożyło się na upadek dawnych ideałów, zarówno w wychowaniu instytucjonalnym, jak i domowym.

Bibliografia

Adamski W., *Kultura i jej dziedziny*, Ostoja, Poznań 1938.

Bartmiński J., *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin 1993.

Bełcikowska A., *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1925.

Bendykowicz Z., *Portrety „obcego"*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

Bujak F., *Drogi mojego rozwoju umysłowego*, „Nauka Polska" 1927, t. 6.

[85] T. Szawiel, *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*, „Studia Socjologiczne" 1982, nr 1/2.
[86] J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe...*, dz. cyt., s. 19.
[87] M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 79.

Bujak-Bogucka S., *Z mroków niedoli matki i dziecka na wsi*, „Młoda Matka"1918/1919, nr 14.
Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, t. 1–4, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
Dębicki Z., *Wpływ czynników ekonomicznych na życie rodzinne*, „Rodzina" 1922.
Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odbudowy narodów, Diecezjalny Instytut Akcji Katolickiej, Płock 1937.
Dyczewski L., *Kultura polska w okresie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
Dyczewski L., *Trwałość kultury polskiej*, [w:] Tenże (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin 1993.
Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
Friedlander M., *Znaczenie środowiska rodzinnego w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 9.
Giza S., Lato S. (oprac.), *Materiały do historii polskiego ruchu ludowego*, t. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967.
Gołębiowski B., Grad M., Jakubczak F. (oprac.), *Pamiętniki Polaków 1918–1978*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.
Grabski S., *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, nakł. Księgarni i Składu Nut, Warszawa 1925.
Jakubczak F., *Rodzina chłopska a młode pokolenie rolników*, [w:] *Młode pokolenie Polski Ludowej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968.
Jakubiak K., *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze II Rzeczypospolitej*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
Jankowska Z., *Rodzina i jej kultura*, „Rodzina" 1922, nr 1.
Janota Bzowski J., *Szkoła i rodzina: ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
Kandziora L. (red), *Wpływ bezrobocia na pracę w szkole* (*wyniki badań ankietowych*), Drukarnia Państwowa, Poznań 1939.
Kłoskowska A., *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, „Przegląd Socjologiczny" 1960, t. 14, z. 1.
Kłoskowska A., *Kultura masowa*, wyd. 3, PWN, Warszawa 1978.
Kłoskowska A., *Kultura*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, „Wiedza o Kulturze", Wrocław 1991.
Krąpiec M.A., *Człowiek w kulturze*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1999.
Król B.W., *Szkoła jako instytucja wychowawcza w środowisku małomiasteczkowym* (*na tle konkretnego środowiska małomiasteczkowego – Iwieniec*), Państwowy Instytut Nauczycielski, Warszawa 1938.
Krzywicki L., *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim w świetle ankiet z 1927 r*., Ekonomista, Warszawa 1929.
Librachowa M., *Socjologia wychowania i pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 1.
Librachowa M., Studnicki A. (red.), *Dziecko wsi polskiej*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1934.
„Mały Rocznik Statystyczny" 1939, R. 10.

Majewska A., *Warunki życia dzieci bezrobotnych na Woli*, [w:] H. Radlińska (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937.

Mędrzecki W., *Polskie uniwersum symboliczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Mędrzecki, A. Zawiszewska (red.), *Kultura i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Instytut Historii PAN, Warszawa 2012.

Nikitorowicz J., *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzypokoleniowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, Trans Humana, Białystok 2003.

Nikitorowicz J., *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartość w procesie kreowania tożsamości kulturowej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2006.

Oderfeldówna A., *Młodzież przedmieścia: z badań ankietowych na Ochocie*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1937.

Parzyńska M., *Pomoc kobiecie – pomocą dla rodziny*, „Opiekun Społeczny" 1938, nr 6.

Pastuszka J., *Kryzys kulturowy a religia*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Warszawa 1932.

Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1927.

Płatek J., *Wieś jako środowisko wychowawcze*, [w:] Z. Mysłakowski (oprac.), *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Lwów 1931.

Podręcznik dla ochroniarek, wyd. zbior., Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1920.

Prokop J., *Polskie uniwersum*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.

Radlińska H. (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937.

Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

Reber A.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2000.

Robakiewiczowa M., *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej*, „Opiekun Społeczny" 1938.

Rowid H., *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny" 1932, nr 1.

Rowid H., *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauk*, wyd. 2, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1936.

Rybarski R., *Naród, jednostka, klasa*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Zakopane 1926.

Samsel A., *Podręczniki szkolne lat międzywojennych jako narzędzie kształtowania postaw młodego pokolenia Polaków*, [w:] K. Domańska, B. Iwańska-Cieślik (red.), *Książka i prasa w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.

Samsel A., *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2009, nr 1–2.

Samsel A., *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Jelenia Góra – Wrocław 2013, nr 1.

Samsel A., Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej. Aspekty aksjologiczne, [mps pracy doktorskiej 2010, s. 148–149 (zbiory Biblioteki Wydz. Pedagogiki i Psychologii UwB)].
Samsel A., *W kręgu polskich wartości narodowych*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Trans Humana, Białystok 2009.
Samsel A., *Wychowanie patriotyczne w przedszkolach II Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), *Kobieta a patriotyzm: konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2012.
Samsel A., *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939*, (cz. 2), „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 9.
Samsel A., *Wychowanie w rodzinie chłopskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie", S. Walasek, L. Albański (red.), t. I: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011.
Sawicki F., *Kryzys kultury a religia chrześcijańska*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1937.
Skolimowski H., *Uniwersalne wartości etosu polskiego*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość*, Trans Humana, Białystok 2007.
Szawiel T., *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*, „Studia Socjologiczne" 1982, nr 1/2.
Wójcik M., *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
Wóycicki A., *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Jan Cotty, Warszawa 1922.
Wysocki J., *Rytuał rodzinny*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1983.
Zarzecki L., *Wychowanie narodowe*, wyd. 2, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1929.
Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932.
Ziołecka J., *Rodzina katolicka i jej posłannictwo*, „Ruch Katolicki" 1935, nr 1.
Żygulski K., *Wartości i wzory kultury*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.

doi: 10.23734/wwr20152.083.102

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 01.10.2014 r. – przyjęty: 12.10.2015 r.

Anastazja SORKOWICZ*

Aktualność Jana Pawła II koncepcji wychowania w rodzinie

The validity of John Paul II's concept of education in a family

Streszczenie

Poszukiwaniem koncepcji wychowania w rodzinie zajmują się nie tylko teoretycy wychowania, ale również osoby żywo zainteresowane praktyczną działalnością zorientowaną na pomoc rodzinie oraz sami rodzice. Ojciec Święty Jan Paweł II ukazywał chrześcijańską perspektywę rodziny i wychowania: traktował rodzinę jako nierozerwalny związek kobiety i mężczyzny, zorientowany z jednej strony na dobro małżonków, a z drugiej na przekazanie życia dzieciom. Wychowanie, w ujęciu Jana Pawła II, stanowi więc jeden z podstawowych celów rodziny, jest jednym z jej najważniejszych zadań. Proces ten polega na obustronnym obdarzaniu człowieczeństwem i odbywa się w toku wzajemnych interakcji wewnątrz rodziny. Powodzenie procesu wychowania w rodzinie uzależnione jest przede wszystkim od jakości związku rodziców, od tego, czy małżonkowie–rodzice podejmą trud nawiązania i podtrzymywania prawdziwej wspólnoty osób, czy ich związek oparty będzie na wzajemnym zaufaniu. Rodzicielstwo ujmowane jest przez Jana Pawła II jako dar i zadanie, z którego wynika podstawowe prawo, a zarazem obowiązek wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. To zadanie j e s t t a k w i e l k i e j w a g i, że nie powinno być zawłaszczane przez

* anastazja.sorkowicz@us.edu.pl
Zakład Historii i Teorii Wychowania, Instytut Nauk o Edukacji, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski, ul. Bielska 62; 43-400 Cieszyn, Polska.

żaden inny podmiot. Zatem to rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci, odpowiedzialnymi za kształtowanie młodego pokolenia w duchu uniwersalnych wartości. Artykuł ma przybliżyć czytelnikowi nauczanie Jana Pawła II, dotyczące wychowania w rodzinie oraz wskazać te jego elementy, które są szczególnie aktualne dla człowieka żyjącego na początku XXI wieku i poszukującego uniwersalnej koncepcji wychowania w rodzinie.

Słowa kluczowe: wychowanie w rodzinie, Jan Paweł II, koncepcja wychowania, skuteczność wychowania.

Abstract

Searching for a concept of education in a family occupies not only theorists of education but also parents and those persons with a lively interest in practical activities directed to helping families. The Holy Father John Paul II presented a Christian perspective of family and education: He treated the family as an inseparable relationship between a woman and a man, directed from one side towards the good of the spouses and from the other towards the transmission of life to children. Education, as understood by John Paul II, is one of the basic aims of a family, it is one of its most important tasks. The process relies on mutual gift of one's humanity and takes place during interactions between family members. The success of educational process in a family depends on the quality of relationship between parents: whether spouses – parents take trouble to establish and maintain a true community of persons, whether their relationship is based on mutual trust. Parenthood is understood by John Paul II as a gift and as a task, from which follows the basic right, and simultaneously an obligation, to educate children in accordance with one's beliefs. This task is of such importance that it should not be appropriated by any other entity. Therefore parents are the first and most important educators of their children, responsible for forming in the younger generation the spirit of universal values. The article is to make the reader more familiar with the teaching of John Paul II concerning education in the family and indicate the elements of this teaching which are especially valid for a human being living at the beginning of the XXIth century and searching for the universal concept of education in the family.

Keywords: education in the family, John Paul II, concept of education, effectiveness of education.

Truizmem jest stwierdzenie, że nauczanie Jana Pawła II, dotyczące wychowania, wynika z przyjętej koncepcji człowieka. Człowiek żyjący na początku XXI wieku poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące celu i sensu życia oraz tego wszystkiego co go wyróżnia spośród wszystkich innych istot, co stanowi o istocie jego człowieczeństwa. Wynikający z przyjętej przez papieża z Polski perspektywy personalistycznej konkretny pomysł na życie rodzinne może być

dla współczesnego poszukiwacza propozycją wartą poznania, nie tylko ze względów czysto poznawczych. Sprawy rodziny, wychowania w rodzinie są niezwykle ważne z punktu widzenia pojedynczego człowieka i całego społeczeństwa. Warto więc rozeznać, jak problematykę tę wyjaśniał człowiek będący dla wielu mu współczesnych autorytetem. Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest więc prezentacja wybranych elementów nauczania Jana Pawła II dotyczącego wychowania w rodzinie[1] oraz wskazanie tych jego elementów, które wydają się obecnie szczególnie aktualne. Zamiarem autorki jest więc poszukiwanie inspiracji dla refleksji teoretycznej i działalności praktycznej w dziedzinie wychowania rodzinnego w tekstach źródłowych zawierających nauczanie Ojca Świętego Jana Pawła II. Warto zaznaczyć, że Jan Paweł II wniósł do nauczania Kościoła katolickiego, dotyczącego rodziny, wychowania i wychowania w rodzinie, istotny wkład. W swoich wystąpieniach prezentował i tłumaczył chrześcijańską perspektywę rodziny, wynikającą przede wszystkim z Objawienia. Zachowując szacunek wobec osób myślących inaczej, zapraszał wszystkich ludzi otwartych na jego nauczanie do refleksji nad prawidłowościami wychowania rodzinnego, widzianymi z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego.

Dla papieża z Polski każdy, bez wyjątku, człowiek jest przede wszystkim osobą – bytem zupełnie innym od wszystkich innych istot; jedynym na świecie stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego[2]. Każdy człowiek został stworzony „do miłości, do pokoju, do solidarności, do mądrego władania światem”[3]; jego powołaniem jest więc „kochać i być kochanym”[4]. Natura człowieka wyraża się przede wszystkim poprzez nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi.

> „Istota ludzka nie jest stworzona do samotności, nosi w sobie powołanie do relacji z innymi, zakorzenione w jej naturze duchowej. [...] Człowiekowi nie wystarczają relacje czysto funkcjonalne. Potrzebuje więzi międzyosobowych sięgających głęboko do jego wnętrza, wyrażających całkowicie bezinteresowny dar z siebie”[5].

---

[1] Omówienie koncepcji rodziny i wychowania Jana Pawła II znajduje się w książce autorki niniejszego artykułu (rozdz. 3 i 4, s. 79–121) pt.: *Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

[2] Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli świata kultury zgromadzonych w Teatrze Narodowym*, Warszawa, 8.06.1991, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 735.

[3] Tenże, *Wstań i idź!*, Lyon, spotkanie z młodzieżą na stadionie Girland, 5.10.1986, [w:] *Podręcznik pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008, s. 271.

[4] Tenże, *Misja rodziny*, W czasie mszy św., Maastricht, 14.05.1985, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990, s. 185.

[5] Tenże, *Małżeństwo i rodzina we wspólnocie Kościoła*, Homilia, 15.10.2000, [w:] *Jan Paweł II – wskazania na trzecie tysiąclecie*, oprac. Cz. Drążek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, s. 321.

Papież zwracał uwagę na relacyjną naturę człowieka, który rozwija się, spełnia jako człowiek właśnie poprzez kontakt z drugim człowiekiem. Zatem człowiek realizuje siebie, swoje człowieczeństwo wówczas, kiedy oddaje samego siebie, swoje talenty, zdolności, swój czas, innym ludziom. Syntezę chrześcijańskiego nauczania o człowieku stanowi, zdaniem Jana Pawła II, wypowiedź Soboru Watykańskiego II: „Człowiek [...] nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko przez bezinteresowny dar z siebie samego”[6].

Bycie darem dla innych stanowi podstawowe powołanie człowieka, który został „uczyniony” na obraz i podobieństwo Boga. Z tego faktu wynika przyrodzona godność każdego bez wyjątku człowieka, któremu od momentu poczęcia do naturalnej śmierci należy się szacunek[7]. Nigdy nie powinno mieć miejsca podważanie uprzywilejowanej pozycji człowieka w świecie ze względu na jego chorobę, niepełnosprawność czy jakąkolwiek inną słabość. Każdy człowiek, bez względu na etap rozwoju czy stan sprawności, zasługuje na miłość.

Miłość stanowi siłę napędową rozwoju pojedynczego człowieka, który potrzebuje świadomości bycia kochanym, miłowanym nie z powodu konkretnych zasług czy talentów, ale ze względu na to, „że jest”. Bezwarunkowa akceptacja dana człowiekowi jest potrzebna do tego, żeby podjął wysiłek budowania samego siebie, swojej własnej tożsamości. Jan Paweł II nauczał:

> „Człowiek jest mocny, mocny świadomością celów, świadomością zadań, świadomością powinności, a także i świadomością tego, że jest miłowany. Dlatego żebym mógł się przebić, muszę mieć pewność, że jestem miłowany. [...] ta *siła przebicia*, która tak bardzo jest wam potrzebna, zaczyna się od tej świadomości, że mnie umiłował. Jeżeli mnie ktoś miłuje, jestem silny”[8].

Podjęcie przez człowieka „trudu rozwoju” uzależnione jest więc od tego, czy otrzyma szansę wzrastania w otoczeniu bezwzględnie akceptującym jego człowieczeństwo, rzeczywiście go „miłującym”, czyli dbającym o jego prawdziwe dobro. Podobnie jak roślina potrzebuje światła i ciepła dla swego rozwoju, tak człowiek potrzebuje miłości[9]. Człowiek potrzebuje świadomości bycia kimś ważnym, niepowtarzalnym, kochanym tylko ze względu na to, że jest. Zatem można powiedzieć, że człowiek rozwija się w takim stopniu, w jakim jest miłowany.

Najważniejszym miejscem rozwoju człowieka, w ujęciu Jana Pawła II, jest oparta na małżeństwie rodzina. Małżeństwo, jako związek kobiety i mężczyzny,

---

[6] Tenże, *Przemówienie do przedstawicieli świata kultury*..., dz. cyt., s. 735.

[7] Tenże, *Rozważanie podczas czuwania modlitewnego.* Manila, 14.01.1995, [w:] *Podręcznik pokolenia*..., dz. cyt., s. 556–557.

[8] Tenże, *Słowo do młodzieży zgromadzonej przed Pałacem Arcybiskupim w Krakowie.* 10.06.1987, [w:] *Podręcznik pokolenia*..., dz. cyt., s. 759.

[9] Tenże, *Na wzór Świętej Rodziny*. Anioł Pański, Watykan, 26.12.1982, [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, J. Kawecki, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1985, s. 57–58.

zorientowane jest, z jednej strony, na dobro obojga małżonków, a z drugiej – na przekazanie życia dzieciom. Ojciec Święty nauczał, że jako wypełnienie Bożego zamysłu: „Nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam; uczynię mu zatem odpowiednią dla niego pomoc”[10], małżeństwo stanowi fundament rodziny, jest jej „pierwszą formą”[11]. U podstaw małżeństwa leży zamierzona przez Stwórcę dwoistość płciowa. Związek kobiety i mężczyzny ukierunkowany jest przede wszystkim na wzajemne obdarowywanie się osób równych w człowieczeństwie a zarazem różnych, dopełniających się wzajemnie, komplementarnych. Dwoistość płciowa umożliwia obojgu małżonkom wzajemne ubogacanie się: bycie dla siebie darem „z całym bogactwem osoby”[12]. Relacja małżeńska powinna opierać się na bezwarunkowej akceptacji drugiego człowieka, na wyrażonym w sposób w pełni świadomy i wolny zobowiązaniu do wzajemnej miłości, wierności i uczciwości małżeńskiej[13], bez względu na zmieniające się okoliczności. Jan Paweł II nauczał, że miłość małżeńska powinna łączyć się ze „szczególną formą przyjaźni osób”[14], powinna być miłością zarazem „subtelną i mocną”[15], opartą na wzajemnym szacunku i życzliwości. W zdrowym małżeństwie nie ma miejsca na rywalizację o władzę, żadne z małżonków nie jest uprzywilejowane, nie może uważać się za lepsze, ważniejsze. Obowiązkiem obojga jest natomiast dbałość przede wszystkim o współmałżonka, solidarna troska o dobro wspólne poprzez podejmowanie konkretnych działań „dla”. Małżeństwo jest więc przede wszystkim wspólnotą życia kobiety i mężczyzny[16], w której oboje małżonkowie uznają, że są dla siebie nawzajem stworzeni i postanawiają połączyć swoje dro-

[10] Tenże, *Adhortacja apostolska Familiaris consortio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła Katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2000, s. 45.

[11] Tenże, *Trwały sens małżeństwa*. Przemówienie do Rady Sekretariatu Generalnego Synodu Biskupów. 23.02.1980, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie.* Oprac.: T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982, s. 256; Tenże, *Przyszłość człowieka to sam człowiek*. W czasie mszy św. dla rodzin, Braga – Monte Sameiro, 15.05.1982, [w:] *Rodzina w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 89.

[12] Tenże, *Encyklika Evangelium vitae Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnic, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Drukarnia Archidiecezjalna w Katowicach, Katowice 1995, s. 43; Zob. także: „Jakkolwiek wszystko zdaje się potwierdzać tezę, że miłość jest sprawą tego świata, że rodzi się w duszach i ciałach jako owoc wrażliwości emocjonalnej i pociągu zmysłowego, oraz że jej korzenie sięgają do głębokich pokładów uwarunkowań płciowych organizmu, to jednak mimo tego wszystkiego i jakby ponad tym wszystkim, miłość jest darem” – Jan Paweł II, *Owocna i odpowiedzialna miłość*, [w:] *Jan Paweł II naucza jak żyć.* Wybór: R. Balkin, N. Bakalar, Wydawnictwo Amber, Warszawa 1996, s. 34.

[13] Tenże, *Katecheza ślubna.* Homilia z okazji pobłogosławienia związku małżeńskiego Vittorii Janni i Mario Maltese. Rzym, 23.02.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*..., dz. cyt., s. 199.

[14] Tenże, *Adhortacja apostolska Familiaris consortio*..., dz. cyt., s. 45.

[15] Tamże, s. 46.

[16] Jan Paweł II, *Małżeństwo i rodzina we wspólnocie Kościoła*.., dz. cyt., s. 321.

gi. Świadomość bycia kochanym, czyli bezwzględnie przyjmowanym, akceptowanym, daje obojgu małżonkom siłę do rozwijania swojego człowieczeństwa, do wspólnego wzrastania, do podejmowania swoich zadań na rzecz dobra rodziny i szerszej społeczności bez poczucia straty, ubożenia. Wręcz przeciwnie: w dobrym małżeństwie wzajemne oddanie samego siebie na służbę drugiemu człowiekowi stanowi normę postępowania obojga małżonków i przyczynia się do poczucia spełnienia.

Przyjmowanie przez oboje małżonków postawy wzajemnej służby stanowi fundament troski o dzieci. Przekazanie życia dzieciom jest, obok dbałości o wzajemne dobro, drugim, równorzędnym celem małżeństwa. Dziecko, według Jana Pawła II, „reprezentuje owoc ich [małżonków – przyp. A.S.] miłości”[17], jest

> „[...] wielkim nieustannym sprawdzianem naszej wierności dla siebie samych, naszej wierności dla człowieczeństwa. Jest sprawdzianem poszanowania dla tajemnicy życia”[18].

Przede wszystkim jednak dziecko jest dla rodziców skarbem, kimś wyjątkowym, szczególnym, jedynym i niepowtarzalnym, kimś, kto jest kochany nie ze względu na posiadanie jakichś określonych cech, ale tylko dlatego, że jest[19]. Rodzina powinna być tym miejscem, w którym każdy „[...] człowiek przyjmowany jest bezwarunkowo, bez konieczności usprawiedliwiania swej obecności”[20].

Jan Paweł II apelował o podjęcie wszelkich możliwych starań o to, aby dziecko było od samego początku traktowane jako ważne, pożyteczne, posiadające wielką wartość, bez względu na stan zdrowia czy jakiekolwiek inne cechy[21]. Niepełnosprawność dziecka nigdy nie zaprzecza jego człowieczeństwu. Dlatego jednym z podstawowych osiągnięć cywilizacyjnych powinna być normalna, zdrowa, oparta na świadomości godności każdego człowieka, relacja wobec osób, których rozwój odbiega od normy. Wszelkie działania dążące do wykluczania najpierw z rodziny, a potem także z szerszych społeczności osób słabych, pozwalają na określenie społeczeństwa przyzwalającego na taką eliminację jako barbarzyńskiego[22]. W normalnej, zdrowej rodzinie, każde dziecko jest przyjmowane z należnym sobie szacunkiem. W świetle papieskiej koncepcji człowieka, ujmującej każdą osobę ludzką jako byt niepowtarzalny, zasługujący na miłość,

[17] Tenże, *Dziecko – nadzieja*. Anioł Pański, Castel Gandolfo, 22.07.1979, [w:] *Dziecko w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 53.

[18] Tenże, *Jesteście naszą miłością.* Orędzie Urbi et Orbi na Boże Narodzenie 1979, Watykan, 25.12.1979, [w:] *Dziecko w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 10–11.

[19] Tenże, *Miłość i szacunek dla nowego życia*. Katecheza w czasie audiencji ogólnej. 3.01.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*..., dz. cyt., s. 178.

[20] Tenże, *Misja rodziny*..., dz. cyt., s. 185.

[21] Tenże, *Miłość i szacunek dla nowego życia*..., dz. cyt., s. 178.

[22] Tenże, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej przed sanktuarium św. Józefa.* Kalisz, 4.06.1997, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 927.

postulat ten nabiera szczególnego znaczenia. Jan Paweł II nauczał, że: „[...] im bardziej ktoś jest wrażliwy i kruchy, tym pewniejszy i silniejszy staje się dzięki czułości innych”[23].

Papież zwracał też uwagę, że dzieci nieustannie egzaminują rodziców z ich miłości, akceptacji, z zabiegania o prawdziwe dobro.

> „Czynią to nie tylko przez częste zadawanie pytań, ale także samym wyrazem twarzy, czasem roześmianej, a czasem zasmuconej. [...] Te pytania [...] uświadamiają rodzicom ich wielką odpowiedzialność”[24].

Papież zwracał uwagę na to, że rodzina jest dla wszystkich jej członków: małżonków–rodziców, dzieci, pokolenia dziadków, dalszych krewnych, miejscem, w którym czują się kochani.

> „Szacunek oznacza wzajemną akceptację, zaufanie i przywiązanie, cierpliwość i przebaczenie, gdy zachodzi potrzeba, ponad i pomimo przeszkód osobistych, które nigdy nie mogą usprawiedliwiać braku miłości”[25].

Specyfika rodziny, jako grupy społecznej, polega m.in. na tym, że łączy ona różne pokolenia, że daje możliwość wglądu w przeszłość i myślenia o przyszłości. Wszyscy członkowie rodziny mogą odnaleźć w niej swoją „własną tożsamość i poczucie bezpieczeństwa”[26]; rodzina jest: „[...] zasadniczą ostoją i miejscem przyswajania sobie podstawowych wartości i cnót, które kształtują ludzką jednostkę”[27]. Rodzina, w ujęciu papieża, powinna być tym miejscem, w którym człowiek zawsze znajdzie oparcie, które będzie leczyło rany i podtrzymywało tego, kto „przeżywa burzę”[28]. Dla dziecka rodzina jest pierwszą i najważniejszą grupą, w której uczy się ono istnieć i w której buduje swoją osobowość[29], czyli jest wychowywane i wychowuje się. Wychowanie, zdaniem Jana Pawła II, służy przede wszystkim „uczłowieczeniu” człowieka[30], jest działaniem skierowanym dla dobra osoby ludzkiej i całej społeczności, której jest członkiem i w której będzie on żył jako człowiek dorosły. Zwracając się do rodziców papież mówił:

---

[23] Tenże, *Misja rodziny*..., dz. cyt., s. 185.

[24] Tenże, *Dzieci są wiosną rodziny i społeczeństwa*. Przemówienie, 14.10.2000, [w:] *Jan Paweł II – wskazania na trzecie tysiąclecie*, oprac. Cz. Drążek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001, s. 316.

[25] Tenże, *Wzajemny szacunek w rodzinie*. W czasie mszy św. dla rodzin, Onitsha, 13.02.1982, [w:] *Rodzina w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 85.

[26] Tenże, *Problemy demograficzne.* Przemówienie do Rafaela Salas, sekretarza generalnego Międzynarodowej Konferencji na temat zaludnienia, Watykan, 7.06.1984, [w:] *Rodzina w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 31.

[27] Tenże, *Chrześcijańska rodzina błogosławieństwem dla świata.* Homilia w czasie mszy św. na stadionie w Eschen-Mauren, 8.09.1985, [w:] *Rodzina w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 37.

[28] Tenże, *Misja rodziny*..., dz. cyt., s. 185.

[29] Tamże, s. 185.

[30] Jan Paweł II, *Rodzinie zawdzięcza człowiek swe wychowanie.* W czasie mszy św. dla rodzin, Braga, 15.05.1982, [w:] *Dziecko w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 59.

> „Wychowywać – to znaczy bardzo wiele. [...] wiele składa się na ten wielki, długi, cierpliwy proces, poprzez który uczymy człowieka zrodzonego z nas, rodziców, po prostu człowieczeństwa”[31].

W wychowaniu chodzi więc o doprowadzenie do ludzkiej dojrzałości, o harmonijne rozwijanie wszystkich zdolności, w tym także zdolności do wysiłku i poczucia odpowiedzialności. Wychowanie to również udzielanie pomocy w osiąganiu panowania nad własną wolnością, w którym wychowanek będzie się kierował uznanymi wartościami moralnymi. Od strony wychowawcy konieczna jest więc praca nad „osiąganiem jasności osądu”, nad „wzmacnianiem woli” w kierunku dokonywania wyborów opartych na prawdzie, na dobru, na ofiarności[32]. Przebywając w rodzinie dziecko otrzymuje szansę poznawania życia, przede wszystkim poprzez codzienne uczestnictwo w życiu rodziny, poprzez możliwość obserwowania innych osób w różnych sytuacjach, będących źródłem radości albo wymagających pokonywania konkretnych trudności. Dziecko ma możliwość uczestnictwa „od wewnątrz” w życiu rodziny, od samego początku podpatruje pokolenie dorosłych w jego różnych zmaganiach. Z tego faktu wynika szczególna odpowiedzialność, przede wszystkim rodziców, za to, co przekażą swoim dzieciom, jaki obraz życia zakodują ich dzieci. Postawa rodziców – pierwszych i najważniejszych wychowawców – musi być spójna, musi zachodzić jedność prezentowanych poglądów z czynami. Dziecko jest niezwykle wrażliwe na wszelkie, świadome bądź nie, próby oszukania go, błyskawicznie wyłapuje fałsz. Najważniejszym „środkiem wychowawczym” jest więc osobisty przykład rodzica–wychowawcy, jego postawa wobec samego siebie i wobec drugiego człowieka. Jeden z podstawowych postulatów dotyczących relacji pomiędzy rodzicem jako wychowawcą a dzieckiem–wychowankiem odnosi się do osoby tego pierwszego, do jego postawy jako człowieka. Musi ona być oparta na prawdzie o sobie samym. Rodzic–wychowawca powinien być transparentny, jego zachowanie powinno być czytelne, jednoznaczne. Nie znaczy to wcale, że nie ma prawa popełniać błędów. Zadaniem rodzica–wychowawcy jest rzeczywisty wgląd w siebie, nabycie umiejętności zdrowego odniesienia się do własnych słabości i poszukiwanie sposobów ich przezwyciężania. W wychowaniu rodzinnym nie ma miejsca na prezentację własnej osoby jako nieomylnej i doskonałej. Zamiast tego warto, będąc rodzicem, dbać przede wszystkim o rozwój swojego własnego człowieczeństwa, o podejmowanie dojrzałych decyzji. Niezwykle istotna w wychowaniu rodzinnym jest więc samoświadomość osoby dorosłej, zdolność do bycia wychowawcą, przede wszystkim siebie samego.

---

[31] Tenże, *Przekażcie im to, co macie najlepszego*. Do uczestników światowego zgromadzenia Ruchu Focolari poświęconego rodzinie i miłości, Rzym, 3.05.1981, [w:] *Dziecko w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 63.

[32] Tenże, *Wychowanie młodego pokolenia*. Homilia podczas mszy św., Douala, 13.08.1985. „L’Osservatore Romano” 1985, wyd. polskie, nr 9, s. 12.

Ważnym elementem wychowania w rodzinie jest również stawianie dziecku konkretnych zadań. Jednak ograniczenie misji rodzica–wychowawcy do roli „stróża porządku", funkcjonariusza, którego głównym zadaniem jest egzekwowanie wymagań, sprawia, że zatraca się istotę wychowania jako procesu, u podstaw którego leży przede wszystkim relacja międzyosobowa. W wychowaniu rodzinnym jest to szczególnie widoczne. Skuteczność wymagania od dzieci zależy w głównej mierze od tego, czy rodzice sami podejmą „trud rozwoju" samych siebie, czy będą wymagali od siebie niezależnie od wymagań stawianych przez otoczenie. Charakterystyczne dla całego nauczania Jana Pawła II dotyczącego człowieka i jego rozwoju były słowa: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali"[33]. Dojrzałość rodzica jako wychowawcy mierzy się właśnie przyjęciem lub odrzuceniem postawy wymagań stawianych samemu sobie.

Dla rodziców wychowujących dzieci wymagania te związane są przede wszystkim z dbaniem o rozwój wzajemnej relacji małżeńskiej. Najwięcej dla wychowania swoich dzieci czynią ci rodzice, którzy w swoim postępowaniu pamiętają o fundamencie, na którym zbudowana jest ich rodzina. Jeśli podstawę rodziny stanowi trwały i wierny związek kobiety i mężczyzny, w którym oboje się w pełni odnajdują, to wychowanie dzieci jest dopełnieniem tej relacji. Miłość małżeńska w naturalny sposób „rozprzestrzenia się na dzieci"[34]. Jan Paweł II, jeszcze jako metropolita krakowski, podkreślał ważność tego wszystkiego, co dzieje się w małżeństwie rodziców dla wychowania dzieci. Pisał:

> „Cześć i szacunek, jaki dzieci okazują i winny okazywać rodzicom, jest zjawiskiem wtórnym, jest odpowiedzią i odzwierciedleniem szacunku, jaki rodzice okazują i przeżywają w stosunku do siebie wzajemnie. [...] postawa dzieci jest odpowiedzią na postawy rodziców"[35].

Małżonkowie–rodzice powinni więc codziennie dbać o podtrzymanie wzajemnej relacji nie tylko ze względu na dobro małżeństwa, ale również przez wzgląd na wychowanie dzieci. Jan Paweł II kwestię wpływu związku małżonków–rodziców na wychowanie dzieci rozważał z punktu widzenia praw dziecka. Podkreślał prawo dziecka do urodzenia się w „prawdziwej rodzinie" oraz pozostawania „pod wspólną opieką matki i ojca związanych nierozerwalnym małżeństwem"[36]. Zabieganie o rozwój wzajemnej relacji jest więc znakiem odpowie-

[33] Tenże, *Rozważanie wygłoszone do młodzieży*. Apel Jasnogórski, Częstochowa, 18.06.1983, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 264.

[34] Tenże, *List do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998, s. 58.

[35] K. Wojtyła, *Czcij ojca swego i matkę twoją.* List pasterski na wielki post 1976, [w:] W. Gasidło, *Duszpasterska troska Kardynała Karola Wojtyły o rodzinę*, Wydział Duszpasterstwa Rodzin Kurii Metropolitalnej, Wydawnictwo „Czuwajmy", Kraków 1996, s. 179, 183.

[36] Jan Paweł II, *Ochrona dzieciństwa.* Przemówienie do Europejskiego Komitetu Dziennikarzy do Spraw dziecka. 13.01.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*..., dz. cyt., s. 186.

dzialności rodziców za dzieci, jest prostą konsekwencją przekazania życia w sensie biologicznym. Jeśli małżonkowie–rodzice przeżywają w odpowiedzialny sposób swoje rodzicielstwo, to jednocześnie „wciąż odkrywają nowe, nieoczekiwane i zadziwiające aspekty ich małżeńskiej miłości”[37]. Można więc uznać, że całe funkcjonowanie rodziny, odpowiednie wywiązywanie się ze wszystkich obowiązków przez małżonków–rodziców rozpoczyna się od permanentnej troski o współmałżonka i o wzajemną relację. Także dbałość o właściwe wypełnianie zobowiązań wychowawczych wobec dzieci wpływa na relację małżeńską.

Zabieganie o właściwy kształt wszelkich relacji wewnątrzrodzinnych jest jednym z podstawowych elementów budowania atmosfery rodzinnej, której jakość w bezpośredni sposób warunkuje wychowanie. Jan Paweł II zwracał uwagę na uniwersalną wartość wychowywania dzieci w atmosferze ciepła i życzliwości. Podkreślał, że dzięki temu dzieci otrzymują szansę rozwijania w sobie otwartości na innych i umiejętności ofiarowania siebie, danych sobie talentów drugiemu człowiekowi[38]. Dzieci wychowywane w klimacie wzajemnej troski i zaufania, dialogu oraz stanowczości doświadczają i uczą się ponadczasowych wartości: „[...] umiłowania prawdy i sprawiedliwości, sensu odpowiedzialnej wolności, uznania i szacunku dla drugiego człowieka”[39]. Niepowtarzalność relacji łączących członków rodziny, a nade wszystko stwarzanie przez rodziców „promieniujących miłością” odpowiedniej atmosfery uczuciowej i poczucia bezpieczeństwa, zapewnia dzieciom harmonijne wychowanie[40].

Małżeńsko-rodzicielskie „promieniowanie miłością”, czyli odpowiednia jakość związku rodziców, jest jednym z podstawowych warunków harmonijnego i skutecznego wychowania dzieci. Łatwo zauważyć, że papieska koncepcja wychowania w rodzinie opiera się przede wszystkim na idei daru z siebie. Jan Paweł II w swoim nauczaniu zachęcał do rozważenia propozycji ujmowania powołania każdego człowieka w kategoriach służby, świadomego i bezinteresownego dzielenia się z innymi samym sobą. Powołanie do rodzicielstwa nie stanowi tutaj wyjątku: małżonkowie–rodzice najpierw powinni docenić sam fakt otrzymania niejako w depozyt innego, początkowo w pełni od nich zależnego, człowieka. Już od momentu pojawienia się pragnienia przekazania życia dziecku warto pamiętać o tym, że możliwość prokreacji powinna wiązać się z bezwarun-

[37] Tenże, *Dzieci należą najpierw do Boga*. W czasie mszy św., Prato, 19.03.1986, [w:] *Rodzina w nauczaniu...*, dz. cyt., s. 206.

[38] Tenże, *Kobieta jako nauczycielka pokoju.* Orędzie na XXVIII Światowy Dzień Pokoju, 1995, [w:] *Jan Paweł II naucza jak żyć...*, dz. cyt., s. 47; Zob. także: „Ludzie uformowani w rodzinnej atmosferze szacunku dla człowieka i odpowiedzialności za człowieka mogą bez trudności przenieść te postawy na teren życia społecznego, w szerszych wspólnotach” – K. Wojtyła, *Czcij ojca swego i matkę twoją...*, dz. cyt., s. 182.

[39] Jan Paweł II, *Kobieta jako nauczycielka pokoju* ..., dz. cyt., s. 47.

[40] Tenże, *Rodzina wobec zadań wychowawczych.* Przemówienie do uczestników III Międzynarodowego Kongresu Rodziny, 30.10.1978, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie...*, dz. cyt., s. 169.

kową akceptacją drugiego człowieka i otwarciem się na nowego człowieka. Przyjęcie takiego założenia ułatwia późniejsze oswojenie się z rodzicielstwem, które wiąże się nie tylko z konkretnym trudem, ale jest przede wszystkim źródłem radości. Samo rodzicielstwo należy więc rozpatrywać, z jednej strony, jako przywilej, a z drugiej – jako konkretne zadanie do wypełnienia.

Małżonkowie–rodzice spełnią swoją rolę wówczas, kiedy podejmą:

> „[...] całe to potencjalne bogactwo, jakim jest każdy człowiek rozwijający się pośród rodziny; chodzi o to, aby nie pozwolić mu zginąć albo ulec degeneracji, natomiast zaktualizować je w coraz dojrzalsze człowieczeństwo”[41];
>
> „[...] chodzi o to, żeby przysposobić dzieci i młodzież do oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór”[42].

Chodzi więc o to, żeby dziecko nie tylko nauczyło się podstawowych czynności związanych m.in. z samoobsługą, z funkcjonowaniem w gronie innych ludzi, ale żeby przede wszystkim nauczyło się odróżniać dobro od zła i samo zapragnęło się rozwijać, budować samego siebie. Dlatego nieodzownym działaniem rodziców–wychowawców jest mówienie dziecku o jego obowiązkach wobec innych i wobec społeczeństwa[43].

Wychowanie dziecka stanowi, obok przekazania życia w sensie biologicznym, drugi – duchowy wymiar rodzicielstwa. Jest zadaniem tak wielkiej wagi, że nie powinno być zawłaszczane przez żaden inny podmiot. Jan Paweł II z całą mocą podkreślał przysługujące rodzicom naturalne prawo, a zarazem obowiązek wychowywania własnych dzieci. Nawiązując do nauczania Soboru Watykańskiego II wskazywał, że rodzice muszą być uznani za pierwszych i najważniejszych wychowawców swoich dzieci dlatego, że są rodzicami[44]. Mają więc obowiązek wspomagania dzieci w wyborze drogi i podejmowaniu życiowych decyzji, respektując wszystkie ich prawa[45]. To rodzice powinni dysponować decydującym głosem we wszystkich sprawach dotyczących dzieci. Oczywiste jest, że rodzice nigdy nie wychowują swoich dzieci dla siebie, dla swoich osobistych korzyści, ale przede wszystkim dla nich samych i dla tych wszystkich zadań, które one w przyszłości podejmą[46]. Jest więc wychowanie w rodzinie, w pełnym tego słowa znaczeniu, działaniem na rzecz dobra wspólnego.

---

[41] Tenże, *List do Rodzin...*, dz. cyt., s. 58–59.
[42] Tenże, *Rodzina wobec zadań wychowawczych...*, dz. cyt., s. 170.
[43] Tenże, *Ochrona dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 187.
[44] Tenże, *Adhortacja apostolska Familiaris consortio...*, dz. cyt., s. 67.
[45] Tenże, *Dzieci są wiosną rodziny i społeczeństwa...*, dz. cyt., s. 318.
[46] Tenże, *Miłość i życie – podstawowe wartości rodziny.* Homilia w kościele księży Jezuitów – del Gesù w Rzymie w Uroczystość Świętej Rodziny. 31.12.1978, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie...*, dz. cyt., s. 172.

> „Wszystko zależy głównie od tego, jak rodzice i rodzina wypełnią swe pierwsze i podstawowe obowiązki, od tego, w jaki sposób i w jakiej mierze nauczą być człowiekiem to stworzenie, które dzięki nim stało się istotą ludzką, otrzymało człowieczeństwo[47]".

Rodzice, jako podmioty działające na rzecz dobra wspólnego, mogą więc oczekiwać ze strony społeczeństwa nie tylko uznania swojego prawa i zarazem obowiązku do wychowywania swoich dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami, ale również szacunku wobec swoich działań. Nikt nie powinien wchodzić pomiędzy rodziców i ich dzieci, nikomu nie wolno niszczyć naturalnych więzi. Jeśli bowiem przyjmuje się, że rodzina stanowi podstawową komórkę społeczną, to w sytuacji jakiegokolwiek zaburzenia jej funkcjonowania konsekwentnie należy każdy problem w niej występujący rozważać przede wszystkim z perspektywy więzi łączących poszczególnych jej członków. Podstawowe wymaganie wobec pracowników służb społecznych, niosących rodzinie pomoc, dotyczy zachowania szczególnej delikatności wobec tego wszystkiego, co jest w danej rodzinie dobre, co stanowi o jej niepowtarzalności, co może być brane pod uwagę jako mocna strona tej konkretnej grupy. Dobrze funkcjonująca rodzina sama reguluje swoje relacje. Ingerencja państwa czy jakiegokolwiek innego podmiotu w rodzinę uzasadniona jest wyłącznie zaburzeniem jej wydolności, wynikającym przede wszystkim z zaniedbań osób dorosłych. Jan Paweł II zwracał uwagę na konieczność rozważania praw dziecka, przede wszystkim z perspektywy praw rodziców „służących dziecku i jego wyższemu dobru"[48]. Jednocześnie, co łatwo zauważyć, stawiał rodzicom bardzo wysokie wymagania związane z wypełnianiem przez nich misji wychowawczej. Oczekiwał od rodziców zdrowej wrażliwości na dzieci i „w każdym ze wzajemnych odniesień"[49]. Taka wrażliwość „stwarza klimat miłości, w którym człowiek rozwija się"[50].

W wychowaniu rodzinnym konieczne jest więc ze strony rodziców nawiązanie autentycznego kontaktu ze swoimi dziećmi. Jeśli rodziców i dzieci łączy rzeczywista sympatia, jeśli dzieci mają poczucie bycia akceptowanymi ze wszystkimi, nawet tymi uznanymi za „kłopotliwe", cechami, to można przyjąć, że najważniejszy warunek właściwego wychowania został spełniony. Jak wskazano wyżej, przyjęcie dziecka bez „warunków wstępnych", umożliwia nie tylko nawiązanie kontaktu, ale również stanowi impuls do podjęcia przez nie trudu rozwoju. Jeśli dziecko przekona się, że jest prawdziwie kochane, znajdzie w sobie motywację do pokonywania własnych słabości, do poszukiwania właściwego sposobu życia. Kluczem do okazania dziecku akceptacji jest przede wszystkim stała, „miłująca" obecność rodziców przy nim, wspólne spędzanie

[47] Tenże, *Miłość i szacunek dla nowego życia*..., dz. cyt., s. 177.
[48] Tenże, *Ochrona dzieciństwa*..., dz. cyt., s. 187.
[49] Tenże, *Na wzór Świętej Rodziny*..., dz. cyt., s. 57.
[50] Tamże.

czasu. Jeśli rodzice lubią przebywać ze swoim dzieckiem, to w sposób czytelny dają mu do zrozumienia, że jest dla nich ważne, że cieszą się z jego obecności, że są pozytywnie zaangażowani w jego sprawy. W rodzinie czymś zupełnie naturalnym jest zdrowa zażyłość, przyjaźń, nawiązana pomiędzy rodzicami a dziećmi. Rodzinę, zdaniem Jana Pawła II, powinny wyróżniać następujące właściwości: wspólnota, czyli poczucie wzajemnego zrozumienia i miłości, oraz uczestnictwo, rozumiane jako „[...] wzajemny szacunek i oddanie zarówno w momentach szczęśliwych, jak i w godzinach próby”[51]. Istotne wydaje się podkreślenie, że bezwarunkowa akceptacja osoby dziecka nigdy nie jest równoznaczna z akceptacją wszystkich jego działań. Dziecko nie chce ani nie potrzebuje tego, aby rodzice aprobowali wszystkie jego czyny. Jednak warto zaznaczyć, że wymagania powinny być poprzedzone okazaniem dzieciom miłości, gdyż „tylko miłując, można wymagać”[52].

Ważnym aspektem wychowania, a wychowania w rodzinie w szczególności, jest świadomość jego [wychowania – przyp. A.S.] dwustronności i jednocześnie dwupodmiotowości. Wychowanie, według Jana Pawła II, jest procesem wzajemnym:

> „[...] wychowawcy–rodzice są równocześnie w pewien sposób wychowywani. Ucząc człowieczeństwa swoje dziecko, sami też poznają je na nowo i uczą się go na nowo”[53].

Obie strony: rodzice i dzieci są dla siebie wzajemnie inspiracją, rozwijają swoje potencjalności i, dzięki nawiązywanym relacjom, uczą się być człowiekiem. Nie można zatem stwierdzić, że w procesie wychowania rodzinnego któraś ze stron jest ważniejsza, bardziej uprzywilejowana. Dzieci zobowiązane są do posłuszeństwa, „poddania” woli rodziców, do przyjęcia dojrzałych wzorów ludzkiego postępowania. Rodzice natomiast mają obowiązek odpowiedzialnego korzystania z przywilejów wynikających z samego faktu bycia rodzicem, a więc osobą dorosłą, z definicji bardziej dojrzałą niż dziecko[54]. Naturalną cechą rodziców powinna być otwartość na całą dziecięcą nowość, świeżość, łącząca się ze świadomością możliwości i konieczności dokonywania zmian w samym sobie, również pod wpływem kontaktu z dzieckiem. Charakterystycznym rysem papieskiego nauczania, dotyczącego rodziny i wychowania, jest zwrócenie uwagi na dwustronność czwartego przykazania dekalogu. Jan Paweł II przypominał, że

---

[51] Jan Paweł II, *Duszpasterstwo rodzinne pierwszorzędnym zadaniem biskupów.* Przemówienie do biskupów Argentyny z okazji wizyty ad limina. 28.10.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie...*, dz. cyt., s. 238.

[52] Tenże, *Homilia w czasie mszy św. odprawionej na lotnisku w Masłowie*, Kielce, 3.06.1991, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 617.

[53] Tenże, *List do Rodzin...*, dz. cyt., s. 59.

[54] Tenże, *Miłość i życie – podstawowe wartości rodziny..*, dz. cyt., s. 172.

wymaganie czci wobec rodziców łączy się z koniecznością zasłużenia sobie na szacunek ze strony dzieci. Papież podkreślał symetrię przykazania dotyczącego szacunku wobec rodziców. Mówił, że pomiędzy rodzicami a dziećmi powinna rozwijać się wzajemna cześć[55]. Kwestia ta wydaje się szczególnie istotna ze względu na to, że przestrzeganie zasady wzajemnej międzypokoleniowej czci zabezpiecza dobro wszystkich członków rodziny i pozwala uniknąć wszelkich nadużyć władzy rodzicielskiej.

W świetle zaprezentowanych rozważań, dotyczących wybranych elementów koncepcji wychowania w rodzinie Jana Pawła II, można stwierdzić, że u jej podstaw leży konkretne postrzeganie człowieka i jego powołania. Skuteczność procesu wychowania w rodzinie zależy w głównej mierze od tego, czy relacja małżonków–rodziców budowana jest na prawdziwej wzajemnej miłości. Równie ważnym aspektem papieskiej koncepcji wychowania jest konsekwentne poszanowanie „osobowej wartości" każdego dziecka jako owocu tej miłości, od „pierwszego momentu jego poczęcia"[56]. Zdaniem Jana Pawła II każdy członek rodziny, bez względu na poziom rozwoju czy posiadane cechy, ma prawo oczekiwać pełnej akceptacji i przyjęcia swojej osoby. Jednym z podstawowych środków wychowawczych w rodzinie jest atmosfera w niej panująca. Powinna ona sprzyjać, motywować do osobistego rozwoju wszystkich członków rodziny. Godne podkreślenia jest również zwracanie przez papieża z Polski uwagi na dwustronność procesu wychowania oraz na prawo i jednocześnie obowiązek rodziców do wychowania swoich dzieci, będący konsekwencją przekazania im życia.

Obserwacja lub czynne uczestnictwo w praktyce wychowawczej pozwala na stosunkowo łatwą weryfikację aktualności papieskich postulatów dotyczących wskazanej problematyki. Można bowiem zauważyć, że współcześnie kreowany jest obraz człowieka, który daleko odbiega od poglądu Jana Pawła II. Przekaz społeczny i medialny koncentruje się wokół promocji indywidualnego sukcesu, polegającego raczej na wykorzystaniu wszelkich dostępnych możliwości uczynienia życia jak najbardziej przyjemnym, czasem nawet wolnym od zobowiązań wobec drugiego człowieka[57]. Coraz bardziej popularny staje się model „szybkiego" życia opartego na ciągłym pościgu. W społeczeństwie współczesnym podsycane jest wrażenie o „umykaniu" ciekawego życia w sytuacji nawet dobrowolnej rezygnacji z uczestnictwa w wyścigu do indywidualnej kariery. Zdając sobie sprawę z istniejących zagrożeń związanych z „nieludzkim" przeżywaniem

[55] Tenże, *List do Rodzin...*, dz. cyt., s. 61.
[56] Tenże, *Miłość i życie – podstawowe wartości rodziny...*, dz. cyt., s. 174.
[57] Zob. m.in.: W. Dłubacz, *Rodzina w życiu człowieka*, [w:] B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012, s. 206, 217; U. Dudziak, *Społeczne uwarunkowania kształtowania się postaw wobec moralności małżeńsko-rodzinnej*, [w:] J. Koperek (red.), *Rodzina europejska. Filozoficzno-polityczne i społeczno-ekonomiczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2011, s. 80–81.

życia, Jan Paweł II nauczał, że „społeczeństwo konsumpcyjne nie daje radości serca”[58]. Konsumpcjonizm, hedonizm, permisywizm zbyt często skutkuje poczuciem osamotnienia[59]. Dlatego nie można o tym nie mówić. Nie można nie przypominać człowiekowi żyjącemu w XXI wieku o tym, co go wyróżnia spośród innych istot, o sensie jego istnienia. Szczęście człowieka uzależnione jest przede wszystkim od tego, czy będzie on potrafił zaakceptować konkretne wymagania, jakie stawia przed nim sam fakt bycia istotą ludzką, czyli ukierunkowaną na dzielenie się „całym swoim bogactwem” z innymi ludźmi.

Współcześnie kontestuje się uprzywilejowaną pozycję rodziny, opartą na nierozerwalnym i szczęściorodnym związku kobiety i mężczyzny. Pojawiające się nowe modele życia rodzinnego uznawane są za równoważne z rodziną, której bazę stanowi monogamiczne małżeństwo dwóch osób różnej płci[60]. Czasem nawet taką rodzinę uważa się za anachronizm[61]. W imię walki o równouprawnienie przyzwala się na odbieranie rodzinie tych jej właściwości, które stanowią o jej istocie. Poprzez prezentowanie rodziny, przede wszystkim jako rzeczywistości opresyjnej wobec indywidualnego człowieka, jako miejsca, gdzie powstają najgroźniejsze patologie[62], zaburzony zostaje nie tylko obraz rodziny, ale i pozycja dziecka. Dziecko przestaje być traktowane jako istota godna największego szacunku od momentu poczęcia[63]. W imię „prawa do dziecka”, czyli według Jana Pawła II, „absurdalnego sposobu myślenia”, dopuszcza się „stwórcze” procedury medyczne umożliwiających poczęcie dziecka poza oblubieńczą relacją małżeńską[64]. Czasem też odgórnie wyznacza się takiemu dziecku konkretne cechy, które powinno posiadać. Z jednej strony słusznie zwraca się uwagę na prawa dziecka, a z drugiej traktuje się je jako jedno z kolejnych dóbr możliwych do nabycia. Dziecko XXI wieku zbyt często musi być „dzieckiem określonej jakości”, musi sobie zasługiwać na miłość poprzez spełnianie konkretnych ocze-

[58] Jan Paweł II, *Miłość i odpowiedzialność.* W czasie mszy św., Cordoba, 8.04.1987, [w:] *Rodzina w nauczaniu...*, dz. cyt., s. 126–127.

[59] Zob.: M. Dziewiecki, *Zagrożenia w epoce postmodernizmu*, [w:] M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, s. 240–241.

[60] Zob.: M. Pokrywka, *Małżeństwo i rodzina wobec wyzwań współczesności*, [w:] W. Depo, M. Gmyz, T. Guz, Z. Pałubska (red.), *Rodzina kolebką powołań*, POLIHYMNIA, Lublin 2008, s. 90–95.

[61] Jan Paweł II, *Zadanie świeckich: wprowadzić zaczyn Ewangelii w społeczeństwo.* Homilia podczas Mszy świętej na Stadionie Greenpark. Limerick, 1.10.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie...*, dz. cyt., s. 225.

[62] Zob. m.in.: B. Fedyszak-Radziejowska, *To, co najważniejsze – rodzina, dzieci, praca i przyjaciele*, [w:] T. Żukowski (red.), *Wartości Polaków a dziedzictwo Jana Pawła II*, Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 2009, s. 70.

[63] Zob.: E. Sęk, *Dziecko w rodzinie – radość czy problem? Wybrane aspekty zmiany postaw w perspektywie tradycji polskiej, wpływu na nią kultury katolickiej i odbiciu jej w utworach poetyckich wobec współczesnej „cywilizacji śmierci”*, [w:] B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina*..., dz. cyt., s. 152–153.

[64] Jan Paweł II, *Dzieci są wiosną rodziny i społeczeństwa*..., dz. cyt., s. 318.

kiwań świata dorosłych[65]. Odmawianie dzieciom prawa do narodzenia się i wzrastania „w sposób w pełni ludzki”[66] związane jest z zaspokojeniem potrzeb rodziców i niewiele ma wspólnego z konieczną, z wychowawczego punktu widzenia, pełną akceptacją drugiego człowieka. Sytuacja wychowawcza w rodzinach wielu współczesnych dzieci pozostawia wiele do życzenia.

Zbyt szybkie tempo życia, wynikające z konieczności zapewnienia bytu rodzinie, skupianie się na wartościach materialnych, brak właściwego dystansu do rzeczy powoduje, że część współczesnych dzieci wychowuje się w rodzinach chwiejnych emocjonalnie, nie zapewniających potrzebnego poczucia bezpieczeństwa[67]. Można nawet powiedzieć, że współcześnie niektóre rodziny zatraciły smak rodzinności, zapomniały, że rodzina to przede wszystkim wspólnota, to jedyne w swoim rodzaju więzi, to także ta część życia, która wymaga pełnego zaangażowania. Jan Paweł II w swoim nauczaniu zwracał uwagę na konieczność czujności i zachowywania właściwej skali wartości w odniesieniu m.in. do proporcji czasu przeznaczanego na pracę zawodową, na sprawy społeczne, polityczne i sprawy związane z życiem rodzinnym. Podkreślał, że:

> „[...] najlepiej spożytkowany jest czas, który poświęca się żonie, mężowi, dzieciom. Najlepszą ofiarą jest wyrzeczenie się tego wszystkiego, co mogłoby zakłócić życie w rodzinie”[68].

Wychowanie w rodzinie nie polega na podejmowaniu określonej działalności w wyznaczonym okresie, nie wymaga ścisłego wyznaczania czasu „na wychowanie dzieci”. Nie potrzebuje wyrafinowanych środków. Stanowi wypadkową całego życia rodzinnego, tego wszystkiego, co składa się na relacje wewnątrzrodzinne i całą organizację życia rodzinnego. Jako że jest sztuką niezwykle trudną, wymaga stałego namysłu rodziców. Podejmowana przez rodziców refleksja dotycząca wywiązywania się z naturalnego obowiązku wychowania swoich dzieci, celowości konkretnych działań, może przyczynić się do zwiększenia ich poczucia podmiotowości jako pełnoprawnych i kompetentnych wychowawców. Proponowana przez Jana Pawła II koncepcja wychowania w rodzinie jest dobrym i stale aktualnym terenem poszukiwań inspiracji w sytuacji współczesnego „zagubienia mentalnego” wielu dorosłych. Współczesne rodziny, nierzadko zdezorientowane w podejściu do swoich powinności, potrzebują

---

[65] Zob. m.in.: M. Świątkiewicz-Mośny, *Górnik czy webmaster? Podgrzewanie aspiracji edukacyjnych czy dziedziczenie zawodu po rodzicach?*, [w:] W. Świątkiewicz (red.), *Rodzina w sercu Europy. Rybnik – Nitra – Hradec Kralove – Szeged. Socjologiczne studium rodziny współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 119.

[66] Jan Paweł II, *Dzieci są wiosną rodziny i społeczeństwa*..., dz. cyt., s. 318.

[67] Zob. m.in.: B. Malinowska, *Rodzina w życiu dziecka*, [w:] B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina*..., dz. cyt., s. 174–176.

[68] Jan Paweł II, *Miłość i odpowiedzialność.* W czasie mszy św., Cordoba, 8.04.1987, [w:] *Rodzina w nauczaniu*..., dz. cyt., s. 126–127.

wskazówek, jak budować wspólne życie, żeby rodzina była przestrzenią wyzwalającą energię każdego człowieka w kierunku budowania samego siebie. Przed współczesnymi rodzinami pojawiają się ciągle nowe wyzwania, które wymagają podjęcia zdecydowanych kroków. Wydaje się, że nauczanie papieskie, dotyczące rodziny i wychowania w rodzinie, może pomóc niektórym rodzinom, z jednej strony, odnaleźć właściwy kierunek, a z drugiej – przywrócić radość ze wspólnego życia. Jana Pawła II koncepcja wychowania w rodzinie ukazuje pewien ideał, do którego każda rodzina może, również współcześnie, dążyć.

Bibliografia

Dłubacz W., *Rodzina w życiu człowieka*, [w:] B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.

Dudziak U., *Społeczne uwarunkowania kształtowania się postaw wobec moralności małżeńsko-rodzinnej*, [w:] J. Koperek (red.), *Rodzina europejska. Filozoficzno-polityczne i społeczno-ekonomiczne uwarunkowania*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2011.

Dziewiecki M., *Zagrożenia w epoce postmodernizmu*, [w:] M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.

Fedyszak-Radziejowska B., *To, co najważniejsze – rodzina, dzieci, praca i przyjaciele*, [w:] T. Żukowski (red.), *Wartości Polaków a dziedzictwo Jana Pawła II*, Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 2009.

Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Familiaris consortio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła Katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2000.

Jan Paweł II, *Chrześcijańska rodzina błogosławieństwem dla świata.* Homilia w czasie mszy św. na stadionie w Eschen-Mauren, 8.09.1985, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Duszpasterstwo rodzinne pierwszorzędnym zadaniem biskupów.* Przemówienie do biskupów Argentyny z okazji wizyty ad limina. 28.10.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Dzieci należą najpierw do Boga*. W czasie mszy św., Prato, 19.03.1986, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Dzieci są wiosną rodziny i społeczeństwa*. Przemówienie, 14.10.2000, [w:] *Jan Paweł II – wskazania na trzecie tysiąclecie*, oprac. Cz. Drążek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

Jan Paweł II, *Dziecko – nadzieja*. Anioł Pański, Castel Gandolfo, 22.07.1979, [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, J. Kawecki, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1985.

Jan Paweł II, *Encyklika Evangelium vitae Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnic, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*, Drukarnia Archidiecezjalna w Katowicach, Katowice 1995.

Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św. odprawionej na lotnisku w Masłowie*. Kielce, 3.06.1991, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.

Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. odprawionej przed sanktuarium św. Józefa.* Kalisz, 4.06.1997, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.

Jan Paweł II, *Jesteście naszą miłością.* Orędzie Urbi et Orbi na Boże Narodzenie 1979, Watykan, 25.12.1979, [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, J. Kawecki, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1985.

Jan Paweł II, *Katecheza ślubna.* Homilia z okazji pobłogosławienia związku małżeńskiego Vittorii Janni i Mario Maltese. Rzym, 23.02.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Kobieta jako nauczycielka pokoju.* Orędzie na XXVIII Światowy Dzień Pokoju, 1995, [w:] *Jan Paweł II naucza jak żyć*, wyb. R. Balkin, N. Bakalar, Wydawnictwo Amber, Warszawa 1996.

Jan Paweł II, *List do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998.

Jan Paweł II, *Małżeństwo i rodzina we wspólnocie Kościoła.* Homilia, 15.10.2000, [w:] *Jan Paweł II – wskazania na trzecie tysiąclecie*, Oprac.: Cz. Drążek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.

Jan Paweł II, *Miłość i odpowiedzialność.* W czasie mszy św., Cordoba, 8.04.1987, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Miłość i szacunek dla nowego życia*. Katecheza w czasie audiencji ogólnej. 3.01.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Miłość i życie – podstawowe wartości rodziny.* Homilia w kościele księży Jezuitów – del Gesù w Rzymie w Uroczystość Świętej Rodziny. 31.12.1978, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Misja rodziny*. W czasie mszy św., Maastricht, 14.05.1985, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Na wzór Świętej Rodziny*. Anioł Pański, Watykan, 26.12.1982, [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, J. Kawecki, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1985.

Jan Paweł II, *Ochrona dzieciństwa.* Przemówienie do Europejskiego Komitetu Dziennikarzy do Spraw dziecka. 13.01.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Owocna i odpowiedzialna miłość*, [w:] *Jan Paweł II naucza jak żyć*, wyb. R. Balkin, N. Bakalar, Wydawnictwo Amber, Warszawa 1996.

Jan Paweł II, *Problemy demograficzne.* Przemówienie do Rafaela Salas, sekretarza generalnego Międzynarodowej Konferencji na temat zaludnienia, Watykan, 7.06.1984, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Przekażcie im to, co macie najlepszego*. Do uczestników światowego zgromadzenia Ruchu Focolari poświęconego rodzinie i miłości, Rzym, 3.05.1981, [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, J. Kawecki, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1985.

Jan Paweł II, *Przemówienie do przedstawicieli świata kultury zgromadzonych w Teatrze Narodowym.* Warszawa, 8.06.1991, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.

Jan Paweł II, *Przyszłość człowieka to sam człowiek*. W czasie mszy św. dla rodzin, Braga – Monte Sameiro, 15.05.1982, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Rodzina wobec zadań wychowawczych.* Przemówienie do uczestników III Międzynarodowego Kongresu Rodziny, 30.10.1978, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Rodzinie zawdzięcza człowiek swe wychowanie.* W czasie mszy św. dla rodzin, Braga, 15.05.1982, [w:] *Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, oprac. Cz. Drążek, J. Kawecki, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1985.

Jan Paweł II, *Rozważanie podczas czuwania modlitewnego.* Manila, 14.01.1995, [w:] *Podręcznik pokolenia JPII. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008.

Jan Paweł II, *Rozważanie wygłoszone do młodzieży*. Apel Jasnogórski, Częstochowa, 18.06.1983, [w:] Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny 1979, 1983, 1987, 1991, 1995, 1997. Przemówienia, homilie,* Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.

Jan Paweł II, *Słowo do młodzieży zgromadzonej przed Pałacem Arcybiskupim w Krakowie.* 10.06.1987, [w:] *Podręcznik pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008.

Jan Paweł II, *Trwały sens małżeństwa*. Przemówienie do Rady Sekretariatu Generalnego Synodu Biskupów. 23.02.1980, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *Wstań i idź!* Lyon, spotkanie z młodzieżą na stadionie Girland, 5.10.1986, [w:] *Podręcznik pokolenia JP II. Ojcowskie słowo do młodych świata, Polski i Lednicy*, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2008.

Jan Paweł II, *Wychowanie młodego pokolenia*. Homilia podczas mszy św., Douala, 13.08.1985, „L'Osservatore Romano" 1985, wyd. polskie, nr 9, s. 12.

Jan Paweł II, *Wzajemny szacunek w rodzinie*. W czasie mszy św. dla rodzin, Onitsha, 13.02.1982, [w:] *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *Zadanie świeckich: wprowadzić zaczyn Ewangelii w społeczeństwo.* Homilia podczas Mszy świętej na Stadionie Greenpark. Limerick, 1.10.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, oprac. T. Żeleźnik, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1982.

Malinowska B., *Rodzina w życiu dziecka*, [w:] B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.

Pokrywka M., *Małżeństwo i rodzina wobec wyzwań współczesności*, [w:] W. Depo, M. Gmyz, T. Guz, Z. Pałubska (red.), *Rodzina kolebką powołań*, POLIHYMNIA, Lublin 2008.

Sęk E., *Dziecko w rodzinie – radość czy problem? Wybrane aspekty zmiany postaw w perspektywie tradycji polskiej, wpływu na nią kultury katolickiej i odbiciu jej w utworach poetyckich wobec współczesnej „cywilizacji śmierci”*, [w:] B. Więckiewicz, M. Klimek (red.), *Współczesna rodzina w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.

Sorkowicz A., *Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Świątkiewicz-Mośny M., *Górnik czy webmaster? Podgrzewanie aspiracji edukacyjnych czy dziedziczenie zawodu po rodzicach?*, [w:] W. Świątkiewicz (red.), *Rodzina w sercu Europy. Rybnik – Nitra – Hradec Kralove – Szeged. Socjologiczne studium rodziny współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.

Wojtyła K., *Czcij ojca swego i matkę twoją.* List pasterski na wielki post 1976, [w:] W. Gasidło, *Duszpasterska troska Kardynała Karola Wojtyły o rodzinę*, Wydział Duszpasterstwa Rodzin Kurii Metropolitalnej, Wydawnictwo „Czuwajmy”, Kraków 1996.

Rozdział II

Dyskusja o zadaniach wychowawczych rodziny

Discussion on the educational goals of the family

doi: 10.23734/wwr20152.105.119

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 23.01.2015 r. – przyjęty: 12.10.2015 r.

Aneta BOŁDYREW*

Rola i funkcje rodziny w pismach polskich ekonomistów na przełomie XIX i XX wieku

The eole and functions of a family in Polish economists' writings at the turn of the XIX$^{th.}$ century

Streszczenie

Przemiany w życiu społeczno-gospodarczym na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku zmieniły funkcjonowanie rodzin, wyznaczyły nowe normy, wpłynęły na modyfikację wartości związanych z życiem rodzinnym, a także determinowały przeobrażenia funkcji i zadań, pełnionych przez rodziny. Niezmiennie jednak funkcjonującej w majestacie prawa rodzinie przypisywano szereg powinności, służących jej samej i całemu społeczeństwu. Rodzinie przypisywano nie tylko wartości autoteliczne, ale także utylitarne wobec państwa i społeczeństwa. Na przełomie XIX i XX wieku rodzina stała się przedmiotem zainteresowania intelektualistów, publicystów i działaczy społecznych, co zaowocowało szeregiem publikacji o charakterze normatywnym, opisowym, teoretycznym. W społecznym dyskursie na temat rodziny istotną rolę odegrali ekonomiści, którzy pisali o złożonych funkcjach rodziny, koncentrując się na aspektach ekonomicznych, stratyfikacyjnych, prokreacyjnych oraz opiekuńczo-wychowawczych. Zagadnienia te podejmowali galicyjscy uczeni – Stanisław Głąbiński i Adam Krzyżanowski oraz zajmujący się problematyką społeczno-ekonomiczną intelektualiści pochodzący z Królestwa Polskiego – Ludwik Krzywicki, Zofia Daszyńska-Golińska, Aleksander Wóycicki. Celem tych rozważań była diagnoza opisywanej sytuacji i wska-

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

zanie koncepcji wsparcia rodzin ubogich i zaniedbanych. Część specjalistów w Odrodzonej Polsce zajmowała się w wymiarze teoretycznym i praktycznym zagadnieniami polityki społecznej i oświatowej. Omawiane na łamach opracowań naukowych, w prasie specjalistycznej i społecznej rozwiązania mogły zatem być wprowadzone w życie. W okresie II Rzeczypospolitej wielokrotnie widać wpływ tych koncepcji na politykę państwa w aspekcie form wspierania rodzin w realizacji ich podstawowych funkcji.

Słowa kluczowe: funkcje rodziny, ekonomiści, Zofia Daszyńska-Golińska, Ludwik Krzywicki.

Abstract

The changes in the social and economic life in Poland at the turn of the XIXth century changed and influenced also the functioning of the family, marked new norms, influenced the modification of the values connected with family life and also determined the transformations of the functions and tasks fulfilled by the family. Still, the role of the family which functioned according to the law, was to fulfill numerous tasks serving the family itself and the whole of society. A family was prescribed not only intrinsic values but also utilitarian values which were to serve the country and society. At the turn of the XIXth century the family became the object of interest to intellectuals, publicists and social activists which resulted in a number of normative, descriptive and theoretical publications. In social discourse on the family an important role was played by economists who wrote about complex family functions concentrating on economic stratification and educational and protective aspects. The issues were taken up by Galician (Eastern Europe) scientists: Stanisław Głąbiński and Adam Krzyżanowski and intellectuals from the Kingdom of Poland who dealt with social and economic issues: Ludwik Krzywicki, Zofia Daszyńska-Golińska, Aleksander Wóycicki. The aim of the discussion was a diagnosis of the described situation and pointing to the right support of poor and neglected families. Some experts in the reborn Poland researched theoretically and practically the issues of social and educational policy. The solutions described in scientific magazines, in expert and social magazines could, therefore, be introduced in life. During the times of the Second Republic the ideas frequently influenced the policy of the country concerning the support of families in their basic functions.

Keywords: functions of a family, economists, Zofia Daszyńska-Golińska, Ludwik Krzywicki.

Przeobrażenia polityczne, społeczno-gospodarcze i kulturowe zachodzące na przestrzeni XIX w. w krajach Europy i w Stanach Zjednoczonych determinowały zmiany w każdym obszarze życia publicznego i wiązały się z tendencją do objęcia coraz ściślejszą kuratelą aparatu administracyjnego państwa życia jednostek. Wpłynęło to na wzrost zainteresowania rodziną – instytucją spełnia-

jącą szereg zadań i funkcji[1]. Jednocześnie wraz rozwojem modelu państwa nowoczesnego w krajach europejskich i w USA rosło zainteresowanie warunkami życia dziecka i normami wychowania w środowisku rodzinnym[2]. Świadomość trudnego położenia wielu grup ludności powodowała, że szczególnie ważnym przedmiotem zainteresowania intelektualistów, publicystów, z czasem także prawodawców i urzędników była sytuacja dzieci w rodzinach o najniższym statusie społecznym[3].

Podobnie na ziemiach polskich przemiany w życiu społeczno-gospodarczym w XIX i na początku XX wieku – okresie tym bardziej szczególnym i trudnym, że związanym z brakiem własnej państwowości – zmieniły funkcjonowanie rodzin, wyznaczyły nowe normy, wpłynęły na modyfikację wartości związanych z życiem rodzinnym, determinowały przeobrażenia funkcji i zadań pełnionych przez rodziny. Niezmiennie jednak funkcjonującej w majestacie prawa rodzinie przypisywano szereg powinności, służących jej samej i całemu społeczeństwu. Podkreślano jej wartości autoteliczne, ale także utylitarne wobec państwa i społeczeństwa. Implikowało to rosnące zainteresowanie rodziną intelektualistów, publicystów i działaczy społecznych, co zaowocowało szeregiem tekstów o charakterze normatywnym, opisowym, teoretycznym. Ważną przestrzenią dyskusji była prasa, w tym czasopisma społeczno-kulturalne: „Prawda", „Tygodnik Ilustrowany", „Przegląd Tygodniowy", „Niwa", „Kłosy", „Kronika Rodzinna", czasopisma społeczno-naukowe: „Ateneum" i „Biblioteka Warszawska", tygodniki redagowane przez postępową inteligencję – „Głos" i „Ogniwo". O problemach rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem położenia i roli kobiet pisano w pismach, które były adresowane głównie do nich: „Bluszczu", „Tygodniku Mód i Powieści", „Sterze". W dyskursie na temat rodziny uczestniczyli przedstawiciele różnych grup inteligencji zawodowej, co przekładało się na obecność tego zagadnienia w fachowym czasopiśmiennictwie: pedagogicznym – m.in. „Przeglądzie Pedagogicznym" i „Nowych Torach", higienicznym – przede wszystkim „Zdrowiu", prawniczym – „Gazecie Sądowej Warszawskiej", „Czasopiśmie Poświęconym Prawu i Umiejętnościom Politycznym". W dyskusji na temat rodziny istotną rolę odegrali ekonomiści, którzy problemom rodziny, pełnionych przez nie zadań i funkcji poświęcali sporo uwagi w tekstach zamieszczanych w czasopismach społecznych i w fachowych periodykach: „Ekonomiście" i „Czasopiśmie Prawniczym i Ekonomicznym" oraz w pracach zwartych.

Środowisko ekonomistów, zwłaszcza w zaborze rosyjskim i austriackim, wypowiadało się o aktualnych problemach gospodarczych, społecznych i demo-

[1] Por.: B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 377 i n.

[2] C. Heywood, *Childhood and Children*, [w:] J. Merriman, J. Winter (red.), *Europe 1789 to 1914: Encyclopedia of the Age of Industry and Empiret*, t. I, Thomson Gale, Detroit 2006, s. 427–432.

[3] P.N. Stearns, *Childhood in World History*, Routledge Taylor&Francis Group, New York 2006, s. 54–64; G. Benziman, *Narratives of Child Neglect in Romantic and Victorian Culture*, Palgrave Macmillan, New York 2012, s. 120.

graficznych, łącząc te kwestie z problematyką ustrojową i wizją organizacji życia publicznego w Odrodzonej Polsce. Na początku XX wieku nadzieje na odzyskanie niepodległości sprzyjały próbom określenia zasad mających regulować życie społeczne w wolnej ojczyźnie oraz wypracowaniu modelu nowoczesnego państwa. Było to ściśle związane z określeniem zależności między państwem a rodziną, wyznaczeniem granicy sfery prywatnej i publicznej. Uczestnicy dyskursu, zastanawiając się nad rolą państwa jako organizatora życia społecznego, rozważali legitymizację rozciągnięcia jego kontroli nad życiem prywatnym obywateli i ingerencji w życie rodziny.

Na przełomie XIX i XX wieku polscy ekonomiści, podobnie jak ich amerykańscy i zachodnioeuropejscy koledzy, byli żywo zainteresowani przemianami zadań pełnionych przez rodzinę[4]. Pisząc o roli i funkcjach rodziny w dobie przeobrażeń związanych z procesami urbanizacji i industrializacji koncentrowano się na aspektach ekonomicznych, stratyfikacyjnych, prokreacyjnych oraz opiekuńczo-wychowawczych. Uczeni galicyjscy najwięcej uwagi poświęcali dwóm problemom – pierwszym z nich była gospodarcza funkcja rodziny, przemiany w zakresie zmniejszania znaczenia funkcji produkcyjnej gospodarstwa domowego i ich konsekwencjom w zmianie statusu członków rodziny i sposobu wychowania potomstwa. Drugą poruszaną kwestią była realizacja funkcji prokreacyjnej, rozpatrywana w odniesieniu do teorii ludności Thomasa R. Malthusa (1766–1834), angielskiego ekonomisty i duchownego anglikańskiego. Był on twórcą teorii antypopulacjonistycznej, opierającej się na założeniu o istnieniu stałej tendencji do liczebnego wzrostu populacji w tempie przewyższającym produkcję środków utrzymania[5]. Rozwiązaniem problemu miało być zachowanie „moralnej wstrzemięźliwości", późne wstępowanie w związki małżeńskie, a w przypadku najuboższych pozostanie w stanie bezżennym przez całe życie[6]. Jednocześnie Malthus uważał, że człowiek powinien sam zdecydować, czy ma prawo założyć rodzinę i kiedy to zrobić, nie akceptował stosowania w tym zakresie przymusu ze strony państwa czy jakichkolwiek organizacji[7].

Pisząc o problemach zarobkowej ekonomii rodzinnej i prokreacji polscy ekonomiści pisali, że wybory i postawy jednostek przekładają się w zasadniczy sposób na strukturę ekonomiczną i demograficzną społeczeństwa. Dlatego podkreślano znaczenie racjonalnych zachowań w środowisku rodzinnym i znaczenie

[4] T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 311–346.

[5] H. Landreth, D.C. Colander, *Historia myśli ekonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 121; M. Okólski, *Demografia. Podstawowe pojęcia, procesy i teorie w encyklopedycznym zarysie*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2005, s. 198.

[6] E. Taylor, *Historia rozwoju ekonomiki*, t. I, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1957, s. 85–90.

[7] „Nie należy ludziom niczego narzucać. Należy każdemu człowiekowi pozostawić wolność wyboru drogi i odpowiedzialność tylko wobec Boga za zło, które popełnia przez wybór mniej odpowiedzialnej drogi". Zob.: T.R. Malthus, *Prawo ludności*, wyb. A. Krzyżanowski, Gebethner i Wolff, Warszawa – Kraków 1925, s. 144.

oświaty i wychowania w przygotowaniu ludzi do odpowiedzialnych decyzji w zakresie troski o zapewnienie swej rodzinie właściwych zasobów materialnych i dostosowania do nich liczebności potomstwa. Do problemów tych odniósł się Leon Biliński (1846–1923), profesor ekonomii na Uniwersytecie Lwowskim, w wydanym w 1880 roku *Systemie ekonomii społecznej*[8]. Biliński nie zgadzał się z Malthusem w sprawie stale występującej groźby przeludnienia z powodu nadmiernej dzietności w ubogich rodzinach. Uważał, że rozpowszechnienie oświaty, rozwój umysłowy ubogich grup ludności i podwyższenie ich zarobków może przyczynić się do powstania „wyższych wymogów stanu" zwiększenia aspiracji w zakresie chęci posiadania dóbr i własnego rozwoju, co wpłynie na „rozsądne zawieranie małżeństw" i odpowiedzialną realizację funkcji prokreacyjnej[9].

Podobne poglądy prezentował uczeń Bilińskiego Stanisław Głąbiński (1862–1941), ekonomista i prawnik, profesor Uniwersytetu Lwowskiego. W odniesieniu do dzietności podkreślał, że tendencja do „nieskończonego pomnażania i doskonalenia swoich potrzeb" zapobiega lekkomyślnej reprodukcji[10]. Dlatego nie zgadzał się ze zwolennikami koncepcji antypopulacjonistycznej, akceptującymi ingerencję w prywatne życie jednostki oraz moralne lub prawne działania mające ograniczać zawieranie małżeństw i prokreację ubogich. Szeroko omawiał uwarunkowania i konsekwencje przemian w zakresie produkcyjnej funkcji gospodarstwa rodzinnego. Zwracał uwagę, że w społeczeństwach tradycyjnych, rolniczych rodzina musiała samodzielnie sprostać wszystkim obowiązkom gospodarskim, obowiązek pracy dotyczył również kobiet, starców i dzieci. Opisując przeobrażenia zachodzące w rozwiniętych systemach gospodarczych Głąbiński podkreślał, że wraz z doskonaleniem techniki dochodziło do separacji prac zarobkowych od gospodarstwa rodzinnego, ale jednocześnie zauważał utrzymywanie się tradycyjnego modelu w niezamożnych rodzinach włościańskich, gdzie na początku XX wieku nadal rozpowszechniony był wzorzec, w którym:

> „[...] członkowie rodziny mają odpowiednie swoim siłom i zdolnościom zajęcie w gospodarstwie rolnem. Dlatego dzieci przedstawiają dla małego rolnika także siłę wytwórczą, dodatni czynnik w jego gospodarstwie zarobkowem"[11].

Zmiany w systemie gospodarczym, a co za tym idzie, w sposobie wypełniania funkcji materialno-ekonomicznej przez rodzinę, uważał za nieuniknione. Podkreślał ich pozytywne konsekwencje, wynikające ze społecznego podziału pracy, w wymiarze technicznym, ekonomicznym, oświatowym, etycznym i cywilizacyjnym.

---

[8] L. Biliński, *System ekonomii społecznej*, t. I, Gubrynowicz i Schmidt, Lwów 1880, s. 407–408.
[9] Tamże, s. 412.
[10] S. Głąbiński, *Wykład ekonomiki społecznej wraz z zarysem polityki ekonomicznej i z historyą ekonomiki*, nakł. autora, Lwów 1913, s. 129. Zob. także: Tenże, *O systemie fizyokratów w ekonomice społecznej*, nakł. autora, Sambor 1888, s. 140.
[11] Tenże, *Wykład*..., dz. cyt., s. 86–87. Tamże, s. 190–191.

Wspomniane zagadnienia podejmował także profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Józef Milewski (1859–1916), który podkreślał zasadnicze znaczenie rodziny w życiu społecznym. Rozpatrywał rolę rodziny w kontekście jej funkcji reprodukcyjnej, podważając zasadność i skuteczność administracyjnych działań na rzecz utrudniania zawierania małżeństw przez osoby, które nie były w stanie podołać obowiązkom rodzicielskim. Pisał:

> „[...] skuteczniejszym środkiem jest umoralnienie społeczeństwa w kierunku zrozumienia, że małżeństwo jest doniosłą społeczną instytucyą, nakładającą poważne obowiązki, mianowicie utrzymania rodzinnego domu, wychowania i wykształcenia dzieci”[12].

W jego sposobie opisu relacji między państwem, społeczeństwem i jednostką, pragnącą założyć rodzinę, widoczne były elementy eugenicznego stylu myślenia, obawy przed prokreacją osób niezamożnych, chorych, w nieodpowiednim wieku[13].

Refleksje te inspirowały innego galicyjskiego uczonego, Adama Krzyżanowskiego (1873–1963), ekonomistę, profesora i rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uważając, że od struktury i wielkości rodziny zależy bezpieczeństwo demograficzne i ekonomiczne kraju. Podkreślał konieczność uświadamiania społeczeństwu pełnej odpowiedzialności za własną rodzinę i dostosowanie jej wielkości do zamożności. Uznawał, że postęp cywilizacji, poprawa warunków bytu, podniesienie poziomu higieny zmieniają trwale prokreacyjne postawy ludności. Zakładał, że zmniejszenie śmiertelności dzieci wpływa na ograniczanie ich liczby w rodzinie, co wynika z przyjęcia w lepiej rozwiniętych krajach wyższych norm wychowania potomstwa, jest związane z obowiązkową edukacją, dążeniem do zapewnienia dzieciom odpowiedniego statusu społecznego[14]. Podkreślał, że właściwe wypełnianie w rodzinie funkcji stratyfikacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej gwarantuje właściwy poziom dzietności, zapewnia dobre warunki dla rozwoju państwa[15].

Będąc zwolennikiem maltuzjanizmu, a jednocześnie przeciwnikiem neomaltuzjanizmu Krzyżanowski uważał, że na drodze właściwego wychowania społecz-

[12] J. Milewski, *Ludność*, [w:] J. Milewski, W. Czerkawski, *Polityka ekonomiczna*, t. I, Księgarnia Spółki Wydawniczej Polskiej, Kraków 1905, s. 106–107.

[13] Tamże.

[14] A. Krzyżanowski, *Teorya Malthusa ze szczególnem uwzględnieniem jej stosunku do prawa zmniejszającego się przychodu z ziemi*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1908, s. 51–53.

[15] W 1925 roku ubolewał, że w Polsce wojna nie zmieniła postaw demograficznych ludności, a zbyt wysoka liczba urodzin wpływa na nadmierny przyrost. Uważał, że największą wadą Polaków jest „lekkomyślność w płodzeniu dzieci”, co utrzymuje dysproporcje między przyrostem ludności i środków jej utrzymania, a w rezultacie prowadzi do pogłębiania pauperyzacji biednych i osłabia potencjał kraju. Zob.: A. Krzyżanowski, *Pauperyzacja Polski współczesnej*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1925, s. 41, 116.

no-moralnego, wpojenia ludziom odpowiedzialności za swe decyzje w kwestii zawarcia małżeństwa i posiadania dzieci społeczeństwo może osiągnąć odpowiedni stan liczebny i poziom etyczny. Podkreślał, że pochopne zakładanie rodziny, przy braku środków na wychowanie dzieci, prowadzi do dramatów w życiu jednostek – biedy, marginalizacji, złego zdrowia, chorób, przedwczesnej śmierci, ale ma także konsekwencje w wymiarze zbiorowym, stanowiąc groźbę gospodarczej i politycznej katastrofy państwa. Odrzucał metody zalecane przez neomaltuzjanistów, a więc antykoncepcję i przerywanie ciąży. Akceptowanym środkiem utrzymania właściwego poziomu płodności miało być niewczesne zawieranie małżeństw, opóźnienie momentu posiadania potomstwa do chwili, kiedy rodzice mogą mu zapewnić właściwe warunki wychowania[16]. Nie zgadzał się jednak z prawem interwencji w życie prywatne rodzin, propagował chrześcijańskie zasady moralności, które uważał za jedyny dopuszczalny i najskuteczniejszy zarazem sposób regulacji procesu reprodukcji, realizowany na gruncie rodziny, zabezpieczający jej bezpieczeństwo oraz równowagę społeczną w aspekcie demograficznym i ekonomicznym.

Zagadnienia roli, złożonych funkcji i zadań rodziny szerzej analizowali intelektualiści pochodzący z Królestwa Polskiego, zajmujący się problematyką społeczno-ekonomiczną – Ludwik Krzywicki (1859–1941), Zofia Daszyńska-Golińska (1866–1934) i Aleksander Wóycicki (1878–1954). W porównaniu do wspomnianych wcześniej ekonomistów galicyjskich poruszali oni znacznie więcej kwestii związanych z sytuacją i rolą rodzin w różnych środowiskach społecznych, pisali o industrializacji i migracjach ludności w kontekście ich wpływu na przeobrażenia w funkcjonowaniu rodzin, zmienności form życia rodzinnego, ewolucji norm i wartości, modyfikacji ról pełnionych przez poszczególnych członków rodziny. W pismach tych uczonych więcej miejsca poświęcano także problemom natury edukacyjnej, znaczeniu wychowania i socjalizacji w środowisku rodzinnym oraz potrzebie wspierania rodziny w realizacji tych zadań przez szkołę i inne instytucje oświatowe i opiekuńcze.

Położeniu rodziny, zwłaszcza w ubogich środowiskach miejskich, wiele uwagi poświęcał Ludwik Krzywicki – jeden najbardziej wszechstronnych polskich uczonych, w pracy naukowej oraz działalności publicystycznej zajmujący się wieloma dyscyplinami naukowymi[17]. Pisał o problemach społecznych, estetycznych, etycznych, ekonomicznych, religijnych, oświatowych; ma trwałe miejsce również w obrębie nauk o wychowaniu[18]. Z perspektywy ekonomii i socjologii Krzywicki analizował wpływ industrializacji i migracji na przemiany

[16] D. Grzybek, *Nauka czy ideologia. Biografia intelektualna Adama Krzyżanowskiego*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2005, s. 91, 123.

[17] Większość jego dorobku piśmienniczego została wydana w: L. Krzywicki, *Dzieła*, t. I–IX, red. J. Lutyński i in., PWN, Warszawa 1959–1974.

[18] I. Lepalczyk, *Co Ludwik Krzywicki dał polskiej pedagogice społecznej*, „Pedagogika Społeczna" 2002, nr 2, s. 23–32; J. Miąso, *Ludwik Krzywicki. Działalność i ideologia oświatowa*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, passim.

społeczne, moralne i obyczajowe[19]. Rodzina, jako instytucja i ważna grupa społeczna, była wielokrotnie przedmiotem jego obserwacji. Pisał na temat rodzin w społeczeństwach pierwotnych, przemianach struktury rodziny w toku procesu dziejowego, uwarunkowaniach jej funkcjonowania w różnych kulturach i okresach historycznych. Wiele uwagi poświęcał przemianom rodziny w realiach jemu współczesnych, w warunkach intensywnych przemian cywilizacyjnych, rozpatrywał ideologiczne konteksty postaw wobec instytucji rodziny[20]. Lewicowa orientacja i wrażliwość Krzywickiego widoczna była m.in. w jego rozważaniach na temat położenia niezamożnych rodzin. Podkreślając istotną rolę społeczną rodziny wielokrotnie wypowiadał się na temat trudnych warunków życia ubogich środowisk, prowadzących do patologizacji stosunków w środowisku domowym. Zwracał uwagę na fatalne warunki życia rodzin robotniczych, gdzie ubóstwo i zaabsorbowanie obojga rodziców przez pracę zarobkową powodowało, że dzieci były wychowywane „przez ulicę". Dlatego przekonywał, że konieczne jest organizowanie publicznych zakładów wychowawczych dla dzieci kobiet, które są zmuszone do wykonywania pracy zarobkowej. Powoływał się przy tym na przykład Francji i Anglii, gdzie połowa dzieci w wieku od 3 do 7 lat uczęszczała do publicznych placówek wychowawczych, zaś 25% dzieci do prywatnych zakładów; wszystkie one zatrudniały przygotowanych do swej pracy pedagogów[21]. Był gorącym orędownikiem powszechnej, bezpłatnej i obowiązkowej oświaty, którą uważał za „warunek nieodzowny dobrobytu społecznego", a zarazem „niezaprzeczalne prawo każdego obywatela" [22]. Uznawał w tym zakresie prawo państwa do karania rodziców, którzy „usiłują wyłamać się z obowiązku posyłania dzieci swoich do szkoły"[23].

Wiele pisał o życiu moralnym społeczeństwa, także w środowisku rodzinnym dostrzegał przejawy negatywnych zjawisk – agresji, przemocy, zaniedbania. Uznawał to za wynik ubóstwa materialnego, fatalnej sytuacji mieszkaniowej, braku oświaty, niemożności zaspokojenia podstawowych potrzeb przez najuboższe rodziny. Jak zauważał, rodzice przyczyniali się czasami do popadania w konflikt z prawem potomstwa. Wypowiadał się na temat najbardziej drastycznych patologii w przestrzeni życia rodzinnego, piętnując zmuszanie dziewcząt do prostytucji albo wychodzenia za mąż za bogatych starców[24]. Bazując na statystykach kryminalnych zwracał uwagę na społeczno-kulturowe i prawne

[19] J. Krupa, *Industrializacja i jej następstwa społeczne w poglądach Ludwika Krzywickiego*, „Rocznik Łódzki" 1999, t. XLVI, s. 29–50.
[20] L. Krzywicki, *Socjalizm i rodzina*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. II, PWN, Warszawa 1958, s. 218–222.
[21] Tenże, *Uspołecznienie pieczy macierzyńskiej*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. V, red. A. Osiadacz-Molska, PWN, Warszawa 1960, s. 153.
[22] Tenże, *Drogi oświaty*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, M. Arct, Kraków 1913, s. 131.
[23] Tamże.
[24] L. Krzywicki, *Kłamstwo konwencjonalne*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. II, red. H. Holland, PWN, Warszawa 1958, s. 98.

uwarunkowania dzieciobójstwa. Podkreślał, że najczęściej popełniają je kobiety niezamężne, z najuboższych kręgów społecznych, analfabetki. Dokonywane przez kobiety zbrodnie dzieciobójstwa potwierdzały jego założenie, że „zbrodnia jest wynikiem warunków społecznych"; pisał, iż „czeladź i służący spełniają najwięcej dzieciobójstw – wynik to tego, że kobieta idąca w służbę sprzedaje nie tylko siłę roboczą ale i ciało"[25]. Podkreślał konieczność podniesienia jakości życia rodzinnego robotników, ubogich rzemieślników i chłopów, uważając, że konieczna do tego jest zmiana stosunków ustrojowych i ekonomicznych[26]. Broniąc idei solidarności i humanitaryzmu Krzywicki krytykował natomiast tradycyjną filantropię[27]. Pisał, że wzrost świadomości politycznej i ekonomicznej zrodził wśród ludności robotniczej poczucie godności osobistej, które wywoływało „wstręt ku wszelkiej pomocy noszącej chociażby oddalone piętno jałmużny"[28]. Uważał, że należy stworzyć system wsparcia dla potrzebujących rodzin, troszczyć się o zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do edukacji, służby zdrowia, kultury. Te dziedziny życia społecznego powinny być organizowane przez aparat państwa, a realizujące je instytucje powinny zatrudniać wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

O potrzebie wspierania rodzin z ubogich i zaniedbanych środowisk wielokrotnie pisała Zofia Daszyńska-Golińska, pierwsza polska ekonomistka, sympatyzująca z ruchem socjalistycznym[29]. Podkreślała znaczenie domów ludowych jako instytucji mających być miejscem organizowania życia lokalnej społeczności, przestrzenią dla odpoczynku i samokształcenia całych rodzin. Przedstawiała najbardziej znane, działające w Europie domy ludowe, które, jak zaznaczała, „służą nam za ideał i wzór do naśladowania"[30]. Opisywała m.in. działający od 1887 roku Pałac Ludowy (*People's Palace*) w Londynie, londyński Toybee Hall i angielskie osady ludowe zwane settlementami, w których w ciągu dnia organizowano zajęcia dla dzieci, wieczorami udzielano rozmaitych porad, urządzano koncerty, zebrania dyskusyjne i kluby dla dorosłych. Wyróżniła osadę Passmore

[25] Tenże, *Wzrost kryminalistyki*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. III, red. T. Kowalik, PWN, Warszawa 1959, s. 171.

[26] Tenże, *Socjalizm i rodzina*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. II..., dz. cyt., s. 221.

[27] „Nie odmawiam sympatii dla uczuć altruistycznych ożywiających wielu działaczy na tym polu, lecz trudno mi się powstrzymać od napiętnowania czczości wszystkich deklamacji tego rodzaju. Filantropia jest to ucieleśnienie poczciwej, lecz niedalekiej dobroduszności, widzącej w zupie rumfordzkiej, w koloniach wakacyjnych i w ogóle w zażegnywaniu następstw z przyczyn głębszych wszystko, co tylko można uczynić najlepszego; gdyby krzewicielowi takiej pomocy wypadło ocalać człowieka, w ręce którego wszczyna się gangrena, zamiast amputacji doradzałby kompresy z wody". Tenże, *Arystokracja ducha*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. III..., dz. cyt., s. 87.

[28] Tenże, *Ostatnie dzieło polityki społecznej*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. IV, red. A. Osiadacz-Molska, PWN, Warszawa 1960, s. 232.

[29] Szerzej o jej działalności zob.: A. Bołdyrew, *Próba popularyzacji zachodnioeuropejskich teorii i wzorców kulturowych w piśmiennictwie naukowym i publicystyce Zofii Daszyńskiej-Golińskiej*, [w:] T. Pudłocki, K. Sierakowska (red.), *Aktywność publiczna kobiet na ziemiach polskich. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2013, s. 109–125.

[30] Z. Daszyńska-Golińska, *Domy ludowe*, [w:] *Praca oświatowa*..., dz. cyt., s. 374.

Edwards Settlement, w której działały kluby dla chłopców, dziewcząt i kobiet, towarzystwa naukowe i sportowe, a także szkoły dla dzieci pełnosprawych i upośledzonych[31]. Uznawała tego rodzaju instytucje za ważną formę wspierania rodzin w realizacji ich funkcji socjalizacyjnej, wychowawczej, rekreacyjno-towarzyskiej.

Wiele uwagi poświęcała prokreacyjnej funkcji rodziny, zajmując – przynajmniej w tekstach publikowanych przed I wojną światową – stanowisko zdecydowanie populacjonistyczne[32]. Krytykowała maltuzjanizm za ograniczanie ubogim praw do rodzicielstwa[33]. Jej zdaniem zasadniczy problem wynikał nie z nadmiernej liczby dzieci w rodzinach robotniczych i chłopskich, ale z braku oświaty, zacofania, złych warunków egzystencji, polaryzacji społeczeństwa. Uważała, że należy wspierać rodziny w uboższych warstwach społecznych poprzez demokratyzację życia publicznego, przeprowadzenie reform społecznych, rozwój przemysłu, zwiększenie miejsc pracy i wysokości płac, co – poprawiając położenie materialne – miało przyczynić się do podniesienia świadomości, a w konsekwencji bardziej planowego i świadomego decydowania o prokreacji[34]. Podkreślała także, że dla dobra społeczeństwa, ale także samej rodziny istotna jest troska o możliwości samorealizacji jednostki; w szczególnym stopniu problem ten dotyczył kobiet. Uważała, że dostęp kobiet do edukacji i ich udział w życiu publicznym w naturalny sposób ograniczy nadmierną rozrodczość, a jednocześnie nie odbierze prawa do rodzicielstwa, które stanie się świadome i odpowiedzialne. Taką postawę kobiet, łączących prokreację z realizacją obowiązków zawodowych i społecznych uznawała za najlepszą gwarancję posiadania przez małżonków odpowiedniej liczby dzieci.

> „Nie chodzi o pomoc prawodawstwa, lecz o szerzenie wśród opinii przekonania, iż rodzice odpowiedzialni są za dobrobyt swoich dzieci i że kobieta oprócz obowiązków macierzyńskich spełniać musi obywatelskie, t.j. pracować i rozwijać się na równi z mężczyzną”[35].

Daszyńska-Golińska była pionierką polskich badań nad społecznym wymiarem alkoholizmu[36]. Rozpatrywała tę patologię również w kontekście jej wpływu

[31] Tamże, s. 374–375.
[32] Z. Daszyńska-Golińska, *Stulecie ekonomji społecznej*, „Głos” 1901, nr 1, s. 11.
[33] Taż, *Z badań nad zagadnieniem ludności*, „Ekonomista” 1908, s. 15.
[34] Tamże, s. 17–19.
[35] Z. Daszyńska-Golińska, *Ekonomia społeczna*, t. I, nakł. Byłych Wychowańców Szkoły Handlowej im. Leopolda Kronenberga, Warszawa 1906, s. 157. Por.: Taż, *Prawo wyborcze kobiet*, nakł. Związku Polskich Stowarzyszeń Kobiecych w Warszawie, Warszawa 1918, s. 5.
[36] Taż, *Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki*, [w:] *Praca oświatowa*..., dz. cyt., s. 419–442; Taż, *Badania nad alkoholizmem w Galicji Zachodniej*, Towarzystwo Ludoznawcze, Lwów 1902; Anty. Al. Koholik [Z. Daszyńska-Golińska], *Pijaństwo nasz wróg*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1905; Taż, *Alkoholizm jako objaw choroby społecznej*, Towarzystwo „Eleute-

na życie rodzinne. Wielokrotnie zwracała uwagę na fatalny wpływ alkoholizmu rodziców na potomstwo. Uważała, że dzieci osób stale spożywających alkohol są obciążone pod względem fizycznym i moralnym nałogiem rodziców. W książce *Alkoholizm jako objaw choroby społecznej* pisała:

> „Zwyrodnienie alkoholiczne jednostki przenosi się na jej następców [...] Nie tylko upojenie w chwili dawania życia dziecku, ale i każdy stopień alkoholizmu rodziców odbijać się musi na ich potomstwie”[37].

Zwracała uwagę na problem warunków życia i norm wychowania dziecka w rodzinie dotkniętej alkoholizmem, niekorzystną atmosferę, brak wsparcia, agresję, często także ubóstwo i marginalizację. Uznając za najważniejszy czynnik dziedziczonych obciążeń dostrzegała także znaczenie kwestii wychowawczych. Zaznaczała, że dzieci dziedziczą „skłonność do opilstwa” dodając, iż „przyczynia się do tego również wychowanie, które w rodzinie pijackiej musi być jak najgorszem”[38]. Będąc zagorzałą zwolenniczką abstynencji eksponowała dramatyczne konsekwencje pijaństwa rodziców, zwłaszcza demoralizację dzieci[39]. W opublikowanej w 1905 roku książce *Pijaństwo nasz wróg* przestrzegała „synowie pijaków wyrastają na zbrodniarzy, a córki stają się prostytutkami”[40]. Dlatego za konieczne uważała sprawowanie kurateli nad rodzinami, w których rodzice nadużywają alkoholu, przeciwdziałanie patologiom społecznym poprzez upowszechnianie edukacji oraz podnoszenie materialnego i moralnego poziomu życia ubogich rodzin.

Rolą i socjalnym położeniem rodzin robotników przemysłowych zajmował się Aleksander Wóycicki, pierwszy polski duchowny, który uzyskał stopień doktora nauk społecznych. Opierając się na założeniach metodologicznych Frederica Leplaya prowadził badania terenowe nad rodzinami robotniczymi w Łodzi i w Zagłębiu Dąbrowskim. W okresie do I wojny światowej opublikował kilka tekstów na łamach czasopism katolickich oraz artykuł o instytucjach fabrycznych i społecznych w przemyśle Królestwa Polskiego na łamach „Ekonomisty”[41]. W 1915 roku wydał obszerną monografię dotyczącą chrześcijańskiego ruchu robotniczego w Królestwie Polskim[42]. W okresie powojennym kontynu-

---

ryi”, Kraków 1905; Taż, *Alkoholizm w Galicyi i jego zwalczanie*, „Zdrowie” 1911, nr 11, s. 810–820.

[37] Taż, *Alkoholizm jako objaw*..., dz. cyt., s. 30.

[38] Tamże, s. 30–31.

[39] Szerzej zob.: A. Bołdyrew, *Problem prostytucji w piśmiennictwie Zofii Daszyńskiej-Golińskiej*, [w:] B. Płonka-Syroka, K. Marchel, A. Syroka (red.), *Miłość sprzedajna*, Wydawnictwo Arboretum, Wrocław 2014, s. 275–284.

[40] Anty. Al. Koholik [Z. Daszyńska-Golińska], *Pijaństwo*..., dz. cyt., s. 28.

[41] A. Wóycicki, *Instytucje fabryczne i społeczne w przemyśle Królestwa Polskiego*, „Ekonomista” 1914, t. II, s. 1–70, t. III, s. 62–128, t. IV, s. 1–104.

[42] A. Wóycicki, *Chrześcijański ruch robotniczy w Królestwie Polskim. Monografia społeczna*, Piotrogród 1915.

ował badania socjologiczne. Koncentrował się na problemie kształtowanie się warstwy robotniczej na ziemiach polskich i warunkach życia rodzin robotniczych[43]. Dla zagadnienia omawianego w niniejszym tekście zasadnicze znaczenie miała jego praca *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna*, publikowana od 1918 roku na łamach czasopisma „Ekonomista"[44]. Było to cenne, nowatorskie opracowanie problemu funkcjonowania rodzin robotniczych, w którym omówione zostało życie domowe rodziny robotniczej, jej miejsce w sferze publicznej oraz źródła i przejawy kryzysów rodzin robotniczych. Praca odwoływała się do założeń katolickiej nauki społecznej. Wóycicki uważał, że chrześcijański system wartości społecznych zapewnia trwałość rodziny, jej etos i społeczną godność.

Występując z pozycji duchownego i uczonego przypisywał rodzinie fundamentalną rolę w życiu społecznym, podkreślał jej ogromne zasługi poprzez wypełnianie funkcji prokreacyjnej, socjalizacyjnej i egzystencjalnej. Zwracał uwagę, że w rodzinie następuje przekaz dziedzictwa kulturowego, że jest ona przestrzenią wychowania społecznego, które uważał za warunek niezbędny dla budowania harmonii społecznej, a w rezultacie prawidłowego funkcjonowania państwa. Przypisywał jej rangę najważniejszego środowiska wychowawczego młodego pokolenia. Pisał:

> „Poza rodziną [...] posłannictwa tego nikt nie wykona należycie. Dotąd ani pedagogika, ani żadna inna pokrewna jej nauka nie wynalazła jeszcze lepszej szkoły wychowania nad rodzinę. Żadna szkoła, żaden zakład wychowawczy nie wykrzesze tak rozległej gamy uczuć w sercu dziecka, jak rodzina. W rodzinie dziecko czerpie tradycję, życie umysłowe i moralne, tak samo jak życie fizyczne; w niej to kształtuje się jego dusza i charakter"[45].

Rodzinę uznawał za pierwsze środowisko wpajania wartości moralnych. Oceniał, że od poziomu jednostek zależy poziom etyczny całego społeczeństwa; troska o przekaz właściwych postaw moralnych w środowisku rodzinnym spełniała zatem istotną rolę nie tylko z punktu widzenia indywidualnego, ale także zbiorowego. I w tym, i w innych aspektach przypisywał rodzinie wartość absolutnie priorytetową zarówno w funkcjonowaniu społeczeństwa w dobie zaborów, jak i w warunkach odbudowy własnej państwowości[46].

---

[43] W. Wincławski, *Słownik biograficzny socjologii polskiej*, t. IV, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 182–187.

[44] A. Wóycicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna*, „Ekonomista" 1918, t. IV, s. 35–94, 1919, t. I, s. 59–92, t. II, s. 77–94; t. III/IV, s. 49–62; 1920, t. I, s. 95–123; 1922, t. II, s. 65–110. Tekst został także opublikowany w postaci zwartej w Warszawie w 1922 roku.

[45] Tamże, „Ekonomista" 1918, t. IV, s. 68.

[46] Pisał: „Całe społeczeństwo odnosi wielką korzyść ze zdrowego rozwoju rodziny, której wpływ o wiele przechodzi wpływ jednostki, jakąkolwiekby ona była. Rodzina jest żywiołem wybitnie społecznym, czynną komórką organiczną, która tworzy naród, sama zaś nie daje się pochłonąć przezeń. U ogniska domowego krzepną i utrwalają się charaktery, obyczaje i tradycje, stanowią-

Na przełomie XIX i XX wieku polscy ekonomiści odegrali niebagatelną rolę w dyskusji na temat położenia rodziny, jej roli i funkcji, czynników utrudniających jej funkcjonowanie i prawidłowe wychowanie dzieci. Celem tego dyskursu była diagnoza opisywanej sytuacji i wskazanie koncepcji wsparcia rodzin ubogich i zaniedbanych. Środowisko ekonomistów nie zawsze dostrzegało złożoność problemów, koncentrowało się na aspektach finansowych i organizacyjnych przedsięwzięć socjalnych, opiekuńczych i edukacyjnych, które miały wspierać rodzinę w jej zadaniach. Współpraca ze specjalistami z innych dziedzin – lekarzami, pedagogami, prawnikami, socjologami była jednak bardzo cennym doświadczeniem zawodowym dla wielu ze wspomnianych uczonych, a przede wszystkim pomagała w wypracowaniu podstaw polityki społecznej. Państwo polskie, znajdujące się w 1918 roku *in statu nascendi* odwoływało się do koncepcji, wypracowanych jeszcze w dobie zaborów. Były one stale doskonalone i dostosowywane do wymogów społeczeństwa Odrodzonej Rzeczypospolitej. Wielu spośród wymienionych specjalistów w Polsce w okresie międzywojennym rozwijało swą działalność nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale także praktycznym – w obszarze polityki społecznej i oświatowej. Dość przypomnieć, że Ludwik Krzywicki był kierownikiem Instytutu Gospodarstwa Społecznego i współpracownikiem wielu instytucji naukowych i oświatowych, Stanisław Głąbiński został w 1923 roku, w rządzie Wincentego Witosa, ministrem Wyznań i Oświecenia Publicznego, a Zofia Daszyńska-Golińska była referentem resortu spraw kobiet i młodocianych Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Ich koncepcje w zakresie form wspierania rodzin w realizacji ich podstawowych funkcji, tworzone już w okresie zaborów, omawiane na łamach opracowań naukowych, w prasie specjalistycznej i społecznej, były rozwijane i realizowane w II Rzeczypospolitej.

Bibliografia

Benziman G., *Narratives of Child Neglect in Romantic and Victorian Culture*, Palgrave Macmillan, New York 2012.

Biliński L., *System ekonomii społecznej*, t. I, Gubrynowicz i Schmidt, Lwów 1880.

Bołdyrew A., *Problem prostytucji w piśmiennictwie Zofii Daszyńskiej-Golińskiej*, [w:] B. Płonka-Syroka, K. Marchel, A. Syroka (red.), *Miłość sprzedajna*, Wydawnictwo Arboretum, Wrocław 2014.

Bołdyrew A., *Próba popularyzacji zachodnioeuropejskich teorii i wzorców kulturowych w piśmiennictwie naukowym i publicystyce Zofii Daszyńskiej-Golińskiej*, [w:] T. Pudłocki, K. Sierakowska (red.), *Aktywność publiczna kobiet na ziemiach polskich. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2013.

ce niejako duszę narodów; tu rozwijają się cnoty indywidualne, podstawa i gwarancja cnót publicznych; tu skupiają się i przechodzą daleko poza granice życia ludzkiego siły, które inaczej byłyby stracone". Tamże, s. 69.

Daszyńska-Golińska Z., [Anty. Al. Koholik], *Pijaństwo nasz wróg*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1905.
Daszyńska-Golińska Z., *Alkoholizm jako objaw choroby społecznej*, Towarzystwo „Eleuteryi", Kraków 1905.
Daszyńska-Golińska Z., *Alkoholizm w Galicyi i jego zwalczanie*, „Zdrowie" 1911, nr 11.
Daszyńska-Golińska Z., *Badania nad alkoholizmem w Galicji Zachodniej*, Towarzystwo Ludoznawcze, Lwów 1902.
Daszyńska-Golińska Z., *Domy ludowe*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, M. Arct, Kraków 1913.
Daszyńska-Golińska Z., *Ekonomia społeczna*, t. I, nakł. Byłych Wychowańców Szkoły Handlowej im. Leopolda Kronenberga, Warszawa 1906.
Daszyńska-Golińska Z., *Prawo wyborcze kobiet*, nakł. Związku Polskich Stowarzyszeń Kobiecych w Warszawie, Warszawa 1918.
Daszyńska-Golińska Z., *Stulecie ekonomji społecznej*, „Głos" 1901, nr 1.
Daszyńska-Golińska Z., *Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, M. Arct, Kraków 1913.
Daszyńska-Golińska Z., *Z badań nad zagadnieniem ludności*, „Ekonomista" 1908, nr 1–2.
Głąbiński S., *O systemie fizyokratów w ekonomice społecznej*, nakł. autora, Sambor 1888.
Głąbiński S., *Wykład ekonomiki społecznej wraz z zarysem polityki ekonomicznej i z historyą ekonomiki*, nakł. autora, Lwów 1913.
Grzybek D., *Nauka czy ideologia. Biografia intelektualna Adama Krzyżanowskiego*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2005.
Heywood C., *Childhood and Children*, [w:] J. Merriman, J. Winter (red.), *Europe 1789 to 1914: Encyclopedia of the Age of Industry and Empire*, t. I, Thomson Gale, Detroit 2006.
Krupa J., *Industrializacja i jej następstwa społeczne w poglądach Ludwika Krzywickiego*, „Rocznik Łódzki" 1999, t. XLVI.
Krzywicki L., *Arystokracja ducha*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. III, red. T. Kowalik, PWN, Warszawa 1959.
Krzywicki L., *Drogi oświaty*, [w:] *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, M. Arct, Kraków 1913.
Krzywicki L., *Kłamstwo konwencjonalne*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. II, red. H. Holland, PWN, Warszawa 1958.
Krzywicki L., *Ostatnie dzieło polityki społecznej*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. IV, red. A. Osiadacz-Molska, PWN, Warszawa 1960.
Krzywicki L., *Socjalizm i rodzina*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. II, red. H. Holland, PWN, Warszawa 1958.
Krzywicki L., *Uspołecznienie pieczy macierzyńskiej*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. V, red. A. Osiadacz-Molska, PWN, Warszawa 1960.
Krzywicki L., *Wzrost kryminalistyki*, [w:] Tenże, *Dzieła*, t. III, red. T. Kowalik, PWN, Warszawa 1959.
Krzyżanowski A., *Pauperyzacja Polski współczesnej*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1925.
Krzyżanowski A., *Teorya Malthusa ze szczególnem uwzględnieniem jej stosunku do prawa zmniejszającego się przychodu z ziemi*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1908.

Landreth H., Colander D.C., *Historia myśli ekonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Lepalczyk I., *Co Ludwik Krzywicki dał polskiej pedagogice społecznej*, „Pedagogika Społeczna" 2002, nr 2.
Malthus T.R., *Prawo ludności*, wyb. A. Krzyżanowski, Gebethner i Wolff, Warszawa – Kraków 1925.
Miąso J., *Ludwik Krzywicki. Działalność i ideologia oświatowa*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.
Milewski J., *Ludność*, [w:] J. Milewski, W. Czerkawski, *Polityka ekonomiczna*, t. I, Księgarnia Spółki Wydawniczej Polskiej, Kraków 1905.
Okólski M., *Demografia. Podstawowe pojęcia, procesy i teorie w encyklopedycznym zarysie*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2005.
Stearns P.N., *Childhood in World History*, Routledge Taylor & Francis Group, New York 2006.
Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
Taylor E., *Historia rozwoju ekonomiki*, t. I, PWN, Poznań 1957.
Wincławski W., *Słownik biograficzny socjologii polskiej*, t. IV, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
Wóycicki A., *Chrześcijański ruch robotniczy w Królestwie Polskim. Monografia społeczna*, Tipogr. Děla, Piotrogród 1915.
Wóycicki A., *Instytucje fabryczne i społeczne w przemyśle Królestwa Polskiego*, „Ekonomista" 1914, t. II, t. III, t. IV.
Wóycicki A., *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna*, „Ekonomista" 1918, t. IV, 1919, t. I, t. II; t. III/IV; 1920, t. I; 1922, t. II.

doi: 10.23734/wwr20152.121.138

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Małgorzata KOZŁOWSKA*

Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana

A small child's upbringing in the first decade of the interwar period in Poland in some of the pedagogical periodicals – continuations and changes

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu była analiza wybranych aspektów wychowania dzieci do lat siedmiu ukazywanych w periodykach warszawskich w okresie międzywojennym (takich jak: „Bluszcz", „Opieka nad Dzieckiem" i „Dziecko i Matka") oraz prześledzenie zmian i kontynuacji w porównaniu z analogicznymi obszarami wychowawczymi omawianymi na łamach czasopism z okresu przedwojennego (takich jak: „Bluszcz", „Wychowanie w Domu i Szkole" oraz „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu"). Analizowane aspekty skoncentrowano głównie wokół teoretycznych zagadnień związanych z: opieką i higieną zdrowotną, wychowaniem moralnym i kształceniem charakteru oraz środkami wychowawczymi. Różnice uwidoczniły się m.in. w obszarze związanym z higieną zdrowotną, zapatrywań na kwestię egzekwowania posłuszeństwa wychowanków oraz rozwoju indywidualności dziecka. Zmiany te były pośrednio związane z fluktuacją ilości urodzeń w omawianych okresach

* e-mail: gosia.kozlowska13@wp.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. Jana Władysława Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

historycznych oraz z docierającymi do Polski zachodnimi trendami dotyczącymi modelu rodziny.

Słowa kluczowe: okres międzywojenny, opieka nad dzieckiem, opieka zdrowotna nad dziećmi, czasopiśmiennictwo międzywojenne.

Abstract

The main aim of this article was comparing some aspects of the upbringing of pre-school children, which were described in Warsaw periodicals (like: „Bluszcz", „Opieka nad Dzieckiem" and „Dziecko i Matka") in the interwar period with the relevant areas after the war described in magazines like: „Bluszcz", „Wychowanie w Domu i Szkole" and „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu". There were three fields of analysis: childcare and healthcare, moral upbringing and pedagogical methods. The main differences were found in the sphere of healthcare, children's obedience and their self-development. The changes were connected with the decreased number of children in Poland after the First World War and the new family model spreading in Western Europe.

Keywords: interwar period, childcare, healthcare of children, interwar periodicals.

Przed I wojną światową najistotniejszą kwestią dla narodu polskiego było odzyskanie niepodległości, a w początkach dwudziestolecia międzywojennego odbudowanie zniszczonego państwa. Aby zrealizować te zadania, należało skonsolidować naród, przygotować go do wytężonej pracy na rzecz wspólnego dobra. Dlatego też szczególny nacisk kładziono na takie wychowanie nowych pokoleń, które będzie współgrało z polityką państwową.

Echa „Nowego Wychowania" docierające do Polski pod koniec XIX wieku, ze swym „pajdocentryzmem"[1], ideą wykształcenia ogólnego rozumianego jako holistyczny rozwój osobowości, autonomizacją poczynań uczniów i wychowaniem społecznym[2] dawały nadzieję na wyzwolenie potencjału tkwiącego w młodych pokoleniach i dokonanie przez nie niezbędnych, gruntownych przemian społecznych.

Wierzono, że młodzież oswobodzona z wychowania na zasadach pedagogiki tradycyjnej, będzie w stanie zbudować nowy, bardziej harmonijny ład społeczny[3].

[1] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1997, s. 113.

[2] H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Skład Główny Gebethner i Wolff, Kraków 1931, s. 101.

[3] J. Sobczak, *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczpospolitej* (*1918–1939*), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 10.

Stąd też pedagodzy tego czasu w instytucjach oświaty i wychowania oraz na łamach różnorakich czasopism i dzieł wzywali rodziców do wytężonej pracy wychowawczej. Starano się przedstawiać najbardziej pożądane (z punktu widzenia polityki państwowej) cechy charakteru, by rodzice mogli wzorować się na nich w wychowywaniu swych dzieci.

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych aspektów wychowania dzieci (do lat siedmiu) ukazywanych w periodykach warszawskich w okresie międzywojennym (takich jak: „Bluszcz", „Opieka nad Dzieckiem", „Dziecko i Matka") oraz prześledzenie zmian i kontynuacji w porównaniu z analogicznymi obszarami wychowawczymi omawianymi na łamach czasopism z okresu przedwojennego (takich jak: „Bluszcz", „Wychowanie w Domu i Szkole" oraz „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu").

Wybór czasopism podyktowany był zamieszczoną w nich problematyką wychowania małego dziecka, a także faktem, iż głównym ich odbiorcą byli przedstawiciele zamożniejszej części środowiska wielkomiejskiego, wśród której najszybciej docierały i rozprzestrzeniały się najnowsze idee. Celowy dobór tych czasopism pozwala na przeanalizowanie podejścia teoretycznego do wychowania małego dziecka na przestrzeni 10 lat, przed i po I wojnie światowej. Największym problemem był fakt, iż czasopisma te ukazywały się w różnym czasie. „Bluszcz" rozpoczął pracę w 1904 roku, po pięciu latach ukazało się czasopismo pt. „Wychowanie w Domu i Szkole"[4] (tj. od 1909 roku). Najpóźniej z analizowanych czasopism ukazało się „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu" – tuż przed I wojną Światową – w 1913 roku. Z kolei zalecenia wychowawcze kierowane do rodziców w pierwszych latach po wojnie, przytaczane są na podstawie artykułów zawartych w czasopiśmie pt.: „Bluszcz" z okresu 1919–1928, miesięczniku pt.: „Opieka nad Dzieckiem", ukazującego się w latach 1923–1928 oraz w dwutygodniku pt.: „Dziecko i Matka" z lat 1926–1928.

Postanowiono wyodrębnić w trakcie analizy poszczególne kwestie (jak np. opieka i higiena zdrowotna, wychowanie moralne i kształcenie charakteru czy środki wychowawcze i stosunek rodziców do dziecka), które przywoływane są w tekście w odniesieniu do artykułów sprzed I wojny światowej i tych, które ukazywały się w latach międzywojennych.

Ze względu na szeroki zakres problematyki ujętej w tytule opracowania, niniejszy tekst nie wyczerpuje wszystkich związanych z nią zagadnień. Stanowi jedynie próbę zarysowania niektórych tendencji wychowawczych w omawianym okresie historycznym.

[4] Tytuł czasopisma był wcześniej kilkakrotnie zmieniany: w latach 1904–1905 nosiło ono nazwę „Przegląd Pedagogiczny", od 1906 do 1907 roku – „Szkoła Polska", a w 1908 roku „Sprawy Szkolne".

Przemiany w stosunkach między członkami rodziny

W dwudziestoleciu międzywojennym odnotowano widoczny spadek liczby urodzeń dzieci w stosunku do okresu przedwojennego: przeciętnie na jedną matkę przypadało: 6,2 dzieci w latach 1900–1901 oraz 3,5 dzieci w latach 1931–1932[5]. Tę tendencję potwierdzają dane z *Historii Polski w liczbach*, z których wynika, iż średnia liczba urodzeń na 1000 mieszkańców wynosiła na terenach polskich pod zaborami około 40[6], natomiast po I wojnie światowej około 30[7]. Liczba urodzeń zmniejszyła się zatem od 1920 roku do 1936 o jedną czwartą[8]. Zjawisko to, w połączeniu ze wzrostem wymagań co do wychowania i wykształcenia dzieci[9] (na co wpływ miały m.in. zachodnie trendy), w dalszej perspektywie powodowało wykształcanie się powoli nowego modelu rodziny. Widoczny bowiem (głównie wśród zamożniejszej części społeczeństwa wielkomiejskiego) model ówczesnej rodziny inteligenckiej zakładał, jak wskazuje Janusz Żarnowski, posiadanie co najwyżej dwójki dzieci[10]. Naturalnie więc uwaga rodziców mogła koncentrować się na jednym dziecku w większym stopniu niż w rodzinach wielodzietnych, co – jak pisze Żarnowski – korespondowało z „ewolucją stosunku do dziecka, podnoszącą je do godności głównego zwornika rodziny”[11]. Dodatkowym impulsem do umocnienia pozycji dziecka w rodzinie były hasła „Nowego Wychowania”, wzywające do poszanowania indywidualności najmłodszych i traktowania dzieci z większą niż dotychczas uwagą. W dwudziestoleciu międzywojennym można więc mówić o intensyfikacji, w porównaniu do czasów wcześniejszych, troski i opieki nad dzieckiem.

Pod koniec lat dwudziestych dało się słyszeć także głosy przeciw karaniu kobiet dokonujących aborcji oraz hasła nawołujące do umożliwienia matkom świadomego planowania rodziny[12]. Wskazuje to na zmianę znaczenia roli kobiety (głównie w środowiskach inteligenckich) w decydowaniu o ważnych spra-

[5] Statystyka Polski (468), Z. Holzer, *Przyczynek do analizy płodności i rodności kobiet w latach 1950–1960*, [w:] Statystyka Polski, GUS, Warszawa 1962, z. 65, s. 40.

[6] W latach 1901/1910 na 1000 mieszkańców odnotowano: w Królestwie Polskim 40,9 urodzeń (zob.: A. Jezierski (red.), *Historia Polski w liczbach*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, GUS, Warszawa 1994, s. 103); w zachodniej części ziem polskich (Księstwo Poznańskie, Pomorze Gdańskie i Górny Śląsk) – 40,3 (Tamże, s. 107); w Galicji 41,4 (Tamże, s. 105).

[7] W Odrodzonej Polsce w 1919 roku na 1000 mieszkańców przypadało 30,5, w 1921–1925 – 34,7, w 1926–1930 – 32,3 urodzeń (Tamże, s. 179).

[8] J. Żarnowski, *Rodzina w czasach cywilizacyjnego przyspieszenia: Europa i Polska 1918–1989*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina, prywatność, intymność*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005, s. 45.

[9] Tamże, s. 40.

[10] J. Żarnowski, *Rodzina w czasach*..., dz. cyt., s. 39.

[11] Tamże, s. 39.

[12] K. Sierakowska, *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*, [w:] A. Żarnowska (red.), *Równe prawa i nierówne szanse: kobiety w Polsce międzywojennej: zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000, s. 212.

wach związanych z życiem rodziny. Mimo to jednak nadal osobą mającą większą władzę rodzicielską w wychowywaniu dzieci oraz zawierającą ostateczny głos w kwestiach spornych był ojciec. Tego prawa nie zmieniła nawet Komisja Kodyfikacyjna, która w 1929 roku wystosowała projekt postulujący równoważność rodzicielskich praw kobiet i mężczyzn[13]. Uobecniają się jednak tendencje do zachęcania przez publicystki ojców do zacieśniania więzi z dzieckiem[14].

Opieka i higiena zdrowotna

Już przed wojną zaznaczano, jak ważne zarówno dla matki jak i dla przyszłego potomka jest dbanie o zdrowie fizyczne, psychiczne i o odpowiednią higienę umysłową[15]. Ten pogląd znalazł podatny grunt, zwłaszcza wśród warstwy inteligencji[16]. W 1903 roku zaczęły powstawać „Koła matek", mające na celu samokształcenie matek w sprawach wychowawczych, szczególnie w odniesieniu do wychowania domowego dzieci w wieku przedszkolnym. Początkowo, ze względu na sytuację polityczną w Polsce, miały one charakter utajniony – dopiero w czasie wojny został zalegalizowane pod nazwą: „Koła Wychowania Narodowego Polskiej Macierzy Szkolnej"[17]. W roku 1913/1914 inicjatywą Związku równouprawnienia kobiet polskich zorganizowano cykl wykładów społecznych (obejmujący 30 wykładów), w czasie których poruszano również kwestie związane z pedagogiką i higieną społeczną[18].

Nadal jednakże głównym źródłem informacji o higienie dziecięcej pozostawały pojedyncze czasopiśmiennicze publikacje poruszające wybrane zagadnienia wychowawczo-higieniczne. Coraz częściej zachęcano młode matki do zgłębiania fachowej wiedzy, a nie tylko polegania na instynktach macierzyńskich[19]. I tak na przykład na łamach „Wychowania w Domu i Szkole" Waldemar Oster-

[13] M. Pietrzak, *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] A. Żarnowska (red.), *Równe prawa*..., dz. cyt., s. 84.

[14] K. Sierakowska, *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*..., dz. cyt., s. 218.

[15] M. Hajkowska, *Zasady higieny i pielęgnacji dziecka w rodzinie XIX i na początku XX wieku*, [w:] J. Kirenko (red.), *Zdrowa szkoła – Zdrowy uczeń*, Wydawnictwo NeuroCentrum, Lublin 2008, s. 125, cyt. za: M. Drobniewska, *Co rodzice własnym dzieciom dać mogą i powinni*, nakł. Księgarni W. Jakowickiego, Warszawa 1914.

[16] A. Żarnowska, K. Sierakowska, *Stare i nowe wzorce i obyczaje rodziny inteligenckiej w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina, prywatność*..., dz. cyt., s. 86.

[17] F.K. Cieszyński, *W sprawie higieniczno-wychowawczego kształcenia rodziców*, „Opieka nad Dzieckiem: czasopismo poświęcone ochronie macierzyństwa opiece nad dziećmi i młodzieżą", Wyd. Wydział Higieniczno-Lekarski Polsko-Amerykańskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, Warszawa 1924, nr 3–4, s. 99.

[18] R.P., *Wykłady społeczne dla kobiet*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1914, z. 1, s. 59.

[19] W. Żarecki, *Wychowawca domowy*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1914, z. 1, s. 4.

loff zalecał ścisłą obserwację domową dziecka pod kątem jego rozwoju fizycznego i psychicznego[20], Mieczysław Michałowicz pisał o higienie snu dziecka[21] a Helena Kon-Feldblumowa o próchnicy zębów u dzieci[22].

W dwudziestoleciu międzywojennym dostrzec można zmianę w percepcji społecznej kobiet ciężarnych. Ciąża przestawała powoli być tematem wstydliwym, matkom zalecano częste przebywanie na świeżym powietrzu oraz wystrzeganie się zarówno zbyt ciężkiej pracy, jak i próżniactwa[23]. Młode matki zachęcano do zapoznawania się z treścią postępowych (o treściach zgodnych z najnowszymi europejskimi trendami) czasopism kobiecych, związanych z pielęgnacją i wychowywaniem najmłodszych dzieci. Do takich czasopism należały między innymi: „Dziecko i Matka", „Bluszcz", „Wychowanie Przedszkolne", „Opieka nad Dzieckiem", „Młoda Matka". Na łamach tych czasopism niejednokrotnie podkreślano istotną rolę wiedzy fachowej z dziedziny psychologii i pedagogiki, a także pedologii w wychowywaniu dzieci[24]. Uważano, iż sam instynkt macierzyński nie wystarczy, by móc zapewnić potomstwu godziwą opiekę. Porady udzielane w artykułach tych miały też nieco szerszy niż przed wojną zasięg – dotyczyły nie tylko zagadnień związanych z rozwojem fizycznym dziecka, ale także poruszały kwestie kształtowania otoczenia dziecka w sposób właściwy z punktu widzenia profilaktyki prozdrowotnej (np. zalecenia dotyczące umeblowania pokoju dziecięcego bez przedmiotów zbierających kurz, czy higienicznego zachowania osób dorosłych, mających bezpośredni kontakt z małym dzieckiem[25]).

Obowiązkiem kobiety po urodzeniu dziecka było zapisanie go do poradni, jak i dbanie o jego właściwy rozwój[26]. Z ramienia „Koła Wychowania Narodowego Polskiej Macierzy Szkolnej" w 1918 roku założono „Poradnię wychowawczą" oraz wygłoszono odczyty propagujące ideały wychowawcze i wskazówki higieniczno-wychowawcze. Inicjatywy te jednak, jak pisze Franciszek Cieszyński, nie spotkały się z odpowiednim zainteresowaniem rodziców. Porady wychowawcze można było także uzyskać w innych podobnych inicjatywach, w postaci samokształceniowych organów kobiecych, takich jak np.: „Stowarzy-

[20] W. Osterloff, *Myśli i uwagi o wychowaniu domowem*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, t. I, z. 4, s. 360–361.

[21] M. Michałowicz, *Higiena snu dziecka w pierwszych latach życia*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1910, t. II, z. 6, s. 544–549.

[22] H. Kon-Feldblumowa, *W sprawie próchnicy zębów u młodzieży i dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. II, z. 7, s. 128–133.

[23] Tamże, s. 213.

[24] K. Sierakowska, *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*..., dz. cyt., s. 214.

[25] Taż, *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*..., dz. cyt., cyt. za: „Dziecko i Matka" 1927, nr 9, s. 2.

[26] Taż, *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*..., dz. cyt., s. 214.

szenie Ziemianek", „Katolicki Związek Polek", „Narodowa Organizacja Kobiet", „Liga Matek Polskich", „Stowarzyszenia Równouprawnienia Kobiet"[27].

Kształcenie przyszłych matek miało miejsce także w VI i VII oddziale warszawskich szkół powszechnych, gdzie uczennice przechodziły praktyczny kurs opieki nad niemowlętami[28]. Od momentu ustanowienia stałej opieki higieniczno-lekarskiej nad szkołami wszystkich szczebli (rozporządzeniem MWRiOP z 29 lipca 1918 r.)[29] ważną rolę zaczęły odgrywać także coraz częściej pojawiające się higienistki szkolne, które służyły także radą wychowawczo-higieniczną, bezpośrednio na gruncie domowym.

W zasięganiu rady co do spraw higieny i wychowania młode matki mogły kierować się także do takich instytucji, jak np. „Kropla Mleka", „Towarzystwo Opieki nad Niemowlętami" czy „Stacje Opieki nad Dziećmi". Jak wskazuje jednak Cieszyński, kształcenie rodziców w zakresie wychowywania i opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, w porównaniu do rozpowszechniania wiedzy o zajmowaniu się niemowlętami i dziećmi szkolnymi, było nieco zaniedbane[30].

Mimo to, sam fakt pojawienia się higienistek szkolnych, specjalnych instytucji poradniczych kształcących w kierunku higieny zdrowotnej dzieci, a także powstanie odrębnego czasopisma[31], poruszającego zagadnienia ściśle związane z tą problematyką, uwidacznia jeszcze większe niż przed wojną akcentowanie wagi profesjonalnej wiedzy i opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą. Wydaje się też, iż problematyka higieniczno-wychowawcza, prezentowana w czasopismach okresu międzywojnia, obejmuje bardziej zróżnicowane zagadnienia w porównaniu do okresu przedwojennego.

Wychowanie moralne i kształcenie charakteru

Zdając sobie sprawę, iż wychowywanie dzieci na wzorowych obywateli wymaga znajomości i przestrzegania przez rodziców jasno określonych celów spójnych z ogólnie przyjętym ideałem wychowawczym pedagodzy dokładali starań, by określona wizja ideału wychowania docierała do rodziców (głównie do matek i wychowawców), przynajmniej w postaci zaleceń formułowanych na łamach popularnych czasopism. Poniżej przedstawiono najczęściej zamieszczane wskazówki co do wychowywania dzieci do lat siedmiu, w wymienionych we wstępie niniejszego artykułu periodykach warszawskich.

---

[27] F.K. Cieszyński, *W sprawie higieniczno-wychowawczego kształcenia*..., dz. cyt., s. 99.
[28] Tamże, s. 100.
[29] F. Kierski, *Higjeniczno-lekarski dozór nad szkołami*, [w:] Tenże (red.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. I, Książnica – Atlas, Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów – Warszawa 1923, s. 154.
[30] F.K. Cieszyński, *W sprawie higieniczno-wychowawczego kształcenia*..., dz. cyt., s. 100.
[31] Chodzi o wychodzące od 1924 roku czasopismo pt. „Opieka nad Dzieckiem: Czasopismo poświęcone ochronie macierzyństwa opiece nad dziećmi i młodzieżą".

Przed wojną, zgodnie z dążeniami wyzwoleńczymi, wychowanie najmłodszych obywateli miało na celu przede wszystkim rozbudzać w nich miłość do Ojczyzny, która była warunkiem prawdziwie patriotycznej postawy. Dlatego też, według ówczesnych ideałów:

> „[...] człowiek nie może być kosmopolitą, nie może i nie powinien ziemi całej uważać za swą ojczyznę. Jak pisał Trentowski, do którego często odwoływano się w początkach XX wieku: «celem życia człowieka jest ojczyzna i jej dobro» a do zrealizowania tego celu w praktyce przyczynia się przede wszystkim dobre wychowanie potomnych"[32].

Stąd też staranie rodziców i wychowawców, by w swych pociechach już od najmłodszych lat zaszczepić umiłowanie Ojczyzny oraz „samoistną wewnętrzną i zewnętrzną dzielność[33]", uwidaczniającą się zarówno w myśli, jak i czynie. Dzięki tej cesze bowiem, młode pokolenia miały być zdolne do znoszenia wszelkich trudów i nieustawania w codziennej, ciężkiej pracy.

W dwudziestoleciu międzywojennym można zauważyć podobne tendencje, z tą różnicą że teraz głównym zadaniem młodego pokolenia miało stać się odbudowywanie Ojczyzny, w czasach względnego pokoju. Jak pisze Leonia Barańska – rodzice powinni w dziecku:

> „[...] budować charaktery silne, zdolne służyć ojczyźnie i społeczeństwu bez zastrzeżeń i względów osobistych. [...]"[34].

Zarówno przed, jak i po wojnie ważną cechą, wedle ówczesnych ideałów, była także swoista zaradność i gospodarność. W rzeczywistości jednak przymiotów tych, zdaniem niektórych pedagogów, brakowało ówczesnym wychowankom. Przed wojną Kazimiera Ostachiewiczowa zachęcała do przyzwyczajania dzieci, już od najmłodszych lat, do zarządzania niewielkimi kwotami pieniężnymi, gdyż mogłoby to kształtować w nich swoistą ofiarność na cele społeczne[35]. Także po wojnie, na przykład na łamach czasopisma „Dziecko i Matka", pojawiają się głosy o nauce oszczędności. Zachęcano matki, by wskazywały

---

[32] S. Studnicka, *Ogólne zasady Chowanny, ich postępowość i żywotność*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, t. II, z. 6, s. 590.

[33] E. Węsławska, *Dziecko w stosunku do religii*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1910, t. II, z. 10, s. 900.

[34] L. Barańska, *Cel i zadania wychowawcze*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 3, s. 1.

[35] K. Ostachiewiczowa, *Z wychowania domowego. Własne pieniądze dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. II, z. 10, s. 453.

na zalety wynikające z tego rodzaju gospodarności, przy okazji różnych codziennych czynności[36].

O pięknie moralnym człowieka zarówno przed, jak i po I wojnie światowej ówczesnego pokolenia miała świadczyć także głęboka, przenikająca wszelkie ziemskie poczynania miłość do Boga i bliźniego. Jak pisał Bronisław Trentowski na łamach „Chowanny": „W dzieciach należy rozwijać poczucie duszy i wspólności między duszą ludzką a Bogiem"[37]. Codzienne pacierze, czytanie wraz z rodzicami Biblii miało przyczynić się do wykształcenia w wychowankach czci, pokory i gorliwości wobec rzeczy świętych, a tym samym przenieść te postawy na inne aspekty funkcjonowania w codziennym życiu. Jak pisała Barbara Żulińska: „[...] wykształcenie uczucia religijnego jest koroną naszych usiłowań w dziedzinie, o której mówimy"[38].

Po pierwszej wojnie światowej w religii katolickiej (jako źródła uniwersalnych, stałych wartości) upatrywano czynnika mogącego wspomóc tworzenie na nowo ładu społecznego, scalającego rozbity przez zaborców naród. Jak pisał Feliks Araszkiewicz religia stanowiła w II RP względnie trwałą część ideału wychowania[39]. Pokora miała być bowiem okazywana nie tylko Bogu, ale i wszystkim przełożonym – zwłaszcza rodzicom oraz nauczycielom. Stąd też istotną cechą, kształtowaną w okresie przedwojennym, było posłuszeństwo. Jak pisał Osterloff dziecko należało poddać wręcz „tresurze", oznaczającej „[...] liczenie się z otoczeniem [...] dochodzenie do wniosku, że otoczenie nie istnieje wyłącznie dla niego [dziecka – przyp. M.K.]"[40]. Ważne było też wykształcenie tzw. „posłuszeństwa wewnętrznego", czyli świadomego posłuszeństwa pewnym prawom[41]. Mimo iż także po wojnie cenione było posłuszeństwo, to jednak można zauważyć zdecydowane tendencje łagodzenia stosunków między rodzicami a dziećmi. Zaczęto w większym stopniu pozwalać dzieciom na swobodną ekspresję, tj. zalecano wyznaczać czas, w którym mogłyby one dać upust swojej energii, dopuszczając nawet bałaganiarstwo i głośne zachowanie[42]. Nierzadko dają się sły-

[36] N. Jastrzębska, *Jak uczyć dziecko oszczędności*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1928, nr 19, s. 5.

[37] S. Studnicka, *Ogólne zasady Chowanny...*, dz. cyt., s. 584.

[38] B. Żulińska, *O kształceniu uczuć religijnych w wieku przedszkolnym*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913, s. 80.

[39] A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Pedagogia Christiana", 2012, nr 2/30, s. 47, cyt. za: F. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze w Drugiej Rzeczpospolitej*, PWN, Warszawa 1978, s. 275.

[40] W. Osterloff, *Myśli i uwagi o wychowaniu*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, t. I, z. 5, s. 444.

[41] J. Rzętkowska, *Posłuszeństwo i karność w wychowaniu domowem*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, Warszawa 1910, t. II, z. 10, s. 874.

[42] H. Boguszewska, *Dwa Światy*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 1, s. 6.

szeć wręcz głosy o bagatelizowaniu przez rodziców tego aspektu wychowania, o zwracaniu większej uwagi na fizyczny i umysłowy rozwój niż o duchową stronę dziecka, co powoduje niekarność, nieposłuszeństwo i lekceważenie rozporządzeń matki[43].

Istotną rolą było wychowanie dzieci w duchu poszanowania prawdy. Należało bardzo pilnować, żeby dziecko nie nauczyło się kłamać, bo kłamstwo to początek wielu bardzo złych skłonności. W tym celu rodzice powinni być łagodni, okazując miłość w każdej okoliczności, tak, żeby dzieci nie obawiały się wyjawić nawet najgorszej prawdy. Za główną przyczynę kłamania przez dzieci, obok zwykłego charakterystycznego dla ich wieku fantazjowania, uważano przede wszystkim naśladownictwo przesiąkniętego fałszem zachowania rodziców[44].

Wszystkie te cechy miały sprzyjać wychowaniu dzieci w duchu umiejętności współdziałania, wyrzeczenia się wręcz własnego dobra na rzecz dobra wspólnego. Bardzo pożądanymi cechami kształtowanymi u dzieci, w obu analizowanych przedziałach czasowych, były zatem: uprzejmość, ugodowość, umiejętność zawierania kompromisu, wrażliwość na potrzeby innych. Należało wcześnie rozwijać w dziecku te przymioty, które potrzebne miały być do życia społecznego, tj. takie cechy charakteru, które ułatwią mu obcowanie z innymi jednostkami i nauczą pracy wspólnej czy to na drodze przemysłu, działalności politycznej, czy lub na drodze naukowej. Dziecko powinno wcześnie zrozumieć, iż jest tylko cząstką wielkiego organizmu społecznego, a mądra matka wiedzieć, że córka czy syn nie jest jej wyłączną własnością[45]. Ta zasada była szczególnie istotna w wychowywaniu jedynaków. Dziecko nie mające rodzeństwa czuło się samotne, niejednokrotnie uciekając w wyobrażenia o fikcyjnych towarzyszach. Ponadto, będąc traktowane ze szczególnym wyróżnieniem w rodzinie, mogło mieć problemy z odnalezieniem się w grupie. Toteż w większym stopniu niż przed wojną zachęcano rodziców do jak najczęstszego kontaktowania się ich dzieci z rówieśnikami, gdyż w ten sposób nie tylko przestaną czuć się wyobcowane, ale przede wszystkim nauczą się podporządkowywać zasadom ogółu[46].

---

[43] L. Barańska, *Czy potrzebna jest stanowczość w wychowaniu*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 1, s. 4.

[44] G. Kozakowska, *Kłamstwo u dzieci*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 6, s. 1; [Z.Z.], *Otoczenie dziecka a kłamstwo*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 11, s. 1.

[45] Z. Szmydtowa, *Czy dziecko jest własnością matki*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 1, s. 4.

[46] R.S. Witt, *O jedynakach*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1928, nr 6, s. 4.

Idealny wychowanek powinien odznaczać się także, a może przede wszystkim, zdolnościami twórczymi, samodzielnością w myśleniu i działaniu. Bardzo pożądane było, by od najmłodszych lat wyrabiać w dzieciach kreatywność i inicjatywę, samodzielność i zaradność.

Swoista innowacyjność i samodzielność w działaniu możliwa była dzięki rozwijaniu tzw. „wyobraźni twórczej", czyli fantazji dziecięcej. Pedagodzy przedwojenni bardzo mocno akcentowali przemożny wpływ wyobraźni na ogólny rozwój osobowości dzieci. Uważano, iż dobrze ukierunkowana fantazja kształtuje wolę, wzmacnia odwagę i zachęca do wszystkiego co dobre, piękne, szlachetne i wzniosłe. Uważano, że „Dziecko obdarzone wyobraźnią twórczą, żyjące w otoczeniu przychylnie usposobionemu rozwija się normalnie, jest wesołe, szczęśliwe"[47].

W dwudziestoleciu międzywojennym na łamach czasopisma „Bluszcz" Bogdan Suchodolski sprowadził te poglądy do trzech zasadniczych przesłanek, którymi powinni kierować się rodzice w wychowaniu, tj.: idei pracy, idei wolności oraz zasady twórczości. W artykule pt. *Duch nowego wychowania. Idea pracy i idea wolności w wychowaniu* wskazuje, iż zgodnie z „kapitalistyczno-techniczną" strukturą ówczesnego społeczeństwa praca staje się wartością samą w sobie, ale musi też polegać na wytwórczości. W połączeniu z wolnością w dochodzeniu do celu ważne staje się więc poznawanie istoty osobowości dziecka, tego, co w niej prawdziwe i trwałe. Stąd też dążenie do wychowania ludzi na „samodzielnych, twórczych, silnych, świadomych siebie"[48].

Środki wychowawcze, stosunek rodziców do dziecka

Ze względu na to, iż zabawa jest naturalną aktywnością dzieci w wieku przedszkolnym stanowi ona podstawowy środek wychowawczy. Po pierwsze, zabawa powinna uczyć pracy. Szczególny akcent na ten element wychowawczy zabawy kładziono w okresie przedwojennym, kiedy uważano, że zabawa powinna koncentrować uwagę dziecka i wywoływać wysiłek. Najlepiej, kiedy dziecko „[...] samo musiało zrobić sobie zabawkę z prostych materiałów, dzięki czemu mogło ono wyrabiać spostrzegawczość i ćwiczyło zmysły. W ten sposób poprzez zabawę można było kształcić umysł. Po drugie zabawa była uznawana zarówno przed, jak i po wojnie jako naturalny środek rozbudzania wyobraźni twórczej. Polecano więc, niezależnie od zamożności rodziców, kupować zabawki niezbyt wyszukane i skomplikowane, przydatne do zajęć praktycznych (czyli

[47] A. Grudzińska, *Wyobraźnia twórcza u dziecka*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1910, t. II, z. 10, s. 897.

[48] B. Suchodolski, *Duch nowego wychowania. Idea pracy i idea wolności w wychowaniu*, „Bluszcz", Warszawa 1928, nr 14, s. 3.

np. figury i karty do ustawiania, skrzynie budowlane do ustawiania budynków, wycinanie oraz klejenie gmachów, ludzi, zwierząt itp.). Wskazane było dostosowywanie ich zarówno do wieku, jak i płci dziecka. Zdawano sobie sprawę, że oprócz pobudzania wyobraźni odpowiednio dobrane zabawki uczą zręczności, wytrwałości, uwagi, zamiłowania do pracy, wpływają dodatnio pod względem fizycznym, umysłowym, moralnym i estetycznym[49]". Poza tym zabawy dziecięce uważano za doskonały środek wychowania fizycznego jak i moralnego. Jak pisał Pestalozzi: „staranność, dokładność i doskonałość[50]" – te cechy miały stanowić trzon ówczesnych ideałów wychowawczych. Dzieci powinny być także przyzwyczajone do umiaru w ilości posiadanych zabawek, dzięki czemu będzie można wychować je na prostodusznych, otwartych, naturalnych i szczerych obywateli.

Innym istotnym elementem oddziaływania wychowawczego były też opowiadania w postaci bądź to baśni, bajek, bądź historyjek czerpiących z życia codziennego.

W okresie przedwojennym daje się słyszeć głosy o stosunkowo ubogiej literaturze dziecięcej[51]. Na łamach czasopisma „Wychowanie w Domu i Szkole" podkreślano wychowawczą rolę utworów Marii Konopnickiej[52], Mieczysława Brzezińskiego[53], Klementyny Hoffmanowej, Pauliny Krakowowej, Marii Zaleskiej, Jana Chęcińskiego, Zofii Urbanowskiej, Władysława Ludwika Anczyca. Szczególnie często wskazywano na utwory Konopnickiej jako wzór do naśladowania. Józef Ciembroniewicz pisze nawet, że „Pierwsze bajeczki powinny naśladować w prostocie i pięknie *Jaskółkę* Konopnickiej"[54]. W „Dziecku" Wojciech Osterloff opracowywał „Przegląd literatury dla dzieci", starając się umieścić jedynie książki o niewątpliwej wartości wychowawczej. Wśród pozycji przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym znalazły się (oprócz dzieł Konopnickiej, Chęcińskiego, Brzezińskiego, Urbanowskiej, Zaleskiej) dziełka takich autorów, jak m.in.: M. Kuhnke, Zofii Rogoszównej, Marii Weryho, Marii Reutt[55], Jadwigi Chrząszczewskiej czy Stanisławy Okołowiczówny[56].

[49] W. Osterloff, *O zabawach i zabawkach dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, t. II, z. 8 i 9, s. 839.

[50] W. Hofman, *Kartki z dziennika Pestalloziego o wychowaniu jego własnego syna*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, nr 1–5, s. 514.

[51] J. Ciembroniewicz, *Marya Konopnicka jako autorka dla dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. 1, s. 29.

[52] Tamże, s. 34.

[53] [b.a.], *Działalność pedagogiczna ś.P. M. Brzezińskiego*, tamże, s. 118–121.

[54] J. Ciembroniewicz, *Pierwsze bajeczki*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913, s. 84.

[55] W. Osterloff, *Przegląd literatury dla dzieci*, tamże, s. 58–59.

[56] Tamże, s. 502.

W dwudziestoleciu międzywojennym polecano książki ocenione wcześniej przez Komisję do Oceny książek dla młodzieży przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które zamieszczano w „Bibliografii Pedagogicznej". Istniał też tzw. „Katalog biblioteki wzorowej dla dzieci i młodzieży"[57] wydany w 1927 roku[58].

Bardzo ważnym aspektem wychowania zarówno przed, jak i po wojnie było kształtowanie indywidualności dziecka. W związku z tym, kontynuując postulaty przedwojenne[59] wśród licznych zadań rodziców bardzo duży nacisk kładziono także na umiejętność obserwacji, by dogłębnie wniknąć w przyczyny określonego zachowania się dziecka czy rozróżnić dominujący typ jego temperamentu[60].

W okresie międzywojennym oraz przed pierwszą wojną światową bardzo duży nacisk kładziono na tworzenie odpowiedniej atmosfery wychowawczej. Już w okresie przedwojennym zwracano uwagę na komunikaty wystosowywane do dziecka, by nie były one niemającym pokrycia w rzeczywistości uogólnieniem[61]. Różnicę w kreowaniu atmosfery wychowawczej można dostrzec w tym, iż w dwudziestoleciu międzywojennym, w większym niż dotychczas stopniu, podkreślano rolę pogody ducha, wesołości i tworzenia radosnego klimatu wokół dziecka[62]. Miała być to atmosfera pełna optymizmu i wiary w przyszłość. Ważne było, by matka nie stawała się w obecności dziecka nerwowa, ale pełna spokoju i łagodności[63].

Zwracano uwagę na potrzebę wydzielania dla dzieci ich własnej przestrzeni, szczególnie tendencje te nasiliły się po wojnie, wraz umocnieniem pozycji dziecka miejsca dziecka w rodzinie. Zalecano rodzicom, by dziecko posiadało przynajmniej własne łóżko oraz choćby najmniejszy kącik, gdzie mogłoby swobodnie trzymać swoje zabawki. Miała być to przestrzeń nietykalna dla innych

[57] „Katalog biblioteki wzorowej dla dzieci i młodzieży" opracowany został przez Jadwigę Filipowską-Szemplińską i Marię Gutry i wydany nakł. Księgarzy Polskich w 1927 roku.

[58] [S.Z.], *Opowiadanie i lektura dla dzieci*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 7, s. 9.

[59] J. Rzętkowska, *O konieczności prowadzenia dziennika spostrzeżeń nad dzieckiem*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1913, t. 1. s. 226–227.

[60] L. Barańska, *Jak urabiać różne temperamenty*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 6, s. 3.

[61] [J.R.], *Z naszych błędów*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. 1, z. 2, s. 150.

[62] [I.Ch.], *Dla dobra naszych dzieci – Trochę optymizmu*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 7, s. 1.

[63] Z. Bogdanowiczowa, *Kiedy winniśmy zaczynać wychowanie?*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 5, s. 4.

członków rodziny. W ten sposób uczono dziecko poszanowania cudzej własności i prywatności[64].

W obu omawianych okresach historycznych zalecano umiar w odniesieniu do wyposażania przestrzeni fizycznej w otoczeniu dziecka. W okresie przedwojennym kładziono nacisk na prostotę zarówno w dobieraniu kolorów, jak i w wyposażaniu wnętrza – stanowczo odradzano wszelką przesadę w formie[65]. W dwudziestoleciu prostota i umiar związane były przede wszystkim z aspektami higienicznymi[66].

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była analiza wybranych zagadnień wychowawczych (z obszaru opieki i higieny zdrowotnej, wychowania moralnego, stosowanych środków wychowawczych i postawy rodziców wobec dziecka) poruszanych w artykułach wybranych czasopism ukazywanych w Warszawie w okresie pierwszego dziesięciolecia dwudziestolecia międzywojennego oraz w dziesięć lat przed I wojną światową.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy zarówno w okresie przedwojennym, jak i po wojnie wzrastała świadomość konieczności zgłębiania fachowej wiedzy dotyczącej higieny zdrowotnej dzieci. O ile jednak przed wojną porady zamieszczano głównie w pojedynczych artykułach poruszających poszczególne zagadnienia, o tyle po wojnie problematyka ta pojawiała się już częściej oraz była ujmowana bardziej specjalistycznie i całościowo. Ponadto, w dwudziestoleciu międzywojennym, w artykułach zamieszczonych w omawianych czasopismach, częściej zwracano uwagę na instytucjonalne formy higienicznego dokształcania matek oraz otaczanie dzieci profesjonalną opieką zdrowotną.

W odniesieniu do wychowania moralnego i kształcenia charakteru znacząca większość postulatów głoszonych przed pierwszą wojną światową znalazła swoją kontynuację w pierwszym dziesięcioleciu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce. Dotyczyło to głównie poglądów związanych z kształtowaniem w wychowankach postawy patriotycznej, miłości do Boga i bliźniego oraz poszanowania prawdy. W obu analizowanych okresach historycznych podobnie zapatrywano się także na kwestię wyrabiania zachowań prospołecznych oraz wychowania podopiecznych na twórczych, samodzielnych i zaradnych obywateli. Różnice można dostrzec przede wszystkim w stosunku do aspektu posłuszeństwa dzieci. Przed pierwszą wojną światową mocno akcentowano koniecz-

[64] Tamże, s. 6.

[65] W. Ciot-Mazowiecka, *Estetyka pokoju dziecięcego*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913, s. 106.

[66] K. Sierakowska, *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*..., dz. cyt., za: „Dziecko i Matka", 1927, nr 9, s. 2.

ność bezwzględnego podporządkowania się podopiecznych władzy rodzicielskiej. Wyraźnie zostaje postawiona granica między rodzicami a dziećmi. W dwudziestoleciu międzywojennym, ze względu na m.in. znaczne zmniejszenie ilości potomstwa w rodzinach inteligenckich oraz docierające z Zachodu trendy nowego modelu rodziny, nastąpiło umocnienie pozycji dziecka w rodzinnej hierarchii wartości. Odtąd stało się ono głównym obiektem zainteresowania i opieki. W cień zaczęły odchodzić założenia o bezdyskusyjnym posłuszeństwie – ich miejsce stopniowo zastępowały ideały o rozwoju swobodnej ekspresji i indywidualności wychowanków. Wiązało się to z dawaniem dziecku większej swobody w zabawie, dbaniem o zachowanie jego prywatności czy trosce o tworzenie przyjaznej, wolnej od napięć atmosfery wychowawczej.

Bibliografia

Araszkiewicz F., *Ideały wychowawcze w Drugiej Rzeczpospolitej*, PWN, Warszawa 1978.

[b.a.], *Działalność pedagogiczna ś.P. M. Brzezińskiego*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. 1.

Barańska L., *Cel i zadania wychowawcze,* „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1928, t. 1, nr 3, Warszawa 1926.

Barańska L., *Czy potrzebna jest stanowczość w wychowaniu*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 1.

Barańska L., *Jak urabiać różne temperamenty*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 6.

Bogdanowiczowa Z., *Kiedy winniśmy zaczynać wychowanie?*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 5.

Boguszewska H., *Dwa Światy*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 1.

Ciembroniewicz J., *Marya Konopnicka jako autorka dla dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. 1.

Ciembroniewicz J., *Pierwsze bajeczki*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913.

Cieszyński F.K., *W sprawie higieniczno-wychowawczego kształcenia rodziców*, „Opieka nad Dzieckiem: czasopismo poświęcone ochronie macierzyństwa opiece nad dziećmi i młodzieżą", Wydawnictwo Wydziału Higieniczno-Lekarskiego Polsko-Amerykańskiego Komitetu Pomocy Dzieciom, Warszawa 1924, nr 3–4.

Ciot-Mazowiecka W., *Estetyka pokoju dziecięcego*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913.

Drobniewska M., *Co rodzice własnym dzieciom dać mogą i dać powinni*, nakł. Księgarni W. Jakowickiego, Warszawa 1914.

Grudzińska A., *Wyobraźnia twórcza u dziecka*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1910, t. I, z. 10.

Hajkowska M., *Zasady higieny i pielęgnacji dziecka w rodzinie XIX i na początku XX wieku*, [w:] J. Kirenko (red.), *Zdrowa szkoła – Zdrowy uczeń*, Wydawnictwo NeuroCentrum, Lublin 2008.

Hofman W., *Kartki z dziennika Pestalloziego o wychowaniu jego własnego syna*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, nr 1–5.

[I.Ch.], *Dla dobra naszych dzieci – Trochę optymizmu*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 7.

[J.R.], *Z naszych błędów*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. 1. z. 2.

Jastrzębska N., *Jak uczyć dziecko oszczędności*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1928, rok 3, nr 19.

Jezierski A. (red.), *Historia Polski w liczbach*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, GUS, Warszawa 1994.

Kierski F. (red.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. I, Książnica – Atlas, Polska Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów – Warszawa 1923.

Kon-Feldblumowa H., *W sprawie próchnicy zębów u młodzieży i dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, z. 7.

Kozakowska G., *Kłamstwo u dzieci*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, t. 2, nr 6.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1997.

Michałowicz M., *Higiena snu dziecka w pierwszych latach życia*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1910, z. 6.

Ostachiewiczowa K., *Własne pieniądze dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1911, t. 2.

Osterloff W., *Myśli i uwagi o wychowaniu domowem*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, nr 4.

Osterloff W., *Myśli i uwagi o wychowaniu*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, nr 5.

Osterloff W., *O zabawach i zabawkach dzieci*, „Wychowanie w Domu i Szkole", T. Świętochowski (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909, t. II, z. 8 i 9.

Osterloff W., *Przegląd literatury dla dzieci*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913.

Pietrzak M., *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] A. Żarnowska (red.), *Równe prawa i nierówne szanse: kobiety w Polsce międzywojennej: zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000.

[R.P.], *Wykłady społeczne dla kobiet*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1914.

Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Skład Główny Gebethner i Wolff, Kraków 1931.

Rzętkowska J., *O konieczności prowadzenia dziennika spostrzeżeń nad dzieckiem*, [w:] T. Świętochowski (red.), *Wychowanie w Domu i Szkole*, Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1913, t. 1.

Rzętkowska J., *Posłuszeństwo i karność w wychowaniu domowem*, [w:] T. Świętochowski (red.), *Wychowanie w Domu i Szkole*, Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, z. 10, Warszawa 1910.

[S.Z.], *Opowiadanie i lektura dla dzieci*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 7.

Sierakowska K., *Macierzyństwo – wizje a rzeczywistość*, [w:] A. Żarnowska (red.), *Równe prawa i nierówne szanse: kobiety w Polsce międzywojennej: zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000.

Sierakowska K., Żarnowska A., *Stare i nowe wzorce i obyczaje rodziny inteligenckiej w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina, prywatność, intymność*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005.

Sobczak J., *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczpospolitej* (*1918–1939*), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.

Statystyka Polski, Wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 1962, z. 65.

Studnicka S., *Ogólne zasady Chowanny, ich postępowość i żywotność*, [w:] T. Świętochowski (red.), *Wychowanie w Domu i Szkole*, Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1909.

Suchodolski B., *Duch nowego wychowania. Idea pracy i idea wolności w wychowaniu*, „Bluszcz", Warszawa 1928, nr 14.

Szmydtowa Z., *Czy dziecko jest własnością matki*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1926, nr 1.

Węsławska E., *Dziecko w stosunku do religii*, [w:] T. Świętochowski (red.), *Wychowanie w Domu i Szkole*, Świętochowski T. (red.), Wydawnictwa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1910.

Witt R.S., *O jedynakach*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1928, rok 3, nr 6.

[Z.Z.], *Otoczenie dziecka a kłamstwo*, „Dziecko i Matka: dwutygodnik poświęcony zdrowiu i wychowaniu dziecka do lat siedmiu", W. Pełczyńska, M. Podhorska-Okołów (red.), Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz", Warszawa 1927, nr 11.

Zakrzewska A., *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Pedagogia Christiana" 2012, nr 2/30.

Żarecki W., *Wychowawca domowy*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1914.

Żarnowski J., *Rodzina w czasach cywilizacyjnego przyspieszenia: Europa i Polska 1918–1989*, [w:] D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina, prywatność, intymność*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2005.

Żulińska B., *O kształceniu uczuć religijnych w wieku przedszkolnym*, „Dziecko. Czasopismo poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu", W. Osterloff (red.), Warszawa 1913.

doi: 10.23734/wwr20152.139.154

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 20.02.2015 r. – przyjęty: 12.10.2015 r.

Beata TOPIJ-STEMPIŃSKA*

Dyskurs o rodzinie na łamach „Przeglądu Powszechnego" w II Rzeczypospolitej

Discourse upon the family in the pages of „Przegląd Powszechny" in the Second Polish Republic

Streszczenie

„Przegląd Powszechny" został założony w 1884 roku przez polskiego jezuitę Mariana Morawskiego. Celem tego miesięcznika było szerzenie znajomości zasad katolickich wśród inteligencji oraz refleksja nad aktualnymi zagadnieniami dotyczącymi życia społecznego, naukowego czy literackiego. Na łamach czasopisma zamieszczano obszerne artykuły z dziedziny literatury, historii, filozofii, teologii, religioznawstwa, etyki społecznej. Stałe rubryki dotyczyły najbardziej aktualnych spraw państwowych, społecznych, kulturalnych i religijnych oraz recenzje książek.

Jedną z kwestii społecznych, którą podejmowano w periodyku były zagadnienia dotykające problemów ówczesnej rodziny. Autorzy tekstów zwracali uwagę na rolę rodziny w wychowaniu, podejmowali zagadnienia dotyczące wychowania prorodzinnego. Przedstawiali interpretację „prawnej strony zagadnienia" dotyczącą rozwodów czy aborcji. Swoimi publikacjami również chcieli uwrażliwić czytelnika na sytuację polskich dzieci w rodzinie czy konieczność edukacji prozdrowotnej polskiej rodziny. Uczestniczyli w wydarzeniach związanych z problematyką rodzinną i poprzez raporty czy sprawozdania informowali społeczeństwo np. o podejmowanych inicjatywach w tym zakresie. W „Przeglądzie Powszechnym" problematyką rodziny zajmował się

* e-mail: btopij@ignatianum.edu.pl
Katedra Oświaty i Wychowania, Instytut Nauk o Wychowaniu Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska.

m.in. Stanisław Podoleński SJ. Cechowało go, jak pisze Janina Kostkiewicz, „zaangażowanie, długotrwałe i ciągłe, w raz podjętą problematykę". Wykazywał się znajomością „inicjatyw podejmowanych w badanej kwestii przez adekwatne organizacje, stowarzyszenia, władze różnych szczebli".

W II RP „Przegląd Powszechny" był jednym z tych czasopism, na łamach którego podjęto dyskurs o kondycji polskiej rodziny, jej problemach czy dylematach.

Słowa kluczowe: rodzina, małżeństwo, wychowanie prorodzinne, wychowanie zdrowotne, czasopismo, „Przegląd Powszechny", II Rzeczpospolita.

Abstract

„Przegląd Powszechny" was founded in 1884 by a Polish Jesuit Marian Morawski. This monthly periodical aimed at promoting the knowledge of Catholic principles among intellectuals and to reflect upon the current issues concerning social, academic, or literary life. Extensive articles in the fields of literature, history, philosophy, theology, religious studies, social ethics were published. Regular columns referred to the contemporary national, social, cultural and religious issues as well as book reviews.

One of the social issues raised in the periodical was the problems concerning the contemporary family. The authors drew attention to the role of the family in educating; they addressed issues concerning pro-family education. They provided interpretation for the "legal aspect of the issue" regarding divorce or abortion. Through their contributions, they also wanted to sensitize the readers to the situation of Polish children in the family, or the necessity of health education for the Polish family. They participated in events connected with family issues and through reports informed society e.g. about the initiatives undertaken within this scope. Among those who explored family issues in "Przegląd Powszechny" was Stanisław Podoleński SJ. According to Janina Kostkiewicz, he was characterized by "involvement, long-standing and continuing, in the issues once focused on". He displayed the knowledge of "initiatives undertaken in the issues examined through adequate organizations, associations, authorities of various levels".

In the Second Polish Republic, "Przegląd Powszechny" was one of the periodicals where the discourse upon the condition of the Polish family, its problems and dilemmas was undertaken.

Keywords: family, marriage, pro-family education, health education, periodical, „Przegląd Powszechny", the Second Polish Republic.

Wprowadzenie

Na przełomie XIX i XX wieku rozpoczęła się w Europie naukowa dyskusja nad stanem i kondycją rodziny. To zainteresowanie spowodowane było m.in. „odkryciem" istotnego znaczenia środowiska rodzinnego w wychowaniu dziecka w pierwszych latach jego życia. Ponadto, ówcześni badacze dostrzegli, że postęp

techniczny, gospodarczy oraz zmiany cywilizacyjne i społeczne, nie sprzyjały konsolidacji rodziny, a wręcz nawet osłabiały więzi dotychczas łączące rodzinę. W latach dwudziestych XX wieku przedstawiciele różnych środowisk naukowych rozpoczęli badania dotyczące „możliwie dokładnego i wszechstronnego poznania danego środowiska”[1], w tym również rodzinnego. Także polscy badacze, często odmiennych orientacji światopoglądowych[2], okresu II Rzeczypospolitej włączyli się w ten nurt badań, wpisując się tym samym w ogólnonarodową dyskusję o stanie polskiej rodziny, rozpoczętą pod koniec XIX wieku m.in. przez Jana Władysława Dawida. Należy zaznaczy, iż rodzina była również przedmiotem rozważań o charakterze popularno-naukowych czy poradnikowym. Sytuacja polskiej rodziny była również szeroko komentowana na łamach ówczesnych periodyków. W II Rzeczypospolitej to m.in. „Przegląd Powszechny” był jednym z tych czasopism, na łamach którego podjęto dyskurs o kondycji polskiej rodziny, jej problemach czy dylematach. Zanim jednak przyjrzymy się prezentowanym na łamach czasopisma artykułom, poruszającym zagadnienia rodziny, krótki rys historii powstania pisma.

„Przegląd Powszechny” został założony w 1884 roku przez jezuitę Mariana Morawskiego. Pierwowzorem dla tego czasopisma był „Przegląd Lwowski”, wydawany przez ks. Edwarda Podolskiego od 1871 roku. Jednak spadek liczby prenumeratorów i kłopoty finansowe zmusiły założyciela pisma do zawieszenia wydawania czasopisma. Zwrócił się z propozycją przejęcia pisma do jezuitów galicyjskich. Po koniec 1883 roku, decyzją prowincjała Henryka Jackowskiego, SJ jezuici przejęli pismo, zmieniając jego nazwę na „Przegląd Powszechny”[3].

Pierwszym redaktorem pisma został Marian Morawski, pełnił tę funkcję w latach 1884–1901. Celem tego miesięcznika było szerzenie znajomości zasad katolickich wśród inteligencji oraz refleksja nad aktualnymi zagadnieniami dotyczącymi życia społecznego, naukowego czy literackiego. Na łamach czasopisma zamieszczano obszerne artykuły z dziedziny literatury, historii, filozofii, teologii, religioznawstwa, etyki społecznej. Stałe rubryki dotyczyły najbardziej

[1] K. Jakubiak, *Kierunki, metody i wyniki badań nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym w II Rzeczypospolitej*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologiczej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008, s. 88.

[2] Można tu wymienić Henryka Rowida, Zygmunta Mysłakowskiego, Jana Stanisława Bystronia, Ludwika Zarzeckiego, Barbarę Żulińską, Walerego Jasińskiego. O zainteresowaniu problematyką rodziny przedstawicieli pedagogiki katolickiej pisze m.in. Aldona Zakrzewska. Por.: A. Zakrzewska, *Rodzina a wychowanie do odpowiedzialności społecznej w ujęciu przedstawicieli pedagogiki katolickiej okresu międzywojennego*, [w:] J.M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Szewczuk (red.), *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec trwania i zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 192–211.

[3] Por.: Z. Jakubowski, *„Przegląd Powszechny” 1884–1885*, Akademia Nauk Społecznych, Warszawa 1987, s. 21–23; Por. także: F. Paluszkiewicz SJ, *Od „Kuriera Polskiego” do stulecia „Przeglądu Powszechnego”*, „Przegląd Powszechny” 1984, t. 749, s. 9–22; S. Opiela, *Zaistnienie*, „Przegląd Powszechny” 2004/12, por. źródło: http://www.przegladpowszechny.pl/historia/ [dostęp: 13.02.2015].

aktualnych spraw państwowych, społecznych, kulturalnych i religijnych oraz recenzji książek. Organizowano okolicznościowe ankiety dotyczące istotnych kwestii np. prawa rozwodowego. Początkowo periodyk

> „[...] skupiał wokół siebie najlepsze pióra w tym Elizę Orzeszkową i Stanisława Wyspiańskiego. Do 1936 czasopismo ukazywało się w Krakowie, potem w Warszawie"[4].

Pierwszym redaktorem w niepodległej Polsce został Jan Urban (1918–1933). Do II wojny światowej funkcję redaktora pełnili: Jan Rostworowski (1933–1936) i Edward Kosibowicz (1936–1939). „Przegląd przez cały czas ukazywania się, a szczególnie w okresie międzywojennym, był pismem społeczno-katolickim"[5] i należał w II Rzeczypospolitej – zdaniem Andrzeja Paczkowskiego – do tych czasopism o najwyższym poziomie[6].

W „Przeglądzie Powszechnym" problematyką rodziny zajmował się m.in. Stanisław Podoleński SJ oraz Jan Urban SJ. Podoleńskiego cechowało, jak pisze Janina Kostkiewicz, „zaangażowanie, długotrwałe i ciągłe, w raz podjętą problematykę"[7]. Wykazywał się znajomością „inicjatyw podejmowanych w badanej kwestii przez adekwatne organizacje, stowarzyszenia, władze różnych szczebli"[8]. Ponadto, w twórczości Podoleńskiego na uwagę zasługują m.in. teksty z zakresu spraw etyczno-społecznych, szkoły i państwa. Jan Urban SJ również włączył się w toczącą się wokół rodziny dyskusję, często podejmując tematy wówczas uważane za kontrowersyjne, m.in. upominał się o prawa kobiet czy prawa dla ludzi niewierzących do zawierania związków cywilnych. To właśnie prawo do związków dla ateistów wywołało „burzę" w środowisku kościelnym.

---

[4] Pismo uległo zawieszeniu podczas II wojny światowej (1939–1947) oraz w czasach rządów komunistycznych (1953–1981). Do 1952 wyszło 235 tomów w 70 rocznikach, w nakładzie do 1600 egzemplarzy. Ważniejsze artykuły opublikowano też w 50 broszurach jako osobne odbitki w serii wydawniczej „Broszury" o chwili obecnej 1905–1918. Osobną edycję „Przeglądu Powszechnego" stanowił tzw. „Przegląd Uniwersalny". W 1982 roku wznowiono wydawanie pisma. Redaktorzy (nie wymienieni w tekście): Stanisław Kobyłecki 1901–1902, Jan Pawelski 1902–1918, Stanisław Wawryn 1947–1953, Stanisław Opiela 1982–1991, Grzegorz Schmidt 1991–1992, Jacek Bolewski 1992–1995 i Wacław Oszajca 1995–2006, Tomasz Kot 2006–2009, Krzysztof Ołdakowski od 2009 roku, *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, por. źródło: http://jezuici.krakow.pl/cgi-bin/rjbo?b=enc&q=PRZEGLAD+POWSZECHNY&f=1 [dostęp: 14.04.2014].

[5] M. Serafin, *Przegląd Powszechny w latach 1884–1989. Przyczynek do dziejów polskiego czasopiśmiennictwa katolickiego*, „Zeszyty Prasoznawcze" 2008, nr 3–4(195–196), s. 146.

[6] Zob.: A. Paczkowski, *Prasa polska w latach 1918–1939*, [w:] J. Łojek (red.), *Historia prasy polskiej*, PWN, Warszawa 1980.

[7] J. Kostkiewicz, *Wychowanie prorodzinne w myśli społeczno-pedagogicznej ks. Stanisława Podoleńskiego SJ* (*1887–1945*), [w:] S. Cieślak, B. Topij-Stempińska (red.), *Społeczeństwo, kultura, wychowanie w poglądach polskich jezuitów okresu II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WAM, Akademia Ignatianum, Kraków 2012, s. 144.

[8] J. Kostkiewicz, *Wychowanie prorodzinne...*, dz. cyt., s. 144.

Przeciwko o. Urbanowi wystąpiła hierarchia kościelna, aż w jego obronę zaangażował się sam papież Pius XI „solidaryzując się z tezą o. Urbana”[9].

W tym miejscu należy postawić pytania: Jak sytuację rodzin widzieli i przedstawiali autorzy publikujący na łamach „Przeglądu Powszechnego”? oraz Na jakie tematy najczęściej dyskutowano w tym periodyku? Na koniec można zadań jeszcze jedno pytanie: Czy zasadne było podjęcie dyskursu o rodzinie na łamach katolickiego czasopisma w II Rzeczypospolitej?

Analizując treści artykułów publikowanych w „Przeglądzie Powszechnym” udało się wyróżnić kilka głównych wątków dotyczących m.in.: wychowania dzieci i młodzieży, istoty relacji kobieta – mężczyzna – przed i po zawarciu związku małżeńskiego, spraw wokół kodyfikacji prawa rodzinnego oraz problemu antykoncepcji i aborcji.

Rodzina wobec wychowania młodego pokolenia

W okresie II Rzeczypospolitej sytuacja rodzin, szczególnie tych najuboższych, nie była najlepsza. Zaraz po zakończeniu I wojny światowej rodziny borykały się z trudnościami finansowymi, wiele z nich pozostało bez środków na utrzymanie w wyniku śmierci jedynego żywiciela rodziny, nastąpiło także „rozluźnienie obyczajów”, dochodziło do rozpadu rodziny. Dzieci wychowywała ulica. Tę trudną sytuację dostrzegli także publicyści katoliccy. Na łamach „Przeglądu” podkreślano, że rodzina miała i nadal ma ogromne znaczenie dla „kształtującej się młodej psychiki”. Jednak w powojennej rzeczywistości:

> „W domu, wobec braku autorytetu ojca – panowała większa bezkarność, trudno było roztoczyć należytą czujność nad młodymi”[10].

Młodzi ludzie – zdaniem S. Podoleńskiego – byli bardziej samodzielni, ponieważ zmusiła ich do tego sytuacja, w jakiej przyszło im żyć. Zauważył, że:

> „[...] wprawdzie młodzież [...] występuje z większą swobodą, śmiałością i otwartością – co należy uważać za objaw dodatni – ale równocześnie jest ona bardziej nieustępliwa, mniej milczy, niełatwo przyjmuje zdanie starszych, domaga się wszędzie wolności, nie lubi przepisów, nie chce się ugiąć, staje się uparta i nieposłuszna”[11].

---

[9] J. Draus, *Orędownik idei unijnej i prekursor ekumenizmu. O życiu i działalności ks. Jana Urbana SJ* (*1874–1940*), [w:] S. Cieślak, B. Topij-Stempińska (red.), *Społeczeństwo, kultura, wychowanie*..., dz. cyt., s. 53–54.

[10] S. Podoleński, *Psychika dzisiejszej młodzieży*, „Przegląd Powszechny” 1930, t. 185, s. 42; Por.: Tenże, *O duszę młodzieży*, „Przegląd Powszechny” 1925, t. 167, s. 193–209.

[11] S. Podoleński, *Psychika*..., dz. cyt., s. 43.

Zatem potrzebne jest, jego zdaniem, współdziałanie rodziny, szkoły i społeczeństwa oraz dobór odpowiednich metod wychowawczych. Niebagatelne znaczenie odgrywa także atmosfera życzliwości oraz „odrobina zrozumienia" dla młodych. Rodzice i nauczyciele powinni poznać potrzeby, plany i marzenia młodych ludzi, zdobyć zaufanie młodzieży. Podoleński był świadomy tego, że:

> „[...] ogromną trudnością jest również znalezienie złotego środka pomiędzy zachowaniem autorytetu wychowawcy, a owym «stosunkiem przyjacielskim»"[12].

Także Jan Urban podkreślał, że należy dobrze wychować młodzież.

> „Dlatego musi się zerwać z karygodną pobłażliwością wobec młodzieży i w wychowaniu, opartym o zasadę obowiązku, panowania nad sobą"[13].

Według autora rodzice powinni rozmawiać ze swoimi dorastającymi dziećmi o wszystkich ważnych dla nich sprawach, m.in. dotyczących ich przyszłości, wprowadzając własne dzieci w świat odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Zarówno Urban, jak i Podoleński dobrze orientowali się w realiach II Rzeczypospolitej. Często swoimi tekstami przypominali społeczeństwu o trudnej sytuacji, w jakiej znajdowały się dzieci opuszczone czy zagrożone ubóstwem, a tym samym wykluczone, bez szans na lepszą przyszłość. Uwrażliwiając na konieczność niesienia pomocy najsłabszym, także matkom, które muszą iść do pracy. Tylko mądre państwo, posiadające „dobre" prawo, może zaradzić trudnej sytuacji, w jakiej często znajdowali się najmłodsi mieszkańcy Rzeczypospolitej[14].

Autorzy tekstów podkreślali, że nie można dobrze wychować dzieci i być autorytetem dla dorastających młodych ludzi, jeżeli relacje w małżeństwie są nieprawidłowe.

Problem relacji kobiety i mężczyzny w związku małżeńskim w II Rzeczypospolitej

Istotną kwestią, która niepokoiła redakcję „Przeglądu Powszechnego" była kondycja małżeństw w II Rzeczypospolitej. Dostrzegli oni bowiem, że w drugim dziesięcioleciu XX wieku rozluźnieniu uległy więzi małżeńskie, dopatrując się winy nie tylko w samych małżonkach, ale w ogólnej sytuacji społeczno-politycznej ówczesnej Rzeczypospolitej. Urban informował czytelników, że to woj-

[12] Tamże, s. 49.

[13] J. Urban, *O zdrowie moralne w naszych rodzinach*, „Przegląd Powszechny" 1922, t. 153–154, s. 435.

[14] S. Podoleński, *Opieka społeczna nad dzieckiem i młodzieżą w Polsce*, „Przegląd Powszechny" 1931, t. 191; Tenże, *Z niedoli polskiego dziecka*, „Przegląd Powszechny" 1925, t. 165; Tenże, *Zagrożone dzieci*, „Przegląd Powszechny" 1926, t. 169.

na rozluźniła znaczenie „spoistości węzła małżeńskiego”. Ponieważ mężczyźni, rozdzieleni ze swoimi kobietami, ulegali pokusom i łamali przysięgę małżeńską[15]. Przestrzegał, że w Polsce, podobnie jak w innych krajach, dojdzie do sytuacji „rozluźnienia moralnego” i „skażenia seksualnym wyzwoleniem” polskich rodzin. Do takiej sytuacji doprowadziły wszechobecne media, m.in. kino prezentujące filmy o seksualnym wydźwięku. Jego zdaniem niedopuszczalne było również to, iż środowiska katolickie nie reagowały na taką zaistniałą sytuację. Jak zatem przeciwdziałać zaistniałej sytuacji? Najskuteczniejszym sposobem „wyplenienia tej zarazy” miał być kategoryczny sprzeciw wobec mediów prezentujących niemoralne treści. Ponadto, „zdrowe odłamy społeczeństwa” powinny wpływać na organy rządzące i zmusić je do zmiany przepisów, wspierających niemoralne zachowanie[16].

Dużym problemem społecznym, zdaniem autorów, stawał się brak szacunku dla kobiet w II Rzeczypospolitej, również degradacja ich roli jako żon czy matek. Podoleńskiego zaniepokoił fakt rozpowszechniania złych opinii na temat kobiet –

> „[...] jeśli u nas w Polsce [pisał – B.T.-S.], gdzie kobieta zawsze cieszyła się poważaniem, podnoszą się głosy coraz liczniejsze, odmawiające jej czci i zaufania, nie chcące jej uznać za odpowiednią na towarzyszkę życia, to opinia taka musi się opierać na prawdzie”[17].

Postanowił przyjrzeć się przyczynom tego zjawiska i zapytać jakie są w rzeczywistości kobiety w II Rzeczypospolitej? Dostrzegł, podobnie jak Urban, że jedną z przyczyn jest „rozluźnienie moralne”, które po wojnie rozpowszechniło się w Polsce, inną przyczyną jest dążenie kobiet do równouprawnienia, hołdowanie modzie. Obraz Polki, który naszkicował Podoleński, nie przedstawia jej w najlepszym świetle. Była to bowiem osoba „rozbawiona i lekkomyślna, goniąca przede wszystkim za strojami, i której główną ambicją jest pokazywać się i podobać drugim [...], z głębi jej duszy wieje przeraźliwa pustka”[18]. Autor zaznacza, że kobiety oskarżano także o to, że same się nie szanowały, przekraczając cienką granicę w kontaktach damsko-męskich.

> „Nie ma zdrowego stosunku mężczyzny do kobiety bez szacunku – lecz jakże szanować osobę, która niczym do szacunku nie pobudza, która sama siebie nie szanuje, a postępowaniem swoim domaga się nieraz gwałtem, by jej nie szanowano?”[19].

---

[15] J. Urban, *Przeciwko zarazie moralnej*, „Przegląd Powszechny” 1919, t. 143–144, s. 291.
[16] Tamże, s. 295.
[17] S. Podoleński, *Czy zmierzch kobiety?*, „Przegląd Powszechny” 1925, t. 168, s. 306.
[18] Tamże; Por. również: Tenże, *Prawo rozwodowe a szczęście małżeńskie*, „Przegląd Powszechny” 1920, t. 145–146, s. 121.
[19] S. Podoleński, *Czy zmierzch kobiety?...*, dz. cyt., s. 308.

Nie może być dobrych relacji między narzeczonymi czy później między małżonkami, jeżeli nie ma wzajemnego szacunku. Odpowiedzialną za złą sytuację czyni kobietę, bo to ona powinna być strażniczką dobrych obyczajów. Wątpliwa moralność kobiety powodowała wiele komplikacji zarówno w małżeństwie, jak i w rodzinie. Bezwstydne zachowanie szkodziło również jej najbliższym. W ostrych słowach stwierdził:

> „Tu możemy tylko w formie prostego wniosku powiedzieć, że bezwstyd dzisiejszej kobiety w ubieraniu się i zachowaniu – to publiczne świadectwo, że ta istota jest zerem jako kobieta, a często zerem jako człowiek, że poczucia godności nie posiada – i stąd na szacunek nie zasługuje”[20].

Podoleński zauważa, że również w Polsce można dostrzec tendencje do spodku znaczenia macierzyństwa:

> „Niektóre żony nie chcą dzieci, przeważna część pragnie ich mieć jak najmniej i to nie dla ubóstwa, jak kłamliwie twierdzą, bo czynią to bardzo często osoby zamożniejsze”[21].

Wina za zaistniałą sytuację leży także po stronie starszego pokolenia, ponieważ:

> „[...] nieodpowiednie ubieranie i zachowanie się dzisiejszej młodzieży żeńskiej jest też wyłączną winą starszej generacji, tych matek i wychowawczyń, które nie umiały pokierować dziećmi, owszem, nieraz pierwsze dawały im zły przykład, oraz tych pań, mających wykształcenie i wpływy, które nie wyzyskały ich dla dobra ogółu w tej sprawie”[22].

Przyznaje, że w „upadku na samo dno” pomogli kobiecie także mężczyźni[23], lecz zaraz dodaje, że nie może to być wymówką, bowiem kobieta jest istotą wolną, obdarzoną rozumem. Przyczyn tego zjawiska doszukuje się Podoleński w błędnej interpretacji pojęcia – równouprawnienie. Jego zdaniem kobiety uznały, że oznacza ono przejęcie męskich zachowań i męskiego stylu życia, „[...] mnóstwo kobiet wyobraziło sobie, że być «równą» mężczyźnie znaczy: zachowywać się tak, jak on”[24]. W takiej sytuacji niemożliwe jest budowanie prawidłowych relacji między kobietą a mężczyzną, mężem a żoną, matką a dziećmi. Co powinny zatem zrobić kobiety? Tylko kobiety mogły poprawić swoją sytuację. Musiałyby powrócić na „drogę wiary i wartości chrześcijańskich” oraz skupić się przede wszystkim na pięknie duchowym, a nie cielesnym

[20] Tamże, s. 314.
[21] Tamże, s. 315.
[22] S. Podoleński, *O poszanowanie kobiety*, „Przegląd Powszechny” 1929, t. 181, s. 344.
[23] Tamże, s. 341.
[24] Tamże.

i kształtowaniu charakteru. Wtedy dopiero zasłużą na szacunek i podziw ze strony społeczeństwa, a relacje w małżeństwie także będą prawidłowe.

Zarówno Podoleński, jak i Urban przyczyn złej sytuacji polskich rodzin dopatrywali się również w braku prawa rodzinnego.

Dyskusja o prawie rodzinnym w II Rzeczypospolitej

Po odzyskaniu niepodległości polskie władze nie tylko musiały odbudować gospodarkę, zadbać o edukację, „uzdrowić” stosunki społeczne, rodzinne, ale także wprowadzić własne prawo m.in. rodzinne. Zadanie to powierzono powołanej w 1919 roku Komisji Kodyfikacyjnej. Przez całe dwudziestolecie trwały prace Komisji Kodyfikacyjnej a na łamach prasy toczył się ogólnonarodowy dyskurs dotyczący prawa małżeńskiego, zawierania związków przez wszystkich obywateli, niezależnie od wyznawanego światopoglądu czy prawa do rozwodów. Głos w tak ważkiej sprawie zabrali również autorzy z kręgów katolickich[25], także na łamach „Przeglądu Powszechnego” nie zabrakło artykułów informujących czytelników o pracach Komisji Kodyfikacyjnej. Ks. Stanisław Podoleński w tekście pt. *W sprawie kodyfikacji prawa małżeńskiego* przybliżał czytelnikom zadania Komisji, do której należy m.in. „[...] opracowywanie projektów ustaw, uzupełnianych w razie potrzeby przez rząd i wnoszonych następnie przez niego do sejmu”[26]. Jednakże na drodze do szybkiego usankcjonowania nowego prawa stały przeszkody. Podoleński informował, że:

> „[...] jedną z nich była ogromna rozbieżność dzielnicowego ustawodawstwa małżeńskiego. Dość wspomnieć, że prawo małżeńskie niemieckie uznaje tylko ślub cywilny, Kodeks Królestwa Polskiego tylko kościelny, a prawo austriackie z pewnymi zastrzeżeniami jeden i drugi. Sądownictwo w sprawach małżeńskich jest w b. zaborze rosyjskim w rękach sądów duchownych, gdzie indziej przekazane zostało sądom świeckim. Prawo austriackie nie przyznawało rozwodu katolikom i małżeństwom od początku mieszanym, udzielało go natomiast innym wyznaniom i bezwyznaniowym, podczas gdy separacja była dostępna dla wszystkich bez wyjątku; prawo b. Król. Pol. znało dla małżonków rzym. kat. tylko separację, dla innych tylko rozwód; prawo niemieckie wreszcie przyjmowało i separacje i rozwód dla wszystkich”[27].

[25] W 1935 roku w Poznaniu spotkali się przedstawiciele środowisk katolickich i podjęli dyskusję dotyczącą rodziny w Polsce. Wygłoszono referaty dotykające m.in. prawa rodzinnego – *Polskie prawo małżeńskie, Polskie prawo rodzinne.* Zob.: *Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego studium o rodzinie w Poznaniu w dniach 2–6 września 1935*, Poznań 1936.

[26] S. Podoleński, *W kwestii nowego prawa małżeńskiego w Polsce*, „Przegląd Powszechny” 1927, t. 174, s. 186.

[27] Tenże, *W sprawie kodyfikacji prawa małżeńskiego w Polsce*, „Przegląd Powszechny” 1926, t. 169, s. 148–149.

Zatem, jak stwierdzał autor, sprawa unifikacji prawa była skomplikowana. Ponadto, Podoleński i Urban włączyli się w debatę dotykającą problemu nierozerwalności małżeństwa, bowiem duże emocje społeczne budziła sprawa ślubów cywilnych i rozwodów. Komisja Kodyfikacyjna „przymierzała się" do wprowadzenia prawa do rozwodów oraz ślubów cywilnych, a dla katolików takie prawa były niezgodne z sumieniem. Ponadto, argumentował Urban:

> „[...] małżeństwo jest ustanowieniem naturalnym o celach wybitnie społecznych, że dobro publiczne, dobro ludzkości, jest jego racją bytu. Te cele znowu wymagają, aby było ono związkiem trwałym, dożywotnim. Tylko rodziny, na tej podstawie zbudowane, mogą się stać prawdziwie wychowawczą instytucją, szkołą cnót rodzinnych i obywatelskich"[28].

Entuzjaści rozwodów prześcigali się w prezentowaniu korzyści płynących z uchwalenia prawa małżeńskiego, zezwalającego na przeprowadzenie spraw rozwodowych. Zwolennicy rozwodów i ślubów cywilnych znacznie ożywili swoją działalność. W prasie publikowano artykuły, wydawano broszury krytykujące stanowisko Kościoła katolickiego względem rozwodów. Organizowano konferencje i odczyty, na których prezentowano pozytywne strony prawa rozwodowego. Na łamach „Przeglądu" polemizowano z takim stanowiskiem. Zarówno Podoleński, jak i Urban przestrzegali, że przyniesie ono upadek moralności, rozbite rodziny, nieszczęśliwe dzieci.

> „Prawo rozwodowe, jeśli wnikniemy głębiej w sytuację społeczeństw, które z niego korzystają, przedstawia się jako prawdziwy zamach na kraj i naród"[29].

Katolicy nie mogą zgodzić się na taki dyktat, bowiem:

> „[...] małżeństwo katolików albo jest sakramentem, o ile zostało zawarte przed forum Kościoła i według jego przepisów, albo nie jest wcale małżeństwem tylko konkubinatem. Państwu więc, którego 75% obywateli składa się z katolików, powinno zależeć na tym, by uszanować przekonania religijne takiej większości i popierać wśród niej zdrowy stan rodziny, możliwy jedynie wtedy, jeśli dziedzina ta pozostanie w ręku Kościoła"[30].

Podoleńskiego irytowała lekkomyślność polskich ustawodawców. Wydawało się, że są głusi na argumenty strony przeciwnej, poparte przecież fachową

[28] J. Urban, *Przeciwko projektom rozwodowym*, „Przegląd Powszechny" 1929, t. 183, s. 48.

[29] S. Podoleński, *W sprawie kodyfikacji prawa*..., dz. cyt., s. 162–163; Por. również: J. Urban, *Sprawozdanie z ruchu religijnego, naukowego i społecznego*, „Przegląd Powszechny" 1926, t. 169, s. 111–112.

[30] S. Podoleński, *W kwestii nowego prawa*..., dz. cyt., s. 191; Por. również: Tenże, *Dlaczego chcą nam narzucić rozwody?*, „Przegląd Powszechny" 1931, t. 190, s. 60; Także: J. Urban, *Przeciwko projektom*..., dz. cyt., s. 45.

literaturą i doświadczeniami innych krajów, które już wprowadziły w życie ustawę rozwodową. W Polsce panowało złudne przekonanie o nowoczesności i postępowości takiej ustawy. Społeczeństwo nie dostrzegało zagrożeń płynących z faktu ewentualnego przyjęcia takiej ustawy. Ku przestrodze wiele miejsca poświęcił sytuacji we Francji, gdzie zostało już wprowadzone prawo rozwodowe. Stwierdził że:

> „[...] po tym, co widzimy na Zachodzie, nie mamy najmniejszej podstawy do sądzenia, że Polska będzie stanowiła jakiś szczęśliwy wyjątek, jakiś cudowny unikat w świecie i w historii, poczynając od starożytności aż do dni dzisiejszych”[31].

Podpowiadał, że Komisja może przyjąć wariant włoski lub dobrym „sposobem wyjścia byłoby przyjęcie w cywilnym prawie małżeńskim zasady wyznaniowego ustawodawstwa małżeńskiego, ale z odpowiednimi ograniczeniami. Państwo musiałoby po prostu żądać rękojmi, że nie powtórzy się wówczas chaos, jaki panuje dziś na polu prawno-małżeńskim”[32].

Urban stwierdzał, że:

> „[...] państwo może dla małżeństw (o ile nie są chrześcijańskie) stanowić pewne warunki i przeszkody, nie dość jasne z prawa naturalnego, ale nie ma władzy zmieniać natury samego związku, jako związku dożywotniego i nierozerwalnego, owszem jego zadaniem jest owo naturalne prawo opatrzyć pozytywną sankcją i stać na straży jego wykonania”[33].

Sprawie rozwodów poświęcono na łamach „Przeglądu” wiele artykułów, ponieważ były one sprzeczne z doktryną Kościoła katolickiego, burzyły istniejący porządek i ład społeczny, ponadto wymierzone były w najsłabszych członków społeczności – kobiety i dzieci. Autorzy artykułów ukazujących się w „Przeglądzie Powszechnym” zaznaczali, że rozwód prowadził do rozpadu małżeństwa, a przede wszystkim do kryzysu rodziny. Drastycznie w takiej sytuacji zmieniała się sytuacja dziecka, pojawiały się problemy związane z: opieką i wychowaniem potomstwa, zanikiem więzi między rodzicem a dzieckiem, a „[...] prawo rozwodowe tak utrudnia dobre wychowanie, że czyni je prawie niemożliwym”[34].

Niestety „[...] w dziedzinie prawa rodzinnego nie udało się przed wojną dokonać unifikacji prawa. [...] Powody tego stanu rzeczy wiązały się przede

---

[31] S. Podoleński, *Dlaczego chcą nam narzucić rozwody? Dokończenie*, „Przegląd Powszechny” 1931, t. 190, s. 202.
[32] Tamże, s. 203.
[33] J. Urban, *Przeciwko projektom* ..., dz. cyt., s. 55.
[34] S. Podoleński, *Prawo rozwodowe a szczęście małżeńskie, dokończenie*, „Przegląd Powszechny” 1920, t. 145–146, s. 202.

wszystkim z polityczną trudnością opracowania jednolitego osobowego prawa małżeńskiego”[35].

Stanowcze Nie! – antykoncepcji i aborcji

Jednym z problemów pierwszej połowy XX wieku była aborcja. Podoleński zagadnieniu temu poświęcił artykuł pt. *O życie nienarodzonych*, zamieszczony w 1932 roku w „Przeglądzie Powszechnym”. Autor przytoczył słowa wypowiedziane przez Hansa Harmsena:

> „«Nazwano nasz wiek XX-y dumnie ‘wiekiem dziecka’, a tymczasem już dziś musimy powiedzieć, że stoi on, bardziej niż którykolwiek inny, pod znakiem dzieciobójstwa»”[36].

Autor zastanawia się: Co popychało kobiety do dzieciobójstwa? I udziela odpowiedzi, iż:

> „[...] główną przyczyną obecnego wzrostu sztucznych poronień są czynniki społeczne i gospodarcze: niezamożność rodziny, obarczonej już pewną liczbą dzieci i nie chcącej mieć więcej; ciasnota mieszkaniowa; praca zawodowa kobiety, zwłaszcza w przemyśle i handlu, oraz chęć utrzymania wyższej stopy życiowej i zapewnienia jej dzieciom – wszystkie te i pokrewne przyczyny wiodą do ograniczenia liczby dzieci, a niekiedy i zupełnego ich unikania. W tym celu stosuje się środki zapobiegawcze, a gdy te zawiodą, ucieka do przerwania ciąży”[37].

Według autora, katolicy nie powinni milczeć o tym, co dzieje się w kwestii regulacji urodzeń. Już w encyklice *Casti connubii* papież Pius XI napominał o konieczności zabrania głosu i sprzeciwu wobec tego, co się dzieje. Milczenie było bowiem cichym przyzwoleniem na przerywanie ciąży. Podoleński przypominał, iż:

> „[...] katolicka etyka nie pozwala w żadnym absolutnie wypadku na podjęcie sztucznego poronienia i traktuje je jako zabójstwo. To też w każdym wypadku świadomie w tym celu i ze skutkiem wywołanego zabiegu, zarówno spędzenia płodu jak przerywania ciąży, Kościół karze karą ekskomuniki [...], wszystkie te osoby, które, fizycznie czy moralnie, pozytywnie przyczyniły się do dokonania tego czynu: matkę, lekarza czy innego wykonawcę i pozostałych winnych”[38].

---

[35] P. Fiedorczyk, *Z dziejów polskiego prawa rodzinnego w XX wieku*, [w:] F. Lempa, S. Tafaro (red.), *Rodzina i społeczeństwo wczoraj i dziś*, Temida 2, Białystok 2006, s. 239.
[36] S. Podoleński, *O życie nienarodzonych*, „Przegląd Powszechny” 1932, t. 196, s. 162.
[37] Tamże, s. 204.
[38] S. Podoleński, *O życie nienarodzonych. Dokończenie*, „Przegląd Powszechny” 1932, t. 196, s. 322.

Obok aborcji kontrowersje wywoływała również antykoncepcja. Na łamach „Przeglądu Powszechnego” tematykę tę poruszył Urban w artykule pt. *O zdrowie moralne w naszych domach*. Zaznaczył, że:

> „[...] jest to zagadnienie nie tylko moralne, ale ekonomiczne i polityczne, a w rozwiązaniu swym chrześcijańskim przybiera charakter wielkiego problemu pedagogiki, który dotąd bodaj że nie został z całą śmiałością i precyzją postawiony”[39].

Zauważa, iż zwolennicy antykoncepcji twierdzą, że ograniczenie liczby urodzeń jest korzystne ze względu na zagrożenie przeludnieniem naszej planety, które spowodowałoby szereg negatywnych skutków. Ponadto unikano:

> „[...] dalszego pomnażania liczby dzieci raz, aby zapewnić córce jedynaczce gruby posag, to znowu, aby uniknąć podziału rodzinnego majątku, kiedy indziej chce się staranniej wychować dziecko, zapewnić mu wyższy stopień wykształcenia i stanowiska w hierarchii społecznej, jeszcze kiedy indziej unikanie potomstwa usprawiedliwia się względem na zdrowie kobiety, zmęczonej poprzednim macierzyństwem, chce się jej oszczędzić trudów nowej ciąży i karmienia nowego dziecka”[40].

Nie ulega zatem wątpliwości, konkludował Urban,

> „[...] że jak z jednej strony ludzkość nie może bez narażenia się na straszne a szybkie konsekwencje puszczać cugli swoim skłonnościom rozrodczym bez ograniczenia, tak z drugiej strony zbytnie ograniczanie liczby potomstwa grozi narodom niemniej ciężkimi następstwami”[41].

Zatem jak społeczeństwo poradzić miało sobie z tym niepokojącym zjawiskiem? Niezbędne okazało się odwołanie do ludzkich sumień.

> „Gdyby do tych bardzo uzasadnionych wymogów naturalnej etyki powszechnie się zastosowano, gdyby wznowiono praktykę starożytnego i średniowiecznego chrześcijaństwa – wstrzemięźliwość małżonków w czasach pokuty np. w Wielkim poście, o czym dotąd rytuały każą pouczać nowożeńców, już by się uniknęło bez żadnych sztucznych środków przeciążania rodzin zbytnią liczbą potomstwa, zaoszczędziłoby się sił i zdrowia kobiety, tak często mar-

[39] J. Urban, *O zdrowie moralne w naszych rodzinach*, „Przegląd Powszechny” 1922, t. 153–154, s. 421. Zwrócił uwagę czytelników na fakt, iż polscy biskupi w końcu zainteresowali się kwestiami związanymi z zapobieganiem ciąży. Zajęli stanowisko w tej sprawie, które zostało opublikowane w liście pasterskim skierowanym do wiernych. Stwierdzili w nim, iż „«niebezpieczeństwem wielkim dla małżeństw, zarazą, która toczy ich wnętrze, jest praktyka ograniczania sztucznie liczby dzieci przez niedopuszczenie do zawiązywania się życia, przez gaszenie zawiązującego się życia w jego źródle»” (tamże, s. 420).

[40] Tamże, s. 424.

[41] Tamże, s. 427–428.

> nowanych przez zbyt częste macierzyństwo, jak i przez nadużycia w korzystaniu z praw małżeńskich, wreszcie uchyliłoby się w znacznej mierze to dalsze niebezpieczeństwo przeludnienia, wraz z widmem idących za nim nieszczęść pauperyzmu, chorób i wzajemnego zjadania się ludzi"[42].

Tylko pomoc państwa w zakresie poprawy ustroju społecznego, poprawy sytuacji materialnej i mieszkaniowej najuboższych, i zmiana prawa może uzdrowić sytuację. Jednak, aby „moralność zawitała" do polskich domów – zdaniem jezuity – nie wystarczyła regulacja kwestii związanych ze sztuczną redukcją urodzeń. Trzeba było rozpocząć walkę z prostytucją oraz pornografią atakującą poprzez sztukę, prasę, literaturę. „W dobie obecnej katolicyzmowi nie wolno wchodzić w żadne kompromisy ze złem i nie wolno milczeć"[43]. Kościół musi zatem zabrać głos, tak jak miało to miejsce w pierwszych wiekach chrześcijaństwa.

Podsumowanie

Czasopisma są tym źródłem, które pozwalają współczesnemu badaczowi na analizowanie m.in. problemów życia codziennego społeczeństwa danego czasu, bowiem zawierają informacje „[...] bezpośrednio i pośrednio związane z przedmiotem badań"[44]. „Przegląd Powszechny" jako jedno z dynamicznie rozwijających się czasopism społeczno-katolickich w II Rzeczypospolitej nie mógł pozostać z boku i nie komentować spraw istotnych społecznie. Włączając się w ogólnonarodowy dyskurs o rodzinie potwierdzał tym samym, że Kościół katolicki w II Rzeczypospolitej jest zaangażowany w obronę rodzin, również katolickich, przed wszelkimi zagrożeniami. Można tu wymienić: upadek autorytetu ojca czy kobiety jako żony i matki, „rozluźnienie moralne" – brak dyscypliny wewnętrznej, liberalne wychowanie czy bliskie relacje między dziewczętami a chłopcami itp.

Nie powinno zatem dziwić, że jedną z kwestii społecznych, którą podejmowano w periodyku były zagadnienia dotykające sytuacji i problemów ówczesnej rodziny. Autorzy tekstów zwracali uwagę na rolę rodziny w wychowaniu, podejmowali zagadnienia dotyczące wychowania prorodzinnego. Przedstawiali interpretację „prawnej strony zagadnienia" dotyczącą rozwodów czy aborcji. Swoimi publikacjami również chcieli uwrażliwić ówczesnego czytelnika na trudną sytuację polskich dzieci. Włączając się w ogólnonarodowy dyskurs o rodzinie nie tylko byli głosem inteligencji katolickiej, ale również przypominali jej o konieczności aktywnego włączania się w sprawy zwykłych obywateli czy nawet państwa.

---

[42] J. Urban, *O zdrowie moralne*..., dz. cyt., s. 432.
[43] Tamże, s. 437.
[44] A. Kicowska, *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych* (*wybrane problemy*), [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004 s. 194.

Wydawać by się mogło, że problemy poruszane na łamach tego periodyku nie dotyczą współczesnego człowieka, rodziny czy społeczeństwa. Jednak pomimo upływu czasu, prawie stu lat od ukazania się pierwszego artykułu, aspekty związane z: wychowaniem młodego pokolenia, relacji małżeńskich, prawa rodzinnego czy problemu aborcji i antykoncepcji są nadal aktualne, szeroko dyskutowane i nadal w wielu przypadkach nie rozwiązane. I chociaż język i argumenty się zdezaktualizowały, a wiele kwestii uległo zmianie, np. stosunek do roli kobiet w społeczeństwie, to niezmienna pozostała troska o dobrą kondycję współczesnej rodziny.

Bibliografia

Draus J., *Orędownik idei unijnej i prekursor ekumenizmu. O życiu i działalności ks. Jana Urbana SJ* (*1874–1940*), [w:] S. Cieślak, B. Topij-Stempińska (red.), *Społeczeństwo, kultura, wychowanie w poglądach polskich jezuitów okresu II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WAM, Akademia Ignatianum, Kraków 2012.

Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995, http://jezuici.krakow.pl/cgi-bin/rjbo?b=enc&q=PRZEGLAD+POWSZECHNY&f=1 [dostęp: 14.04.2014].

Fiedorczyk P., *Z dziejów polskiego prawa rodzinnego w XX wieku*, [w:] F. Lempa, S. Tafaro (red.), *Rodzina i społeczeństwo wczoraj i dziś*, Temida 2, Białystok 2006.

Jakubiak K., *Kierunki, metody i wyniki badań nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym w II Rzeczypospolitej*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologiczej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.

Jakubowski Z., *„Przegląd Powszechny” 1884–1885*, Akademia Nauk Społecznych, Warszawa 1987.

Kicowska A., *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych* (*wybrane problemy*), [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Kostkiewicz J., *Wychowanie prorodzinne w myśli społeczno-pedagogicznej ks. Stanisława Podoleńskiego SJ* (*1887–1945*), [w:] S. Cieślak, B. Topij-Stempińska (red.), *Społeczeństwo, kultura, wychowanie w poglądach polskich jezuitów okresu II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WAM, Akademia Ignatianum, Kraków 2012.

Opiela S., *Zaistnienie*, „Przegląd Powszechny” 2004/12, http://www.przegladpowszechny.pl/historia/ [dostęp: 13.02.2015].

Paczkowski A., *Prasa polska w latach 1918–1939*, [w:] J. Łojek (red.), *Historia prasy polskiej*, PWN, Warszawa 1980.

Paluszkiewicz F., *Od „Kuriera Polskiego” do stulecia „Przeglądu Powszechnego”*, „Przegląd Powszechny” 1984, t. 749.

Podoleński S., *Czy zmierzch kobiety?*, „Przegląd Powszechny” 1925, t. 168.

Podoleński S., *Dlaczego chcą nam narzucić rozwody? Dokończenie*, „Przegląd Powszechny” 1931, t. 190.

Podoleński S., *Dlaczego chcą nam narzucić rozwody?*, „Przegląd Powszechny” 1931, t. 190.

Podoleński S., *O duszę młodzieży*, „Przegląd Powszechny” 1925, t. 167.

Podoleński S., *O poszanowanie kobiety*, „Przegląd Powszechny" 1929, t. 181.
Podoleński S., *O życie nienarodzonych*, „Przegląd Powszechny" 1932, t. 196.
Podoleński S., *O życie nienarodzonych. Dokończenie*, „Przegląd Powszechny" 1932, t. 196.
Podoleński S., *Opieka społeczna nad dzieckiem i młodzieżą w Polsce*, „Przegląd Powszechny" 1931, t. 191.
Podoleński S., *Prawo rozwodowe a szczęście małżeńskie*, „Przegląd Powszechny" 1920, t. 145–146.
Podoleński S., *Prawo rozwodowe a szczęście małżeńskie, dokończenie*, „Przegląd Powszechny" 1920, t. 145–146.
Podoleński S., *Psychika dzisiejszej młodzieży*, „Przegląd Powszechny" 1930, t. 185.
Podoleński S., *W kwestii nowego prawa małżeńskiego w Polsce*, „Przegląd Powszechny" 1927, t. 174.
Podoleński S., *W sprawie kodyfikacji prawa małżeńskiego w Polsce*, „Przegląd Powszechny" 1926, t. 169.
Podoleński S., *Z niedoli polskiego dziecka*, „Przegląd Powszechny" 1925, t. 165.
Podoleński S., *Zagrożone dzieci*, „Przegląd Powszechny" 1926, t. 169.
Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego studium o rodzinie w Poznaniu w dniach 2–6 września 1935, Poznań 1936.
Serafin M., *Przegląd Powszechny w latach 1884–1989. Przyczynek do dziejów polskiego czasopiśmiennictwa katolickiego*, „Zeszyty Prasoznawcze" 2008, nr 3–4(195–196).
Urban J., *O zdrowie moralne w naszych rodzinach*, „Przegląd Powszechny" 1922, t. 153–154.
Urban J., *Przeciwko projektom rozwodowym*, „Przegląd Powszechny" 1929, t. 183.
Urban J., *Przeciwko zarazie moralnej*, „Przegląd Powszechny" 1919, t. 143–144.
Urban J., *Sprawozdanie z ruchu religijnego, naukowego i społecznego*, „Przegląd Powszechny" 1926, t. 169.
Zakrzewska A., *Rodzina a wychowanie do odpowiedzialności społecznej w ujęciu przedstawicieli pedagogiki katolickiej okresu międzywojennego*, [w:] J.M. Garbula, A. Zakrzewska, W. Szewczuk (red.), *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec trwania i zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

doi: 10.23734/wwr20152.155.173

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 12.05.2015 r. – przyjęty: 28.12.2015 r.

Kamila GANDECKA*

Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku

The discourse about upbringing and education of intellectually disabled children – analysis of selected Polish educational magazines which were printed from start of the XXth century till 1939

Streszczenie

Rozwój teorii i praktyki rewalidacyjnej na gruncie polskiej pedagogiki intensywnie rozpoczyna się w okresie międzywojennym. W sprawy wychowania i edukacji osób z różnymi deficytami angażują się badacze różnych dyscyplin naukowych, w tym szczególnie pedagodzy specjalni, socjolodzy wychowania, psychiatrzy dziecięcy czy genetycy. Kwestie dotyczące m.in.: stworzenia dla uczniów z upośledzeniem umysłowym odrębnego typu szkoły, opracowania odpowiedniego programu kształcenia personelu pedagogicznego i lekarskiego, usystematyzowania terminologii w zakresie diagnozowania i prawidłowej selekcji dzieci z deficytem intelektualnym, czy też podnoszenia świadomości społecznej na temat niepełnosprawności intelektualnej, wpisały się na trwałe w dyskurs na temat wychowania i edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, prowadzony przede wszystkim na łamach czasopism pedagogicznych, wydawanych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku.

* e-mail: kamilagandecka@gmail.com
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. J.W. Dawida 1-3, 50-527 Wrocław, Polska.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, niepełnosprawność intelektualna, czasopisma pedagogiczne.

Abstract

Development of revival and rehabilitation theory and practice in Polish pedagogical circles begins to increase intensively in the interwar period. The researchers from various scientific disciplines, particularly from disabled pedagogy, sociology of upbringing, child psychiatry and genetics, are getting involved in the case of the upbringing and education of different disabilities. The discussion concerns important tasks such as: creating separate types of schools for disabled students, inventing appropriate programmes of educating pedagogical and medical staff, sorting out the terminology in the range of diagnosis and the proper selection of children with intellectual dysfunction, upbringing social awareness of intellectual disability. These cases have been imprinted for good in the discussion about the upbringing and education of intellectually disabled children. It was conducted particularly by pedagogical magazines, which were printed from the start of the XXth century till 1939.

Keywords: upbringing, education, intellectual disability, pedagogical magazines.

> „Z pewnością, tak jak przedziurawione naczynie, gdy się je często opłukuje, choćby wcale wody nie zatrzymało,
> jednak obmywa się i oczyszcza, podobnie też, choć ludzie tępi i ograniczeni w nauce nie czynią żadnych postępów, to jednak uszlachetniają się ich obyczaje tak, że umieją słuchać zwierzchności państwowej i sług Kościoła. Finalizując, nie powinno się nikogo wykluczać od nauki, chyba, że Bóg komuś poskąpił zmysłów i ducha”[1].
>
> Jan Amos Komeński

W ostatnich latach postulaty tolerancji i wyrównywania szans różnych grup mniejszościowych, w tym szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, znalazły wyraźne odzwierciedlenie w eksploracjach badawczych różnych dyscyplin naukowych. Zagadnienia dotyczące podnoszenia jakości życia, przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, a także wypracowane w tym zakresie koncepcje i strategie działania wpisują się w nurt procesu normalizacji, obejmującego swym zakresem wiele obszarów życia społecznego, a zwłaszcza: edukację, rehabilitację zawodową i społeczną, aktywność kulturalną i sportową. Niewątpliwie utrzymanie się tej tendencji wynika z przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, jakie miały miejsce w ostatnim dwudziestopięciole-

[1] Cytat pochodzi z rozdziału IX *Wielkiej dydaktyki*, dzieła J.A. Komeńskiego. Na podstawie: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1965, s. 342; S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990, s. 27–28.

ciu w Polsce. Wśród czynników wpływających na utrzymanie się zainteresowania problematyką należy wymienić, w pierwszej kolejności, powszechność i rozmiar zjawiska niepełnosprawności, „[...] unaocznianego w warunkach powszechnego ujawniania problemów wcześniej raczej skrywanych lub traktowanych, jako marginalne”[2]. Kolejnym faktorem jest wzrost świadomości społecznej, która wiąże się z dostrzeganiem problemów osób niepełnosprawnych oraz zmianą postaw społecznych, wyrażającą się między innymi w przełamywaniu lub uwalnianiu się od stereotypów, czy przeciwdziałaniu praktykom dyskryminacyjnym wobec tej grupy osób.

Bez wątpienia uchwycenie opisanej powyżej dynamiki zjawiska wymaga wyeksponowania perspektywy historycznej dyskursu na temat wychowania i nauczania niepełnosprawnych intelektualnie. Stanowi to bowiem fundament zrozumienia procesu krystalizowania się koncepcji teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie organizowania powszechnej edukacji dla dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo, zarówno w skali światowej, jak i polskiej praktyki pedagogicznej. W związku z tym dokonano analizy wybranych periodyków pedagogicznych, wydawanych w okresie od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku. Celem eksploracji badawczej było ukazanie specyfiki zagadnień, dotyczących kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo, stanowiących przedmiot dyskursu, prowadzonego na łamach polskich czasopism branżowych.

Według Ottona Lipkowskiego analizując historyczny aspekt rozwoju pedagogiki specjalnej, w tym szczególnie procesu tworzenia się koncepcji wychowania i edukacji dzieci upośledzonych umysłowo, należy wyodrębnić:

— e t a p p i e r w s z y, w którym pojawiają się pionierskie próby wprowadzenia specjalnych, praktycznych rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci z deficytem intelektualnym oraz tworzą się zalążki teorii uzasadniającej ich zastosowanie; trudno określić początek tego okresu, ale trwa on mniej więcej do połowy XIX wieku;
— e t a p d r u g i, w którym rozpoczyna się krystalizowanie ogólnej teorii pedagogiki specjalnej, obejmujące wszystkie jej subdyscypliny; kluczowym momentem dla tego okresu jest rok 1861, w którym opublikowana zostaje praca pt.: *Pedagogika lecznicza ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*, autorstwa Jana Daniela Georgensa i Heinricha Marianusa Deinhardta; w dziele tym po raz pierwszy wprowadzono termin „pedagogika lecznicza”, podjęto próbę określenia jej zadań, ustalenia miejsca tej dyscypliny naukowej w teorii nauk pedagogicznych oraz podkreślono jej ścisły związek z medycyną[3].

[2] S. Golinowski, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych (dalej: IPiSS), Warszawa 2004, z. 25, s. 15.

[3] Por.: O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1981, s. 51; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe APS w Warszawie, Warszawa 2001, s. 17.

Potrzebę wychowywania i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dostrzegli, jako pierwsi, lekarze psychiatrzy, praktykujący głównie we Francji i Niemczech. Stąd też na łamach polskich czasopism pedagogicznych, wydawanych w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku, dość często spotyka się artykuły popularyzujące wyniki badań naukowych z zakresu upośledzenia umysłowego, a także opisujące rozwiązania praktyczne wdrażane eksperymentalnie w tych krajach.

W rubryce *Notatka pedagogiczna: Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo*, zamieszczonej w nr 15 „Przeglądu Pedagogicznego" z 1891 roku, przedstawiono zasadność tworzenia szkół dla dzieci upośledzonych umysłowo w oparciu o przykład z Chemnitz (Niemcy). Autor podaje:

> „W roku 1867 aresztowano w Chemnitz 1 321 osób, z których 369 uznano za dobrze rozwiniętych umysłowo, 674 za średnio a 260 za mało rozwiniętych. Tak więc 20% nie umiało ani czytać ani pisać, ani pracować samodzielnie i byli to prawie wszyscy słabo rozwinięci umysłowo"[4].

Skala zjawiska oraz fakt, iż nie wszystkie osoby mogły liczyć na wsparcie finansowe państwa, czy opiekę konkretnego towarzystwa dobroczynności, ukazały potrzebę stworzenia dla tej specyficznej grupy specjalnej instytucji edukacyjnej. Czytamy w *Notatce*:

> „Zważywszy na szkody moralne i materialne, jakie wyrządzają ci upośledzeni umysłowo, bo zarówno z punktu widzenia ekonomicznego, jak i chrześcijańskiego miłosierdzia, należy zakładać dla nich szkoły. [...] W odpowiedniej zaś szkole nie będą się niczego uczyli mechanicznie i znajdą odpowiednie zajęcia i wychowanie. Ciało się wzmocni przez gry i gimnastykę, obudzi się w nich poczucie dobra i prawdy, a przez pilne uczenie się robót ręcznych osiągną zdolność do zarobkowania w życiu późniejszym"[5].

Problematyka kolejnego, przykładowego artykułu, oscyluje w obrębie zagadnień dotyczących uzasadnienia potrzeby stworzenia specjalnej formy kształcenia i wdrożenia w niej odpowiedniego programu nauczania. Aniela Sulicka, opisując „szkoły dla dzieci słabego umysły" w Brunszwiku (Niemcy) prezentuje idee szkół pomocniczych, które na trwałe wpisały się w niemiecką praktykę rewalidacyjną przełomu wieków[6]. Autorka wywód swój rozpoczyna od odpowiedzi na pytania jakie dzieci należy zaliczyć do kategorii „słabych umysłowo",

[4] *Notatka pedagogiczna: Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo*, „Przegląd Pedagogiczny" 1891, R. X, nr 15, s. 171.

[5] Tamże, s. 172.

[6] Pod koniec XIX wieku idea szkół pomocniczych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie dotarła do 30 niemieckich miast. Szkoły tego typu funkcjonowały m.in. w: Berlinie, Kolonii, Lipsku, Dreźnie. Za przykładem Niemiec podążyły również inne miasta europejskie, takie jak: Bazylea, Zurych, Londyn czy Kopenhaga.

wymagających specjalnego programu wychowania i nauczania. Otóż są to uczniowie i uczennice, u których:

> „[...] ubóstwo intelektualne pochodzi najczęściej z jakichś wad cielesnych. Graniczą one z idiotyzmem, będąc jednak podatnymi dla pewnej kultury. Starania jakich wymaga ich stan dotyczą zarówno medycyny, jak i wiedzy pedagogicznej. Umieścić dzieci tej kategorii w szpitalu dla idiotów, znaczyłoby to skazać je bezpowrotnie na życie bezmyślne i zwierzęce, a zarazem obciążyć społeczeństwo zbyt wielkim podatkiem. Zostawić je w szkole początkowej bez szkody dla normalnego rozwoju klasy – również niepodobna”[7].

Oczywiście w okresie przejściowym, dopóki dziecka nie poddano diagnozie lub zanim trafiło do specjalnego zakładu edukacyjnego, posyłano je do publicznej szkoły ludowej. Nie były one jednak w stanie zaspokoić specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z deficytem intelektualnym. Nauczyciele, nie mogąc skoncentrować swojego działania wyłącznie na tej grupie uczniów, najczęściej zostawiali ich samych sobie, a ci w konsekwencji „gnuśnieli w swej ciemnocie”[8]. Ponadto, społeczność szkolna również nie była przygotowana na współbycie z dziećmi upośledzanymi umysłowo, które bardzo często stawały się przedmiotem żartów i szykan[9].

> „Tym sposobem nieszczęśliwe te dzieci, odpychane i odstręczane od wszystkich stron, wegetują aż do wieku dojrzałego. Wchodzą w życie rozgoryczone przeciw całemu otoczeniu i stają się najczęściej nieświadomymi narzędziami w rękach awanturników, którzy je popychają na drogę występku”[10].

Na tej podstawie zrodziła się konieczność objęcia dzieci upośledzonych umysłowo odpowiednią formą wychowania i kształcenia, tak by skutecznie przeciwdziałać ich wykolejeniu, a co za tym idzie – również wykluczeniu społecznemu.

---

[7] A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1894, R. XIII, nr 23, s. 298.

[8] Tamże.

[9] Podobne kwestie zostały omówione m.in. w tekście *Dzieci troski*, opublikowanym na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w 1898 roku. W artykule zwrócono uwagę, iż w szkole uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną „[...] nierzadko stają się pośmiewiskiem współuczniów. Jakie to w nich uczucia budzić może i jak to wpływa ujemnie na ich rozwój umysłowy, łatwo może ten osądzić, kto miał sposobność poznać wygórowaną ambicję tych dzieci. Mogą mieć najlepsze chęci do nauki, ale widać to po ich zmarszczonym czole i boleśnie skrzywionej buzi, z jaką przychodzi im trudnością skupić uwagę na jednym przedmiocie”. ([A.K.], *Dzieci troski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898, R. XVII, nr 17, s. 287).

[10] A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.

Zaprezentowane przez Sulicką rozwiązanie dotyczy stworzenia specjalnego typu szkoły (tzw. szkoły pomocniczej dla dzieci słabego umysłu), która w swym zamierzeniu stanowiła pomost pomiędzy publicznymi szkołami ludowymi a oddziałami szpitalnymi dla psychicznie chorych (pod koniec XVIII wieku Philippe Pinel zaliczył idiotyzm do chorób psychicznych[11]) czy też przytułkami dla obłąkanych. Ponadto placówka ta miała gwarantować personel kompetentnych nauczycieli, oddanych zawodowi, „[...] poświęcających całe swoje doświadczenie pedagogiczne i wlewających cały zapał w to bądź co bądź wdzięczne zadanie"[12]. Należy podkreślić, iż wartością dodaną propagowanego modelu szkoły pomocniczej dla uczniów z deficytem intelektualnym, było bez wątpienia to, iż uczniowie nie byli izolowani ani od rodziny, ani od społeczności lokalnej.

Pierwsza szkoła pomocnicza dla dzieci słabego umysłu w Brunszwiku została założona w 1882 roku. Edukacja w tej placówce miała zmierzać do ocalenia wszystkiego,

> „[...] co jest do ocalenia w tych jednostkach upośledzonych od natury. Przede wszystkim postawić je w możności zarabiania na życie dając im gruntowne wykształcenia zawodowe, następnie rozwinąć w nich zmysł moralny, poczucie obowiązku, wyprowadzić ze stanu apatii, rozbudzić ich umysł, słowem przygotować normalnych członków społeczeństwa"[13].

O przyjęciu do szkoły decydował specjalny komitet, złożony z trzech członków: lekarza, inspektora naczelnego szkół miejskich oraz dyrektora szkoły pomocniczej. Placówka oferowała edukację dla dzieci obojga płci. Cykl kształcenia trwał osiem lat i obejmował naukę w czterech klasach – po dwa lata w każdym z oddziałów. Mając świadomość specyfiki grupy, z jaką przyjdzie pracować nauczycielowi, w procesie dydaktycznym koncentrowano się na:

> „[...] przygotowaniu uczniów do posługiwania się zmysłami i korzystania z władz umysłowych, aniżeli podawania im pewnej oznaczonej sumy wiadomości"[14].

W związku tym program nauczania musiał być możliwie jak najprostszy. Przykładowy zakres przedmiotów i ich tygodniowy rozkład godzin prezentuje tabela 1.

[11] J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo" 2009, nr 1(9), s. 42.
[12] A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.
[13] Tamże.
[14] Tamże.

Tabela 1. Plan zajęć dziennych realizowanych w szkole pomocniczej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Brunszwiku (1882–1894)
Table 1. The plan of the daily activities carried out in the support school for mentally handicapped children in Braunschweig (1882–1894)

Nazwa przedmiotu	Liczba godzin tygodniowo (w każdej klasie)
Religia	6
Śpiew	5
Język ojczysty	5
Rachunki	5
Nauka o rzeczach	5
Pisanie	2
Geografia kraju rodzinnego	2
Roboty ręczne	4
Gimnastyka	2
Razem:	**36**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.
Source: Developed on the basis of: A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, op. cit., p. 298.

Każdy z wymienionych przedmiotów miał swoje uzasadnienie. I tak, nauka religii, prowadzona w oparciu o przytaczanie przypowieści biblijnych oraz nauka śpiewu stanowiły fundament wychowania moralnego. W realizowaniu tych przedmiotów, kluczową kwestią było nie tyle nauczanie, co oddziaływanie na wyobraźnię uczniów oraz rozbudzanie w nich pozytywnych emocji. Również tzw. nauczanie właściwe miało charakter intuicyjny i opierało się głównie na poglądowej metodzie nauczania[15]. Autorka tak opisuje ten stan rzeczy:

> „[...] wszystkie ćwiczenia dotyczą rzeczy otaczających, o których dzieci mają już niejakie pojęcie. Nauczanie to zresztą nie sięga wysoko, ograniczając się do przedmiotów codziennej potrzeby. [...] Dodajmy wreszcie, że uczniowie odbywają częste przechadzki za miasto pod opieką nauczycieli. Pod gołym

[15] Głos w dyskusji na temat specyfiki edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zabrał m.in. J.K. Potocki, publikując w 1891 roku, na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" tekst *Wychowanie idiotów*. Autor, powołując się na dzieło francuskiego lekarza i psychologa Paula Solliera pt.: *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile* (1890), omawia szczegółowe uwagi i wskazówki dydaktyczne dotyczące kształcenia u uczniów z upośledzeniem umysłowym m.in. zmysłów, uczuć, woli, a także mowy i rachunków. Ponadto Potocki zwraca uwagę na potrzebę dokonania recepcji, na rodzimy grunt, konkretnych rozwiązań w zakresie wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo, korzystając z dorobku naukowego zagranicznych specjalistów. Podkreśla, że „[...] u nas sprawa ta dotąd pozostawać musi wyłącznie na opiece rodzin i w ogóle jednostek, bezpośrednio zainteresowanych losami upośledzonego osobnika". (J.K. Potocki, *Wychowanie idiotów*, „Przegląd Pedagogiczny" 1891, R. X, nr 16, s. 181–183).

> niebem, wśród pól i łąk prowadzi się naukę o rzeczach, której przedmiot stanowią zjawiska dla oka dziecka dostępne”[16].

Ponadto uwzględnienie potrzeby wyposażenia uczniów w umiejętności praktyczne, które po zakończeniu edukacji pozwolą im na podjęcie pracy i zdobycie środków finansowych na swoje utrzymanie, nie było dość powszechnym stanowiskiem, jak na owe czasy. Zarząd szkoły pomocniczej w Brunszwiku wprowadził, dla chłopców – ćwiczenia w posługiwaniu się narzędziami (np. siekierą, piłą, heblem, nożycami), a dla dziewcząt – ćwiczenia w szydełkowaniu, szyciu, cerowaniu. Dodatkowo, aby wesprzeć absolwentów szkoły w „[...] wejściu w życie, pokierować ich pierwszymi krokami i czuwać nad możliwymi ich błędami”[17], wprowadzono komitet pomocy, złożony z przedstawicieli administracji miejskiej oraz różnych przedsiębiorców, oferujących potencjalne miejsca pracy (np. w sklepie przy rozładunku towaru, czy służących w domach prywatnych).

Dla ogólnego rozwoju uczniów nie bez znaczenia było również zadbanie o ich kondycję fizyczną. Dlatego też w programie nauczania znalazły się ćwiczenia fizyczne, realizowane w ramach tzw. gier wolnych. Podczas swobodnej zabawy na świeżym powietrzu uczniowie i uczennice mogli wyrobić w sobie samodzielność i umiejętność inicjowania aktywności. Kluczową kwestią w tym zakresie była współpraca z lekarzem, który raz w tygodniu odwiedzał szkołę. Mógł dzięki temu śledzić rozwój fizyczny dzieci i razem z nauczycielem konstruować plan wzmacniania postępów lub korygowania dostrzeżonych braków.

Kolejna problematyka, poruszana na łamach analizowanych czasopism, dotyczyła pedagogizacji rodziców dzieci upośledzonych umysłowo, którzy borykali się z wieloma trudnościami w zakresie ich wychowania. W artykule pt.: *Dzieci umysłowo upośledzone* (*wskazówki dla rodzin*), opublikowanym w nr 13 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1904 roku, czytamy:

> „Rodzice, mający umysłowo upośledzone dzieci, wobec trudności zadania wychowawczego w takim razie są jak w lesie, często nie umieją sobie wytłumaczyć najprostszych objawów kalectwa, tym mniej zaś radzić sobie jako tako skutecznie w praktyce. [...] popełniają nader często błędy w postępowaniu, dowodząc, że nie rozumieją należycie stanu rzeczy. [...] Powodowani na przykład fałszywym wstydem, starają się nieraz zataić, w jakim stopniu dzieci ich niedomagają umysłowo. Większym jeszcze błędem rodziców bywa zbytni optymizm w zapatrywaniu na stan dziecka. Rzadko bardzo zdają sobie sprawę ze stopnia upośledzenia: widzą pewną nienormalność, lecz pocieszają się niczym nieuzasadnionym przypuszczeniem, że to stan chwilowy, przejściowy”[18].

[16] A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.
[17] Tamże, s. 289–299.
[18] *Dzieci umysłowo upośledzone* (*wskazówki dla rodzin*), „Przegląd Pedagogiczny” 1904, R. XXIII, nr 13, s. 151.

W konsekwencji wyposażenie rodziców w rzetelną wiedzę na temat upośledzenia umysłowego oraz zasad postępowania w wychowywaniu dzieci z tą dysfunkcją, stało się niejako misją czasopism pedagogicznych.

Formułowanie porad i wskazówek, dotyczących wychowania dzieci z deficytem intelektualnym, rozpoczynano od podania podstawowej klasyfikacji upośledzonych umysłowo. Przykładowo pisano tak:

> „Dla nas ze względów praktycznych i wychowawczych najodpowiedniejszy będzie podział na dwie grupy, różniące się zasadniczo stopniem inteligencji: jedna grupa obejmuje idiotów zupełnych, beznadziejnych, niezdolnych do przyjęcia żadnego postępu na lepsze; druga zaś umysłowo upośledzonych”[19].

W dalszej kolejności, ogólnie omawiano szanse i ograniczenia w wychowaniu, wynikające z rodzaju niepełnosprawności intelektualnej:

> „Co do pierwszej grupy, tj. beznadziejnych idiotów, należy pogodzić się z myślą, że są to jednostki zupełnie stracone, że ani pedagogika ani medycyna pomóc im nie może. Rodziny dotknięte takim nieszczęściem mają tylko jeden punkt wyjścia, tj. oddanie dziecka do specjalnego zakładu czy przytułku, gdzie nieszczęśliwy znajdzie opiekę do śmierci”[20].

W przypadku dzieci zakwalifikowanych do drugiej grupy wskazano na możliwość osiągnięcia jakichkolwiek rezultatów w ich wychowaniu.

Następnie skoncentrowano się na omówieniu zagadnień związanych z przyczynami upośledzenia (idiotyzmu), diagnozą pedagogiczną oraz karnością w wychowaniu.

> „Rodzice sami najczęściej nie wiedzą, czemu przypisać chorobę; my tu w krótkości powtórzyć tylko za badaczami możemy, że przyczyny bywają nader rozmaite, począwszy od nabytków drogą dziedziczności, chorób zakaźnych ojca lub matki, [...] a kończąc na takich rzeczach jak upadek lub przestrach. Nieraz nieznaczna na pozór przyczyna wywołuje straszne skutki w postaci idiotyzmu całkowitego lub częściowego”[21].

Autor analizowanego artykułu wskazuje, że przyjmując założenie, zgodnie z którym idiotyzm jest stanem chorobowym, to obowiązkiem rodziców jest korzystanie z konsultacji lekarskiej u psychiatry. Zwrócenie się do specjalisty o poradę przynosi podwójną korzyść:

— w wymiarze moralnym, uspokaja sumienie, daje poczucie, że zrobiliśmy to, co powinniśmy;

[19] *Dzieci umysłowo upośledzone* (*wskazówki dla rodzin*)..., dz. cyt., s. 151.
[20] Tamże.
[21] Tamże.

— w wymiarze praktycznym, dostarcza wskazówek dotyczących np. właściwego odżywiania dziecka z upośledzeniem umysłowym, doboru odpowiednich ćwiczeń fizycznych wzmacniających organizm, stosowania środków na łagodzenie nerwowości itp.

Ponadto rodzice:

> „[...] dowiadują się rzeczy najstraszniejszej, że «o wyleczeniu» nie może być mowy, jeżeli można się spodziewać jakichkolwiek zmian na lepsze to nieznacznych, i to przeważnie drogą pedagogiczną, drogą odpowiedniego wychowania i nauczania”[22].

Kompleksowe rozpoznanie poziomu rozwoju intelektualnego dziecka, a co za tym idzie, określenie sposobów oddziaływania na nie, nie mogło ograniczać się wyłącznie do diagnozy lekarskiej. Zasadne było przeprowadzenie również diagnozy pedagogicznej, na podstawie której rodzice dowiadywali się jaki jest stan wyjściowy w rozwoju dziecka, a następnie poznawali rokowania na przyszłość. W tym celu poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

— Do jakiej kategorii upośledzenia należy dziecko?
— Jaką wybrać drogę postępowania z dzieckiem?
— Czy i jakie oferować mu zajęcia praktyczne?
— W jakim zakresie i czego ma się dziecko uczyć?
— Ile godzin dziennie powinno poświęcać na naukę?
— Jak wyrobić w dziecku początki samodzielności?
— Które ze zmysłów szczególnie rozwijać?
— Jak wyrobić w dziecku karność?
— Jak wykorzenić złe nawyki?
— Jak wprowadzić nadzór wychowawczy?[23].

Uzyskane, w toku diagnozy pedagogicznej odpowiedzi, stawały się dla rodziców dzieci z deficytem intelektualnym, swoistymi drogowskazami wychowania. Otrzymane wskazówki postępowania, dopasowane do każdego dziecka indywidualnie, miały uchronić rodziców przed popełnieniem błędów wychowawczych. Za fundament wychowania, kształcenia i rehabilitacji uznawano karność i bezwzględne posłuszeństwo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Niestety, nie we wszystkich rodzinach zasady te obowiązywały. Autor analizowanego artykułu, przyczyn tego stanu rzeczy upatruje w bezmyślności, przesadnej miłości czy też nieświadomości rodziców, którzy sami wyrządzają dzieciom krzywdę, powstrzymując przez brak karności ogólny ich rozwój.

> „Dzieci takie wskutek niekarności nie idą naprzód, lecz cofają się na coraz niższy stopień i dochodzą do zupełnego zdziwaczenia. Oczywiście, mówiąc tu

[22] Tamże, s. 152.
[23] Tamże, s. 151–152.

> o karności tych dzieci, które zdolne są zrozumieć rozkaz do nich skierowany. Boć wymagać rzeczy niemożliwych byłoby barbarzyństwem i znęcaniem się nad biedakami, którzy nie potrafią zrozumieć, czego od nich chcemy"[24].

Istotnym obszarem problemowym, który zaistniał w dyskursie o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, obecnym na łamach polskich czasopism pedagogicznych, wydawanych zwłaszcza pod koniec XIX i na początku XX wieku, była kwestia ideału nauczyciela szkoły specjalnej. Autorzy zajmujący się problematyką organizacji kształcenia dzieci o „słabych umysłach" starali się podkreślać istotną rolę doboru odpowiednio przygotowanych pedagogów, legitymujących się kwalifikacjami i doświadczeniem[25], ale przede wszystkim odznaczających się właściwymi cechami charakteru.

W jednym z artykułów czytamy:

> „Dzieciom nienormalnym brak uwagi, silnej woli, mózg ich pracuje wolno, leniwie, działalność zmysłów zawodzi. Pedagog więc, zajmujący się wychowaniem i kształceniem takich dzieci, musi przede wszystkim rozwinąć odpowiednimi środkami narządy myślenia i odbierania wrażeń, później zaś dopiero można przystąpić do nauczania metodą wyłącznie poglądową w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu"[26].

Przyjęcie przez nauczyciela postulatu indywidualnego podejścia do każdego ucznia, wynikającego z różnych form i przejawów upośledzenia umysłowego, było pilną koniecznością w planowaniu procesu wychowawczego i dydaktycznego.

W dalszej części tekstu autor zwraca uwagę na ważną kwestię, jaką jest osobowość nauczyciela lub nauczycielki.

> „Wychowawca, zabierający się do pracy na tym polu, musi być ożywiony gorącą chęcią dopomożenia tym nieszczęśliwym do wydobycia choć iskierki światła i zrozumienia życia, które się wokół toczy. Zachowanie nauczyciela, jego usposobienie, temperament działają sugestywnie na uczniów. Nauczyciel ożywiony działa nawet na najbardziej apatycznych, przeciwnie zaś zachowanie się ciężkie i zbyt poważne, działa przygnębiająco i czyni dzieci zalęknionymi i zamkniętymi w sobie"[27].

---

[24] Tamże, s. 153.

[25] Pionierskie wyższe szkoły, instytuty i katedry pedagogiki specjalnej zakładane są dopiero w okresie międzywojennym. Pierwsze formy kształcenia nauczycieli dla szkół specjalnych powstają w Związku Radzieckim po I Zjeździe działaczy do walki z upośledzeniem, przestępczością i niedostatkiem opieki (lipiec 1920). Na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej prekursorką koncepcji odpowiedniego kształcenia nauczycieli szkół specjalnych była Maria Grzegorzewska. Por.: M. Balcerek, *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki...*, dz. cyt., s. 209.

[26] Wk. Ny., *Szkoła dla niedorozwiniętych*, „Rodzina i Szkoła" 1910, R. XV, nr 19–20, s. 298.

[27] Tamże.

W związku z tym dobrego nauczyciela–wychowawcę winny cechować: umiejętność panowania nad sobą, wrodzony takt pedagogiczny, a także wyrozumiałość, łagodność i cierpliwość.

Podsumowując, pod koniec XIX wieku rozpoczyna się dynamiczny rozwój nauk z pogranicza pedagogiki specjalnej, a w szczególności nauk medycznych – psychopatologii, psychiatrii dziecięcej, nauk społecznych – socjologii wychowania, a także nauk biologicznych – genetyki. Wspomniane dyscypliny naukowe, dostarczając cennej wiedzy na temat fizjologii dziecka, warunków jego rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego, przyczyniły się do skonstruowania pełniejszego obrazu problemów i trudności wynikających z upośledzenia umysłowego[28]. Dodatkowo, na fali rozpowszechniających się, na przełomie wieków XIX i XX, koncepcji „Nowego Wychowania" i krzewienia idei pajdocentryzmu, poszukiwano skuteczniejszych metod oddziaływania wychowawczego, również w ramach rozwijania i doskonalenia pedagogiki leczniczej (specjalnej)[29].

W związku z powyższym, w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym okresu międzywojennego pojawiła się nieco odmienna specyfika zagadnień problemowych, wpisujących się w dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Obok kontynuowanych tematów, między innymi z zakresu etiologii upośledzenia umysłowego, czy też konieczności tworzenia odrębnego szkolnictwa dla tej specyficznej grupy uczniów, zaczęły pojawiać się artykuły omawiające stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce, a także propagujące rozwój polskiej teorii i praktyki rewalidacyjnej, w tym szczególnie wyniki badań naukowych. Podkreślano również potrzebę interdyscyplinarnego podejścia, zarówno w diagnozowaniu zjawiska, jak i w projektowaniu programu nauczania i wychowania dzieci z deficytem intelektualnym. Dodatkowo zwracano również uwagę na kwestie odpowiedniego przygotowania zawodowego nauczycieli–pedagogów specjalnych oraz prezentowano przykłady dobrych praktyk, w zakresie organizowania szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo. Szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się kwartalnikowi „Szkoła Specjalna"[30], którego pierwszy numer ukazał się w październiku 1924 roku.

[28] Por.: O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys...*, dz. cyt., s. 55.

[29] J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo...*, dz. cyt., s. 46.

[30] M. Grzegorzewska tak określiła misją i zakres kwartalnika: „«Szkoła Specjalna» winna być jednym z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości z dziedziny naukowej, organizacyjnej, metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianym po całym kraju kolegów i koleżanek. Wszyscyśmy pracując w tej niwie przynieść tu winni ku pożytkowi ogólnemu nasze wiadomości, doświadczenia i obserwacje poparte wynikami pracy. [...] Poza artykułami o treści naukowej, informacyjnej i sprawozdawczej «Szkoła Specjalna» będzie umieszczać sprawozdania ze zwiedzania zakładów specjalnych, z odpowiednich kongresów i zjazdów, sprawozdania z prac polskich i zagranicznych w dziedzinie psychopatologii, pedagogiki leczniczej i opieki społecznej oraz sprawozdania z krajowych i zagranicznych czasopism pedagogiki specjalnej". (M. Grzegorzewska, *Zamiast programu*, „Szkoła Specjalna" 1924, R. I, nr 1, s. 3).

Próbę stworzenia *vademecum* z zakresu opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi podjęła między innymi Maria Grzegorzewska. Dyskusję na temat konieczności organizowania specjalnej formy wychowania i nauczania dla dzieci upośledzonych umysłowo, autorka zainicjowała artykułem pt.: *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi*, opublikowanym w 1921 roku na łamach czasopisma „Szkoła Powszechna"[31].

Według Grzegorzewskiej:

> „Zrozumienie potrzeby tworzenia oddzielnych szkół dla dzieci anormalnych zaczęło się budzić u nas w świadomości społecznej i przybierać kształty realne dopiero przed laty kilkunastu. Powstały wtedy pierwsze próby szkół specjalnych, zaczęły się pojawiać głosy w prasie, nawołujące do zwrócenia uwagi na dzieci anormalne i dostarczenia im odpowiedniej opieki wychowawczej; rezultaty tej akcji były jednakże co najmniej nikłe ze względu na polityczno-społeczne warunki życia naszego"[32].

W swoich rozważaniach autorka posługiwała się terminem „anormalny", którym można było opisać zarówno jednostki wykazujące pewne zaburzenia intelektualne, jak i wszystkie te osoby, które posiadały deficyt lub deficyty, wymiernie utrudniające im przystosowanie się do warunków otaczającego świata. Grzegorzewska zaznaczyła, że mimo wielości definicji wspomnianego pojęcia oraz różnych klasyfikacji osób anormalnych, można znaleźć ich punkt wspólny:

> „[...] definicje zgadzają się na jedno w stosunku do cech zasadniczych dzieci anormalnych, a mianowicie, że wskutek upośledzeń organicznych i fizycznych są one niezdolne do korzystania z metody nauczania w szkole zwyczajnej"[33].

Dla celów praktycznych autorka proponuje wprowadzenie podziału na dwie grupy anormalnych: „niewychowalnych" i „wychowalnych".

> „Pierwszą grupę stanowią dzieci o najwyższym stopniu zwyrodnienia, bierne, nieme ofiary dziedziczności i środowiska. [...] tymi dziećmi zajmują się przytułki i szpitale; potrzebna im jest opieka lekarska i pielęgniarzy – interwencja pedagoga jest tam zgoła zbędna"[34].

Do drugiej grupy zaliczane były jednostki typu szkolnego (*bildungsfähig*), czyli takie, które wykazują w minimalnym stopniu zdolność przystosowania się do warunków otaczającego świata oraz jednostki podatne na mechaniczne wy-

[31] M. Grzegorzewska, *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dzieci anormalnymi*, „Szkoła Powszechna" 1921, R. II, z. 3–4, s. 341.
[32] Tamże.
[33] M. Grzegorzewska, *Szkolnictwo specjalne*, [w:] St. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. III, z. I: *Organizacja wychowania publicznego młodzieży*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia S.A., Warszawa 1937, s. 168.
[34] M. Grzegorzewska, *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej...*, dz. cyt., s. 344.

szkolenie w jakimś bardzo prostym zawodzie (*beschäftigungsfähig*). Dla tej kategorii anormalnych, pedagog wraz z lekarzem opracowują specjalny system edukacji i zapewniają odpowiednio przygotowany program opieki wychowawczej[35].

Kontynuując swój wywód Grzegorzewska zwraca uwagę na skalę zjawiska i rozmiar konsekwencji społecznych, w przypadku niepodjęcia działań w zakresie zabezpieczania możliwości edukowania osób z niepełnosprawnością intelektualną:

> „Bez głębszych badań, jedynie na podstawie uważnej obserwacji życia codziennego znane jest wszystkim chociaż w pewnej mierze dziecko anormalne. Znaleźć je można wszędzie, zarówno w mieście, jak i na wsi, na ulicy, w rodzinie, w szkole, przy warsztacie, w przytułku i w więzieniu. Wszędzie dzieci te stanowią ciężar, balast, przeszkodę i zawadę, zakłócającą normalny bieg życia i pracy, co wynika właśnie z niemożliwości samodzielnego przystosowania się do środowiska w połączeniu z nieudolnością umysłową"[36].

Autorka omawia rolę rodziny w procesie wychowania dzieci anormalnych. Tak naprawdę eksponowała jej zgubny wpływ, który wynikał z braku wiedzy o etiologii dysfunkcji oraz nieumiejętnego wypełniania roli opiekuńczej i wychowawczej przez rodziców.

> „W zależności od stopnia kultury i rozwoju psychicznego rodzina bardzo rozmaicie obchodzi się z dzieckiem anormalnym, od niezdrowego przeczulenia i rozpieszczenia, aż do brutalnego odpychania z pogardą i nienawiścią. W pierwszym wypadku dzieci te doprowadza się do jeszcze głębszego niedołęstwa i upadku, w drugim zaś skazuje się je na przypadkowe wychowanie na ulicy"[37].

Poważne zagrożenia dla rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo Grzegorzewska dostrzegała również, w umieszczaniu ich w tzw. szkołach powszechnych zwyczajnych. W związku z tym, iż uczniów anormalnych cechowały między innymi: nieuwaga, szybkie zmęczenie intelektualne, trudność w zrozumieniu pojęć abstrakcyjnych, niezdolność wnioskowania, zaburzona pamięć i wyobraźnia, to mieli oni wyraźne problemy w przystosowaniu się do życia w szkole oraz do panujących w niej przepisów czy też do stosowanych metod dydaktycznych. W konsekwencji znudzenie i znużenie, jakich uczniowie doświadczali, prowadziło do ich głębszego przytępienia i apatii. W skrajnych przypadkach, na przykład u dzieci anormalnych wychowywanych w nadmiernej trosce, znudzenie szkolne mogło „[...] wywołać ostry kryzys samowoli gwałtownej, wprowadzającej szkodliwy zamęt do klasy"[38].

[35] Tamże, s. 344.
[36] Tamże, s. 346.
[37] Tamże, s. 347.
[38] Tamże, s. 348.

Konkludując, Grzegorzewska uznała zakładanie szkół specjalnych z odpowiednim programem nauczania za priorytetową kwestię profilaktyki społecznej. Według niej utworzenie placówki o profilu rewalidacyjnym, której celem było rozwijanie u uczniów anormalnych zdolności ogólnych i zawodowych, a także przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, stanowiło jedno z ważniejszych wyzwań ówczesnych czasów. Nie chodziło bowiem tylko o obronę interesów i bezpieczeństwo zbiorowe, ale również o kwestię ekonomii społecznej. Ponadto:

> „[...] pomiary antropometryczne, badania medyczne i psychologiczne, prowadzone w szkołach specjalnych dają możność ścisłej obserwacji indywidualnej i zbiorowej, ułatwiają zastosowanie specjalnych metod i systemów edukacyjnych, badanie reakcji dziecka na sposób i rodzaj pracy, badanie jego stanów i funkcji psychologicznych i intelektualnych"[39].

Uzyskane w ten sposób informacje prowadziły do wnikliwego poznania nie tylko danej dysfunkcji, jej etiologii, czy pedagogicznych sposobów oddziaływania, ale na zasadzie kontrastu dawały również szerokie spektrum oglądu rozwoju uczniów w normie intelektualnej, w wymiarze psychologicznym i pedagogicznym. Nauczyciel, jego osobowość, przygotowanie merytoryczne i zawodowe, ale również etyczny wymiar pracy stanowiły dla Grzegorzewskiej ważne obszary badań. Wspomniana problematyka niejednokrotnie była poruszana na łamach kwartalnika „Szkoła Specjalna"[40].

Autorka przyznaje, że wykształcenie i odpowiednie przygotowanie zawodowe są istotne dla osiągania wymiernych rezultatów w pracy pedagogicznej z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. Mimo to, z perspektywy wartości pracy nauczyciela–pedagoga specjalnego, równie ważne stają się jego postawy wobec ludzi, życzliwość dla dzieci oraz dynamizm twórczy. Ponadto, Grzegorzewska opowiadała się za samokształceniem nauczycieli, rozumianym nie tylko jako zdobywanie i poszerzanie wiedzy, ale również jako samowychowanie własnej osobowości. Polegać ono miało na dążeniu do osiągnięcia spójnej, harmonijnej indywidualności w budowaniu siebie, własnego wewnętrznego życia, swoich wartości, pojęć i marzeń, kształtowaniu swojego wewnętrznego stosunku do otaczającego świata i do siebie samego. Samokształcenie nauczyciela miało sens tylko wtedy, gdy ukierunkowywało jego własną pracę i dynamizm twórczy[41].

Zasadnicze znaczenie dla zainteresowania społeczeństwa zagadnieniem kształcenia specjalnego oraz dla określenia jego specyfiki, a także dróg rozwoju, miały publikacje o charakterze diagnostyczno-prognostycznym, odwołujące się do stanu i potrzeb polskiego szkolnictwa specjalnego. Dobrym przykładem bę-

[39] Tamże, s. 351.
[40] Por.: E. Magiera, *Czasopismo „Szkoła Specjalna" w latach redagowania przez Marię Grzegorzewską* (*1924–1967*), Oficyna IN PLUS, Szczecin 2005, s. 174; M. Dycht, *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2006, s. 39.
[41] M. Dycht, *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej...*, dz. cyt., s. 40–41.

dzie artykuł Jana Hellmanna[42] pt. *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, który ukazał się na łamach „Szkoły Specjalnej" w 1924 roku[43]. Autor proponuje:

> „Pod nazwą szkolnictwa «specjalnego» należy rozumieć w Polsce ten dział szkolnictwa, który obejmuje organizację szkół i zakładów dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych i psychicznie anormalnych (tj. umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych). Całokształt organizacji zawiera – poza samymi zakładami wychowawczymi – również i przygotowanie do nich odpowiedniego personelu"[44].

Ponadto do kwestii, które należało rozstrzygnąć w najbliższym czasie zaliczył: opracowanie właściwego prawodawstwa, dotyczącego szkolnictwa specjalnego; przeprowadzenie rzetelnych badań statystycznych, obrazujących skalę zjawiska; stworzenie optymalnego systemu kształcenia personelu pedagogicznego; przygotowanie odpowiednich programów nauczania i metodyki nauczania oraz zapewnienie środków na zakup pomocy dydaktycznych[45].

Podobne obszary problemowe wskazuje Grzegorzewska w tekście pt.: *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą*, opublikowanym w nr 3–4 „Szkoły Specjalnej" z 1928 roku. Autorka podkreśla, że co prawda proces rozwoju szkolnictwa specjalnego przebiega dość wolno, ale za to systematycznie podnosi się poziom zainteresowania tym zagadnieniem przedstawicieli świata nauki i praktyki, zarówno na gruncie polskim, jak i światowym. Wśród wciąż nierozwiązanych problemów, a stanowiących fundamentalną kwestię dla efektywnego oddziaływania na dzieci z deficytem intelektualnym, wymienia: opracowanie i uchwalenie ustawy o obowiązku szkolnym dla dzieci upośledzonych umysłowo oraz odrębnej ustawy o szkolnictwie specjalnym, opracowanie programu kształcenia zawodowego, organizację opieki pozaszkolnej oraz utworzenie przynajmniej kilku zakładów z internatami. Grzegorzewska kończy swoje rozważania apelem skierowanym do psychiatrów, aby ci nawiązali współpracę z psychologami i pedagogami, celem opracowania spójnej klasyfikacji dzieci z deficytem intelektualnym. Tymi słowami uzasadnia swoje stanowisko:

---

[42] Jan Hellmann w 1921 roku wydaje pracę pt.: *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej*. Publikacja miała charakter programu i właściwie, po niewielkiej korekcie, w następnych latach stała się wytyczną działalności oświatowej i opiekuńczej w Polsce, w dziedzinie opieki nad upośledzonymi umysłowo. Por.: M. Balcerek, *Rozwój szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1969, t. XII, s. 157.

[43] J. Hellmann, *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkolnictwo Specjalne" 1924, R. I, nr 1, s. 4.

[44] Tamże, s. 4.

[45] Tamże, s. 5–6.

> „Kolizje w rozwoju i jakimś systematycznym opracowaniu tego zagadnienia występują ciągle, a na polu praktyki pedagogicznej domagają się nagląco naukowego rozwiązania”[46].

Na podstawie przeprowadzonej powyżej analizy można wyodrębnić charakterystyczne obszary problemowe, omawiane w ramach dyskursu o wychowaniu i edukacji niepełnosprawnych intelektualnie, który urzeczywistniał się na łamach polskich czasopism pedagogicznych, wydawanych w okresie od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku. W pierwszej kolejności, autorzy prezentowali swoje stanowisko, wyjaśniając potrzebę objęcia uczniów upośledzonych umysłowo, specjalnym wychowaniem i kształceniem. Opowiadali się oni zdecydowanie za stworzeniem specjalnego modelu kształcenia, opartego o nowy typ szkoły (np. szkoły pomocnicze dla dzieci „słabego umysłu”, szkoły przygotowujące do konkretnego zawodu, itp.). Kolejną kwestią było uzasadnienie konieczności wyodrębnienia edukacji niepełnosprawnych intelektualnie z ówcześnie obowiązującego systemu oświaty i opracowanie dla niej oddzielnych regulacji prawnych. Podkreślano, iż ujednolicony system nauczania, którym początkowo objęci byli wszyscy uczniowie bez wyjątku, przynosi straty każdej ze stron. Niemniej, to dzieci z upośledzeniem umysłowym były zdecydowanie bardziej narażone na marginalizację i wykluczenie, nie tylko w środowisku rówieśniczym, ale również w całej społeczności szkolnej.

Warto zaznaczyć, iż początkowo koncentrowano się na zapewnieniu opieki wychowawczej dzieciom z głębszym upośledzeniem umysłowym. Dopiero w miarę rozwoju metod diagnostycznych i podejmowania prób w zakresie selekcji upośledzonych umysłowo, stwierdzono, iż procentowo największą grupę stanowią osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym. W związku z tym, od drugiej połowy XIX wieku na pierwszy plan wysunięto zagadnienia związane z wychowaniem i edukacją tej specyficznej grupy. Takie podejście znajdowało swoje uzasadnienie w propagowanych ówcześnie ideach: humanitaryzmu i solidaryzmu społecznego, a także prowadzonych badaniach na gruncie nauk medycznych, dzięki czemu sukcesywnie poszerzano wiedzę na temat etiologii upośledzenia umysłowego.

Jak podaje Jacek Kulbaka:

> „Wśród rzeczników opieki nad dzieckiem upośledzonym ukształtowały się dwa obozy: zwolennicy metody anatomiczno-fizjologicznej i metody psychologiczno-pedagogicznej”[47].

[46] M. Grzegorzewska, *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą*, „Szkoła Specjalna” 1928, R. IV, nr 3–4, s. 196.
[47] J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo...*, dz. cyt., s. 46.

Reprezentanci pierwszej grupy koncentrowali się na rozpoznaniu etiologii upośledzenia umysłowego oraz badali somatyczne przyczyny zaburzenia. Był to przyczynek do sformułowania terminu *oligofrenia*, a w konsekwencji wyłonienia się subdyscypliny pedagogiki specjalnej – oligofrenopedagogiki[48].

Z kolei zwolennicy podejścia psychologiczno-pedagogicznego prowadzili eksploracje porównawcze w zakresie potencjału dzieci pełnosprawnych i dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Pokłosiem prowadzonych badań naukowych było stworzenie skali metrycznej umysłowych zdolności dziecka. Dodatkowo, w 1912 roku William Stern wprowadził do nauki termin iloraz inteligencji dziecka, wyznaczany na podstawie stosunku wieku inteligencji do wieku biologicznego badanej osoby[49].

Zdaniem Iwonny Michalskiej i Grzegorza Michalskiego:

> „Z historyczno-pedagogicznego punktu widzenia rola czasopism polega na tym, że odnotowują zjawiska i wydarzenia, które często z powodu swej ulotności nie są zapisane w innych źródłach. Pozwalając więc następnym pokoleniom kro po kroku zgłębiać i wzbogacać wiedzę o dziejach szkolnictwa, oświaty i edukacji”[50].

Przedstawione wyniki badań mogą stanowić przyczynek do dalszej eksploracji naukowej, zmierzającej do opisu specyfiki i charakteru organizacyjnego instytucjonalnych form opieki i edukacji dla dzieci i dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie, w świetle polskich czasopism pedagogicznych z drugiej połowy XIX i XX wieku.

Bibliografia

[A.K.], *Dzieci troski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898, R. XVII, nr 17.

Balcerek M., *Rozwój szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII.

Balcerek M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990.

Dycht M., *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2006.

Dzieci umysłowo upośledzone (*wskazówki dla rodzin*), „Przegląd Pedagogiczny” 1904, R. XXIII, nr 13.

Golinowski S., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych (IPiSS), Warszawa 2004, z. 25.

[48] Tamże, s. 46.

[49] Tamże.

[50] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 5.

Grzegorzewska M., *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą*, „Szkoła Specjalna" 1928, R. IV, nr 3–4.
Grzegorzewska M., *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dzieci anormalnymi*, „Szkoła Powszechna" 1921, R. II, z. 3–4.
Grzegorzewska M., *Zamiast programu*, „Szkoła Specjalna" 1924, R. I, nr 1.
Hellmann J., *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkolnictwo Specjalne" 1924, R. I, nr 1.
Kulbaka J., *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo" 2009, nr 1(9).
Lipkowski O., *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1981.
Magiera E., *Czasopismo „Szkoła Specjalna" w latach redagowania przez Marię Grzegorzewską* (*1924–1967*), Oficyna IN PLUS, Szczecin 2005.
Mauersberg S. (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990.
Michalska I., Michalski G. (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
Notatka pedagogiczna: Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo, „Przegląd Pedagogiczny" 1891, R. X, nr 15.
Potocki J.K., *Wychowanie idiotów*, „Przegląd Pedagogiczny" 1891, R. X, nr 16.
Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe APS w Warszawie, Warszawa 2001.
Sulicka A., *Szkoły dla dzieci słabego umysłu*, „Przegląd Pedagogiczny" 1894, R. XIII, nr 23.
Wk. Ny., *Szkoła dla niedorozwiniętych*, „Rodzina i Szkoła" 1910, R. XV, nr 19–20.
Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1965.

doi: 10.23734/wwr20152.175.196

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 29.09.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Elżbieta MAGIERA*

Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych w Polsce w latach 1932–1939

Aspects of cooperation of school and home in the light of the official journals of education departments of school districts in Poland in the years 1932–1939

Streszczenie

W artykule poddałam analizie dzienniki urzędowe poszczególnych kuratoriów okręgów szkolnych z lat 1932–1939 w kontekście współpracy szkoły i domu rodzinnego uczniów. Na łamach analizowanych czasopism poruszano cały obszar problematyki, związanej ze współpracą szkoły z domem rodzinnym uczniów, mianowicie poszukiwano jej przyczyn, starano się ją uzasadniać szerokimi determinantami społeczno-kulturowymi, przemianami rodziny i samej szkoły jako instytucji dydaktyczno-wychowawczej. Zastanawiano się nad celami, treściami, formami i zasadami tej współpracy.

Publikując przykłady budowania prawidłowych relacji między szkołą a domem oraz pomysły na zawiązanie i organizowanie współpracy z domem rodzinnym uczniów szkół powszechnych i średnich, starano się sformułować ogólne prawidłowości wzajemnych relacji szkoły i domu. Autorzy publikujący na łamach dzienników urzędowych poszczególnych kuratoriów okręgów szkolnych podnosili współpracę szkoły z domem do rangi jednego z najważniejszych czynników pracy szkoły, zwłaszcza pracy wycho-

* e-mail: elamagiera@op.pl
Katedra Historii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska.

wawczej. Część artykułów miała charakter sprawozdawczy, a cześć postulatywny, prognozujący, wołający o zmiany w zakresie współpracy szkoły i domu.

Analizowane dzienniki w latach 30. XX wieku w Polsce odegrały ważną rolę w popularyzowaniu współpracy szkoły z domem oraz wyjaśnieniu jej różnorodnych kwestii: formalnoprawnych, organizacyjnych, społecznych, dydaktyczno-wychowawczych i innych. Ponadto treści zawarte na łamach analizowanych czasopism zawierają liczne wskazania dotyczące współpracy obu środowisk wychowawczych: domu i szkoły, które do dziś nie straciły na swojej aktualności. Współczesny, uważny Czytelnik, pedagog i nauczyciel może czerpać inspirację z doświadczeń minionych pokoleń okresu międzywojennego oraz je wykorzystać w budowaniu relacji między szkołą a domem rodzinnym uczniów.

Słowa kluczowe: historia wychowania okresu międzywojennego, współpraca szkoły i domu w Drugiej Rzeczypospolitej, formy współpracy z rodzicami, dzienniki urzędowe kuratorów okręgów szkolnych.

Abstract

In this article I have made an analysis of the official journals of the individual school district departments of education in the years 1932–1939 in the context of the cooperation between the school and the families of the students. On the pages of the analyzed magazines the issues associated with the cooperation of school with the family of the student were raised. Its causes were searched for, it was attempted to justify it with the broad socio-cultural determinants, changes of family and school as an institution of teaching and education. The objectives, content, forms and principles of this cooperation were also considered.

By publishing the examples of the building of a proper relationship between school and home and the ideas on the formation and organization of co-operation of the families of students and primary and middle schools, attempts were made to formulate general laws of mutual relations between school and home. Authors publishing on the pages of the official journals education department of each school district raised the importance of the cooperation with home as one of the key factors of school work. Some of the articles had a reporting character while the others were postulating, forecasting, calling for the changes in the cooperation of school and home.

The analyzed journals played an important role in the 1930s in Poland in popularizing the cooperation of school and home and explaining its various issues: formal and legal, organizational, social and educational. In addition, the content of the analyzed magazines includes numerous indications regarding cooperation between the two educational environments: home and school, which still have not lost their relevance. The contemporary reader, educator and teacher can draw inspiration from the experience of past generations of the interwar period and use it in building the relationship between the school and the families of students.

Keywords: history of education in the interwar period, cooperation of school and home in the Second Republic, forms of cooperation with parents, official journals of education departments of school districts.

Współpraca szkoły z rodzicami uczniów a wychowanie państwowe

Współpraca szkoły i domu w systemie oświatowo-wychowawczym sanacji stanowiła ważny czynnik wychowania państwowego dzieci i młodzieży. Potwierdza to fakt, że przesłanki teoretyczne, jak i formy, sposoby i metody współpracy szkoły i domu były analizowane i propagowane w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, na łamach licznych czasopism pedagogicznych oraz w praktyce wychowawczej we wszystkich ogniwach systemu szkolnego. Współpraca szkoły z domem stanowiła jeden ze sposobów realizacji programu wychowania państwowego. Zarówno teoria, jak i praktyka wychowania państwowego doceniła rolę rodziny w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży, która stanowiła podstawowy szczebel edukacji obywatelskiej oraz niejednokrotnie wpływała na skuteczność systemu wychowania państwowego[1]. Zdawano sobie sprawę, że szkoła bez czynnego współdziałania domu nie podoła wszystkim zadaniom, dlatego obowiązkiem rodziców była pomoc szkole w wychowaniu dzieci i młodzieży.

W artykule poddałam analizie Dzienniki Urzędowe poszczególnych kuratoriów okręgów szkolnych z lat 1932–1939 (czyli w latach realizacji wychowania państwowego i jego półoficjalnego odwrotu w drugiej połowie lat 30. XX wieku) w kontekście problematyki, dotyczącej współpracy szkoły i domu rodzinnego uczniów. Dzienniki urzędowe w swojej strukturze zawierały „Dział Nieurzędowy", w którym zamieszczano artykuły poświęcone analizowanej problematyce[2].

---

[1] A. Żebrowska, *Współpraca domu ze szkołą*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 5, s. 387; M. Ziemnowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932, s. 35, 184–198; Por.: K. Jakubiak, *Wypracowanie modelu współpracy domu rodzinnego uczniów i szkoły w polskiej pedagogice II Rzeczypospolitej*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 421; K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997; E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003, s. 177–203.

[2] Na łamach kuratoryjnych dzienników urzędowych publikowano zestawienia bibliograficzne (prace zwarte, artykuły), dotyczące współpracy szkoły z domem (Bibliografia zagadnienia „Współpraca domu ze szkołą" zebrana na podstawie książek i artykułów znajdujących się w Centralnej Bibliotece Pedagogicznej KOSL, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego" (dalej: Dz. U. KOS Lubelskiego) 1936/37, nr 11, s. 313–315).

W latach 30. XX wieku nauczyciele praktycy, publikujący swoje spostrzeżenia w części nieurzędowej dzienników kuratoryjnych, zwracali uwagę na fakt, że szkoła poza kształceniem uczniów zaczęła przyjmować na siebie nowy zakres obowiązków, którym stało się wychowanie dzieci i młodzieży, polegający między innymi na rozwijaniu ich umiejętności samodzielnej i twórczej pracy w zorganizowanym społeczeństwie[3]. Szkoła stała się instytucją nie tylko nauczającą, ale również, a może przede wszystkim, wychowującą, co potwierdzała „Ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa", zgodnie z którą zadaniem szkoły było kształcenie i wychowanie uczniów na „świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczpospolitej"[4].

Wychowanie było i jest procesem dynamicznym, złożonym, trudnym do organizowania, dlatego współpraca szkoły z domem również była zagadnieniem trudnym i wymagającym, wspieranym przez programy nauczania, które po reformie Janusza Jędrzejewicza, charakteryzowały się środowiskowym układem treści kształcenia, zachęcającym nauczyciela do sięgania po treści nauczania do najbliższego środowiska ucznia[5]. Sprecyzowanie problematyki współpracy szkoły z domem znajdziemy przede wszystkim w zapisach statutów szkolnych, a zwłaszcza w „Statucie Publicznych Szkół Powszechnych"[6] i w statutach szkół średnich[7]. Przykładem może być program wychowawczy szkoły powszechnej, uregulowany przez „Statut Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich", który uzależniał jego realizację od szeregu czynników, m.in od utrzymywania „stałej łączności z domem w pracy wychowawczej"[8]. Statut zali-

[3] Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych, wojewody śląskiego i wizytatora Liceum Krzemienieckiego w sprawie wpływu wychowawczego nauczycieli na młodzież, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: Dz. U. MWRiOP) 1927, nr 12, s. 445–449; Por.: S. Chodkowski, Zasady wewnętrznej organizacji pracy wychowawczej w szkole i regulamin szkolny, Dz. U. KOS Poleskiego 1932, nr 4, s. 173–176; Regulamin pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących, zawodowych i seminariach nauczycielskich, Dz. U. KOS Wileńskiego 1927, nr 9, s. 230–231; Por.: F. Sadowski, Przykład planu wychowawczego, realizowanego w samorządzie uczniowskim, opartym na grupach funkcyjnych, Dz. U. KOS Krakowskiego 1933, nr 5, s. 170–184; K. Missona, Plan nauki wychowania w szkołach średnich, Dz. U. KOS Lwowskiego 1931, nr 9, s. 506–521; E. Chejło, Zagadnienia wychowawcze szkoły zawodowej, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1933, nr 4, s. 126–129.

[4] Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389.

[5] *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania* (*tymczasowy*), PWKS, Lwów 1933.

[6] Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich. Załącznik do rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 roku, Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194; Por.: *Statut Publicznych Szkół Powszechnych* (*Z uwzględnieniem zmian do 1935 r.*). Wstępem i przypisami opatrzyła S. Łotocka, Księgarnia R. Schweitzera, Lwów 1937.

[7] Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 31 października 1933 r. o organizacji gimnazjów państwowych, Dz. U. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184; Por.: Statut Gimnazjum państwowego, Dz. U. KOS Warszawskiego 1933, nr 11, s. 658–670.

[8] Statut Publicznych Szkół Powszechnych Siedmioletnich, paragraf 62. Franciszek Bursa pisał: „Wpływu tego czynnika na całokształt pracy szkolnej nie trzeba udowadniać. Kto zna szkołę, kto

czył współpracę szkoły z domem uczniów za czynnik wybitnie wpływający na rezultaty pracy wychowawczej szkoły. W myśl paragrafu 67. „Statutu" łączność z domem polegała na zainteresowaniu i uświadamianiu rodziców w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, wzajemnej informacji o uczniu i czynnej współpracy rodziców ze szkołą. Dokument ten dalej wskazywał, że łączność szkoły z domem wyrażała się w formach stałych i doraźnych, które powinny przyczynić się do nawiązania bliskiego współdziałania obu środowisk wychowawczych. Nakładał na nauczycieli i kierownika szkoły obowiązek pracy w zakresie opieki społecznej nad uczniami, zwłaszcza nad uczniami dojeżdżającymi, zamieszkującymi w bursach i internatach i na stancjach[9].

Zgodnie ze „Statutem" szkoła powszechna powołana była również do tego, aby „[...] przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska"[10]. W związku z tym kierownik szkoły, dążąc do realizacji zasady powszechności nauczania, miał obowiązek poznania rejonu powierzonej jemu szkoły względem dostępu do danej szkoły, dla dzieci, które miały do niej uczęszczać, oraz „[...] pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych"[11].

Podstawową formą współpracy szkoły z rodzicami i ze środowiskiem była wychowawcza działalność szkoły, która oddziaływała na środowisko w zakresie kulturalnym, ekonomicznym, estetycznym i towarzyskim. Pedagogika sanacyjna wskazywała na potrzebę łączności szkoły i środowiska, którą uważano za jeden ze środków aktywizacji świadomości społecznej wychowanków. Z jednej strony współpraca ta polegała na badaniach nad środowiskiem i wycieczkach społecznych, które miały za zadanie zapoznać ucznia z dostępnym mu realnym, szerszym społeczeństwem. Z drugiej zaś – życie szkolne, organizacje i praca szkoły (ogród, prace społeczne, konkursy rolnicze i inne, warsztaty szkolne, teatr szkolny) wpływały na środowisko lokalne. Szkoła miała stanowić dla okolicy namacalny przykład wpływów państwa na życie danego środowiska i opieki państwa nad obywatelami[12]. Jednym z podstawowych warunków wpływu szkoły

wgłębi się w jej zadania społeczne, kto rozumie jej rolę, jaką spełniać ma w społeczeństwie, ten widzi jasno, że bez dostatecznej współpracy szkoły z domem nie do pomyślenia jest osiągnięcie rezultatów wychowawczych w szkole, która nie chce trudnić się bakalarstwem, lecz pragnie być placówką pracy wychowawczej". (F. Bursa, Zasady organizowania pracy wychowawczej w szkole, DZ. U. KOS Krakowskiego 1936, nr 7, s. 185).

[9] Statut Publicznych..., dz. cyt., paragraf 62.

[10] Tamże, paragraf 4, s. 8.

[11] Tamże, paragraf 17, s. 15; Por.: H. Radlińska, *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.

[12] J. Bednarz, *Wychowawcza współpraca szkoły ze środowiskiem*, „Praca Szkolna" 1932/33, nr 1, s. 53; L. Bandura, *Oddziaływanie szkoły na środowisko*, „Życie Szkolne" 1935, nr 5–6, s. 193–197; J. Dec, *Próby z dziedziny wychowania społecznego na wsi*, „Oświata i Wychowanie" 1935, z. 6, s. 404–407; Z. Batarowicz, *O współpracy szkoły z domem*, „Przyjaciel Szkoły" 1934, nr 15,

na środowisko była dobra organizacja pracy szkolnej oraz dobre postępy dzieci w nauce, czyli pozytywna opinia o szkole, którą wyrażali przede wszystkim uczniowie. Sposobem kształtowania takiej opinii były wszelkiego rodzaju występy szkoły na zewnątrz (pokazy, popisy, przedstawienia, obchody świąt i uroczystości) organizowane przez dzieci oraz organizacje uczniowskie, które służyły nauczycielom do zjednywania rodziców i środowiska dla szkoły[13].

Rodzina w kontekście przemian społeczno-kulturowych

Na łamach kuratoryjnych dzienników urzędowych pisano, że wychowanie własnych dzieci przez wieki należało do rodziców, którzy stanowili naturalne środowisko wychowawcze. To rodzice ponosili odpowiedzialność wobec społeczeństwa za efekty procesu wychowania, określenie i realizację celów wychowawczych oraz metod i środków wychowania. W latach międzywojennych nadal podkreślano, że podstawowym środowiskiem wychowawczym również była rodzina, której właściwej i zdrowej atmosfery wychowawczej nie mogła zastąpić żadna instytucja opiekuńczo-wychowawcza. Rodzina, tworząc odpowiednie warunki rozwoju emocjonalnego, stawała się kiedyś i staje się dziś naturalnym środowiskiem kształtowania postaw społecznych dzieci[14]. Jednak, w kontekście różnorodnych zagrożeń rodziny, prowadzących do jej dysfunkcyjności międzywojenna publicystyka i literatura pedagogiczna, wyjaśniała, że rodzina niekiedy traci swoje wartości i umiejętności wychowawcze, doprowadzając do wypaczenia charakteru dziecka. Nie tylko pogłębiający się kryzys rodziny, ale również ogólny kryzys wychowawczy (obniżenie etyki społecznej, politycznej, kryzys wartości, komercjalizacja życia, rozluźnienie więzi i inne przejawy kryzysu, kryzys ekonomiczny, destrukcyjne i antyreligijne prądy) lat międzywojennych – jak pisano – stał się motywem pogłębienia i zintensyfikowania działalności wychowawczej szkoły. Rozumiano priorytetową rolę rodziny i zastanawiano się nad sposobami jej uzdrowienia, o czym między innymi pisał Józef Bzowski w 1930 roku w następujący sposób:

> „[...] praca nad podniesieniem i uświęceniem rodziny, nad przywróceniem jej dawnego blasku i dostojeństwa, nad pobudzeniem jej w drodze pracy samowychowawczej rodziców do wzorowego spełniania jej zadań wychowawczych

s. 712; E. Benhard, *O pracy wychowawczej w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 29, s. 642.

[13] A. Kopeć, Współpraca szkoły z domem przez organizacje uczniowskie, Dz. U. KOS Brzeskiego 1939, nr 1, s. 17–18; W. Rogalczyk, *Zagadnienie współpracy szkoły z domem*, „Szkoła" 1932, nr 1, s. 3.

[14] „Opiekun Społeczny" 1938, nr 9.

– stała się dziś jednym z naczelnych obowiązków obywatelskich, jednym ze środków samoobrony przed złem”[15].

Zwłaszcza w drugiej dekadzie okresu międzywojennego, w latach wdrażania do systemu oświatowo-wychowawczego ideologii wychowania państwowego, która została wprowadzona do szkół przez „Ustawę z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa”[16], pisano, że wychowanie przyszłych obywateli nie można pozostawić tylko rodzinie[17]. Taką postawę udowadniano następującymi czynnikami:

1. Stopień złożoności życia wymagał od obywateli wysokiego poziomu rozwoju intelektualnego i społeczno-moralnego, niezbędnego do zrozumienia mechanizmów funkcjonowania życia społecznego, określenia własnej roli w życiu zbiorowym i zrozumienia odpowiedzialności za własne czyny i postawy.
2. Brak porządku, planowości, swoisty chaos życia współczesnego (okresu międzywojennego), spowodowany zamętem haseł i dążeń oraz relatywizm moralny wpływał niekorzystnie na dzieci i młodzież, na rozluźnienie poglądów i obyczajów młodych ludzi, a tym samym na ich stosunek jednostki do społeczeństwa.
3. Kryzys rodziny, jako naturalnego środowiska wychowawczego, prowadził do kryzysu wychowania młodego pokolenia. Analfabetyzm i pojawiająca się przestępczość rodziców były groźnym zjawiskiem dla szkoły i społeczeństwa[18].
4. Niekorzystny był wpływ instytucji kultury (za Florianem Znanieckim tzw. instytucji pośredniczących w wychowaniu[19]): prasy, literatury, kina i innych środków masowego przekazu, które „[...] w pogoni za tanią sensacją, schlebiają niezdrowym upodobaniom”[20].
5. Skutki pierwszej wojny światowej, jak też rozwój procesów industrializacji doprowadził do tego, że część rodziców była poza domem i nie miała wpływu na dzieci. Z tym wiązały się również trudne warunki ekonomiczne, ko-

[15] J. Bzowski, *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Waszawa 1930, s. 13; Por.: A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie”, B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, nr 1, s. 235–258.

[16] Dz. U. z 1932 r., nr 38, poz. 389.

[17] L. Zaręba, Współudział rodziców w wychowaniu dzieci i młodzieży, Dz. U. KOS Brzeskiego 1931, nr 1, s. 6.

[18] S. Świdwiński, *Reforma szkoły średniej*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 205.

[19] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Książnica – Atlas Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1928.

[20] L. Zaręba, Współudział rodziców w wychowaniu..., dz. cyt., s. 7.

nieczność ciągłego zarobkowania, skutkiem którego była nieobecność rodziców w domu i osłabienie więzów rodzinnych[21].

Stwierdzano, że wymienione wyżej przemiany życia społeczno-kulturowego i ekonomicznego doprowadziły do wzrostu roli szkoły w procesie wychowania młodego pokolenia. Szkoła – jak wspomniałam wyżej – przekształciła się z instytucji nauczającej w instytucję świadomie wychowującą, która nie tyle miała zastąpić rodziców w procesie wychowania dzieci i młodzieży, ile dążyła do współpracy i współdziałania z rodziną oraz skoordynowania wpływów wychowawczych obu środowisk, w taki sposób, żeby w:

> „[...] harmonijnej współpracy stworzyć warunki, w których by dorastająca młodzież mogła przygotować się do zadań, jakie ją czekają w społeczeństwie i państwie"[22].

Do obowiązków szkoły należało określenie celów wychowania, metod i sposobów oddziaływania na wychowanka oraz zorganizowanie jednolitej pracy wychowawczej, prowadzonej przez oba środowiska wychowawcze. Jednolity front wychowawczy był konieczny po to, żeby usuwać czynniki niekorzystne dla wychowania, a wspierać i rozwijać te, które pozytywnie oddziaływały na wychowanka[23].

Jednocześnie wskazywano na fakt, że szkoła nie może brać pełnej odpowiedzialności za rezultaty wychowania, ponieważ to rodzice są pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym. Rodzice, posiadając określone prawa i obowiązki wobec małoletniego dziecka, ponoszą odpowiedzialność prawną za własne dziecko oraz za jego wychowanie. Z tego wynikało, że współpraca obu środowisk wychowawczych (domu i szkoły) była naturalną konsekwencją współodpowiedzialności za wszechstronne wychowanie dzieci i młodzieży. Na ten temat pisał między innymi Henryk Rowid w *Psychologii pedagogicznej*, w której stwierdzał, że dawna szkoła, szkoła tradycyjna zostawiała cały

[21] Przykładem są słowa Stanisławy Kopystyńskiej, kierowniczki jednej ze szkół powszechnych we Lwowie, która pisała następująco: „Większość to dzieci ludzi ubogich, pozostających w bardzo złych stosunkach materialnych, a wielu z powodu obecnego bezrobocia wprost w rozpaczliwych. Warunki mieszkaniowe w ogóle ciężkie, a często niemożliwe, zdarza się bowiem, że jedna izba jest mieszkaniem rodziny, składającej się z sześciu i więcej osób. [...] Oddziaływanie intelektualne rodziny jest bardzo słabe, a nawet ujemne. U większości rodziców można stwierdzić na podstawie przedkładanych pisemnych usprawiedliwień nieobecności dzieci w szkole zaledwie elementarne lub fachowe wykształcenie, a pewien procent często dość znaczny to analfabeci". (S. Kopystyńska, Sprawozdanie roczne z pracy wychowawczej w 7 kl. Publicznej Szkole Powszechnej Żeńskiej im. Ks. ST. Konarskiego we Lwowie", Dz. U. KOS Lwowskiego 1931, nr 10, s. 591).

[22] J. Lasowski, Współpraca szkoły z rodzicami w sprawach wychowawczych oraz opieki moralnej i materialnej nad młodzieżą, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1938, nr 3, s. 52.

[23] Por.: T. Parnowski, Garść spostrzeżeń na temat organizacji pracy społecznej młodzieży w gimnazjum, Dz. U. KOS Brzeskiego 1935, nr 1, s. 29–34; S. Jedlewski, Postulat współpracy domu ze szkołą, Dz. U. KOS Lubelskiego 1937/38, nr 11, s. 310.

ciężar wychowania domowi, odgradzając się od niego murem przesądów i niechęci. Szkoła nowa, szkoła wychowująca musiała stanąć do pracy „ręka w rękę" z domem rodzinnym[24].

Pedagogika lat międzywojennych precyzowała swój stosunek do rodziny, uważając ją za takie środowisko wychowawcze, które świadomie, racjonalnie i systematycznie kieruje wychowaniem dziecka.

> „Przez wzajemne harmonijne oddziaływanie tych dwóch czynników na siebie [domu i szkoły – przypis E.M.] i wspólnie na dziatwę – pisał M. Pollak – dźwignie się niewątpliwie dostojeństwo i urok szkoły oraz odrodzi się rodzina, której upadek wszyscy widzimy, a której znaczenie i wpływ ogromny na wychowanie młodego pokolenia wszyscy uznajemy"[25].

Podmioty współdziałania szkoły i domu

Analiza materiałów źródłowych, zawartych w dziennikach urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych, pozwoliła stwierdzić, że na kompleksowe ujęcie współpracy szkoły z domem składały się trzy podmioty: nauczyciel, dziecko, rodzice wraz ze środowiskiem. Co one wnosiły do tej współpracy?

Nauczyciel dawał swoją pracę, solidnie wykonaną, codzienną, systematyczną i planową, przemyślaną i zaangażowaną, popartą najnowszą wiedzą dydaktyczno-wychowawczą, odświeżaną i uzupełnianą na drodze dokształcania i doskonalenia zawodowego. Pracę, opierającą się na swoim doświadczeniu, rozwoju społeczno-moralnym, bogactwie swojej osobowości i dojrzałości ludzkiej. Zatem w tej pracy nie tylko angażował swój intelekt, ale również emocje, serce. Znając środowisko, w którym funkcjonowała szkoła, to nauczyciel stawał się organizatorem współpracy szkoły i domu rodzinnego uczniów[26].

Rodzice do współpracy ze szkołą na ogół wnosili swoje zainteresowanie się dzieckiem, różne życzenia wobec dziecka i z reguły chęć pomagania mu, ale również narzekanie, nieuzasadnioną krytykę, pretensje wobec dziecka i uprzedzenia do nauczyciela. Niestety – pisał Franciszek Wasążnik – znacznie rzadziej

---

[24] H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczyciela*, Sk. Gł. Gebethner i Wolff, Kraków 1930. Więcej na ten temat: J. Bednarz, Nowoczesne wychowanie w szkole powszechnej. Podstawy, istota, cele formy i organizacja, Dz. U. KOS Warszawskiego 1938, nr 10, s. 469–485.

[25] Ze Zjazdu Okręgowego Delegatów Związku nauczycielstwa polskiego w poznaniu. Przemówienie Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego Dr. Michała Pollaka na Zjeździe Okręgowym Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu w dniu 2 lutego 1933 r., Dz. U. KOS Poznańskiego 1933, nr 2, s. 79.

[26] F. Wasążnik, Współpraca szkoły z domem (szkoła powszechna), Dz. U. KOS Brzeskiego 1939, nr 1, s. 9.

rodzice wnosili rzetelną pracę i chęć współdziałania. Zatem – konkludował – o wciągnięcie rodziców do współpracy musi zabiegać szkoła[27].

Dziecko do współpracy szkoły z domem wnosiło cały swój rozwój warunkowany czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, rozwój fizyczny, intelektualny i społeczno-moralny, zdolności, inteligencję, instynkty, zainteresowania, zdrowie, możliwości rozwojowe, wiadomości, umiejętności i postawy wyniesione z domu[28]. Dobro dziecka i troska o jego prawidłowy rozwój było zasadniczym podmiotem współdziałania domu i szkoły. Zwracano również uwagę na to, że w centrum współpracy rodziców ze szkołą powinno być nie tylko ich własne dziecko, ale całe szkolne środowisko wychowawcze, do którego przynależało dziecko i w którym rozwijało swój zakres wiedzy, kształtowało postawy i trenowało umiejętności społeczne.

Współdziałanie szkoły i domu prowadziło do rozwijania wzajemnych zależności między obydwoma środowiskami wychowawczymi. Na łamach dzienników kuratoryjnych pisano o przykładach tej zależności szkoły i domu, które były korzystne dla obu stron. Mianowicie dom rodzinny był podstawowym źródłem informacji dla nauczyciela o uczniu, a poznanie warunków życia dziecka jednocześnie stanowiło podstawę poznania dziecka i wyboru określonej metody wychowawczej, stosowanej wobec niego. Patrzono jednak jeszcze szerzej, stwierdzając, że poznanie środowiska rodzinnego ucznia było źródłem informacji o warunkach życia różnych grup społecznych, z których wywodzili się uczniowie. Ponadto, szkoła wobec domu mogła i pełniła funkcję pedagogizującą rodziców, wyjaśniającą warunki rozwoju dziecka, pomagającą we właściwym doborze metod wychowania i przyjaźnie informującą dom o osiągnięciach i trudnościach dziecka w środowisku klasy i całej społeczności szkolnej[29].

Zasady współpracy szkoły i domu

We wzajemnych relacjach domu i szkoły, to szkole przypadała rola instruktora i przewodnika, częściej również organizatora, ponieważ placówki oświatowe stawały się ośrodkami wychowawczymi nie tylko dzieci i młodzieży, ale również ich rodziców. Zaobserwowano, że o wynikach tej współpracy nie decydują jej formy organizacyjne, ale zaangażowanie i otwartość obu stron. Dlatego organizacja współpracy obu środowisk wychowawczych mogła przybierać różnorodne formy, w zależności od warunków lokalnych i społecznych (inne na wsi, a inne w mieście, inne w szkole powszechnej i średniej). Uważano, że doprecyzowanie czy budowanie schematów takiej współpracy bywa nawet niekorzystne, ponieważ może prowadzić do ograniczenia aktywności i zaangażo-

[27] Tamże.
[28] Tamże.
[29] Tamże.

wania zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Każde środowisko wychowawcze, każda instytucja szkolna była inna, działała w odmiennych warunkach społeczno-ekonomicznych, demograficznych, a nawet kulturowych, a zatem ustalała różne formy organizacyjne współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów, które konkretyzowały się i rozwijały w miarę rozwoju współdziałania obu środowisk. Mimo takich założeń, na łamach analizowanych kuratoryjnych dzienników urzędowych próbowano określić ogólne zasady współdziałania domu i szkoły, do których zaliczano następujące wskazania[30]:

1. W centrum współpracy nauczycieli i rodziców powinno się znaleźć dziecko i jego dobro. U jej podstaw – zgodnie z teorią i praktyką pedagogiki „nowego wychowania" miała leżeć pajdocentryczna miłość do dziecka. Wspólne zabiegi i wysiłki wychowawcze zarówno rodziny, jak i szkoły powinny koncentrować się wokół dziecka.
2. Warunkiem tej współpracy jest dobra wola i zaufanie obu stron. W celu uniknięcia nieporozumień należało dokładnie określić zakres uprawnień, wpływów i interwencji rodziców.
3. Konieczne było angażowanie rodziców do różnych prac organizacyjno-wychowawczych na terenie szkoły[31]. Wskazywano na potrzebę udziału rodziców w pracach organizacji uczniowskich, które tworzono ze względów wychowawczych we wszystkich rodzajach szkolnictwa i na różnych poziomach kształcenia. Na łamach kuratoryjnych dzienników urzędowych pisano, że udział rodziców był potrzebny między innymi w działalności samorządu uczniowskiego[32] i spółdzielni uczniów[33] oraz w Kołach Przyjaciół Harcerstwa lub Ligi Obrony Przeciwlotniczej i Przeciwgazowej oraz innych organizacji szkolnych.
4. Relacje między szkołą a domem nie mogły opierać się tylko na pomocy materialnej ze strony rodziców (należało ją raczej ograniczać) i udzielaniu „suchych" informacji o postępach uczniów na wywiadówkach.
5. Postulowano, żeby wzajemne kontakty szkoły i domu nie polegały tylko na typowych spotkaniach bądź uczestniczeniu rodziców w imprezach szkolnych, ale należało wprowadzić rodziców w codzienne życie szkolne, zapra-

[30] Wytyczne w niektórych dziedzinach pracy szkoły: organizacyjne, pedagogiczne i dydaktyczne, Dz. U. KOS Wileńskiego 1931, nr 12, s. 327; Por.: J. Kusznik, regionalizm a nauczyciel, Dz. U. KOS Brzeskiego 1930, nr 9, s. 697–701.

[31] L. Zaręba, Współudział rodziców w wychowaniu..., dz. cyt., s. 7.

[32] G. Zdanowicz, Samorząd szkolny, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 9, s. 282–288; W. Kasperski, Samorząd w szkole powszechnej, Dz. U. KOS Lubelskiego 1939, nr 4, s. 67–69.

[33] Zakładajmy spółdzielnie uczniowskie, Dz. U. KOS Wileńskiego 1929, nr 11; Por.: Okólnik Ministerstwa Wyznań religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, dyrekcji i kierownictwa wszelkich stopni i rodzajów, tudzież do całego nauczycielstwa w sprawie propagandy odbudowy gospodarczej państwa przez szkołę, Dz. U. MWRiOP 1925, nr 12, s. 233–234; Słowo od redakcji, Dz. U. KOS Brzeskiego 1936, nr 6, s. 223; J. Dominko, Spółdzielnie uczniowskie, Dz. U. KOS Brzeskiego 1936, nr 6, s. 224–226.

szać na lekcje, ćwiczenia i wykłady szkolne, w których brały udział ich dzieci[34].

6. Wskazywano na potrzebę pedagogizacji rodziców celem podniesienia wpływu wychowawczego domu oraz ustalenia jednolitego frontu wychowawczego obu środowisk. Prowadząc szkolenie pedagogiczne rodziców, które musiało mieć praktyczny charakter, należało przewidzieć czas na pytania, dyskusję, aktywny udział rodziców. W wychowaniu rodziców zwracano szczególną uwagę na gruntowną pedagogizację kobiet, które, jako matki, były pierwszymi wychowawcami dzieci.
7. Warunkiem prawidłowej współpracy z rodzicami miał być właściwy kontakt szkoły z miejscowym społeczeństwem, który był zapewniony poprzez cykliczne wycieczki szkolne do najbliższej okolicy, zapoznanie się z miejscowym przemysłem, instytucjami, ludnością, badanie środowiska, podejmowanie przez młodzież prac zbiorowych na rzecz środowiska lokalnego oraz udział grona pedagogicznego w tych pracach.
8. Zadaniem szkoły było poznanie warunków życia uczniów, udzielanie pomocy i polepszanie tych warunków życia oraz wyposażenie uczniów we właściwe metody uczenia się.
9. Inicjatorem współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów był nauczyciel, który rozwijał nastawienie ideowe oraz właściwy stosunek do państwa i władzy, nie tylko wśród swoich wychowanków, ale również wśród ich rodziców, ponieważ postawy rodziców były naśladowane i przejmowane przez ich dzieci. Jednocześnie podkreślano znaczenie rodziców w kształtowaniu karności i posłuszeństwa swoich dzieci wobec władz szkolnych, wyjaśnianiu i tłumaczeniu zarządzeń szkolnych, które powinny być przestrzegane przez uczniów.

Ponadto, w wielu analizowanych tekstach podkreślano znaczenie budowania właściwej atmosfery we wzajemnych kontaktach szkoły i domu, za którą był odpowiedzialny nauczyciel. Dlatego jego stosunek do rodziców miał być ze wszech miar poprawny, w każdym środowisku miejskim i wiejskim. Władze oświatowe wołały o bezinteresowność i ideowość pracy nauczyciela. Jan Firewicz, kurator Okręgu Szkolnego Wołyńskiego, pisał:

> „[...] taktowne, umiejętne i godne polskiego nauczyciela postępowanie z rodzicami, którzy sami bez współżycia i ścisłego porozumienia ze szkołą nie są w stanie wypełnić ciążących na nich obowiązków wychowawczych, pozwoli dopiero doprowadzić do utrzymania koniecznego kontaktu z rodzicami i harmonijnej współpracy domu ze szkołą i wzajemnej pomocy, a nie stawianie trudności lub niszczenie wysiłków szkoły"[35].

[34] Wytyczne w niektórych dziedzinach pracy szkoły..., dz. cyt., s. 327.
[35] Tamże, s. 124.

Podobne stanowisko zajął Michał Pollak, kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego, pisząc o potrzebie dobrego stosunku do rodziców uczniów i tworzenia właściwej atmosfery pracy w szkole[36]. Trwałą współpracę z rodzicami nauczyciel budował każdego dnia, systematycznie i stopniowo, codzienne, niepostrzeżenie, solidnie wykonując swoje zadania, a nie okazjonalnie, od czasu do czasu, od święta. Wzajemne relacje szkoły i domu, koordynowane przez nauczyciela, miały cechować się życzliwością, przyjaznym nastawieniem, rzeczowością, wyrozumiałością i szacunkiem obu stron.

Nawiązanie współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów

Ważną rolę w inicjowaniu, organizowaniu i koordynowaniu współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów odgrywał kierownik szkoły i opiekun klasy. O ich zadaniach również znajdziemy teksty na łamach analizowanych dzienników kuratoryjnych[37], w których podkreślano konieczność określenia oraz rozgraniczenia kompetencji szkoły i organizacji rodzicielskich oraz potrzebę kierowania się wspólnym dobrem, którym było – zgodnie z ideologią wychowawczą obozu rządzącego – wychowanie obywatela państwa polskiego[38]. Obojętność rodziców na sprawy szkolne oraz brak otwarcia się na współpracę ze szkołą uzasadniano zasadami funkcjonowania szkoły dawnej, tradycyjnej, herbertowskiej, która była instytucją zamkniętą na rodziców i ich inicjatywę.

Na łamach analizowanych dzienników kuratoryjnych publikowano szereg uwag i spostrzeżeń z praktyki w zakresie współpracy szkoły i domu. Zaznaczano, że współpraca szkoły z domem powinna rozpoczynać się od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole, ponieważ największe zainteresowanie rodzice przejawiali wówczas, gdy dziecko rozpoczynało naukę szkolną. Błędem nauczycieli było zlekceważenie tego zainteresowania, które skutkowało obniżeniem moty-

[36] Z konferencji inspektorów Szkolnych okręgu poznańskiego w Bydgoszczy. Przemówienie kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego Dr. Michała Pollaka na inferencji Inspektorów Szkolnych całego kraju, odbytej w dniach 29 i 30 września 1932 r. w Bydgoszczy, Dz. U. KOS Poznańskiego 1932, nr 11, s. 335–339.

[37] M. Knopp, Koordynacja i właściwy stosunek różnych dziedzin pracy kierownika szkoły, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 7, s. 276–288; S. Kowalczyk, Rola opiekuna klasowego w szkole powszechnej, Dz. U. KOS Krakowskiego 1937, nr 10, s. 290–293; K. Tokarski, Rola dyrektora i rady pedagogicznej w szkole. Referat wygłoszony na konferencji Dyrektorów i nauczycieli Szkół Średnich Ogólnokształcących i Zakładów Kształcenia nauczycieli Okręgu Szkolnego Wołyńskiego w dniu 14 listopada 1931 r., Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 2, s. 61–67 i 1932, nr 4, s. 136–140.

[38] O pracy nauczyciela. Przemówienie pana Ministra WRiOP prof. dr Wojciecha Świętosławskiego wygłoszone przez Road dnia 4 września 1936 r., Dz. U. KOS Wileńskiego 1936, nr 1, s. 236–238; T. Bocheński, Dobra wola zasadniczym czynnikiem obywatelskości, Dz. U. KOS Krakowskiego 1931, nr 11, s. 397–400.

wacji rodziców do współpracy ze szkołą. Pretekstem do nawiązania współpracy z rodzicami bywa organizacja życia szkolnego i różnych wydarzeń na terenie szkoły.

Stwierdzano, że szkoła nie tylko powinna nawiązać kontakty z rodzicami, ale także zainteresować rodziców sprawami życia szkolnego, zniwelować ich nieufność, niechęć a nawet uprzedzenia, które były skutkiem braku wiedzy na temat szkoły, braku rozumienia spraw wychowawczych i orientacji w obszarach działalności szkoły. Zadaniem nauczyciela było pozyskać rodziców do współpracy ze szkołą poprzez codzienną własną pracę z uczniami, ich postępy w nauce, troskliwą opiekę nad dziećmi oraz szacunek do rodziców i budzenie zaufania do własnej osoby. Zawiązaną współpracę należało cały czas podtrzymywać, planować, projektować, organizować i motywować rodziców, wskazywać na nowe obszary tej współpracy, tak aż sami rodzice będą się angażować w sprawy szkoły. Do takich prac, które mogli wykonać sami rodzice i które rozbudzały ich aktywność zaliczano: zorganizowanie choinki, ślizgawki dla dzieci, dożywiania na terenie szkoły i inne.

Formy współpracy z rodzicami

Zgodnie ze „Statutem" w planie wychowawczym szkoły należało uwzględnić właściwe formy współpracy z rodzicami oraz terminy ich realizacji. Najczęściej dzielono je na te, które inicjowane były przez szkołę oraz te, które były zapoczątkowane przez dom rodzinny. Na łamach „Dziennika Urzędowego Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego" Franciszek Bursa wyróżnił, za „Statutem", doraźne formy współpracy z rodzicami organizowane przez szkołę, do których zaliczył:

1. Ogólne konferencje rodzicielskie, zwoływane z inicjatywy szkoły, prowadzone przez kierownika szkoły celem zainteresowania rodziców pracą dzieci oraz potrzebami szkoły i uczniów.
2. Konferencje rodziców danej klasy, na które z ramienia szkoły zapraszał wychowawca (opiekun) klasy celem poinformowania rodziców o sprawach dydaktyczno-wychowawczych klasy oraz o planach pracy na przyszłość.
3. Imprezy organizowane przez szkołę lub klasę dla rodziców lub rodziców i dzieci (dzień matki, mikołajki, uroczystości państwowe i inne).
4. Doraźne odwiedziny domów uczniów przez nauczycieli. Była to bardzo ważna i najtrudniejsza forma współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów. Prowadziła do poznania warunków życia dziecka i jego rodziców, do poznania środowiska naturalnego uczniów. Jednocześnie budowała bliższe relacje między nauczycielem i uczniem oraz jego rodzicami. Uważano ją za wymagającą formę współpracy, ponieważ nakładała na nauczyciela obowiązek utrzymywania wysokiego poziomu kontaktu z rodzicami, opartego

na indywidualizacji i takcie pedagogicznym oraz wcześniejszego ustalenia terminu i właściwego przygotowania się do spotkania.
5. Doraźne spotkania z rodzicami w szkole na zaproszenie lub wezwanie kierownika szkoły lub opiekuna klasy.
6. Wizyty rodziców na lekcjach szkolnych.
7. Wycieczki szkolne do miejsc pracy rodziców (gospodarstwo rolne, warsztat rzemieślniczy, pasieka, inne). Zaznaczano, że rodzice chętnie przyjmowali takie wycieczki klasowe, zwłaszcza wtedy, gdy w klasie uczyło się ich dziecko. Chętnie służyli informacjami i wyjaśnieniami. Takie wycieczki również miały być wcześniej ustalone z rodzicami, przygotowane i zapowiedziane[39].

Wymienione formy współpracy szkoły z rodzicami, mające (jak wyżej zaznaczono) charakter doraźny, były – jak stwierdzano w analizowanych czasopismach – uzależnione od dobrej woli rodziców i ich zainteresowania, które wpływały na częstotliwość spotkań i aktywność rodziców. Bursa pisał, że formy doraźne nie angażowały rodziców, tylko prowokowały nauczycieli do prezentowania rodzicom osiągnięć nauczycieli i uczniów. A przecież, zgodnie z Deweyowską koncepcją, szkoła jako miniatura społeczeństwa, która nie tyle miała stanowić miejsce przygotowania do życia, ile być samym życiem, musiała uwzględnić także formy współpracy inicjowane przez rodziców, które pełniły funkcję stałą.

Najczęściej praktykowanymi takimi formami współpracy zapoczątkowanymi przez dom były:
1. Organizacje rodzicielskie przy szkołach: koła rodzicielskie, komitety rodzicielskie (lub sekcje rodzicielskie z określonym celem działalności, takim jak: dożywianie, dyżury, imprezy dochodowe i zabawy dla dorosłych, obozy i kolonie letnie oraz inne formy aktywności zorganizowanej rodziców na terenie szkoły).
2. Opieki klasowe (patronaty klasowe).
3. Koła przyjaciół organizacji uczniowskich (spółdzielni uczniowskiej, drużyny harcerskiej, szkolnej kasy oszczędności).
4. Organizacje społeczne, współpracujące ze szkołą. (Dla przykładu taką organizacją o ogólnopolskim zasięgu i dużym znaczeniu społecznym było Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych).
5. Organizacje młodzieży pozaszkolnej, utrzymujące ze szkołą stały kontakt (koła byłych wychowanków) i współpracujące z uczniami szkoły[40].

Wszystkie te formy zyskiwały coraz większe prawo pobytu w szkołach, ponieważ działając na ich terenie stawały się odpowiedzialne za efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Najpopularniejszą formą współpracy szkoły z rodzicami, przewidzianą przez „Statut Publicznych Szkół Powszechnych" były zebrania z rodzicami,

[39] F.R. Bursa, Zasady organizowania pracy wychowawczej..., dz. cyt., s. 186.
[40] S. Kowalczyk, Rola opiekuna klasowego..., dz. cyt., s. 290–293.

które, chociaż stanowiły formę doraźną, ale wymagały sumiennego przygotowania, opracowania programu i właściwego zorganizowania. Na łamach analizowanych dzienników kuratoryjnych można odnaleźć wiele wskazówek metodycznych, dotyczących kwestii organizowania zebrań z rodzicami. Zalecano, żeby program każdej konferencji z rodzicami omówić i przedyskutować na radzie pedagogicznej. Trzeba było umieć zainteresować rodziców, żeby przyszli do szkoły na zebranie. Rozważano kwestie związane z właściwym zaproszeniem rodziców na spotkanie w szkole, wyborem terminu, przypominaniem rodzicom przez ich dzieci o zebraniu, kształtowaniem pozytywnej atmosfery na zebraniu (bez sztuczności i napuszoności), ale z powagą. Zastawiano się, kto powinien przewodniczyć zebraniom z rodzicami[41]. Dawano dobre rady typu: nie należało przeładowywać programu zebrań, nie zamęczyć rodziców, poruszać sprawy najważniejsze, zasadnicze. Taką postawę uzasadniano następująco:

> „A jeśli ta szkoła w początkach nawiązywania ściślejszego kontaktu z domem zapraszała najczęściej po to, aby rodzicom wyskarżyć się na ich pociechy, nie dziw, że rodzice niezbyt chętnie z otwartych bram korzystali. Bo któż z nas lubi słuchać skargi na własne dzieci – a dopiero skargi publicznej"[42].

Pisano o potrzebie zaangażowania rodziców (zwłaszcza tych inteligentniejszych) w referowanie niektórych spraw – rodzice wcześniej przygotowywali się do wystąpienia na zebraniu. Tematyki dostarczało samo życie szkolne – frekwencja, odrabianie lekcji, higiena, wycieczki, odżywianie się uczniów i inne. Sprawy dotyczące składek szkolnych proponowano odłożyć na kolejne zebranie w danym roku szkolnym, wówczas rodzice będą mieli czas na rozpoznanie potrzeb materialnych szkoły i uczniów, i być może sami wyjdą z propozycją składek na rzecz szkoły. Po referatach–wystąpieniach rodziców czy wychowawcy należało przeprowadzić dyskusję. Nad jej poziomem czuwał nauczyciel–wychowawca, prowadzący zebranie. Na kolejnym zebraniu należało informować rodziców o wykonanych przez nich pracach, potrzebach szkoły, efektach współdziałania szkoły i domu. Zebrania można było ubogacić wystąpieniami dzieci, śpiewem, deklamacjami, teatrzykiem, wystąpieniami uczniów zaangażowanych w działalność organizacji uczniowskich, prezentowaniem osiągnięć tych organizacji[43].

Respektowanie wymienianych zasad organizowania zebrań prowadziło do poznania i zrozumienia przez rodziców życia szkoły i jej potrzeb. Ponadto, takie ze-

[41] W sprawie stosunku nauczycieli do dzieci i rodziców. Okólnik Kuratora Okręgu Szkolnego Wołyńskiego z dnia 31 marca 1932 r., Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 4, s. 123–124.

[42] F.R. Bursa, Zasady organizowania pracy wychowawczej..., dz. cyt., s. 186.

[43] F. Wasążnik, Współpraca szkoły z domem..., dz. cyt., s. 11; Por.: E. Magiera, *Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Wychowanie w Rodzinie", S. Walasek, L. Albański (red.), t. II: *Rodzina na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011, s. 105–125.

brania nabierały ogólnospołecznego charakteru, wdrażały bowiem rodziców do samodzielnego myślenia, wyrabiały poczucie karności społecznej, kształtowały współpracę i współdziałanie oraz solidarność, rozszerzały horyzonty myślowe nie tylko na własne sprawy, ale sprawy całej klasy, szkoły i społeczności lokalnej[44].

Postulaty dotyczące współpracy szkoły i domu

Na łamach analizowanych czasopism podejmowano również sprawy kontrowersyjne i trudne dotyczące współdziałania szkoły i domu. Pozytywnie ustosunkowano się do krytykowanych przez prasę brukową składek szkolnych, gromadzonych przez koła rodzicielskie, które pomagały szkole i uczniom mniej zamożnym. Prasa brukowa pisząc o tej kwestii stwierdzała, że należy uwolnić rodziców od tej pańszczyzny na rzecz szkoły, a teksty zawarte w dziennikach kuratoryjnych stanowczo podkreślały konieczność pomocy materialnej szkole, świadczonej przez rodziców w formie składek[45].

Ważną sprawą poruszaną na łamach dzienników była aktywizacja rodziców w zakresie współpracy ze szkołą. Pisano też o swoistej fikcyjności i fasadowości tej współpracy – niektóre artykuły miały demaskatorski charakter, zwracający uwagę na fakt, że tak naprawdę współpracuje zarząd, złożony z inteligentniejszych rodziców, który spotyka się z nauczycielem raz na miesiąc lub rzadziej, a reszta rodziców nie podejmuje żadnej współpracy[46]. Postulowano, że niech do współpracy szkoły i domu:

> „[...] obok lekarza, inżyniera i oficera zostanie powołany chłop, rzemieślnik, robotnik i właściciel sklepiku – gdy znajdzie w niej właściwą i odpowiednią dla siebie pozycję i odpowiadające możliwościom intelektualnym i moralnym konkretne zadania do spełnienia"[47].

Ponadto, wskazywano na konieczność organizacyjnego unowocześnienia współpracy szkoły i domu przez zastąpienie przestarzałych kół rodzicielskich zrzeszeniami rodziców, zorganizowanymi na nowych zasadach. Tadeusz Moniewski postulował wprowadzenie trzech podstawowych, odmiennych w swoim charakterze, organizacji rodzicielskich:

1. Wybierane przez rodziców danej klasy organizacje patronackie powołane do bezpośredniej współpracy z nauczycielem.
2. Specjalne komisje rodzicielskie, np. w sprawie dożywiania uczniów.

---

[44] Tamże.
[45] T. Moniewski, Kilka uwag na czasie na temat współpracy szkoły z domem rodzicielskim, DZ. U KOS Lubelskiego 1936/37, nr 3, s. 74–75.
[46] Tamże, s. 75.
[47] Tamże.

3. Naczelne władze zrzeszeń rodzicielskich, powoływane w celu koordynacji działalności współpracy szkoły z domem.

Żeby współdziałanie domu i szkoły było solidne i rzeczywiste, to zarówno szkoła, jak i rodzice musieli zacząć doceniać rolę współpracy obu środowisk. Zatem sugerowano konieczność wyjścia rodziców z roli „widzów i statystów" oraz kształtowania umiejętności śmielszego wyrażania swojej opinii we wszystkich sprawach życia szkolnego[48]. Postulowano, by organizacje rodziców były przykładem:

> „[...] żywej, głębokiej, poważnie pomyślanej i realizowanej pracy samokształceniowej zespołów rodzicielskich w zakresie zadań pedagogicznych, uzasadnionej charakterem ich działalności"[49].

Wnioski

Teoria i praktyka wychowania państwowego, wprowadzona w 1932 roku po reformie Jędrzejewiczowskiej do wszystkich szczebli kształcenia, doceniała znaczenie rodziny w procesie wychowania. Dom rodzinny stanowił podstawowy szczebel edukacji obywatelskiej i wpływał na skuteczność systemu wychowania państwowego. Dlatego zarówno opracowania naukowe i publicystyka pedagogiczna oraz materiały publikowane na łamach analizowanych w tym artykule periodyków podkreślały potrzebę zgodności ideału, celów i treści wychowania w rodzinie z wychowaniem państwowym, jednolitości wychowania w domu i w szkole, pedagogizacji rodziców, planowej współpracy szkoły z domem.

Materiał źródłowy zamieszczony na łamach dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych zawiera cele i zakres współpracy szkoły z rodzicami uczniów, założenia i formy tej współpracy, regulacje prawne, jej osiągnięcia i trudności oraz inne zagadnienia dotyczącej badanej problematyki. Analizowane artykuły, dotyczące współdziałania szkoły i domu odwoływały się do już istniejącej literatury autorstwa Henryka Rowida[50], Stanisława Lisowskiego[51], Józefa Bzowskiego[52] i innych. Na podstawie literatury pedagogicznej i doświadczeń praktycznych w zakresie współpracy szkoły z domem na łamach ukazanych periodyków próbowano szukać uogólnień, prawidłowości, zasad i form współpracy między tymi dwoma środowiskami wychowawczymi.

---

[48] Dz. U. KOS Brzeskiego, 1931, nr 1, s. 16.
[49] T. Moniewski, Kilka uwag na czasie..., dz. cyt., s. 76.
[50] H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży*..., dz. cyt.
[51] S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem: z doświadczeń przeprowadzonych na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarium nauczycielskim w Wilnie*, nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.
[52] J. Bzowski, *Szkoła i rodzina*..., dz. cyt.

Na łamach dzienników urzędowych poruszano cały obszar problematyki, związany ze współpracą szkoły z domem rodzinnym uczniów, mianowicie poszukiwano jej przyczyn, starano się ją uzasadniać szerokimi determinantami społeczno-kulturowymi, przemianami rodziny i samej szkoły jako instytucji dydaktyczno-wychowawczej. Publikując przykłady budowania prawidłowych relacji między szkołą a domem oraz pomysły na zawiązanie i organizowanie współpracy z domem rodzinnym uczniów szkół powszechnych i średnich, starano się sformułować ogólne prawidłowości wzajemnych relacji szkoły i domu. Autorzy publikujący na łamach dzienników urzędowych poszczególnych kuratoriów okręgów szkolnych podnosili współpracę szkoły z domem do rangi jednego z najważniejszych czynników pracy szkoły, zwłaszcza pracy wychowawczej. Część artykułów miała charakter sprawozdawczy, a część postulatywny, prognozujący, wołający o zmiany w zakresie współpracy szkoły i domu. Wśród autorów artykułów były osoby znane: Jadwiga Młodowska, Władysław Radziwonowicz, Tadeusz Moniewski, Stanisław Bursa, kuratorzy okręgów szkolnych, kierownicy placówek oświatowych i nauczyciele – sprawozdawcy, podejmujący współpracę z rodzicami i dzielący się swoimi uwagami.

Na zakończenie można stwierdzić, że dzienniki urzędowe kuratoriów okręgów szkolnych w latach 30. XX wieku odegrały ważną rolę w popularyzowaniu współpracy szkoły z domem oraz wyjaśnieniu jej różnorodnych kwestii: formalnoprawnych, organizacyjnych, społecznych, dydaktyczno-wychowawczych i innych. Ponadto, treści zamieszczone na łamach analizowanych czasopism zawierają liczne wskazania dotyczące współpracy obu środowisk wychowawczych: domu i szkoły, które do dziś nie straciły na swojej aktualności. Współczesny, uważny Czytelnik, pedagog i nauczyciel może czerpać inspirację z doświadczeń minionych pokoleń okresu międzywojennego oraz je wykorzystać w budowaniu relacji między szkołą a domem rodzinnym uczniów.

Bibliografia

Bandura L., *Oddziaływanie szkoły na środowisko*, „Życie Szkolne" 1935, nr 5–6.

Batarowicz Z., *O współpracy szkoły z domem*, „Przyjaciel Szkoły" 1934, nr 15.

Bednarz J., *Wychowawcza współpraca szkoły ze środowiskiem*, „Praca Szkolna" 1932/33, nr 1.

Benhard E., *O pracy wychowawczej w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 29.

Bibliografia zagadnienia „Współpraca domu ze szkołą" zebrana na podstawie książek i artykułów znajdujących się w Centralnej Bibliotece pedagogicznej KOSL, Dz. U. KOS Lubelskiego 1936/37, nr 11.

Bursa F.R., Zasady organizowania pracy wychowawczej w szkole powszechnej, Dz. U. KOS Krakowskiego 1936, nr 7.

Bzowski J., *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.

Chejło E., Zagadnienia wychowawcze szkoły zawodowej, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1933, nr 4.

Chodkowski S., Zasady wewnętrznej organizacji pracy wychowawczej w szkole i regulamin szkolny, Dz. U. KOS Poleskiego 1932, nr 4.
Dec J., *Próby z dziedziny wychowania społecznego na wsi*, „Oświata i Wychowanie" 1935, z. 6.
Dominko J., Spółdzielnie uczniowskie, Dz. U. KOS Brzeskiego 1936, nr 6.
Dz. U. KOS Brzeskiego 1931, nr 1.
Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.
Jakubiak K., *Wypracowanie modelu współpracy domu rodzinnego uczniów i szkoły w polskiej pedagogice II Rzeczypospolitej*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
Jedlewski S., Postulat współpracy domu ze szkołą, Dz. U. KOS Lubelskiego 1937/38, nr 11.
Kasperski W., Samorząd w szkole powszechnej, Dz. U. KOS Lubelskiego 1939, nr 4.
Knopp M., Koordynacja i właściwy stosunek różnych dziedzin pracy kierownika szkoły, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 7.
Kopeć A., Współpraca szkoły z domem przez organizacje uczniowskie, Dz. U. KOS Brzeskiego 1939, nr 1.
Kopystyńska S., Sprawozdanie roczne z pracy wychowawczej w 7 kl. Publicznej szkole powszechnej żeńskiej im Ks. ST. Konarskiego we Lwowie, Dz. U. KOS Lwowskiego 1931, nr 10.
Kowalczyk S., Rola opiekuna klasowego w szkole powszechnej, Dz. U. KOS Krakowskiego 1937, nr 10.
Lasowski J., Współpraca szkoły z rodzicami w sprawach wychowawczych oraz opieki moralnej i materialnej nad młodzieżą, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1938, nr 3.
Lisowski S., *Współpraca szkoły z domem*: *z doświadczeń przeprowadzonych na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarium nauczycielskim w Wilnie*, nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.
Magiera E., *Współpraca rodziny i szkoły w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży w Drugiej Rzeczypospolitej* (*1918–1939*), „Wychowanie w Rodzinie", S. Walasek, L. Albański (red.), t. II: *Rodzina na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011.
Magiera E., *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.
Missona K., Plan nauki wychowania w szkołach średnich, Dz. U. KOS Lwowskiego 1931, nr 9.
Moniewski T., Kilka uwag na czasie na temat współpracy szkoły z domem rodzicielskim, Dz. U. KOS Lubelskiego 1936/37, nr 3.
Okólnik Ministerstwa Wyznań religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, dyrekcji i kierownictwa wszelkich stopni i rodzajów, tudzież do całego nauczycielstwa w sprawie propagandy odbudowy gospodarczej państwa przez szkołę, Dz. U. MWRiOP 1925, nr 12.
Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych, wojewody śląskiego i wizytatora Liceum Krzemienieckiego w sprawie wpływu wychowawczego nauczycieli na młodzież, Dz. U. MWRiOP 1927, nr 12.
„Opiekun Społeczny" 1938, nr 9.

Parnowski T., Garść spostrzeżeń na temat organizacji pracy społecznej młodzieży w gimnazjum, Dz. U. KOS Brzeskiego 1935, nr 1.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (*tymczasowy*), PWKS, Lwów 1933.

Radlińska H., *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.

Rogalczyk W., *Zagadnienie współpracy szkoły z domem*, „Szkoła" 1932, nr 1.

Rowid H., *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczyciela*, Sk. Gł. Gebethner i Wolff, Kraków 1930.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 31 października 1933 r. o organizacji gimnazjów państwowych, Dz. U. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184.

Sadowski F., Przykład planu wychowawczego, realizowanego w samorządzie uczniowskim, opartym na grupach funkcyjnych, Dz. U. KOS Krakowskiego 1933, nr 5.

Samsel A., *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Jelenia Góra – Wrocław 2013, nr 1.

Słowo od redakcji, Dz. U. KOS Brzeskiego 1936, nr 6.

Statut Gimnazjum państwowego, Dz. U. KOS Warszawskiego 1933, nr 11.

Statut Publicznych Szkół Powszechnych (*Z uwzględnieniem zmian do 1935 r.*). Wstępem i przypisami opatrzyła S. Łotocka, Księgarnia R. Schweitzera, Lwów 1937.

Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich. Załącznik do rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 21 listopada 1933 roku, Dz Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194.

Świdwiński S., *Reforma szkoły średniej*, „Praca Szkolna" 1929, nr 7.

Tokarski K., Rola dyrektora i rady pedagogicznej w szkole. Referat wygłoszony na konferencji Dyrektorów i nauczycieli Szkół Średnich Ogólnokształcących i Zakładów Kształcenia nauczycieli Okręgu Szkolnego Wołyńskiego w dniu 14 listopada 1931 r., Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 2 i 1932, nr 4.

Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz. U. z 1932, nr 38, poz. 389.

W sprawie stosunku nauczycieli do dzieci i rodziców. Okólnik Kuratora Okręgu Szkolnego Wołyńskiego z dnia 31 marca 1932 r., Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 4.

Wasążnik F., Współpraca szkoły z domem (szkoła powszechna), Dz. U. KOS Brzeskiego 1939, nr 1.

Wytyczne w niektórych dziedzinach pracy szkoły: organizacyjne, pedagogiczne i dydaktyczne, Dz. U. KOS Wileńskiego 1931, nr 12.

Z konferencji inspektorów Szkolnych okręgu poznańskiego w Bydgoszczy. Przemówienie kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego Dr. Michała Pollaka na inferencji Inspektorów Szkolnych całego kraju, odbytej w dniach 29 i 30 września 1932 r. w Bydgoszczy, Dz. U. KOS Poznańskiego 1932, nr 11.

Zakładajmy spółdzielnie uczniowskie, Dz. U. KOS Wileńskiego 1929, nr 11.

Zaręba L., Współudział rodziców w wychowaniu dzieci i młodzieży, Dz. U. KOS Brzeskiego 1931, nr 1.

Zdanowicz G., Samorząd szkolny, Dz. U. KOS Wołyńskiego 1932, nr 9.

Ze Zjazdu Okręgowego Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu. Przemówienie Kuratora Okręgu Szkolnego poznańskiego Dr. Michała Pollaka na Zjeździe okręgowym Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu w dniu 2 lutego 1933 r., Dz. U. KOS Poznańskiego 1933, nr 2.

Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Książnica – Atlas Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1928.

Żebrowska A., *Współpraca domu ze szkołą*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 5.

doi: 10.23734/wwr20152.197.213

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 07.10.2014 r. – przyjęty: 30.10.2015 r.

Danuta APANEL*

Rodzina i dzieciństwo na łamach czasopism dziecięcych w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej

Family and childhood on the pages of children's magazines during the time of the Polish People's Republic

Streszczenie

Opracowanie podejmuje tematykę obrazu rodziny oraz relacji rodzinnych, przedstawianych na łamach czasopism dziecięcych „Świerszczyk" i „Płomyczek", wydawanych w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej.

W zamierzeniu redakcji, wymienione czasopisma miały za zadanie wniesienie radości i ciepła do powojennej dziecięcej codzienności.

Zagadnienia wychowania w rodzinie ujęte są w wyraźnie określone działy i dotyczą głównie: wzajemnej opieki między poszczególnymi członkami rodziny, np. w czasie choroby; spędzania czasu wolnego, utrzymywania kontaktów z rodziną mieszkającą na wsi lub w innym mieście; pomocy podczas wykonywania prac polowych; pracy zawodowej rodziców; problemów szkolnych dzieci i radzenia sobie z nimi w rodzinie; relacji z babcią i dziadkiem; relacji między rodzeństwem, rodzicami i dziećmi, obchodzenie świąt państwowych i rocznic, o których pamiętano w okresie socjalizmu.

Jednocześnie należy zaznaczyć, iż w poszczególnych dziesięcioleciach, począwszy od 1945 roku, na łamach czasopism dziecięcych można zauważyć wyraźny wpływ politycznych czynników, które wytyczały funkcjonowanie rodzin w Polsce, np. plany go-

* e-mail: dapanel@gmail.com
Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pomorska w Słupsku, ul. Bohaterów Westerplatte 64, 76-200 Słupsk, Polska.

spodarcze podejmowane przez ówczesny rząd, święta i uroczystości państwowe realizowane według wzorów radzieckich.

Na łamach czasopism dziecięcych z dużą skutecznością realizowano zaplanowane wychowanie do życia w rodzinie socjalistycznej, osadzone głęboko w ideologii marksistowsko-leninowskiej.

Czasopisma dziecięce, dogłębnie cenzurowane, były skuteczne, podobnie, jak podręczniki szkolne, w procesie indoktrynacji realizowanej przez państwo socjalistyczne.

Podkreślić należy, że czasopiśmiennictwo dziecięce okresu Polski Ludowej, podobnie jak podręczniki szkolne, służyło wychowaniu człowieka – obywatela państwa socjalistycznego.

Słowa kluczowe: czasopisma dziecięce, Polska Rzeczpospolita Ludowa, indoktrynacja, rodzina, dzieciństwo.

Abstract

The study takes up the subject matter of the image of the family and family relationships which were presented in children's magazines such as "Świerszczyk" and "Płomyczek" issued during the time of the Polish People's Republic.

The editorial office's aim was to bring joy and warmth to the child's everyday life by reading the mentioned magazines.

Education issues in the family are presented in clearly defined sections and mainly concern: a mutual care between family members, for example, during a disease; leisure activities, maintaining contact with a family living in the countryside or in another city; helping with field work; parents' professional work; school problems and dealing with them in a family; the relationship with grandparents; the relationship between siblings, parents and children, celebrating public holidays and anniversaries which were forgotten during the period of socialism.

At the same time, it should be noted that in the decades since the year 1945, on the pages of children's magazines, one can observe a clear influence of political factors which were defining the functioning of families in our country, for example, the economic plans made by the government of the day as well as holidays and public celebrations carried out according to the Soviet way of thinking.

On the pages of children's magazines, a planned preparation for life in a socialist family was carried out efficiently and it was embedded deep in the Marxist-Leninist ideology.

The children's magazines, thoroughly censored, were an effective weapon of indoctrination carried out by the socialist state.

It should be emphasized that the children's magazines in the time of the Polish People's Republic, as well as school books, were used to educate the citizens of the socialist state.

Keywords: children's magazines, the Polish People's Republic, indoctrination, a family, childhood.

Wprowadzenie

Opracowanie podejmuje tematykę obrazu rodziny oraz relacji rodzinnych, przedstawianych na łamach czasopism dziecięcych publikowanych w PRL-u. Zagadnienia te pojawiają się często, praktycznie w najpopularniejszych wówczas czasopismach: „Świerszczyk”[1] czy „Płomyczek”[2].

Celem opracowania niniejszego zagadnienia dokonano szczegółowego przeglądu łącznie około 1350 egzemplarzy wyżej wymienionych czasopism, pochodzących z lat 1945–1989, a znajdujących się w zbiorach Biblioteki Narodowej w Warszawie.

Należy podkreślić, iż w czasopiśmie „Płomyczek”, skierowanym do starszych dzieci, znacznie więcej miejsca poświęcano życiu społecznemu, relacjom między rówieśnikami, sprawom szkolnym, a przede wszystkim czynom społeczno-użytecznym. Opracowania dotyczące rodziny pojawiały się tutaj znacznie rzadziej niż na łamach czasopisma „Świerszczyk”.

W zamierzeniu redakcji, wymienione czasopisma miały za zadanie wnosić radość i ciepło do trudnej, dziecięcej codzienności w powojennych warunkach życia.

---

[1] Magazyn dla dzieci „Świerszczyk” ukazuje się od 1945 roku. Nazwę zaproponowała Ewa Szelburg-Zarembina, a winietę zaprojektował Eryk Lipiński. W trudnych latach powojennych tytuł ten miał się kojarzyć dzieciom z ciepłem domowego ogniska, a celem pisma było zastąpienie na jakiś czas nie istniejących wówczas podręczników. Pierwszy numer czasopisma ukazał się 1 maja 1945 r. w łódzkiej Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik”. Redaktorem naczelnym była wówczas Wanda Grodzieńska. 1 października 1945 r. w Warszawie, w odrodzonej po wojnie „Naszej Księgarni”, pojawiło się pismo „Iskierki”. Pismo było skierowane do tej samej grupy wiekowej i miało te same założenia. 8 kwietnia 1951 r. nastąpiło połączenie obu pism. Odtąd przez pięć lat „Nasza Księgarnia” wydawała „Świerszczyk – Iskierki”. Ostateczny powrót do nazwy „Świerszczyk” nastąpił 2 września 1956 r., na podstawie przeprowadzonej ankiety. Przemiany, które nastąpiły w Polsce po 1989 roku nie ominęły także „Świerszczyka”. „Nasza Księgarnia” z państwowego przedsiębiorstwa przekształciła się w prywatną firmę, a literacki „Świerszczyk” w pełen różnorodnych rubryk magazyn. Pismo, w którym przeważały bajki i wiersze rozszerzyło swą ofertę o wywiady, reportaże, konkursy z nagrodami. Pojawiły się także reklamy. Kolejną przełomową datą był rok 2005, w którym pismo obchodziło jubileusz sześćdziesięciolecia. „Świerszczyk” zmienił wydawcę i od 1 września 2005 r. ukazuje się w Wydawnictwie „Nowa Era”.

[2] Popularne czasopismo dla starszych dzieci i młodszej młodzieży „Płomyczek” ukazywało się od 1917 roku. Początkowo edytowane było jako „młodszy brat” czasopisma „Płomyk”. Od 1 września 1927 r. wydawany był jako samodzielne czasopismo. W latach 1917–1939 wydawcą czasopisma był Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (od 1930 roku Związek Nauczycielstwa Polskiego). W latach 1945–1992 wydawcą czasopisma był Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, a od 1993 roku Oficyna Wydawnicza „Amos”. W latach 1917–1952 ukazywał się jako tygodnik. Dalej, aż do 1989 roku, jako dwutygodnik, a od 1990 roku jako miesięcznik. Z dniem 1 marca 2013 r. wydawca zawiesił wydawanie „Płomyczka”. Redaktorami naczelnymi czasopisma byli kolejno: Helena Radwanowa, Janina Porazińska, Hanna Ożogowska, Stanisław Aleksandrzak, Tadeusz Chudy, Janusz Sapa.

Zagadnienia wychowania w rodzinie ujęte są w wyraźnie określone działy i dotyczą głównie: trudnych rodzinnych powrotów po zakończeniu wojny; budowania nowych gniazd domowych; scalania rodzin; poszukiwania i powrotu zaginionych; wzajemnej opieki między poszczególnymi członkami rodziny, np. w czasie choroby; spędzania czasu wolnego; utrzymywania kontaktów z rodziną mieszkającą na wsi lub w innym mieście; pomocy podczas wykonywania prac polowych; pracy zawodowej rodziców; problemów szkolnych dzieci i radzenia sobie z nimi w rodzinie; relacji z babcią i dziadkiem; relacji między rodzeństwem, rodzicami i dziećmi; obchodzenia świąt państwowych i rocznic, o których pamiętano i które uroczyście fetowano w okresie socjalizmu.

Jednocześnie należy zaznaczyć, iż w poszczególnych dziesięcioleciach, począwszy od 1945 roku, na łamach czasopism dziecięcych można zauważyć wyraźny wpływ politycznych czynników, które kreowały funkcjonowanie rodzin w Polsce, np.: plany gospodarcze podejmowane przez ówczesny rząd, święta i uroczystości państwowe obchodzone według wzorów radzieckich.

Warunki życia rodzinnego – powojenne powroty

Na łamach czasopisma „Świerszczyk", w pierwszych miesiącach po zakończeniu II wojny światowej, przedstawiony jest dość często obraz rodzin powracających do pozostawionych w czasie zawieruchy wojennej domostw. Zmęczone wojną rodziny cieszą się, że każdy będzie mógł korzystać z traktorów do pracy w gospodarstwie, że wszyscy rolnicy we wsi dostaną po kilka hektarów ziemi i zapomogi na odbudowę gospodarstw. W marzeniach i pamięci domowników pozostały przedwojenne gospodarstwa piękne i zadbane, z ogródkiem i malwami, a teraz zastali zniszczone wojną domostwo.

W wielu opowiadaniach jest mowa o trudnościach w zdobywaniu środków na nowe ubrania, które niszczą się podczas zabaw na podwórku. Bohater opowiadania Zbyszek podarł kurtkę. Mama się na niego rozgniewała, gdyż nie wiedziała skąd weźmie pieniądze na nowe ubranie. Lecz tato pracujący w fabryce włókienniczej uspokoił ją i rzekł:

> „Nie gniewaj się na Zbyszka. Kurtka stara. A wełna też była w niej kiepska. Robiło się za Niemców samą lichotę. Teraz będzie znacznie lepiej. [...] Już przyszły do fabryki wielkie zapasy wełny i bawełny ze Związku Radzieckiego. Fabryka rusza całą parą"[3].

Tendencyjnie przemycone treści utwierdzały małego czytelnika w fałszywym przekonaniu, iż wszelkie dobro płynie do Polski ze Związku Radzieckiego, który nie tylko nas wyzwolił spod okupacji niemieckiej, ale jest również praw-

[3] H. Grodzieńska, *Z pamiętnika Zbyszka*, „Świerszczyk" lipiec 1945, nr 6, s. 6–7.

dziwym przyjacielem naszego kraju, pomagając w powojennej odbudowie i stabilizacji życia.

Piękne i wzruszające w swej wymowie są teksty napisane przez dzieci w formie listów do swoich najbliższych. *List do ojca* mówi o tęsknocie synka za ojcem, który nie powrócił jeszcze z wojny. Chłopiec informuje ojca o obecnym miejscu pobytu rodziny, a młodych czytelników o odwadze taty i o jego bohaterskich czynach pod Monte Cassino i w Norwegii... pod Narwikiem, gdzie walczył o wolność.

W numerze 16. czasopisma „Świerszczyk" z 24 grudnia 1945 r. są dwa opowiadania ukazujące powojenne losy rodzin. Pierwsze z nich, *Wieczór wigilijny*, opowiada o zwyczajach kultywowanych w polskich rodzinach w dzień wigilii Bożego Narodzenia – o potrawach, o zwyczajach, które w tym dniu należało zachować. Drugie, wzruszające opowiadanie, autorstwa Hanny Pieczarkowskiej, pt. *Szczęśliwa gwiazdka Jurka* mówi o pięknym zdarzeniu, które miało miejsce w Warszawie w dzień Wigilii 1945 roku. Jurek spotkał na ulicy pewnego żołnierza poszukującego domu rodzinnego. Żołnierz okazał się jego tatą, który wrócił z wojny.

> „Jurek wpadł do domu, jak bomba, wołając: – Mamusiu, znalazłem tatusia na ulicy! Już w tym roku przy wilii będzie siedział żywy tatuś, a nie fotografia! I nie będziesz płakała! No i czego znowu płaczecie! Bo tatuś i mamusia płakali, przytuleni do siebie i powtarzali: Koniec rozłąki! Koniec niedoli! Tyle szczęścia!"[4].

W opowiadaniu Wandy Grodzieńskiej *Duszek radiowy* jest mowa o rodzinie Markowskich, którzy odnaleźli się po wojnie. Ołowiany żołnierzyk synka, który podarował ojcu, gdy ten wyruszał na wojnę, uratował ojcu życie. Ojciec trzymał żołnierzyka w kieszonce munduru na piersiach.

Podobne treści znajdujemy na łamach czasopisma „Płomyczek". Świadczy o tym chociażby wiersz *Tatuś powrócił* Marii Kownackiej, w którym zawarta jest historia powrotu taty z wojny, podobna do tych, opisywanych w „Świerszczyku"[5].

Przytoczone przykłady opowiadań ukazują czytelnikom nie tylko trudy samotnego, tęskniącego za ojcem, żyjącego w poczuciu braku równowagi emocjonalnej dziecka, ale także podają wzory zachowań dzieci–bohaterów, świadczące o ich wielkiej odwadze i wytrwałości. Naturalną skłonnością każdego człowieka, a zwłaszcza dzieci, jest naśladownictwo. Zatem ukazane wzory miały, w zamierzeniu autorów opowiadań, umacniać młodych czytelników, kształtować wytrwałość i poczucie dumy z ojców, którzy walczyli na różnych frontach II wojny

[4] H. Pieczarkowska, *Wieczór wigilijny*, *Szczęśliwa gwiazdka Jurka*, „Świerszczyk" 24 grudnia 1945, nr 16, s. 2–3.
[5] M. Kownacka, *Tatuś powrócił*, „Płomyczek" 15 września 1945, nr 2, s. 11.

światowej i przelewali krew. Miały pomagać żyć i radzić sobie w trudnej powojennej codzienności.

Dbałość i troska o zdrowie domowników

W tygodniku „Świerszczyk" nr 6 z 6 lutego 1946 r. zamieszczono opowiadanie Krystyny Artyniewicz *Po lekarstwo*, w którym autorka ukazuje bohaterstwo chłopca Jasia, który w czasie wojny w warunkach zagrożenia życia (strzały, pożary) biegł po lekarstwo do apteki dla swojej chorej mamy.

> „W taki ogień wędrujesz po leki? – To dla mamy! Więc mnie strzał nie sięgnie, nie zatrzyma żaden pocisk celny. Kiwa głowa aptekarz: To pięknie! Wrócisz pewnie szczęśliwy, boś dzielny"[6].

Podobna tematyka poruszona została w opowiadaniu Haliny Koszutskiej *O psotnym wichrze*, w którym autorka opisuje odwagę chłopca Marcelka, który idzie nocą przez las na skraju wsi, po lekarza dla swej chorej mamy. Chłopiec pokonuje nie tylko strach związany z radzeniem sobie w ciemnościach i wędrowaniem przez las, ale także trudne warunki atmosferyczne, które nie wstrzymują go przed szukaniem pomocy dla potrzebującej mamy[7].

Troska o zdrowie członków rodziny

Dbałość o zdrowie w rodzinie to kolejna tematyka, która prezentowana jest na łamach analizowanych czasopism. Jako przykład można podać opowiadanie Hanny Jarmolińskiej pochodzące z 1946 roku, *Czy drzewka noszą w zimie paltociki?*, w którym autorka prezentuje postawę mamy dbającej o stosowny ubiór dzieci w okresie zimy. Mama tłumaczy dzieciom na przykładzie zwierząt i roślin, że przyroda też je dostosowała tak, by nie marzły w okresie zimy.

> „No widzisz więc, że zwierzęta ubierają się na zimę w nowe, gęste włoski, a ptaki w ciepły puch i tak ubrane mogą przetrwać mrozy. Te zaś zwierzęta, które nie pokryte są ciepłą skórką, muszą szukać sobie ciepłych kryjówek na zimę i tam ją przesypiają"[8].

Problematykę wzajemnej dbałości o zdrowie porusza również Mira Jaworczakowa w opowiadaniu *Może także urosnę*, w którym mama codziennie podaje

[6] K. Artyniewicz, *Po lekarstwo*, „Świerszczyk" 6 lutego 1946, nr 6, s. 11.
[7] H. Koszutska, *O psotnym wichrze*, „Świerszczyk" 20 lutego 1946, nr 8, s. 2–3.
[8] H. Jarmolińska, *Czy drzewka noszą w zimie paltociki?*, „Świerszczyk" 20 lutego 1946, nr 8, s. 14.

dzieciom tran na podniesienie odporności organizmu i tłumaczy, jaka jest wartość tego lekarstwa[9].

Tematyka pracy i zdrowia oraz relacji rodzinnych pojawia się również w opowiadaniu Hanny Ożogowskiej *Czerwiec temu się zieleni, kto do pracy się nie leni*. Autorka ukazuje prace w ogrodzie, pomoc mamie, która dba o hodowlę warzyw, zdrowych i potrzebnych w jadłospisie domowników, a zwłaszcza dzieci. Mama uczy pilnej, solidnej pracy na roli i pokazuje, że wytrwałość jest bardzo dobrą cechą, bowiem prowadzi człowieka do celu, mimo różnych przeciwieństw i trudności[10].

Relacje między członkami rodziny

Szacunek do wszystkich członków rodziny, zwłaszcza do babci i dziadka, znajduje się w opowiadaniu Zofii Kotlarskiej-Budzyńskiej *Igiełka* (1946 r.), w którym wnuczka Danusia pomaga babci znaleźć igiełkę, która wypadła z jej rąk w sytuacji cerowania ubrań. Jednocześnie w opowiadaniu pojawia się tematyka szacunku do pracy, którą przekazuje babcia, opowiadając wnuczce o konieczności znalezienia zaginionej igiełki, którą produkuje mnóstwo osób zaangażowanych w proces obróbki stali i dalszym toku produkcyjnym. Jest to bardzo dobry przykład sposobu przekazu ważnych wartości wychowawczych, między innymi szacunku do pracy i poszanowania posiadanych przedmiotów[11].

W opowiadaniu *W starym domku* autorstwa Koszutskiej znajdującym się w czasopiśmie „Świerszczyk" nr 13 z 27 marca 1946 r., podjęta jest podobna tematyka. Tekst traktuje o wizycie u babci mieszkającej na wsi i przekazie ważnych wartości międzyludzkich i kulturowych, wzajemnego szacunku wobec siebie wszystkich członków rodziny i potrzebie odwiedzin, celem podtrzymywania więzi rodzinnych. Dziewczynka Krysia z mamą, mieszkające w Poznaniu, odwiedzają babcię mieszkającą na wsi pod Lublinem[12].

Na łamach „Świerszczyka" ukazało się wiele artykułów taktujących o życiu rodzinnym, o relacjach w rodzinie bliższej i dalszej. Zazwyczaj sytuacje te dotyczyły wzajemnych odwiedzin i robienia sobie niespodzianek przy okazji tych wizyt. Tak jest np. w opowiadaniu *Niespodzianki* Ireny Landau, która opisuje odwiedziny cioci Karoliny[13].

Cały numer 19. czasopisma „Świerszczyk" z 5 czerwca 1946 r. poświęcony jest tematyce matki. Nosi tytuł *Moja mamusia*. Wszystkie teksty w tym numerze

[9] M. Jaworczakowa, *Może także urosnę*, „Świerszczyk" 14–20 lutego 1960, nr 7, s. 98–99.
[10] H. Ożogowska, *Czerwiec temu się zieleni, kto do pracy się nie leni*, „Świerszczyk" 19 czerwca 1946, nr 21, s. 6–7.
[11] Z. Kotlarska-Budzyńska, *Igiełka*, „Świerszczyk" 27 lutego 1946, nr 9, s. 10– 11.
[12] H. Koszutska, *W starym domku*, „Świerszczyk" 27 marca 1946, nr 13, s. 14–15.
[13] I. Landau, *Niespodzianki*, „Świerszczyk" 4 maja 1975, nr 18(1533), s. 278–279.

dotyczą znaczenia mamy w rodzinie i szacunku dzieci do mamy. O tej tematyce dobitnie traktują również wiersze: *Mamusia* Lucjana Wiszniewskiego, *Święto matki*, Zofii Rychlińskiej-Dąbrowskiej oraz *Dobra to chatka, gdzie mieszka matka*, Lucyny Krzemienieckiej[14].

Również numer 22. czasopisma „Świerszczyk" z 30 maja 1948 r. poświęcony jest mamie, jej zajęciom oraz roli w rodzinie. Mówią o tym wiersze Marii Czerkawskiej: *Piękny dzień* i *Dajmy oraz* Hanny Łochockiej *Dla naszej mamy*[15]. 21. numer „Świerszczyka" z 21–27 maja 1960 r. również traktuje o mamach, np. wiersz Heleny Ogilby *W pokoju mamusi* czy opowiadanie *Czyj pomysł lepszy* Jaworczakowej[16]. Cały numer 21. czasopisma „Świerszczyk" z 24 maja 1964 r., także poświęcony jest mamie. Tematyka podjęta jest w: wierszu Franciszka Kobryńczuka *Na święto Matki* oraz w opowiadaniu *Dzień mojej mamy* Marii Kowalewskiej[17]. 21. numer „Świerszczyka" z 1977 roku w całości opowiada o roli mamy w rodzinie. Świadczy o tym treść wierszyków i opowiadań autorstwa Joanny Kulmowej[18], Elżbiety Zechentner-Spławińskiej[19] oraz Ewy Skarżyńskiej[20].

Niezastąpioną rolę babci w rodzinie opisuje w wierszu *Babcia* Irena Millerowa[21].

> „Człapie babcia w ciepłych łapciach: łata, pierze, służy, radzi. Pierwsza z rana wstaje babcia i ostatnia spać się kładzie. Czy myślicie, że to może nadzwyczajna jakaś babcia? Babcia z bajki? Ależ skądże! Takie babcie wszyscy macie"[22].

Tematyka znaczenia babci w rodzinie podjęta jest także w opowiadaniu Celiny Żmihorskiej z 1966 roku pt. *Babcia*[23].

Szacunek dla osób starszych w rodzinie ukazuje znakomicie w opowiadaniu *Dziadzio* Grodzieńska. Czyni to na przykładzie relacji z dziadkiem, który opiekuje się wnuczętami, pomaga im w codziennych sytuacjach, tłumaczy znaczenie różnych zdarzeń i podaje przykłady dobrego zachowania[24].

---

[14] L. Wiszniewski, *Mamusia*; Z. Rychlińska-Dąbrowska, *Święto matki*; L. Krzemieniecka, *Dobra to chatka, gdzie mieszka matka*, „Świerszczyk" 5 czerwca 1946, nr 9.
[15] M. Czerkawska, *Piękny dzień*, *Dajmy*, „Świerszczyk" 30 maja 1948, nr 22, s. 5; H. Łochocka, *Dla naszej mamy*, „Świerszczyk" 30 maja 1948, nr 22, s. 9.
[16] H. Ogilba, *W pokoju mamusi*, M. Jaworczakowa, *Czyj pomysł lepszy*, „Świerszczyk" 21–27 maja 1960, nr 21, s. 322–323.
[17] F. Kobryńczuk, *Na święto matki*; M. Kowalewska, *Dzień mojej mamy*, „Świerszczyk" 24 maja 1964, nr 21, s. 322–323.
[18] J. Kulmowa, *Mamy mamę*, „Świerszczyk" 22 maja 1977, nr 21(1640), s. 328.
[19] Tamże, s. 329.
[20] Tamże.
[21] I. Millerowa, *Babcia*, „Świerszczyk" grudzień 1946, nr 42–43, s. 29.
[22] Tamże, s. 29.
[23] C. Żmihorska, *Babcia*, „Świerszczyk" 6 marca 1966, nr 10(1057), s. 146–147.
[24] W. Grodzieńska, *Dziadzio*, „Świerszczyk" 26 kwietnia 1964, nr 17, 262–263.

Relacje między członkami rodziny doskonale oddaje opowiadanie o małym kotku Jadwigi Papuzińskiej, *Agnieszka opowiada bajkę*. Mała dziewczynka znalazła kotka, którego chciała przygarnąć, toteż wymyśliła bajkę i opowiedziała ją mamusi, która wróciła z pracy:

> „Ach ty spryciarzu – śmiała się mama Agnieszki, głaszcząc kotka. To po to, żeby mnie namówić na Kocurka, wymyśliłaś tę całą bajkę? No dobrze niech już zostanie u nas”[25].

Szacunek do pracującego, zmęczonego ojca wyrażony jest w wierszu *Ojciec przyszedł* Ewy Szelburg-Zarembiny. Ojciec wraca zziębnięty z pracy i zastaje w domu niespodziankę. Dzieci uszyły mu w domu mięciutkie pantofle, by ogrzał nogi[26]. W kolejnym wierszu pt. *Poduszeczki* Szelburg-Zarembiny, dzieci przygotowały poduszeczki dla babci i dziadka, którzy są starsi, potrzebują spokoju, wypoczynku, opieki i ciepła. „Dziadusiowi i babusi wygodnie być musi: uszyliśmy poduszeczkę na krzesełko i ławeczkę”[27].

Teresa Borek w opowiadaniu *Chłop jak dąb* opisuje nową sytuację rodzinną – pojawienie się w rodzinie małego braciszka. Uradowane dzieci zrobiły bratu prezent za własne oszczędności – kupiły konika na biegunach[28].

W opowiadaniu *My oboje* Maria Wiszniewska opisuje życie rodzinne Wojtka i jego mamy, którzy na co dzień bardzo przestrzegają dyscypliny pracy w szkole i w fabryce[29].

Obecność obojga rodziców dawała dzieciom poczucie bezpieczeństwa i wewnętrzny spokój. Jednak bezpieczne, stabilne dzieciństwo na łonie pełnej rodziny, w tych trudnych powojennych czasach, należało do rzadkości. W warunkach budowy nowego systemu politycznego ubóstwo, trudne do leczenia choroby dotykały prawie każdą rodzinę, a pośrednio również dzieci. Jednak dzieciństwo to okres w życiu człowieka najbardziej radosny, a analizowane treści tekstów oraz ilustracje zamieszczanych na łamach czasopism świadczą o tym dobitnie.

Święta w rodzinie

W numerze 15. czasopisma „Świerszczyk” z 24 kwietnia 1946 r., Koszutska, w opowiadaniu *Święto trzeciego maja* opisuje rodzinne przeżywanie rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja. W omawianym okresie dopuszczano obcho-

[25] J. Papuzińska, *Agnieszka opowiada bajkę*, „Świerszczyk” 27 lutego 1966, nr 9(1056), s. 131.
[26] E. Szelburg-Zarembina, *Ojciec przyszedł*, „Świerszczyk” 15 lutego 1948, nr 7, s. 4.
[27] Taż, *Poduszeczki*, „Świerszczyk” 15 lutego 1948, nr 7, s. 5.
[28] T. Borek, *Chłop jak dąb*, „Świerszczyk” 29 czerwca 1980, nr 26(1801), s. 342–343.
[29] M. Wiszniewska, *My oboje*, „Płomyczek” 29 października 1950, nr 29, s. 126–127.

dy tego święta, jednak miały one już wówczas charakter ściśle określony przez nowy system polityczny. Rodzice, po powrocie z pochodu, wyjaśniają Stasiowi, który pozostał w domu, ponieważ był w tym dniu chory, co to za święto i dlaczego się je tak uroczyście obchodzi.

> „[...] I ludzie w miastach, mieszczanie którzy zajmowali się rzemiosłem, to znaczy szewstwem, stolarką, czy ślusarstwem – też nie mieli takich praw, jak szlachta i uważani byli za gorszych, choć nie byli niewolnikami, jak chłopi. I mądrzy ludzie wśród szlachty rozumieli to. Wiedzieli, że kraj będzie wtedy tylko silny i szczęśliwy, jeżeli wszyscy obywatele otrzymają jednakowe prawa. I taj długo przekonywali zebranych posłów, aż Sejm uchwalił konstytucję – właśnie tę konstytucję trzeciego maja”[30].

W opowiadaniu *Tajemnica* Władysław Kozłowski prezentuje sytuację obchodzenia świąt Bożego Narodzenia w rodzinie Hani – przygotowywanie prezentów, nakrywanie do stołu, oczekiwanie na gości[31].

Podobną tematykę opisuje w opowiadaniu *Świąteczne porządki*, Anna Ekner[32] czy Anna Rżysko-Jamrozik w tekście *Jestem taka roztargniona*[33] oraz Weronika Tropaczyńska[34] w opowiadaniu *Wieczór wigilijny*.

Kolejne ważne święto opisuje Koszutska w opowiadaniu *Zielone Święto*[35], w którym ma miejsce przekaz ważnych wartości kulturowych, narodowych, rodzinnych, regionalnych.

> „Babcia Jagusia objaśniała małej Zośce: – To nasza flaga narodowa. Biało-czerwona. Widzisz? A to nasz chłopski, zielony sztandar. Twój tato go niesie. Zośka aż pisnęła z uciechy”[36].

Tematyka związana z rodzinnym świętowaniem ujęta została także w opowiadaniu *Żeby więcej nie było wojny* Koszutskiej[37] i w wierszu *Dzień zwycięstwa* Krzemienieckiej[38]. Teksty te poruszają zagadnienia związane z potrzebą zachowania w pamięci pokoleń czasów wojennych, bohaterstwa żołnierzy. Dają tradycyjnie przyjęty i wytyczony przez ówczesny system wzór obchodu tych dni. Kształtują w młodych czytelnikach postawę patriotyzmu i szacunku dla poległych w walkach w czasie II wojny światowej.

[30] H. Koszutska, *Święto trzeciego maja*, „Świerszczyk” 24 kwietnia 1946, nr 15, s. 2–3.
[31] W. Kozłowski, *Tajemnica*, „Świerszczyk” 25–31 grudnia 1960, nr 52, s. 818.
[32] A. Ekner, *Świąteczne porządki*, „Świerszczyk” 18 grudnia 1977, nr 51(1670), s. 802.
[33] A. Rżysko-Jamrozik, *Jestem taka roztargniona*, „Świerszczyk” 21–28 grudnia 1980, nr 51–52, s. 651.
[34] W. Tropaczyńska, *Wieczór wigilijny*, „Płomyczek” 15 stycznia 1945, nr 4, s. 3.
[35] H. Koszutska, *Zielone święto*, „Świerszczyk” 26 czerwca 1946, nr 22, s. 6–7.
[36] Tamże, s. 7.
[37] H. Koszutska, *Żeby więcej nie było wojny*, „Świerszczyk” 9 maja 1948, nr 19, s. 2.
[38] L. Krzemieniecka, *Dzień zwycięstwa*, „Świerszczyk” 9 maja 1948, nr 19, s. 3.

W opowiadaniu *Pamiętny dzień* Grodzieńska opisuje 9 maja – Dzień Zwycięstwa – w sytuacji rodziny oczekującej na zakończenie wojny.

> „Basiu, Basiu, chodź prędko! Jadą czołgi, czołgi Armii Czerwonej!!! A na nich żołnierze. Basiu, żołnierze radzieccy. Przy drodze stali ludzie. Krzyczeli, wiwatowali. Żołnierze machali im rękami”[39].

O świątecznych wielkanocnych zwyczajach na wsi, obchodzonych w gronie rodzinnym, pisze Grodzieńska w opowiadaniu *Jak Marysia gaiku szukała*[40] czy Ewa Skarżyńska w opowiadaniu *Lany Poniedziałek*[41].

W wierszu *W pochodzie*, Papuzińska mówi o rodzinnym świętowaniu 1 Maja. Poznajemy historię pewnej rodziny.

> „Mama śmieje się do taty, pyta: – Pamiętasz – A ty? Że przed dawnymi laty... – też były takie kwiaty..., byłeś wtedy młody, – i jedliśmy lody... A tuśmy się zgubili!! A tuśmy się spotkali... A tutaj pokochali... A nie! Bo pogniewali, a potem pogodzili. Tak się przekomarzają, gadają, wspominają. Wiesz – mówi mama do mnie – że myśmy się z tatą poznali w pierwszomajowym pochodzie”[42].

W opowiadaniu *Pamiętny dzień* Bolesław Zagała opisuje niecodzienne zdarzenie, które obchodzone jest ze szczególnym sentymentem, wydarzenie z czasów wojennych, które miało miejsce 17 stycznia. Dziadek został uratowany przez żołnierzy grochówką żołnierską i by pamiętać ten dzień w domu, na pamiątkę, gotowano grochówkę. Wszyscy domownicy ubierali się odświętnie[43].

Relacje między członkami rodziny oraz dobre przykłady kształtowały w dzieciach normy zachowań akceptowane społecznie, tworzyły ich świat wartości.

Treści analizowanych opowiadań ukazują dzieciństwo na łonie rodziny: spokojne stabilne, bezpieczne. Prezentują role i znaczenie poszczególnych członków rodziny oraz miejsce dziecka w rodzinie. Obraz dzieciństwa na łonie rodziny, mimo wielu powojennych trudności jest ciepły i dający wiarę, że dom rodzinny, mimo trudów powojennej codzienności był dla dziecka najlepszym miejscem na ziemi.

Teksty te poruszają zagadnienia związane z potrzebą zachowania w pamięci pokoleń czasów wojennych, bohaterstwa żołnierzy. Dają tradycyjnie przyjęty i wytyczony przez ówczesny system wzór obchodu tych dni. Kształtują w młodych czytelnikach postawę patriotyzmu i szacunku dla poległych w walkach w czasie II wojny światowej.

---

[39] W. Grodzieńska, *Pamiętny dzień*, „Świerszczyk” 11 maja 1975, nr 19(1534), s. 290–291.
[40] Taż, *Jak Marysia gaiku szukała*, „Świerszczyk” 10 kwietnia 1977, nr 15(1634), s. 226–227.
[41] E. Skarżyńska, *Lany Poniedziałek*, „Świerszczyk” 4–11 kwietnia 1982, nr 14–15, s. 162.
[42] J. Papuzińska, *W pochodzie*, „Świerszczyk” 1 maja 1977, nr 18(1637), s. 288.
[43] B. Zagała, *Pamiętny dzień*, „Świerszczyk” 13 stycznia 1977, nr 2(1777), s. 18–19.

Analiza tekstów skierowanych do najmłodszych czytelników niesie jednoznaczny wniosek o tendencyjności tych treści. Do 1949 roku wyraźnie ukazuje dzieciństwo w rodzinach, w których obchodzi się tradycyjne polskie święta Bożego Narodzenia z klasycznymi potrawami, białym opłatkiem i przystrojoną choinką, a Święta Wielkiej Nocy ze „święconką" niesioną w koszyczku do kościoła w Wielką Sobotę. To były dla dzieci niezapomniane, pełne radości, chwile. Zgodnie z prowadzoną wówczas polityką wychowania według wskazań ideologii marksistowsko-leninowskiej, treści tekstów ulegają zmianie od 1950 roku. I tak zamiast Świętego Mikołaja natychmiast pojawia się Dziadek Mróz, a zamiast Świąt Wielkiej Nocy, śmigus-dyngus.

Wspólna praca domowników, obowiązki i codzienne zajęcia

Klementyna Sołonowicz-Olbrychska w opowiadaniu *W polu na wiosnę* ukazuje wspólną rodzinną pracę w polu w okresie wiosennym. Opisuje pracę rodziców, ich zadania, pracę babci i zajęcia dzieci, które włączają się od najmłodszych lat w pomoc rodzinie. Honoratka i Waluś pomagają babci Agnieszce oraz rodzicom[44].

Wspólna praca wszystkich członków rodziny, przygotowania do zimy na wsi ukazana jest w opowiadaniu *Nikt nie próżnuje*, Marii Kędziorzyny[45]. Mali czytelnicy mogą zobaczyć wzór zabezpieczania i przygotowywania zapasów żywności dla całej rodziny oraz jesienną pracę w polu, które również musi być odpowiednio przygotowane do zimy.

Wspólna rodzinna raca na roli – żniwa, przedstawiona jest również w wierszu Marii Konopnickiej *Deszczyk.* Ukazana jest praca całej rodziny na wsi, która spieszy się ze zbiorem zboża przed letnim deszczem[46] oraz w opowiadaniu Stefanii Zawadzkiej *Kłoski*. Autorka ukazuje prace w polu po żniwach[47].

Z kolei Grodzieńska w wierszu *Aż się dziwię* opisuje przygotowania rodziny do zimy. Pokazuje, jakie przetwory przyrządza mama żeby w zimie wszyscy byli zdrowi.

> „W tych są dżemy doskonałe, tam butelek rzędy całe. A w butelkach tych znajdziecie pomidorów gęsty przecier. Śliwki, gruszki w marynatach i ogórków kadź pękata"[48].

[44] K. Sołonowicz-Olbrychska, *W polu na wiosnę*, „Świerszczyk" 24 kwietnia 1946, nr 15, s. 10–11.
[45] M. Kędziorzyna, *Nikt nie próżnuje*, „Świerszczyk" 21 listopada 1948, nr 47, s. 2.
[46] M. Konopnicka, *Deszczyk*, „Świerszczyk" 16–22 lipca 1960, nr 29, s. 453.
[47] S. Zawadzka, *Kłoski*, „Świerszczyk" 24–30 lipca 1960, nr 30, s. 466.
[48] W. Grodzieńska, *Aż się dziwię*, „Świerszczyk" 13–19 listopada 1960, nr 46, s. 724.

Wspólną pracę w polu przy wykopkach ukazuje w opowiadaniu *Na polu* Grodzieńska.

> „Wszyscy wyszli dziś na wykopki: tatuś, mamusia, Zocha i Wojtek, nawet mała Jagusia”[49].

Wiele opowiadań dotyczy wyjazdów ze wsi na targ do miasta, gdzie ojciec wiezie na sprzedaż płody rolne, a dzieci, które jadą z nim, uczą się radzenia sobie na targu oraz poznają życie i zwyczaje w mieście. Ojciec podaje dzieciom ważne normy zachowania w trudnych sytuacjach społecznych. Opowiadanie *Zadymka* Czerkawskiej mówi o wyjeździe na targ w czasie śnieżnej zadymki[50].

W 31. numerze „Świerszczyka” z 1975 roku znajduje się opowiadanie *List od Jędrka*, który jest na wakacjach na wsi i przygląda się żniwom. Dziadek, który opiekuje się dziećmi opowiada, jak gospodaruje się na wspólnej roli w gospodarstwie rolnym „nowego typu”.

> „Tu było kiedyś nasze pole. Takie wielkie – zdziwiliśmy się. Gdzie tam! Naszych było tylko parę zagonów, a reszta była innych gospodarzy z całej wsi. Teraz wszyscy mamy jedno ogromne, wspólne pole. Łatwiej je uprawiać maszynami. A zbiorami dzielimy się sprawiedliwie”[51].

Ryszard Przymus w opowiadaniu *Imieniny* opisuje rodzinną sytuację, kiedy ojciec specjalista pracujący w elektrowni został w trakcie imienin wezwany do zakładu z powodu awarii prądu[52]. Wiersz na dzień taty Tadeusza Śliwiaka pt. *Prezent.* Chłopiec wpada na pomysł prezentu dla taty w postaci kolejki elektrycznej.

> „Kupił mi taką przed rokiem prawie, lecz nie pozwolił mi się nią bawić. Sam ją po szynach puszczał w pokoju. Kupię mu taką, będzie miał swoją”[53].

W 37. numerze „Świerszczyka” z 1982 roku jest piękny wiersz Barbary Lewandowskiej *Droga do domu.* Autorka podkreśla rolę rodziny jako najważniejszego środowiska wychowawczego.

> „Na kolanach matki, na kolanach ojca – tu się zaczyna dom. Potem za ciasno jest w czterech ścianach krokom, piosenkom i snom”[54].

[49] W. Grodzieńska, *Na polu*, „Świerszczyk” 25 września 1966, nr 39(1086), s. 618–619.
[50] M. Czerkawska, *Zadymka*, „Świerszczyk” 25 stycznia 1948, nr 4, s. 14.
[51] Redakcja, *List od Jędrka*, „Świerszczyk” 3 sierpnia 1975, nr 31(1546), s. 474–475.
[52] R. Przymus, *Imieniny*, „Świerszczyk” 13 czerwca 1982, nr 24, s. 290.
[53] T. Śliwiak, *Prezent*, „Świerszczyk” 20 czerwca 1982, nr 25, s. 320.
[54] B. Lewandowska, *Droga do domu*, „Świerszczyk” 12 września 1982, nr 37, s. 501.

1000 kur babci Paulinki, opowiadanie Zbigniewa Przyrowskiego mówi o rozmowach w rodzinie na temat tworzenia we wsi spółdzielni produkcyjnej i o tym, jakie zadania będą mieli poszczególni członkowie rodziny. Babcia martwi się, że dla niej, starszej osoby nie będzie pracy. Jednak i dla babci znaleziono pożyteczne zajęcie – hodowlę kur[55].

Przytoczone opowiadania mogą służyć jako przykłady szeroko pojętej indoktrynacji, którą, ze szczególną siłą, realizowano na łamach prasy dziecięcej, podręczników i lektur szkolnych. Treści ukazujące powody świętowania dni wyznaczonych odgórnie przez ówczesne władze polityczne, zawsze ukazują dziecko na łonie rodziny, która daje przykład, kształtuje, wychowuje poprzez naturalne, codzienne sytuacje.

Rodzinne spędzanie wolnego czasu

W opowiadaniu *Świeży chleb* Zagały, jest mowa o wspólnym spędzaniu czasu wolnego, o przygodzie w górach, której doświadczył chłopiec Rysio i jego ojciec. Ojciec pokazuje synowi, jak należy radzić sobie w sytuacjach trudnych, podczas górskich wędrówek, np. zmierzch w górach czy opatrywanie ran na stopach[56].

Wspólne spędzanie wolnego czasu w niedzielę w opowiadaniu *Może się uda* opisuje Jaworczakowa[57] czy Jerzy Skokowski w tekście *Na kiermaszu*. „Wziąłem zbierane przez rok pieniążki. Poszedłem z tatą na kiermasz książki”[58].

Wspólne spędzanie przez całą rodzinę wolnego czasu w okresie wakacji letnich prezentuje Maria Terlikowska w opowiadaniu *Wakacje w namiotach.* Autorka ukazuje obowiązki członków rodziny w takich sytuacjach oraz wzajemną odpowiedzialność[59].

Czas wolny w opowiadaniu *Zmarnowane wakacje* opisuje również Landau. Są to wakacje u cioci na wsi. Jednak podaje także przykład spędzania wakacji za granicą, w Czechosłowacji lub w Bułgarii[60].

Rodzinne przeprowadzki – migracje do miast

W numerze 3. czasopisma „Świerszczyk” z 19 stycznia 1975 r. znajduje się opowiadanie Zagały *Odwiedziny*, w którym jest mowa o przeprowadzce rodziny

[55] Z. Przyrowski, *1000 kur babci Paulinki*, „Płomyczek” 19–25 kwietnia 1953, nr 34, s. 529–531.
[56] B. Zagała, *Świeży chleb*, „Świerszczyk” 22 sierpnia 1948, nr 34, s. 7.
[57] M. Jaworczakowa, *Może się uda*, „Świerszczyk” 31 stycznia – 6 lutego 1960, nr 5, s. 66.
[58] J. Skokowski, *Kiermasz książki*, „Świerszczyk” 8–14 maja 1960, nr 19, s. 297.
[59] M. Terlikowska, *Wakacje w namiotach*, „Świerszczyk” 19 lipca 1964, nr 29, s. 458–459.
[60] I. Landau, *Zmarnowane wakacje*, „Świerszczyk” 31 sierpnia 1975, nr 35(1550), s. 530–531.

do dużego miasta, do wygodnego mieszkania w bloku. Babcia, która zawsze była przy rodzinie, została na wsi, gdyż uważała, że jej się lepiej tutaj żyje. Zrobiło się smutno i pusto. Wszyscy postanowili odwiedzać rodzinną miejscowość i babcię, tak często, jak tylko będzie to możliwe. „U babci wszystko musiało być w swoim czasie. Nasz babcia była przecież kiedyś żołnierzem"[61].

Mieszkanie i codzienne życie w Warszawie, zimowe zakupy w domu towarowym Centralnym Domu Dziecka w opisuje w opowiadaniu *Zimowe zakupy w CDD* (1975 r.) Maria Rzeczkowska[62].

Powyższe teksty pochodzą z lat siedemdziesiątych, kiedy w Polsce rozpoczęły się masowe migracje ze wsi do miast, w związku z rozwojem przemysłu, przemianami w oświacie, pracą zawodową, a także zmianami administracyjnymi w kraju.

Życie na wsi, ukazane na łamach analizowanych czasopism dziecięcych, to czas spędzany przez dzieci głównie przy pracy w obejściu, w ogrodzie, w polu i w domu. Dzieci wiejskie nawet podczas wakacji pracują w polu przy żniwach czy jesienią przy wykopkach. Na fotografiach czy rycinach różnią się nawet strojem od dzieci miejskich. Zatem niezwykle silny ładunek sugestii niosą starannie, tendencyjnie dobrane, wyreżyserowane treści i obrazki im towarzyszące. To społecznie przydzielone role dla tych, którzy urodzili się i wychowują na wsi.

Taki obraz rodziny i dzieciństwa ukazywali dorośli, autorzy tekstów, którzy przygotowywali je na zamówienie władz państwowych i cenzury.

Podsumowanie

Podkreślić należy, że czasopiśmiennictwo dziecięce w PRL-u, podobnie jak podręczniki szkolne, służyło wychowaniu człowieka – obywatela państwa socjalistycznego.

Trudno było, zwłaszcza dziecku, uciec przed wszechobecną propagandą, ponieważ jej treści przekazywano nie tylko za pomocą środków przekazu społecznego; była nimi również przesycona literatura i sztuka (najsilniej w epoce stalinowskiej) oraz edukacja szkolna.

Gdy prześledzimy drogę życiową przeciętnego obywatela, napotkamy na niej wiele podmiotów, realizujących zadania propagandowe: przedszkola, szkoły, uniwersytety, organizacje społeczne i kulturalne, stowarzyszenia, wojsko, zakłady pracy itd.

Komuniści szczególną uwagę poświęcili szkole oraz dzieciom i młodzieży. Tam rozgrywała się, używając ówczesnego języka, najważniejsza bitwa w kampanii propagandowej. Przejęcie pełnej kontroli nad wychowaniem dzieci i mło-

[61] B. Zagała, *Odwiedziny*, „Świerszczyk" 19 stycznia 1975, nr 3(1518), s. 34–35.
[62] M. Rzeczkowska, *Zimowe zakupy w CDD*, „Świerszczyk" luty 1975, nr 5(1520), s. 66–67.

dzieży umożliwiało państwu ukształtowanie młodego pokolenia w „duchu postępu". Nie znaczy to, że zrezygnowano z przekuwania światopoglądu dorosłych, jak to wyraził Stalin:

> „Jeśli nasza praca w aparacie państwowym, wśród chłopów, wśród kobiet pracujących, ma olbrzymie znaczenie dla przezwyciężenia starych nawyków i tradycji, dla wychowania na nowo starych pokoleń mas pracujących, to praca wśród młodzieży, w mniejszym, czy większym stopniu wolnej od tych tradycji, tych nawyków, nabiera bezcennego znaczenia dla wychowania nowych kadr pracujących w duchu dyktatury proletariatu i socjalizmu, albowiem tu grunt jest – co się samo przez się rozumie – szczególnie sprzyjający"[63].

W tej walce główną rolę mieli do odegrania nauczyciele, ich zadaniem było bowiem wychowywanie uczniów „w duchu dyktatury proletariatu i socjalizmu".

Bibliografia

Artyniewicz K., *Po lekarstwo*, „Świerszczyk" 6 luty 1946, nr 6.
Borek T., *Chłop jak dąb*, „Świerszczyk" 29 czerwca 1980, nr 26(1801).
Czerkawska M., *Piękny dzień*, *Dajmy*, „Świerszczyk" 30 maja 1948, nr 22.
Czerkawska M., *Zadymka*, „Świerszczyk" 25 stycznia 1948, nr 4.
Ekner A., *Świąteczne porządki*, „Świerszczyk" 18 grudnia 1977, nr 51(1670).
Grodzieńska H., *Z pamiętnika Zbyszka,* „Świerszczyk" lipiec 1945, nr 6.
Grodzieńska W., *Aż się dziwię*, „Świerszczyk" 13–19 listopada 1960, nr 46.
Grodzieńska W., *Duszek radiowy*, „Świerszczyk" 23 stycznia 1946, nr 4.
Grodzieńska W., *Dziadzio,* „Świerszczyk" 26 kwietnia 1964, nr 17.
Grodzieńska W., *Jak Marysia gaiku szukała*, „Świerszczyk" 10 kwietnia 1977, nr 15(1634).
Grodzieńska W., *Na polu*, „Świerszczyk" 25 września 1966, nr 39(1086).
Grodzieńska W., *Pamiętny dzień*, „Świerszczyk" 11 maja 1975, nr 19(1534).
Jarmolińska H., *Czy drzewka noszą w zimie paltociki?*, „Świerszczyk" 20 lutego 1946, nr 8.
Jaworczakowa M., *Czyj pomysł lepszy*, „Świerszczyk" 21–27 maja 1960, nr 21.
Jaworczakowa M., *Może także urosnę*, „Świerszczyk" 14–20 lutego 1960, nr 7.
Kędziorzyna M., *Nikt nie próżnuje*, „Świerszczyk" 21 listopada 1948, nr 47.
Kobryńczuk F., *Na święto matki*, „Świerszczyk" 24 maja 1964, nr 21.
Kochanowicz J., *ZMP w terenie. Stalinowska próba modernizacji opornej rzeczywistości*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000.
Konopnicka M., *Deszczyk*, „Świerszczyk" 16–22 lipca 1960, nr 29.
Koszutska H., *O psotnym wichrze*, „Świerszczyk" 20 lutego 1946, nr 8.
Koszutska H., *Powrót*, „Świerszczyk" 6 maja 1945, nr 2.
Koszutska H., *Święto trzeciego maja*, „Świerszczyk" 24 kwietnia 1946, nr 15.
Koszutska H., *W starym domku*, „Świerszczyk" 27 marca 1946, nr 13.
Koszutska H., *Zielone święto*, „Świerszczyk" 26 czerwca 1946, nr 22.
Koszutska H., *Żeby więcej nie było wojny*, „Świerszczyk" 9 maja 1948, nr 19.

[63] J. Kochanowicz, *ZMP w terenie. Stalinowska próba modernizacji opornej rzeczywistości*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2000, s. 148.

Kotlarska-Budzyńska Zofia, *Igiełka*, „Świerszczyk" 27 lutego 1946, nr 9.
Kowalewska M., *„Dzień mojej mamy"*, „Świerszczyk" 24 maja 1964, nr 21.
Kownacka M., *Tatuś powrócił*, „Płomyczek" 15 września 1945, nr 2.
Kozłowski W., *Tajemnica*, „Świerszczyk" 25–31 grudnia 1960, nr 52.
Krzemieniecka L., *Dzień zwycięstwa,* „Świerszczyk" 9 maja 1948, nr 19.
Kulmowa J., *Mamy mamę*, „Świerszczyk" 22 maja 1977, nr 21(1640).
Landau I., *Niespodzianki*, „Świerszczyk" 4 maja 1975, nr 18(1533).
Landau I., *Zmarnowane wakacje*, „Świerszczyk" 31 sierpnia 1975, nr 35(1550).
Lewandowska B., *Droga do domu*, „Świerszczyk" 12 września 1982, nr 37.
Łochocka H., *Dla naszej mamy*, „Świerszczyk" 30 maja 1948, nr 22.
Millerowa I., *Babcia*, „Świerszczyk" grudzień 1946, nr 42–43.
Ogilba H. *W pokoju mamusi*, „Świerszczyk" 21–27 maja 1960, nr 21.
Ożogowska H., *Czerwiec temu się zieleni, kto do pracy się nie leni*, „Świerszczyk" 19 czerwca 1946, nr 21.
Papuzińska J., *Agnieszka opowiada bajkę*, „Świerszczyk" 27 lutego 1966, nr 9(1056).
Papuzińska J., *W pochodzie*, „Świerszczyk" 1 maja 1977, nr 18(1637).
Pieczarkowska H., *Wieczór wigilijny*, *Szczęśliwa gwiazdka Jurka*, „Świerszczyk" 24 grudnia 1945, nr 16.
Przymus R., *Imieniny*, „Świerszczyk" 13 czerwca 1982, nr 24.
Przyrowski Z., *1000 kur babci Paulinki*, „Płomyczek" 19–25 kwietnia 1953, nr 34.
Redakcja, *List od Jędrka*, „Świerszczyk" 3 sierponia 1975, nr 31(1546).
Rychlińska-Dąbrowska Z., *Święto matki*; „Świerszczyk" 5 czerwca 1946, nr 9.
Rzeczkowska M., *Zimowe zakupy w CDD*, „Świerszczyk" 2 lutego 1975, nr 5(1520).
Rżysko-Jamrozik A., *Jestem taka roztargniona*, „Świerszczyk" 21–28 grudnia 1980, nr 51–52.
Skarżyńska E., *Lany Poniedziałek*, „Świerszczyk" 4–11 kwietnia 1982, nr 14–15.
Skokowski J., *Kiermasz książki*, „Świerszczyk" 8–14 maja 1960, nr 19.
Sołonowicz-Olbrychska K., *W polu na wiosnę*, „Świerszczyk" 24 kwietnia 1946, nr 15.
Szancer J.M., *Bolek*, „Świerszczyk" 2 stycznia 1946, nr 1.
Szelburg-Zarembina E., *List do ojca*, „Świerszczyk" 25 czerwca 1945, nr 5.
Szelburg-Zarembina E., *Ojciec przyszedł*, „Świerszczyk" 15 lutego 1948, nr 7.
Szelburg-Zarembina E., *Poduszeczki*, „Świerszczyk" 15 lutego 1948, nr 7.
Śliwiak T., *Prezent*, „Świerszczyk" 20 czerwca 1982, nr 25.
Terlikowska M., *Wakacje w namiotach*, „Świerszczyk" 19 lipca 1964, nr 29.
Tropaczyńska W., *Wieczór wigilijny*, „Płomyczek" 15 stycznia 1945, nr 4.
Wiszniewska M., *My oboje*, „Płomyczek" 29 października 1950, nr 29.
Wiszniewski L., *Mamusia*; „Świerszczyk" 5 czerwca 1946, nr 9.
Zagała B., *Odwiedziny*, „Świerszczyk" 19 stycznia 1975, nr 3(1518).
Zagała B., *Pamiętny dzień*, „Świerszczyk" 13 stycznia 1977, nr 2(1777).
Zagała B., *Świeży chleb*, „Świerszczyk" 22 sierpnia 1948, nr 34.
Zawadzka S., *Kłoski*, „Świerszczyk" 24–30 lipca 1960, nr 30.
Żmihorska C., *Babcia*, „Świerszczyk" 6 marca 1966, nr 10(1057).

doi: 10.23734/wwr20152.215.231

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 13.11.2014 r. – przyjęty: 15.10.2015 r.

Dominik FIGIEL[*]

Rodzina na łamach czasopisma „Zawsze Wierni" Bractwa Świętego Piusa X

Families in terms of the Saint Pius X Brotherhood in the journal "Always Faithful"

Streszczenie

Kwestie roli, funkcji, zadań rodziny są wielokrotnie podejmowane przez Kościół. Małżeństwo, rodzina, ojcostwo są głównymi wartościami, których Kościół broni. Jest jednak kontekst rozbieżnych poglądów, Kościół posoborowy – Bractwo Świętego Piusa X założone przez Marcela Lefebrve. Podział ten nastąpił w okresie trwania Soboru Watykańskiego II. Jest to szczególnie ważne, ponieważ w kontekście społecznym poglądy integrystów są skrajnie radykalne. Realizacja funkcji religijnej, opartej na założeniach Bractwa Piusa X, może powodować trudności z dostosowaniem się do wielokulturowej, wieloreligijnej rzeczywistości społecznej.

Z kolei problematyka integryzmu podejmowana jest ciągle przez współczesny Kościół, który nie zgadza się z poglądami wyrażanymi przez Bractwo Piusa X. Z tego punktu widzenia istotny jest obszar rodziny i jej obraz przedstawiany w czasopiśmie Bractwa „Zawsze Wierni". Radykalne poglądy integrystów na ekumenizm, wolność religijną, liberalizm i modernizm wskazują kierunek względem innych religii i wyznań. Całość podglądów, postaw oraz działań, ukierunkowanych na sprzeciw wobec zmian modernistycznych określa się mianem integryzmu, zaś samych przedstawicieli integrystami.

Analiza czasopism, encyklik oraz prelekcji głoszonych przez członków Bractwa Świętego Piusa X pozwala spojrzeć na rodzinę od strony tradycji katolickiej.

[*] e-mail: dfigiel.uwr@gmail.com
Instytut Pedagogiki, Zakład Historii Edukacji, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

Podejście modernistyczne Kościoła współczesnego i ujmowanie w tym kontekście rodziny jest niezgodne z poglądami głoszonymi przez integrystów. Z kolei Bractwo Piusa X i głoszone tradycyjne poglądy nie odpowiadają potrzebom współczesnej rzeczywistości – nie tylko religijnej, ale i społecznej.

Słowa kluczowe: integryzm, rodzina, Bractwo Świętego Piusa X, Marcel Lefebrve, ekumenizm, małżeństwo, ojcostwo, liberalizm, religia, „Zawsze Wierni".

Abstract

Issues of the roles, functions, and responsibilities of families are repeatedly discussed by the Church. Marriage, family and fatherhood are the main values which the Church defends. But there is a context of divergent views: post-council (Second Vatican Council) Church versus the Saint Pius X Brotherhood which has been established by Marcel Lefebrve. Issues of Integrism have been still raised by the contemporary Church, which does not agree with the views of the Saint Pius X Brotherhood. This division came after the Second Vatican Council. This is particularly important because in a social context the integrists views are extremely radical. The fulfilling of the religious function which is based on the Saint Pius X Brotherhood thoughts can cause difficulties in accommodating oneself within a multicultural, multireligious social reality.

From this point of view, family and its image presented in the Brotherhood journal "Always Faithful" are important. The radical views of integrists on ecumenism, religious freedom, liberalism and modernism displaythe attitude toward other religions.

All views, attitudes and actions directed towards the objections to modernist changes are called integrism, and its representatives are integrists.

Analysis of magazines, encyclicals and speeches propagated by members of the Saint Pius X Brotherhood allowsa view of the family from the Catholic tradition. The modernistic approach of the contemporary Church and presenting family in that context is at variance with views which have been propagated by Integrists. In turn the Saint Pius X Brotherhood and the propagated traditional views do not respond to the needs of the contemporary reality – not only in religious terms but also social ones.

Keywords: integrism, family, modernism, liberalism, religious freedom, Marcel Lefebrve, "Always Faithful", fatherhood, religion, the Saint Pius X Brotherhood, marriage.

Wprowadzenie

Czasopismo „Zawsze Wierni" wydawane jest od roku 1996. Od 1997 do roku 2003 ukazywało się jako dwumiesięcznik. W latach 2005–2012 jako miesięcznik. Z kolei od roku 2013 powrócono do formy dwumiesięcznika. W ramach czasopisma ukazuje się dodatek „Rodzina", który na początku pojawiał się sześć razy w roku. W nowej formie – dwumiesięcznika dodatek wydawany jest trzy razy w roku.

Jego celem jest przedstawienie tradycyjnej nauki Kościoła na temat wiary i moralności; zawiera też liczne artykuły z zakresu apologetyki, liturgiki, historii etc. Wiele miejsca poświęca aktualnym wydarzeniom w życiu Kościoła, zwłaszcza z zakresu tzw. ekumenizmu, konfrontując je z nauczaniem Magisterium katolickiego: orzeczeniami Soborów i papieży[1]. Porusza m.in. takie kwestie, jak: pielęgnowanie skarbu wiary katolickiej w nieskażonej formie, teologiczne podstawy kary śmierci, Sobór Watykański II – rewolucja kopernikańska w Kościele, kryzys kapłaństwa po Soborze Watykańskim II, wychowanie przez harcerstwo, posoborowe zmiany w Kościele katolickim, Błędy II Soboru Watykańskiego, deklaracja *Dominus Iesus* a religie niechrześcijańskie, poza Kościołem nie ma zbawienia!, Kościół katolicki a religie niechrześcijańskie czy homoseksualizm i Kościół.

Publikacją periodyku w Polsce zajmuje się Bractwo Świętego Piusa X. Kwestią, na którą należy zwrócić szczególną uwagę jest obraz rodziny, jaki prezentują integryści na łamach czasopisma „Zawsze Wierni". Związane to jest z postawami względem takich zagadnień, jak: ekumenizm, wolność religijna, modernizm, liberalizm. Istotne są również treści przekazywane w artykułach, ponieważ ukazywane są w nich zagadnienia związane z funkcjonowaniem rodziny w tradycyjnym przedsoborowym rozumieniu oraz realizacją funkcji religijnej, socjalizacyjnej, kulturowej i wychowawczej rodziny.

Jak stwierdził Jan Skoczyński zagadnienie Integryzmu Bractwa Kapłańskiego św. Piusa X to problematyka zapoznana z dwóch powodów: Kościół oficjalny wypowiada się o tych sprawach niechętnie i rzadko, zaś środowiska świeckie rozważają te kwestie w politycznej (religijnej) poprawności[2].

Integryzm Bractwa Świętego Piusa X

> „Współczesny tradycjonalizm rzymskokatolicki, zwany też integryzmem, nie jest nurtem jednorodnym. Termin *tradycjonalizm*, używany jako określenie odnoszące się do konserwatywnych poglądów, przeciwnych głębokim reformom katolicyzmu, wywodzi się od nacisku, jaki kładą te środowiska na zachowanie w Kościele Tradycji pojmowanej jako całokształt nauczania powszechnego, zwyczajnego Magisterium rzymskokatolickiego z okresu przed duszpasterskim Soborem Watykańskim II. Określenie *integryzm* pochodzi od wyrażanej przez te środowiska woli do zachowania (wbrew «liberalnym reformom») całościowego (*integer*) pojętego tradycyjnego *Magisterum katolickiego*"[3].

[1] Por. źródło: http://www.piusx.org.pl/zawsze_wierni/ [dostęp: 05.05.2014].
[2] M. Karas, *Integryzm Bractwa Kapłańskiego św. Piusa X. Historia i doktryna rzymskokatolickiego ruchu tradycjonalistycznego*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.
[3] Tamże, s. 9–10.

Jacek Bartyzel określa *integryzm* jako:

> „[...] postawę przeciwną relatywizacji Tradycji katolickiej oraz dostosowaniu prawd wiary i sposobu ich wykładania, zalecanego przez nurty modernistyczne i progresistowskie, do okoliczności wynikłych z dechrystianizacji świata współczesnego dokonanej przez rewolucję demokratyczną i liberalną, oraz jako zespół poglądów i działań tych środowisk katolickich, które kierując się powyższym przeświadczeniem oraz nauczaniem papieży, w szczególności bł. Piusa IX i św. Piusa X, podejmowały, począwszy od drugiej połowy XIX w., akcję w obronie integralności wiary katolickiej oraz społecznego panowania Chrystusa Króla"[4].

Marcin Karas stwierdza, że na „[...] świecie istnieją rozmaite wspólnoty religijne, które – pomimo pewnych zewnętrznych podobieństw – nie dają się zaliczyć nawet do szeroko pojętego integryzmu rzymskokatolickiego"[5]. Warto zwrócić uwagę na najstarszą organizację tradycjonalistyczną, mianowicie Bractwo Kapłańskie św. Piusa X, które powstało w 1970 roku, a od początku lat 90. działa w Polsce. Założycielem bractwa był francuski arcybiskup Marcel Lefebrve. Twórca bractwa, który w „[...] związku z aktem święceń udzielonych wbrew woli papieża, 1 lipca 1988 roku został ekskomunikowany. Papież uznał konsekracje za akt schizmatycki, który sprawia, że konsekratorzy i wyświęceni biskupi popadli w ekskomunikę"[6], jednak, zdaniem arcybiskupa Lefebvre, „[...] było to jedyne wyjście z sytuacji, gdy Jan Paweł II i współczesna hierarchia katolicka z całą swą mocą zaangażowali się w promowanie orientacji Kościoła otwartego na dialog"[7]. Jak pisał w swoim oświadczeniu:

> „[...] całym sercem i całą duszą przywiązani jesteśmy do wiary katolickiego Rzymu, strażnika wiary katolickiej koniecznej dla zachowania wiary tradycji, do Wiecznego Rzymu, nauczyciela wolności i prawdy. Odrzucamy natomiast i zawsze odrzuciliśmy wierność Rzymowi tendencji neomodernistycznych i neoprotestanckich, które doszły do głosu na II Soborze Watykańskim oraz w reformach posoborowych"[8].

Życie arcybiskupa jest o tyle istotne, że będąc ojcem soborowym, od początku sprzeciwiał się on uchwałom *Vaticanum* II, zwłaszcza otwarciu się Kościoła na ekumenizm i dialog międzyreligijny oraz nowemu ujęciu wolności religijnej. Podpisał wprawdzie większość dokumentów soborowych, ale nie

[4] J. Baryzel, *Integryzm*, por. źródło: http://haggard.w.interia.pl/integryzm.html [dostęp: 05.15.14].
[5] M. Karas, *Integryzm Bractwa Kapłańskiego*..., dz. cyt., s. 7.
[6] Tamże, s. 15.
[7] Tamże, s. 18.
[8] *Oświadczenie abpa Marcela Lefebrve'a*, [w:] S. Maessen, *Voc Est Enim Corpus Meum. Analiza porównawcza Novus Ordo Missae i Tradycyjnej Mszy Świętej*, Wydawnictwo Te Deum, Warszawa 1997, s. 127, [tu por. aneks].

uczynił tego w stosunku do konstytucji duszpasterskiej *Gaudium et spes* i deklaracji o wolności religijnej *Dignitatis humanae*. Opuścił Watykan przed zakończeniem tego zgromadzenia, zarzucając papieżowi i ojcom soborowym, że posunęli się za daleko w swym nauczaniu i ulegli wpływom liberałów i modernistów w Kościele, kosztem jego wielowiekowej tradycji[9].

Całość historii[10] Bractwa Świętego Piusa X sprowadza się do walki tradycjonalistów z Kościołem współczesnym (po Soborze Watykańskim II). Pokrótce należy przedstawić najważniejsze obszary konfliktu pomiędzy integrystami a Kościołem posoborowym.

Modernizm, ekumenizm, wolność religijna

Dialog pomiędzy integrystami a Kościołem współczesnym wskazuje na to, z jakimi problemami zmaga się Kościół posoborowy[11]. Z jednej strony otworzenie się na dialog, ekumenizm i dostosowywanie się do wymogów świata nowoczesnego, wielokulturowego, z drugiej zachowanie tradycji i radykalne podejście do innych religii czy liberalizmu.

Toteż zasadne wydaje się przytoczenie poglądów integrystów na ekumenizm, modernizm oraz wolność religijną. Treści zamieszczane na łamach wydawanego czasopisma mogą odgrywać znaczącą rolę w rodzinie. Wynika to z ich częstotliwości pojawiania się na łamach periodyku oraz przekazywania ich w toku realizacji funkcji religijnej, socjalizacyjnej i wychowawczej.

Pierwszy zarzut wobec Kościoła współczesnego związany jest z modernizmem – potępionym przez papieża Piusa X, w encyklice *Pascendi.* Została ona

> „[...] natychmiast zaatakowana i oskarżana przez najbardziej progresywne elementy świata katolickiego o to, że jest tekstem reakcyjnym, powstrzymującym w sposób dramatyczny postęp myśli chrześcijańskiej"[12].

Ważne są również słowa papieża Piusa X, gdzie stwierdzał, że:

> „[...] pułapka jest tym bardziej zwodnicza, że zastawiona została wewnątrz Kościoła. Strategia modernistów polega na tym, by przy pomocy nieustannych nacisków, przez kompromisy, przez wahania między ortodoksją a rażącą heterodoksją – popychać Kościół dla jego dobra do ugody ze światem współcze-

[9] *Lefebryści – trudny dialog*, por. źródło: http://kosciol.wiara.pl/doc/1156090.Lefebrysci-trudny-dialog [dostęp: 05.15.2014].

[10] Więcej miejsca poświęca historii Bractwa Marcin Karas, *Integryzm Bractwa Kapłańskiego*..., dz. cyt.; J. Bartyzel, *Integryzm*..., dz. cyt.

[11] Kościół po Soborze Watykańskim II.

[12] *Modernizm w encyklice Pascendi*, por. źródło: http://www.piusx.org.pl/zawsze_wierni/artykul/1114 [dostęp: 05.05.14].

> snym, gdyż postęp modernizmu zależy od zaniechania przez duchowieństwo i wiernych opierania się narastającemu wpływowi tego świata. Chodzi więc o obalenie *Christianitas*"[13].

Ks. Jan Jenkins *FSSPX*[14] w artykule *Wiara modernistów – synteza wszystkich błędów*[15] zaznacza, że dla modernistów „[...] *podstawą doświadczenia religijnego jest wewnętrzna potrzeba boskości*"[16]. Według modernisty „nie wolno oglądać się wstecz na *przestarzałe formuły* czy *martwą tradycję*, należy iść na przód, przyswajając sobie ciągle nowe doświadczenia"[17]. Również:

> „[...] oderwanie od *archaicznych* i *przestarzałych form* jest absolutnie konieczne dla prawdziwej reformy Kościoła, ponieważ człowiek współczesny nie może zadowolić się formułami, które są wyrazem zakorzenionej *potrzeby boskości*. Nie wolno oglądać się wstecz, byłoby to bowiem przejawem niewierności wobec *żywotności Kościoła*"[18].

Ważne jest także, aby „religia służyła przede wszystkim dobru człowieka, a nie Bogu"[19]. Moderniści „kwestionują niezmienności nauczania Kościoła katolickiego. Dla nich „[...] wykładnią jest konstytucja *Gaudium et spes* Soboru Watykańskiego II – a nauczanie poprzednich należy zdecydowanie odrzucić jako fałsz"[20]. Co więcej, znacząco pisze ks. Jenkins, że „[...] modernista, podobnie jak liberał, odczuwa instynktownie obrzydzenie do wszystkiego, co w Kościele jest obowiązkowe bądź przymusowe"[21]. W konsekwencji ks Jenkins stwierdza, że:

> „[...] modernizm jest systemem zabójczym dla religii katolickiej, uderza w sam fundament wiary: w zdolność rozumu do poznawania rzeczywistości. Skoro intelekt zostaje oderwany od rzeczywistości, wszelka religia staje się sporem o słowa i uczucia"[22].

Drugi zarzut wobec Kościoła współczesnego dotyczy ekumenizmu. Jak twierdzą integryści Sobór Watykański II:

> „[...] precyzuje, w wyważonych słowach, naturę ubogacenia w wyniku dialogu – przez taki bowiem dialog uzyskują wszyscy bliższe prawdy poznanie dok-

[13] Tamże.
[14] Fraternitas Sacerdotalis Sancti Pius X.
[15] J. Jenkins, *Wiara modernistów – syntetaza wszystkich błędów*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 2, s. 44.
[16] Tamże, s. 45.
[17] Tamże, s. 48.
[18] Tamże, s. 49.
[19] Tamże.
[20] Tamże, s. 48.
[21] Tamże, s. 49.
[22] Tamże.

> tryny oraz życia jednej i drugiej Wspólnoty – ekumeniczna praktyka obecnego pontyfikatu wypacza to stwierdzenie, rozciągając je na wzbogacenie wiary"[23].
>
> „Obecny ekumenizm skutkuje utrwalaniem stanu i oddzielenia, służąc raczej powstrzymywaniu ludzi od wstępowania do Kościoła niż prowadzeniu ich do niego"[24].

Tradycjonaliści katoliccy domagają się odejścia od ekumenizmu i powrotu do tradycyjnej doktryny o jedynym prawdziwym Kościele[25]. Twierdzą, za Leonem XIII, że:

> „[...] nowe prawo zmierza do zniszczenia wszystkich religii, zwłaszcza religii katolickiej, która jako jedyna spośród nich będąc prawdziwą, nie może być traktowana na równi z innymi bez najwyższej niesprawiedliwości"[26].

Zgodnie z koncepcją Soboru Watykańskiego II o kościołach siostrzanych ważniejsze jest to, co łączy różne *Kościoły* chrześcijańskie, od tego, co je dzieli[27]. Według tradycjonalistów twierdzenie to jest w poważnym stopniu prawdziwe w tym sensie, że wszystkie elementy katolicyzmu, jakie odłączone wspólnoty posiadają, są odniesieniami, które mogłyby ewentualnie służyć jako podstawa do dyskusji podejmowanych w celu przyprowadzenia ich z powrotem do Chrystusowej Owczarni[28]. Zostało wyraźnie powiedziane:

> „[...] odrzucamy *uniatyzm* jako metodę poszukiwania jedności. [...] Działalność duszpasterska Kościoła katolickiego, zarówno łacińskiego jak i wschodniego, nie zmierza już do przechodzenia wiernych z jednego Kościoła do innego"[29].

W dodatku, jak sądzą integryści, współczesny ekumenizm redukuje zasady religijne do minimum, do tego, czego nikt nie kwestionuje, co nie budzi kontrowersji i może być zaakceptowane przez ludzi wszystkich wyznań[30]. Jak zauważa ks. Jean-Michael Gleize FSSPX:

---

[23] *Od ekumenizmu do apostazji*, por. źródło: http://www.piusx.org.pl/zawsze_wierni/artykul/712 [dostęp: 05.05.14].

[24] Ks. E. Hanahoe, *Ecumenism and Ecclesiology*, "American Ecclesiastical Review" 1962, nr 2, s. 121.

[25] B. Pylak, *Kościół – Mistyczne Ciało Chrystusa. Projekt konstytucji dogmatycznej na Soborze Watykańskim*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1959, s. 182.

[26] M. Lefebvre, *Oskarżam Sobór*, Wydawnictwo Te Deum, Warszawa 2003, s. 83.

[27] *Od ekumenizmu do apostazji...*, dz. cyt. [dostęp: 07.08.2012].

[28] Tamże.

[29] Deklaracja Komisji Mieszanej ds. Dialogu Teologicznego Katolicko-Prawosławnego z 23 czerwca 1993, §§ 2 i 22.

[30] J. Jenkins, *Sobór Watykański II – śmierć zachodniej kultury*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 3, s. 35.

> „[...] tradycja Kościoła uczy, że nasz Pan Jezus Chrystus Założył jedyną widzialną społeczność, w której ludzie znaleźć mogą zbawienie, a społecznością tą jest Kościół rzymskokatolicki”[31].

W czasopiśmie „Zawsze Wierni” bardzo często pojawia się wątek posoborowego ekumenizmu[32] i sprzeciwu wobec dialogu międzyreligijnego, który został zapoczątkowany dekretem *Unitatis reditegratio.*

Ostatnią kwestią, którą należy włączyć do rozważań nad treściami, jakie przekazuje Bractwo Świętego Piusa X w swoim czasopiśmie jest wolność religijna. Już na wstępnie analiz Gleize stwierdza, że doktryna o wolności religijnej *Diginitatis Humanae* sprzeciwia się nauczaniu zawartemu w encyklice Grzegorza XVI *Mirari vos*, encyklice Piusa IX *Quanta cura*, Leona XII w encyklice *Immortale Dei* oraz przez Piusa w encyklice *Quas primas*[33]. Podczas Soboru Watykańskiego II ustalono, że:

> „[...] każdemu człowiekowi przysługuje prawo do nieskrępowanego przez żadną władzę uczestnictwa w kulcie wyznawanej przez siebie religii, prawdziwej, czy ten fałszywej, o ile nie narusza to dobra wspólnego całej społeczności”[34].

Integryści z kolei nauczają o społecznym panowaniu Jezusa Chrystusa. Podkreślają, że władze świeckie mają obowiązek zakazywać lub ograniczać zewnętrzne formy kultu fałszywych religii z tego jedynie powodu, że kult stanowi zniewagę dla religii katolickiej[35]. Dodatkowo twierdzą, że Sobór Watykański II posuwa się aż do tej niedorzeczności, że ogłasza prawo nieuznawania i nietrzymania się Prawdy, zmusza rządy do rezygnacji z dyskryminacji religijnej przez ustanowienie równości wobec prawa religii i religii fałszywych[36]. Zarzucają, iż liberalni katolicy mieli przed oczyma tylko jeden cel: dojść do porozumienia ze współczesnym światem, uznać aspiracje współczesnego człowieka. Zatem wolność religijna nie jest więc rozpatrywana w odniesieniu do Boga, ale w odniesieniu do człowieka[37]. Stoją także na stanowisku, że żaden katolik nie

[31] J.M. Gleize, *Kościół musi odrzucić błędy soboru*, „Zawsze Wierni” 2013, nr 3, s. 40.
[32] Bractwo Św. Piusa X, *Problemy z doktryną o Kościele wynikiem ekumenizmu*, „Zawsze Wierni” 2014, nr 3; T. Niecikowski, *Herezja herezji, czyli rzecz o współczesnym ekumenizmie widzianym oczami wschodnich schizmatyków*, „Zawsze Wierni” 1999, nr 27; *Od ekumenizmu do apostazji*, „Zawsze Wierni” 2004, nr 59; *Problemy wywołane ekumenizmem*, „Zawsze Wierni” 2004, nr 59; *Dogmat o Trójcy Świętej, prawosławie, ekumenizm*, „Zawsze Wierni” 1999, nr 26; M. Pachucki, *Papież Pius XI – pogromca ekumenizmu*, „Zawsze Wierni” 2000, nr 33.
[33] J.M. Gleize, *Kościół musi odrzucić błędy soboru...*, dz. cyt., s. 39.
[34] Tamże, 40.
[35] Tamże.
[36] M. Karas, *Integryzm Bractwa Kapłańskiego...*, dz. cyt., s. 79.
[37] M. Lefebvre, *Oskarżam Sobór...*, dz. cyt., s. 40.

może w sumieniu bronić idei wolności kultu religijnego, zgodnie bowiem z katolickimi zasadami jedyną religią, mającą prawo bytu, jest religia, którą Bóg objawił i do której zobowiązał wszystkich ludzi. Człowiek ma naturalną i daną od Boga wolność do przyjęcia jedynie prawdziwej religii[38].

Integryści powołują się na szereg encyklik i paragrafów, które ukazują błędy Sobory Watykańskiego II. Stwierdzają, że:

> „[...] świat współczesny jest od dawna chory. Jego aspiracje nie doprowadziły do uzdrowienia, ale do niezliczonych wojen w imię utopii opartej na zasadzie ludzkiej godności. Owe zasady wolności równości i braterstwa są wrogami nie tylko Kościoła, ale całego rodzaju ludzkiego"[39].

Przedstawione poglądy sprowadzają się do krytyki kultury zachodu i świata współczesnego. Dotyczą one Kościoła, który, według integrystów, dostosował się do potrzeb człowieka. W czasopiśmie pojawiają się również artykuły związane z pułapkami nowoczesności, mediami czy problemami związanymi z feminizmem i ideologią gender. Problematyka ta jest ściśle związana z funkcjonowaniem i miejscem rodziny we współczesnym świecie. Mając na uwadze to, że rodzina jest podstawową i najważniejszą komórką społeczną warto przedstawić, jakie konsekwencje mogą mieć treści przekazywane przez Bractwo św. Piusa X.

Rodzina

> „Wartości przekazywane dziecku w środowisku rodzinnym pełnią ważną funkcję w zakresie selekcji zewnętrznych, oddziałujących na jednostkę ludzką wartości, które mają wpływ na proces socjalizacji i wychowania"[40].

Rodzina ma tę przewagę w wywieraniu wpływu na dziecko, że jej oddziaływania są silniejsze i trwalsze w sprawach zasadniczych, tj. postawach, wartościach, orientacjach życiowych[41]. Współuczestniczenie dzieci i rodziców w różnych sytuacjach życia codziennego ukazuje im określony sposób zachowania i współżycia społecznego. Tworzenie przez rodziców sytuacji wychowawczych poprzez odpowiednią organizację zajęć dziecka ma istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju i wychowania[42]. W kontekście religii, istotne jest, jakie treści rodzice przekazują dzieciom. W wyniku tego trwanie rodziny przy określonej tradycji religijną powoduje zinternalizowanie przez dziecko określonych zasad, wartości i postaw.

---

[38] Tamże.
[39] J. Jenkins, *Sobór Watykański II – śmierć zachodniej kultury...*, dz. cyt., s. 35.
[40] H. Cudak, *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Wydawnictwo WSP, Warszawa 2000, s. 12.
[41] Tamże.
[42] Tamże, s. 189.

Istotne jest także realizowanie przez rodziny określonych funkcji. Z perspektywy omawianego tematu najistotniejsze związane są z procesem wychowania, socjalizacji oraz z kulturą i religią. W zakresie funkcji wychowawczej Jan Paweł II podkreślał, że rodzina jest podstawową i niezastąpioną wspólnotą wychowawczą, jest środowiskiem stwarzającym najlepsze warunki przekazywania wartości religijnych i kulturowych, które pomagają człowiekowi w kształtowaniu własnej tożsamości[43]. To w rodzinie dziecko uczy się rozumieć normy i je wartościować, odróżniać dobro od zła, rozumieć co jest pożyteczne, a co szkodliwe, co godne pochwały a co nagany; przyswaja też sposoby postępowania wobec innych, co ma duże znaczenie w jego dalszym życiu[44]. Istotność wartości religijnych uwidacznia się również w funkcji socjalizacyjnej, jako szczególnie docenianej przez pedagogów, psychologów w życiu i funkcjonowaniu człowieka m.in. na obszarze wyznaniowo-religijnym. Proces socjalizacji odnosi się do stawania się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa paralokalnego, w którym przestrzega się obowiązujących norm regulujących postępowanie i zachowanie człowieka[45]. Jest to szczególnie ważne podczas omawiania zagadnień religijnych w Polsce, ponieważ 95% społeczeństwa deklaruje się jako katolicy. Funkcja kulturalna powiązana jest z funkcją socjalizacyjną i wychowawczą. Warto jednak dodać, że rodzina nie tylko wzbogaca jednostkę, przekazując jej swoje dziedzictwo kulturowe, ale także inspiruje ją do aktywnego udziału w jego pomnażaniu przez tworzenie nowych obiektów, zdobywanie cennych dzieł, wypracowanie odpowiednich norm i zasad postępowania[46].

Funkcja religijna „[...] związana jest z przekazem treści w określonej tradycji. Kościół od początku swego istnienia zauważał niezastąpioną rolę rodziny w przekazywaniu wiary. W niej bowiem, w atmosferze miłości i zaufania, istnieje najkorzystniejszy klimat do mówienia o Bogu oraz ukazania jego prawdziwego oblicza”[47]. Ojcowie Soboru Watykańskiego II wyraźnie stwierdzają w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, że rodzice są pierwszorzędnymi wychowawcami dzieci, ponieważ oni dali im życie. Rola rodziców w wychowaniu jest tak duża, że z trudem można byłoby ją zastąpić. Ciąży więc na nich poważny obowiązek tworzenia takiej atmosfery rodzinnej, przepojonej szacunkiem do Boga i ludzi, która sprzyjałaby osobistemu i społecznemu wychowaniu potomstwa[48]. Należy zaznaczyć, że:

[43] Por. hasło: rodzina – podstawowe funkcje, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. R-St, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 324.
[44] Tamże, s. 324.
[45] Tamże.
[46] Tamże, s. 325.
[47] E. Osewska, *Katecheza w rodzinie – prawda i złudzenia*, „Episeme”, S. Dziekoński (red.), t. 6: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, Olecko 2000, s. 41.
[48] *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, por. źródło: http://archidiecezja.lodz.pl/czytelni/sobor/dwch.html [dostęp: 05.15.2014].

> „[...] doświadczenia wyniesione z kręgów życia rodzinnego wnoszą najbardziej trwały wkład do rozwoju tak obecnej jak i przyszłej religijności dziecka”[49].

To rodzina wprowadza dziecko i człowieka młodego na drogę wiodącą w kierunku aksjologicznych wartości, norm i wzorów zachowania. Z kolei:

> „[...] wychowanie religijne, które dokonuje się w domu rodzinnym, dzięki rodzicom gdzie poprzez słowo, przykład, przez codzienne kontakty i gesty, daje dzieciom podwaliny życia wiarą. Wiary nie da się nauczyć ani też nie można do niej nikogo zmusić, stąd też autentyczne świadectwo wiary w Boga jest najwartościowszym wkładem, jaki rodzic może wnieść w swoje dziecko”[50].

Kościół współczesny i Bractwo Kapłańskie św. Piusa X przyznają religii istotne miejsce zarówno w rodzinie, jak i wychowaniu. Co więcej, tradycjonaliści i Kościół posoborowy trwają przy tej samej tradycji rzymskokatolickiej. Toteż należy przyjrzeć się jak integryści przedstawiają obraz rodziny na łamach czasopisma „Zawsze Wierni”.

„Zawsze Wierni” a rodzina

Bractwo św. Piusa X organizuje dla rodzin rekolekcje. Dodatkowo umożliwia uczestniczenie w cyklu wykładów związanych m.in. z: duchowością katolicką jako celem wychowania. Wierni pozostający pod opieką duszpasterską integrystów mają możliwość posyłania dzieci do tradycyjnych szkół podstawowych i średnich. Z wielodzietnych rodzin pochodzi sporo powołań do tradycyjnych seminariów duchowych[51]. Wiele rodzin skupionych wokół integrystów ma liczne potomstwo, zgodnie z tradycyjnym modelem rodziny. Zachowują oni także różne zwyczaje katolickie, np. praktykują wspólne odmawianie modlitwy różańcowej, zgodnie z zaleceniami zawartymi w papieskich encyklikach dotyczących różańca[52].

Solangia Hertz w artykule *Manifest matki* przyrównuje rodziców to polityków i sądzi, że „[...] jeśli rodzice nie są politykami, nie są też prawdziwymi rodzicami”[53]. Jest zdania, że władza rodzicielska jest wcześniejsza od kolektywi-

[49] W. Prężyna, *Kształtowanie życia religijnego w świetle psychologii rozwojowej*, „Znak” 1971, nr 23, s. 1573–1574.
[50] D. Luber, *Wychowanie moralne i religijne w rodzinie śląskiej w procesie przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] M.E. Ruszel (red.), *Rodzina, Wartości, Przemiany*, Wydawnictwo Uniwersyteckie w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2010, s. 154.
[51] M. Karas, *Integryzm Bractwa Kapłańskiego*..., dz. cyt., s. 116.
[52] Tamże.
[53] S. Hertz, *Manifest matki*, cz. 2, „Zawsze Wierni”2012, nr 4, s. 25.

zmu, kapitalizmu czy demokracji. Rodzice mogą użyć swojej władzy do celów złych lub dobrych. Jednak prawdziwy chrześcijański dom ma obowiązek bronić niezmiennych zasad, które zostały mu powierzone[54].

Ks. James Doran FSSPX pisze, że rodzina to uporządkowane życie, duchowość i wiara. Te trzy rzeczywistości nie mogą być rozdzielone w życiu prawdziwej katolickiej rodziny. Nie będąc wiernymi wychowawcami, nie możecie być dobrymi katolickimi mężami i żonami[55]. Istotne jest, według autora, to, aby rodzice uczyli dzieci miłości, ustanawiali stały porządek dnia, pamiętali o ładzie duchowym, dyscyplinie i umartwianiu[56].

Jak zaznacza Michael J. Rayes:

> „[...] kiedy mężczyźni poświęcają się dla swych rodzin, a kobiety ukazują uległość wobec swym mężów, zachowana zostaje harmonia, dzieci zaś mają stabilne środowisko niezbędne do prawidłowego rozwoju"[57].

Wskazując na encyklikę Piusa XI *Divini innius magistra* podkreśla, że:

> „[...] wychowawczy obowiązek rodziny obejmuje nie tylko wychowanie religijne i obyczajowe, lecz także fizyczne i obywatelskie przede wszystkim, o ile one mają związek z religią i moralnością"[58].
>
> „Wyzwania stojące przed rodzicami w tradycyjnych katolickich rodzinach są naprawdę wielkie. Podobnie jak wszyscy inni rodzice, poczuwają się oni do obowiązku zapewnienia swym dzieciom środków do życia, zdają sobie jednak równocześnie sprawę, że wychowanie dziecka to coś znaczenie więcej"[59].

Toteż istotne jest według tradycjonalistów, aby przygotowywać dziecko do życia w świecie współczesnym, ale również przygotowywać do życia przyszłego. W swoim artykule *Czy wasze metody wychowawcze zdają egzamin* autor zaznacza, że najlepsze jest wychowanie autorytatywne, ponieważ jest ono zrównoważone, pełne wyrozumiałości, lecz jednocześnie zupełnie słuszne, gdyż stanowi największą korzyść dla dziecka[60]. Zatem, zadaniem rodziny jest wychowanie. Jak stwierdza ks. Dawid Wierzycki FSSPX to rodzice odpowiadają przed Bogiem za ukształtowanie całego człowieka, jego rozumu, woli i serca, a kształt, ideał, do którego powinni dążyć rodzice, wyznaczony jest przez chrzest[61].

---

[54] Tamże.
[55] J. Doran, *Rodzina – uporządkowane życie, duchowość i wiara*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 2, s. 113–116.
[56] Tamże, s. 115–116.
[57] M.J. Rayes, *Rola matki w wychowaniu*, cz. II, „Zawsze Wierni" 2013, nr 2, s. 99.
[58] Tamże, s. 103.
[59] Tamże, s. 99.
[60] M.J. Rayes, *Czy wasze metody wychowawcze zdają egzamin?*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 2, s. 103.
[61] D. Wierzycki, *Szkoła Bractwa – szkoła podstawowa*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 1, s. 103.

Celem zaś wychowania jest:

> „[...] uformowanie osób kierujących się w życiu właściwymi zasadami, głęboko zakorzenionymi w umyśle i stanowiącymi normę w ich osądzie, upodobaniach, opiniach, działaniach, do których odwoływać się będą przez całe życie”[62].

Ks. Xavier Beauvais FSSPX zwraca uwagę rodziców na walkę o czystość. Stwierdza, że rodzice muszą uczyć i pilnować dzieci, ponieważ, niestety, katolicy wydają się coraz bardziej naiwni w tej kwestii (popadnięcia w grzechy), czemu sprzyja z pewnością naturalizm i liberalizm[63]. Co więcej:

> „[...] całe życie mężczyzny czy kobiety zależy od tego, jak wyglądał ich okres dorastania. Jeśli przeżył był on w czystości, młodzi ludzie staną się chlubą swych rodzin i prowadzić będą dalsze życie w sposób w pełni katolicki”[64].

Zarzuca rodzicom częste popełnianie błędów bezczynności, jednak nawołuje do codziennej walki, która toczy się o najwyższą stawkę[65]. Dotyczy to wyboru programu telewizyjnego, ubioru czy towarzyszenia rodziców w przyjmowaniu sakramentów (bierzmowania[66], komunii świętej)[67].

Interesujące na stronach czasopisma są wskazówki dotyczące wyboru stanu i przygotowania do małżeństwa. Ks. Stanisław Podoleński SJ pisał:

> „[...] wybór męża czy żony poprzez pryzmat ideału, z pominięciem rozważnej, chłodnej refleksji, mści się srodze w późniejszym życiu. Nieraz już pierwsze dni po ślubie rozwiewają złudne Marzena i otwierają oczy, kiedy jest już za późno. Przed wielu takimi rozczarowaniami zdołaliby rodzice uchronić swe dzieci, gdyby je od młodego wieku przyzwyczajali do ostrożnego i trzeźwego patrzenia na świat, do wyrobienia sobie sądu o ludziach według ich czynów, a nie ze słów i pozorów”[68].

Zaznacza, że dobry wybór zawodu dla dziecka jest jedną z największych trosk rodziców i wychowawców. Stawia pytanie, co powinno rozstrzygać o wyborze zawodu? Dodaje, że należy pamiętać o celu ostatecznym, a także o stanie duchowym i powołaniu zakonnym, który „spotyka się ze strony rodziców z oporem i trudnościami”[69].

---

[62] J. Fullerton, *Szkoła i samowychowanie – droga do szczęścia i u uświęcenia*, „Zawsze Wierni” 2014, nr 1, s. 87.
[63] X. Beauvais, *Walka o czystość*, „Zawsze Wierni” 2013, nr 2, s. 106.
[64] Tamże, s. 107.
[65] Tamże, s. 108.
[66] M.J. Rayes, *Bierzmowanie w życiu dziecka*, „Zawsze Wierni” 2013, nr 6, s. 122–124,
[67] Tenże, *Rola matki w wychowaniu...*, cz. II, dz. cyt., s. 99.
[68] S. Podoleński, *Wybór stanu i przygotowanie do małżeństwa*, „Zawsze Wierni” 2014, nr 2, s. 19.
[69] Tamże, s. 20.

W kwestii przygotowania do stanu małżeńskiego ks. Podoleński akcentuje powagę pierwszej miłości oraz realnego i trzeźwego oceniania ludzi. Zwraca uwagę na wzajemny szacunek i uświadamianiu w okresie dojrzewania o godności i celu małżeństwa. Ponadto, jak sądził, nie należy zapominać o sprawach materialnych, które są, obok duchowej i moralnej strony, istotne. Rayes wskazuje na 10 sposobów pogłębienia wymiaru duchowego małżeństwa[70]. Jednym z nich jest otoczenie szczególną opieką elementu dziedzictwa rodzinnego. Tą rzeczą może być rodzinna Biblia, stary Mszał lub rzecz, która przypomina o ciągłości życia rodzinnego. Materialne dziedzictwo, jak sądzi Rayes, umacnia więź małżeńską zarazem uświadamiając, że przejęło się dziedzictwo rodowe[71].

Bardzo krytycznie Bractwo św. Piusa X podchodzi do zagadnień związanych z naturalnym planowaniem rodziny[72], twierdząc, że jest to *katolicka antykoncepcja.*

Pojawiają się również artykuły dotyczące roli matki i ojca w wychowaniu[73]. Dodatkowo integryści zamieszczają na łamach czasopisma wskazówki dla rodziców, odnoszące się do wychowania na poszczególnych etapach rozwoju swoich dzieci[74]. Ponadto, warto dodać, jakie porady oraz, na jakie zagrożenia zwraca uwagę bp Michał Nowodworski w artykule *Życie chrześcijańskie*:

> „— nie godzi się, aby w rodzinie chrześcijańskiej rozmawiano o pieniądzach, o interesach materialnych, o kulturze naukowej, jako o najwyższych celach żywota ziemskiego. Należy na pierwszym miejscu stawiać szlachetną bezinteresowność chrześcijańską, sumienie, szczęśliwość wieczną;
> — biada rodzicom, w których nadziemskie dobra cnoty i religii nie panują nad wszystkim;
> — rodzina powinna być szkołą pracowitości, umiarkowania i powagi chrześcijańskiej;
> — istną trucizną życia rodzinnego jest bezbożna i rozpasana nowoczesna beletrystyka. Rodzina chcąc pozostać chrześcijańską, powinna zamknąć drzwi domu przed taką literaturą, jakoby przed uwodzicielem i bluźniercą”[75].

Warto zaznaczyć również, że ów autor żył w wieku XIX. Wyrażał także krytyczne uwagi na temat m.in. wychowania w koncepcji liberalizmu[76]. W kon-

[70] M.J. Rayes, *10 sposobów pogłębienia wymiaru duchowego małżeństwa*, „Zawsze Wierni” 2013, nr 6, s. 118–121.
[71] Tamże, s. 119.
[72] C.J. Winters, *Naturalne planowanie rodziny – katolicka antykoncepcja*, „Zawsze Wierni” 2012, nr 4, s. V; „Zawsze Wierni” 2011, nr 11; „Zawsze Wierni” 2011, nr 9.
[73] L.A. Lambert, *O wzniosłej godności ojca*; M.J. Rayes, *Obowiązki ojców według Katechizmu Soboru Trydenckiego*; J. Jenkins, *Ojcostwo musi budzić bojaźń*; J. Jenkins, *O władzy męskości i ojcostwie*; E. Willock, *Współczesny zamach na mężczyzn, ojcostwo i rodzinę*; J. Doran, *Złe ojcostwo chorobą współczesnych rodzin*, „Zawsze Wierni” 2013, nr 4; *O istocie i zadaniach ojca i matki*, „Zawsze Wierni” 2013, nr 4.
[74] M.J. Rayes, *Rola matki w wychowaniu*, cz. I, „Zawsze Wierni” 2012, nr 12, s. I.
[75] M. Nowodworski, *Życie chrześcijańskie*, „Zawsze Wierni” 2011, nr 9, s. I.
[76] Tenże, *Liberalizm*, por. źródło: http://www.ultramontes.pl/liberalizm.htm [dostęp: 05.15.2014].

sekwencji Michal Semín podkreśla, że jedyną możliwością „odnowienia wszystkiego w Chrystusie", także społeczeństwa i państwa jest istnienie katolickich rodzin. Problem pojawia się wówczas, kiedy trzeba odpowiedzieć na pytanie, czym jest katolicka rodzina i jak powinna żyć, aby to określenie w pełni jej przysługiwało[77]. Autor wskazuje na:

— przemienienie świadomości i mentalności katolików – chrześcijańska rodzina stanowi podstawową instytucję społeczną, jest fundamentem chrześcijańskiej społeczności i podstawą prawa w państwie katolickim, a przez to fundamentem jego władzy, która powinna akceptować nauczanie Ewangelii i moralne nauczanie Kościoła katolickiego;
— przeciwstawianie się niemoralnym ideologiom, np. *gender*;
— formowanie katolickich mężczyzn i ojców – integralnie pojęte życie katolickiej rodziny stanowi niezbędny fundament do prowadzenia skutecznej działalności politycznej i społecznej, a jej celem je budowa państwa według zasad wyłożonych w encyklikach *Immortale Dei* i *Libertas* Leona XIII oraz *Quas promas i Quadregesimo anno* Piusa XI[78].

Zatem, jak stwierdził abp Lefebvre:

> „[...] jeśli jest jakiś okres życia, w którym autorytet odgrywa szczególnie istotną rolę, to jest to okres zawierający się pomiędzy narodzinami i dojrzewaniem. Rodzina, przez, którą człowiek otrzymuje dar istnienia – tak zależnego od innych, że potrzebuje długiego okresu nauki, najpierw od rodziców, później od tych, którzy współdziałają za zgodą rodziców w tym procesie – jest naprawdę cudowną i świętą instytucją"[79].

W związku z tym, wychowując się w rodzinie, dziecko otrzymuje od swych rodziców strukturę intelektualną, psychiczną oraz moralną, w znacznym stopniu determinującą to, jakim człowiekiem stanie się w przyszłości. Toteż, jak zauważa ks. Yves le Roux FSSPX, człowiek dorosły jest bowiem w istocie dojrzałym owocem wszystkich ziaren, zasianych w jego sercu w latach młodości[80].

Zakończenie

Obraz rodziny na łamach periodyku z perspektywy Bractwa św. Piusa X przedstawiony jest w sposób ortodoksyjny. Włączając w to postawę wobec posoborowych koncepcji ekumenizmu, wolności religijnej, modernizmu oraz liberalizmu uwidacznia się wrogość wobec świata współczesnego i rzeczywistości, która nastąpiła po m.in. Rewolucji Francuskiej i Soborze Watykańskim II.

[77] M. Semín, *Rodziny i katoliccy mężczyźni – łączcie się!*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4, s. 61.
[78] Tamże, s. 61–63.
[79] M. Lefebvre, *Autorytet ojca i matki w rodzinie*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4, s. 46.
[80] Y. Roux, *Niedojrzali ojcowie okradają dzieci i społeczeństwo*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4, s. 36.

Istotne jest jednak to, jak rodzina, jej funkcje, role i zadania przedstawiane są przez integrystów i jak będzie odbierana przez katolików skupionych wokół Kościoła posoborowego. Należałoby rozważyć, czy nie nastąpi wykluczenie i marginalizacja członków rodziny względem społeczeństwa i większości katolickiej. Istotne jest również funkcjonowanie rodzin tradycyjnych katolików w ciągle zmieniającej się wielokulturowej i wieloreligijnej rzeczywistości, gdzie podstawą porozumienia jest dialog międzykulturowy i międzyreligijny.

Kluczową kwestią są treści, jakie zamieszczają integryści na łamach czasopisma „Zawsze Wierni". Szczególnie te, które w procesie nauczania i wychowania mogą być przekazywane dzieciom. Co więcej, powstaje pytanie, czy taka wiedza, którą nabędą w toku uczenia się, nie sprawi, że staną się jednostkami wrogo nastawionymi do Kościoła współczesnego i innych religii. Należy mieć na uwadze, że rodzina odgrywa niebywałą rolę w wyborze wartości i postawy. Propozycja Bractwa Świętego Piusa X skierowana do rodzin, w postaci: pielgrzymek, szkół podstawowych i średnich, rekolekcji, spotkań, obozów i wykładów tworzy bardzo atrakcyjny obszar dla głoszenia tradycyjnych poglądów.

Bibliografia

Baryzel J., *Integryzm*, http://haggard.w.interia.pl/integryzm.html [dostęp: 05.15.2014].

Beauvais X., *Walka o czystość*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 2.

Bractwo Św. Piusa X, *Problemy z doktryną o Kościele wynikiem ekumenizmu*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 3.

Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Wydawnictwo WSP, Warszawa 2000.

Deklaracjaowychowaniuchrześcijańskim, http://archidiecezja.lodz.pl/czytelni/sobor/dwch.html [dostęp: 05.15.2014].

Dogmat o Trójcy Świętej, prawosławie, ekumenizm, „Zawsze Wierni" 1999, nr 26.

Doran J., *Rodzina – uporządkowane życie, duchowość i wiara*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 2.

Doran J., *Złe ojcostwo chorobą współczesnych rodzin*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.

Doran J., *Złe ojcostwo chorobą współczesnych rodzin*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.

Fullerton J., *Szkoła i samowychowanie – droga do szczęścia i uświęcenia*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 1.

Gleize J.M., *Kościół musi odrzucić błędy soboru*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 3.

Hanahoe Ks. E., *Ecumenism and Ecclesiology*, „American Ecclesiastical Review" 1962, cz. 2.

Hertz S., *Manifest matki*, cz. 2, „Zawsze Wierni" 2012, nr 4.

http://www.piusx.org.pl/zawsze_wierni/ [dostęp: 05.05.2014].

Jenkins J., *O władzy męskości i ojcostwie*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.

Jenkins J., *Ojcostwo musi budzić bojaźń*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.

Jenkins J., *Sobór Watykański II – śmierć zachodniej kultury*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 3.

Jenkins J., *Wiara modernistów – syntetaza wszystkich błędów*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 2.

Karas M., *Integryzm Bractwa Kapłańskiego św. Piusa X. Historia i doktryna rzymskokatolickiego ruchu tradycjonalistycznego*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

Lambert L.A., *O wzniosłej godności ojca*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Lefebvre M., *Autorytet ojca i matki w rodzinie*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Lefebvre M., *Oskarżam Sobór*, Wydawnictwo Te Deum, Warszawa 2003.
Luber D., *Wychowanie moralne i religijne w rodzinie śląskiej w procesie przemian społeczno-gospodarczych*, [w:] M.E. Ruszel (red.), *Rodzina, Wartości, Przemiany*, Wydawnictwo Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2010.
Modernizm w encyklice Pascendi, http://www.piusx.org.pl/zawsze_wierni/artykul/1114 [dostęp: 05.05.2014].
Niecikowski T., *Herezja herezji, czyli rzecz o współczesnym ekumenizmie widzianym oczami wschodnich schizmatyków*, „Zawsze Wierni" 1999, nr 27.
Nowodworski M., *Liberalizm*, http://www.ultramontes.pl/liberalizm.htm [dostęp: 05.15.2014].
Nowodworski M., *Życie chrześcijańskie*, „Zawsze Wierni" 2011, nr 9.
O istocie i zadaniach ojca i matki, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Od ekumenizmu do apostazji, „Zawsze Wierni" 2004, nr 59.
Od ekumenizmu do apostazji, http://www.piusx.org.pl/zawsze_wierni/artykul/712 [dostęp: 05.05.14; 07.08.2012].
Osewska E., *Katecheza w rodzinie – prawda i złudzenia*, „Episeme", S. Dziekoński (red.), t. 6: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, Olecko 2000.
Oświadczenie abpa Marcela Lefebrve'a, [w:] S. Maessen, *Voc Est Enim Corpus Meum. Analiza porównawcza Novus Ordo Missae i Tradycyjnej Mszy Świętej*, Wydawnictwo Te Deum, Warszawa 1997.
Pachucki M., *Papież Pius XI – pogromca ekumenizmu*, „Zawsze Wierni" 2000, nr 33.
Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. R-St, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.
Podoleński S., *Wybór stanu i przygotowanie do małżeństwa*, „Zawsze Wierni" 2014, nr 2.
Prężyna W., *Kształtowanie życia religijnego w świetle psychologii rozwojowej*, „Znak" 1971, nr 23.
Problemy wywołane ekumenizmem, „Zawsze Wierni" 2004, nr 59.
Pylak B., *Kościół – Mistyczne Ciało Chrystusa. Projekt konstytucji dogmatycznej na Soborze Watykańskim*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1959.
Rayes M.J., *10 sposobów pogłębienia wymiaru duchowego małżeństwa*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 6.
Rayes M.J., *Bierzmowanie w życiu dziecka*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 6.
Rayes M.J., *Czy wasze metody wychowawcze zdają egzamin?*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 2.
Rayes M.J., *Obowiązki ojców według Katechizmu Soboru Trydenckiego*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Rayes M.J., *Rola matki w wychowaniu*, cz. I, „Zawsze Wierni" 2012, nr 12.
Rayes M.J., *Rola matki w wychowaniu*, cz. II, „Zawsze Wierni" 2013, nr 2.
Roux Y., *Niedojrzali ojcowie okradają dzieci i społeczeństwo*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Semín M., *Rodziny i katoliccy mężczyźni – łączcie się!*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Wierzycki D., *Szkoła Bractwa – szkoła podstawowa*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 1.
Willock E., *Współczesny zamach na mężczyzn, ojcostwo i rodzinę*, „Zawsze Wierni" 2013, nr 4.
Winters C.J., *Naturalne planowanie rodziny – katolicka antykoncepcja*, „Zawsze Wierni" 2012, nr 4.

Rozdział III

Matka – wychowawczyni i opiekunka ogniska domowego

The mother – an educator and a guardian of the family

doi: 10.23734/wwr20152.235.241

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 20.09.2014 r. – przyjęty: 25.10.2015 r.

Joanna SKOLIK*

Ewa Korzeniowska jako matka – strażniczka ogniska domowego. Wychowanie w kresowej rodzinie szlacheckiej na ziemiach polskich pod zaborami w okresie międzypowstaniowym

Ewa Korzeniowska as a mother and a good spirit of the home – the upbringing of children in a Polish Borderland noble family during the partitions

Streszczenie

W artykule przedstawiam portret Ewy Korzeniowskiej, matki Josepha Conrada oraz siostry Tadeusza Bobrowskiego, na której życie osobiste (podobnie jak na życie wielu kresowych szlachcianek) przemożny wpływ miała historia. Polityka, jaką Rosja carska stosowała wobec Polaków, którzy ośmielili się marzyć o niepodległości w sposób dramatyczny naznaczyła całe jej życie. Z jej korespondencji oraz przekazu bliskich jej osób wyłania się portret prawdziwej matki Polki oddanej swojej rodzinie i ojczyźnie.

Słowa kluczowe: Kresy, wychowanie, zabory, kresowa szlachta polska.

Abstract

The article presents a portrait of Ewa Korzeniowska; Joseph Conrad's mother and Tadeusz Bobrowski's sister. Her life was seriously influenced by Russian autocracy

* e-mail: jskolik@uni.opole.pl
Instytut Slawistyki, Uniwersytet Opolski, pl. Kopernika 11, 45-040 Opole, Polska.

persecuting those Poles who even dared to dream about an independent Poland. Her letters and the recollections of other family members present her as a true Polish mother and wife.

Keywords: The borderland, upbringing, partitions, Polish borderland nobility.

Kresy to słowo o podwójnym znaczeniu; to rzeczownik pospolity, jak i (pisane wielką literą) nazwa własna oznaczająca „[...] kilka regionów, kilka krain, kilka nawet obszarów etnicznych, uznanych [...] za obszar polskiej swojskości”[1]. Kresy są miejscem rzeczywistym, to tereny na wschodnim pograniczu dawnej Rzeczpospolitej, obecnie należące do Ukrainy, Białorusi i Litwy. A jednocześnie Kresy to miejsce mityczne, przedstawiane jako zniszczona Arkadia i raj utracony. To tam tworzył się polski etos rycerski, gdy trzeba było bronić cywilizacji Zachodu przed wschodnim barbarzyństwem. Tak opisuje Kresy Wincenty Pol (w poemacie *Mohort*, opublikowanym w 1854 roku), który po raz pierwszy w ten sposób nazwał wschodnie pogranicze Polski[2]. Kresy, postrzegane w czasie zaborów jako bastion polskości, stały się w wieku XIX:

> „[...] pojęciem wartościującym – kategorią aksjologiczną, wyposażoną w idealizowane znaczenia kulturowe i etyczne, inspirujące do różnorakich poczynań interpretowanych jako misja narodowa”[3].

Mówiąc o kresowej rodzinie szlacheckiej pod zaborami należałoby się cofnąć aż do roku 1795, do trzeciego rozbioru I Rzeczpospolitej i zakończyć rozważania w momencie powstania II Rzeczpospolitej, a więc w roku 1918. Jednak w okresie międzypowstaniowym jak w soczewce skupia się i uwidacznia wszystko to, co w rodzinie kresowej było najważniejsze i najistotniejsze, także w czasie zaborów. Bowiem to właśnie na Kresach w najsilniejszy sposób trwała i zachowywana była tradycja i kultura polska. Zaś kresowe rody i dwory ziemiańskie, i szlacheckie były wówczas ostoją polskości i polskiej tradycji, to one wyznaczały wysokie standardy zarówno moralne, jak i kulturowe.

> „Polskość ziemian Kresów była bardziej tradycyjna niż w innych zaborach [...] bardziej prawdziwa. [Panowało nawet przekonanie – wtrąc. J.S.], że oto Kresy nie są pograniczem, ale centrum polskości”[4].

[1] J. Kolbuszewski, *Kresy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2005, s. 12.
[2] Tamże, s. 5–49.
[3] Tamże, s. 57.
[4] M. Ustrzycki, *Ziemianie polscy na Kresach 1864–1914*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 2006, s. 181.

Pod wpływem wydarzeń historycznych zmieniała się rola matki i ojca w rodzinach, mężczyźni biorący udział w powstaniach, najpierw walczyli, często ginęli bądź trafiali do niewoli, zaś kobiety zmuszone w ten sposób zostały do przejmowania roli mężczyzn. W sytuacji gdy z powodu walk o niepodległość Rzeczpospolitej zabrakło ojca, brata, wuja, ich rolę przejmowały kobiety; najczęściej matka (a także babki, ciotki, dalsze krewne). Tak powstawał wzorzec matki Polki, kobiety niezłomnej i nieugiętej.

> „Po powstaniu listopadowym i ograniczeniu, a nawet zakazaniu nauczania języka polskiego i historii Polski cały ciężar wychowania patriotycznego spadł na dom rodzinny, a głównie na matki. Dom rodzinny był miejscem zamkniętym przed zaborcami. [...] Był on wówczas azylem i ośrodkiem edukacji patriotycznej młodego pokolenia"[5].

Tadeusz Bobrowski, zasłużony dla kresowej społeczności w której żył jako sędzia pokoju, opiekun wdów i sierot, zawsze gotów służyć radą i trzeźwym osądem sytuacji, najbardziej jednak znany dzięki temu, że jednym z jego podopiecznych był angielski pisarz polskiego pochodzenia – Joseph Conrad, w swych pamiętnikach szczegółowo opisał życie na polskich Kresach. Jako autor pamiętników, które opublikowane kilka lat po jego śmierci były powodem oburzenia i skandalu[6], skrupulatnie przedstawił wszelkie grzechy i grzeszki współczesnych. Jednak w swych memuarach oddawał sprawiedliwość wszystkim tym, którym, jego zdaniem, owa sprawiedliwość się należała. Bobrowski – baczny i wnikliwy obserwator – pozostawił potomnym niezwykle szczegółowy portret życia kresowej szlachty, opis zasad życia, sposobu wychowania młodzieży, funkcjonowania rodziny. Bobrowski pisał:

> „Była to właśnie epoka przełomu, w której właśnie większą baczność na wychowanie domowe zwracać poczęto. Kobiety nasze, zawsze czujniejsze od mężczyzn, snadź sercem macierzyńskim pierwsze dojrzały, a raczej pierwsze postanowiły dotychczasowemu w tej materii niedbalstwu zaradzić. One więc ujęły ster domowego wychowania, kierując nim, jak umiały. Umiały same niewiele, ale nadrabiały pilnością i poświęceniem. Śmiało powiedzieć można, że to, czym było i jest pokolenie rówieśników moich [Bobrowski urodził się w 1829 roku – wtrąc. J.S.], niezaprzeczenie troskliwości matek zawdzięcza! Ojcowie bowiem, nawet wykształceni, oprócz utrzymywania dzieci w pewnej

[5] M. Stawiak, *Rola kobiet w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, [w:] A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek (red.), *Edukacja, państwo, naród w Europie Środkowej i Wschodniej XIX i XX w.*, Biblioteka Narodowa, Wrocław 2002, s. 237.

[6] Potomkowie osób opisanych przez T. Bobrowskiego w sposób szczegółowy, a nie pozbawiony pikanterii i złośliwości starali się wykupić cały nakład z zamiarem zniszczenia pamiętników. Zob.: S. Kieniewicz, *Przedmowa wydawcy*, [w:] T. Bobrowski, *Pamiętnik mojego życia*, S. Kieniewicz (oprac.), t. 1, PIW, Warszawa 1979, s. 5–7, [ss. 5–44].

> zewnętrznej karności i opłacania nauczycieli i stancji w szkołach ani w wychowanie dzieci, ani w nauczanie zgoła nie wglądali, ani w domu, ani w szkole. Wyprowadziły więc najprzód matki dzieci z alkierzy i izb czeladnych, spod dozoru poczciwych, ale ciemnych i przesądnych piastunek i starych sług – do pokoju pod bezpośredni własny dozór, a następnie postarały się o możliwe domowe dzieci wykształcenie..."[7].

Chłopcom i dziewczętom wpajano odmienne wzorce zachowań, właściwe dla ról społecznych, które potem przyszło im odgrywać, co innego ważne było dla potomków płci męskiej, a co innego dla kobiet. Bobrowski wspominał:

> „Nakazywano dzieciom sprawować się cicho w obecności starszych, wypuszczając je dla zabawy bądź do osobnego pokoju, bądź na podwórze, i wtedy pobujać mogły, a gdy w tym miarę przebierały i zanadto wrzawy słychać było, zjawiał się ktoś starszy i do porządku przyprowadzał. Z końmi, psami i flintą wcześnie chłopcom obcować pozwalano – za to dziewczętom nigdy – powierzając ich wtedy dozorowi jakiegoś doświadczonego sługi"[8].
>
> „Po powstaniu listopadowym na kobiety spadła szczególna odpowiedzialność za przetrwanie tradycji narodowej, przekazywanie kultury, historii, języka polskiego, za ochronę polskości w domach rodzinnych"[9].

Adam Mickiewicz, pisząc swój wiersz *Do Matki Polki*, wprost określił zadanie, jakie polskie matki mają do spełnienia: przygotować swe dzieci do walki i poświęcenia się w imię niepodległej Polski.

Kolejne pokolenia Polek dorastały w przekonaniu, że tak właśnie żyć należy. Kobiety te, którym przyszło wchodzić w dorosłe życie w przededniu powstania styczniowego, były bardziej samodzielne, lepiej wykształcone niż ich matki, zdawały sobie również sprawę z tego, iż częstokroć same muszą ryzykować swoje życie w imię wyznawanych wartości.

Przykładem takiej właśnie kobiety była siostra Bobrowskiego: Ewa, a raczej, jak zwykła mówić o sobie, Ewelina Korzeniowska – matka Josepha Conrada, a wówczas jeszcze Józefa Konrada Korzeniowskiego.

Conrad opisuje swoją matkę (w tomie *Ze wspomnień*) w niezwykle ciepły i czuły sposób, mówi jednak nie tylko o niej, ale i o całej rodzinie, której członkowie byli dla siebie prawdziwym wsparciem:

> „Musiał to być rok 1864, a według innego systemu obliczeń działo się to z pewnością w roku, kiedy dozwolono matce opuścić miejsce wygnania [...]. Jest to także rok, od którego począwszy pamiętam matkę z większą wyrazistością, nie tylko jako czyjąś kochającą, cichą, opiekuńczą obecność o szerokim

[7] T. Bobrowski, *Pamiętnik mojego życia*, t. 1, (oprac.) S. Kieniewicz, PIW, Warszawa 1979, s. 138.
[8] Tamże, s. 141.
[9] M. Stawiak, *Rola kobiet w wychowaniu...*, dz. cyt., s. 239.

> czole i oczach wyrażających jakby słodki nakaz; pamiętam także wielki zjazd wszystkich krewnych z bliska i z daleka, siwe głowy przyjaciół rodziny, składających mej matce hołd szacunku i miłości w domu jej ulubionego brata, który w kilka lat później miał mi zastąpić oboje rodziców"[10].

W ten sposób – portretując swoją matkę – Conrad stworzył w zasadzie jedyny obraz matki Polki w literaturze angielskiej. Postać Ewy Korzeniowskiej, wyłaniająca się z kart opowieści Conrada, która z kolei powstała dzięki pamiętnikowym wspomnieniom wuja Tadeusza, to typowy przykład bohaterki polskiej literatury romantycznej. Kobieta piękna, wykształcona, jednocześnie gorąca patriotka, która, będąc posłuszną córką, bardzo długo czeka na możliwość połączenia się z ukochanym. Zaś historia Ewy i Apollona Korzeniowskich jest opisem prawdziwie nieszczęśliwej miłości romantycznej. Ewa Korzeniowska przez wiele lat musiała nie tylko czekać na możliwość poślubienia wybranka, ale też pokonać wiele trudności, uniemożliwiających zawarcie małżeństwa: brak zgody ojca na ten związek i niechęć rodziców do Apollona ze względu na jego radykalne poglądy i niezadowalający stan majątkowy. Gdy wreszcie dochodzi do ślubu, szczęście młodego małżeństwa nie trwa długo, Apollo zostaje aresztowany za działalność niepodległościową i osadzony w Cytadeli Warszawskiej, a potem wraz z żoną zostają zesłani do Wołogdy. Zarówno wtedy, gdy Apollo przebywał w Warszawie, a Ewelina wraz z synem na Ukrainie, jak i po aresztowaniu męża, następnie w czasie pobytu i śmiertelnej choroby na zesłaniu Korzeniowska zawsze była dla rodziny wsparciem: kochającą matką, żoną, i wreszcie niezłomną patriotką. Conrad w tomie *Ze wspomnień* przytacza słowa Bobrowskiego[11]:

> „Twoja matka [...] rozdzierana była wewnętrzną walką między miłością dla człowieka, którego miała w końcu poślubić, a świadomością, że zmarły ojciec sprzeciwiał się stanowczo temu małżeństwu. Niezdolna zdobyć się na lekceważenie uwielbianej pamięci i sądu, który zawsze szanowała i któremu wierzyła, a z drugiej strony czująca niemożność opierania się uczuciu tak głębokiemu i szczeremu – nic dziwnego, że nie potrafiła zachować równowagi ducha. Skłócona wewnętrznie, nie mogła dać innym poczucia spokoju, którego jej samej brakowało. Dopiero później, gdy połączyła się wreszcie z wybranym człowiekiem, rozwinęła te niepospolite dary umysłu i serca, które nakazywały szacunek i podziw nawet naszym wrogom. Znosiła ze spokojem i hartem okrutne dopusty życia, odbijającego wszystkie narodowe i społeczne nieszczęścia; spełniała najwznioślejsze przykazania obowiązków żony, matki i patriotki, dzieląc wygnanie męża i szlachetnie reprezentując ideał niewiasty polskiej"[12].

---

[10] J. Conrad, *Ze wspomnień*, [w:] Tenże, *Dzieła wybrane*, t. 4, PIW, Warszawa 1987, s. 211–212.

[11] Por.: Z. Najder, *Sztuka i wierność: Szkice o twórczości Josepha Conrada*, tłum. H. Carroll-Najder, Uniwersytet Opolski, Opole 2000, s. 66–69; T. Bobrowski, *Pamiętnik*..., dz. cyt., t. 2, s. 18.

[12] J. Conrad, *Ze wspomnień*..., dz. cyt., s. 214.

Apollo pisał o swej małżonce:

> „Bo ze mną – przy mnie – Stróż Anioł mój wszędzie
> Polka – Kochanka – Niewiasta – Żona”[13].

Można powiedzieć, że na oczach małego Konradka tworzył się etos kobiety kresowej, która nie tylko sama była patriotką, ale i dbała o patriotyczne wychowanie dzieci, zaś dla swego męża była prawdziwym wsparciem, przyjacielem, lub, żeby posłużyć się współczesnym słownictwem, partnerem, nie tylko życiowym, ale i intelektualnym. O tym wszystkim pisze Ewa w listach do męża i przyjaciół:

> „Ach! Jakże w domu za Tobą tęskno, nie wyobrażasz sobie, a ja Ci pewno nie wypowiem. [...] Daj mi robotę na czas naszego rozstania. Próbowałam wziąć się do fortepianu, ale trzydziestu strun od pół roku nie ma. Nie zważając na uszy, zepsuję fortepian i szkodę materialną zrobię, a więc nie można”.
>
> „Każ mi co tłumaczyć. Znajdź tam co nowego, coś poczytnego. Tak bym chciała choć w malutkiej części ciężar materialny życia wziąć na siebie stale”[14].
>
> „Konradek dotąd w potrójnych naszych ulubionych kolorach; ale ma żałobną sukienkę i inaczej do kościoła go nie poprowadzę. [...] Zmęczona jestem: cały dzień żałobną sukienkę dla Konradka szyłam. Tak tu czarno, dzieci nawet, że malec wciąż sam o żałobę prosi”[15].
>
> „Listy Wasze ostatnie nie doszły do rąk Apolka, a to z przyczyny, że ten z wielu innymi w Cytadeli siedzi. [...] Co rana u żelaznej bramy Cytadeli zastaję tłumy kobiet tym samym, co ja, zajętych. Stoimy tak często dzień cały na deszczu i chłodzie, oczekując kartki, wieści, słowa, bez którego czasem odjechać przychodzi”[16].

Ważnym elementem kresowego wychowania był także stosunek do tych członków rodziny, którzy mieli mniej szczęścia w życiu. W domu kresowym panowała staropolska gościnność, tam mogli schronić się ci krewni, którzy z jakichkolwiek powodów zostali bez środków do życia. „Było to dziedzictwo szlacheckich zasad gościnności i solidarności rodowej”[17], takiej właśnie gościnności i opieki zaznał sam Conrad, gdy wuj Tadeusz roztoczył nad nim opiekę po śmierci obojga rodziców.

Zaś Bobrowski wspominał w swoich pamiętnikach tych krewnych, którzy pomieszkiwali w domu jego rodziców:

---

[13] Apollo Korzeniowski, [cyt. za:] Z. Najder, *Sztuka i wierność*..., dz. cyt., s. 31.
[14] Ewa Korzeniowska do męża, [cyt. za:] Z. Najder, J. Skolik (red.), *Polskie zaplecze Josepha Conrada-Korzeniowskiego*, t. 1, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2006, s. 118.
[15] Taż, tamże, s. 119, 122.
[16] Taż do Antoniego i Ludwiki Pietkiewiczów, tamże, s. 133–134.
[17] M. Ustrzycki, *Ziemianie polscy na Kresach*..., dz. cyt., s. 123.

> „W domu rodziców moich stale bawiła cioteczna siostra mego ojca [...] niemłoda już panna [...] znana w okolicy i dalej pod mianem panny Petroneli. [...] pierwsze wrażenie z dzieciństwa mego, które zapamiętałem, związane jest z powrotem stryja mego rodzonego z wygnania w Rosji. Mieszkał on parę lat u rodziców moich [...]"[18].

Dom kresowy był więc prawdziwą rodzinną ostoją to tam kultywowana był tradycja i kultura. Rodzina była czymś najważniejszym, to ona dawała wzajemne wsparcie i gwarantowała właściwe wychowywanie następnych pokoleń. W domu nad wychowaniem dzieci czuwała przede wszystkim matka – wcielenie ideału kobiety kresowej, której zadaniem było, z jednej strony, strzec polskości, z drugiej – wychowywać kolejne pokolenia w duchu patriotyzmu. Kobieta kresowa miała być nie tylko dobrą żoną i matką, ale miała też być wzorem wszelkich cnót, miała bowiem dawać przykład i stabilizować świat wartości[19]. Takie właśnie były kobiety, które opisywał Bobrowski i te, które zapamiętał Conrad a więc najpierw matka, potem babcia – Teofila Bobrowska, a także i inne kobiety i dziewczęta, dzięki którym przetrwała polska tradycja i kultura. Nie tylko na Kresach.

Bibliografia

Bobrowski T., *Pamiętnik mojego życia*, (oprac.) St. Kieniewicz, t. 1–2, PIW, Warszawa 1979.

Conrad J., *Ze wspomnień*, [w:] J. Conrad, *Dzieła wybrane*, t. 4, PIW, Warszawa 1987.

Kieniewicz S., *Przedmowa wydawcy*, [w:] T. Bobrowski, *Pamiętnik mojego życia*, S. Kieniewicz (oprac.), t. 1, PIW, Warszawa 1979.

Kolbuszewski J., *Kresy*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2005.

Najder Z., Skolik J. (red.), *Polskie zaplecze Josepha Conrada-Korzeniowskiego*, t. 1, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2006.

Najder Z., *Sztuka i wierność: Szkice o twórczości Josepha Conrada*, tłum. H. Carroll-Najder, Uniwersytet Opolski, Opole 2000.

Stawiak M., *Rola kobiet w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia w królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, [w:] A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek (red.), *Edukacja, państwo, naród w Europie Środkowej i Wschodniej XIX i XX w.*, Biblioteka Narodowa, Wrocław 2002.

Ustrzycki M., *Ziemianie polscy na Kresach 1864–1914*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 2006.

[18] T. Bobrowski, *Pamiętnik mojego życia*..., dz. cyt., t. 1, s. 57, 58–60.

[19] Por.: M. Ustrzycki, *Ziemianie polscy na Kresach*..., dz. cyt., s. 115–119.

doi: 10.23734/wwr20152.243.254

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 12.10.2015 r.

Joanna FALKOWSKA*

Kobieta w roli matki. Propozycje Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej (1842–1890)

Woman in the role of the mother. Propositions of Anastazja Dzieduszycka née Jełowicka (1842–1890)

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest ukazanie poglądów Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej na rolę matki. Ta nauczycielka, działaczka i publicystka pedagogiczna była przekonana o wielkiej wadze tego zadania oraz odpowiedzialności, jaka w związku z tym spoczywa na kobietach. Matka powinna być pierwszą nauczycielką dla swojego dziecka, zaszczepiać mu zasady chrześcijańskie, przygotowywać do sprostania obowiązkom wobec społeczeństwa, a zwłaszcza do rzetelnej pracy.

Autorka była też zdania, że współczesna jej kobieta–matka powinna być kobietą świadomą. Trzeba, by nadążała za duchem czasów i dostosowywała swe działania do zmieniającej się rzeczywistości. Wysoko stawiała szczęście rodzinne, dobrobyt, moralność, za które w dużej mierze odpowiedzialna jest kobieta. To ona swoją pracą i zaangażowaniem, za pomocą odpowiednich środków jest w stanie sprawić, by życie rodzinne przepełniały wartości chrześcijańskie.

Słowa kluczowe: matka, zadania wychowawcze, praca.

* e-mail: jfal@umk.pl
Katedra Historii Myśli Pedagogicznej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska.

Abstract

The main objective of the paper is to show the views of Anastazja Dzieduszycka née Jełowiecka on the role of the mother. This teacher, activist and pedagogical columnist was convinced of the great importance of this task as well as the responsibilities that lie with women as aresult. A mother should be the first teacher for her child, instil Christian values in it, prepare it to measure up to the responsibilities it will have towards society and especially to diligent work.

The author was also of the opinion that a woman–mother of her time should be a conscious person. She should keep up with the times and adapt her actions to the changing reality. She held the family's happiness, well-being, and morality, for which the woman is largely responsible, in high regard. It is she who is able, with her work and involvement, using the appropriate means, to make family life reflect Christian values.

Keywords: mother, upbringing tasks, work.

Uwagi wstępne

Głównym celem artykułu jest ukazanie poglądów dziewiętnastowiecznej nauczycielki, działaczki, publicystki pedagogicznej i autorki literatury dla dzieci – Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej, na rolę matki[1]. Zabierała ona głos na temat edukacji kobiet, ich miejsca i roli w życiu społecznym, opowiadała się za dopuszczeniem ich do szkół średnich i postulowała utworzenie dla nich szkół wyższych uzupełniających. Była więc jedną z tych odważnych kobiet, które włączyły się do dyskusji[2], jaka miała miejsce w drugiej połowie XIX wieku,

[1] Więcej na temat Anastazji Dzieduszyckiej w następujących pracach: L. Słowiński, *Z myślą o niepodległej*, Wydawnictwo Abos, Poznań 1993, s. 268–288; J. Hulewicz, *Dzieduszycka z Jełowickich Anastazja*, [w:] W. Konopczyński (red.), *Polski Słownik Biograficzny*, t. VI, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1938, s. 108–109; J. Dunin-Karwicki, *Z moich wspomnień*, t. III, Księgarnia A.G. Dubowskiego, Warszawa 1901, s. 51–53; A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999.

[2] Więcej na temat wychowania i kształcenia kobiet w następujących pracach: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim: zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1996; A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, cz. I i II, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1995; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, nakł. Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 1939; J. Suchmiel, *Udział kobiet w nauce do 1939 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1994; J. Hoff (red.), *O kobietach: studia i szkice: wiek XIX i XX*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011; K. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Wydawnictwa Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 2000; B. Czajecka, *Z domu w szeroki świat. Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Tow. Autorów i Wydawców Prac Nauk. Universitas, Kraków 1990; R. Dutkowa, *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet* (*1896–1918*), Księgarnia Akademicka, Kraków 1995.

a dotyczyła emancypacji kobiet, podniesienia poziomu ich kształcenia oraz umożliwienia im wykonywania zawodów na równi z mężczyznami[3].

Analizując bogaty dorobek pisarski tej galicyjskiej autorki i orędowniczki równouprawnienia kobiet, trzeba powiedzieć, że była przekonana o wielkiej wadze zadań oraz odpowiedzialności, jaka spoczywa na kobietach–matkach. Matkę postrzegała nie tylko jako pierwszą nauczycielkę dla swojego dziecka, która powinna zaszczepiać mu zasady chrześcijańskie, ale także kogoś, kto powinien przygotowywać młodego człowieka do sprostania obowiązkom wobec społeczeństwa, a zwłaszcza do rzetelnej pracy. Ponadto, zachęcała do podejmowania pracy, która, po wypełnieniu codziennych, domowych obowiązków, byłaby wkładem i pomocą w rodzinny budżet. Doskonale znała i ze zrozumieniem odnosiła się do odmiennej sytuacji kobiet mieszkających na wsi oraz w mieście. Wobec tego widziała dla nich różne zadania. Nakłaniała, by bez względu na miejsce zamieszkania, stan posiadania, liczbę domowników być zawsze kobietą pożyteczną i pomocną. Podkreślała wagę samokształcenia, które nie powinno ustawać przez całe życie.

Zadania kobiety w roli matki

Jakie są zatem zadania kobiety–matki w społeczeństwie według Dzieduszyckiej? W jednej ze swych licznych prac pisała, że:

> „Kobieta służy ojczyźnie wszystkimi swoimi niewieścimi cnotami, służy jej swą moralnością, służy gdy jej dzielnych wychowuje synów, gdy męża jest radą i pociechą, gdy czeladkę w grozie i bojaźni Bożej prowadzi, gdy pracą i oszczędnością dobytek rodziny pomnaża, gdy zdolności swe, uczucia, siły na usługi bliźnich obraca, gdy w naukach lub sztukach celuje"[4].

Wyraźnie widoczne jest więc, że w ujęciu Dzieduszyckiej rola kobiety w społeczeństwie ściśle wiązała się z jej obowiązkami rodzinnymi. Z takimi cechami i pojęciami, jak: moralność, pracowitość, oszczędność, gospodarność, opiekuńczość, mądrość itp.

Wielokrotnie w swych pracach podkreślała, że „Rodzina jest jej gniazdem, rodzina celem, marzeniem, ogniskiem, do którego mają wracać wszelkie pro-

[3] Były wśród nich publicystki pedagogiczne, nauczycielki, działaczki oświatowe, m.in.: Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, Eleonora Ziemięcka, Narcyza Żmichowska, Antonina Machaczyńska czy Maria Ilnicka. Por.: I. Kosmowska, D. Milkuszyc, A. Szycówna, *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna. Bibliografia książek z dziedziny teorii wychowania, podręczników, literatury dla młodzieży poprzedzona wstępem historycznym*, Sekcja pedagogiczno-oświatowa, Warszawa 1912.

[4] A. Dzieduszycka, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Księgarania Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1871, s. 183.

mienie jej uczuć i myśli”[5]. Pisała, że to właśnie macierzyństwo jest najpiękniejszym zadaniem, ale i wyzwaniem dla kobiety[6]. Krytykowała prawo, według którego kobieta–matka ma pieczę nad dzieckiem, jedynie do momentu, gdy to ukończy siedem lat życia. Takie prawo budziło, w ujęciu autorki, wiele zastrzeżeń. Przede wszystkim dlatego, że podkreślało niesprawiedliwy podział ról w rodzinie. Ubolewała nad tym, iż to ojciec posiada więcej praw i przywilejów. Tak więc stwierdzała, że każde prawo uderzające w dobro rodziny, jest prawem złym. Dodawała jednocześnie, że zdaje sobie sprawę z tego, że trudno jest dać kobietom należny im udział w życiu rodziny. Opowiadała się za tym, by matka miała równe w prawa w podejmowaniu decyzji o kierunku kształcenia, wyborze szkoły, ale także i w innych aspektach życia swych dzieci. Pisała, że jest to konieczne dla dobra całej rodziny[7].

Nietrudno zauważyć, że szczególne znaczenie w wychowaniu dzieci autorka przypisywała matkom. To dla nich widziała niezwykle ważną rolę do spełnienia. Mając te uwagi na względzie na kartach *Książki młodej kobiety* pisała:

> „Pracę i działalność wszelką naucz je wcześnie cenić jako przywilej uszlachetniający człowieka, do którego zdolnym i którego godnym staje się w miarę rozwoju swego, a miłuje je szczerze szczególniej jeżeli je do sił i zdolności zastosowywać będzie. [...] Naucz je kochać doskonałość i do niej dążyć, cenić więcej świadectwo sumienia niż nagrodę, pochwałę lub powodzenie, pracować nad sobą ze spokojem i pogodą [...]”[8].

W innej pracy czytamy, iż z obowiązków i roli kobiety wynikają konkretne zadania, a mianowicie: poznanie swego dziecka, jego umysłu i możliwości, uzdolnień i zainteresowań[9]. Do jej zadań, jak podawała, należy także wprowadzanie ładu w życie rodzinne. Zauważyła też, że to właśnie matce najczęściej dziewczęta powierzają swe wątpliwości i problemy. Zwracała więc uwagę na ogromną rolę matki w wychowaniu córek. To matka powinna czuwać nad tym, by córka, wiodąc beztroskie, wesołe życie, wybrała dobrą drogę. Powinna również dbać o to, by w przyszłości stała się dobrą żoną, matką i obywatelką. Pisała, że jeśli młode dziewczę nie wyrośnie na szanowaną, pracowitą i znającą swoje miejsce w świecie kobietę, ludzie szybko o niej zapomną. Obawiała się, że stanie się tak dlatego, że jej życie nie pozostawi trwałego śladu[10]. Rozważając kwestię wychowania córek podkreślała również to, że w życiu kobiety stroje, piękno, uroda, dobra doczesne znaczą bardzo niewiele, jeśli nie stoją za nimi godne pochwały czyny i zasługi. Przestrzegała przed sytuacją, w której kobieta u schyłku

[5] Taż, *Po dziesięciu latach*, „Kronika Rodzinna” 1880, t. 8, nr 5–5/24, s. 130.
[6] Taż, *Kilka myśli o wychowaniu*..., dz. cyt., s. 225.
[7] Tamże, s. 226.
[8] A. Dzieduszycka, *Książka młodej kobiety*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1881, s. 130.
[9] Taż, *Kilka myśli*..., dz. cyt., s. 225.
[10] Tamże, s. 40.

swojego życia dozna uczucia, że nie osiągnęła niczego znaczącego. Nie pozostawiła po sobie żadnych dokonań, choćby w postaci dobrze wychowanego potomstwa. Jeśli ponadto nie wykorzystała swej życiowej szansy, nie podjęła edukacji, została niewłaściwie wychowana i w wyniku nieprzemyślanych wyborów wstąpiła na złą drogę, jej życie niewiele było warte. Jak zatem dobrze spełnić ten obowiązek pytała autorka? Jak nie przeoczyć ważnych sygnałów w rozwoju dziecka? Otóż potrzeba ciągłego samokształcenia, doskonalenia, czytania dzieł pedagogicznych, artykułów skierowanych do rodziców. Na łamach ówczesnych czasopism zachęcała wszystkie matki do tego, by bliżej przyjrzeć się sprawie swojego własnego przygotowania do pełnienia tej ważnej, życiowej roli[11]. Także w *Przedmowie* do książki *Gawędy matki* czytamy:

> „[...] przezorna matka przyszłość dziecięcia przygotowuje jego wychowaniem, tak troskliwie bada wszystko, co je otacza i otaczać może, i nie tylko nad nim samym pracuje, lecz nadto usiłuje jak najkorzystniej zmienić wpływy, które nań działać mogą"[12].

Zatem przezorna, troskliwa matka to również kobieta wykształcona. Dzieduszycka była zdania, że dobra matka powinna być kobietą świadomą, umiejącą nie tylko wychować przyszłego obywatela społeczeństwa, ale i pracować nad udoskonaleniem całego społeczeństwa, które, niestety, pełne jest wad i złych przyzwyczajeń. Jej wysiłek musi zostać tak ukierunkowany, by prawy człowiek, wychodzący spod jej matczynej opieki nie dał się sprowadzić na złe drogi. Jak pisała:

> „Matek zatem zadaniem wpływać na społeczeństwo, wychowując mu swe dzieci na przyszłych obywateli, czuwając nad kierunkiem społeczeństwa, życiem rodzinnym, przykładem, utworami pióra, śledzeniem wszelkich kierunków wiedzy i myśli [...]"[13].

Autorka powyższego stwierdzenia nie tylko głosiła czego oczekuje od współczesnych jej kobiet. Podpowiadała także za pomocą jakich środków i metod mają wypełniać te obowiązki polskie matki. Otóż wydaje się, że Dzieduszycka znała i ceniła wartość oddziaływania własnym przykładem. Ten wątek pojawiał się w wielu jej pracach[14]. Kolejnym sposobem miało być wspomniane już umiejętne podążanie za zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Dodatkowo pomocą matce może być stwarzanie sposobności do rozmowy i nauki. Przy okazji roz-

[11] A. Dzieduszycka, *O tym i owym. Ani chwili do stracenia*..., „Bluszcz" 1875, nr 25, s. 194.
[12] Taż, *Gawędy matki*, Księgarania Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1872, s. V.
[13] Tamże, s. VI–VII.
[14] W ujęciu autorki oddziaływanie własnym przykładem było również bardzo ważnym i przydatnym narzędziem narzędziem w pracy nauczycieli, zwłaszcza szkół ludowych. Patrz także: A. Dzieduszycka, *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom szkół ludowych i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, K. Bartoszewicz, Kraków 1883.

ważań na temat roli matki autorka przywoływała dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. Jak powszechnie wiadomo, Dzieduszycka uważała je za nieco nieprzystosowane do ówczesnych okoliczności[15]. Jednak bardzo je ceniła, pomimo braku w nich, jak pisała, naukowej erudycji czy filozoficznych poglądów. Mimo potocznego, w jej opinii, stylu Tańskiej, dostrzegała w nich siłę, która zmieniła na pół wieku myślenie o rodzinie, a także to, że oddziaływały na całe społeczeństwo. Pytała, któż nie zna *Wiązania Helenki* czy *Amelia matką* i płynącego z nich przesłania? Nie każdej kobiecie jest dane być Tańską, jak stwierdzała, ale każda może pracować nad swymi dziećmi i dzielić się ze społeczeństwem tym, co zdobyła własną pracą. Jak dodawała: „[...] każda winna nieść ogółowi okruszyny swego macierzyńskiego doświadczenia [...]"[16].

Nie ulega wątpliwości, że bardzo wiele zadań i obowiązków autorka przypisywała matce. Najważniejszym z nich było jednak wychowanie. Swe rozważania na ten temat zaprezentowała również w książce pt. *Gawędy matki*. Warto zwrócić uwagę, że sporo miejsca w tej publikacji poświęciła na to, by wyjaśnić swym czytelniczkom istotę tego procesu, oraz wskazać jakie błędy najczęściej są w nim popełniane. Otóż jest ono tylko wówczas właściwe i dobre, gdy rozumiemy czym jest przeznaczenie człowieka oraz jakie drogi do niego prowadzą. Nie należy też zapominać o tym, że człowiek jest częścią społeczeństwa, narodu, a zatem wychowanie powinno być dostosowane do sytuacji otoczenia, w którym żyje[17]. Stwierdzała wielokrotnie, że jedynym jej pragnieniem jest zwrócić uwagę ogółu na wychowanie i ukształcenie kobiet[18]. Pytała także:

> „A któż do tego tworzenia więcej się od kobiet przyczynia? Ich więc wychowanie nie wpływa wyłącznie na ich los tylko, lecz oddziaływa także potężnie na los całego narodu. Biada narodowi, którego niewiasty płoche, zepsute, nieukształcone! Runąć musi, albo boleśnie się przeobrazić"[19].

[15] Także i w dziele: *Kilka myśli o wychowaniu...* (Por.: A. Dzieduszycka, *Kilka myśli o wychowaniu*..., dz. cyt.) zwracała uwagę na to, że pisma K. z Tańskich Hoffmanowej czy Ziemięckiej, chociaż uwzględniają potrzeby kobiet, to nie są, w myśl piszącej, wystarczające. Nie odpowiadają bowiem aktualnym potrzebom narodu. I chociaż czytelnik odnajdzie w nich obowiązki kobiet – córek, żon i matek, mało zawierają wskazówek odośnie do kształcenia umysłowego (zwłaszcza w pracach K. Tańskiej). K. Tańska [Hoffmanowa], *Amelia matką: dzieło za dalszy ciąg Pamiątki po dobrej matce służyć mogące*, cz. 1: *Obejmująca ogólny obraz religii prawdziwej*, Druk. Łatkiewicza, Warszawa 1822; cz. 2: *Obejmująca dzieje prawdziwej religii*, Warszawa 1824; Taż, *Pamiatka po dobrej matce, czyli Ostatnie jej rady dla córki. Przez Młodą Polkę*, Druk. przy Nowolipiu no 646, Warszawa 1819.

[16] A. Dzieduszycka, *Gawędy matki*..., dz. cyt., s. VIII.

[17] Wychowanie więc, w myśl słów autorki, musi uwzględniać kondycję narodu, jego przeszłość, przeobrażenia, które miały miejsce. Tylko wówczas wychowanie ma sens i przynosi społeczeństwu i jednostce korzyści. Por.: A. Dzieduszycka, *Gawędy matki*..., dz. cyt.

[18] A. Dzieduszycka, *Kilka myśli*..., dz. cyt., s. VI.

[19] Tamże, s. VII.

Kobieta więc, zadaniem piszącej, jest odpowiedzialna za część losów rodziny i społeczeństwa, a więc całego narodu[20].

Podsumowując rozważania Dzieduszyckiej na zadania matki w rodzinie i wychowaniu trzeba stwierdzić, że potrafiła docenić jej rolę. Wysoko także stawiała szczęście rodzinne, dobrobyt, moralność. To kobieta, w jej opinii, swoją pracą i zaangażowaniem, za pomocą odpowiednich środków jest w stanie sprawić, by życie rodzinne przepełniały najwyższe wartości.

Zadania kobiety–matki w gospodarstwie domowym

W swej refleksji na temat miejsca i roli kobiety w rodzinie nie mniej ważne zadania Dzieduszycka stawiała przed gospodynią domu. Sądziła także, że kobieta została obdarzona innym niż mężczyźni zestawem cech, które tym samym predysponują ją do nieco innych zadań. Są w niej zatem wątlejsze siły, więcej uczucia, umiłowanie doskonałości duchowej itp. Twierdziła, że Opatrzność obdarowując kobiety takimi atrybutami powierzyła im niezwykle odpowiedzialne zadanie. Była to rola, jak nazwała ją autorka – stania na straży duchowego znicza ludzkości. To do zadań kobiety należało dbanie o przekazywanie tradycji i obyczajów rodzinnych oraz wpajanie cnót obywatelskich i chrześcijańskich. Do powinności kobiety należało być także wsparciem dla mężczyzny, podnosić go na duchu, krzepić, świecić przykładem, być cierpliwą i zawsze życzliwą.

W rozważaniach na ten temat podkreślała również to, że w wielu sytuacjach czy to zawodowych, czy też rodzinnych, obecność kobiety łagodzi obyczaje oraz wprowadza przyjazną atmosferę. Pytała więc:

> „Któż nie wie, jak obecność kobiety, godnej tej nazwy, a tym bardziej dziewczęcia, działa na ognisko, przy którym zasiada, na towarzystwo, w którym żyje"[21].

Zwracała więc uwagę na to, by każda kobieta miała świadomość swego pozytywnego wpływu na otoczenie. Jednocześnie zachęcała, by wpływ ten jak najlepiej wykorzystywać. Podkreślała, by nie być tylko ozdobą salonów, ale mądrą i pełnoprawną uczestniczką rozmów, prowadzonych przez życzliwych jej ludzi. Ubolewała także nad tym, że często kobiety pracują od świtu do zmierzchu, a tym samym mają bardzo niewiele czasu na wypełnianie domowych obowiązków. Pisała:

[20] Tamże, s. 11.
[21] Tamże, s. 18.

> „[...] i my umiemy znaczenie matki w rodzinie, jej ciągłej czujności i troskliwej nad nimi opieki, nauki żywej z ust jej płynącej, wygód, przyjemności życia, przymnożonych jej staraniem wśród godzin swobodnych od obowiązkowej pracy”[22].

Zdawała sobie sprawę z wielości zadań, jakie wypełniają każdego dnia kobiety zajmujące się domowymi sprawami. Dodawała też:

> „I nas rozczuliłby widok zgromadzonej u skromnego ogniska rodziny: ojca wracającego do domu po pracy [...] matki, która po całodziennych zajęciach domowych, czuwaniu nad dziećmi, nad ich ochędożnym ubraniem, nad obmyślaniem wszystkich potrzeb, przyjemności, wygódek rodziny, teraz gdy widzi ich zadowolonych, uśmiechniętych, używa tego widoku jako najświetniejszej nagrody”[23].

Zwracała także uwagę na, jakże odmienną, sytuację kobiet żyjących w mieście i na wsi. Widziała bowiem różnicę w funkcjonowaniu, życiu rodzinnym i zawodowym tych kobiet. Podkreślała, że pomimo tego, iż kobieta wiejska zajęta jest gospodarstwem domowym, codziennym sprawami, to dzieci korzystają na jej pobycie w domu. W mieście z kolei, w myśl słów Dzieduszyckiej, gospodyni, która upora się ze swymi codziennymi zajęciami „[...] nie ma już na dzień cały żadnego zajęcia [...]”[24]. To z kolei, jak sądziła autorka, rodzi wiele pokus, a największą z nich jest próżniactwo. Co więcej, w sytuacji trudnej, a więc choroby lub innych zdarzeń życiowych, próżniactwo może doprowadzić do niedostatku rodziny, uwydatnić wady rodziców. Pisała, że trudności natury finansowej doprowadzą do sporów i nieporozumień, błędów wychowawczych itp. Dodawała:

> „[...] zaczną się spory, fukania na dzieci, z niecierpliwości czasem, często z bólu, że i one tak młode już cierpią, i jak mówi po cichu sumienie, trochę z winy matki”[25].

Wyraźnie widoczne jest zatem, że styl życia gospodyni, matki, jej rola zawodowa i postawa życiowa rzutowały na życie, funkcjonowanie i moralność całej rodziny. Autorka podkreślała więc jak ważna dla kobiety–gospodyni jest praca. Była przekonana, że dla dobra całej rodziny matka powinna na kilka godzin dziennie opuszczać dom rodzinny w celu podejmowania aktywności zawodowej. Przynosi to bowiem mnóstwo korzyści, nie tylko w wymiarze materialnym. W myśl słów autorki, kobieta wróci do domu z czystym sumieniem, ale

[22] A. Dzieduszycka, *Kilka myśli*..., dz. cyt., s. 200.
[23] Tamże, s. 200–201.
[24] Tamże, s. 202.
[25] Tamże.

także z pogodą ducha i radością z dobrze spełnionych obowiązków. Dodatkowo, co ważne, taka matka da swym dzieciom dobry przykład.

Oprócz pozycji zawodowej także pozycja materialna kobiet w rodzinie zajmowała uwagę Dzieduszyckiej. Pisała, że dotychczasowe zwyczaje nakazywały, by majątek rodziny był zarządzany przez ojca–mężczyznę. Zwolennicy takiej praktyki przywoływali argument, iż jeśli rodzina ma być szczęśliwa, powinna być rządzona tzw. jedną wolą. Zatem majątek, który ma zapewnić byt rodzinie i zapewnić przyszłość dzieciom powinien pozostawać pod opieką mężczyzny, gdyż zdaniem wielu, jak przywołuje autorka: „[...] pozostawione w ręku niewieścim narażone byłoby na lekkomyślne roztrwonienie”[26]. Z tezą tą nie zgadzała się pisząca dodając, że pozostawienie kobiecie własności jest korzystne nie tylko dla niej, ale także dla jej dzieci. Daje to pewną równowagę zarówno w rodzinie, jak i małżeństwie.

Życie kobiety–gospodyni to przede wszystkim obowiązki. Autorka zwracała zatem uwagę, że każda kobieta, opuszczając dom rodzinny, powinna mieć świadomość cierpień i prac, jakie ją czekają, ale również i zasług, które mogą być jej udziałem. Powinna też być świadoma pociech i radości, które mogą ją spotkać. Krytykowała ówczesną sytuację, gdy w wychowaniu zapomina się o wartościach. Z uwagi na to, że znała i bardzo wysoko ceniła wartość pracy, pisała:

> „[...] zaczynamy życie ze wstrętem do wszelkiego obowiązku, z bojaźnią cierpienia, z niewiarą w zwycięstwo ostateczne [...] Jedyną myślą naszą [...] unikanie o ile stało wszelkiego trudu, wszelkiej pracy, każdego cierpienia [...]”[27].

Celem takiego wychowania, w myśl słów autorki, nie jest więc wpojenie zasad chrześcijańskich, wykształcenie charakteru, usuwanie złych przyzwyczajeń i praca nad sobą, siłą woli, zamiłowania powinności i prawa Bożego. Celem tym jest natomiast, nad czym ubolewała, uzbrojenie w złe skłonności, niepożądane cechy, takie jak: zamiłowanie wyłącznie do przyjemności, próżniactwo, wreszcie egoizm. Kierunek ten, jak pisała, jest częstym błędem w macierzyńskiej działalności. Dodawała dalej:

> „Nieznajomość powołania i przeznaczenia niewiasty, albo fałszywe i samolubne ich pojęcie oto są więc przyczyny niewłaściwego wychowania i wykształcenia, urabiającego nam umysły miałkie, charaktery słabe ogółu niewiast”[28].

Kolejny raz odwoływała się do siły oddziaływania własnym przykładem, także i w tej sferze. Pisała więc:

[26] Tamże, s. 222.
[27] Tamże, s. 42.
[28] Tamże, s. 43.

> „[...] jak widzieliśmy stan społeczeństwa odzwierciedla wiernie wysokość duchową i umysłową kobiet, i można by słusznie powiedzieć, że jakie matki, tacy są synowie!”[29]

Uwagi końcowe

Dzieduszycka przede wszystkim znała i podkreślała wartość rodziny. Twierdziła, że: „Rodzina jest niezaprzeczalnie głównym polem pracy kobiecej, bez jej nieustannego wpływu ostać by się nie mogła”[30]. Przypominała też o miejscu kobiety w rodzinie, jej niezastąpionej w niej roli. Była przekonana, że:

> „Kobiety nikt nie zastąpi w rodzinie, nie tylko dla tych starań około niemowlęctwa [...] ale jeszcze dlatego, że ona w rodzinie piastuje miłość ideału i doskonałości, i ku nim idąc sama, wiedzie zarazem rodzinę całą wśród wszelakich powszedniości i cierpień życia”[31].

Podkreślała więc, jak ważna jest to rola, ale przypominała także, że poza pracą na rzecz rodziny kobieta ma do spełnienia także inne posłannictwo. Może ona podołać wszystkim tym zadaniom tylko wówczas, gdy sama odebrała staranne wykształcenie, gdy jest świadoma swoich powinności i wie, jakimi środkami ma osiągnąć cele. Braki rodzinnego i społecznego życia wynikają więc, według autorki, z niestarannego i niewłaściwego wychowania i kształcenia kobiet. Wielokrotnie podejmowała temat wpływu kobiety na sytuację materialną rodziny. Wymagała od kobiet gospodarności, rozsądku, poczucia obowiązku wobec najbliższych, ale i całego społeczeństwa.

Ponadto, zastanawiała się: jak postępować w przypadku, gdy praca zawodowa powoduje, że matki często nie ma w domu z dziećmi? Pytała też, kto wówczas może i powinien zająć się najmłodszymi domownikami? Autorka podpowiadała, że bardzo często w rodzinie jakaś starsza kobieta, której można powierzyć opiekę nad dziećmi. Zdawała sobie także sprawę z tego, jakie dylematy przeżywają kobiety, które muszą podjąć pracę i pozostawić swoje dzieci w domu pod opieką innych osób. Podejmując próbę rozwiązania takich trudnych sytuacji pisała:

> „[...] wolę widzieć matkę, krócej w domu, a dziecię na nauce w szkołach publicznych, aniżeli ją widzieć ciągle w domu wśród niedostatku, walczącą bez-

[29] Tamże, s. 44.
[30] A. Dzieduszycka, *Jeszcze o wychowaniu i powołaniu kobiety*, Biblioteka Uniwersytecka, Warszawa 1878, s. 5.
[31] Tamże, s. 6.

> owocnie z nędzą, tchnącą goryczą i zniechęceniem, a dzieci wzrastające wśród tak niekorzystnych wpływów, bez zajęcia i nauki"[32].

Starała się więc poszukiwać tak potrzebnej równowagi pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym. W jej opinii jedynie równowaga dawać miała szczęście osobiste i sukcesy w wykonywanej przez kobietę–matkę profesji.

W związku z powyższym, w wielu swoich pracach zastanawiała się też nad tym, czy w sytuacji gdy matka wiele czasu spędza poza domem, zachwiane jest życie rodzinne. Odpowiadała:

> „Przeciwnie skupieni po pracy do wspólnego wytchnienia, do rozkoszy będą członkowie rodziny chwile te liczyć, owiani ciepłem macierzyńskiego uczucia [...]"[33].

Krytykowała matki mieszkające w mieście oddające swe córki do zakładów wychowawczych. Pytała: „Nie groźniejszym objawem jest dobrowolne rozbicie życia rodzinnego w domach zamożnych?"[34] Pochwalała to, co bliskie, rodzinne w opozycji do tego, co obce, dalekie, wiejące chłodem.

Jakie wobec powyższych stwierdzeń zadania widziała autorka dla kobiety, która zdecydowała się założyć rodzinę? Przede wszystkim podkreślała zadania matki, jej niemały wpływ na wychowanie, zwłaszcza córek. Zachęcała do podejmowania pracy, która, po wypełnieniu codziennych, domowych obowiązków, byłaby wkładem i pomocą nie tylko w rodzinny budżet, ale i rozwijałaby charakter. Podkreślała wagę samokształcenia i doskonalenia, które nie powinno ustawać przez całe życie.

Podsumowując, Dzieduszycka przekonywała, że współczesna jej kobieta–matka powinna być kobietą świadomą. Trzeba, by nadążała za duchem czasów i dostosowywała swe działania do zmieniającej się rzeczywistości. Pisała więc, że matka powinna swe działania dopasować zarówno do wymagań chwili, ale również do sytuacji społecznej, politycznej, kulturowej itp. Wysoko stawiała szczęście rodzinne, dobrobyt, moralność, za które w dużej mierze odpowiedzialna jest kobieta. To ona swoją pracą i zaangażowaniem, za pomocą odpowiednich środków jest w stanie sprawić, by życie rodzinne przepełniały wartości chrześcijańskie.

Bibliografia

Czajecka B., *Z domu w szeroki świat. Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Tow. Autorów i Wydawców Prac Nauk. Universitas, Kraków 1990.

[32] Tamże, s. 15.
[33] Tamże.
[34] Tamże.

Dunin-Karwicki J., *Z moich wspomnień*, t. III, Księgarnia A. G. Dubowskiego, Warszawa 1901.
Dutkowa R., *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet* (*1896–1918*), Księgarnia Akademicka, Kraków 1995.
Dzieduszycka A., *Gawędy matki*, Księgarnia Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1872.
Dzieduszycka A., *Jeszcze o wychowaniu i powołaniu kobiety*, Biblioteka Uniwersytecka, Warszawa 1878.
Dzieduszycka A., *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Księgarnia Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1871.
Dzieduszycka A., *Książka młodej kobiety*, nakł. Maurycego Orgelbranda, Warszawa 1881.
Dzieduszycka A., *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom szkół ludowych i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, K. Bartoszewicz, Kraków 1883.
Dzieduszycka A., *O tym i owym. Ani chwili do stracenia*..., „Bluszcz" 1875, nr 25.
Dzieduszycka A., *Po dziesięciu latach*, „Kronika Rodzinna" 1880, t. 8, nr 5–5/24.
Hoff J. (red.), *O kobietach: studia i szkice: wiek XIX i XX*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
Hulewicz J., *Dzieduszycka z Jełowickich Anastazja*, [w:] Konopczyński W. (red.), *Polski Słownik Biograficzny*, t. VI, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1938.
Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, nakł. Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 1939.
Jakubiak K. (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Wydawnictwa Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 2000.
Kosmowska I., Milkuszyc D., Szycówna A., *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna. Bibliografia książek z dziedziny teorii wychowania, podręczników, literatury dla młodzieży poprzedzona wstępem historycznym*, Sekcja pedagogiczno-oświatowa, Warszawa 1912.
Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999.
Słowiński L., *Z myślą o niepodległej*, Wydawnictwo Abos, Poznań 1993.
Suchmiel J., *Udział kobiet w nauce do 1939 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1994.
Tańska K. [Hoffmanowa], *Amelia matką: dzieło za dalszy ciąg Pamiątki po dobrej matce służyć mogące*, cz. 1: *Obejmująca ogólny obraz religii prawdziwej*, Druk. Łatkiewicza, Warszawa 1822.
Tańska K. [Hoffmanowa], *Amelia matką: dzieło za dalszy ciąg Pamiątki po dobrej matce służyć mogące*, cz. 2: *Obejmująca dzieje prawdziwej religii*, Warszawa 1824.
Tańska K. [Hoffmanowa], *Pamiątka po dobrej matce, czyli Ostatnie jej rady dla córki. Przez Młodą Polkę*, Druk. przy Nowolipiu no 646, Warszawa 1819.
Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, cz. I i II, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1995.
Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim: zbiór studiów*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1996.

doi: 10.23734/wwr20152.255.270

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 13.09.2014 r. – przyjęty: 09.10.2015 r.

Katarzyna DORMUS*

U progu społecznej dyskusji o macierzyństwie świadomym na ziemiach polskich przełomu XIX i XX wieku

The beginnings of a societal discussion about conscious motherhood on the Polish territories at the turn of the 20th century

Streszczenie

Problem zdrowotności i stworzenia jak najlepszych warunków dla wychowania młodego pokolenia jest zagadnieniem stale przewijającym się w dyskusjach pedagogów, wychowawców i polityków na przestrzeni wieków. Na przełomie jednak wieku XIX i XX wieku uległ intensyfikacji i nabrał nowego znaczenia. Jak w soczewce kumulowały się w nim wątki społeczne, ekonomiczne, higieniczne, feministyczne i patriotyczne, przeplatając się i warunkując wzajemnie. Pod koniec XIX wieku w całej Europie – również na ziemiach polskich – pogarszający się stan zdrowia oraz kondycja psychiczna i moralna młodych pokoleń budziły poważne obawy. Lęk przed zwyrodnieniem i degeneracją podsycany był przez rozwój badań nad dziedzicznością. Wszystko to łączyło się również z przemianami związanymi z funkcjonowaniem rodziny, rozumianej jako gwarant przetrwania oraz siły państwa i narodu. Dziecko stawało się w tym ujęciu najcenniejszym kapitałem społecznym.

* e-mail: kdormus@op.pl
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska.

Poglądy te podzielała również inteligencja polska, a kierując się wiarą, iż najskuteczniejszym lekarstwem jest edukacja i wychowanie, podejmowała szereg inicjatyw (kampanie prasowe, publikacje, stowarzyszenia) kierowanych do rodziców oraz dziewcząt mających na celu przygotowanie tych ostatnich pod względem fizycznym, psychicznym oraz moralnym do podjęcia decyzji o macierzyństwie. Zwracano uwagę na problem zdrowia i higieny dziewcząt, dyskutowano na temat konieczności i form ich uświadomienia, zmiany dotychczasowego modelu małżeństwa, pojawiła się wreszcie kwestia odpowiedniego dobru małżeństwa i kontroli urodzeń. Szeroko poruszano kwestie etyczne, zwłaszcza wprowadzenia surowszych rygorów moralnych dla narzeczonych i przyszłych małżonków. Dyskusja, która się wówczas rozpoczęła, przybrała formy zinstytucjonalizowane w okresie II RP.

Słowa kluczowe: macierzyństwo świadome, edukacja, higiena, naród, etyka.

Abstract

Creating the best possible conditions for bringing up the young has been a topic long debated by educators and politicians. The turn of the 20th century, however, was a time when the debate intensified and took on a new meaning. The discussion had social, economic, health, feminist, and patriotic aspects. Toward the end of the 19th century, the whole of Europe – including the Polish territories – saw a decline in the health as well as the psychological and moral condition of young generations. This was a cause for concern among European societies. A fear of degeneration was fueled by the growing scientific research on heredity. All this was happening amidst changes related to the role of family as a building block of both the state and the nation. Hence, from a social capital perspective, children became very valuable.

Such views were also shared by the Polish intelligentsia. Perceiving education as the best solution to the aforementioned problems, the intelligentsia undertook a range of initiatives – launching press campaigns, and setting up publications and associations – that targeted parents as well as young women. These initiatives were intended to prepare young females – from a physical, psychological, and moral standpoint – to make conscious decisions about motherhood. Among the most debated issues were the health and hygiene of young females, the changing model of marriage, birth control, as well as other ethical issues, such as the introduction of more rigorous moral guidelines for future husbands and wives. The discussion which started during this time was in many ways institutionalized during the Second Polish Republic.

Keywords: conscious motherhood, education, hygiene, nation, ethics.

Termin „świadome macierzyństwo”, w potocznym rozumieniu, kojarzony jest z kontrolą urodzin, tymczasem jest to pojęcie oznaczające szeroko interpretowane przygotowanie do rodzicielstwa, obejmujące kwestie medyczne, obyczajowe, prawne czy też problem zabezpieczenia materialnego rodziny. Chcąc

podkreślić szerokie jego rozumienie w tekście niniejszym celowo zastosowano inwersję, posługując się terminem „macierzyństwo świadome", a nie jak powszechnie przyjęte – „świadome macierzyństwo".

Troska o narodziny zdrowego potomstwa to jedna z podstawowych obaw towarzysząca człowiekowi od początku jego dziejów. Na przestrzeni wieków na ten temat niejednokrotnie wypowiadali się lekarze, pedagodzy, filozofowie, politycy. W XIX stuleciu w całej Europie rozgorzała dyskusja prowadzona na łamach prasy, wydawnictw naukowych i popularnych, w organizacjach i stowarzyszeniach społecznych, dotycząca odpowiedzialności rodziny i społeczeństwa za kondycję mających się dopiero narodzić dzieci. Przyczyną tej dyskusji była dramatyczna wizja Europy pogrążonej w kryzysie moralnym, obyczajowym i zdrowotnym. Ta atmosfera kryzysu wyczuwalna jest również na ziemiach polskich.

Wiek XIX żywił głęboki szacunek do rodziny jako podstawowej komórki społecznej w przekonaniu, że od jej siły zależy pomyślność społeczeństw, narodów i państw oraz postęp ludzkości. Rodzina przekazywała tradycje narodowe i pamięć o korzeniach, kształtowała postawę obywatelską i zapewniała ogólną ogładę młodemu pokoleniu, od niej zależało funkcjonowanie gospodarki i przekazywanie dziedzictwa. Tak rozumiejąc funkcje rodziny, dziecko zaczęto traktować jako najcenniejszy kapitał i gwarancję przyszłości narodu. Nie należało ono zatem tylko do rodziny, lecz również do społeczeństwa. Tymczasem, pod koniec XIX stulecia i na początku XX, społeczeństwa europejskie nękane były widmem spadku liczby urodzin i strachem przed degeneracją społeczeństwa. Pogarszający się stan zdrowia młodych pokoleń budził obawy[1].

> „[...] wywiązała się dramatyczna dyskusja: oto nagle dostrzeżono groźbę degeneracji, skarlenia gatunku ludzkiego – pisze francuski historyk i socjolog Georges Vigarello – Niewątpliwie chodziło o fizyczne spustoszenia, jakie poczyniła pierwsza industrializacja z jej rosnącą masą wymizerowanych robotników, ale badano też bardziej ukryte zjawiska negatywne, jak zmniejszenie się liczby narodzin, większe spożycie alkoholu czy zagrożenie chorobami intymnymi"[2].

Lęk przed degeneracją stał się prawdziwą europejską obsesją. Jej podłoże było różne w różnych krajach: we Francji rozwijał się w związku ze spadkiem urodzin, w Anglii na podłożu cywilizacji przemysłowej, w Niemczech w związku z obsesją wypierania rasy germańskiej. Na ziemiach polskich – zwłaszcza w Królestwie Polskim, gdzie w latach osiemdziesiątych XIX wieku dokonywała się rewolucja przemysłowa, dominował strach przed zgubnymi skutkami cywili-

[1] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 4: *Od rewolucji francuskiej do I wojny światowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 2006, s. 99, 115, 163.

[2] G. Vigarello, *Historia zdrowia i choroby. Od średniowiecza do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Warszawa 1997, s. 199.

zacji przemysłowej i ograniczeniem liczby urodzin. Miasta przemysłowe, takie jak Łódź czy Warszawa, rysowały się jako uosobienie wszelkiego zła, co znajdowało swój wyraz m.in. w literaturze i prasie[3].

Tak jak w całej Europie, również na ziemiach polskich pojawił się strach przed wielkimi plagami społecznymi: alkoholizmem, gruźlicą, syfilisem, dziedziczeniem ułomności i „złej krwi". Te plagi nie spadały jednak na społeczeństwo jak dawniej w formie epidemii, ale związane były z jednostką – jej wyborami i decyzjami. Ponieważ stan zdrowia każdego człowieka i jego przeszłość miały zasadniczy wpływ na kondycję społeczeństwa i stan potomstwa, toteż dbanie o siebie zaczęło być traktowane jako przejaw dbałości o ogół.

Wezwania do zwalczania plag powracały systematycznie zarówno w tekstach naukowych, jak i popularnych. Coraz bardziej kładziono nacisk na prewencję, która w dużej mierze polegać miała na umoralnianiu [4].

> „Mamy tu [...] do czynienia z wezwaniem do ogólnego zaangażowania się, o prawie moralnym wydźwięku – stwierdza G. Vigarello – Podkreślenie zagrożenia degeneracją jest sposobem zapobieżenia masowemu niebezpieczeństwu, na mobilizowanie sumień i tworzenie nowej solidarności. W społeczeństwie, w którym coraz bardziej zmniejsza się waga argumentów natury religijnej, trzeba wzmocnić siłę ważnych przekazów społecznych [...]"[5].

Dobrym przykładem jest obrona przed syfilisem, chorobą–symbolem, która pod koniec XIX wieku „zaraziła" całą wyobraźnię społeczną i której „obraz rządzi literackimi obsesjami dekadencji". Lęk, jaki budziła, nie był proporcjonalny do rzeczywistego zagrożenia Przerażenie budziło nawet nie to, że była nieuleczalna, ale że niszczyła społeczeństwo u samych źródeł życia i atakowała w sposób najmniej możliwy do kontrolowania, dotyczący bowiem sfery popędów[6]. By jej zapobiec, państwa zaczęły ustanawiać prawa mające na celu ochronę społeczeństwa. Przeważały regulacje wymierzone w prostytutki (tzw. „reglamentacja"), co było prostsze niż rozciąganie nadzoru nad każdym potencjalnym nosicielem[7].

Ingerencja państwa i prawa w najbardziej prywatne zachowania ludzkie jest trudna, a ponadto sama ingerencja to zbyt mało, by ustrzec społeczeństwo przed skutkami chorób i zwyrodnień. Zgodnie z przekonaniem o potędze nauki, charakterystycznym dla XIX wieku, jednym z najskuteczniejszych lekarstw miała

[3] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2003, s. 64.
[4] G. Vigarello, *Historia zdrowia i choroby*..., dz. cyt., s. 201, 203, 206; M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*..., dz. cyt., s. 127.
[5] G. Vigarello, *Historia zdrowia i choroby*..., dz. cyt., s. 199.
[6] Pod koniec wieku XIX syfilis był w Europie przyczyną mniej niż 3% zgonów, podczas gdy gruźlica – 20%, ale jednak to syfilis uważany był za główną plagę. Tamże, s. 199.
[7] Tamże, s. 206–207.

stać się edukacja społeczeństwa. Wiedza została uznana za uprzywilejowaną broń prewencyjną, stąd niezliczone przedsięwzięcia pedagogiczne i oświatowe. Kampanie prasowe nie wystarczały, by wzmocnić siłę oddziaływania zakładano zatem towarzystwa: abolicjonistyczne, wstrzemięźliwości, czystości, ochrony przed chorobami etc. W kampanię tę starano się włączyć też szkołę, m.in. poprzez walkę o wprowadzenie do programu nauczania lekcji higieny[8].

Inną kwestią, która poruszała wyobraźnię i umysły ówczesnych Europejczyków był problem dziedziczności. Rozwój badań nad dziedzicznością nałożył na małżonków biologiczną odpowiedzialność za przyszłość społeczeństwa jako gatunku ludzkiego, a temat dziedziczności od lat osiemdziesiątych XIX wieku stał się jednym z kluczowym zagadnień pedagogiki rodziny[9].

Na tym podłożu wyrosła idea eugeniczna. U jej podstaw leżały badania i teorie Karola Darwina, Gregora Mendla i Francisa Galtona. Teoria ewolucji Darwina rozbudziła zainteresowanie kwestią dziedziczenia. Mendel sformułował prawo dziedziczenia, zaś Galton wystąpił z postulatem sztucznej selekcji ras. Uważał on, że należy popierać ludzi najlepiej przystosowanych i wartościowych, zaś filantropia, ignorując prawa ewolucji, przyczynia się do wzrostu liczby jednostek zdegenerowanych. Galton przeciwny był też emancypacji kobiet i dobrowolnemu macierzyństwu. Jego stanowisko poparł Międzynarodowy Kongres Eugeniczny w Londynie w 1912 roku, który wypowiedział się przeciw ruchowi kontroli urodzin. Antykoncepcja i edukacja kobiet w rodzinach wartościowych – stwierdzano – spowodowała, że w tych rodzinach rodziło się mniej dzieci, zaś mnożyło się ich więcej wśród biedoty. Reformatorzy mieszczańskiej moralności zainteresowani eugeniką odrzucili jednak ten pogląd i przyjęli inne rozwiązanie: kobieta, jako przyszła matka, powinna wybierać mężczyznę według eugenicznej wartości. Argument był przekonujący dla obu stron – eugenicy zrezygnowali z antyfeministycznej retoryki, a aktywistki ruchu kontroli urodzin przenikały do stowarzyszeń eugenicznych[10].

Teoria ewolucji od lat sześćdziesiątych XIX wieku cieszyła się na ziemiach polskich ogromną popularnością. Interesowała się nią cała elita intelektualna. Teorię Darwina, tak jak na Zachodzie, łączono z nazwiskiem Herberta Spencera[11]. Spencerowski postulat zdrowia, siły, witalności oddziaływał na wyobraźnię publicystów, lekarzy i społeczników, tym bardziej że ogólny stan zdrowia polskiego społeczeństwa, w porównaniu z Zachodem, był zły.

---

[8] Tamże, s. 209. Na przykład, we Francji lekcje higieny zostały wprowadzone w 1865 roku.

[9] A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008, s. 27.

[10] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*..., dz. cyt., s. 25–29.

[11] Pierwsze tłumaczenia Darwina na język polski ukazały się w połowie lat siedemdziesiątych XIX wieku: *O pochodzeniu człowieka* (1874) oraz *Dobór płciowy* (1875–1876). W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku przetłumaczono rekordową liczbę dzieł filozoficznych Spencera. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* miało w latach 1879–1908 aż sześć wznowień. Patrz: M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*..., dz. cyt., s. 41–43.

Temat dziedziczenia pojawił się na łamach prasy polskiej w latach osiemdziesiątych XIX wieku[12]. Podjęło ją młode pokolenie przyrodników (np. Józef Nusbaum-Hilarowicz). Pod wpływem teorii naukowych oraz w atmosferze lęku przed degeneracją narodu zaczęto coraz powszechniej rozważać problem małżeństwa i jego funkcji prokreacyjnych z punktu widzenia zdrowotności przyszłego potomstwa i odpowiedzialności rodziców przed przeszłymi pokoleniami. Coraz silniejszy akcent kładziono na troskę o zdrowie dziecka, jeszcze przed narodzinami, na konieczność poprawy kondycji małżeństw polskich – zwłaszcza w sferach średnich. Bardzo silny był też wydźwięk patriotyczny tych działań – chodziło przecież o biologiczne przetrwanie narodu.

W rozumieniu tych, którym problem był bliski – lekarzom, pedagogom, działaczom społecznych, przedstawicielkom ruchu kobiecego – przemiany o charakterze obyczajowym, moralnym oraz działania oświatowe miały wyprzedzić ustalenia prawne. Za krok pierwszy i najważniejszy uznano konieczność przygotowania dziewcząt do małżeństwa i rodzicielstwa przez dom i szkołę.

Kondycja fizyczna i psychiczna dziewcząt, zwłaszcza z warstw średnich, wywoływała niepokój. Wychowanie fizyczne kobiet nie istniało, a dziewczynkom od szóstego roku życia zabraniano prowadzenia normalnej fizycznej aktywności: biegania, skakania, aktywnej zabawy, ubierano je w niewygodne i krępujące ruchy ubrania, a gorset maskował wady sylwetki i postawy. Powietrze, światło, ruch nie były cenione, za to na udział młodych dziewcząt w długich nocnych zabawach istniało powszechne przyzwolenie. Rezultatem było zniedołężnienie kobiet, „wydelikacenie ciała, rozbudzenie nerwów, sztuczne uformowanie kształtów”[13]. Wszelkie akty fizjologiczne stawały się dla nich „patologicznymi, a urodzenie dziecka wykolejeniem na rok przeszło z normalnego trybu życia”[14]. Zaniedbania fizyczne powodowały, że dziewczęta stawały się „nieodpowiednim materiałem” na matki[15].

Troska o kondycję zdrowotną dziewcząt przejawiała się m.in. w publikowaniu artykułów postulujących wprowadzenie do szkół żeńskich lekcji gimnastyki, higieny oraz zaangażowania lekarek szkolnych. Szczególnie ważna stawała się kwestia przygotowywania dziewcząt już w szkole do roli matek, przekazanie im wiedzy o sposobie pielęgnowania zdrowia swojego oraz przyszłego potomstwa. Funkcję tę miały spełniać lekcje higieny. Nie udało się jednak ich wprowadzić do szkół, choć walczyli o nie lekarze – w Galicji np. Tadeusz Żuliński czy Odo

[12] Dużo miejsca temu zagadnieniu poświęcały np. „Prawda”, „Ateneum”, „Przegląd Tygodniowy” czy „Wszechświat”.

[13] H. Wernic, *Słówko o higienie kobiet* (*jako wskazówka pedagogiczna*), „Przedświt” 1893, nr 1, s. 2–3; S. Kelles-Krauz, *Fizyczne wychowanie kobiety*, „Nowe Słowo” 1902, nr 23, s. 544–548; M. Turzyma, *Społeczne znaczenie ruchu kobiecego*, „Nowe Słowo” 1902, nr 15, s. 354 [cytat]; K. Bujwidowa, *Wykształcenie kobiet*, „Nowe Słowo” 1903, nr 3, s. 57.

[14] K. Bujwidowa, *Wykształcenie kobiet*..., dz. cyt., s. 57.

[15] I. Moszczeńska, *Co każda matka dorastającej córce powiedzieć powinna*, „Książki dla Wszystkich”, Warszawa 1912, nr 122, s. 13.

Bujwid, zaś w Warszawie Justyna Budzińska-Tylicka (prowadząca zresztą cieszące się wielką popularnością odczyty z dziedziny higieny)[16].

Lukę tę próbowała wypełniać prasa i poradniki[17]. Dużo pisano na temat higieny kobiet, np. w „Nowym Słowie" czy „Przodownicy". Przypominano o konieczności troski o dziecko, jeszcze przed jego poczęciem, o tym, że na zdrowie dziecka i jego charakter wpływa tryb życia matki i jej kondycja fizyczna i psychiczna. Starano się wpoić kobietom przekonanie, że ciąża nie powoduje, iż muszą zrezygnować z normalnego trybu życia. Zalecano jedynie unikanie cięższych prac. Podkreślano, że jeszcze przed ślubem dziewczęta powinny nauczyć się zasad pielęgnacji niemowląt i opieki nad małymi dziećmi. Propagowano karmienie piersią jako konieczny element edukacji macierzyńskiej, przekonując, że jest to nie tylko sprawdzian miłości macierzyńskiej, ale fundament zdrowia dziecka. Propagowanie naturalnego karmienia było też elementem kampanii na rzecz walki ze śmiertelnością niemowląt. Kwestię utrzymania wysokiego przyrostu traktowano bowiem jako sprawą priorytetową, gwarancję biologicznego przetrwania narodu[18].

Zaczęto też coraz bardziej otwarcie poruszać kwestię konieczności prowadzenia uświadomienia seksualnego przez dom i szkołę. Dziewczynkom od najmłodszych lat wpajano, że naturalną koleją ich losu jest małżeństwo i macierzyństwo, jednak ani dom, ani szkoła nie robiły nic w kierunku ich uświadomienia seksualnego. Tę sferę życia otaczała aura naganności i nieprzyzwoitości. Rodzice stosowali najczęściej taktykę uniku i przemilczenia, zaś w szkole, nawet na lekcjach przyrody, nie poruszano takich tematów. Niekiedy dziewczęta pozostawały w nieświadomości do chwili ślubu. Zdarzało się, że o mechanizmach porodu nie wiedziały nic aż do samego jego momentu[19]. Brak odpowied-

---

[16] J. Budzińska-Tylicka, *O konieczności zreformowania fizycznego wychowania dziewcząt*, „Ster" 1910, nr 1, s. 10–12; S. Kelles-Krauz, *Wykłady higieny w szkołach żeńskich*, „Nowe Słowo" 1903, nr 24, s. 557–558; *Kronika*, „Nowe Słowo" 1903, nr 8, s. 182. Patrz: K. Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*, „Monografie z Dziejów Oświaty", t. 40, Wydawnictwa IHP PAN: Wydawnictwo Retro-Art, Warszawa 2006, s. 308–309.

[17] Poradników dla matek nie było wiele np.: J. Polak *Hygiena mężatek i matek. Ciąża, poród, połóg, pielęgnowanie noworodków*, Księgarnia Ludwika Polaka (nakł. i druk), Warszawa 1882; J. Trumpp, *Higiena wieku dziecięcego*, t. 1–2, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Lwów 1907.

[18] [J. Budzińska-Tylicka], *Higiena dziecka czyli o zdrowym chowaniu dziecka*, „Przodownica" 1905, dod. do nr. 1, s. 3–4; 1905, nr 2, s. 7–8; 1905, nr 3, s. 10–12; 1905, nr 5, s. 26–27; 1905, nr 6, s. 30–31; 1905, nr 7–8, s. 35–36; 1905, nr 9–10, s. 39–40; 1905, nr 11, s. 3–4; Taż, *Poradnik dla dobrych matek*, „Przodownica" 1905, nr 9–10, s. 6–7; A. Grudzińska, *Macierzyństwo w świetle historii, psychologii, fizjologii, higieny i moralności*, „Nowe Słowo" 1907, nr 11, s. 263–266; E.J. Wisła, *Do matek*, „Przodownica" 1908, nr 4, s. 69–70; Z. Anna, *Jak wychowywać zdrowe dzieci.* (*Do matek*), „Głos Kobiet Organizacji Kobiecej PPSD" 1901, dod. do nr. 10, s. 5, do nr. 14 s. 6–7; *O macierzyńskiej miłości i pogodzie umysłu*, „Przodownica" 1911, dod. powieściowo-naukowy do nr. 8–9, s. 34.

[19] J. Mizerówna, *Czego wymagać może kobieta od mężczyzny jako rzeczniczka interesów swoich, rodzin i społeczeństwa?* (*Odczyt wygłoszony na kółku studentek we Lwowie dnia 24 II 1906 ro-*

nio przeprowadzonego uświadomienia wywoływał u nich niejednokrotnie wstręt do małżeństwa i macierzyństwa, a jak zauważała Iza Moszczeńska, dotyczyło to najczęściej „[...] najdzielniejszych i najbardziej myślących jednostek kobiecych, u tych, którymby ich potomstwo najwięcej życiowych bogactw zawdzięczać mogło”[20].

Podobne postulaty padały w Europie już od lat osiemdziesiątych XIX wieku, co było wynikiem wielu nakładających się na siebie czynników, m.in.: rozwoju medycyny, psychologii i pedagogiki, dylematów moralnych rodzących się na tle konieczności połączenia tradycyjnej moralności z naukowym podejściem do świata, wreszcie troski o zdrowie przyszłych pokoleń. Podkreślano także, że wychowanie seksualne jest potrzebne, by kobieta stała się matką świadomą, a dzięki temu bardziej kochającą i lepiej wykonującą swe obowiązki.

Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym na ziemiach polskich sięgają pierwszych lat XX wieku. Do 1914 roku przetoczyła się przez prasę polską dyskusja na temat treści, zakresu oraz sposobu prowadzenia wychowania seksualnego. Wypowiadali się lekarze, pedagodzy, działacze oświatowi i społeczni, feministki – głównie przedstawiciele środowiska liberalnej inteligencji, postępowej w swych poglądach i zorientowanej w najnowszych trendach europejskich. Prasa nie tylko przekazywała informacje, ale była wręcz organizatorem tego ruchu. Zaczęły też ukazywać się pierwsze poradniki[21].

Problematykę tę podjął ruch kobiecy. Wiele o uświadamianiu młodzieży w imię dobra przyszłych pokoleń mówiono np. na I Zjeździe Kobiet Polskich w Krakowie w 1905 roku. Reprezentatywny był głos Kazimiery Bujwidowej, która twierdziła, że zepsuciu młodzieży winne jest jej złe wychowanie, wynikające m.in. z tego, że z dziećmi nie rozmawia się o sprawach płci, a w szkołach, zamiast wprowadzić lekcje higieny, zwiększa się ilość godzin religii[22].

Nie przypadkiem głos ten padł w roku 1905, roku ogromnego ożywienia społecznego. Od rewolucji 1905 roku do wybuchu I wojny światowej powstaje

ku), „Czystość” 1906, nr 19, s. 241–250; *Potrzeba uświadomienia o istotnym celu małżeństwa*, „Czystość” 1906, nr 21, s. 297–280; J. Sikorska-Kulesza, *„Skąd się wziął mój braciszek?”. Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2012, s. 30; A. Landau-Czajka, *Przygotowanie do małżeństwa według wybranych poradników z XIX i XX*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo...*, dz. cyt., s. 8.

[20] I. Moszczeńska, *Reformy w wychowaniu moralnem.* (*Odczyt publiczny*), „Książki dla Wszystkich”, Warszawa 1903, nr 106.

[21] Na przykład: A.J. Fournier, *Dla naszych synów, gdy dojdą do dojrzałości*, nakł. i druk M. Arcta, Warszawa 1905; E. Hopkins, *Matki i synowie czyli potęga kobiecości*, nakł. i druk Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1902; E. Ethelmer, *Skąd się wziął twój braciszek?*, nakł. i druk M. Arcta, Warszawa 1903; I. Moszczeńska, *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych. Wskazówki dla matek*, „Książki dla Wszystkich”, Warszawa 1903, nr 133; Taż, *Czego nie wiemy o naszych synach*, nakł. Księgarni Naukowej, Warszawa 1904; Taż, *Co każda matka*..., dz. cyt., Warszawa wyd. I – 1904, wyd. II – 1912.

[22] *Zjazd kobiet polskich*, „Czystość” 1905, nr 10, s. 106–110.

wiele towarzystw i organizacji propagujących odrodzoną moralność i higieniczne zachowania[23]. Zaczynają ukazywać się czasopisma poświęcające tym zagadnieniom wiele uwagi np. „Zdrowie" redagowane przez Leona Wernica czy „Czystość" Augustyna Wróblewskiego. Rodził się zatem ruch społeczny na rzecz masowego uświadamiania seksualnego, po raz pierwszy stwarzając alternatywną propozycję w stosunku do wychowania w dziedzinie seksualności prowadzonego przez Kościół[24].

Wychowanie seksualne miało doprowadzić do przebudowy świadomości polskich kobiet, sprawić, by stały się matkami świadomymi swych powinności i zadań. Propagowanie zaś zasad higieny i wiedzy o zdrowiu miało przynosić też wiedzę o zagrożeniach, spełniać rolę prewencyjną. Higiena życia płciowego to obowiązek wobec narodu – przekonywano, „[...] a nasz naród potrzebuje bardziej młodzieży czystej i szlachetnej, niż którykolwiek inny"[25], toteż prasa – przede wszystkim kobieca – postanowiła zwrócić się wprost do kobiet: młodych dziewcząt i ich matek, apelując, by zaczęły mieć odwagę stawiać wymagania dotyczące kondycji zdrowotnej mężczyznom, których wybiorą na towarzyszy życia i ojców dla swych dzieci. „Miejmy odwagę wymagać" – pisała Romana Pachucka[26], zaś Moszczeńska apelowała: „Szanuj w sobie matkę twych przyszłych dzieci"[27].

Sam temat nie był zupełnie nowy, już w 1894 roku „Przedświt" pisał o kwestii zdrowia małżonków jako warunku *sine qua non* zdrowego potomstwa.

> „Jak nie wolno zabijać lub zniesławiać, tak też niechże będzie zakazane lekkomyślne zatruwanie życia nieświadomej istoty, krzewienie kalek, gangrenowanie społeczeństwa. Tam gdzie dziś powołany jest ksiądz tylko, powinien być powołany obowiązkowo i lekarz. Czy suchotnicze indywidua lub z dziedzicznymi chorobami mózgu lub itp. Fatalizmami wówczas by mogły wchodzić w związki tego rodzaju i powodować całe szeregi i nieszczęść i klęsk?"

– pisał Julian Mohorowicz, filozof i jeden z czołowych przedstawicieli polskiego pozytywizmu[28].

---

[23] Zajmują się tymi problemami organizacje kobiece (np. Związek Równouprawnienia Kobiet Polskich), higieniści (np. Towarzystwo Higieniczne, Towarzystwo ku Zwalczaniu Zakaźnych Chorób Płciowych w Poznaniu przekształcone w Towarzystwo Higieniczno-Społeczne, Towarzystwo Higieny Praktycznej im. B. Prusa w Warszawie), ruch czystości etycznej wśród młodzieży (np. w Krakowie Towarzystwo Młodzieży Ethos i Eleuterie), ponadto Towarzystwo Czystości Obyczajów w Krakowie czy Towarzystwo dla Walki z Chorobami Wenerycznymi i Szerzenia Zasad Abolicjonizmu w Warszawie.

[24] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*..., dz. cyt., s. 64–65, 83–84.

[25] W. Miklaszewski, *Odezwa do młodzieży dojrzewającej*, „Nowe Tory" 1905, s. 901.

[26] R. Pachucka, *Miejmy odwagę wymagać*, „Ster" 1912, nr 7, s. 3. Por. np.: K. Bujwidowa, *Z etyki kobiecej*, „Ster" 1910, nr 1, s. 24. Patrz: K. Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa*..., dz. cyt., s. 292 i nast.

[27] I. Moszczeńska, *Co każda matka*..., dz. cyt., s. 40.

[28] J. Mohort [Julian Mohorowicz], *Listy do przyszłej narzeczonej*, „Przedświt" 1894, nr 24, s. 206–207.

Mohorowicz pisał głównie o gruźlicy, wkrótce jednak, podobnie jak w całej Europie, zaczął dominować strach przed chorobami wenerycznymi. Ówczesne badania medyczne nad niepłodnością pozwoliły określić szereg jej przyczyn, wskazując m.in. na choroby weneryczne przenoszone przez mężczyzn, prowadzących przed ślubem bardzo swobodny tryb życia.

Na łamach ówczesnej prasy, zwłaszcza kobiecej, zaczęto realizować szeroką kampanię skierowaną głównie do młodych kobiet i ich rodziców, mającą uświadomić ich o ewentualnych skutkach chorób wenerycznych i sposobach obrony. Zgadzano się powszechnie, że jedyną metodą jest „ucywilizować popęd", a „jedynym orężem w walce z siłami przyrody, uczyniono edukację". Naród, w obliczu wynarodowienia, musi dbać o fizyczne przetrwanie poprzez troskę o produkcję zdrowego potomstwa – przekonywano. Żądanie zachowania wstrzemięźliwości przedmałżeńskiej, odrzucenie „podwójnej moralności" to postępowanie zgodne z nauką i moralnością. Panny na wydaniu oraz ich rodzice, powinni mieć świadomość, że pytanie kandydatów na mężów o ich stan zdrowia jest ich obowiązkiem[29]. „Nowe Słowo", „Ster", „Bluszcz" i wiele innych kobiecych czasopism występowało nawet z postulatem wprowadzenia obowiązkowej kontroli zdrowia dla obojga narzeczonych lub konieczności posiadania przez mężczyznę, mającego wstąpić w związek małżeński, „świadectwa zdrowia". „Czystość" apelowała, by przed ślubem panny żądały od przyszłego męża „sprawozdania z ubiegłego życia"[30]. „[...] zastanów się – pisała Iza Moszczeńska w swoim poradniku – najprzód, czy chciałabyś mieć dzieci podobne do człowieka, z którym życie swe łączysz czy zgodziłabyś się na to, żeby im przekazał swoje ułomności fizyczne i moralne, swoje kalectwa i swoje dziwactwa". „Czy masz prawo powoływać do życia istoty obarczone dziedzicznymi przypadłościami?" – pytała[31].

Te kwestie łączyły się z ważnym i dyskutowanym na progu XX wieku problemem, jakim stała się kwestia doboru małżonków. Problem poruszany był żywo przez działaczki ruchu kobiecego, higienistów, lekarzy[32]. Model małżeństwa monogamicznego, opartego o miłość, bezwzględną uczciwość i szacunek, uznawano

[29] I. Moszczeńska, *Podwójna moralność*, „Nowe Słowo" 1903 nr 5, s. 97–98; M. Turzyma, *Małżeństwo i macierzyństwo II*, „Nowe Słowo" 1905, nr 19; M.Cz. Przewóska, *W przyszłość*, „Bluszcz" 1910, nr 13, s. 137; J. Sikorska-Kulesza, *„Skąd się wziął mój braciszek?"*..., dz. cyt., s. 37–39 [cytat].

[30] R. Centnerszwerowa, *O reformie wychowania kobiet*, „Nowe Słowo" 1905, nr 19; J. Mizerówna, *Czego wymagać może kobieta*..., dz. cyt, s. 241–250; J. Budzińska-Tylicka, *Z higieny małżeństwa*, „Ster" 1912, nr 9, s. 2–3; [M.Chr.], *O warunkach szczęścia w małżeństwie*, „Ster" 1912, nr 13–14, s. 8–9; M.Cz. Przewóska, *W przyszłość*..., dz. cyt., nr 10, s. 101–102.

[31] I. Moszczeńska, *Co każda matka*..., dz. cyt., s. 92.

[32] Problematyka doboru małżeńskiego była żywo dyskutowana w środowiskach lekarskich – np. drobiazgowa ankieta wśród lekarzy na temat dziedziczenia i zawierania małżeństwa została przeprowadzona przez „Przegląd Higieniczny" w 1908 roku.

zgodnie za najdoskonalszy[33]. Dzieci zrodzone z miłości są piękne i rozumne – twierdziła Moszczeńska – „[...] im wyższą, doskonalszą, potężniejszą i głębszą jest miłość, tym pełniejszym, bujniejszym i szlachetniejszym jest to życie, które z niej bierze początek". W ten sposób małżeństwo spełnia jeden z podstawowych swoich celów – przyczynia się do tworzenia „wyższego typu człowieka"[34].

Zmuszanie natomiast kobiety do małżeństwa z niekochanym mężczyzną odbijać się miało na jej zdrowiu, a w konsekwencji na zdrowiu i psychice potomstwa.

Coraz silniej dochodziły jednak też do głosu argumenty eugeniczne, kwestionujące małżeństwa zawierane wyłącznie z miłości. Jeden z czołowych przedstawicieli ruchu eugenicznego, Wernic, argumentował, że małżeństwo jest zbyt ważną sprawą, by o jego zawarciu decydowały emocje i popędy[35]. Ponieważ z punktu widzenia eugenicznego największym występkiem było przekazanie potomstwu niewłaściwych cech fizycznych i psychicznych, dobór małżonków pod względem fizycznym, duchowym i intelektualnym miał gwarantować narodziny potomstwa „wysokiej jakości". Jednostki szlachetne i mądre miały tworzyć rodzinę wychowującą szlachetnych i mądrych ludzi[36].

Prócz miłości i zdrowia zwracano też uwagę na konieczność podzielania wspólnych poglądów, rzutujące na właściwe wychowanie dzieci w przyszłości[37] Wymieniano też zaradność życiową jako ważne kryterium doboru. Mohorowicz pisał wręcz, że łączenie się ludzi „[...] nie posiadających uzdolnień praktycznych, chlebodajnych, uważane było za równie występne, jak łączenie się chorowitych [...]". „Truteń", zarówno jak „szpitalnik", nie byli przez niego uznawani za właściwych kandydatów na męża[38]. Moszczeńska zaś zauważała, że choć rzeczy materialne są trzeciorzędne, to jednak zwracając się do córki pisała, iż ma nadzieję, że będzie:

> „[...] na tyle rozsądna, by nie wyjść za człowieka, dla którego byłabyś ciężarem nad siły i nie zdecydujesz się mieć dzieci, którychbyś nie miała czym wyżywić"[39].

Ważnym wątkiem, który przewijał się w dyskusjach o udanym małżeństwie i odpowiedzialnym rodzicielstwie była kwestia wieku małżonków, zwłaszcza

---

[33] R. Bednarz-Grzybek, *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopismach Królestwa Polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 68.

[34] I. Moszczeńska, *Co każda matka*..., dz. cyt., s. 26.

[35] L. Wernic, *Małżeństwo z punktu widzenia higieny społecznej i seksualnej*, „Czystość" 1907, nr 6, s. 85.

[36] K. Bujwidowa, Rodzina wobec wyzwolenia kobiety, rkps 1909, nlb; Taż, Matka jako reformatorka społeczna, rkps 1909, własność rodziny Mostowskich, nlb. Por.: dr W. Szczawińska, *Higiena społeczna w życiu matki i dziecka*, [w:] J. Budzińska-Tylicka (red.), *Pamiętnik Zjazdu Kobiet Polskich w Warszawie w roku 1917*, Drukarnia „Głosu Narodu", Warszawa 1918, s. 128–133. Patrz: K. Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa*..., dz. cyt., s. 117–120.

[37] I. Moszczeńska, *Co każda matka*..., dz. cyt., s. 93.

[38] J. Mohort [Julian Mohorowicz], *Listy do przyszłej*..., dz. cyt., s. 206–207.

[39] I. Moszczeńska, *Co każda matka*..., dz. cyt., s. 94–95.

kobiet. Pojawiły się głosy mówiące, że zbyt wczesne zamążpójście jest szkodliwe zarówno dla kobiety, jak i jej potomstwa[40]. Za optymalny wiek do zawierania związku małżeńskiego uznawano 23–25 lat, a specjaliści przekonywali, że dopiero w takim wieku kobiety stają się osobami w pełni i odpowiedzialnymi, i dojrzałymi[41]. Jednocześnie coraz częściej zwracano uwagę, że powinni pobierać się ludzie młodzi. Praktyka zawierania małżeństw przez mężczyzn w późnym wieku, kiedy już urządzą się w życiu, była krytykowana, m.in. ze względu na fakt, iż mężczyźni ci, prowadząc długo swobodny styl życia, stawali się rozsadnikami różnego typu chorób.

Postulat zawierania małżeństw w młodym wieku miał jednak inne konsekwencje. Późne małżeństwo było głównym środkiem antykoncepcyjnym społeczeństw tradycyjnych, natomiast obniżenie wieku małżeńskiego, a co za tym idzie zwiększenie się płodności małżeństw powodowało, że narastał problem kontroli poczęć[42]. Na ziemiach polskich postulat świadomej kontroli urodzin pojawił się nieśmiało przed I wojną światową[43]. Postawy wobec tego problemu były bardzo zróżnicowane, ale zasadniczo krzyżowały się dwa wątki: z jednej strony strach przed spadkiem liczby urodzeń, zagrażający biologicznemu przetrwaniu narodu, a z drugiej postulat rodzicielstwa jako aktu świadomej decyzji i dostosowania ilości posiadanych dzieci do możliwości ich wychowania. Na to nakładały się spory światopoglądowe i religijne.

W społeczeństwie polskim nie było jednak tak burzliwych dyskusji, jak np. w Niemczech, ponieważ u nas nie obserwowano tak dramatycznego spadku urodzeń, a procesy modernizacyjne zachodziły wolniej. Zauważalna jest jednak tendencja do kontrolowania liczby dzieci, szczególnie wśród inteligencji i burżuazji. Pojawiło się nawet dążenie do małodzietności, a zdarzały się nawet przypadki świadomej rezygnacji z macierzyństwa, jak w przypadku nauczycielki i działaczki kobiecej Teodory Męczkowskiej.

Kontrola poczęć była konsekwencją uświadomienia sobie, czym jest dziecko i jakiego wysiłku i nakładów potrzeba, by je dobrze wychować. Zmniejszająca się ilość dzieci świadczy o zmianach w hierarchii rodzinnych wartości. Dziecko awansuje, stając się ważnym spoiwem rodziny, celem zabiegów pielęgnacyjnych i wychowawczych. Pojawia się nowy sposób myślenia o potrzebach dziecka, coraz silniej akcentowane są socjalizacyjne funkcji rodziny, co jest kontynuacją prospołecznej postawy, będącej częścią etosu inteligenckiego[44].

---

[40] Na przykład, według Kodeksu Napoleona, obowiązującego w Królestwie Polskim, dziewczęta mogły wychodzić za mąż już w wieku 15 lat, zaś mężczyźni wstępować w związki w wieku 18 lat.

[41] *Kiedy wstępować w związki małżeńskie*, „Dobra Gospodyni" 1908, nr 13, s. 97; *Kiedy córkę wydać mąż?*, „Dobra Gospodyni" 1914, nr 48–49, s. 282. Patrz: A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie*..., dz. cyt., s. 25.

[42] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*..., dz. cyt., s. 147.

[43] Zinstytucjonalizowany ruch na rzecz planowania rodziny rozwinie się dopiero w II Rzeczypospolitej.

[44] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*..., dz. cyt., s. 218–219; A. Żarnowska, K. Sierakowska, *Stare i nowe wzorce i obyczaje rodziny inteligenckiej w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej*, [w:]

Tymczasem problem antykoncepcji pozostawał tabu i nawet na łamach specjalistycznej prasy prawie nic się o niej nie pisze. Literatura na ten temat była dla kobiet niedostępna lub tak, jak w zaborze austriackim, stale konfiskowana[45]. Kościół odrzucał wszelkie metody ograniczania dzietności, nawet wobec zagrożenia życia matki. Ubóstwo środków antykoncepcyjnych pozostawiało ogromną rolę przypadkowi, zaś lekarze przestrzegali przed wstrzemięźliwością, grożąc różnymi chorobami, jak np. rozmiękczenie mózgu u mężczyzn. Zresztą i wstrzemięźliwość, jako „oszukiwanie prokreacji", traktowane było przez tradycjonalistów jako niezgodne z naturą i bożym prawem[46]. Tymczasem brak skutecznej antykoncepcji wywoływał wzrost aborcji (choć zmniejszała się liczba dzieciobójstw), a jego punkt kulminacyjny przypadał na lata wojny[47]

Pierwsza chyba hasło świadomego macierzyństwa rzuciła na gruncie polskim doktor Justyna Budzińska-Tylicka. Od 1907 roku pisała i wygłaszała liczne odczyty publiczne „[...] na temat ograniczenia przerażająco licznego potomstwa polskich rodzin, żyjących w nędzy i ciemnocie – szczególnie po wsiach i miasteczkach"[48]. Macierzyństwo wymaga wielkiej odpowiedzialności – pisała w „Sterze" z 1911 roku – dlatego należy mieć tyle dzieci, ile można wychować. Każdy człowiek jest bowiem odpowiedzialny za byt swego potomstwa. Jedyna droga do odpowiedzialnej postawy wiedzie przez oświatę, pojmowaną szeroko jako formowanie jednostek cechujących się wyższą kulturą etyczną[49]. Wtórował jej lewicowy „Głos Kobiet". Nad każdym młodym małżeństwem wisi groźba powiększenia się ponad stan możliwości fizycznych i finansowych – pisano w 1912 roku – zatem kobiety powinny mieć prawo decydować o sobie[50]. Te postulaty płynęły głównie ze środowisk kobiecych, postępowych i lewicujących. Przeciwni im byli nie tylko tradycjonaliści i Kościół, ale też eugenicy. „Czystość" pisała wręcz, że antykoncepcja to wyraz „[...] braku etycznego wyrobienia i wygodnictwa"[51].

Wraz z pierwszymi nieśmiałymi próbami propagowania świadomego macierzyństwa, zaczynają na ziemie polskie przenikać idee kampanii świadomej miłości, która na początku XX wieku pojawiła się na Zachodzie. Zaczęto popu-

A. Żarnowska, *Kobieta i rodzina w przestrzeni wielkomiejskiej na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc (red.), Wydawnictwo DiG, Warszawa 2013, s. 107–108.

[45] Pierwsze książki z szerokim omówieniem antykoncepcji to Paczkowskiego, *Jak zapobiegać zarażaniu się chorobami wenerycznymi oraz niemocy płciowej* (*impotentia*), druk Braci Thiell, Warszawa 1907.

[46] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*..., dz. cyt., s. 164–168.

[47] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*..., dz. cyt., s. 220.

[48] J. Budzińska-Tylicka, *Świadome macierzyństwo*, Wydawnictwo „Roj", Warszawa [1935], s. 14.

[49] Taż, *Nie tędy droga. Z powodu powieści „Nasze błędy"*, „Ster" 1911, nr 1, s. 19–23; Taż, *Macierzyństwo wobec równouprawnienia kobiety*, „Ster" 1911, nr 7, s. 235–238.

[50] *Co się w Austrii konfiskuje*, „Głos Kobiet" 1912, nr 5, s. 2–3.

[51] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*..., dz. cyt., s. 76.

laryzować poglądy o prawie kobiet do decydowania o swoim ciele i sprzeciwu wobec instrumentalnego traktowania[52].

Szeroko zakrojona kampania na rzecz uświadomienia społeczeństwu, jak ważnym jest właściwe przygotowanie kobiet do macierzyństwa, była charakterystyczna dla Europy końca XIX i początku XX wieku. Dominowała troska o zapewnienie państwu zdrowych i silnych obywateli decydujących o jego przyszłej pomyślności, a w specyficznych warunkach polskich o zagwarantowaniu przetrwania narodowi pozbawionemu państwa.

Początkowo poruszano głównie aspekt zdrowotny, z czasem coraz silniejszy staje się wydźwięk moralno-obyczajowy tej dyskusji. Na ziemiach polskich prowadzona była ona głównie na łamach prasy oraz przez stowarzyszenia społeczne i kierowana głównie do młodych kobiet, i ich rodziców. Mężczyźni wydają się w niej pomijani. Wynikało to zapewne z tego, iż to na kobiety spadały przede wszystkim obowiązki rodzicielskie. W środowiskach feministycznych silne było też przekonania, iż to kobieta ma być „dźwignią" postępu w społeczeństwie. Charakterystyczne jest również, że uwagę poświęcano niemal wyłącznie kobietom pochodzących z warstw średnich. Chodziło zapewne o kształtowanie konkretnych postaw wpierw wśród elity społecznej, która będzie następnie oddziaływać na warstwy niższe.

Wedle ówczesnych zaleceń, przygotowanie do macierzyństwa powinno być prowadzone od najmłodszych lat w domu i szkole. Początkowo miało polegać na trosce o kondycję zdrowotną dziewczynek, następnie na przekazywaniu im informacji z zakresu higieny, pedagogiki i psychologii. Stopniowo dochodzić do tego miało umiejętnie i taktownie prowadzone wychowanie seksualne. Kładziono nacisk na kwestie odpowiedniego doboru małżonków. Zakazy i dotychczasową pruderię miało zastąpić wychowanie seksualne, prowadzone w duchu moralnego rygoryzmu. Coraz wyraźniej formułowano też postulaty „odnowy moralnej" społeczeństwa: odrzucenie podwójnej moralności, wstrzemięźliwość przedślubną, małżeństwo z miłości. Do tego doszły pierwsze, nieśmiałe jeszcze, próby dyskusji o kontroli poczęć.

Na przełomie XIX i XX wieku zaczęto mówić głośno o sprawach dotąd uważanych za tabu. Rozpoczęło się kwestionowanie mitu „świętego posłannictwa", a na jego miejsce zaczęto promować wzór matki świadomej swych zadań, która będzie spełniała swoją funkcję, daleko lepiej niż „przypadkowe lub przymusowe matki doby minionej". Jak zauważała Kazimiera Bujwidowa, matka taka zostanie „[...] reformatorką społeczną, której celem jest wychowanie ludzi zdrowych, rozumnych i prawych"[53].

[52] A. Lisak, *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 2009, s. 175–176.

[53] K. Bujwidowa, Matka jako reformatorka społeczna..., dz. cyt., nlb.

Bibliografia

Anna Z., *Jak wychowywać zdrowe dzieci.* (*Do matek*), „Głos Kobiet Organizacji Kobiecej PPSD" 1901 dod. do nr. 10, do nr. 14.

Bednarz-Grzybek R., *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopismach Królestwa Polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

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

Budzińska-Tylicka J., *Higiena dziecka czyli o zdrowym chowaniu dziecka*, „Przodownica" 1905, nr 1; 1905, nr 2; 1905, nr 3; 1905, nr 5; 1905, nr 6; 1905, nr 7–8; 1905, nr 9–10; 1905, nr 11.

Budzińska-Tylicka J., *Macierzyństwo wobec równouprawnienia kobiety*, „Ster" 1911, nr 7.

Budzińska-Tylicka J., *Nie tędy droga. Z powodu powieści „Nasze błędy"*, „Ster" 1911, nr 1.

Budzińska-Tylicka J., *O konieczności zreformowania fizycznego wychowania dziewcząt*, „Ster" 1910, nr 1.

Budzińska-Tylicka J., *Poradnik dla dobrych matek*, „Przodownica" 1905, nr 9–10.

Budzińska-Tylicka J., *Świadome macierzyństwo*, Druk. „Głosu Narodu", Warszawa [1935].

Budzińska-Tylicka J., *Z higieny małżeństwa*, „Ster" 1912, nr 9.

Bujwidowa K., Matka jako reformatorka społeczna, rkps 1909, własność rodziny Mostowskich, nlb.

Bujwidowa K., Rodzina wobec wyzwolenia kobiety, rkps 1909, własność rodziny Mostowskich, nlb.

Bujwidowa K., *Wykształcenie kobiet*, „Nowe Słowo" 1903, nr 3.

Bujwidowa K., *Z etyki kobiecej*, „Ster" 1910, nr 1.

Centnerszwerowa R., *O reformie wychowania kobiet*, „Nowe Słowo" 1905, nr 19.

Co się w Austrii konfiskuje, „Głos Kobiet" 1912, nr 5.

Dormus K., *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*, „Monografie z Dziejów Oświaty", t. 40, Wydawnictwa IHN PAN: Wydawnictwo Retro-Art, Warszawa 2006.

Ethelmer E., *Skąd się wziął twój braciszek?*, nakł. i druk M. Arcta, Warszawa 1903.

Fournier A.J., *Dla naszych synów, gdy dojdą do dojrzałości*, nakł. i druk M. Arcta, Warszawa 1905.

Gawin M., *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2003.

Grudzińska A., *Macierzyństwo w świetle historii, psychologii, fizjologii, higieny i moralności*, „Nowe Słowo" 1907, nr 11.

Hopkins E., *Matki i synowie czyli potęga kobiecości*, nakł. i druk Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1902.

Kelles-Krauz S., *Fizyczne wychowanie kobiety*, „Nowe Słowo" 1902, nr 23.

Kelles-Krauz S., *Wykłady higieny w szkołach żeńskich*, „Nowe Słowo" 1903, nr 24.

Kiedy córkę wydać mąż?, „Dobra Gospodyni" 1914, nr 48–49.

Kiedy wstępować w związki małżeńskie, „Dobra Gospodyni" 1908, nr 13.

Kronika, „Nowe Słowo" 1903, nr 8.

Landau-Czajka A., *Przygotowanie do małżeństwa według wybranych poradników z XIX i XX*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2012.

Lisak A., *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 2009.

[M.Chr.], *O warunkach szczęścia w małżeństwie*, „Ster" 1912, nr 13–14.
Miklaszewski W., *Odezwa do młodzieży dojrzewającej*, „Nowe Tory" 1905.
Mizerówna J., *Czego wymagać może kobieta od mężczyzny jako rzeczniczka interesów swoich, rodzin i społeczeństwa?* (*Odczyt wygłoszony na kółku studentek we Lwowie dnia 24 II 1906 roku*), „Czystość" 1906, nr 19.
Mohort J. [Julian Mohorowicz], *Listy do przyszłej narzeczonej*, „Przedświt" 1894, nr 24.
Moszczeńska I., *Co każda matka dorastającej córce powiedzieć powinna*, „Książki dla Wszystkich", Warszawa1912, nr 122.
Moszczeńska I., *Czego nie wiemy o naszych synach*, nakł. Księgarni Naukowej, Warszawa 1904.
Moszczeńska I., *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych. Wskazówki dla matek,* „Książki dla Wszystkich", Warszawa 1903, nr 133.
Moszczeńska I., *Podwójna moralność*, „Nowe Słowo" 1903, nr 5.
Moszczeńska I., *Reformy w wychowaniu moralnem.* (*Odczyt publiczny*), „Książki dla Wszystkich", Warszawa 1903, nr 106.
O macierzyńskiej miłości i pogodzie umysłu, „Przodownica" 1911, dod. powieściowo-naukowy do nr. 8–9.
Pachucka R., *Miejmy odwagę wymagać*, „Ster" 1912, nr 7.
Paczkowski, *Jak zapobiegać zarażaniu się chorobami wenerycznymi oraz niemocy płciowej* (*impotentia*), druk Braci Thiell, Warszawa 1907.
Perrot M. (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 4: *Od rewolucji francuskiej do I wojny światowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 2006.
Polak J., *Hygiena mężatek i matek. Ciąża, poród, połóg, pielęgnowanie noworodków*, Księgarnia Ludwika Polaka (nakł. i druk), Warszawa 1882.
Potrzeba uświadomienia o istotnym celu małżeństwa, „Czystość" 1906, nr 21.
Przewóska M.Cz., *W przyszłość*, „Bluszcz" 1910, nr 13.
Sikorska-Kulesza J., *„Skąd się wziął mój braciszek?". Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2012.
Szczawińska W., *Higiena społeczna w życiu matki i dziecka*, [w:] J. Budzińska-Tylicka (red.), *Pamiętnik Zjazdu Kobiet Polskich w Warszawie w roku 1917*, Drukarnia „Głosu Narodu", Warszawa 1918.
Trumpp J., *Higiena wieku dziecięcego*, t. 1–2, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Lwów 1907.
Turzyma M., *Małżeństwo i macierzyństwo II*, „Nowe Słowo" 1905, nr 19.
Turzyma M., *Społeczne znaczenie ruchu kobiecego*, „Nowe Słowo" 1902, nr 15.
Vigarello G., *Historia zdrowia i choroby. Od średniowiecza do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Warszawa 1997.
Wernic H., *Słówko o higienie kobiet* (*jako wskazówka pedagogiczna*), „Przedświt" 1893, nr 1.
Wernic L., *Małżeństwo z punktu widzenia higieny społecznej i seksualnej*, „Czystość" 1907, nr 6.
Wisła E.J., *Do matek*, „Przodownica" 1908, nr 4.
Zjazd kobiet polskich, „Czystość" 1905, nr 10.
Żarnowska A., Sierakowska K., *Stare i nowe wzorce i obyczaje rodziny inteligenckiej w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej*, [w:] A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc, A. Żarnowska (red.), *Kobieta i rodzina w przestrzeni wielkomiejskiej na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2013.

doi: 10.23734/wwr20152.271.294

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 05.10.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Edyta BARTKOWIAK*

Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania

The image of mother and the motherhood in historical and educational records

Streszczenie

Macierzyństwo to jedna z najważniejszych ról społecznych kobiety. Podobnie, jak rola ojca i dziecka jest określana przez potrzeby i wartości dominujące w danym społeczeństwie. Jak wiadomo, w zasadzie aż do XIX wieku przeważał w Europie model rodziny patriarchalnej, z dominującą władzą mężowską i ojcowską. Matka winna była dziecku przede wszystkim troskę, poświęcenie, oddanie, a z czasem – również miłość. Inaczej postrzegano macierzyństwo w perspektywie teoretycznej. Analiza materiałów źródłowych, sięgających czasów antycznych uświadamia, iż rola matki w procesie wychowania była różnie pojmowana na przestrzeni dziejów, a wraz z tym – zmieniały się poglądy na temat sensu macierzyństwa. Rozpatrując różne oblicza macierzyństwa w literaturze pedagogicznej, w ujęciu wertykalnym, można mówić o powolnej ewolucji idei macierzyństwa: od postrzegania macierzyństwa w kategoriach bardziej biologicznych i emocjonalnych do coraz bardziej świadomego i systemowego traktowania ideologii macierzyństwa.

Obraz matki i macierzyństwa w niniejszym opracowaniu został rozpatrzony na płaszczyźnie normatywnej, przy uwzględnieniu nade wszystko teorii pedagogicznej, która znalazła swoje odzwierciedlenie w dziełach klasyków wychowania, zebranych w źródłach do historii wychowania, przedwojennych i późniejszych. Warto dodać, że

* e-mail: e.bartkowiak@ipp.uz.zgora.pl
Zakład Historii Wychowania, Uniwersytet Zielonogórski, ul. Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska.

zachowania macierzyńskie bywały też zaburzone, co w prezentowanym artykule zostało zanalizowane w kategoriach patologicznych wyjątków.

Słowa kluczowe: matka, macierzyństwo, miłość macierzyńska, mamka, opiekunka, piastunka, niańka, rodzina, dom rodzinny, opieka, wychowanie, edukacja, zabawy i zajęcia dziecka, otoczenie dziecka, powinności rodzicielskie, przykład rodziców, pedagogizacja rodziców.

Abstract

Motherhood is one of the most important social roles of women. Similar to the role of father and child it is determined by the needs and values that dominate in the society. As we know, up to the XIXth century, the model of the patriarchal family was prevailing in Europe with the domination of husband–father power. The mother first of all should have give care, sacrifice, devotion and at the same time also love. Motherhood was seen differently in the theoretical perspective. Analysis of old source materials that are shows that the role of the mother in the process of breeding was differently understood throughout history and as a consequence the views over the sense of motherhood have changed. Considering different views of motherhood in pedagogical literature over the course of time we can describe it as a gradual evolution of the idea of motherhood: from looking at motherhood more biologically and emotionally to a more and more consciously systematic treating of the motherhood ideology.

The image of mother and motherhood in this scientific description was considered normatively including pedagogical theory that found its connections in works of the education and breeding classics collected in history of breeding sources – pre-war and later. It is worth adding that maternal behaviours were sometimes disturbed what was analyzed in pathological categories of exceptions.

Keywords: mother, motherhood, mothers love, wet nurse, patroness, nanny, family, family house, care, basic education, education, fun and activities for children, child's environment, parental duties, parents as an example, the educational intentions of the parents.

Badania nad szeroko pojmowaną historią wychowania obejmują różnorodne kręgi zagadnień. Już w 1926 roku Stanisław Kot pisał, że:

> „[...] historja wychowania umożliwia dokładne wniknięcie w kulturę przeszłości, w dzieje myśli, pojęć i ideałów społeczeństw, poznanie, jakiemi środkami i drogami społeczeństwa zapewniały sobie kontynuację, przyszłość własną w duszach młodych pokoleń"[1].

Nie ulega wątpliwości, że naturalnym kierunkiem dociekań służących wzbogaceniu wiedzy o wychowaniu są badania dotyczące rodziny, w tym zwłaszcza

[1] S. Kot, *Dzieje wychowania*, nakł. Gebethnera i Wolfa, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane 1926, s. 6.

roli matki i macierzyństwa. Idea matki i macierzyństwa to intrygujące, a przy tym wcale niejednoznaczne zagadnienie badawcze, przede wszystkim ze względu na jego uwikłanie w różne konteksty. Nie sposób (przecież) mówić o macierzyństwie z pominięciem aspektów społecznych, kulturowych, psychologicznych i ideologicznych, czy też nie uwzględniając biologicznego i indywidualnego wymiaru macierzyństwa. Współcześnie, na pojmowanie macierzyństwa rzutują też spory w obrębie ideologii feministycznej. Rozumienie roli matki i macierzyństwa w historii wychowania jest powiązane nie tylko z przemianami o charakterze dziejowym, lecz w równym stopniu wynika ze sposobu postrzegania kobiet, a zwłaszcza ich roli społecznej, jak również – z podejścia do problemu edukacji kobiet, prezentowanego w ciągu wieków. Co więcej, właściwy obraz macierzyństwa w ujęciu historycznym byłby niepełny, nie wziąwszy pod uwagę roli kobiet obcych (mamek, nianiek, piastunek, guwernantek, opiekunek i innych), których rzeczywisty udział w życiu dziecka bywał równie znaczący jak matek biologicznych, a często nawet dużo większy.

Według polskiej terminologii „matka" to „[...] kobieta mająca własne dziecko (dzieci) w stosunku do tego dziecka"[2]. Z kolei „macierzyństwo" (ang. *motherhood*, fr. *maternite*, niem. *Mutterrschaft*, ros. *materinstwo*) to słowo pochodzące od dawnego „macierz", urobionego z pierwotnego „mać" – matka[3]. Oznacza „[...] bycie matką i związane z tym uczucia, doznania, powinności"[4], czyli coś więcej ponad sam fakt wydania na świat potomstwa. Inne definicje słownikowe podają, że „macierzyństwo" to „[...] naturalne wrodzone uzdolnienie, silna dziedziczna i niezmienna tendencja organizmu do reagowania w skomplikowany i specyficzny sposób na bodźce środowiskowe bez udziału rozumu"[5] czy też „[...] stan, cecha matki, więź łącząca dziecko z matką"[6]. W świetle przytoczonych ujęć definicyjnych wypada zgodzić się z twierdzeniem Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak, że macierzyństwo należy do zjawisk uważanych za „oczywiste" i „naturalne", a ponadto podlega silnemu wartościowaniu (pozytywnemu)[7]. Nie sposób przy tym pominąć faktu, iż przy definiowaniu macierzyństwa silnie akcentuje się uczucia macierzyńskie.

Warto podkreślić, że pojęcie to nie ma odpowiednika męskiego. Jest związane ze stereotypami płci i różnymi tabu, i co niezmiernie ważne – jest oporne wobec analizy i krytyki. Częściej niż samo pojęcie „macierzyństwo" spotkać można termin „zachowania macierzyńskie" czy też „instynkt macierzyński", przy czym drugi z wymienionych, budzi szczególnie wiele kontrowersji. Znane

[2] E. Sobol (red.), *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 442.
[3] E. Górnikowska-Zwolak, *Macierzyństwo*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004, s. 9.
[4] E. Sobol (red.), *Nowy słownik*..., dz. cyt., s. 427.
[5] Cyt. za: E. Górnikowska-Zwolak, *Macierzyństwo*..., dz. cyt., s. 9.
[6] P. Robert, *Le Petit Robert. Dictionnaire*, Société du Nouveau Littré, Paris 1979, s. 1165.
[7] E. Górnikowska-Zwolak, *Macierzyństwo*..., dz. cyt., s. 9.

jest stanowisko Elisabeth Badinter, która w głośnej swego czasu książce pt. *Historia miłości macierzyńskiej* pisała:

> „Tak długo mówiono o miłości macierzyńskiej jako o czymś instynktownym, że chętnie wierzymy, iż podobne zachowanie jest głęboko zakorzenione w naturze kobiety, niezależnie od miejsca i przestrzeni [...]"[8].

Miłość macierzyńska to tylko ludzkie uczucie. Jak każde uczucie jest niepewna, krucha i niedoskonała. Wbrew przyjętym poglądom, być może nie jest głęboko wpisana w „naturę kobiecą"[9]. Według autorki do wypełniania obowiązków macierzyńskich kobietę zmusza nie tylko miłość, równie silnymi bodźcami są moralność, wartości społeczne czy religijne.

Potoczne rozumienie macierzyństwa wydaje się bliskie temu, jakie zamieszcza *Słownik XX wieku* Larousse'a, gdzie pojęcie instynktu macierzyńskiego definiuje się jako:

> „[...] pierwotną skłonność, wzbudzającą u każdej normalnej kobiety pragnienie macierzyństwa i po zaspokojeniu tego pragnienia popychającą ją do sprawowania nad dzieckiem opieki fizycznej i moralnej"[10].

Choć trudno zakwestionować miłość macierzyńską, wątpliwości definicyjne związane z istotą macierzyństwa nie ułatwiają analizy tego zagadnienia, zwłaszcza w perspektywie historycznej. W dostępnych materiałach źródłowych z historii wychowania w zasadzie nie znajdujemy określenia „macierzyństwo" ani innych pojęć bliskoznacznych. Wyjątkiem jest sformułowanie „żywot macierzyński", użyte przez Sebastiana Petrycego, które odnosiło się jednak bardziej do życia płodowego. Jako pierwszy o „miłości macierzyńskiej" pisał Johann Heinrich Pestalozzi. W oparciu o zachowane przekazy źródłowe należy kojarzyć macierzyństwo nade wszystko z faktem bycia matką, aczkolwiek przejawy matczynej namiętności w historii wychowania bywały bardzo różne.

Dlatego obraz matki i macierzyństwa w niniejszym opracowaniu będzie rozpatrywany na płaszczyźnie normatywnej, przy uwzględnieniu nade wszystko teorii pedagogicznej, która znalazła swoje odzwierciedlenie w dziełach wybitnych uczonych, zebranych w źródłach do historii wychowania przez Stanisława Kota[11], Stefana Wołoszyna[12], Stefana Możdżenia[13] i Wandę Bobrowską-No-

[8] E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Warszawa 1998, s. 15.
[9] Tamże, s. 17.
[10] E. Górnikowska-Zwolak, *Macierzyństwo*..., dz. cyt., s. 9.
[11] S. Kot (wybór), *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, cz. 1, 2, 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1994.
[12] S. Wołoszyn (wybór i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, 2, 3, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.
[13] S. Możdzeń (wybór i oprac.), *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1993.

wak[14]. Ideologia macierzyństwa została przy tym, z oczywistych względów, sprowadzona głównie do kwestii powinności matki względem dziecka, co należy tłumaczyć tym, iż w zasadzie nie jest możliwa obiektywna narracja historyczna na temat doznań i uczuć, szczególnie, gdy mowa o afektach macierzyńskich czy też rodzicielskich. Innymi słowy, chodzi tu o zachowanie rygoryzmu badawczego, polegającego na tym, by nie wnioskować z zachowań matek o istnieniu bądź nieobecności jakiegoś uczucia, jak również nie interpretować tych zachowań w duchu współczesnych wartości.

Ogólnie mówiąc, znaczenie podjętych dalej poszukiwań badawczych sprowadza się do naświetlenia osobliwego sensu macierzyństwa w tradycji europejskiej poprzez ukazanie jego różnych obliczy, nawet ze sobą sprzecznych. Założeniem przewodnim jest przy tym twierdzenie o istnieniu i trwałości miłości macierzyńskiej, pomimo ujawniających się czasem dwuznaczności w tym względzie i konfliktów interpretacyjnych z tym związanych.

Za tezę wyjściową do rozważań właściwych obrałam założenie Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, mówiące że:

> „[...] urodzenie się kobietą przesądza – we wszystkich kulturach, miejscach i czasach – o biografii i możliwościach życiowych jednostki”[15], a „macierzyństwo to jedna z najważniejszych społecznych ról kobiety”[16].

Rozpoznanie tego zagadnienia w toku dalszych analiz to w gruncie rzeczy pytanie o atrybuty kobiecości i macierzyństwa, a przede wszystkim o to – jak wpisują się one w konkretne realia historyczno-pedagogiczne. Sumując, rzecz dotyczy najważniejszych aspektów macierzyństwa i jego usytuowania w badanej czasoprzestrzeni.

Z dość bogatego piśmiennictwa, zawartego w materiałach źródłowych do historii wychowania, sięgnęłam zarówno do tekstów polskojęzycznych, jak i przekładów obcych przede wszystkim po to, by pokazać jak w historii splatały się obyczaje i praktyki społeczne oraz dyskursy na temat posłannictwa kobiet i ideologii macierzyństwa. Jakkolwiek zaprezentowany dalej obraz matki i macierzyństwa, z konieczności okrojony i pobieżny, ma charakter nade wszystko przeglądowy, w przekonaniu autorki odsłania nowe pola badawcze, inspiruje i skłania do reinterpretacji ogólnie znanych, ale wciąż jeszcze nie do końca rozpoznanych przekazów źródłowych.

Jak wiadomo, archetyp matki w tradycji europejskiej wywodzi się od starożytnych Greków i Rzymian, przy czym model rodziny w państwach greckich i w Rzymie nie był jednakowy. Wspólna dla obu cywilizacji była monogamia

[14] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

[15] A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 33.

[16] Tamże.

i patriarchat, jak również zależność żony – nie tylko majątkowa – od władzy męża. Naturalnie, w świecie antycznym kobiety nie posiadały praw obywatelskich. Porównując życie codzienne Greków i Rzymian trzeba przyznać, że sytuacja matki (*mater familia*) w antycznym Rzymie była dużo lepsza niż w realiach greckich. W epoce klasycznej życie kobiety ateńskiej zamykało się w jej pokojach i ograniczało do zajęć związanych z gospodarstwem domowym i wychowywaniem najmłodszych dzieci. O kobiecie nie wypadało mówić ani źle, ani dobrze, najlepiej, gdy pytano: czyja to matka?, a nie czyja to żona?[17]

W Rzymie, podobnie jak w Grecji, matka odsunięta była formalnie od spraw państwowych ze względu na właściwe kobietom cechy, takie jak: wstydliwość, słabość, brak wytrwałości, nieznajomość zagadnień państwowych, jednak występowała jako pani domu i matka rodziny. Brała udział w życiu towarzyskim, bywała na przyjęciach, na ucztach, co w Grecji było niedopuszczalne. Uprzywilejowanie kobiet rzymskich wyrażało się w tym, że miały większą swobodę poruszania się, spotykania, miały nawet swoje kluby czy związki.

W świecie starożytnym, macierzyństwo kojarzyło się z opieką nad dzieckiem i jego wychowaniem. Zgodnie z tradycją grecką małe dzieci miały być wychowywane głównie przez matkę i to ona we wczesnym dzieciństwie kształtowała ich osobowość. Z kolei w Rzymie w wychowanie dzieci zaangażowani byli oboje rodzice. Ciemną stroną rodzicielstwa w tamtych czasach, o czym nie sposób zapomnieć, był niechlubny akt porzucania niemowląt, a w konsekwencji – często ich uśmiercania, czego nie potępiało ani prawo, ani religia, ani filozofia, ani moralność.

Z tradycji antycznych wywodzą się znane nam jeszcze współcześnie mamki i opiekunki, które przez wiele stuleci odgrywały doniosłą rolę w prowadzeniu dziecka. Zwyczajowo, mamki (gr. *titthe*, łac. *nutrix*), którymi były niewolnice lub ubogie kobiety, zatrudniano w zamożniejszych domach w celu karmienia niemowląt. Poza tym dzieckiem opiekowała się piastunka (gr. *trophos*), która często pozostawała przy wychowywanej dziewczynce i później przenosiła się z nią do domu jej męża. Piastunki przewijały dzieci, układały je w kołyskach i usypiały piosenkami. Bawiły się z dziećmi i dawały im podstawy wychowania.

Na temat rodziny i wychowania w rodzinie wypowiadało się wielu myślicieli antycznych, jak na przykład Arystoteles czy Marek Fabiusz Kwintylian. Jest to logiczne, biorąc pod uwagę fakt, że już w tamtych czasach rodzina stanowiła fundament społeczeństwa. W przekazach źródłowych znajdujemy też sentencje poświęcone matkom, z czego można wnioskować, że ideologia macierzyństwa, pomimo obecności innych osób znaczących w wychowaniu dziecka, była już w starożytności integralnym elementem rodziny, a matka postrzegana była przez niektórych nie tylko jako podstawa owej rodziny, ale także jako swoisty standard moralności.

[17] O. Jurewicz, L. Winniczuk, *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*, PWN, Warszawa 1973, s. 10.

Ciekawym świadectwem poglądów greckich na temat matki i macierzyństwa są dzieła Plutarcha z Cheronei (ok. 50 r.n.e – ok. 125 r.n.e), wybitnego pisarza i moralisty z czasów cesarstwa. Wzorowali się na nim myśliciele czasów nowożytnych, jak chociażby Erazm Gliczner czy Jan Amos Komeński.

Zgodnie z grecką tradycją Plutarch uważał, że małe dziecko powinno być wychowywane przede wszystkim przez matkę i to szczególnie ona, w tym wczesnym okresie życia dziecka, kształtuje jego osobowość. Z biegiem lat – znów wedle tradycji – obowiązki te przechodzą na ojca, niemniej w toku całego procesu wychowania niezmiernie ważne jest stałe oddziaływanie najbliższego środowiska. Zagadnienia te podjęte zostały w traktacie *Dialog o miłości*, w którym, jak pisze Wiesława Korzeniowska, znajdujemy wiele ciepłych słów na temat małżeństwa, miłości i życia rodzinnego[18]. Wbrew ówczesnym zwyczajom, Plutarch opowiadał się za małżeństwem zawartym z miłości, co sprzyja wyzbywaniu się egoizmu, gdyż „[...] większym dobrem w małżeństwie jest kochać, niż być kochanym"[19]. Miłość małżonków jest w naturalny sposób przenoszona na dzieci. Z postulatów sformułowanych przez Plutarcha wynikało, że należy przyjąć do rodziny wszystkie dzieci urodzone w małżeństwie. Krytykował zwyczaj karmienia dzieci przez mamki i wczesnego oddawania dzieci pod opiekę piastunek czy pedagogów.

> „Matki według mnie – pisał – same powinny dzieci swe żywić i karmić. [...] już od kolebki ukochawszy je, pewnie z tym większym przywiązaniem i staraniem zajmą się ich wychowaniem. Natomiast mamek i piastunek miłość jest nieszczera i udana, ponieważ za płacę kochają"[20].

Gdy było to niezbędne, podkreślał konieczność właściwego doboru opiekunów, a także środowiska, co było istotne dla prawidłowego rozwoju dziecka. Przyjęło się Plutarchowe porównanie umysłu dziecka z miękkim woskiem, na którym łatwo wycisnąć pieczęć, czym uzasadniał konieczność starannego doboru piastunek i towarzyszy zabaw[21].

Plutarch doceniał znaczenie bezpośredniego udziału rodziców w wychowaniu dziecka przede wszystkim dlatego, że dawało to możliwość zaobserwowania jego natury i wykorzystania swych spostrzeżeń do pracy wychowawczej, a przy okazji do rozwijania wrodzonych elementów psychiki dziecka. Przekonywał, że rezygnacja z mamek i piastunek sprzyja autentycznemu wychowaniu dziecka od pierwszych chwil jego życia, gdyż:

---

[18] W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna Plutarcha z Cheronei*, [w:] A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 85.

[19] Plutarch, *Dialog o miłości*, przekł. Z. Abramowiczówna, wstęp i oprac. K. Korus, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997, s. 100.

[20] *Pseudo Plutarch o wychowaniu dzieci*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, dz. cyt., t. 1, s. 79.

[21] Por.: *Rozprawa Plutarcha o wychowaniu dzieci*, [w:] *Materiały do ćwiczeń...*, dz. cyt., cz. 1, s. 22.

> „[...] wychowuje się dziecko przez cały dzień, poczynając od ubierania, przez naukę odpowiedniego zgodnego z obyczajem jedzenia, a kończąc na przechadzce i ułożeniu dziecka do snu”[22].

W podobnym tonie utrzymane są poglądy Lucjusza Anneusza Seneki (4 p.n.e – 65 r.n.e), filozofa, pisarza i męża stanu, który symbolizuje równie wielką starożytną mądrość życiową. Cytatami z jego książek wzbogacano traktaty pedagogiczne jeszcze w XVIII wieku. Był inspiracją dla Jana Jakuba Rousseau czy Johanna Heinricha Pestalozziego. Seneka wniósł istotny wkład w rozwój i tworzenie syntez dotyczących wychowania w rodzinie swojej ery. Kształtował wizerunek rodziny przez pryzmat myślenia o kobietach, dziecku i społeczeństwie. Dzięki wnikliwej obserwacji doszedł do istotnych ustaleń dotyczących psychiki dziecka, opieki nad niemowlęciem, roli zabawy w wychowaniu, wychowania dziecka we wczesnym dzieciństwie.

Fundamentem światopoglądu pedagogicznego Seneki było przekonanie o wielkiej wartości rodziny w procesie wychowawczym. Podobnie jak przyjmuje się współcześnie, mniemał, że jest to pierwsze środowisko, które determinuje pewne nawyki, umiejętności, kształtuje postawy. Uważał, że w wychowanie dzieci powinni być zaangażowani oboje rodzice, których nazwał „stróżami domowymi”, aczkolwiek zgoła inną rolę przypisywał matce i ojcu w wychowaniu potomstwa. Seneka czynił matkę odpowiedzialną (w większym stopniu niż ojca) za kształt postawy emocjonalnej dzieci. Ojcostwo z kolei to odpowiedzialne wnoszenie wartości fizycznych i duchowych w rozwój dziecka. Nie powinna, według Seneki, zaistnieć sytuacja, w której ojciec swym postępowaniem zaprzeczy głoszonym zasadom moralnym[23].

Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że filozof ten wręcz gloryfikował rodzicielstwo, twierdząc, że „[...] nie kochać rodziców jest grzechem – nie uznawać, szaleństwem”[24].

Podobnie zresztą traktował macierzyństwo. Według Ilony Błaszczyk, która wnikliwie analizuje poglądy Seneki na temat wychowania, pierwszoplanowe znaczenie w wychowaniu dziecka dla tego rzymskiego myśliciela miała miłość macierzyńska. Jest dla dziecka niezastąpiona, bo bezwarunkowa – niemowlę jest kochane za sam fakt istnienia. Stosunek Seneki do roli matki i żony w rodzinie był – według autorki – konsekwencją jego zapatrywań na miejsce kobiet w życiu społeczno-kulturowym. Uważał je za pełnoprawnych członków społeczeństwa, a kobiecość postrzegał jako przywilej płci, ale jednocześnie jako utrudnienie

[22] Cyt. za: W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna*..., dz. cyt., s. 86.
[23] I. Błaszczyk, *Seneka Młodszy*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*..., dz. cyt., t. 5, s. 709.
[24] I. Błaszczyk, *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 133.

i przeszkodę w osiągnięciu cnoty. Kobiety bowiem, kierując się w postępowaniu instynktem, stają się ofiarami własnej wrażliwości[25].

Seneka poświęcił wiele uwagi opiece nad niemowlęciem. Niemowlęctwo to, jego zdaniem, szczególny czas, kiedy to matki mają tulić dzieci, jak najczęściej zapewniając im poczucie bezpieczeństwa. W *De providentia* pisał:

> „A matki? Tulą swe dzieci do łona, pragną je zasłonić swym cieniem, chcą, aby nigdy nie zaznały, co to jest smutek, aby nigdy łza nie spłynęła im do oczu"[26].

Zalecał, by spędzać z dzieckiem jak najwięcej czasu, nie zwracając uwagi na jego niesforne wybryki.

Trzeba podkreślić, że Seneka łączył opiekę nad dzieckiem z wychowaniem. Zdawał sobie sprawę z tego, że przywiązanie rodziców do dziecka wcale nie daje gwarancji, iż będzie ono w przyszłości obdarzone cnotami. Aby dochować się potomka o prawym charakterze, trzeba go systematycznie wychowywać. Filozof ten, zwany „pedagogiem rodzaju ludzkiego"[27], chciał oddziaływać na rodziców za pomocą pism, nasyconych moralizatorskim (wychowawczym) przekazem[28]. Warto przytoczyć tu choćby jedną, zgoła najważniejszą, maksymę pedagogiczną Seneki, która brzmi: „[...] długa droga przez przepisy, krótka przez przykłady"[29].

Na podstawie przytoczonych rozważań można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że filozofia starożytna wyznaczyła optymalny – z dzisiejszej perspektywy – kierunek w myśleniu o matce i macierzyństwie, co nie oznacza bynajmniej, iż postulowana w owych czasach ideologia macierzyństwa była powszechnie stosowana. Co więcej, gdzieś od czasów średniowiecza ogólna sytuacja matki i dziecka uległa pogorszeniu, przede wszystkim ze względu na to, że ówczesne wychowanie było silnie osadzone w schematach stanowych, a co za tym idzie – miało charakter nader zasadniczy, formalny i praktyczny.

W średniowieczu powszechnie praktykowano tzw. wychowanie w obcym domu, co było konsekwencją uwikłania w wychowanie stanowe. Wychowanie to miało zazwyczaj związek z nauką zawodu pod kierunkiem mistrza, jak również dotyczyło edukacji dworskiej. Wychowanie w obcym domu wiązało się z opuszczeniem przez dziecko (głównie chłopca) domu rodzinnego już we wczesnym dzieciństwie i z rozłąką z matką, praktycznie na zawsze.

---

[25] I. Błaszczyk, *Seneka Młodszy*..., dz. cyt., s. 709.

[26] D. Kocurek, *Veterum sapientia w pismach Seneki Młodszego*, [w:] A. Murzyn, *Paideia starożytnej*..., dz. cyt., s. 110.

[27] S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Kraków 2004, s. 41.

[28] Zob. szerzej: D. Kocurek, *Veterum sapientia*..., dz. cyt., s. 101–118.

[29] J. Matusiak, J. Rohoziński (red.), *Księga cytatów*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa 2001, s. 52.

Z uwagi na brak szerszych, wyczerpujących analiz dotyczących obecności dziecka w świecie w wiekach średnich, należy sądzić, że macierzyństwu i dzieciństwu nie przypisywano wówczas szczególnej wartości w perspektywie rozwoju jednostkowego i społecznego[30]. Publicystyka tego okresu była raczej protestem przeciw traktowaniu dzieci, a nie pomysłem na rozwiązanie ich trudnego położenia. Zarówno malarstwo, jak i literatura nie uznawały autonomii dziecka. Na miniaturach oraz obrazach doby średniowiecza dzieci różnią się od dorosłych tylko wzrostem, zmniejszonymi proporcjami ciała, a nie rysami twarzy czy muskulaturą.

Dość powszechne było przyzwyczajenie do dużej umieralności dzieci; nie raziła ona tak bardzo, zważywszy na krótki czas życia ówczesnych ludzi. Nie tylko w dawnej Polsce urodzenie dziecka i macierzyństwo było naznaczone wieloma stereotypami. Z okresu średniowiecza znane są zabobonne praktyki porodowe w obecności baby zwanej dzieciobiorką lub pęporzezką, wspomagane medycyną ludową. Ze względu na rozmaite czynniki – higieniczne i zdrowotne – często porody kończyły się tragicznie. W zasadzie wcześniaki nie miały szans na przeżycie. Jak podaje Dorota Żołądź-Strzelczyk:

> „[...] położnice z wyższych sfer miały stosunkowo dobrą opiekę. Królowe rodziły prywatnie, we własnej sypialni, w otoczeniu zaledwie kilku osób. [...] Przy polskich pierwszych damach czuwały położne oraz lekarze”[31].

Bezpośrednio po urodzeniu dziecka starano się przez rozmaite zabiegi zapewnić mu zdrowe, szczęśliwe i pełne wszelkiej pomyślności życie.

W zasadzie od starożytności, ale ze szczególnym nasileniem zjawisko to występowało w średniowieczu, istniał problem macierzyństwa niespełnionego, czy raczej – odebranego, który dotyczył kobiet porzucających narodzone dziecko lub pozbawiających życia noworodka. Były to najczęściej dzieci nieślubne, z reguły – niechciane, które pochodziły ze związków nielegalnych, nierzadko były poczęte z gwałtu, często – zagrożone ubóstwem lub potępieniem. Na podstawie literatury z tego okresu można wnioskować, że dość łatwo, żeby nie powiedzieć – zbyt łatwo pozbywano się dziecka, które, jak się wydaje – na swoje nieszczęście – ciągle jeszcze stanowiło zaledwie dodatek do świata dorosłych.

Wiele wskazuje na to, że od XV–XVI wieku zmieniło się, przynajmniej w teorii, podejście do problemu macierzyństwa. Wzorem starożytnych myślicieli, zaczęto przywiązywać większą wagę do istoty macierzyństwa, rozpatrywano je w różnych aspektach i – co chyba najważniejsze – zaczęto doceniać walory macierzyństwa, zalety wynikające z faktu bycia matką i obcowania dziecka z matką, zauważalne, tak w zachowaniu dziecka, jak i samej matki.

[30] Zob. szerzej: Ph. Aries, *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
[31] D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 53.

Prawdopodobnie za Plutarchem, w traktatach pedagogicznych pochodzących z okresu odrodzenia, podkreślano konieczność karmienia dziecka piersią. W rozprawie królowej Elżbiety o wychowaniu królewicza z 1502 roku czytamy:

> „Uprzytomnij sobie, proszę cię, jak dalece rozwój dziecka zależny jest od pożywienia, które otrzymują. [...]"[32] „Dla małych dzieci jest najkorzystniejszą rzeczą żywić się mlekiem matki"[33], [bo dziecko – E.B.] „karmione mlekiem obcym i niejako przypadkowym może wyrodzić się od przodków"[34]. [...] „Ażeby więc synek nie odrodził się od matki, której zacny charakter wszyscy podziwiają, wypadnie ci usilnie się starać i przeprowadzić w czynie, żeby chłopiec ssał mleko swej rodzicielki i wzrastał pod jej bezpośrednim dozorem?"[35].

Problem ten poruszył również Erazm Gliczner-Skrzetuski (1535–1592), który pisał, że „[...] matka powinowata jest, płód swój a dziecię swoje własnemi piersiami chować a inszej najemnej matce nie zlecać"[36]. Tylko wtedy, kiedy będzie dziecko sama karmiła, będzie mogła je naprawdę kochać i prawdziwie o nie dbać. Karmienie dziecka przez matkę ma również znaczenie dla jego przyszłości, bo „[...] z tym pokarmem i affekty i przychylności mnożą się a siły bierzą"[37]. Podobnie Giovanni Domenico Campanella (1568–1639), podejmując problem wychowania w utopijnym *Mieście słońca* doceniał znaczenie matki w świecie dziecka, a zwłaszcza – powagę pierwszych, naturalnych powiązań i karmienia piersią[38].

Zdaje się, że pierwszy, choć niepełny jeszcze obraz macierzyństwa pochodzący z okresu późnego odrodzenia, a powielany w wiekach następnych znajdujemy w pismach Sebastiana Petrycego (1554–1626), wybitnego polskiego lekarza, profesora medycyny w Akademii Krakowskiej. Jego poglądy pedagogiczne, zamieszczone *de facto* w komentarzach przy okazji tłumaczenia na język polski pism Arystotelesa, wyjątkowo trafnie, jak na owe czasy, ujmują istotę macierzyństwa. Przede wszystkim zaskakujący jest fakt, że w *Przydatkach do Ekonomiki Arystotelesowej i Polityki Arystotelesowej* napotykamy po raz pierwszy określenie „żywot macierzyński" i chociaż, zgodnie z logiką Petrycego, sformułowanie to pozornie dalekie jest od dzisiejszego rozumienia macierzyństwa, bo odnosi się wyłącznie do życia płodowego dziecka, niemniej nasuwa pewne skojarzenia niewerbalne, natury psychologicznej. Można przypuszczać, że dosłowny sens macierzyństwa, w ujęciu Petrycego, sprowadzał się w gruncie

[32] *Królowej Elżbiety rozprawa o wychowaniu królewicza*, [w:] *Materiały do ćwiczeń*..., dz. cyt., s. 90.
[33] Tamże, s. 89
[34] Tamże.
[35] Tamże, s. 90.
[36] Cyt. za:. D. Strzelczyk-Żołądź, *Dziecko w dawnej*..., dz. cyt., s. 110.
[37] Tamże.
[38] Por.: T. Campanella, *Miasto słońca*, [w:] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania*..., dz. cyt., s. 322.

rzeczy do bliskości tak fizycznej, jak i emocjonalnej. Dlatego naturalnym przywilejem matki było stałe obcowanie z dzieckiem, dopiero w drugiej kolejności mogli tego doświadczyć – ojciec i inne osoby z najbliższego otoczenia dziecka. Petrycy wychodził z założenia, że pierwszy okres życia jest przede wszystkim związany z „karmieniem, żywnością i ochędostwem"[39], i w szczególności rolą matki jest te potrzeby dziecka zaspokoić. Uważał, że „[...] lepiej jest, aby matka piersiami swemi karmiła dziecię niźli przez mamki [...] bo pokarm matczyn, abo podobny matce nazdrowszy jest dziecięciu". Zaś obcy pokarm przyczynić się może do „różnych obyczajów od rodziców, wpoja w nie skłonności do niecnót, rozmaitym chorobom przyczyny daje"[40].

Treścią dzieciństwa – według Petrycego – powinna być raczej beztroska, nie żadna systematyczna nauka, ponieważ nie leży to w kobiecej naturze. „[...] mamki i matki nazbyt są miłosierne, nie dopuszczają dzieciom nic przykrego, a ćwiczenie musi być z przykrością[41]" – pisał. Co innego, jeśli chodzi w o wychowanie i morale dzieci. W tej kwestii zdecydowanie podzielał entuzjazm uczonych doby antyku. Był zdania, że powinnością matki, jak również wszystkich innych osób z otoczenia dziecka, jest chronienie go przed negatywnym oddziaływaniem środowiska i troska o prawidłowy przebieg procesu wychowania. W *Przydatkach* pisał:

> „[...] iż rodzice abo dozorca ma bronić synom sobie poruczonym złego towarzystwa. Druga powinność ta niech będzie, aby dozorca ćwiczył dzieci w dobrych obyczajach, bo mało to by pomocno było odwodzić od złego, gdyby nie przywodził do dobrego"[42]. „Za wychowaniem dziecinnym idzie postanowienie (ukształtowanie) ludzkie. [...] z dobrego dziecinnego ćwiczenia dobrzy dorośli ludzie bywają, ze złego źli, co nam ukazują domowe przykłady [...]"[43].

Nie ulega wątpliwości, że obraz matki i macierzyństwa nakreślony przez Petrycego miał znaczące reperkusje w historii wychowania. Jego rozważania o roli matki w wychowaniu wytyczyły co najmniej dwa podstawowe obszary w myśleniu o macierzyństwie, charakterystyczne dla odrodzenia i następnych stuleci. Na pierwszy plan wysuwa się tu kwestia bliskości fizycznej i emocjonalnej matki i dziecka, i związany z tym problem – karmienia dziecka przez matkę. Jako drugi pojawia się problem współodpowiedzialności matki za wychowanie dziecka, co nadaje macierzyństwu sens społeczny. Widoczne u Petrycego zainteresowanie kwestią powinności wychowawczych matki można uznać za zalążek refleksji o świadomym macierzyństwie, która ukształtowała się na

[39] S. Petrycy, *Wychowanie dzieci do lat sześciu*, [w:] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania*..., dz. cyt., s. 319.
[40] Zob.: D. Strzelczyk-Żołądź, *Dziecko w dawnej*..., dz. cyt., s. 112.
[41] S. Petrycy, *Wychowanie dzieci*..., dz. cyt., s. 320.
[42] Tenże, *Przydatki do Ekonomiki Arystotelesowej*, [w:] *Teksty źródłowe*..., dz. cyt., cz. 4, s. 84.
[43] S. Petrycy, *Pisma wybrane*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania*..., dz. cyt., t. 1, s. 294.

dobre dopiero w następnych stuleciach. Choć trudno to stwierdzić jednoznacznie, można przyjąć, że Petrycy był bliski nowoczesnym poglądom na temat macierzyństwa, przede wszystkim dlatego, że rozpatrywał je wieloaspektowo, w perspektywie biologicznej, psychologicznej i społecznej.

Z psychologicznego punktu widzenia przełomowe znaczenie dla pojmowania istoty macierzyństwa miały poglądy Jana Jakuba Rousseau (1712–1778), który zwrócił szczególną uwagę na unikalną więź łączącą matkę z dzieckiem i niezwykłe możliwości, jakie daje dziecku permanentne obcowanie z matką. Jako zwolennik wychowania naturalnego Rousseau przeciwstawiał się jakimkolwiek ograniczeniom i schematom w prowadzeniu dziecka, na dobrą sprawę – już od dnia jego narodzin. Kluczowe znaczenie miała tu choćby kontrowersyjna (nie tylko) wówczas kwestia karmienia dziecka przez matkę piersią, również w miejscach publicznych. Akceptacja, a nawet zachęta ze strony Rousseau do propagowania tego typu zachowań – co *de facto* spotkało się z uznaniem opinii publicznej w tamtych czasach – świadczy bez wątpienia o nieprzeciętnym podejściu tego myśliciela do problemu macierzyństwa.

Równie zaskakujące są poglądy Rousseau na temat sensu macierzyństwa. Najprościej rzecz ujmując, treścią macierzyństwa powinno być co najwyżej kochanie i rozważne czuwanie przy dziecku. Macierzyństwo jest z założenia oparte na koegzystencji matki i dziecka, którzy pozostają ze sobą w związku symbiotycznym. I choć sam Rousseau nie pisał wprost o instynkcie macierzyńskim, wydaje się, że jak nikt inny rozumiał potęgę pierwotnych popędów, wyzwalających w matce szczególną skłonność ku własnemu dziecku.

Obraz macierzyństwa zawarty w *Emilu* jest interesujący również z uwagi na niebanalne potraktowanie dziecka i dzieciństwa. Można z pełną odpowiedzialnością przyjąć, że sposób widzenia spraw dziecka zaprezentowany przez Rousseau w tej symbolicznej rozprawie – na długie lata odmienił mentalność społeczną w kwestii rozumienia wychowania. Fundamentalne znaczenie w kształtowaniu nowego światopoglądu pedagogicznego miało tu umowne „odkrycie" dzieciństwa, czyli zrozumienie natury dziecka, zanim stanie się ono dorosłym człowiekiem. Rousseau domagał się traktowania wychowanka w sposób podmiotowy, jako kogoś kim jest, a nie jako kogoś, kim dopiero będzie. Dzieciństwo ma znaczenie nie tyle jako pewien etap ku dorosłości, lecz ma znaczenie samo w sobie. Tym samym program wychowania dziecka musi wypływać z jego natury, musi tę naturę uwzględniać, jak również musi uwzględniać zdolności i możliwości dziecka, bez uciekania się do przymusu i bez wymuszania (projektowania) zachowań człowieka dorosłego[44].

Jest oczywiste, iż wobec tak sprecyzowanych oczekiwań specjalną rolę w prowadzeniu dziecka miała odgrywać matka, przede wszystkim z racji wczesnych powiązań z dzieckiem. Zresztą Rousseau otwarcie głosił, że:

[44] A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2008, s. 132.

> „[...] pierwsze wychowanie jest najważniejsze [...] i należy bezsprzecznie do kobiet: gdyby Stwórca chciał, by należało do mężczyzn, dałby im mleko do karmienia dzieci. Mówcie przeto zawsze przede wszystkim do kobiet w swoich traktatach o wychowaniu. [...] Matka chce, żeby dziecko było szczęśliwe, chce żeby nim było natychmiast"[45].

Oprócz świadczenia miłości, Rousseau zobowiązywał matkę do zapewnienia dziecku warunków do swobodnego i pełnego rozwoju. Tak pisał w *Emilu:*

> „Do ciebie to zwracam się czuła i przewidująca matko, która potrafiłaś usunąć się z szerokiego gościńca i uchronić rosnący krzew od ciosu ludzkich opinii! Uprawiaj, podlewaj młodą latorośl, ażeby nie zamarła; jej owoce będą ci kiedyś rozkoszą"[46].

Mimo kontrowersji, jakie budził w osiemnastowiecznej Europie, również ze względu na własną praktykę ojcowską, Rousseau zajmuje odrębne miejsce w ideologii oświecenia. Jego poglądy na wychowanie były szeroko dyskutowane; budziły podziw i niepokój. Sam wątek miłości macierzyńskiej został podchwycony przez wielu apologetów jego teorii wychowania. W tym nurcie mieszczą się między innymi poglądy Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827) – szwajcarskiego pedagoga, autora przypuszczalnie najpełniejszego, a zarazem najpiękniejszego opisu matczynych wzruszeń związanych z macierzyństwem, jaki znajdujemy w literaturze pedagogicznej w czasach popularyzowania filozofii Rousseau.

Zgodnie z naczelną zasadą swojej teorii pedagogicznej, że wychowywać należy miłością, w książce *Matka i dziecko*, bodaj pierwszej tego typu publikacji w Europie, Pestalozzi w kapitalnym stylu wypowiedział się na temat macierzyństwa. Z mistrzowską precyzją, w sposób niezwykle trafny i ponadczasowy ujął kwintesencję macierzyństwa, redukując jego znaczenie do poziomu matczynych uczuć. W *Listach o wychowaniu małych dzieci*, kierowanych do przyjaciela, a zamieszczonych we wspomnianej wcześniej książce *Matka i dziecko*, wszechobecne są odniesienia do miłości macierzyńskiej, która to jedynie gwarantuje powodzenie w prowadzeniu dziecka i stanowi idealny drogowskaz w wychowaniu. Pestalozzi wręcz odmienia miłość macierzyńską na różne sposoby. Pisze o niej używając określeń, takich jak potęga, dyspozycja, uzdolnienie czy też myśląca miłość. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza ostatnie z wymienionych sformułowań, przede wszystkim dlatego, że nawiązuje do wspomnianej wcześniej idei odpowiedzialnego macierzyństwa, która narodziła się jeszcze w okresie odrodzenia. W swoich pismach Pestalozzi przekonywał:

[45] J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania*..., dz. cyt., t. 1, s. 468.
[46] Tamże.

> „Wszystko, co od matki żądać bym pragnął, jest: aby miłości swojej pozwoliła najsilniej działać, lecz aby ją w wykonaniu rozsądnie miarkowała. [...] W uczuciach jej tkwi coś, co w sposób bardziej bezpośredni i krótszymi drogami zaprowadzić ją zdoła do prawdy[47]. [...] Jedynym wpływem, jakiemu się serce poddaje na długo przed czasem, kiedy rozum zacznie decydować o wartości lub bezużyteczności danej sprawy, jest wpływ miłości i jest także faktem, że w tym najwcześniejszym okresie życia nikt nie posiada w tym stopniu zdolności pozyskania miłości dziecka, jak właśnie matka [...]"[48]

Założenie o potędze miłości myślącej można z całkowitą pewnością rozpatrywać jako tezę przewodnią w rozważaniach Pestalozziego na temat macierzyństwa. Miłość myśląca sprawia, że możliwe staje się wychowanie planowe, zgodne z obranym wcześniej celem. Ponadto, miłość w połączeniu z rozważnym traktowaniem dziecka bezsprzecznie ułatwia rozwój jego uzdolnień, co z kolei odpowiadało wymogom wychowania zgodnego z naturą ludzką.

W *Listach o wychowaniu małych dzieci* Pestalozzi przekonywał, że „[...] matka jest uzdolniona do tego – i to z rozkazu swego Stwórcy – aby stać się najważniejszą siłą motoryczną rozwoju swego dziecięcia" [...], bo „[...] jakaż moc może być bardziej wpływową, bardziej pobudzającą od miłości macierzyńskiej, która jest najłagodniejszą, a zarazem najbardziej nieustraszoną potęgą w całym porządku świata"[49].

Idealna i kochająca matka powinna wyposażyć dziecko w dyspozycje niezbędne w dorosłym życiu.

> „[...] im droższe ci jest twoje dziecko, tym usilniej nalegałbym na to, ażebyś zbadała to życie, do którego wejść kiedyś będzie mu przeznaczone. Czy wydaje ci się pełnym niebezpieczeństw? W takim razie powinnaś uzbroić dziecię twoje w taką tarczę, która jego niewinność broni. A może wydaje ci się życie labiryntem pełnym błędnych dróg? W takim razie powinnaś mu podać ową nić czarodziejską, która je doprowadzi do źródła prawdy"[50].

Posłannictwem matki jest prowadzić dziecko ku szczęściu. Jakkolwiek sama jest mu winna miłość, musi też nauczyć dziecko kochać.

> „A kiedy miłość i zaufanie już raz zakorzeniły się w sercu, wtedy pierwszym obowiązkiem matki będzie uczynić wszystko, co jest w jej mocy, aby te skłonności rozwijać, wzmacniać i uszlachetniać"[51].

---

[47] J.H. Pestalozzi, *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, dz. cyt., t. 2, s. 61.
[48] Tamże, s. 67.
[49] Tamże, s. 60.
[50] Tamże, s. 63.
[51] Tamże, s. 68.

Oczekiwania związane z wychowaniem potomstwa, jakie formułował Pestalozzi pod adresem matek, oprócz zaangażowania emocjonalnego i rozwagi wymagały pewnych dyspozycji osobowościowych, jak chociażby: oddanie, odwaga, pokora, antycypacja, zapał i odpowiedzialność. Mowa tu zatem o jeszcze innych atrybutach udanego macierzyństwa, arcyważnych również z dzisiejszej perspektywy badawczej, które współistnieją z miłością myślącą. I chociażby z tego powodu koncepcja macierzyństwa, w ujęciu Pestalozziego, wydaje się wyjątkowo ponadczasowa i uniwersalna. Co więcej, warto w tym miejscu wyeksponować jeszcze jeden ważny wątek przewijający się w rozważaniach autora na ten temat. Mam na myśli aspekt edukacyjny macierzyństwa, czyli przywiązanie matki do spraw związanych z wychowaniem intelektualnym dzieci. To zagadnienie, które było przedmiotem pierwotnego zainteresowania myślicieli odrodzenia, dopiero Pestalozzi omówił gruntownie i metodycznie, i tym samym jako pierwszy nadał rozważaniom o macierzyństwie charakter zdecydowanie wielostronny.

Matka, w roli pierwszej nauczycielki miała przekazywać dziecku wiedzę na temat otaczającego je świata, na temat przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia. Z czasem, wprowadzała dziecko w świat podstawowych pojęć, posługując się w obu przypadkach metoda poglądową, której istotę można za Pestalozzim streścić słowami:

> „[...] pierwszą regułą dla matki powinno być: objaśniać raczej poglądowo, a nie słownie. Niechaj nie uczy się, o ile możności, dziecka takich przedmiotów, których chwilowo pokazać nie można. [...] Jest to prawda stara jak świat, że uwagę naszą znacznie silniej przykuwa i daleko głębsze pozostawia wrażenie taki przedmiot, który mamy przed oczami, niż taki, który znamy tylko z opowiadania, ze słyszenia lub z opisu”[52]. „[...] Jeśli nie można pokazać dziecku rzeczywistych przedmiotów, powinno się przynajmniej pokazywać mu obrazki tegoż przedmiotu. [...] Droga prawideł jest długa i żmudna, natomiast przykładów jest krótka i łatwa”[53].

W podobnym duchu utrzymane są poglądy Friedricha Wilhelma Augusta Froebla (1782–1852), którego, bez wahania, można nazwać naśladowcą poczynań Pestalozziego.

Froebel równie pięknie, ciepło i mądrze wypowiadał się na temat macierzyństwa. Tym, co jest wspólne dla obu pedagogów i bez trudu rozpoznawalne w ich twórczości jest dojrzałe i rozważne potraktowanie tego problemu. Obaj odznaczali się ogromną wrażliwością pedagogiczną i dużym wyczuciem w sprawach wychowania, dlatego z taką lekkością, niemal w liryczny sposób, opisywali pierwsze lata życia dziecka spędzone głównie na igraszkach z matką, przy czym Froebel wykazał się na tym polu totalnym mistrzostwem. Ukazywał

[52] Tamże, s. 73.
[53] Tamże, s. 74.

świat dziecka w perspektywie idealnej jako bezpieczną przestrzeń dla matki i dziecka, którą wypełnia wspólne przebywanie, bliskość fizyczna i pierwsze zabawy. Jest tam miejsce na odkrywanie świata pod kierunkiem matki, na poznawanie otoczenia, wstępną naukę.

> „Naprzód wróćmy tam, gdzie nie tylko pokój matki i dziecka, ale nawet matka i dziecko stanowią jeszcze jedność, gdzie matka niechętnie oddala od siebie dziecię i oddaje je obcym; zobaczmy i posłuchajmy, jak tam matka dziecięciu zwraca uwagę na przedmioty w ruchu: «Słuchaj! ptaszek śpiewa». – «Pies robi hau, hau!» – A potem od czynności do nazwy, od rozwoju zmysłu słuchowego do rozwoju zmysłu wzrokowego: «Gdzie jest ptaszek?» – pyta matka[54]. [...] Tak to instynkt i miłość macierzyńska zbliża stopniowo do dziecka jego mały otaczający je światek"[55]

– pisał w *Wychowaniu człowieka*.

Nie ma wątpliwości, że Froebel był bliski odkrycia tajemnicy macierzyństwa. Bodaj jako jedyny w historii wychowania, w sensie niemal dosłownym, dotknął istoty tego fenomenu, tak mistycznej i pozazmysłowej. Czytając Froebla można niemal doświadczyć bliskości cielesnej matki i dziecka, wejść w ich magiczny świat. I chociaż niezwykle trudno wyrazić to słowami, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że macierzyństwo to dla Froebla coś osobliwie ulotnego, a zarazem coś, czego można doświadczyć namacalnie poprzez dotyk dłoni, czuły gest, ciepłe spojrzenie, serdeczny pocałunek i przytulenie.

Pedagogika Froebela zdecydowanie wykraczała poza ówczesne standardy, również w kwestii powinności rodzicielskich. Tym, co zdecydowanie wyróżnia twórczość Froebla na tle innych myślicieli jego czasów jest szczególe zainteresowanie autora kwestią pedagogizacji rodziców. Szeroko propagował zabawy dydaktyczne z wykorzystaniem specjalnie przygotowanych do tego celu pomocy dydaktycznych (klocków), które planował rozsyłać po domach wraz z załączonym instruktażem, a nawet założył stowarzyszenie dla matek w celu promowania własnych metod nauczania i sposobu postępowania z dziećmi w wieku przedszkolnym. Znany jest również jako twórca ogrodów dziecięcych, pierwszych instytucji wychowania przedszkolnego z prawdziwego zdarzenia.

Przełom, jaki dokonał się w pojmowaniu macierzyństwa od połowy XVIII wieku był znamienny nie tylko dlatego, że wywołał ogólne poruszenie społeczne, większe znaczenie miało raczej to, że prezentowane w pismach pedagogicznych wizje idealnego macierzyństwa były coraz częściej wielowymiarowe, dotykały różnych aspektów kobiecości. Obok przymiotów fizycznych i duchowych, wyraźnie uwzględniały społeczny sens macierzyństwa, co było zgodne z ówczesnym ideałem kobiety–matki. Widoczne również u myślicieli w dzie-

[54] F. Froebel, *Znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka*, [w:] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania*..., dz. cyt., s. 402.
[55] Tamże.

więtnastowiecznej Europie zainteresowanie społeczną stroną macierzyństwa było w dużej mierze podyktowane względami naturalistycznymi i pozytywistycznymi.

Aspekt społeczny macierzyństwa, z punktu widzenia teorii pozytywizmu, rozpatrywał między innymi Herbert Spencer (1820–1903). Dowodził, że cały wszechświat, w tym również człowiek i społeczność ludzka, podlega prawu bezustannej ewolucji. Przyjęcie praw przyrody do interpretowania świata ludzi dało w efekcie etykę głoszącą, że dobre i moralne jest to, czego wymaga życie i ustawiczny rozwój. Spencer zakładał, że macierzyństwo i rodzicielstwo są ostoją biologicznego trwania gatunku i pomyślności społecznej. W dziele *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* pisał:

> „[...] istnienie państwa uzależnione jest od płodzenia dzieci, przeto wynika stąd, że obowiązki rodzicielskie wymagają baczniejszej uwagi aniżeli obowiązki obywatelskie. [...] Skoro dobro społeczeństwa zależy ostatecznie od natury obywateli i skoro natura obywateli da się najłatwiej kształtować przez wczesne wychowanie, to musimy wnioskować, że pomyślność rodziny leży u podstaw pomyślności społeczeństwa”[56].

Wobec tak postawionego problemu, kwestią oczywistą stawała się troska zarówno o samą rodzinę, jak i o odpowiednie przygotowanie małżonków do pełnienia funkcji rodzicielskich. Spencer był zaniepokojony dotychczasową sytuacją w tym zakresie, a zwłaszcza brakiem konkretnych rozwiązań systemowych i metodycznych, które wspomogłyby funkcjonowanie rodziny od strony wychowawczej, a jednocześnie – ułatwiłyby przyszłym rodzicom sprawniejsze wchodzenie w nowe role. Dlatego pytał:

> „Czyż nie jest rzeczywiście zadziwiające, że [...] nikt nie skierował nigdy żadnego pouczającego słowa o zagadnieniach wychowawczych do tych, którzy stać się mają rodzicami? Czyż nie jest okropne powierzanie losu nowej generacji przypadkowi nieracjonalnego zwyczaju, nastroju, wyobraźni w połączeniu z sugestiami ograniczonych mamek i radami przesądnych babek?”[57]

W ramach kształcenia młodych rodziców Spencer proponował obowiązkowe kursy z zakresu podstaw fizjologii i psychologii, które miały na celu zapoznanie rodziców z przebiegiem rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka, i uświadomienie im zarówno powagi, jak i konsekwencji tych przemian. Ponadto zależało mu na tym, aby młodzi rodzice potrafili właściwie reagować na sygnały ze strony dziecka, umieli rozpoznawać jego potrzeby i je zaspokajać.

[56] H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania*..., dz. cyt., t. 2, s. 207.
[57] Tamże, s. 211.

Trzeba przyznać, że takie podejście do problemu macierzyństwa i ojcostwa wyróżniało się niesłychaną – jak na owe czasy – spójnością i dojrzałością.

Poczyniona analiza uświadamia, że charakterystyczne dla pozytywizmu postrzeganie rodziny i rodziców przez pryzmat powinności społecznych związanych z dalszą, zbiorową egzystencją rzutowało bezpośrednio na charakter i zakres powinności rodzicielskich. Widać to wyjątkowo wyraźnie również w programie pedagogicznym pozytywizmu warszawskiego. W rozprawie Aleksandra Świętochowskiego (1849–1938), ze zrozumiałych względów problem odpowiedzialnego rodzicielstwa urósł do rangi arcyważnej, ze społecznego i obywatelskiego punktu widzenia.

Podobnie jak u Spencera, na pierwszy plan wysuwa się tu kwestia „ukształcenia" rodziców do roli wychowawców. Świętochowski zdawał sobie sprawę z tego, jak duże są zaniedbania w tym względzie, a zarazem – jak ogromne znaczenie ma przygotowanie domu rodzicielskiego do pełnienia funkcji świadomego swego celu wychowawcy młodego pokolenia. Stan świadomości rodzicielskiej w zakresie obowiązków związanych z wychowaniem potomstwa, podobnie jak ignorancję społeczną w sprawach wychowania, opisywał słowami:

> „Większej części zdaje się, że dość zostać ojcem lub matką, ażeby umieć wychować dziecko. Ani średnia, ani wyższa edukacja nie uczy pedagogiki, ci więc, którzy ją na wskroś znać powinni, gdy ich życie do jej obowiązków powoła, podejmują trud zupełnie nie przygotowani i dopiero w natchnieniu i pomyłkach szukają zasad postępowania zlepiając sobie ze wspomnień doświadczenia własny, często z gruntu fałszywy schemacik"[58].

Nie szczędził również słów krytyki pod adresem matek. Pisał, że:

> „[...] zaopatrują się powszechnie w kucharskie przepisy, a rzadko która dba o zaznajomienie się z teorią wychowania, ażeby nie zmarnować dziecka, lecz owszem, ukształcić je starannie"[59].

Przykładne macierzyństwo to nie tylko „żywienie, odziewanie, chronienie od szkodliwych wypadków" i „opłacanie nauki", w razie potrzeby. „To wszak zadanie, które polega na powolnym, nieprzerwanym urabianiu i kształtowaniu młodych organizmów [...]"[60]. Dojrzałe macierzyństwo wymaga reagowania na potrzeby dziecka, ale też stosowania się do zaleceń pedagogiki, aplikowania w edukacji domowej nowych i udoskonalonych sposobów postępowania z dzieckiem. Za wyjątkowo korzystne, z punktu widzenia wymagań rozwojowych małego dziecka, Świętochowski uznał odwoływanie się przez matki do

[58] A. Świętochowski, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, dz. cyt., t. 2, s. 549.
[59] Tamże, s. 550.
[60] Tamże.

dorobku pedagogicznego Pestalozziego i Froebla. Nowatorskie podejście Świętochowskiego do problemu macierzyństwa ujawnia się również w tym, że, jako jeden z niewielu, zdecydowanie stawiał na systematyczność i konsekwencję w prowadzeniu dziecka. Był przeciwny sytuacjom, w których matki własnym przykładem przeczą ustalonym zasadom wychowawczym lub je ignorują po czasie. Przykładowo:

> „[...] matka czuwająca nad pierwszymi dwoma laty życia dziecka porzuca analizę jego charakteru w dalszym rozwoju, dziś malcowi wolno mówić i robić to, czego mu nie wolno nazajutrz; dobry lub zły humor rodziców odmienia pedagogiczne prawidła [...]"[61].

Na tle dyskusji wokół idei matki i macierzyństwa, na bazie analizy przekazów źródłowych z historii wychowania, wypada jeszcze rozważyć poglądy Bronisława Trentowskiego (1808–1869). Wydaje się to o tyle zasadne, że dociekania tego właśnie autora w sposób najbardziej oczywisty zdają się potwierdzać słuszność tezy przyjętej na początku rozważań przedmiotowych, zgodnie z którą egzystencja kobiety, niezależnie od miejsca i czasu, jest uwarunkowana czynnikami biologicznymi, wpisanymi w jej naturę. Ten rodzaj determinizmu biologicznego sprawia, że rola matki jest ostatecznie najważniejszą rolą społeczną kobiety.

Wiele wskazuje na to, że choć Trentowski był pod dużym wrażeniem kobiet w ogóle, z niechęcią odnosił się do problemu edukacji kobiet i pobierania przez nie nauki. Za skrajnie dyskusyjne wypada uznać jego opinie na ten temat, wyrażane między innymi w następujący sposób:

> „Kobieta jest jednak wieczystym dzieckiem, wychowanie zatem dla niej jest rzeczą kardynalną. Każda białogłowa powinna mieć dobre wychowanie, bo to jest strojem jej najrzeczywistszym. [...] Głębsza nauka i oświata nie są tedy dla cór Ewy, lepsza im igła i wrzeciono. [...] nadobna Polko, kochaj Boga, kochaj cnotę i dom twój, napełniaj pierś naszą błogim twym uczuciem, zachwycaj nas duszy twej czystą źrenicą i czaruj nas słowiczym głosem. [...] My sternikami okrętu na burzliwym morzu, ty upragnioną ostoją"[62].

Jako strażniczka ogniska domowego kobieta została powołana do zajmowania się domem i dziećmi, i nikt lepiej od niej nie odnajdzie się w tej roli. W poglądach pedagogicznych Trentowskiego, jak niegdyś w odrodzeniu i wcześniej w starożytności, znajdujemy prawdziwą pochwałę domu rodzinnego, z kochającą matką i ojcem. „Tylko w domu rodziców, tylko w ziemskim raju [...] udać się może dobre wychowanie dzieci"[63] – przekonywał w *Chowannie*.

[61] Tamże, s. 551.
[62] B. Trentowski, *Chowanna*, [w:] *Źródła do dziejów*..., dz. cyt., t. 2, s. 373.
[63] Tamże, s. 365.

> „Rodzice są wzorem doskonałości, świętym dziecka ideałem. [...] Dom rodzicielski jest całym światem dla młodego anioła, atmosfera tego domu jest jego żywiołem [...]"[64].

W poglądach Trentowskiego na temat matczynych powinności widoczne są też wpływy Froebla, co finalnie wypełnia obraz idealnego macierzyństwa. Odwołując się do twórczości tego wielkiego polskiego filozofa można nakreślić wymarzony wizerunek rodziny polskiej, z wiodącą rolą matki, zgodny zresztą z ówczesną ideologią. W kochającej rodzinie, pod czujnym okiem matki, dokonuje się proces wychowania, który ma charakter planowy i świadomy. Matka aktywnie uczestniczy w życiu dziecka, śledzi jego rozwój biologiczny i duchowy, zajmuje się edukacją domową potomstwa. Do tego celu wykorzystuje specjalne pomoce dydaktyczne i zabawki zaprojektowane przez Froebla. Trentowski wymagał też od matek inwencji własnej w trakcie zabaw z dziećmi. Propagował zabawy tematyczne, dydaktyczne i zabawy w role[65].

Z perspektywy dziejów myśli pedagogicznej przedstawione koncepcje macierzyństwa są nie do przecenienia. Można zaryzykować twierdzenie, że dawni myśliciele zbudowali pomost mentalny między przeszłością a teraźniejszością, co pozwoliło na utrzymanie, chociaż częściowej, jednolitości w rozwoju kultury europejskiej od epoki helleńskiej po czasy współczesne. Analiza dorobku pedagogicznego klasyków wychowania zebranego w materiałach źródłowych uświadamia, że macierzyństwo jest kategorią autoteliczną. Pod względem biospołecznym macierzyństwo (i ojcostwo) są ostoją biologicznego trwania gatunku. Ale kondycja matki ma także swój wymiar duchowy. Kobiety są pierwszymi i głównymi opiekunkami, wychowawczyniami, i nauczycielkami dzieci, troszczą się o ich wykształcenie, wprowadzają w świat cywilizacji ludzkiej, szeroko rozumianej kultury.

Esencję macierzyństwa, w historycznym rozwoju społeczeństw, stanowiły, podobnie jak dzisiaj, wzajemne interakcje matki i dziecka, na które składają się: bliskość fizyczna, gesty i myśli, powiązania emocjonalne, uczucia i doznania, troska, poświęcenie, oddanie, ochrona, ale również – niepokój, obowiązki i nowe wyzwania. Synonimami macierzyństwa w historii wychowania było przywiązanie, skłonność do stałego obcowania z dzieckiem, więź emocjonalna i czułość. Macierzyństwo w kulturze euroamerykańskiej miało też swoje drugie, niechlubne oblicze, ponieważ miłość macierzyńska w czystej postaci jest konstruktem stosunkowo późnej daty. Nierzadko, obraz przeciętnej matki był daleki od ideału, a często bywał nawet zaprzeczeniem dobrego macierzyństwa.

Od dawna znane są też przypadki manipulowania macierzyństwem. Pierwotnie było ono zawłaszczane, a współcześnie bywa przedmiotem biurokratyza-

[64] Tamże, s. 366.
[65] Zob. szerszej: W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania*..., dz. cyt., s. 418–419.

cji (zapominając o godności matki i jej podstawowych prawach, traktuje się macierzyństwo jako przedmiot standardów i procedur urzędniczych) oraz komercjalizacji (macierzyństwo jako produkt reklamowy). Wiek XX wpisał też w macierzyństwo różne formy przemocy i seksbiznes.

Rozpatrując różne oblicza macierzyństwa w historii wychowania można wyróżnić kilka typowych zachowań macierzyńskich, najczęściej prezentowanych w literaturze pedagogicznej aż do XX wieku.

Na pierwszy plan wysuwa się tu macierzyństwo klasyczne – absolutne, nieskazitelne i bezwarunkowe, z bezgranicznym oddaniem, troską i poświęceniem ze strony matki, która spędzała z dzieckiem cały swój czas. Wraz ze zmieniającą się sytuacją kobiety w świecie możemy tu alternatywnie mówić o macierzyństwie nowoczesnym, polegającym na łączeniu matczynych powinności z pracą zarobkową.

W drugiej grupie postaw macierzyńskich mieszczą się takie, które można określić jako bardziej lub mniej zaangażowane ze względu na rodzaj i nasilenie zaabsorbowania dzieckiem przez matkę. Widoczne są w literaturze pedagogicznej przykłady wyjątkowo intensywnego oddziaływania matki na dziecko, wykraczającego poza czynności *stricte* pielęgnacyjne i wychowawcze. Macierzyństwo zaangażowane to takie, które wiąże się z aktywnością matki, również w sferze dydaktycznej, co wynika z obowiązku przygotowania dziecka do pełnienia przyszłych ról życiowych. Integralnym elementem macierzyństwa w pełni zaangażowanego jest odpowiedzialna pedagogizacja.

Wreszcie, z historycznego oglądu zachowań macierzyńskich wyłania się obraz macierzyństwa o charakterze bardziej i mniej uczestniczącym, zależnie od częstotliwości i jakości kontaktów matki z dzieckiem. Mam na myśli stan, w którym matki czynnie spełniały się w macierzyństwie, jak również sytuacje, w których – niekiedy wbrew własnej woli, ale zgodnie z wymogami zewnętrznymi – nie mogły samodzielnie zajmować się dzieckiem i były zależne od osób trzecich.

Postawy macierzyńskie nie zawsze bywały spójne – za to często się przenikały i krzyżowały, nie były też ustalone raz na zawsze. Analizując zagadnienie macierzyństwa, w ujęciu wertykalnym, można mówić o powolnej ewolucji idei macierzyństwa: od pojmowania macierzyństwa w kategoriach bardziej biologicznych do coraz bardziej świadomego i systemowego traktowania powinności matczynych. I niezależnie od dyskusji i sporów prowadzonych współcześnie wokół macierzyństwa, zwłaszcza w nurcie radykalnego feminizmu, ciągle aktualna zdaje się interpelacja Cycerona:

> „Czyż możemy narodowi ofiarować większy dar nad wychowanie i wykształcenie młodzieży”[66].

[66] Cyt. za: D. Kocurek, *Cyceroński model wychowania*, [w:] A. Murzyn (red.), *Paideia*..., dz. cyt., s. 31.

Bibliografia

Aries Ph., *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Warszawa 1998.
Błaszczyk I., *Seneka Młodszy*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.
Błaszczyk I., *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
Campanella T., *Miasto słońca*, [w:] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
Froebel F., *Znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka*, [w:] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
Górnikowska-Zwolak E., *Macierzyństwo,* [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004.
Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Jurewicz O., Winniczuk L., *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*, PWN, Warszawa 1973.
Kocurek D., *Veterum sapientia w pismach Seneki Młodszego*, [w:] A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.
Korzeniowska W., *Myśl pedagogiczna Plutarcha z Cheronei*, [w:] A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.
Kot S. (wybór), *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, cz. 1, 2, 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1994.
Kot S., *Dzieje wychowania*, nakł. Gebethnera i Wolfa, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane 1926.
Królowej Elżbiety rozprawa o wychowaniu królewicza, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, S. Kot (wybór), cz. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1994.
Litak S., *Historia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Kraków 2004.
Matusiak J., Rohoziński J. (red.), *Księga cytatów*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa 2001.
Możdżeń S. (wybór i oprac.), *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1993.
Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2008.
Pestalozzi J.H., *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.
Petrycy S., *Pisma wybrane*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania* i myśl pedagogicznej, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Petrycy S., *Przydatki do Ekonomiki Arystotelesowej*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, S. Możdżeń (wybór i oprac.), Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Petrycy S., *Wychowanie dzieci do lat sześciu*, [w:] W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

Plutarch, *Dialog o miłości*, przekł. Z. Abramowiczówna, wstęp i oprac. K. Korus, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997.

Pseudo Plutarch o wychowaniu dzieci, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Robert P., *Le Petit Robert. Dictionnaire*, Société du Nouveau Littré, Paris 1979.

Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Rozprawa Plutarcha o wychowaniu dzieci, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, S. Kot (wybór), cz. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1994.

Sobol E. (red.), *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Świętochowski A., *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Trentowski B., *Chowanna*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, S. Wołoszyn (wybór i oprac.), t. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Wołoszyn S. (wybór i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, 2, 3, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997.

Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

Rozdział IV

Literatura pamiętnikarsko-wspomnieniowa i moralizatorsko-dydaktyczna o rodzinie

Diaries and didactic literature
on the subject of the family

doi: 10.23734/wwr20152.297.308

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 02.10.2014 r. – przyjęty: 14.10.2015 r.

Witold BRZEZIŃSKI*

Odpowiedzialność ojcowska za wychowanie potomstwa w świetle piśmiennictwa moralizatorsko-dydaktycznego okresu pełnego średniowiecza

Fatherly responsibility for educating his offspring as reflected in moral and didactic writings in the High Middle Ages

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest problemowi źródeł ojcowskiej odpowiedzialności za wychowanie potomstwa, przedstawianemu w trzech wybranych, trzynastowiecznych traktatach o wychowaniu. Są nimi *De regimine filiorum nobilium* Wincentego z Beauvais, *De erudicione principum* Wilhelma Peralda i *De regimine principum* Idziego Rzymianina. Zarówno Wincenty z Beauvais, jak i Wilhelm Perald, uzasadniając konieczność wywiązania się przez ojców z obowiązku wychowania potomstwa, sięgają do nakazów *Starego* i *Nowego Testamentu*, jak i zaleceń formułowanych przez Ojców Kościoła. Czyniąc to, z jednej strony odwołują się do ich autorytetu, który sprawi, że ojcowie im się podporządkują. Z drugiej zaś, poprzez dobór odpowiednich wypowiedzi i ich komentarz, i interpretację, starają się przede wszystkim jednak przekonać ojców o konieczności wywiązania się z ciążących na nich powinności rodzicielskich, wskazując na wynikające z ich realizacji bądź zaniechania następstwa. Z kolei dla Idziego kluczową rolę w sprawieniu, że ojcowie wypełniają swe powinności wobec potomstwa odgrywa miłość, która, jego zdaniem, tkwi w naturze relacji między rodzicem a dziec-

* e-mail: witold@ukw.edu.pl
Zakład Filozofii Edukacji, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska.

kiem. Jest ona niejako tożsama z pragnieniem człowieka do zachowania swego gatunku i tak jak ona instynktowna. Odwołuje się on także do porządku społecznego, wskazując, że świadczenie dóbr, w tym wychowania, przez ojca na rzecz syna odzwierciedla sytuację właściwą dla relacji między osobą usytuowaną wyżej i osobą usytuowaną niżej w hierarchii społecznej. Czyni to jednak nie by przekonać ojca do wypełnienia swej powinności, lecz aby wskazać dobra, w których świadczeniu powinna znaleźć swój wyraz miłość, jaka ich łączy.

Słowa kluczowe: ojcowska odpowiedzialność, relacje między rodzicami a dziećmi, zwierciadła władców, Wincenty z Beauvais, Wilhelm Perald, Idzi Rzymianin.

Abstract

The paper is concerned with the issue of the source of the fatherly responsibility for bringing up his offspring as it was presented in three selected thirteenth-century educational treatises. These are *De regimine filiorum nobilium* by Vincent of Beauvais, *De erudicione principum* by William Perault, and *De regimine principum* by Giles of Rome. Both Vincent of Beauvais and William Perault drew on precepts of the *Old* and *New Testaments* and the recommendations of the Church Fathers to motivate fathers in the upbringing up their offspring. In doing so, on the one hand they refer to their authority that will make fathers obey them. On the other hand, by addressing selected biblical statements and their own comments and interpretations, they first of all try to convince fathers of the need for performing their parental responsibilities, pointing to the results that come from neglecting or fulfilling them. In turn, for Giles of Rome the key role in making fathers perform their responsibilities towards their offspring is played by love that is, in his opinion, inherent in the relationships between fathers and their offspring. It is somewhat the same as the human desire to preserve their species, and as it instinctive. Also he refers to the social order to show that the supply of goods, including upbringing, by a father to son reflects the situation specific to the relationship between a person located higher and a person located lower in the social hierarchy. He does so, however, not to convince fathers to perform their responsibilities, but to show the forms in which his love can be expressed.

Keywords: fatherly responsibility, parent-children relations, mirrors of princes, Vincent of Beauvais, William Perault, Giles of Rome.

Problematyka rodzicielstwa, współcześnie tak bardzo intensywnie dyskutowana z racji trwającego procesu redefiniowania i napełniania nowymi treściami ról społecznych matki i ojca, nie była obca także autorom epoki średniowiecznej. Jak pokazują badania na kartach swych dzieł podejmowali oni zagadnienia dotyczące spoczywających na rodzicach powinności wobec potomstwa, proponowali określone cele i modele rodzicielskich oddziaływań wychowawczych, jak i też nakreślali wzory relacji między rodzicami a dziećmi. Mniej lub bardziej

obszerne wypowiedzi, bezpośrednio bądź pośrednio odnoszące się do wskazanych problemów, odnajdujemy w tekstach reprezentujących różne gatunki ówczesnego piśmiennictwa, poczynając od uczonych komentarzy z zakresu filozofii, teologii i prawa, a kończąc na utworach zaliczanych do literatury pięknej[1].

W kręgu wskazanej problematyki mieści się także podniesiony w niniejszym tekście problem odpowiedzialności ojcowskiej za wychowanie potomstwa, tak jak był pojmowany przez myślicieli okresu pełnego średniowiecza. Chodzi tu, ujmując rzecz dokładniej, o kwestię uzasadnienia, dlaczego ojcowie powinni okazywać troskę o wychowanie i zapewnienie utrzymania swym dzieciom, poruszaną w ówczesnym piśmiennictwie traktującym o wychowaniu. Przedmiotem uwagi są tu treści zawarte w utworach zaliczanych do gatunku piśmiennictwa określanego jako „zwierciadła władców". Swymi początkami sięga on czasów antycznych, lecz właściwy rozwój tego gatunku przypada dopiero na wieki średnie, znajdując swoją kontynuację także w stuleciach następnej epoki. Na kartach „zwierciadeł władców" znajdujemy na ogół pouczenia nakreślające ideał panującego i to, w jaki sposób powinien sprawować swe rządy, ale niektóre z nich zawierają także wypowiedzi o ojcach i ojcostwie w związku z przedstawianymi w nich poglądami na temat wychowania przyszłego władcy w okresie jego dzieciństwa, i przypadającą w tym procesie rolą i zadaniami ojca, jak i z byciem ojcem przez władcę w okresie dorosłego już życia i wynikającą stąd potrzebą pouczenia go o związanych z tą rolą powinnościach wobec potomstwa[2].

---

[1] Zob. np.: C. Opitz, *Mutterschaft und Vaterschaft im 14. und 15. Jahrhundert*, [w:] K. Hausen i H. Wunder (red.), *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte*, Campus Verlag, Frankfurt/New York 1992; C.J. Itnyre, *The Emotional Universe of Medieval Icelandic Fathers and Sons*, [w:] C.J. Itnyre (red.), *Medieval Family Roles. A Book of Essays*, Routledge, New York/ London 1996; M. Dorninger, *Aspekte der Mutter und Tochter-Beziehung in der mittelhochdeutschen Epik: Beobachtungen zu den Trojanerromanen Konrads von Wuerzburg und Herborts von Fritzlar und dem 'Willehalms' Wolframs von Eschenbach*, [w:] I. Davis, M. Müller, S. Rees Jones (red.), *Love, Marriage, and Family Ties in int Later Middle Ages*, Brepols Publishers, Turnhout 2003; Ch.J. Reid, *Power over the Body, Equality in the Family. Rights and Domestic Relations in Medieval Canon Law*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co, Grand Rapids 2004 [rozdz. 2: *The Right of Paternal Power* (*ius patria potestas*)]; W. Brzeziński, *Obraz postaw i powinności dzieci wobec rodziców w pełnym średniowieczu* (*w świetle „De regimine filiorum nobilium" Wincentego z Beauvais i „De regimine principum" Idziego Rzymianina*), „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, nr 1; Tenże, *Relacje między rodzicami a dziećmi w piśmiennictwie dydaktyczno-moralizatorskim późnego średniowiecza* (*na przykładzie „De prole et regimine filiorum" Konrada Bitschina*), [w:] I. Błaszczyk i N. Smetanski Iwanowicz (red.), *Odpowiedzialność za wychowanie. Kontekst edukacyjno-historyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010; Tenże, *Role rodzicielskie w świetle dzieł encyklopedycznych okresu pełnego średniowiecza – na przykładzie „De rerum proprietatibus" Bartłomieja Anglika*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT", Toruń 2008.

[2] Na temat „zwierciadeł władców" w średniowieczu zob.: H.H. Anton, *Fürstenspiegel. Lateinisches Mittelalter*, "Lexikon des Mittelalters", t. 4, München – Zurich 1989, kol. 1040–1049.

Wybrane do analizy traktaty to powstałe w XIII wieku dzieła: *De eruditione filiorum nobilium* (1248–1250) autorstwa Wincentego z Beauvais[3], *De eruditione principum* Wilhelma Peralda (ok. 1265)[4] oraz *De regimine principum* (1277–1281) napisane przez Idziego Rzymiana[5]. Ich autorzy to postacie bardzo znaczące dla świata kultury uczonej tego okresu. Jedną z przyczyn, które zadecydowały o ich wyborze jest to, że mimo iż powstanie ich dzieł nastąpiło w zbliżonym czasie, odwoływali się oni do odmiennych tradycji. Pierwsi dwaj do tradycji biblijno-patrystycznej, trzeci z nich zaś do myśli Arystotelesa zawartej w jego dziełach z zakresu tzw. filozofii praktycznej. Warto także dodać, że Wilhelm i Idzi znali i odwoływali się do dzieła Wincentego[6]. Daje to niezwykle interesujące możliwości spojrzenia w perspektywie porównawczej na proponowane przez nich i oferowane ówczesnemu społeczeństwu modele ojcostwa i modele relacji między rodzicami a dziećmi.

Zatem, dlaczego ojcowie powinni okazywać troskę o wychowanie i zapewnienie utrzymania swym dzieciom? Zarówno Wincenty z Beauvais, jak i Wilhelm Perald z jednej strony zgodnie przywołują adresowane do obojga rodziców bądź tylko do ojców nakazy płynące z ksiąg *Starego* i *Nowego Testamentu*. Tytułem przykładu mamy tu przywołane wezwanie zaczerpnięte z księgi *Mądrość Syracha*: „Masz synów? Wychowuj ich, zginaj im karki od młodości" [Syr 7: 23], jak i też pochodzące z *Listu do Efezjan* Pawła Apostoła nawołanie: „[...] wychowujcie je [tj. dzieci – W.B.] w nauce Pana i karności" [Ef 6: 4][7]. Pisząc o obowiązku wychowania dzieci, przede wszystkim wychowania w bojaźni Bożej jako powinności wobec Boga, Wilhem zaznaczał:

[3] Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*, Wyd. A. Steiner, Cambridge, Mass. 1938; na temat osoby Wincentego z Beauvais, jego twórczości i zapatrywań na temat wychowania obszernie: A. Fijałkowski, *Puer eruditus. Idee edukacyjne Wincentego z Beauvais* (*ok. 1194–1264*), Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2001.

[4] Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*, Fiaccadori, Parma 1864. Autorstwo tego traktatu było przypisywane Tomaszowi z Akwinu i wraz z innymi jego dziełami razem zostało wydane. Korzystam z elektronicznej edycji, por. źródło: http:// www.corpusthomisticum.org. Na temat Wilhelma i jego dzieła zob.: A. Steiner, *Guillame Perrault and Vincent of Beaivais*, „Speculum" 1933, nr 8; Tenże, *New Light on Guillaume Perrault*, „Speculum" 1942, nr 17.

[5] Brak współczesnego wydania tego traktatu, korzystam z wydania Aegidius Columna Romanus, *De regimine principum libri III*, Batholomeo Zanetti, Roma 1607. Na temat Idziego i jego dzieła zob.: Ch.F. Briggs, *Giles of Rome's „De Regimine Principum". Reading and Writing Politics at Court and University, c. 1275–1525*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 9–19 [rozdz. I: *Giles of Rome and De regimine principum*], [tu też wcześniejsza literatura]. Zob. też: M. Olszewski, hasło: *Idzi Rzymianin*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IV, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2003, s. 735–741, [tu też zestawiona obszerna literatura przedmiotu].

[6] J.M. McCarthy, *Humanistic Emphases in the Educational Thought of Vincent of Beauvais*, E.J. Brill, Leiden – Koln 1976, s. 12.

[7] Zob.: Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*..., dz. cyt., rozdz. 1, s. 5, rozdz. 23, s. 80; Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*..., dz. cyt., ks. V, rozdz. 1 i 11.

> „Tak jak ojciec ma syna od Boga, tak powinien chować go i kształcić na służbę Bogu... Zaszczytem dla małżonków jest to, że syna pospołu z Bogiem będą mieli, i że ten, który jest ich synem według ciała, stanie się synem Boga w wyniku łaski [...] Bardziej powinni kochać w synach to, że są synami Boga, aniżeli że są ich synami, jak i to, aby stali się dobrymi, aniżeli kochać sam fakt, że istnieją. Nie są bowiem potrzebni Bogu ludzie bezbożni”[8].
>
> (*Sicut pater habet a Deo filium, sic debet eum nutrire ad Dei servitium.* [...] *Honor conjugum est, quod filium cum Deo communem habeant, ut qui est filius eorum secundum carnem, sit Dei filius per gratiam.* [...] *Plus debent amare in filiis quod sunt filii Dei, quam quod sunt filii eorum et quod boni sint, quam quod sunt Non sunt necessarii Deo homines impii*)[9].

Podkreśla on tutaj ideę dziecka jako daru otrzymywanego przez rodziców od Boga i płynące z tego faktu zobowiązanie. Związek między posiadaniem syna a jego wychowaniem w bojaźni Bożej bardzo silnie akcentuje też Wincenty. Odwołując się do księgi *Mądrość Syracha* [Syr 16: 1, 3], formułuje przestrogę:

> „Nie znajdziesz radości w synach bezbożnych, nawet jeśli byliby liczni, ani też będziesz cieszył się nimi. Lepszy jest bowiem jeden bojący się Boga niż tysiąc synów bezbożnych. Lepiej jest umrzeć bez synów, niż pozostawić synów bezbożnych”.
>
> (*Ne iocunderis in filiis impiis, si multiplicentur, nec oblecteris super eos. Melior est enim unus timens deum quam mille filii impii. Et utile est mori sine filiis quam relinquere filios impios*)[10].

Przywołując owe nakazy, Wincenty i Wilhelm odwoływali się do ich siły sprawczej tkwiącej w autorytecie formułujących ich autorów. Innymi słowy, obowiązek wychowania potomstwa wynikał z woli Bożej, którą oni wyrażali. Nawołując jednak do zgodnych z głoszonymi nakazami zachowań, podnosili także – jako to, co miało również skłaniać rodziców do wywiązywania z nałożonego na nich obowiązku wychowania potomstwa – wynikające z jego realizacji bądź zaniechania następstwa. Na przykład Wilhelm, pisząc o naganności zaniedbań rodzicielskich, m.in. wskazuje:

> „Tym sposobem zabijają synów ci, którzy poprzez brak pieczy i dyscypliny pozwalają, aby owi marnieli”.

---

[8] Tam, gdzie nie zaznaczono inaczej wszystkie tłumaczenia w niniejszym artykule są mojego autorstwa – W.B.

[9] Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*..., dz. cyt., ks. V, rozdz. 2.

[10] Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*..., dz. cyt., rozdz. 23, s. 81. Podobnie Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*..., dz. cyt., ks. V, rozdz. 2: *Ipsis, si sunt damnandi, bonum esset, si nati non fuissent.*

(*Quodammodo filios occidunt, qui defectu custodiae et disciplinae eos perire permittunt*)[11],

czy też, że zaniedbania rodzicielskie są szkodliwe:

„[...] bowiem rzeczy dobre, które nie zostaną poznane przez nich, nie będą przez nich pożądane, poszukiwane i nabywane; i na odwrót, jeśli będą poznane, to będą pożądane, poszukiwane i nabywane".

(*Multum damnosa est negligentia circa eruditionem filiorum: bona enim, quae non agnoscuntur, non desiderantur, non quaerentur, non obtinentur; e contrario, vero si agnoscantur, desiderantur, quaerentur et obtinentur*)[12].

Celem tych oraz pozostałych argumentów, podniesionych przez obu autorów, podkreślających dobra płynące z edukacji umysłowej oraz moralno-religijnej, jak i dowodzących konieczności w ogóle kształcenia i wychowania dzieci, jest w przypadku rodziców przekonanie ich do wypełnienia ich powinności ze względu na dobro ich dzieci, a w przypadku dzieci przekonanie ich do poddania się wychowaniu i poniesienia związanego z tym trudu ze względu na ich własne dobro. Z drugiej strony jednak, zarówno Wincenty, jak i Wilhelm, nawołując ojców do wywiązania się z obowiązku wychowania synów, wyraźnie także podkreślają dobra wynikające dla ojców z jego realizacji bądź szkody, na jakie się narażają, gdy go zaniedbają. Na przykład Wincenty przytacza powiedzenie z *Księgi Przysłów*: „Wychowuj syna, a oszczędzi ci to kłopotów i sprawi rozkosz twojej duszy" (*Erudi filium tuum et refrigerabit te et dabit delicias anime tue*) [Prz 29: 17]. Opatruje je komentarzem, w którym wyjaśnia, że sformułowanie: „oszczędzi ci kłopotów" oznacza spokój od troski, jak i spokój od ognia wiecznego, na który ojciec zasłuży, jeśli nie będzie wychowywał syna. Z kolei będące nagrodą za wychowanie syna „rozkosze duszy" to chwała i radość zarówno za życia, jak i po śmierci[13]. Jak bowiem, przywołując kolejne powiedzenia [Syr 30, 5–6], dowodzi: „Chwałą ojca jest syn mądry" (*Gloria patris filius sapiens est*) czy też:

„Za życia swego widział go, to jest ojciec syna wychowanego, i doznał w nim radości... A w chwili śmierci nie został zasmucony ani zmieszany wobec nieprzyjaciół. Pozostawił bowiem obrońcę domu przed nieprzyjaciółmi, a przyjaciołom tego, który okaże im wdzięczność".

(*In uita sua uidit, scilicet pater filium eruditum 'et letatus est in illo... Et in obitu suo non est contristatus, nec confusus est coram inimicis. Reliquit enim defensorem domus contra inimicos et amicis reddentem graciam*)[14].

[11] Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*..., dz. cyt., ks. V, rozdz. 2.
[12] Tamże.
[13] Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*..., dz. cyt., rozdz. 23, s. 80.
[14] Tamże, s. 81.

Co więcej jednak, jak obaj autorzy zgodnie wskazują, syn uczony, syn wychowany, to nie tylko źródło radości za życia i w chwili śmierci ojca, ale także posiadanie takiego syna przez ojca sprawia, że mimo swej śmierci dalej w nim on żyje. Przywołują tu powiedzenie z księgi *Mądrość Syracha*: „Skończył życie jego ojciec, ale jakby nie umarł, gdyż podobnego sobie zostawił" [Syr 30: 4][15].

W treści traktatów Wincentego i Wilhelma znajdujemy jeszcze jedno uzasadnienie konieczności wywiązania się przez rodziców czy węziej ojców, z obowiązku pieczy i wychowania potomstwa. Odwołuje się ono do porządku panującego w świecie natury i przynależnej do owego porządku miłości rodzicielskiej. Wprost pisze o tym Wilhelm. Jak bowiem stwierdza:

> „Naturalna jest miłość rodziców wobec synów, z której to miłości powinna wypływać i piecza nad nimi, i ich kształcenie".
>
> (*Naturalis est dilectio parentum in filios, ex qua dilectione sequi debet et eorum custodia et eruditio*).

Wskazując na naturalny charakter miłości i wynikających z niej zobowiązań, odwołuje się do świata życia roślin i zwierząt, przytaczając przykłady opieki nad potomstwem[16]. Uwagi te formułuje on w kontekście rozważanej przez niego kwestii naganności zaniedbań rodzicielskich. Ich naganny charakter, jak podkreśla, wynika z tego, że: „do gorliwości wokół pieczy i wykształcenia synów wielce pobudza natura" (*ad diligentiam circa custodiam et eruditionem filiorum multum incitat natura*)[17]. Zaniedbania te są zatem naganne, bowiem, jak wolno wnioskować, stanowią naruszenie tego, co podyktowane jest przez naturalny porządek i co natura nakłada na rodziców.

Także u Wincentego odnajdujemy odwołanie się do natury jako sprawcy rodzicielskiej troski o potomstwo, chociaż wyraża on to w sposób bardziej pośredni niż Wilhelm. Otóż, wskazując na ciążącą na rodzicach powinność zatroszczenia się o zaspokojenie potrzeb ciała ich dzieci, przywołuje wypowiedź Pawła Apostoła z *Listu do Efezjan*:

> „Przecież nikt nigdy nie odnosił się z nienawiścią do własnego ciała, lecz je żywi i pielęgnuje" [Ef 5: 29][18].

W liście słowa te Paweł wypowiada w odniesieniu do sposobu, w jaki mąż powinien traktować żonę, to jest, że: „Mężowie powinni miłować swoje żony, tak jak własne ciało" [Ef 5: 28]. Jednak przywołane przez Wincentego słowa Pawła nie odnoszą się do sposobu, lecz odwołują się do idei traktowania potom-

[15] Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*..., dz. cyt., rozdz. XXIII, s. 81; Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*..., dz. cyt., ks. V, rozdz. II.
[16] Guillelmus Peraldus, *De eruditione principum*..., dz. cyt., ks. V, rozdz. II.
[17] Tamże.
[18] Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*..., dz. cyt., rozdz. XXIX, s. 111.

stwa jako części samego siebie. Stąd też tak jak naturalna jest troska o samego siebie, tak i za wypływającą z natury należy uznać troskę rodzica o dziecko jako jego części. W ten sposób tłumaczono brak przykazania nakazującego rodzicom troskę o dzieci, tak jak ma to miejsce w przypadku przykazania szacunku dla rodziców ze strony dzieci. Jak np. wyjaśniał Tomasz z Akwinu:

> „Syn [...] jest czymś ojca; a jak pisze Filozof [to jest Arystoteles – W.B.] «Rodzice kochają dzieci jako część swej własnej osoby». Toteż z tych samych powodów nie są podane jakieś przykazania dekalogu dotyczące miłości rodziców do dzieci, dla których nie podano jakichś przykazań ustanawiających należycie człowieka do siebie samego”[19].

Również obaj ci autorzy wskazują na związek między miłością a działaniami wychowawczymi ojca. Odnajdujemy go w tych ich wypowiedziach, w których uzasadniają oni surowość, jaka powinna cechować ojca jako wychowawcę. Karcenie syna, które stanowi integralny element jego wychowania, jest bowiem, ich zdaniem, wyrazem miłości rodzicielskiej, a owa miłość ojcowska (*pietas paterna*) jest źródłem ojcowskiego karcenia. Wincenty przywołuje tu m.in. zaczerpnięte z księgi *Mądrość Syracha* powiedzenie: „Kto syna miłuje, często używa na niego rózgi” [Syr 30: 1][20].

Jednak podniesiony problem miłości, jako źródła rodzicielskiej troski i jej naturalnego charakteru, najszersze omówienie i rozwinięcie znajduje u trzeciego z analizowanych autorów, Idziego Rzymianina. Miłość łącząca ojca i syna, która postrzegana jest przez niego jako fakt naturalny, stanowi też dla niego z jednej strony imperatyw określonych działań podejmowanych przez ojca wobec tego drugiego. Jak sam to ujmuje:

> „[...] ponieważ ojca i syna łączy naturalna miłość [...], godzi się, aby ojcowie z racji samej owej naturalnej miłości, jaką darzą swych synów, troszczyli się o nich”.
>
> (*quare cum inter patrem & filium sit amor naturalis* [...],*decet patres ex ipso amore naturali, quem habent ad filios, solicitari circa eos*)[21].

Z drugiej zaś owo uczucie jest, według Idziego, samo w sobie motorem określonych zachowań.

> „Ponieważ zaś w sposób naturalny ojciec darzy miłością syna, powodowany jest on tego rodzaju miłością, aby sprawować rząd nad synem i opiekować się nim. [...] tak nie byłoby, gdyby rząd ojcowski nie rodził się z miłości”.

[19] Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 13: *Prawo* (*1-2.90-105*), Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Londyn 1967, z. 100, ar. 5.
[20] Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*..., dz. cyt., rozdz. XXVII, s. 96.
[21] Aegidius Columna Romanus, *De regimine principum*..., dz. cyt., ks. II, cz. II, rozdz. I, s. 289.

(*Quia ergo pater naturalem amorem habet ad filium ex huiusmodi amore solicitatur ut ipsum regat et gubernet.* [...] *quod non esset nisi paternum regimen ex amore nasceretur*)[22].

Jak dalej wyjaśnia:

„W istocie bowiem miłości leży to, że kieruje kochającego ku kochanemu, bowiem każdy troszczy się o to, co kocha".

(*De ratione enim amoris est, vt solicitet amantem circa rem amatam, quilibet enim solicitatur circa dilectum*)[23].

Co jest jednak źródłem owej miłości? Odwołując się do Arystotelesa, Idzi wykazuje, że ma ona charakter naturalny, który wynika z natury owej relacji, jaka powstaje w rezultacie spłodzenia syna przez ojca. Syn jest dziełem ojca i stanowi jego podobieństwo, w którym zachowuje on siebie. W istocie syn zapewnia ojcu dalsze trwanie mimo jego fizycznej śmierci. Ponadto jako podobieństwo ojca, syn jest świadectwem jego doskonałości. Doskonały jest bowiem ten, kto może zradzać sobie podobnych. Dlatego też, skoro zgodnie z naturą podobnych sobie darzy się miłością, jak i że każdy kocha swoją doskonałość, tak też i ojciec w sposób naturalny kocha swego syna[24]. Jak ujmuje to sam Idzi w jednej ze swych wypowiedzi:

„Tak jak bowiem jest u ludzi naturalny popęd do stwarzania sobie podobnych i do zradzania synów, tak jest i u nich naturalny popęd do ich kochania i w następstwie tego do ich wychowywania i troszczenia się o nich".

(*Sicut enim est in hominibus naturalis impetus ad producendum sibi simile & ad filios procreandum, sic est in eis naturalis impetus ad eos diligendum & per consequens ad eos gubernandum & regendum & ad habendum solicitudinem circa ipsos*)[25].

Przytoczona wypowiedź zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt relacji między naturalnym charakterem miłości a wynikających z niej powinności ojcowskich. Tak jak miłość ojcowska jest naturalnym następstwem spłodzenia syna, a troska o niego następstwem owej miłości, tak i też można przyjąć, że dla Idziego naturalnym następstwem spłodzenia syna jest późniejsze jego utrzymanie i wychowywanie przez ojca, chociaż w tej formie wniosek ten nie został przez niego wprost wyrażony. Jako główny czynnik sprawczy troski ojcowskiej wymieniana jest bowiem miłość. Jak gdzie indziej Idzi zauważa:

[22] Tamże, rozdz. III, s. 292.
[23] Tamże, rozdz. I, s. 289.
[24] Tamże, rozdz. II, s. 289, rozdz. III, s. 292.
[25] Tamże, rozdz. III, s. 292.

„[...] albowiem kochać kogoś, to tym samym chcieć dobra dla niego".
(*cum amare aliquod, idem sit quod velle ei bonum*)[26].

Zapewnienie utrzymania i kierowanie synem, opieka nad nim i jego wychowanie są tym właśnie dobrem, w którym wyraża się i urzeczywistnia miłość ojcowska. Taki właśnie dobór dóbr wynika z istoty pozycji, jaką ojciec zajmuje wobec swego syna. Ojcowie bowiem w stosunku do synów są *praestantiores* i *superiores* – osobami górującymi nad nimi. A w istocie naturalnego porządku społecznego leży to, że stojący wyżej sprawują rząd nad tymi, którzy są usytuowani niżej, jak i też mają pieczę nad nimi. Dlatego też rodzice w sposób naturalny są zobowiązani, aby kierować synami i zapewnić im utrzymanie[27]. Podobnie synowie, tak jak ma to miejsce w relacjach społecznych między stojącymi wyżej i niżej w hierarchii, są zobowiązani do szacunku wobec rodziców. Cześć i szacunek są tymi dobrami, w których wyraża się i urzeczywistnia miłość synowska[28]. Mamy tu zatem wyjście poza porządek naturalny, w którym spłodzenie potomstwa i wynikająca z tego miłość prowadzą do troski o nie, i przejście do porządku społecznego, zgodnie z którym na tych, którzy stoją wyżej w hierarchii społecznej ciążą określone zobowiązania wobec stojących niżej. Nie oznacza to jednak, że zachowanie ojca wobec syna ma podlegać jakimkolwiek prawom i nakazom, ustanawianym przez ludzi. Władza ojcowska, jak Idzi przyjmuje za Arystotelesem, ma charakter władzy królewskiej. Zatem jest sprawowana *secundum arbitrium* ojca, to jest według jego woli, ale ze względu na dobro syna, a nie dobro własne ojca. Tym właśnie różni się od władzy nad sługą. Z kolei to, co sprawia, że ojciec chce dobra syna jest jego miłość wobec niego. Ostatecznie zatem czynnikiem sprawczym rządów ojca nad synem jest miłość ojcowska[29].

Podsumowując pokrótce wypowiedzi wymienionych trzej autorów, warto wskazać, że Wincenty z Beauvais i Wilhelm Perald, uzasadniając konieczność wywiązania się przez ojców z obowiązku wychowania potomstwa, sięgają do nakazów *Starego* i *Nowego Testamentu*, jak i zaleceń formułowanych przez Ojców Kościoła. Czyniąc to, z jednej strony odwołują się do ich autorytetu, który sprawi, że ojcowie im się podporządkują. Z drugiej zaś, poprzez dobór odpowiednich wypowiedzi i ich komentarz, i interpretację, starają się przede wszystkim jednak przekonać ojców o konieczności wywiązania się z ciążących na nich powinności rodzicielskich, zwracając uwagę na wynikające z ich realizacji bądź

[26] Tamże.
[27] Tamże, rozdz. IV, s. 296: *Ideo parentes naturaliter afficiuntur ad filios, ut influant in eos & ut congregent eis bona, ut possessiones & numismata, per quae sufficient sibi ad vitam & conserventur in esse.*
[28] Tamże, s. 297.
[29] Tamże, rozdz. III, s. 291–292.

zaniechania następstwa. Ojciec powinien okazać troskę o wychowanie syna ze względu na jego dobro, ale i własne dobro, podkreśleniu którego obaj ci autorzy poświęcają wiele wysiłku. Co prawda, obaj też wskazują na miłość i jej naturalny charakter jako przyczynę troski ojca o syna, lecz w świetle przedstawionej przez nich całościowej argumentacji owa troska jest nie tyle odpowiedzią na wezwanie płynące z natury, lecz podporządkowaniem się woli Bożej, jak i swego rodzaju odpowiedzią na obietnicę nagrody. U Idziego natomiast kluczową rolę w wypełnianiu przez ojca jego rodzicielskich powinności odgrywa miłość, która tkwi w naturze relacji między rodzicem a dzieckiem. Jest ona niejako tożsama z pragnieniem człowieka do zachowania swego gatunku i tak jak ona instynktowna. Co prawda, też Idzi odwołuje się do porządku społecznego, zwracając uwagę, że świadczenie sobie nawzajem dóbr przez ojca i syna odzwierciedla sytuację właściwą dla relacji między osobą usytuowaną wyżej i osobą usytuowaną niżej w hierarchii społecznej. Czyni to jednak, jak wolno przyjąć, przede wszystkim po to, by wskazać dobra, w których świadczeniu powinna znaleźć swój wyraz miłość, jaka ich łączy.

Bibliografia

Aegidius Columna Romanus, *De regimine principum libri III*, Batholomeo Zanetti, Roma 1607.

Anton H.H., *Fürstenspiegel. Lateinisches Mittelalter*, "Lexikon des Mittelalters", t. 4, München – Zurich 1989.

Briggs Ch.F., *Giles of Rome's "De Regimine Principum". Reading and Writing Politics at Court and University, c. 1275–1525*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

Brzeziński W., *Obraz postaw i powinności dzieci wobec rodziców w pełnym średniowieczu* (*w świetle „De regimine filiorum nobilium" Wincentego z Beauvais i „De regimine principum" Idziego Rzymianina*), „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Jelenia Góra – Wrocław 2013, nr 1.

Brzeziński W., *Relacje między rodzicami a dziećmi w piśmiennictwie dydaktyczno-moralizatorskim późnego średniowiecza* (*na przykładzie „De prole et regimine filiorum" Konrada Bitschina*), [w:] I. Błaszczyk i N. Smetanski Iwanowicz (red.), *Odpowiedzialność za wychowanie. Kontekst edukacyjno-historyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.

Brzeziński W., *Role rodzicielskie w świetle dzieł encyklopedycznych okresu pełnego średniowiecza – na przykładzie „De rerum proprietatibus" Bartłomieja Anglika*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT", Toruń 2008.

Dorninger M., *Aspekte der Mutter und Tochter-Beziehung in der mittelhochdeutschen Epik: Beobachtungen zu den Trojanerromanen Konrads von Wuerzburg und Herborts von Fritzlar und dem 'Willehalms' Wolframs von Eschenbach*, [w:] I. Davis,

M. Müller, S. Rees Jones (red.), *Love, Marriage, and Family Ties in the Later Middle Ages*, Brepols Publishers, Turnhout 2003.

Fijałkowski A., *Puer eruditus. Idee edukacyjne Wincentego z Beauvais* (*ok. 1194–1264*), Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2001.

Itnyre C.J., *The Emotional Universe of Medieval Icelandic Fathers and Sons*, [w:] C.J. Itnyre (red.), *Medieval Family Roles. A Book of Essays*, Routledge, New York/ London 1996.

McCarthy J.M., *Humanistic Emphases in the Educational Thought of Vincent of Beauvais*, E.J. Brill, Leiden – Koln 1976.

Olszewski M., hasło: *Idzi Rzymianin*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. IV, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2003.

Opitz C., *Mutterschaft und Vaterschaft im 14. und 15. Jahrhundert*, [w:] K. Hausen i H. Wunder (red.), *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte*, Campus Verlag, Frankfurt/New York 1992.

Peraldus Guillelmus, *De eruditione principum*, Fiaccadori, Parma 1864.

Reid Ch.J,. *Power over the Body, Equality in the Family. Rights and Domestic Relations in Medieval Canon Law*, Wm. B. Eerdmans Publishing Co, Grand Rapids 2004

Steiner A., *Guillame Perrault and Vincent of Beaivais*, „Speculum" 1933, nr 8.

Steiner A., *New Light on Guillaume Perrault*, „Speculum" 1942, nr 17.

Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 13: *Prawo* (*1-2.90-105*), Katolicki Ośrodek Wydawniczy Veritas, Londyn 1967, z. 100, ar. 5.

Vincent of Beauvais, *De erudione filiorum nobilium*, Wyd. A. Steiner, Cambridge, Mass. 1938.

doi: 10.23734/wwr20152.309.324

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 12.01.2015 r. – przyjęty: 27.10.2015 r.

Henryk GRADKOWSKI*

Epistolarne świadectwa miłości synowskiej (Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński)

Epistolary testimony of filial love (Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński)

Streszczenie

W artykule został omówiony motyw miłości synowskiej wybitnego poety romantyzmu, autora *Nie-Boskiej komedii*, Zygmunta Krasińskiego. Ta niezwykła fascynacja wolą ojcowską znalazła przede wszystkim wyraz w listach syna do ojca, ponieważ Zygmunt Krasiński większość swego życia przebywał za granicą i stamtąd nieustannie korespondował z ojcem, generałem Wincentym Krasińskim, zastępcą a potem naczelnikiem Królestwa Polskiego. Ojciec poety, niegdyś generał napoleoński, przeszedł zdecydowanie na służbę nowego władcy – cara rosyjskiego. Z tym syn, człowiek chorowity i nieustannie korzystający z zagranicznych sanatoriów–kąpielisk, nie mógł się pogodzić i wciąż drogą epistolarną dyskutował z ukochanym ojcem. Konflikt ideowy kończył się zazwyczaj przyznaniu „kochanemu papie" racji w konkretnych sprawach. Powodowało to jednak autentyczne rozterki wrażliwego i egzaltowanego młodzieńca. Niezwykle obszerna korespondencja Zygmunta Krasińskiego jest niewątpliwie cennym wkładem w dzieje myśli dziewiętnastowiecznej, także w zakresie aspektów rodzinnych uwarunkowań egzystencji dwóch nietuzinkowych postaci – Zygmunta i Wincentego Krasińskich.

Słowa kluczowe: miłość synowska, miłość ojcowska, patriotyzm, epistolografia.

* e-mail: gradkowski@kpswjg.pl
Zakład Pedagogiki, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra 5, Polska.

Abstract

The article discusses the motif of filial love of distinctive romantic poet, the author of *Nie-Boska Komedia*, Zygmunt Krasiński. The unusual fascination by the paternal will mainly shown in letters written by the son to his father, as Zygmunt Krasiński spent most of his life abroad and from there he maintained a continuous correspondence with his father, general Wincenty Krasiński, the deputy and then the chief warden of the Polish Kingdom. The poet's father, the former Napoleonic general, chose the service for the new leader – the Russian tsar. That was something irreconcilable for the feeble son who kept using the services of bathing sanatoria and maintained epistolary discussion with the beloved father. The ideological conflict usually concluded in admitting the righteousness to the "beloved daddy" in particular matters. That, however, caused real ethical dilemmas for the sensitive condescending youth. The unusually rich correspondence of Zygmunt Krasiński is undoubtedly a precious contribution to nineteenth century thought, and also into family and existential aspects of the two uncommon men – Zygmunt and Wincenty Krasiński.

Keywords: filial love, paternal love, patriotism, epistolography.

Zygmunt Krasiński, wybitny poeta romantyzmu, zaliczany do trójki „trzech wieszczów" (obok Mickiewicza i Słowackiego), urodził się w Paryżu 19 lutego 1812 r., a więc krótko przed wyprawą Napoleona na Rosję. Na chrzcie świętym nadano mu imiona: Napoleon Stanisław Adam Feliks Zygmunt[1]. Jedną z matek chrzestnych poety (do chrztu Krasiński był trzymany przez dwie pary rodziców chrzestnych) była Maria Walewska, słynna przyjaciółka cesarza Francuzów.

Maria Urszula Krasińska, matka poety, zmarła 12 kwietnia 1822 r. Osierocony przez matkę dziesięciolatek cały ładunek uczuciowy przelał na ojca. Wincenty był dla Zygmunta najwyższym autorytetem właściwie przez całe życie poety, który przeżył ojca zaledwie o trzy miesiące.

> „Tradycyjnym problemem biografistyki Krasińskiego – pisze Maria Janion – jest wielka sprawa jego życia, którą się zazwyczaj ujmuje w formule «ojciec i syn». Chodzi mianowicie o przemożny wpływ generała Wincentego Krasińskiego na syna, który przez całe życie był zafascynowany wybitną indywidualnością ojca [...]. Idzie przede wszystkim o określenie ideologicznego wpływu generała na Zygmunta, który przejawił się m.in. w narzuceniu mu określonej oceny powstania listopadowego [...]"[2].

Biorąc pod uwagę fakt nieustannego podróżowania i znanej epistolomanii autora *Nie-Boskiej komedii*, najdobitniejszym świadectwem relacji między Zygmuntem a Wincentym są listy poety do ojca.

[1] Z używania pierwszego z tych imion rodzice dziecka dość szybko zrezygnowali w związku z nieoczekiwanym obrotem sytuacji politycznej...

[2] Z. Krasiński, *Nie-Boska komedia*, wstęp napisała M. Janion, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965, s. XII.

Wypadnie na początku przypomnieć sylwetkę adresata.

Urodzony w 1782 roku Wincenty Krasiński był synem Jana Krasińskiego, posła na Sejm Czteroletni oraz Antoniny z Czackich. Jeszcze przed upadkiem niepodległości został zaliczony w poczet kadetów kawalerii narodowej, uzyskując pierwszy stopień oficerski. Prawdziwą karierę wojskową zrobił jednakże już w epoce napoleońskiej. W roku 1807, a więc w okresie utworzenia Księstwa Warszawskiego, był już dowódcą słynnych szwoleżerów gwardii, podlegając bezpośrednio cesarzowi Francuzów. Brał udział w kolejnych wyprawach wojennych, m.in. w kampanii hiszpańskiej a także w bitwie pod Wagram. Stając dzielnie na placu boju (jakkkolwiek np. pod Samosierrą nie był, ale za to chętnie pozował do obrazów utrwalających jego rzekomy udział w słynnej szarży), umiał jednocześnie dbać o rozgłos; nie należał do ulubionych dowódców ani też – z powodu wynoszenia się nad innych – nie był ceniony przez kolegów oficerów.

> „Obrał drogę kariery obcej dotychczasowym tradycjom polskim, kariery wojskowej i politycznej, osiąganej w «służbie tronowi», na drodze «wierności monarsze»”[3].

Uchodził za pupilka cesarza, przymykającego oczy na obrażające poczucie moralności zachowania młodzieńca, który już od roku 1803 był żonaty z księżną Marią Radziwiłłówną, wychowanką marszałka Sejmu Wielkiego – Stanisława Małachowskiego.

Na Wincentego sypały się kolejno odznaczenia i wyróżnienia z hojnej ręki cesarskiej: jeszcze w roku 1807 otrzymał Krzyż Legii Honorowej, w roku 1811 – tytuł hrabiowski, a za udział w kampaniach 1812–1813 – kolejno stopnie generała brygady i dywizji. Po klęsce Napoleona, a jeszcze przed jego powrotem z Elby, ów głośny czciciel cesarza zmienił przekonania polityczne, wmawiając sobie (a potem także i synowi), że dokonuje czynu patriotycznego: Oto przyprowadził carowi rosyjskiemu resztki armii polskiej i stał się najwierniejszym poddanym władcy Królestwa Polskiego. Nie zostało mu to zapomniane. Już w roku 1815 otrzymał – tym razem od Aleksandra I – wysokie odznaczenie – Order św. Anny, w roku 1821 – Order Orła Białego; pełnił też funkcje: pierwszego marszałka Sejmu, zastępcy namiestnika państwa, uzyskiwał godności generalskie i tytuły senatora–wojewody. Przede wszystkim jednak udało mu się wymóc na władzy rosyjskiej potwierdzenie własności rodowych dóbr ziemskich. Będąc w szczególnych łaskach dworu petersburskiego (jak niegdyś – paryskiego), uchodził w opinii publicznej za kolaboranta, czemu dawał – kolejno – pełny wyraz. Podczas tzw. Sądu Sejmowego nad działaczami Towarzystwa Patriotycznego jako jedyny członek składu sędziowskiego głosował za surową karą dla spiskowców; zakazał potem synowi wzięcia udziału w pogrzebie przewodni-

[3] Tamże, s. XIII.

czącego tegoż sądu – senatora Bielińskiego, co fatalnie zaważyło na przeżyciach i dalszych losach Zygmunta.

Oddzielną i niezwykle dramatyczną dla poety sprawą było zachowanie ojca podczas powstania listopadowego. W słynną noc 29 listopada 1830 roku Wincenty Krasiński, generał jazdy dowodzący polską kawalerią, uniemożliwił jej przejście na stronę powstańców. Podał się do dymisji przed powstańczym Rządem Tymczasowym i w przebraniu, przez granicę pruską, przedarł się do Petersburga, ofiarując usługi cesarzowi rosyjskiemu (a zarazem ukoronowanemu w Warszawie w 1829 roku „królowi polskiemu"), którego uważał za prawowitego władcę Polski, z czym nigdy nie pogodził się syn generała. Po powstaniu Wincenty Krasiński pełnił funkcje członka Rady Państwa i Rady Administracyjnej i – krótko – namiestnika Królestwa. Umarł 24 listopada 1858 r.

> „Życie Wincentego Krasińskiego wypełniło prawie bez reszty dążenie do podniesienia i ugruntowania świetności własnego rodu; będąc w pewnym sensie twórcą czy – jak wolałby nazwać – odnowicielem jego potęgi, pragnął i życie syna podporządkować temu celowi"[4].

Po incydencie na Uniwersytecie Warszawskim 14 marca 1829 r., kiedy to młody Krasiński został czynnie znieważony przez Leona Łubieńskiego i nie pozostał mu dłużny[5], Zygmunt musiał opuścić uczelnię i dalsze nauki podjął w Genewie. Korespondencja z ojcem z lat 1828–1832 należy do najciekawszych wypowiedzi poety na temat wydarzeń w kraju, a także wewnętrznych rozterek Zygmunta[6].

W niniejszej, z konieczności krótkiej, wypowiedzi, zwrócę uwagę na relacje między ojcem a synem w dwóch sprawach: p o p i e r w s z e – w k w e s t i i

[4] Tamże.

[5] Sprawę dokładnie opisał Zbigniew Sudolski. Zob.: Tenże, *Krasiński. Opowieść biograficzna*, Ancher, Warszawa 1997, s. 82–86.

[6] Listy z tego okresu znalazły się w edycji: Z. Krasiński, *Listy do ojca*, oprac. i wstęp St. Pigoń, PIW, Warszawa 1963. Zbiór zawiera 43 listy z lat 1828–1832 oraz 1 list ze stycznia 1836 roku. Pozostałe zachowane listy Zygmunta do ojca wydał Sudolski. Zob.: Z. Krasiński, *Listy do różnych adresatów*, t. I, zebrał, oprac. i wstępem poprzedził Z. Sudolski, PIW, Warszawa 1991, s. 17–98 (83 listy). Zob. także: Z. Krasiński, *Listy. Wybór*, oprac. Z. Sudolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997. Te trzy edycje oznaczam odpowiednio skrótami: P, S 1, S 2, pomieszczając w nawiasach informacje o numerach stron po przywołanych cytatach.
Z zachowanych ponad 3500 listów autora *Nie-Boskiej komedii* najciekawsze są te, które w naturalny sposób łączą się w bloki poprzez adresatów. Dają bowiem w pewnym stopniu skondensowany obraz i autora, i odbiorców. Korespondencja PIW-owska listów Zygmunta Krasińskiego obejmuje 16 tomów. Poza *Listami do ojca* (43), przygotowanymi do druku przez Stanisława Pigonia oraz dwoma tomami *Listów do Henryka Reeve*, wydanymi przez Pawła Hertza, cały ten olbrzymi zbiór epistolarny został opracowany przez Zbigniewa Sudolskiego. Stanowią go zespoły listów do: Jerzego Lubomirskiego (1965) (232), Adama Sołtana (1970) (222), Konstantego Gaszyńskiego (1971), Delfiny Potockiej (1975) (702), Koźmianów (1977), Stanisława Małachowskiego (1979), Augusta Cieszkowskiego (310), Edwarda Jaroszyńskiego i Bronisława Trentowskiego (1988), różnych adresatów (1991), plenipotenta i oficjalistów (1994).

spojrzenia na twórczość i działalność Mickiewicza (a to z uwagi na zdecydowane kontrowersje poglądów między korespondentami), po wtóre – w sprawie oceny powstania listopadowego [podkr. – H.G.]. Przedtem jednak trzeba poświęcić nieco uwagi szczególnemu gatunkowi literackiemu epoki – listowi romantycznemu.

List romantyczny realizował postulat jednego z protoplastów nowożytnej sztuki epistolarnej – Jana Jakuba Rousseau – o przyznaniu tej dziedzinie przekazu statusu projekcji uczuć osobistych, a tym samym autocharakterystyki piszącego. To, z czego skorzystała literatura sentymentalizmu, w tym też epistolografia, romantyzm pogłębił i rozwinął. List epoki wieszczów był nie tylko formą komunikacji nadawcy z adresatem, ale głównie wyrazem poglądów na różnorodne tematy: polityczne, obyczajowe, kulturalne. Nade wszystko jednak – był sposobem bardzo osobistego przekazu własnych postaw autora, pokazem jego indywidualizmu, manifestacją, a nierzadko – wręcz eksplozją – osobowości piszącego. Toteż romantykom nie wystarcza wypracowana przez klasyków formuła korespondowania. Nie stosują się do wydawanych podówczas wzorców w tym zakresie[7].

Listy romantyków, a Krasińskiego w szczególności, zamieniają się w diariusze, rozprawy teoretycznoliterackie i filozoficzne. Będąc tekstami w założeniu „prywatnymi", przełamują tę prywatność, oczekując jakby na szerszego niż adresat odbiorcę. To ostatnie zjawisko cechuje, jak wiadomo, np. znaczną część listów Słowackiego do matki, sprawa ta jednak, ze zrozumiałych względów, nie będzie tu analizowana.

Romantyczny list stanowił ten rodzaj sytuacji międzyludzkiej, w której odbiorca szczególnie współtworzył zakres, a nawet formułę przekazu. Największe znaczenie dla odtworzenia psychiki autora mają te listy, które były adresowane do osób najbliższych, które zawierały wyznania, a ich podstawą była miłość, przyjaźń, a – niekiedy – skrywana niechęć czy wręcz – otwarta krytyka.

List romantyczny zadziwia wielotematowością i zmiennością gry słownej. Pojawia się w nim forma poetycka obok czystego komunikatu. Jest projekcją pełnej swobody twórczej. Listy – to świadectwa szczególne, bo najprawdziwsze – stanu duszy autora, jego pragnień, aktualnego etapu zainteresowań, przeżyć i dążeń, a analiza poszczególnych bloków pozwala na śledzenie ewolucji osobowości. Są wreszcie listy romantyków – subiektywnymi, ale jakże oryginalnymi – rysunkami epoki, w tym portretami tych, którzy epoce nadali niepowtarzalny charakter.

Jeśli badacz i wydawca olbrzymiej korespondencji autora *Irydiona* celnie podkreślił u Mickiewicza–epistolografa „[...] niechęć do wszelkiego rodzaju

[7] Przykładem popularnego poradnika pisania listów, ignorowanego zresztą przez romantyków, może być publikacja Michała Korzeniowskiego. Zob.: M. Korzeniowski, *Sekretarz doskonały, książka podręczna zawierająca wybór wzorowych listów we wszelkich stosunkach i okolicznościach potocznego życia*, Wyd. Z. Schletter, Wrocław – Warszawa 1835.

modnej wówczas tematyki, wszelkich tendencji do autoanalizy uczuć lub tworzenia literackiej wersji własnej biografii" (S 2, s. XI), a u Słowackiego wierność „sentymentalnej teorii listu–wyznania" (jw., s. XII), to – opierając się na opiniach współczesnych i potomnych – dzieło epistolograficzne Krasińskiego nazwał:

> „[...] bezcennym wprost świadectwem epoki, jedynym w swym rodzaju komentarzem do wydarzeń społecznych, politycznych, literackich i własnej twórczości poety, niezwykłą panoramą idei, niepowtarzalnym przeżyciem świata i ludzi, wreszcie – unikatową autobiografią w listach" (jw., s. LXII – podkr. H.G.).

Przystępując do próby analizy obrazu Mickiewicza w dziele epistolarnym Krasińskiego, zauważmy od razu, że spostrzeżenia o autorze *Dziadów* należeć będą do zakresu każdego z tych obszarów tematycznych, jakkolwiek nie w tym samym stopniu. W momencie poznania Mickiewicza mieści się on w bloku „relacji z podróży"; później stanowi ważny obiekt rozważań o tematyce literackiej i artystycznej, bądź problematyce filozoficznej czy też społeczno-politycznej.

Skorzystajmy także z uwag Aliny Witkowskiej na temat specyfiki epistolografii Krasińskiego. Pisze ona m.in.:

> „[...] Korespondencję jego [Krasińskiego – H.G.] podzielić można na dwie wielkie grupy: listy konfesyjne [...] i filozoficzne, [...] przybierające nierzadko charakter uczonych dysertacji. [...] Adresaci listów tworzą swoisty system luster, w których Krasiński odbija i ogląda siebie. Jest to więc z jego strony proces autokreacji i zarazem gry z innymi, gry psychologicznej, miłosnej, intelektualnej, światopoglądowej, obyczajowej. [...] Listy Krasińskiego są świadomie traktowane przez piszącego jak literatura. [...] Zarazem [...] okazują się skrajnie romantyczne, uczestniczą bowiem w tylekroć podejmowanym przez romantyków heroicznym zamyśle przekroczenia literatury i ograniczeń słowa, próbują dotrzeć do niepoznawalnego"[8].

* * *

Szesnastoletni student Uniwersytetu Warszawskiego z zachwytem czytał właśnie przywiezionego z Rosji *Konrada Wallenroda*. To był rok 1828. W liście do ojca z 26 marca tegoż roku (a zatem zaledwie w dwa miesiące po wydaniu poematu w Petersburgu w styczniu 1828 roku), tak pisał z Warszawy o Mickiewicza *Powieści historycznej z dziejów litewskich i pruskich*:

[8] A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 594–597.

> „Zdaje mi się, że jeszcze Polska nic takiego nie miała. Ten charakter ciemny, ponury, ta zdrada mściwa – wszystko serce przeraża, umysł wzbija, duszę przenosi do piekielnych marzeń. A jakie piękne wiersze, jaka moc, energia, harmonia – wszystko tchnie żalem i smutkiem, żalem, który nam tak przystoi" (S 1, s. 31).

Ta celna i wówczas tak odosobniona w Warszawie recenzja (zupełnie odmienne poglądy na temat tego poematu miał hrabia Wincenty!) to już przyczynek do autocharakterystyki poglądów późniejszego wybitnego romantyka. O *Konradzie Wallenrodzie* jako „arcydziele poetyckim w naszym języku" pisał Krasiński w recenzji francuskiego przekładu poematu, podkreślając zarazem uniwersalność przesłania poetyckiego: „[...] wzniosłość myśli i poglądów stawia twórcę jego w rzędzie ludzi, którzy przestają być wyłączną własnością swej ojczyzny, by stać się cząstką swego wieku i jego dziejów"[9].

Nie ma się co dziwić, że po latach, pisząc do Delfiny Potockiej z Kwidzyna, odnotował:

> „Przejeżdżałem przez Marienburg, ów sławny niegdyś krzyżackim zakonem, a głośny dziś «Wallenrodem», który tam się zaczyna i kończy[10].

Niebawem dojdzie do poznania Mickiewicza. Będzie to latem 1830 roku w Genewie, gdzie Zygmunt po opuszczeniu Uniwersytetu Warszawskiego kontynuował studia. Poetów zaprezentował ze sobą przyjaciel obydwu, Antoni Edward Odyniec.

Oto świadectwo tego spotkania, przekazane, rzecz jasna, osobie najbliższej, czyli właśnie ojcu:

> „11 augusta. Jestem w Genewie i widziałem się z Odyńcem, który mnie prezentował Mickiewiczowi, który bardzo grzecznie mnie przyjął, ale jest bardzo bladym i słabym, małego wzrostu, wychudłej twarzy, ale pięknych, spokojnych, melancholicznych rysów. [...] Mickiewicz jest zimny, ponury. Wygląda na rozsądnego bardzo człowieka. Ja myślałem, że wcale przeciwnie. Dziwne czasem robiemy sobie o ludziach wyobrażenie, które upada za ich poznaniem. (P, s. 181).

Podobno to spotkanie odbyło się przy dźwiękach melodii z modnej podówczas opery Karola Marii Webera *Wolny strzelec*[11].

---

[9] Z. Krasiński, *Pisma*, G. Gebethner i Spółka, Kraków 1912, t. VIII, s. 202–208, wyd. J. Czubek (t. 1–8).

[10] Tenże, *Listy do Delfiny Potockiej*, oprac. i wstęp Z. Sudolski, PIW, Warszawa 1975, t. II, s. 117 i przyp. 2, s. 120.

[11] Zob.: A.E. Odyniec, *Listy z podróży*, oprac. M. Toporowski i M. Dernałowicz, t. II, PIW, Warszawa 1961, s. 509–510.

Mamy więc pierwszy opis wrażeń z poznania Mickiewicza, dokonany przez osiemnastolatka. Do tego dorzuci młody Zygmunt jeszcze – w tym samym liście–diariuszu „[...] kontemplowanie Mickiewicza, bo mało bardzo, prawie nic w pierwszych dniach nie mówił..." (P, s. 184).

Przedtem jeszcze, zatrzymując się w drodze na Zachód w Jaromierzu odnotował w liście–dzienniku pod datą 17 października (1829 r.): „Przeczytawszy kilka wierszy Mickiewicza położyłem się spać, by ujrzyć Warszawę i to wszystko, co kocha me serce" (P, s. 33).

Mielibyśmy też dowód na bardziej czynne zainteresowanie poezją Mickiewicza, gdyby dać wiarę stwierdzeniu w liście do ojca z 2.II.1830 r., iż w „Liście" przekazanym do druku w „Bibliotheeque Universelle", napisanym po francusku a zawierającym rozprawę o dziejach literatury polskiej, zamieścił Krasiński, jak to oświadczył, „tłumaczenie «Farysa» Mickiewicza" (P, s. 99). Jeśli jednak przyjmiemy (a dlaczegóż mielibyśmy nie przyjąć?!) wyjaśnienie – w tej sprawie – wydawcy – prof. Pigonia, który do tego źródła dotarł i odnotował: „[...] w tekście «Listu» mieści się tylko przekład fragmentu «Pieśni Wajdeloty»" (jw., s. 102, przyp. 4), to i tak będziemy mieli podstawę sądzić o przejawach tego czynnego zainteresowania.

Znając dotychczasowe opinie o autorze *Sonetów krymskich*, upowszechniane przez Kajetana Koźmiana, także zapewne w salonie generała Wincentego Krasińskiego i za tegoż aprobatą, późniejszy autor *Irydiona* był mile rozczarowany. Po wspólnej z autorem *Dziadów* wycieczce w Alpy – znów w liście do ojca – znamiennie pogłębił te charakterystykę:

> „O! Jakie fałszywe sądy były o nim [tj. Mickiewiczu – H.G.] w Warszawie. Rozległej on jest nauki, umie po polsku, po francusku, po włosku, po niemiecku, po angielsku, po łacinie i po grecku. Doskonale zna politykę europejską, historię, filozofię, matematykę, chemię i fizykę. W literaturze nikt może w Polsce tyle nie ma znajomości. [...] Sądy ma bardzo rozsądne, poważne o rzeczach. Wydał mi się być ideałem człowieka uczonego i geniuszu pełnego" (P, s. 187).

Gdyby przeanalizować te stwierdzenia, to zauważy się bez trudu, że ich część pierwsza ma charakter wyraźnie polemiczny wobec wyznawanego, także przez generała Krasińskiego, a lansowanego wśród „krytyków i recenzentów warszawskich", obrazu autora *Sonetów*. Ów Litwin miał bowiem – wedle tych poglądów – być nieukiem, a nie poliglotą; naiwny jakoby sąd dwudziestolatka o znajomości przez Mickiewicza „polityki europejskiej, historii, filozofii, matematyki, chemii i fizyki", a w szczególności – „literatury" nabiera istotnego znaczenia, jeśli uzmysłowimy sobie, że to jest odpór dawany tym właśnie obiegowym opiniom, zdecydowany protest – tym ostrzejszy, że skierowany bezpośrednio na ręce „kochanego ojca", będący zarówno aktem odwagi, jak i podziwu godnej przenikliwości. Zatrzymajmy się jeszcze na moment nad zwrotem zasto-

sowanym wobec znajomości przez Mickiewicza języka ojczystego; to określenie, rozpoczynające obraz umiejętności językowych – „umie po polsku" – nie jest bynajmniej przypadkowe, jeśli się weźmie pod uwagę zarzuty „salonu warszawskiego" np. pod adresem języka *Sonetów krymskich.*

Tu warto byłoby dodać, że sądy młodzieńca osiemnastoletniego, który wszak za lat zaledwie parę obdarzy Europę jednym z jej najwybitniejszych dramatów, nie są bynajmniej tylko spontaniczne; przeciwnie – są to wyważone opinie, oparte na dłuższych analizach, przemyśleniach. Autor listów wyznaje, że poznanie Mickiewicza było procesem a nie wynikało z przelotnych obserwacji. Wyznaje ojcu, że najpierw „pragnął bardzo poznać Mickiewicza bliżej" (P, s. 14), a pierwszym etapem tego poznania było owo „kontemplowanie Mickiewicza", z kolei – przyznawanie mu trafności sądów w konkretnych sprawach (jak choćby w dowcipnym porównywaniu inwazji turystów angielskich na Szwajcarię do średniowiecznych wypraw krzyżowych), następnie – „lepsze zapoznanie" i wówczas dopiero wygłoszenie zacytowanego wyżej sądu wartościującego. Na koniec tej opinii – przypomnijmy, że pochodzi ona z obszernego listu – dziennika do Wincentego Krasińskiego z 5 września 1830 r., pisanego z Genewy – pojawiło się – i to w końcowej konkluzji (co dla ówczesnej sztuki epistolarnej nie było bez znaczenia) wyznanie o niewątpliwym pożytku z poznania Mickiewicza, pożytku dla rozwoju własnej osobowości. Czyż nie jest to zapowiedź późniejszej i najcelniejszej oceny wpływu Mickiewicza – „my z niego wszyscy" – tu na razie podanej jako osobiste, indywidualne doświadczenie? Godzi się te słowa przytoczyć:

> „[...] Towarzystwo Mickiewicza niezmiernie pożyteczne. Nauczyłem się od niego zimniej, piękniej, bezstronniej rzeczy tego świata uważać, wielu przesądów, uprzedzeń i fałszywych wyobrażeń się pozbyłem i niezawodnie to wpływ będzie miało na dalsze moje życie, wpływ dobry i szlachetny" (P, s. 193).

Znów wypada zaznaczyć, że tak kategoryczne i wyważone stwierdzenia późniejszego „poety myśli" w epistole do „kochanego ojca" mają walor odważnej polemiki z dotychczas wpajanymi mu wzorcami postępowania.

Genewskie spotkania pozostawiły głębszą charakterystykę Mickiewicza, już twórcy, erudyty, ale i wychowawcy. O rozmowach z Mickiewiczem pisze Zygmunt do ojca, nie bez nacisku polemicznego, znając konserwatyzm i klasycystyczną niechęć generała do romantyzmu:

> „Rozmowy z nim miane oświeciły mnie w wielu względach co do literatury i filozofii. Niechaj Papa wierzy, że to nie stronność, ale prawda, co powiadam. Jest to człowiek najoświeceńszy, którego dotąd widziałem, człowiek zupełnie w równi z europejską cywilizacją, umiejący dziwnie dobrze godzić realność suchą życia z najwznioślejszymi pomysłami poezji i filozofii idealnej, mający najczystsze zamiary i chęci, a zarazem obszernego umysłu, sięgającego do

> wszystkich nauk i sztuk, wybornego sądu o rzeczach politycznych i scjentyficznych, rozsądku niezachwianego w rzeczach codziennych, spokojnego, cichego charakteru.
> Zupełnie mi wyperswadował, że szumność jest głupstwem tak w działaniu, jak w mowach, jak w pisaniu, że prawda i prawda tylko może być piękną i ponętną w naszym wieku, że wszystkie ozdóbki, kwiaty stylu są niczym, kiedy myśli nie ma, że wszystko na tej myśli polega i że chcąc być czym teraz, trzeba uczyć się i uczyć i uczyć, i prawdy wszędzie szukać, nie dając się ułudzić przez błyskotki, które świecą przez czas jakiś jak robaczki na trawie w maju, a potem gasną na wieki. Spotkanie się z nim wiele mi dobra przyniosło" (P, s. 197–198).

Mickiewicz już wówczas staje się w oczach Krasińskiego autorytetem moralnym; Zygmunt przejmuje jego sądy na temat spraw i ludzi, chętnie powołuje się na jego zdanie, np. w krytyce snobizmu (tu krytyczna opinia o niejakim ks. Scypionie: „Mickiewicz mi mówił, że Scypion [...] jest wielkim błaznem i oszustem, i hipokrytą, że wciąż się elegantuje i każe wszystkim się hrabią mianować, i wielki rej prowadzi" (P, s. 201)), a jeśli z nimi polemizował, to odnotowując wagę jego sądu (np.: „Czyste chęci jedne są w mocy człowieka, a co z nich wyniknie, na to nie patrzeć, choć Mickiewicz twierdzi, że nie może być, by prawdziwie czyste chęci na dobre nie wyszły ich autorowi" (P, s. 203)).

Podczas letniego spotkania i wycieczek w Szwajcarii Mickiewicz zyskał taki oto opis późniejszego autora *Nie-Boskiej*, przekazany ojcu:

> „Smutny zwyczajnie i zamyślony; nieszczęścia już mu zmarszczki na trzydziestoletnim czole wyryły. Zawsze spokojny, cichy, ale znać we wzroku, że rzucona iskra zapali śpiący płomień w piersiach" (S 2, s. 19).

W trzy miesiące później Zygmunt zobaczył Mickiewicza w Rzymie i przeraził się jego wyglądem:

> „Strasznie zesmutniał i wynędzniał od czasu widzenia się ostatniego z nim w Genewie. Cierpienie tak głęboko wyryte na jego twarzy, że aż żal bierze patrzyć" (P, s. 214).

„Był to czas po rozbiciu się jego widoków na małżeństwo z Ankwiczówną" – komentuje Pigoń (jw., s. 219).

Autor *Konrada Wallenroda* był pierwszym przewodnikiem Krasińskiego po Bazylice św. Piotra ('Widziałem już kościół Św. Piotra, zaprowadził mnie pierwszy raz do niego Mickiewicz" – P, s. 215). A zatem pełnił funkcje cziczerone, jak niedawno wobec Mickiewicza Ewa Henrietta Ankwiczówna.

Bywał też Mickiewicz pośrednikiem w zawieraniu przez Krasińskiego interesujących znajomości. To on zapoznał młodego Zygmunta z Szymonem Chlu-

stinem, Rosjaninem o antycarskich poglądach. Krasiński odnotował te spotkania rzymskie w liście do ojca:

> „Czasem też bywam u jednego Moskala zwanego Klustyn, który tu z matką i siostrą; zapoznałem się z nim przez Mickiewicza, jest to człowiek godny być innego narodu" (P, s. 240).

W tym krótkim zdaniu zamieszcza Zygmunt charakterystyczne, a zapewne niezbyt miłe dla ojca, akcenty antyrosyjskie.

Z Wiecznego Miasta też donosił Krasiński ojcu o nowej lekturze:

> „Czytałem w tych dniach dzieła p. Lamennais «O religii katolickiej» i «Indifference en matiere de religion». Po zgonie Bossueta Francja jeszcze takiego nie miała pisarza. Dowodzi on, że duchowieństwo katolickie powinno niezależnym być od rządu, że zbliża się czas, w którym jedność katolicka wróci wszędzie. Jeśli tego nie będzie, Europy zaguba nieunikniona" (P, s. 217).

Dodajmy komentarz Pigonia: „Na postać i pisma jego [tj. księdza Lamennais'a – H.G.] zwrócił uwagę Krasińskiego Mickiewicz" (jw., s. 220, przyp. 14*)*. Zarówno poglądy postępowego kapłana – publicysty, jak i Mickiewiczowskie pośrednictwo w tej materi – i nie były po myśli generała Krasińskiego.

W okresie działalności Mickiewicza w Kole Sprawy Bożej, a następnie w czasie Wiosny Ludów drogi dwóch poetów rozeszły się, a poglądy spolaryzowały. Ale fascynacja pierwszym z wieszczów na stałe wpisała się w świadomość kulturową Zygmunta Krasińskiego. Zacytujmy więc na koniec tej części opracowania fragment owego listu–nekrologu, choć jego adresatem nie był wprawdzie ojciec poety, ale również przedstawiciel starszego pokolenia – generał Adam Sołtan, wieloletni przyjaciel Zygmunta:

> „Pan Adam już odszedł od nas – na te wieść pękło mi serce. On był dla ludzi mego pokolenia i miodem i mlekiem, i żółcią, i krwią duchową. – My z niego wszyscy [podkr. – H.G.]. On nas był porwał na wzdętej fali natchnienia swego i rzucił w świat. Był to jeden z filarów podtrzymujących sklepienie złożone nie z głazów, ale z serc tylu żywych i krwawych – filar to był olbrzymi, choć rozpękły sam, a teraz dołamał się i runął w przepaść, i całe sklepienie ono zadrżeć musi, i kroplami krwi z ran serc, z których złożone, płakać nad jego grobem! Największy wieszcz nie tylko narodu, ale wszystkich plemion słowiańskich, już nie żyje. Smutno – smutno – smutno![12].

Arystokrata, o zdecydowanie konserwatywnych poglądach, wojażer, wędrujący po meandrach opozycji między „kochaną ojczyzną" a „kochanym oj-

[12] Z. Krasiński, *Listy do Adama Sołtana*, oprac. i wstępem poprzedził Z. Sudolski, PIW, Warszawa 1970, s. 617.

cem" był przez wiele lat pod wpływem osobowości Mickiewicza; nie tylko wtedy, gdy z zachwytem obalał – jako młodzieniec – warszawski mit, lansowany w salonie generała Wincentego, o nieuku z kategorii „pińskich głów". Miał bowiem wypróbowany pogląd na temat wielkości Mickiewicza jako poety. Wynosił go ponad przeciętność współczesnego pisarstwa europejskiego. Podkreślał w jego dziele żarliwość twórcy, sprowadzającą się w szczególności do uczciwego poszukiwania prawdy. Jego miejsce w polskiej literaturze porównywał do roli Michała Anioła w kulturze światowej. Zwróćmy jeszcze uwagę na zjawisko, które tu nie będzie egzemplifikowane jako odległe od tematu, ale o którym wypada choćby wspomnieć: o mimowolnym kulcie Mickiewiczowskiego skrzydlatego słowa. Krasiński wielokrotnie, zwłaszcza w listach do Delfiny Potockiej, cytował z pamięci fragmenty tekstów Mickiewiczowskich, nadając im cechy aforyzmów. Ileż razy musiał z zamiłowaniem wertować te wiersze, skoro tak głęboko wryły się w jego świadomość!; dodajmy – świadomość człowieka o gruntownej wiedzy historiozoficznej, rozległej perspektywie filozoficznej i niebywałej inteligencji.

Wpływ Mickiewicza – „dobry i szlachetny" – a tak niechętnie widziany przez „kochanego ojca" – to istotna kwestia dla rozwoju twórczego Krasińskiego. Jest i druga: oto – stosunek do polskiej walki narodowowyzwoleńczej, boje (oczywiście – epistolarne!) toczone z ojcem na ten temat, w końcu jednak przyjęcie poglądu hrabiego Wincentego na powstanie listopadowe jako „rewolucję", a właściwie rewoltę społeczną.

Zaczęło się w duchu głęboko patriotycznym. Oto dłuższy fragment obszernego listu, z 14–15 maja 1831 r., z Genewy, będący jakby wypowiedzeniem posłuszeństwa ojcu, który absolutnie zakazał synowi przyjazdu do kraju i wzięcia udziału w walkach powstańczych:

> „Nie może wątpić kochany Papa, że go kocham więcej od wszystkich ludzi, żem gotów dla Niego poświęcić wszystkie związki [...]; ale też nie wątpi mój Ojciec, żem jest Jego synem [...] i Polakiem. [...] Teraz nadchodzi dla mnie uroczysta chwila. Zmuszony jestem powiedzieć Ojcu, którego kocham i kochałem zawsze nade wszystko, że pójdę przeciw Jego woli, że będę się starał do Polski wrócić, że to jedynym od dzisiaj staje się celem wszystkich moich myśli i działań. Ojcze drogi, niechaj Bóg mnie sądzi, a ty nie odmów mi swojego błogosławieństwa. [...] W tych dniach będę się starał dostać do Paryża, a stamtąd jak najprędzej do Warszawy. [...] Na kolanach wspominając obraz Matki mojej, której śmierć po dziesiąty raz obchodziłem miesiąc temu w Genewie, błagam mego Ojca o przebaczenie i błogosławieństwo. [...] Kiedy wspominam na Ojca, drżę cały i cofam się przed przedsięwzięciem, ale kiedy Polska mi na myśli staje, znowu sił mi przybywa, znowu przypominam sobie, że dzieckiem nieraz przysięgałem przed drogim Papą, że ją zawsze kochać będę. D o t r z y m a m p r z y s i ę g i (podkr. – H.G.)" (S 2, s. 35–37).

Nie dotrzymał jej. Ojciec ponowił zakaz i syn, choć złamany, nie poszedł do powstania. Nie wyjechał do Warszawy mimo zachęt, a nawet nacisków, ze strony dwojga angielskich przyjaciół poety – Henryka Reev'a i Henrietty Willan[13]. Pisze na ten temat Wiktor Weintraub, polonista emigracyjny:

> „Reeve z Genewy udał się do Paryża, gdzie od razu nawiązał kontakt z przebywającymi tam Polakami. Szybko wystarał się dla przyjaciela o paszport i o sporą sumę pieniędzy, 2000 franków, które miały czekać na niego w Paryżu. [...] W jednym z tych niecierpliwych, naglących listów, którymi Reeve atakował Krasińskiego, czytamy też, że przyjaciel jego nie powinien brać przykładu z «niezdecydowania Mickiewicza»i że może być pewien, iż w Paryżu znajdzie życzliwe przyjęcie. Zapewne więc i takie argumenty padały w genewskich dyskusjach. [...] Henrietta [...] w jednym z listów do niego [Krasińskiego – H.G.] nazwała się «starą panną dla ciebie», co z kolei wywołało u Krasińskiego atak wyrzutów sumienia. Teraz uważał, iż nie biorąc udziału w walce, zhańbił się w oczach swojej bogdanki. Myśl ta nabrała u niego charakteru obsesji: wielokrotnie pojawiała się w listach. [...] Obawy jego okazały się uzasadnione. W kwietniu 1831 r. Henrietta przestała odpisywać na jego listy"[14].

Ale Krasiński uporczywie poszukiwał uzasadnienia – przed samym sobą! – decyzji o pozostaniu za granicą.

> „W pewnym momencie – pisze Weintraub – chwycił się też typowego uniku słabeuszy, obciążał ją [Henriettę – H.G.] odpowiedzialnością za to, że nie stało mu sił na przeciwstawienie się woli ojca. Gdyby, dowodził, ukochana jego, zamiast okazywać wzgardę, zażądała odeń udziału w walce, posłuchałby jej rozkazu"[15].

„Z pomocą" pośpieszył, jak zwykle, „kochany ojciec". Wmówił on synowi, że powstanie nie było walką o niepodległość, lecz właśnie rewoltą rozpasanego tłumu, podburzonego przez garstkę prowodyrów. Użył takich oto argumentów:

> „Rewolucja wybuchła w Warszawie przez pięciu akademików, czterech podchorążych zaczęta i trzech poetów, jakoż oficerów tyluż (P, s.2 29, komentarz wydawcy). [...] Narodowości poznikały. Dwa kolory rządzą światem: porządek i rozruch, a to na to, żeby ci, co posiadają, nie posiadali, a ci co nie posiadali, żeby posiadali. Stąd to ten rozruch nieznośny partii, któren w całym świecie się rozszerza, a przybiera preteksta najszczytniejsze miłości ojczyzny, żeby dojść do celu"[16].

---

[13] Zob.: W. Weintraub, *Korespondencja Krasińskiego z Reeve'm jako dokument i jako literatura*, [w:] Tenże, *Od Reja do Boya*, PIW, Warszawa 1977, s. 259–300.
[14] Tamże, s. 275–276.
[15] Tamże, s. 277.
[16] Cyt. za: Z. Krasiński, *Nie-Boska komedia...*, dz. cyt., s. XVII.

I jeszcze jedna interpretacja powstania – w wykonaniu generała – tym razem zestawiająca wybuch listopadowy z insurekcją 1794 roku:

> „Rewolucja Kościuszki była przeciwko nieprzyjaciołom kraju. Ta zaś mu grób kopie. Tamte zaczęli obywatele, naród. Tę zaś kilku cudzoziemców i dzieci. Tamta miłością ojczyzny tchnęła, tu od mordu swoich się zaczęło i od chęci zamordowania władcy, czego nigdy nie było w kartach historii naszej" (P, s. 242).

Przemyślawszy sprawę, Zygmunt przystał na interpretację ojca, a co ważniejsze – w jego twórczości i korespondencji pojawił się obraz rewolucji jako kwintesencji wprawdzie nieuchronnego, ale też kosmicznego zła zagrażającego światu. Nie trzeba dodawać, że znakomitym wyrazem twórczym takiego przekonania była *Nie-Boska komedia* (1835), a kontrpropozycją dla teorii przemocy – apoteoza wieloletniego „czynu" w *Irydionie.*

Wydarzenia warszawskie z 15 sierpnia 1831 r., kiedy to nastąpiła eksplozja samosądu ludowego, potwierdziły wyimaginowaną – pod wpływem ojca – ocenę powstania listopadowego. W liście z 12 września Zygmunt pisał do Reeve'a:

> „Tam znów wzniosła idea spleciona ze zbrodnią i obłudą [...], nienawiść niepowstrzymana, chwytająca za broń"[17].

W październiku 1831 roku spotkał się Zygmunt w Genewie z Janem Nepomucenem Jezierskim, posłem na Sejm Królestwa Polskiego, który przedstawił mu ocenę powstania bardzo zbliżoną do interpretacji ojca. Poeta utwierdził się w przekonaniu, że postąpił słusznie nie przystępując do „rewolucji", a nawet poczuł wewnętrzną potrzebę usprawiedliwienia się przed sobą, a i przed ojcem, z wcześniejszej „nierozważnej" postawy, kiedy to tak bardzo chciał być żołnierzem powstania, szeregowcem w ufundowanym przez siebie pułku...:

> „Przejeżdżał tędy temu dwa dni Jan Jezierski – pisał do hrabiego Wincentego –, on mi opowiedział wiele szczegółów, które goryczą serce mi przepełniły. On to mi wystawił Polskę wydaną rozterkom własnym i cudzemu nieprzyjacielowi, cierpiącą i od swoich, i od wrogów, szarpaną teoriami wykrzywionymi przez tchórzów, którzy bojąc się jąć za szablę lub bagnet, woleli żyć, by wrzeszczyć, a ojczyznę zgubić, niż pójść, polec i ojczyznę zbawić. Jak świętemu Pawłowi łuski z ócz, tak i mnie podobnież z ócz w dół padały urojenia, omamienia. Naśladowanie Francuzów[18] nas zgubiło i przedtem, i teraz; Polskę chcąc podźwignąć, trza polskich używać sposobów, tych polskich sposobów, którymi Polska dawniej kwitnęła i gromiła. Ale marzyć o zbawieniu Słowian francuskimi prawidłami jest to samo w wyższej sferze, co chcieć język polski naprawiać i bogacić galicyzmami, jest to samo, co do zbroi dawnego husarza

[17] Z. Krasiński, *Listy do Henryka Reeve*, oprac. P. Hertz, PIW, Warszawa 1980, t. I, s. 384.
[18] Jest to przejrzysta aluzja do rewolucji francuskiej, w szczególności do dyktatury jakobinów.

> pasować lekką szpadę księcia Richelieu lub perukę mączną jakiego z dworaków Regenta. Rozpisałem się tak szeroko nad tym przedmiotem – sumituje się kończąc ten passus Krasiński –, bo ten przedmiot napełnia mi duszę" (S 2, s. 71).
>
> „Poeta nie wierzył już – pisze Andrzej Fabianowski – w «narodową czystość» powstania – nie wierzył w ogóle w możliwość takiego powstania, o ile wcześniej nie zostałyby pozytywnie rozwiązane antagonizmy wewnątrzspołeczne. Bowiem antagonizmy te ujawnić się muszą w sposób destrukcyjny w sytuacji zaburzenia każdego ładu politycznego. Zaś istniejący ład stymuluje wybuch rewolucji. Zamknięte więc zostanie błędne koło prowadzące ludzkość ku autodestrukcji"[19].

Za upadek niepodległości obwiniał Zygmunt szlachtę, jakkolwiek później – w *Przedświcie* – usiłował rehabilitować jej rolę w historii, posługując się wzniosłym przykładem hetmana Czarnieckiego, a winę narodu podciągając pod biblijną *felix culpa*. W liście do ojca z 26 stycznia 1836 r., zatem w pięć lat po klęsce powstania listopadowego, z goryczą pisał o okolicznościach zejścia ojczyzny do grobu:

> „Ni cnota, ni niegodziwość, ale «mezzo termino»: błazeństwo. Ni sroga tragedia, nie idylla niewinna, ale «mezzo termino»: farsa. I tak leżąc na kożuchu, pijąc małmazję i piwo, trefnując dziwnie krotofilnie – zeszliśmy do grobu" (P, s. 315).

W listach do ojca z drugiej połowy lat trzydziestych brzmi nuta głębokiego pesymizmu, jakaś świadomość zmarnowania młodości. I tu trzeba podkreślić, że więź z ojcem, który zupełnie niedawno tyranizował syna zakazami i uzurpatorskim modelowaniem jego przyszłości, staje się jedynym rodzajem pociechy w ciężkich chwilach. Euforia, a potem perypetie znajomości z Joanną Bobrową (czym ze zrozumiałych względów nie zajmujemy się w tej wypowiedzi) nie przynoszą uspokojenia. Miłość do ojca jest siłą dominującą, bez względu na wszelkie różnice poglądów i nie zawsze pożądane skutki. Godzi się więc te krótkie rozważania o relacjach między ojcem a synem, oparte na analizie dwóch zaledwie, ale, jak się wydaje, ważnych problemów ówczesnej świadomości politycznej i kulturowej, zakończyć bezpośrednim wyznaniem miłości synowskiej:

> „Jeśli więc już takie przeznaczenie moje, że nikomu nie zdam się na nic rozumem ni działalnością, chciałbym przynajmniej zdać się na coś Papie sercem moim. Chciałbym, by on wierzył, że go kocham i że jego jednego mam na świecie – że w nim jest dom mój, w nim cała rodzina moja [podkr. – H.G.], w nim pamiątki dzieciństwa i obowiązek przyszłości. Byłbym szczęśliwy gdzie w jakiej ustroni być razem z Papą daleko od ludzi, daleko od świata [...]. To wiem tylko, że Papę szczerze i całą duszą kocham" (S 1, s. 57).

[19] A. Fabianowski, *Myśl polityczna Zygmunta Krasińskiego*, Wyd. CTN, Ciechanów 1991, s. 14.

Bibliografia

Fabianowski A., *Myśl polityczna Zygmunta Krasińskiego*, Wyd. CTN, Ciechanów 1991.
Korzeniowski M., *Sekretarz doskonały, książka podręczna zawierająca wybór wzorowych listów we wszelkich stosunkach i okolicznościach potocznego życia*, Wyd. Z. Schletter, Wrocław – Warszawa 1835.
Krasiński Z., *Listy do Adama Sołtana*, oprac. i wstępem poprzedził Z. Sudolski, PIW, Warszawa 1970.
Krasiński Z., *Listy do Delfiny Potockiej*, oprac. i wstęp Z. Sudolski, PIW, Warszawa 1975.
Krasiński Z., *Listy do Henryka Reeve*, oprac. P. Hertz, PIW, Warszawa 1980.
Krasiński Z., *Listy do ojca*, oprac. i wstęp St. Pigoń, PIW, Warszawa 1963.
Krasiński Z., *Listy do różnych adresatów*, t. I, zebrał, oprac. i wstępem poprzedził Z. Sudolski, PIW, Warszawa 1991.
Krasiński Z., *Listy. Wybór*, oprac. Z. Sudolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997.
Krasiński Z., *Nie-Boska komedia, Wstęp* napisała M. Janion, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
Krasiński Z., *Pisma*, G. Gebethner i Spółka, Kraków 1912.
Odyniec A.E., *Listy z podróży*, oprac. M. Toporowski i M. Dernałowicz, PIW, Warszawa 1961.
Sudolski Z., *Krasiński. Opowieść biograficzna*, Ancher, Warszawa 1997.
Weintraub W., *Korespondencja Krasińskiego z Reeve'm jako dokument i jako literatura*, [w:] Tenże, *Od Reja do Boya*, PIW, Warszawa 1977.
Witkowska A., Przybylski R., *Romantyzm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

doi: 10.23734/wwr20152.325.339

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 19.10.2014 r. – przyjęty: 14.10.2015 r.

Dorota GRABOWSKA-PIEŃKOSZ*

Rola rodziców w edukacji młodzieży galicyjskiej. Analiza zagadnienia na podstawie źródeł pamiętnikarskich

Role of parents in the education of Galician young people. Analysis of the issue based on memories sources

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie poglądów rodziców na temat kształcenia swoich dzieci. Do zaprezentowania tego zagadnienia posłużono się literaturą pamiętnikarską z zaboru austriackiego. Uwzględniono działania podejmowane przez rodziców w zakresie wyboru ścieżki edukacyjnej potomstwa, a także różne obszary współpracy z nauczycielami celem zapewnienia dzieciom jak najlepszego wykształcenia.

Słowa kluczowe: rodzice, wychowanie, kształcenie, nauczyciele, relacje, współpraca, źródła pamiętnikarskie.

Abstract

The purpose of the article is portraying the views of parents about educating one's children. The article used diaries from the Austrian annexed territory. Action taken by

* e-mail: dogra@umk.pl
Katedra Historii Myśli Pedagogicznej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń, Polska.

parents was included in choice of the educational track for the offspring, and various areas of the cooperation with teachers regarding the concern for providing children the best education.

Keywords: parents, upbringing, education, teachers, relations, cooperation, memories sources.

Uwagi wstępne

Rodzina stanowi podstawowe i najbardziej znaczące środowisko wychowania w życiu każdego człowieka. Zapewnia nie tylko ciągłość w rozwoju biologicznym, ale także ciągłość społeczną i kulturową. W rodzinie dzieci doświadczają pierwszych kontaktów z otoczeniem, a rodzice są najważniejszym wzorem do naśladowania, z którym się identyfikują. Oni kształtują osobowość, zachowanie oraz rozwój emocjonalny i intelektualny potomstwa. Dlatego rodzice powinni stwarzać odpowiednie warunki do prawidłowego funkcjonowania potomstwa. To na nich spoczywa obowiązek wychowania[1], czyli przygotowania dziecka do życia w społeczeństwie, wyrobienia w dziecku pewnych umiejętności i nawyków, a także stworzenia i zapewnienia mu odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju. Odpowiedzialni są również za kształcenie młodych ludzi. Jednak o przebiegu i rezultatach tego procesu decydują relacje rodziców ze szkołą. Wychowanie dzieci w domu i ich edukacja w szkole powinny pozostawać ze sobą w ścisłym związku, ponieważ wzajemne współdziałanie tych środowisk warunkuje harmonijny rozwój młodzieży, a przede wszystkim wpływa na ich wyniki w nauce i zachowaniu.

W podejmowanych rozważaniach skoncentrowano się na przedstawieniu kilku zagadnień: Jaki rodzice mieli stosunek do szkoły i nauczycieli? Jak postrzegali oni edukację dziecka? Jak wyglądały relacje między nauczycielem a rodziną? Do przedstawienia powyższych zagadnień posłużono się literaturą pamiętnikarską dotyczącą zaboru austriackiego. Wykorzystano również opracowania, poruszające problematykę związaną z wychowaniem dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym[2].

[1] Wyjaśnienie pojęcia wychowanie można znaleźć m.in. w następujących publikacjach: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003; hasło: *wychowanie*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 917–926; H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa", Warszawa 1957; K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964; B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, PIW, Warszawa 1968.

[2] J. Jęśko, *Wychowanie w rodzinie*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 1989; M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985; J. Łukasik, *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersyteteu Pedagogicznego, Kraków 2009; M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998;

Troska rodziców o wybór drogi edukacyjnej dzieci

Powszechnie wiadomo, że wybór drogi kształcenia jest niezwykle ważną i odpowiedzialną decyzją w życiu każdego człowieka. Na jej kształt ma wpływ wiele czynników. Jednak zasadniczą rolę odgrywają rodzice, którzy w trosce o przyszłe losy edukacyjne i zawodowe dziecka, kierują się różnymi pobudkami. Ze źródeł pamiętnikarskich wynika, że wielu z nich przy podejmowaniu decyzji związanej z kształceniem własnego dziecka odwoływało się do własnych doświadczeń szkolnych, a niektórzy również uwzględniali zainteresowania młodzieży. Jednak byli i tacy, którzy z różnych powodów, w tym głównie materialnych, nie mogli zapewnić dziecku należytych warunków do nauki, tym samym edukacja najmłodszych kończyła się na szczeblu elementarnym.

Na początku przeanalizujmy poglądy rodziców na temat edukacji swego potomstwa i ich stosunek do kształcenia oraz nauczycieli. Celem zobrazowania tego zagadnienia odwołajmy się do biografii kilku osób zasłużonych dla polskiej nauki, oświaty i kultury m.in. Franciszka Bujaka, Wincentego Witosa, Ludwika Kasprzyka, Andrzeja Józefczyka, Stanisława Pigonia czy Kazimierza Chłędowskiego. Na przykład u rodziców znakomitego historyka Franciszka Bujaka zamiar posłania go do szkoły pojawił się bardzo wcześnie, tzn. w momencie jego narodzin. Wpłynęła na to następująca okoliczność. Otóż dzień przed narodzinami Franciszka matka była na odpuście, w którym brało udział kilkudziesięciu księży. Natomiast przy jego chrzcie, który odbywał się w dniu jego narodzin, asystowało ośmiu księży, ponieważ w tym czasie przebywali oni na imieninach u proboszcza w kościele w Jadownikach. We wspomnieniach młodzieniec podkreślił, że „rodzice wzięli to za znak, że powinni mnie przeznaczyć na księdza”[3]. Można przypuszczać, że gdyby nie plany rodziców związane z przeznaczeniem go do stanu duchownego, to pewnie Bujak zakończyłby edukację na poziomie szkoły ludowej, a w najlepszym przypadku w gimnazjum. W ten sposób zazwyczaj przebiegało kształcenie dzieci ze społeczności wiejskiej. Jednak mimo śmierci matki i sprzeciwu macochy, ojciec pozostał przy decyzji dotyczącej kształceniu syna na księdza. Młodzieniec docenił jego wysiłki w tym zakresie, co dowodzą zamieszczone na kartach pamiętnika słowa: „[...] gdyby ojciec nie zdobył się wówczas na oddanie mnie do szkoły, nie mogłoby być mowy o moim rozwoju umysłowym na szerszą miarę”[4]. Wspominał, że ojciec tak kierował jego edukacją, aby mógł w przyszłości wypełniać posługę kapłańską. Jednak Franci-

Ł. Muszyńska (red.), *Rodzice i nauczyciele*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975; H. Smarzyński, *Wychowanie w rodzinie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978; W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza”, Poznań 1999.

[3] F. Bujak, *Droga mojego rozwoju umysłowego*, „Nauka Polska” 1927, t. 6, s. 84.

[4] Tamże.

szek nie spełnił jego oczekiwań, ponieważ postanowił poświęcić się pracy naukowo-dydaktycznej.

W przywoływanym kontekście warto także wskazać, że ojciec sławnego polityka Witosa, mimo tego, że sam był analfabetą, to uznawał potrzebę kształcenia syna. Podobnego zdania była jego matka. W jej zamyśle nauka młodzieńca miała odbywać się zimą w domu, ponieważ w taki sposób przebiegała edukacja dzieci wielu sąsiadów. Według zachowanych wspomnień uważała, że w ten sposób nie zmarnuje się tyle czasu, a cel zostanie osiągnięty. Dodatkowo bała się o bezpieczeństwo syna w szkole. Jednak mimo tych obaw pragnęła, aby Wincenty nauczył się jak najwięcej. Młodzieniec podkreślił, że:

> „[...] nieraz powtarzała, że jeżeli nie dostanę majątku, to przynajmniej nie będąc ślepym, mogę sobie znaleźć miejsce na świecie, że sama chciałaby się nauczyć przynajmniej czytać na książce, gdyby to było wcześniej”[5].

Zaangażowany w wybór dalszej drogi kształcenia swoich dzieci był również ojciec księdza i działacza społeczno-politycznego Ludwika Kasprzyka[6]. W trosce o kolejne szczeble jego edukacji poprosił nauczyciela ze szkoły ludowej w Dziekanowicach, aby ten dodatkowo jego i brata w przerwie południowej uczył języka niemieckiego, gdyż zamierzał następnie ich kształcić w gimnazjum[7]. W tym aspekcie warto także wspomnieć o decyzji rodziców zasłużonego pedagoga Józefczyka, którzy mimo trudnej sytuacji materialnej, zdecydowali się kształcić syna na szczeblu gimnazjalnym w Tarnowie. W narracji pamiętnikarskiej młodzieniec podkreślił, że:

> „[...] ze łzami wdzięczności i radości pochwyciłem tę wiadomość, bo do rzemiosła żadnego najmniejszej nie miałem chęci”[8].

[5] W. Witos, *Moje wspomnienia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1981, s. 153–154.

[6] Ludwik Kasprzyk (ur. 27.06.1881 r. w Kunicach, pow. Myślenice; zm. 22.08.1956 r. w Kunicach, a pochowany został na cmentarzu w Dziekanowicach) – ojciec Józef, matka Rozalia. Ukończył gimnazjum w Bochni, następnie w latach 1901–1905 studiował na Wydziale Teologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1905 roku przyjął święcenia kapłańskie. Po ukończeniu studiów posługę kapłańską wypełniał w następujących parafiach: w Jeleśni (do 1907), Andrychowie (katecheta) oraz Krakowie (1913–1914 i 1915–1932). W latach 1914–1915 w Wiedniu i Chocni (Czechy) pracował wśród polskich uciekinierów wojennych. Od 1905 roku zaangażował się w działalność polityczną. W latach 1918–1921 został członkiem Rady Miejskiej m. Krakowa. Przeciwnik obozu sanacyjnego. W roku 1932 zaprzestał działalności politycznej ze względu na stan zdrowia i presję metropolity krakowskiego, arcybiskupa A. Sapiehy. Od 1932 roku mieszkał w Kunicach. Por.: J. Zieliński, *Ludwik Kasprzyk*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. XII, Zakład Narodowy Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1966–1967, s. 196–197.

[7] L. Kasprzyk, Wspomnienia, s. 21, BJ, rkps, sygn. 9824.

[8] A. Józefczyk, *W szkołach małego miasteczka i w gimnazjum tarnowskim 1821–1830*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygot., wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955, s. 54.

Zgodnie z pomysłem rodziców, Andrzej miał w przyszłości zostać księdzem, dlatego zależało im na jego dalszej edukacji. Wspominał „[...] uczynili oni to wszelako w wielkiej wierze, że dobrych chęci Bóg nie opuści”[9].

Powołując się na literaturę pamiętnikarską można stwierdzić, że rodzice nie tylko decydowali o pierwszych krokach ich potomstwa w szkole, ale także dbali o kolejne szczeble kształcenia. Wpływ na dalsze losy edukacyjne dziecka miał ojciec znanego pisarza, polityka i historyka Chłędowskiego – Otton Chłędowski. Kiedy jego syn ukończył w 1858 roku cztery klasy gimnazjum niższego w Tarnowie i Nowym Sączu, postanowił zapisać go do krakowskiego gimnazjum św. Anny w Krakowie. W ten sposób chciał zapewnić mu jak najlepszych nauczycieli, a przede wszystkim zorganizować dodatkowe zajęcia m.in. naukę języka francuskiego oraz tańca, a w dotychczasowym gimnazjum nie było takiej możliwości[10]. Po zdaniu matury w domu Kazimierza pojawiły się kolejne dyskusje dotyczące jego przyszłego zawodu. Rodzice doradzali mu, aby ukończył prawo, a następnie zdał egzamin do konsularnej służby[11]. Młodzieniec postąpił zgodnie z wolą rodziców. Zdecydował się na prawniczy kierunek studiów, jednak dalej zastanawiał się „co z tym prawem zrobić?” i na którym uniwersytecie ma studiować. Jego ojciec nie chciał, aby syn wrócił do Krakowa. Uważał, że w tym mieście młody Chłędowski nie ma perspektyw, aby doskonale nauczyć się języka niemieckiego. Dodatkowo nie sprzyjała ówczesna sytuacja polityczna Krakowa. Jego ojciec obawiał się, iż syn może zaangażować się w jakieś spiski polityczne i tym samym będzie zaniedbywał naukę[12]. Ostatecznie Chłędowski studiował prawo początkowo w Pradze, a następnie na Krakowskiej Wszechnicy.

Dyskusje na temat przyszłości edukacyjnej dzieci były obecne również w domu wybitnego historyka literatury polskiej Pigonia. Otóż młodzieniec po ukończeniu jasielskiego gimnazjum wrócił do rodziców na poważną rozmowę. Na kartach wspomnień podkreślił, że „[...] bałem się tej rozmowy wiedziałem, że to będzie jedna z najcięższych chwil mego życia”[13]. Dotychczas rodzice nie wyrażali otwarcie swojego zdania na temat jego przyszłości, jednak on dobrze wiedział, że ich marzeniem były studia teologiczne. W pamiętniku pisał:

> „[...] zwłaszcza matka, głęboko religijna, uważała kapłaństwo za szczytną służbę Bożą i zawód ze wszystkich zawodów najczcigodniejszy. Nic wznioślejszego dla dziecka swojego nie widziała”[14].

[9] Tamże.
[10] K. Chłędowski, *Pamiętniki: Galicja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957, t. 1, s. 96.
[11] Tamże, s. 113.
[12] Tamże.
[13] S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1983, s. 201.
[14] Tamże.

Decyzja rodziców Pigonia dotycząca przyszłego kształcenia syna wiązała się także z ich trudną sytuacją materialną. Nie byli w stanie dalej finansować jego nauki, natomiast studia teologiczne nie wymagały kolejnych kosztów, a poza tym z dochodów plebańskich mógłby nawet wesprzeć rodziców[15]. Jednak ostatecznie młodzieniec postąpił wbrew ich woli i poświecił się studiom polonistycznym. Preferencjom edukacyjnym rodziców również sprzeciwił się przywołany wcześniej Bujak. Po ukończeniu bocheńskiego gimnazjum musiał podjąć poważną decyzję dotyczącą dalszego kształcenia. W zachowanych wspomnieniach pisał:

> „[...] znajdowałem się na drodze do pracy naukowej w kierunku humanistycznym. Nauka była już wtedy tak ściśle związana z istotą mojej umysłowości i tak wielki czułem do niej pęd, że nie mogłem wyobrazić sobie życia bez badań naukowych. Wybór zawodu był dla mnie wyborem postaci, w jakiej miałem oddawać się pracy naukowej"[16].

Franciszek nie chciał zgłębiać wiedzy z zakresu prawa ani ekonomii. Zastanawiał się nad wyborem studiów filozoficznych bądź teologicznych. Jednak nie odczuwał powołania do stanu duchownego, dlatego zwyciężyła filozofia. Decyzją tą wywołał gniew ojca, który przez długi czas nie mógł pogodzić się z jego wyborem. Na znak protestu postanowił nie wspomagać finansowo syna w jego dalszej edukacji, z wyjątkiem niewielkich kwot rzadko przesyłanych. Mimo trudności materialnych Bujak nie zmienił wcześniej powziętych planów dotyczących kształcenia[17].

Na podkreślenie zasługuje postawa tych rodziców, którzy z jednej strony wpływali na kształt zainteresowań dzieci, z drugiej – starali się uwzględniać je przy planowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej. W tym aspekcie można przywołać wspomnienia zachowane przez znakomitego zoologa Michała Siedleckiego i zasłużonego historyka Franciszka Bielaka. W życiu pierwszego z nich zasadniczą rolę odgrywał ojciec – Adolf Siedlecki, którego syn uważał za doskonałego chemika i wspaniałego znawcę przyrody. Dodatkowo młodzieniec bardzo dużo czasu poświęcał na czytanie dzieł zbiorowych i encyklopedycznych, które ojciec skrupulatnie gromadził w prywatnej biblioteczce. To on wprowadzał Michała w świat botaniki, ukazując mu piękno roślin, m.in. podczas wypraw organizowanych nie tylko w okolice Krakowa oraz w inne części Polski, w tym do Zakopanego. Młodzieniec wspominał, że często tematem ich rozmów były zjawiska przyrodnicze, a także niejednokrotnie dyskutowali o badaniach przyrodniczych. Jednak szczególnie znacząca dla Michała w zakresie pogłębienia wiedzy botanicznej była książka, którą otrzymał w darze od ojca. Jego zdaniem zawierała ona wiele niezwykle cennych informacji dotyczących entomologii, czyli owa-

[15] Tamże.
[16] F. Bujak, *Droga mojego rozwoju umysłowego*..., dz. cyt., s. 94.
[17] Tamże, s. 94–95.

dów. Dlatego przy każdej wycieczce poza miasto nie rozstawał z nią[18], a zaszczepioną przez ojca pasję rozwijał przez całe życie. W tym aspekcie, oprócz ojca Siedleckiego, należy wspomnieć także o wpływie matki Bielaka. Z perspektywy wielu lat docenił on znaczenie środowiska rodzinnego w kontekście jego późniejszej pracy zawodowej. We wspomnieniach pisał:

> „[...] ogromnie wiele, a właściwie wszystko, rozstrzygnął dobry kierunek otrzymany w domu, kierunek nadany przede wszystkim przez Matkę kochaną"[19].

Warto zaznaczyć, że wybór ścieżki kształcenia dzieci wiązał się nie tylko ze stosunkiem rodziców do edukacji, lecz źródła pamiętnikarskie dowodzą, że niekiedy istotnym elementem była sytuacja materialna rodziny. Otóż początkowa nauka uczniów zazwyczaj odbywała się w miejscu ich zamieszkania. Problem pojawiał się, kiedy rodzice zdecydowali się na dalsze kształcenie dzieci, ponieważ nie we wszystkich miejscowościach znajdowały się gimnazja i szkoły wyższe. Jednak rodzice, którzy podjęli taką decyzję, dążyli do zapewnienia potomstwu jak najlepszych warunków do mieszkania. Dlatego wiele czasu poświęcali na wybór miasta do studiowania, a następnie stancji. W tym kontekście można przywołać postawę ojca wspomnianego dotychczas Chłędowskiego. Zdecydował się on oddać syna do szkół publicznych w Tarnowie. Na wybór tego miejsca wpłynęła możliwość odwiedzania młodzieńca, a przy tym załatwiania wielu spraw służbowych w mieście. Po zakończeniu edukacji w Tarnowie, następnie Kazimierz naukę kontynuował w Nowym Sączu. Tym razem ojciec wybrał dla niego mieszkanie na pensji u dyrektora gimnazjalnego Kaliksta Kruczkowskiego[20], co spotkało się z zadowoleniem Kazimierza[21]. Również ojciec wybitnego polskiego malarza Juliana Fałata zadbał o zapewnienie mu godziwych warunków do nauki. Wiele czasu poświęcił na znalezienie mu odpowiedniego pokoju. Ostatecznie Julian został umieszczony u ciotki na przedmieściu Lipie, w dość znacznej odległości od szkoły[22]. Wówczas bardzo popularne było szukanie stancji wśród członków rodziny oraz znajomych.

---

[18] M. Siedlecki, *Na drodze życia i myśli*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1966, s. 21–22.

[19] F. Bielak, *Z odległości lat. Wspomnienia i sylwetki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979, s. 31.

[20] Kalikst Kruczkowski (ur. w 1815 r. w Chudykowicach w pow. borszczowskim) – od 1848 roku był nauczycielem gimnazjalnym w Nowym Sączu, a w latach 1856–1862 pełnił funkcję dyrektora. Następnie został przeniesiony do Gimnazjum św. Anny w Krakowie, gdzie pracował do 1866 roku. Z Krakowa przeprowadził się do Wadowic, gdzie pracował w gimnazjum. W okresie od 5 lutego 1868 do 23 czerwca 1872 r. pełnił obowiązki dyrektora tegoż gimnazjum. Po sześciu latach wrócił do wschodniej Galicji, gdzie m.in. był dyrektorem Gimnazjum w Kołomyi. Zob.: A. Sitek, *150 lat I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu 1818–1968*, nakł. Komitetu Organizacyjnego Jubilieuszu 150-lecia, Nowy Sącz 1968, s. 47; K. Chłędowski, *Pamiętniki*..., dz. cyt., s. 85.

[21] K. Chłędowski, *Pamiętniki*..., dz. cyt., s. 80–81.

[22] J. Fałat, *Pamiętnik*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1987, s. 27.

Z literatury pamiętnikarskiej wynika, że rodzice galicyjscy troszczyli się nie tylko o wybór stancji dla potomstwa, ale także godny ekwipunek szkolny. O należyte wyposażenie dziecka zadbał m.in. ojciec przywoływanego wcześniej Pigonia. Kiedy młodzieniec ukończył szkołę ludową w Korczynie, to w domu rodzinnym rozpoczęły się przygotowania przyszłego „studenta" do gimnazjum. W tym celu ojciec zakupił mu w jasielskim sklepie mundurek, tzn. czapkę i bluzę, a spodnie zlecił uszyć „mistrzowi wioskowemu". Dodatkowo kupił książki, a także zrobił dla syna dębowe łóżko i kuferek[23].

Jednak mimo powziętych planów edukacyjnych, nie wszyscy rodzice mogli je zrealizować. Największą przeszkodą, czasami wręcz nie do przezwyciężenia, była trudna sytuacja materialna. Ze wspomnień wynika, że z tego powodu niektórzy uczniowie zmuszeni byli zakończyć edukację na poziomie elementarnym. W takiej sytuacji znalazł się przywoływany wcześniej Witos. Otóż po ukończeniu szkoły ludowej w Wierzchosławicach, pragnął on kontynuować naukę w gimnazjum w Tarnowie. Jednakże jego ojciec, po zapoznaniu się z kosztami utrzymania syna na stancji, oświadczył, że nie stać go na taki wydatek. Wincenty był świadomy, że:

> „[...] nędza w domu panuje wszechwładnie, moja pomoc jest mu konieczna, a przy tym muszę brata młodszego uczyć"[24].

Dlatego zakończył on naukę na poziomie wiadomości zdobytych w szkole ludowej.

W planowaniu ścieżki edukacyjnej dzieci dla rodziców ważne było także przygotowanie zawodowe nauczycieli, jak i realizowany przez nich program nauczania. Na przykład dyrektor IV gimnazjum we Lwowie – Walenty Kozioł przejawiał nadmierną troskę o edukację swego dziecka i podważył kompetencje pedagogów, uczących jego syna. Postanowił on młodzieńca Aleksandra w następnym roku jeszcze raz zapisać do klasy trzeciej, mimo tego, że ukończył ją z pozytywnym wynikiem. W jego opinii syn nie wykazywał się wiedzą, wręcz przeciwnie dostrzegał jego duży stan niewiedzy. Wielu nauczycieli uważało, że „[...] szkoda straty roku w życiu chłopca, który powtarzaniem tej samej klasy, mimo uzyskanej promocji, może się zniechęcić do nauki"[25]. Jednak dyrektor nie zmienił zdania i syn pozostał na drugi rok w klasie III jako dobrowolny repetent. Również ojciec Ludwika Powidaja, a także inni rodzice dostrzegli wiele braków w galicyjskim systemie edukacyjnym. Jeden ze szlachciców, mimo początkowego zamiaru kształcenia dzieci w szkołach publicznych, zmienił zdanie jak się dowiedział w jaki sposób przebiega proces dydaktyczny.

[23] S. Pigoń, *Z Komborni w świat*..., dz. cyt., s. 164.
[24] W. Witos, *Moje wspomnienia*..., dz. cyt., s. 156.
[25] S. Rzepiński, *Pamiętnik pięćdziesięcioletniej polskiej pracy pedagogicznej 1885–1935*, Drukarnia Związkowa, Kraków 1937, s. 18.

Dlatego uznał, że:

> „[...] dwie tylko mam ambicje dla mojego syna: aby go pan Bóg od dobrodziejstwa szkół publicznych i miłosierdzia publicznego zachować raczył”[26].

Wówczas niewielu rodziców z zamożnych rodzin zapisywało potomstwo do szkół. Większość z nich zapewniała im nauczanie domowe.

W tym aspekcie należy także wspomnieć o tych rodzicach, którzy w trosce o edukację swoich dzieci interesowali się również zachowaniem nauczycieli. Niektórzy z nich reagowali na niewłaściwe, a czasami wręcz naganne postępowanie pedagogów. Celem egzemplifikacji można przywołać reakcję rodziców na kary cielesne wymierzane przez nauczycielkę Balcerową z limanowskiej szkoły ludowej. Szczególną inicjatywą w tym zakresie wykazał się ojciec ucznia Walentego Gawrona, który postanowił powiadomić odpowiednie władze miasta o jej nagannej postawie. Początkowo zwrócił się do starosty Siedleckiego, który zarazem przewodniczył Radzie Szkolnej Okręgowej. Podczas rozmowy opowiedział mu o zachowaniu nauczycielki wobec dzieci. Następnie zamieścił stosowną informację na jej temat w gazecie „Obrona Ludu”, która wydawana była wówczas w Krakowie przez dra Michała Danielaka. Dzięki tej interwencji niebawem Balcarowa została zwolniona z posady nauczycielskiej, a w uzasadnieniu podano: „[...] jako nie nadająca się do uprawiania tego zawodu”. Na jej miejsce przyszła nowa nauczycielka[27]. Ze sprzeciwem rodziców spotkało się także zachowanie katechety ks. Michała Kalisiewicza[28]. Jeden z jego uczniów wspominał, że był człowiekiem bardzo surowym, nieuprzejmym, dodatkowo nigdy nie okazywał przychylności, nie zachęcał i nie nagradzał dobrym słowem, lecz przeciwnie, wymierzał kary nawet za najmniejsze uchybienie wychowanka. Najczęściej posługiwał się karami fizycznymi, w szczególności wobec tych uczniów, którzy udzielali niezadowalających odpowiedzi na zadawane przez niego pytania. Kiedy rodzice uczniów dowiedzieli się o tym sposobie traktowania młodzieży, podjęli różne działania. Na początku postanowili interweniować u dyrektora szkoły Serdy. Następnie udali się oni do starosty hofrata barona Baum de Appelshofen, nalegając na surową naganę dla księdza, w tym przede wszystkim usunięcia go ze szkoły.

---

[26] Cyt. za: L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu wiosny ludów 1837–1844*, [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne...*, dz. cyt., s. 146.

[27] W. Gawron, *Wspomnienia z Limanowszczyzny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1986, s. 16–17.

[28] Michał Kalisiewicz (1789–1860) – wyświęcony w 1815 roku, katecheta w szkole w Bochni, od 1825 roku proboszcz w Łapanowie, a od 1839 roku w Szaflarach, w 1851 roku przeszedł na emeryturę i resztę życia spędził w Krakowie. Zob.: B. Gregorowicz, *Pamiętnik*, [w:] *Pamiętniki urzędników galicyjskich*, przygot. do druku I. Homola i B. Łopuszański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1978, s. 72.

Jednak ostatecznie uczeń Benedykt Gregorowicz wspominał, że:

> „[...] co się tam dalej stało, może mi nie powiedzieli, a może nie pamiętam, to tylko pewna, że ksiądz katecheta pozostał na swojej posadzie, ale rózgi odtąd nie używał i żaden z nas cielesnej kary nie otrzymał”[29].

W tym przypadku reakcja rodziców na niewłaściwe zachowanie nauczyciela w pozytywny sposób wpłynęła na jego postępowanie w dalszej pracy zawodowej.

Obszary współpracy rodziców z nauczycielami

Źródła pamiętnikarskie pokazują, że rodzice mieli zróżnicowane relacje z nauczycielami. Jednak można wskazać kilka obszarów ich współpracy. Jednym z nich było pozyskanie informacji na temat wyników edukacyjnych dziecka, zarówno w zakresie wychowania i kształcenia. Kolejnym – wyjaśnienie pojawiających się trudności szkolnych. Rodzice również współpracowali z nauczycielami podczas podejmowania decyzji dotyczącej wyboru drogi kształcenia potomstwa. Pomoc nie ograniczała się ona wyłącznie do uzyskania ogólnej wiedzy związanej z dalszym kształceniem, ale również wiązała się z wyborem konkretnej placówki edukacyjnej.

Rodzice galicyjscy w różny sposób pozyskiwali od nauczycieli informacje na temat rezultatów szkolnych swoich dzieci. Zwłaszcza ci, którzy troszczyli się o losy edukacyjne swoich dzieci uczęszczali na tzw. konferencje wywiadowcze, aby poznać okresowe wyniki szkolne potomstwa. Otóż nauczyciele co sześć tygodni, podczas tzw. konferencji klasowych, dokonywali oceny wszystkich uczniów, biorąc pod uwagę osiągnięcia z poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i zachowanie. Po dokonaniu klasyfikacji następnie ich uwaga koncentrowała się na tych wychowankach, którzy uzyskali oceny niedostateczne. Wówczas rodzice albo osobiście byli informowani na tzw. konferencjach wywiadowczych, niedzielnych bądź wysyłano do nich pisemnie zawiadomienie na temat wyników edukacyjnych ich dziecka[30]. Na przykład podczas tzw. wywiadówki rodzice jednego z uczniów dowiedzieli się, że ich syn zamiast uczęszczać na lekcje, to bardzo często wagarował. Jego postawa miała odzwierciedlenie w pogarszających się wynikach w nauce. We wspomnieniach pisał on, że informacje uzyskane od nauczyciela były „wielkim zmartwieniem moich rodziców”. W konsekwencji zdecydowali się oni zatrudnić korepetytora, nauczyciela gim-

[29] Hofrat (niem. Radca Dworu lub Rada Nadworna) – w j. niem. oznacza instytucję, stanowisko urzędowe lub osobę w Niemczech i Austrii. Por.: B. Gregorowicz, *Pamiętnik*, [w:] *Pamiętniki urzędników*..., dz. cyt., s. 74.

[30] S. Rzepiński, *Pamiętnik pięćdziesięcioletniej polskiej pracy*..., dz. cyt., s. 8.

nazjalnego p. Skałkę, który nadrabiał z młodzieńcem zaległości szkolne i przygotował go do dalszej edukacji w gimnazjum[31].

Źródła pamiętnikarskie dowodzą, że najczęściej rodzice dowiadywali się o rezultatach edukacyjnych swego potomstwa w momencie otrzymania przez nich świadectwa na zakończenie roku szkolnego. Wychowankowie, którzy uzyskali doskonałe wyniki w nauce i jak i zachowanie otrzymywali tzw. nagrody pilności. Sprawiały one wielką radość nie tylko uczniom, ale także i ich rodzicom. Jeden z nagrodzonych wspominał „[...] dostałem jakieś bajki, może Andersena"[32]. Z kolei Jan Dobrzański na koniec trzeciej klasy otrzymał świadectwo z bardzo dobrymi ocenami, a także nagrodę w postaci książki *Historia Polski* pisaną wierszem. W następnym roku za bardzo dobre wyniki w nauce i zachowaniu dostał książkę *Szkaplerz Wiarusa*. Po latach podkreślił, że „[...] obie te książki przedstawiały dla mnie wielką wartość jako cenne pamiątki"[33].

Zgodnie z zapiskami pamiętnikarskimi kolejny obszar współpracy domu ze szkołą związał się z planowaniem ścieżki edukacyjnej dzieci. Z jednej strony należało podjąć decyzję czy dalej kształcić dziecko, a w momencie pozytywnej odpowiedzi, pojawiało się pytanie: Jaką wybrać szkołę. Dylemat związany z kształceniem syna pojawił się w domu Pigonia. Jego ojciec, w trosce o przyszłość swego dziecka, chodził po rady do nauczyciela ze szkoły ludowej. Antoni Skórski namawiał ojca do dalszej edukacji dziecka. Mimo tego, że przez długi czas nie mógł podjąć jednoznacznej decyzji, to po naradzie z jego matką, ostatecznie zdecydował się posłać syna do szkoły w Korczynie. Otworzyła mu ona drogę do dalszych szczebli kształcenia, aż po studia uniwersyteckie[34]. Z kolei ojciec wspomnianego dotychczas Witosa uzyskał od kierownika szkoły w Wierzchosławicach informację, że jego syn wyróżnia się dużymi zdolnościami i należy kształcić go na kolejnym szczeblu edukacji – w tarnowskim gimnazjum, ponieważ jak twierdził „szkoda zmarnować talentu"[35]. Jednak mimo początkowego pozytywnego ustosunkowania się do tej wskazówki, ostatecznie nie postąpił on zgodnie z zaleceniami pedagoga, ponieważ, jak wcześniej wspomniano, plany pokrzyżowała trudna sytuacja materialna w domu Witosów.

Rodzice oprócz pozyskania informacji od nauczycieli na temat ogólnej decyzji czy kształcić dzieci, następnie zwracali się do nich z zapytaniem dotyczącym wyboru rodzaju szkoły. Celem zobrazowania można wspomnieć o radzie, jaką ojciec przywoływanego Bujaka otrzymał od nauczyciela ze szkoły ludowej w Maszkienicach na temat przyszłości edukacyjnej syna. Otóż młodzieniec

[31] E. Bilowicz, Moje wspomnienia, s. 3, rkps, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. Akc. 182/84/1.
[32] W. Arvay, Moje wspomnienia szkolne ze szkoły powszechnej i średniej 1884–1894, cz. I, s. 15, rkps, BJ, sygn. 9821.
[33] J. Dobrzański, Pamiętnik. Wspomnienia z pół wieku, s. 4, rkps, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. Akc. 24/67.
[34] S. Pigoń, *Z Komborni w świat*..., dz. cyt., s. 162.
[35] W. Witos, *Moje wspomnienia*..., dz. cyt., s. 156.

z powodu niezbyt regularnego uczęszczania na zajęcia (do szkoły chodził jedynie w okresie zimowym, od listopada do kwietnia, podobnie jak większość dzieci na wsi) miał wiele zaległości w nauce. Istniała obawa, że z tego powodu Franciszek może nie zdać egzaminów do gimnazjum, a tym samym plany związane z posługą kapłańską mogłyby zostać przekreślone. Dlatego nauczyciel poradził ojcu, aby ten zapisał syna do czwartej klasy szkoły w Brzesku. Dzięki tej decyzji chłopiec uzupełnił zaległości i otrzymał bardzo dobre przygotowanie do nauki w gimnazjum[36]. W tym kontekście warto również przywołać postawę rodziców Bilowicza. Z uwagi na problemy, jakie miał ich syn z zaliczaniem przedmiotów w gimnazjum św. Anny w Krakowie, zasięgali oni rad u nauczycieli na temat jego dalszej drogi edukacyjnej. Pedagodzy znali ich preferencje związane z przyszłym zawodem dziecka, dlatego poradzili, aby przenieść syna do 3-letniej szkoły wydziałowej. Zapewniali, że w ten sposób będzie on miał także możliwość podjęcia nauki w 5-letnim Seminarium Nauczycielskim, a po jej ukończeniu, zgodnie z ich zamysłem, pracować w szkolnictwie[37].

Mimo tego, że w świadomości rodziców z zaboru austriackiego najbardziej popularne było wysyłanie dzieci do szkół publicznych, to należy podkreślić, że niektórzy po zasięgnięciu opinii pedagoga, wybierali edukację domową. Taką decyzję podjął m.in. ojciec zasłużonego historyka literatury Stanisława Lama, jak i ojciec przywoływanego dotychczas Fałata. Pierwszy z nich zapewnił synowi prywatne lekcje dopiero po rozmowie z nauczycielem. Dowiedział się od niego, że młodzieniec posiada wiedzę, która wykracza poza obowiązujący program nauczania. Dlatego Stanisław musiał zabrać książki i zgodnie z zaleceniem nauczyciela nie musiał chodzić do szkoły. Słowa pedagoga potwierdził ojciec „[...] będziesz uczyć się w domu – profesor powiedział, że będzie przychodził na lekcje". Rodzice Lama podjęli taką decyzję w trosce o jego dalszą drogę edukacyjną. Wiedzieli, że w ten sposób syn szybciej zdobędzie wiedzę, a tym samym będzie mógł wcześniej rozpocząć naukę w gimnazjum[38]. Należy zwrócić również uwagę, że kształcenie prywatne zapewniano nie tylko uzdolnionym uczniom, ale także tym, którzy z różnych powodów nie mogli uczęszczać do szkoły. W takiej sytuacji znalazł się m.in. Fałat. Jego rodzice postanowili zapewnić mu naukę w domu, ponieważ młodzieniec, zamiast uczęszczać na lekcje, to często uciekał ze szkoły i wracał do rodzinnych stron. Z perspektywy lat w następujących słowach wspominał te prywatne lekcje:

[36] F. Bujak, *Droga mojego rozwoju umysłowego*..., dz. cyt., 83–84.

[37] Edward Bilowicz (ur. 16 sierpnia 1906 r.) – ojciec Jan, syn Jakuba i Wiktorii Biegon, pochodził z rodziny zamożnych gospodarzy, zamieszkałych we wsi Biskupice koło Wieliczki. Ojciec ukończył szkołę zawodową przy Cechu Stolarzy w Krakowie i podjął pracę jako kreślarz w Fabryce Stolarzy Steinberga w Krakowie. Matka Aniela Mittom, oprócz gospodarstwa domowego, uprawy ogrodu i wychowania dzieci, prowadziła w domu pracownię krawiecką. Por.: E. Bilowicz, Moje wspomnienia..., dz. cyt., s. 3–4.

[38] S. Lam, *Życie wśród wielu*, przygot. do druku A. Lam, PIW, Warszawa 1968, s. 9–10.

> „[...] zajęcia z podobnym programem jak przed rokiem po dwukrotnej ucieczce ze Lwowa, tylko pod większym jeszcze rygorem i w zakresie rozszerzonym na grę na organach i obsługę kościelną, co miało mnie przygotować go do zastępowania ojca w kościele, a w dalszej przyszłości – do zawodu organisty"[39].

Jednak tylko nieliczni rodzice zapewniali dzieciom prywatnych nauczycieli, a z drugiej tylko niewielu pedagogów decydowało się prowadzić takie zajęcia. Ze wspomnień wynika, że nauczanie domowe przebiegało w miłej i przyjemniej atmosferze, a realizowany program był dostosowany do zdolności intelektualnych podopiecznych.

Uwagi końcowe

Z podejmowanych rozważań wynika, że rodzice posiadali zróżnicowaną świadomość na temat edukacji swoich dzieci. W różnym zakresie kierowali oni ścieżkami kształcenia swego potomstwa. Znaczna część z nich doceniała wartość nauki podczas planowania przyszłości edukacyjnej i zawodowej własnych dzieci. Na przykład w taki sposób myślał m.in. ojciec Fałata, Pigonia czy Chłędowskiego. Niejednokrotnie decyzja rodziców na temat drogi kształcenia najmłodszych w znacznej mierze uzależniona była od ich stosunku do szkoły czy nauczycieli. Niektórzy rodzice pragnęli, aby ich dzieci ukończyły studia uniwersyteckie, inni zadowalali się maturą, a byli i tacy, dla których wystarczyła podstawowa wiedza ze szkoły ludowej. Niewielu rodziców wybierało dla dziecka drogę zgodną z jego kierunkiem zainteresowań, tak jak zachował się m.in. ojciec Siedleckiego. Wbrew woli rodziców postąpili Pigoń i Bujak. Zamiast sugerowanych studiów teologicznych, wybrali te zgodne z ich preferencjami. Jednak część rodziców przy wyborze edukacji dla potomstwa kierowała się względami finansowymi. Czasami trudna sytuacja materialna rodziców uniemożliwiała kształcenie dzieci na wyższym szczeblu. Z tego powodu niektórzy zmuszeni byli zakończyć kształcenie na poziomie szkoły ludowej, czego przykładem może być przebieg edukacji Witosa.

Trzeba zwrócić uwagę, że w trosce o jak najlepszą edukację dla dzieci, rodzice podejmowali współpracę z nauczycielami o różnym charakterze. Dla niektórych najważniejsze było pozyskanie informacji na temat rezultatów edukacyjnych potomstwa zarówno w procesie nauczania, jak i wychowania. Część rodziców oczekiwała od pedagogów pomocy w wyborze drogi kształcenia dla własnego dziecka. Nie ma wątpliwości, że w okresie zaborów większość rodziców szanowała nauczycieli, ze względu na ich wiedzę przedmiotową, jak i wiedzę na temat swoich wychowanków.

[39] J. Fałat, *Pamiętnik*..., dz. cyt., s. 30.

Bibliografia

Arvay W., Moje wspomnienia szkolne ze szkoły powszechnej i średniej 1884–1894, cz. I, rkps, BJ, sygn. 9821.
Bielak F., *Z odległości lat. Wspomnienia i sylwetki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979.
Bilowicz E., Moje wspomnienia, rkps, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. Akc. 182/84/1.
Bujak F., *Droga mojego rozwoju umysłowego*, „Nauka Polska" 1927, t. 6.
Chłędowski K., *Pamiętniki: Galicja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957, t. 1.
Dobrzański J., Pamiętnik. Wspomnienia z pół wieku, rkps, Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. Akc. 24/67.
Fałat J., *Pamiętnik*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1987.
Galicyjskie wspomnienia szkolne, do druku przygot., wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.
Gawron W., *Wspomnienia z Limanowszczyzny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1986.
Jęśko J., *Wychowanie w rodzinie*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 1989.
Kasprzyk L., Wspomnienia, BJ, rkps, sygn. 9824.
Lam S., *Życie wśród wielu*, przygot. do druku A. Lam, PIW, Warszawa 1968.
Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
Łukasik J., *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
Muszyńska Ł. (red.), *Rodzice i nauczyciele*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.
Pamiętniki urzędników galicyjskich, przygot. do druku I. Homola, B. Łopuszański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1978.
Pigoń S., *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1983.
Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa", Warszawa 1957.
Rzepiński S., *Pamiętnik pięćdziesięcioletniej polskiej pracy pedagogicznej 1885–1935*, Drukarnia Związkowa, Kraków 1937.
Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, „Książka i Wiedza", Poznań 1999.
Siedlecki M., *Na drodze życia i myśli: pisma pośmiertne uzupełnione wyciągami z „Notatnika wojennego" Ewy Siedleckiej*, Zakład Narodowym im. Ossolińskich, Wrocław 1966.
Sitek A., *150 lat I Gimnazjum i Liceum im. Jana Długosza w Nowym Sączu 1818–1968*, nakł. Komitetu Organizacyjnego Jubileuszu 150-lecia, Nowy Sącz 1968

Smarzyński H., *Wychowanie w rodzinie*, Zakład Narodowym im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1968.
Witos W., *Moje wspomnienia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1981.
Zieliński J., *Ludwik Kasprzyk*, „Polski Słownik Biograficzny", t. XII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1966–1967.

doi: 10.23734/wwr20152.341.357

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 23.11.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Mateusz SZUBERT*

Wychowanie seksualne młodzieży w świetle XIX-wiecznych poradników parenetycznych

Sexual education of youth in the light of the 19th century paraenetic guidebooks

Streszczenie

Celem artykułu jest opis przemian obyczajów w kulturze XIX wieku. Analiza traktatów moralizatorskich i poradników wychowawczych, rozumianych jako ważne teksty kultury, pozwala prześledzić proces zmian zachodzących w tzw. pedagogice płciowej. Przełom XVIII i XIX wieku odczytać można jako wyraźny wzrost zainteresowań ludzką seksualnością na poziomie narracji parenetycznych. Dyskurs moralny sprzężony zostaje wówczas z dyskursem higienicznym. Z perspektywy historii kultury na szczególną uwagę zasługuje wzmożona popularność kategorii wstydu, rozumianego jako regulatora więzi społecznych (w tym rodzinnych). Przemiany intymności w kulturze XIX wieku to ważne i ciekawe świadectwo kształtowania się podwójnej moralności (jawnej i ukrytej) oraz funkcjonowania sprzecznych tendencji do tabuizowania i wypowiadania jednocześnie doświadczeń seksualnych.

Strach przed społeczną dezaprobatą skutecznie organizował rytm życia codziennego. Skandalu i towarzyskiej kompromitacji obawiano się niemal na równi z utratą zdrowia czy groźbą nagłej śmierci. Druga połowa XIX wieku to właśnie okres gwałtownego wzrostu popularności poradników wychowawczych i towarzyskich. Wszelkie afekty i zachowania spontaniczne zaczynają uchodzić za niestosowne, w życiu społecz-

* e-mail: matszubert@interia.pl
Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa, Uniwersytet Opolski, pl. M. Kopernika 11, 45-040 Opole, Polska.

nym zwyciężają bowiem mechanizmy i tendencje (samo)dyscyplinujące. Zwyczaje towarzyskie zostają poddane silnej presji otoczenia, eliminując tym samym z ich pejzażu indywidualne gesty i skłonności.

Kultura XIX wieku stanowi niezwykle ciekawy rezerwuar wzorców małżeńskich i rodzicielskich. Edukacja dzieci i młodzieży ukierunkowana jest na naukę umiejętności odgrywania pożądanych ról społecznych: cnotliwych panien z dobrych domów czy, już mniej restrykcyjnie, wzorowych kawalerów, kandydatów na idealnych mężów i ojców.

Teatralizacja życia codziennego w kulturze XIX wieku osiągnęła swoje apogeum. Jednocześnie trzeba podkreślić, że wciąż obowiązywało olbrzymie zróżnicowanie społeczne (stanowe); zasady dobrego wychowania, okazywanie kurtuazji w codziennych kontaktach dotyczyły tylko grup uprzywilejowanych, od pozostałych bowiem nikt nie oczekiwał znajomości etykiety.

Słowa kluczowe: poradniki wychowawcze, pedagogika płciowa, narracje parenetyczne, dyskurs moralny, intymistyka, wstyd, tabu, przemiany intymności w kulturze XIX wieku.

Abstract

The objective of the paper is to describe the cultural changes in the customs in the 19th century. The analysis of moralistic treaties and parental guidebooks, perceived as important cultural texts, allows investigation of the process of changes taking place in – what is called – the sexual pedagogy. The turn of the 18th and the 19th centuries can be interpreted as a visible increase in the interest in human sexuality at the level of a paraenetic narrative. Thus, a moral discourse is combined with the discourse of hygiene. From the perspective of cultural history, special attention should be paid to the increased popularity of the category of shame understood as a regulator of social bonds (including family bonds). The transformation of intimacy in the culture of the 19th century seems to be important and interesting evidence of the formation of double morality (overt and covert) as well as of the functioning of conflicting tendencies for tabooing and, at the same time, speaking about sexual experiences.

The fear of social condemnation effectively shaped everyday life. Scandals and social embarrassment were avoided almost as much as a detriment to one's health or a risk of sudden death. The second half of the 19th century was the time of a rapid increase in the popularity of educational and social guides. Emotions and spontaneous behaviour become inappropriate, and the social life became dominated by mechanisms and self-disciplinary tendencies. Social life was under heavy peer pressure and – by the same token – individual gestures and tendencies were eradicated.

The culture of the 19th century is a particularly interesting reservoir of matrimonial and parental models. The education of children and teenagers focuses on teaching one how to play desired social roles: of virtuous misses from good families or, a little less restrictive, of model bachelors, potential ideal husbands and fathers.

The theatricalisation of everyday life reached its peak in the 19th century culture. At the same time, it must be emphasised that society was heavily diversified (divided into particular classes); savoir-vivre and courtesy in daily relations applied only to the privileged social groups, as nobody expected the knowledge of etiquette in the lower classes.

Keywords: sexual pedagogy, paraenetic narrative, moral discourse, shame, transformation of intimacy, taboo, cultural changes in the customs of the 19th century.

> Lepsza jest ulica z całym taborem gminności, niż samotność, robiąca chłopca powiernikiem szatana![1]
>
> Najuporczywszymi onanistami są chłopcy najdłużej siedzący nad książką[2].
>
> Szczególnie nie dajmy się w błąd wprowadzić miękkiemu i przymilającemu się obejściu dziecka. Zdumiewającym jest, ile zepsucia i pospolitości kryć się może w dziesięcioletnim dziecku o główce Madonny[3].

Wprowadzenie

Właściwym celem artykułu jest próba dowartościowania rangi dawnych poradników wychowawczych i zwrócenie uwagi na ich poznawczą atrakcyjność. Dla historyka kultury bowiem poradniki higieniczne i seksualne to niezwykle ważne teksty kultury, dotąd raczej pomijane na rzecz kronik, dzienników i wspomnień. Tymczasem wnikliwa lektura tekstów parenetycznych daje nadzwyczajne możliwości rekonstruowania przemian obyczajów, jak również zmieniających się wzorców zachowań. Poradniki są także doskonałym świadectwem zmieniającego się progu wrażliwości oraz przemian intymności w kulturze europejskiej. W badaniu zaleceń dotyczących norm obyczajowych i seksualnych XVIII i XIX stulecia dominować więc będzie perspektywa historycznokulturowa, uwzględniająca szeroki kontekst społeczny. Poza dyskusją pozostaje obecnie fakt, na co szczególnie zwraca uwagę Ewa Kosowska, że:

> „[...] każdy tekst inspirowany jest kulturą, w której jego twórca żyje lub do której ma dostęp dzięki informacyjnym możliwościom własnej formacji cywilizacyjnej. [...] Najważniejsze jest poznanie innego człowieka przez poznanie systemu kulturowego, tworzącego naturalny kontekst jego działań i ich rezultatów”[4].

---

[1] B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, w druk. i nakł. J. Łukaszewicza, Poznań 1842, s. 206. [Wszystkie cytowane teksty dostosowuję do współczesnych zasad pisowni – przyp. autorski].

[2] T. Tripplin, *Hygiena polska czyli sztuka zachowania zdrowia, przedłużenia życia i uchronienia się od chorób, zastosowana do użytku popularnego*, nakł. i druk. S. Orgelbranda. Księgarza i typografa, Warszawa 1857, s. 57.

[3] Dr F. Scholtz, *Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego”, Warszawa 1892, s. 168.

[4] E. Kosowska, *Antropologia literatury. Teksty, konteksty, interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersyteteu Śląskiego, Katowice 2003, s. 20–21.

Teksty wychowawcze i moralizatorskie odsłaniają przed współczesnym czytelnikiem całe bogactwo i złożoność dawnego systemu kulturowego.

Narodziny pedagogiki obyczajowej

Apogeum literatury dydaktycznej przypada na wiek XIX, choć źródeł traktatów parenetycznych należałoby poszukiwać w dobie renesansu. Wówczas bowiem niezwykłą popularność zyskuje pojęcie *civilité*, stając się jednocześnie hasłem nowych dążeń[5]. Poczynając od wydania w roku 1530 słynnej rozprawy Erazma z Rotterdamu – *De civilitate morum puerilium* – prawdziwą karierę zaczynają odgrywać traktaty wychowawcze. Ich popularność wiązała się, co warto podkreślić, z duchem epoki, tj. humanistycznym projektem kształtowania wzorcowych postaw obywatelskich[6]. Już wówczas wychowywanie dzieci i młodzieży stało się domeną duchownych, zwłaszcza w wariancie protestanckim. Reformacja uczyniła z traktatów moralno-wychowawczych, traktując je zresztą tożsamo, nadrzędną siłę oddziaływania społecznego. Staranna pedagogika moralna miała zapanować nad złymi instynktami drzemiącymi w naturze każdego człowieka, nie wyłączając najmłodszych[7]. Protestancki i kalwiński model wychowania stał się niezwykle represyjny dzięki skutecznym mechanizmom (auto)dyscyplinującym. Przywoływane bardzo często, jako ikona autorytatywnego modelu wychowania, jezuickie szkolnictwo dawało nieporównanie więcej swobód uczniom niż jego kalwiński odpowiednik.

Mające swoje początki w retoryce XVI wieku pisarstwo interwencyjne rozkwitło na dobre wraz z końcem XVIII stulecia, by już w połowie wieku XIX stać się dominującym tematem publicystyki[8]. Trend ten zaobserwować można we wszystkich krajach Europy Zachodniej. To wówczas właśnie literatura dydaktyczna autonomizuje się, tworząc własną poetykę. Broszury, poradniki, apele, traktaty, uwagi zebrane i refleksje przedłożone ku uwadze młodego czytelni-

[5] Zob. więcej: N. Elias, *O procesie cywilizacji*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011.

[6] Do tej kategorii literatury należałoby z pewnością zamieścić traktat Leona Battisty Albertiego *O rodzinie*. Zob.: M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.

[7] G. Strauss, *Luther's House of Learning*, University of Chicago Press, Baltimore 1979; S. Ozment, *When fathers ruled. Family Life in Reformation Europe*, Harvard University Press, Cambridge 1983.

[8] Zob.: S. Tissot, *Porządek życia w czerstwości zdrowia w długie prowadzący lata*, nakł. Drukarni Bazylianów, Kalisz 1789; *Czego nie wiemy o naszych synach? Fakty i cyfry dla użytku rodziców oświetliła I. Moszczeńska*, nakł. Naszej Księgarni, Warszawa 1904; *Pedagogika czyli nauka wychowania przez Teodozego Sierocińskiego*, nakł. Drukarni Stanisława Strąbskiego, Warszawa 1846; *Matka chrześcijańska ukochanym dziatkom. Według najcelniejszych mistrzów ułożył A. Morawski*, wyd. nakł. Autora Druk Wł.L. Anczyca i Spółki, Kraków 1882.

ka – by wymienić najczęstsze „formy gatunkowe" nowej literatury[9] – operowały zasadniczo dwoma narracjami: medykalizującą (postępową) oraz umoralniającą (tradycyjną). Rzecz jasna zwrot w stronę nauczania, wychowywania i umoralniania jest schedą myśli oświeceniowej, niemniej ubraną odtąd w nowe szaty retoryczne.

Znamienna jest także konwergencja nauk przyrodniczych, pedagogicznych i etycznych w nowo powstałym projekcie. Higienista ma kształcić „pod fizycznym i moralnym względem", ma włączyć do wspólnego programu ocalenia młodzieży przed złem moralnym księży, seksuologów, psychiatrów, publicystów i pedagogów. Myśl tę dobitnie wyraził już w 1857 roku Teodor Trepplin, pisząc:

> „Czyż to mało owych romansowych, wszelką przyzwoitość zapomnieć gotowych dziewic? Czyż to mało owych okrutnych młodzieńców, pomiędzy najlepiej urodzoną, najwykwintniej wychowaną młodzieżą? A widok takich ludzi jest do najwyższego stopnia martwiącym, bo oni zdają się zadawać kłamstwo skuteczności wszelkiej nauki i wszelkiego wychowania, jednym słowem wszelkiej mądrości. Ale tak nie jest przecież: prawdziwa mądrość zawsze do dobrego doprowadza, i o to idzie, żeby ją znaleźć, a dla wyszukania jej, higienista powinien tutaj podać rękę duchownemu, moraliście i pedagogowi, bo w teraźniejszym stanie nauk ścisłych fizjologicznych, kiedy tak wysokiego dostąpiła rozwoju higiena, żadna gałąź nauki trudniąca się wychowaniem fizycznym lub duchowym człowieka, obejść się nie może bez higienisty, jako bez mędrca, który pojmuje człowieka w pełnej wielkości jego, w całkowitej szlachetności, lecz także zawsze w jego nagiej prawdzie"[10].

Słowa autora *Hygieny* odczytać można jako pozytywistyczny manifest, będący doskonałym świadectwem epoki. Wiara w moralną siłę nauki leżała u źródeł większości poradników tego okresu.

Obserwując ewolucję traktatów obyczajowych znamienna wydaje się przede wszystkim egalitaryzacja ich odbiorcy. O ile początkowo adresatem był niemal wyłącznie dobrze urodzony młodzieniec, z czasem krąg odbiorców poszerzony zostaje o kobietę, której również parę uwag o przystojności zachowania przydać się może, a nawet – i to już prawdziwa rewolucja – o mieszczan, robotników i, rzadziej, chłopów. Nie oznacza to jednak, iż arystokracja nie zachowa na wyłączność pańskich gestów i tajemnych szyfrów niedających się łatwo podpatrzeć i naśladować tzw. pospólstwu. Dobre maniery nie ograniczały

[9] Zob. zwłaszcza: M. Nawrot-Borowska, *Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników. Zarys problematyki*, „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Jelenia Góra – Wrocław 2013, nr 1. Autorka dokonuje niezwykle ciekawego i precyzyjnego przeglądu zaleceń autorów poradników kierowanych głównie do rodziców i nauczycieli.

[10] T. Tripplin, *Hygiena polska*..., dz. cyt., s. 63–64.

się jednak wyłącznie do sfery salonowej, dotyczyły w równej mierze zachowań związanych z ciałem i seksualnością. Ciało wpisane w przestrzeń społeczną stanowiło najdoskonalszy miernik społecznej dystynkcji. By jaskrawie rzecz ująć, swoboda zachowań cielesnych na wsi, nagość i wspólne spanie w jednej izbie, kąpiele w rzekach i jeziorach, bliskość zwierząt i brak dostatecznej dyscypliny, napawały moralistów przerażeniem.

W stronę tresury ciała i duszy

Początki dyscyplinowania czasu i przestrzeni, o których w nawiązaniu do wieku XVIII pisał Michel Foucault, rozpoczynają się już dwa wieki prędzej. Zachowanie dziecka jest stale kontrolowane, poddawane społecznej presji, oczywiście w imię dobra wyższego. Obowiązujący model wychowywania miał stale przypominać policyjny nadzór.

> „W tej surowej, imperatywnej wersji – zauważa Jacques Revel – pedagogika obyczajów znalazła swą ostatnią i najtwardszą tradycyjna formułę, w takiej też postaci przetrwa do początków naszej współczesności”[11].

Szczegółowym zasadom dyscyplinującym powinny być podporządkowane wszelkie codzienne zachowania, od praktyk religijnych, poprzez kontakty i relacje z rówieśnikami, aż po regulację potrzeb naturalnych. W kontekście poczynionych uwag zapewne łatwiej zrozumieć zalecenia doktora Tripplina, który nakazuje rodzicom możliwie często:

> „Napadać dzieci znienacka gdy są na osobności, nawet w kloakach i dobrze uważać czy i jak dalece się bawią”[12].

Kontrola aktywności wywodzi się z modelu monastycznego; to właśnie reguły klasztorne okazały się doskonałym modelem do naśladowania, zwłaszcza w systemie wychowawczym – w szkole i poza nią[13]. Ścisła regulacja czasu, wyznaczanie cyklicznych planów działań oraz nieustanna inwigilacja miały uchronić przed najgorszym, przed upadkiem. Kontrola czasu dotyczyła także represji postawy i gestów. Jak zauważa Foucault,

> „[...] zdyscyplinowane ciało tworzy operacyjny kontekst dla najmniejszego gestu. Na przykład porządna kaligrafia wymaga pewnej gimnastyki – rutyny,

[11] J. Revel, *Poszanowanie obyczajów*, [w:] R. Chartier (red.), *Historia życia prywatnego. Od renesansu do oświecenia*, t. 3, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005, s. 210.
[12] T. Tripplin, *Hygiena polska*..., dz. cyt., s. 162.
[13] Zob.: M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.

> której ścisłemu kodeksowi podlega całe ciało, poczynając od dużego palca u nogi, a kończąc na palcu wskazującym dłoni”[14].

Warto przywołać także zalecenia Onufrego Andrzeja Kopczyńskiego, pijara, pedagoga i językoznawcy, adresowane do uczniów w roku 1819:

> „Podnosić głowę zbytecznie; znak jest to człowieka zuchwałego i pysznego. [...] Oczyma nie strzelaj po stronach: nie podglądaj na nikogo ukosem, ani okiem pogardzającym i pysznym; a gdy z kim mówisz, nie wpatruj mu się w twarz, lecz niżej, ku ziemi, zwłaszcza kiedy z takimi rozmawiasz, którymś respekt powinien, albo z osobami innej płci. [...] Kiedy rękoma nic nie robisz, trzymaj je spokojnie przed sobą, nigdy w tyle ani w kieszeniach: a pilnie wystrzegaj się ruszać ramionami, rękoma lub nogami”[15].

Dawne zalecenia pedagogów i moralistów bardzo często przypominają instruktaż dobrego tresowania raczej, niż wychowywania, oczywiście posługując się współczesną skalą wrażliwości. Opisany przez Foucaulta mechanizm dyscyplinowania czasu i przestrzeni znalazł pełne zastosowanie w modelach edukacyjnych Zachodu. Wzorowanie się na godzinach kanonicznych prowadzić miało w szkolnictwie i wojsku do niezwykle precyzyjnego rozparcelowania czasu – w grę wchodziły minuty, a nawet sekundy[16]. Ta obsesja czasu wynikała nade wszystko z przeświadczenia, że choćby nieznaczna chwila pozbawiona zajęć prowadzić może do fatalnych skutków moralnych. O ile początkowo dyscyplina czasu dotyczyła realizacji etosu pracy[17] – zwłaszcza w kulturze mieszczańskiej – o tyle później jej przestrzeganie wiązano już głównie z ochroną przed grzechem, stąd dość typowe zalecenia i przestrogi moralistów XIX wieku:

> „W naszym kraju matki, opiekunki, ochmistrzynie i guwernantki powinny być w dwójnasób ostrożne i zajmować swe wychowanki w sposób systematyczny, uregulowany, niedozwalający żadnej ani przerwy ani zmiany”[18].

[14] Tamże, s. 148.
[15] O. Kopczyński, *Prawidła przystoyności i obyczayności dla młodzieży szkolney oraz prawa uczniów*, W Drukarni Xięży Piiarów, Warszawa 1819, s. 3–4.
[16] Ciekawą egzemplifikację problemu podaje Foucault: „Na początku XIX wieku tak będą wyglądały propozycje planu zajęć w szkole nauczania wzajemnego: 8.45 wejście monitora, 8.52 wezwanie przez monitora, 8.56 wejście dzieci i modlitwa, 9.00 zasiadanie w ławki, 9.04 pierwsza tabliczka, 9.08 koniec dyktowania, 9.12 druga tabliczka itd.”, M. Foucault, *Nadzorować i karać*..., dz. cyt., s. 145.
[17] Zgodnie z Franklinowską maksymą „Czas to pieniądz”.
[18] T. Tripplin, *Hygiena polska*..., dz. cyt., s. 79.

Onania – obsesja higienistów i moralistów

Mało kiedy problem dyscypliny czasu i przestrzeni był tak silnie podejmowany jak w przypadku bodaj największego problemu obyczajowego końca XVIII stulecia – samogwałtu[19]. Panika moralna związana z „problemem" onanii, zainicjowana w literaturze oświecenia, znajduje swą pełną realizację w poradnikach wychowawczych XIX wieku[20]. Można wręcz mówić o prawdziwej histerii moralistów walczących z fatalnymi skutkami „zgubnej trzepaniny"; trudno znaleźć poradnik wychowawczy, który pomijałby tę kwestię.

Ilość powstałych w XVIII i XIX wieku traktatów opisujących szkodliwe skutki owego „zbrodniczego występku" pozwala ocenić właściwą rangę problemu. Dyskurs na temat masturbacji wpisał się doskonale w nowe gatunki propagandowe: rady, pouczenia, napomnienia, wskazówki – których zasadniczym celem było wychowanie. Zdaniem Thomasa Laquera początków zachodniej obsesji na punkcie masturbacji szukać należy w oświeceniu[21], to wówczas właśnie powstało niezwykle ważne, tłumaczone na kilkanaście języków i wielokrotnie wznawiane już w XVIII stuleciu dzieło doktora Tissota pod wielce znaczącym tytułem: *Onania; albo Ohydny Grzech Samozaspokojenia, i wszystkie jego Straszliwe następstwa, tyczące się obu Płci, wraz z Duchową i Cielesną Poradą dla tych, którzy już obciążyli się tą wstrętną praktyką. A także stosowna Przestroga dla Młodzieży narodu Obu Płci.*

Rozprawa doktora Tissota, przełożona na język polski w roku 1782, znalazła olbrzymie grono naśladowców. Poradnictwo antymasturbacyjne stworzyło nad wyraz spójną narrację, różniącą się jedynie poziomem językowej dosadności. Problemem naczelnym ma być nieobecność obiektu i skrajna intensyfikacja wyobraźni. Ponadto seks w ukryciu i tajemnicy, pozbawiony społecznego charakteru, był dla oświeceniowców rzeczywistą zbrodnią.

Niezwykle interesujący jest również reperatur środków zapobiegawczych. Sprawa musiała być niezwykle pilna, skoro:

---

[19] Takie oto techniki prewencyjne proponuje doktor Scholtz: „Gdyśmy raz nieszczęsne odkrycie zrobili, nie zaniedbamy oczywiście dać dziecku moralnych upomnień, zwrócić uwagę jego na niebezpieczeństwo, jakim grozi mu jego nałóg, na całą jego niemoralność i brzydotę, pobudzić wreszcie energię jego do walczenia ze złem. W ogóle jednak nie obiecujmy sobie zbyt wiele od metody moralizującej. Nie wyda ona tam mianowicie skutku, gdzie istnieje już nerwowe chorobliwe pobudzenie. Skuteczniejsze są środki cielesno-higieniczne, wzmacnianie systemu nerwowego przez zimne wycieranie, kąpiele, ćwiczenie mięśni aż do zmęczenia, silne odżywianie itp." – Dr F. Scholtz, *Wady charakteru dziecięcego*..., dz. cyt., s. 169.

[20] W całej Europie powstają również liczne stowarzyszenia do walki z tym „haniebnym problemem", np. w Anglii w 1802 roku założono Towarzystwo na Rzecz Zwalczania Występku. Zob.: T.W. Laquer, *Samotny seks. Kulturowa historia masturbacji*, Universitas, Kraków 2006

[21] Tamże.

> „W polskiej młodzieży krew jest gorąca, w nią więc wgryza się łatwo przeklęty czerw onanii! Dobre wychowanie, ma przeto mieć tutaj trzy rzeczy na względzie: oddalenie, odkrycie i uleczenie tej morowej dżumy”[22].

Mając przed sobą „przedmiot najobrzydliwszy w świecie”[23] autorzy poradników kreślili spójną wizję czynników wpływających na zgubne praktyki, wśród najczęstszych wymieniano: fatalne skutki wychowania, zepsucie ze strony służby, nieodpowiednią literaturę, złe towarzystwo rówieśnicze, gorące kąpiele, nadmierne wylegiwanie się w łóżku, lenistwo, obcisłą bieliznę i złą dietę (przyprawy korzenne). Jednocześnie warto podkreślić, że problem onanizmu rozumiany był każdorazowo w kategoriach medycznych, można więc z powodzeniem mówić o medykalizacji masturbacji w kulturze XVIII i XIX wieku[24]. Moralizatorskie podręczniki zestawiały obok siebie ilustracje onanistów i „abstynentów”, posługując się prostą dialektyką zdrowego i chorego ciała, naszkicowanego niemalże w konwencji karykatury. Operując pozornym „podobieństwem” starano się wykazać także zbliżenia pomiędzy epileptykiem i onanistą. Tym razem jednak punktem wspólnym miało być już nie samo ciało, ile jego specyficzny wyraz; orgazm i towarzyszące mu skurcze zestawione z atakiem epileptycznym.

---

[22] B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system*..., dz. cyt., s. 220. Wśród zaleceń pioniera polskiej pedagogiki obyczajowej znaleźć można takie oto techniki prewencyjne: „Obrzydzenie tego sprośnego czynu i przedstawienie go w jaskrawych barwach hańby własnej, i powszechnej pogardy, oraz zwrócenie uwagi wychowańca na to, że ohyda jego ma swe pewne znaki, i ze każdy człowiek na jego czole czyta z daleka wyraz ten okropny; wielkimi literami ręką czarta napisany, wyraz: brandzlownik! – może kiedy niekiedy usiłowanie twoje pomyślnym uwieńczyć skutkiem. Przerażaj myśl twego pacjenta żywym malowaniem smutnego końca, który go czeka, i opłakanych skutków wynikających z jego nałogu!”. Tamże, s. 225.

[23] Tamże, s. 219.

[24] Niezwykle interesujący jest cykl dosadnych ilustracji zaczerpniętych z książki wydanej anonimowo w Paryżu w 1830 roku. Całość piętnastu stadiów układa się w następującą *via dolorosa onanisty*: „Był młody, piękny, matka kładła w nim tyle nadziei...; stadium pierwsze: Podgniwać zaczyna!... Cierpi z powodu popełnianej zbrodni, starzeje się przedwcześnie... plecy już zgarbione; stadium drugie: Straszny ogień pali wnętrzności. Cierpi na potworne boleści żołądka; stadium trzecie: Zobaczcie jego oczy: tak niegdyś czyste i błyszczące, teraz są zgasłe! Wory pod nim ciężkie; stadium czwarte: Już chodzić nie potrafi, nogi nie niosą; stadium piąte: Straszliwe majaki w snach go nachodzą. Spać nie może; stadium szóste: Zęby rozchwiane, z dziąseł wypadają; stadium siódme: Piersi zajęte, krwią pluje; stadium ósme: Włosy, niegdyś tak gęste, garściami wypadają. Łysieje za młodu; stadium dziewiąte: Głodny jest, chciałby głód zaspokoić, ale strawa w żołądku miejsca nie zagrzeje; stadium dziesiąte: Pierś zapadła, krwią wymiotuje; stadium jedenaste: Całe ciało w krostach. Cóż za straszny widok!; stadium dwunaste: Nieustająca gorączka go zżera. Czeźnie, całe ciało płonie; stadium trzynaste: Ciało sztywne, członki nieruchome!; stadium czternaste: Bredzi, sztywny, śmierć nadchodzi...; stadium ostatnie: Umiera, w męczarniach, ledwie 17 lat licząc” – *Niebezpieczeństwa onanizmu. Listy i porady dotyczące leczenia chorób nim wywołanych. Dzieło przydatne Ojcom Rodzin oraz Wychowawcom, przez J.L. Doussin-Dubreuila*, Paryż 1825, [reprint: Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2011], s. 161–176.

W całej zachodniej kulturze spotkać można szereg traktatów adresowanych bezpośrednio do młodzieży szkolnej lub, znacznie częściej, do wychowawców i rodziców. Również forma tych wypowiedzi dostosowywana jest do zasadniczej funkcji poradnictwa – oddziaływania prewencyjnego. Stąd właśnie popularność listów i wspomnień dawnych onanistów, którym udało się ujść z życiem, to wreszcie specyficzne *exempla* umoralniające o silnym ładunku emocjonalnym:

> „L. D***, zegarmistrz, zachowywał się rozważnie i cieszył dobrym zdrowiem Do siedemnastego roku życia. Wtedy zaczął się onanizować codziennie, a często i trzy razy dziennie. Wytrysk poprzedzała zawsze lekka utrata świadomości oraz konwulsje potylicznych mięśni głowy, pociągające go mocno do tyłu, podczas gdy szyja nadzwyczajnie puchła. Niespełna po roku odczuwał on po każdym wytrysku wielkie osłabienie, lecz nadal się onanizował, z bagna nie wydobył. Dusza zegarmistrza zatopiła się w sprośności tak głęboko, że o niczym już innym niż onanizm myśleć nie potrafił jeszcze częściej oddawał się zgubnej trzepaninie, aż do czasu, gdy poczuł, że śmierć nadchodzi”[25].

Podobne historie wypełniały społeczną przestrzeń XIX wieku, a o ich popularności miał decydować każdorazowo autentyzm konfesji wyleczonych onanistów.

Lęk przed tragicznymi skutkami onanizmu musiał być problemem nadzwyczaj poważnym, skoro autorzy poradników decydowali się na wszelkie środki zapobiegawcze, nie zważając nawet na ich dwuznaczność moralną[26]. Do najczęstszych środków prewencyjnych należała opisana już dyscyplina czasu i przestrzeni, modlitwa, dieta, zimne wody, uciskanie okolic krocza, podwiązywanie; pojawiały się jednak pomysły bardziej radykalne, jak choćby gorsety antymasturbacyjne, montaż „przyrządów mechanicznych”, a nawet zabiegi chirurgiczne, zmuszające „najuporczywszego onanistę do odstąpienia od bezwstydnego dzieła”[27].

[25] *Niebezpieczeństwo*..., dz.. cyt., s. 100–101.

[26] Do takich dwuznacznych środków zaliczyć można przykładowo pomysł dra Trepplina, aby oddającemu się onanii chłopcu ojciec zamówił prostytutkę.

[27] T. Tripplin, *Hygiena polska*..., dz. cyt., s. 171. Autor *Hygieny* poleca bardzo tę metodę, pisząc: „Tak nazwaną infibulacją, czyli zaprowadzeniem srebrnego na kluczyk zamykanego kolczyka przez naskórek członka męskiego, można z największą pewnością zabezpieczyć ten członek od wszelkich przestępnych nadużywań. Nie jest to operacja tak bolesna, jak się zdaje, sprawia może trzy razy więcej boleści jak przekłucie ucha; zaś ów kolczyk srebrny na malutką kłódkę zamykany, może być zastąpionym grubym jak wronie pióro drutem ołowianym należycie zagiętym i okręconym. W domach poprawy francuskich, gdzie się nieletni zbrodniarze poprawiają i uczą, użyto tego sposobu dla wytępienia onanizmu, i pokazał się niezawodnym środkiem”. Tamże, s. 171.

Seksualność i cielesność nienazwana

Seksualność, choć niewyrażona wprost, staje się w XIX wieku przedmiotem nadzwyczajnej ilości opracowań, broszur medycznych, poradników higienicznych, statystyk moralnych czy traktatów o onanizmie, o świadomości płciowej młodzieży, o naruszaniu dobrych obyczajów, o rozpuście i dojrzałości płciowej. Literatura parenetyczna stoi na straży przyzwoitości. Sztab ekspertów tworzy zaś protoseksuologię, zajmując się przede wszystkim wszelkimi perwersjami, katalogizując je. Tropiąc praktyki naganne i zdrożne, sprzeczne z prawem natury, specjaliści powołują jednocześnie mechanizmy prewencyjne lub korekcyjne, gdy jest już za późno. O miano perwersji nietrudno, jest nią wszystko, co nie służy bezpośrednio prokreacji.

Język poradników doskonale ilustruje zmianę poziomu wrażliwości społeczeństwa XIX wieku; tu należałoby szukać początków seksualnej tabuizacji. Problemy z nazwaniem przedmiotu niezliczonych badań, nieustanne uciekanie się do eufemizmów, są cenną informacją dla badacza kultury.

Kultura XIX wieku to także krańcowy etap socjalizacji ciała. Analiza poradników wychowawczych odsłania coraz bardziej zagęszczające się normy społeczne. Następuje proces społecznej regulacji popędów oraz hamowania afektywności. Ciało przestaje być własnością jednostki, staje się przestrzenią społeczną. Umieszczenie znaków społecznych w ciele polega między innymi na imperatywie zasłaniania (zaprzeczania) jego biologicznej naturze. Postępująca autokontrola jest produktem moralnych i higienicznych zaleceń XVIII- i XIX-wiecznych traktatów. Coraz mniej odnaleźć w nich można swobody w opisie np. somatycznych aspektów funkcjonowania ciała – z czym, co ciekawe, nie mieli problemu moraliści renesansu, np. Erazm z Rotterdamu, który w traktacie adresowanym do chłopców *O obyczajności zachowań chłopięcych* pisze:

> „Nie przystoi witać kogoś, kto właśnie oddaje mocz lub się wypróżnia... Wstrzymywać mocz jest rzeczą szkodliwą dla zdrowia: nie sprzeciwia się przystojności, gdy mocz oddaje się dyskretnie. Niektórzy pouczają chłopców, by powstrzymywali się od wiatrów, zaciskając pośladki. Nie jest to jednak grzecznością, gdy starając się wydać dobrze wychowanym, narażasz się na chorobę. Jeżeli można się oddalić, należy to uczynić na osobności. Jeżeli nie, należy zastosować się do starego porzekadła: Kaszel zagłusza puknięcie..."[28].

To absolutnie niemożliwe, by podobne wskazówki pojawiły się w wieku XIX. Tutaj autorzy przepraszają czytelników za same wzmianki o fizjologicznej

[28] N. Elias, *O procesie cywilizacji*..., dz. cyt., s. 196.

stronie natury człowieka: stosuje się szereg dwuznaczności, niedopowiedzeń[29]. Wiek XIX to mistrzostwo eufemizacji! Zachowania związane z potrzebami naturalnymi objęte są w XIX stuleciu bezwzględnym tabu, z którymi wiążą się mniej lub bardziej intensywne uczucia wstydu i zakłopotania. Rozpowszechnia się kategoria zachowań nieobyczajnych, najczęściej jako synonim wszelkich zachowań klas niższych. Chłop zachowuje się jak bydle, nie obowiązują go żadne kodeksy moralne i obyczajowe, bliższy jest więc zwierzęciu[30]. Jednocześnie zaobserwować można powolną przemianę obyczajowości – egalitaryzację standardów obyczajowych; odtąd „nie uchodzi" nie jest już adresowane wyłącznie do dzieci z pochodzeniem szlacheckim.

Diagnoza obyczajowa XIX wieku wyrażona słowami pedagogów i moralistów jest jednoznacznie negatywna: „zło kwitnie, a przedwczesna świadomość płciowa młodzieży, nieujęta w karby roztropnego wychowania, święci orgie zniszczenia na własnym organizmie"[31]. Co zastanawiające, deprawacja moralna jest już udziałem najmłodszych:

> „Widziałem sam, jak chłopak ośmioletni wywrócił dziewczynę na łące w biały dzień i drażnił ją. [...] Udało się nam wyśledzić towarzystwo, składające się z 7 malców, 11-letnich, które urządzało stale posiedzenia z dala od ruchu miejskiego na pewnej łące, gdzie oddawało się gromadnie samogwałtowi, lub też wtykali członki rodne w ziemię i tak się zabawiali"[32].

[29] Dla przykładu warto przywołać autora *Chowanny*, piszącego o potrzebach naturalnych: „Teraz mówić nam trzeba o przedmiocie, przed którym niejedna, niestety, zmarkiziona polka i matka oczy zasłania. Ale to nic nie pomoże! Umiejętność nie jest lekkim jak motyl bóstwem salonu, i wszystko u niej, czcigodne damy, pełne jest smaku, co się natury dotyczy. Natura nam dała nie tylko twarz i ręce, ale i to, co nazwać nieprzystojna! Nie tylko pokój jadalny, ale i pokój zwany Zero jest w naszym mieszkaniu rzeczą niezbędną. Mówimy teraz o naturalnych potrzebach. Przyzwyczajaj twe dzieci z rana, i to zaraz jak wstaną, tudzież wieczór przed udaniem się do łóżka, uwalniać wnętrzności od niepotrzebnego nadzienia! Co w nich do odejścia przysposobione, niech odejdzie! Czemu z rana i w wieczór? Bo w tych chwilach pewnym być można, że natura dąży za wyrzutem!". B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system*..., dz. cyt., s. 193.

[30] Stanowość zaleceń widoczna jest już u Erazma: „Wycierać nos czapką lub kaftanem to obyczaj chłopski, wycierać ramieniem lub łokciem to dobre dla handlarza ryb; nie o wiele ogładniej jest czynić to ręką, gdy smarki spadają na kaftan. Przystojność nakazuje zgarnąć nieczystość z nosa w chustkę, odwracając się przy tym na chwilę, gdy się jest w towarzystwie osób dostojnych. Jeśli coś spada na ziemię, gdy wysiąkasz nos dwoma palcami, należy to zaraz zadeptać nogą". Tamże, s. 211.

[31] K. Misson, *Dorastająca młodzież, a świadomość płciowa*, Wydawnictwa Powszechnych Wykładów Wszechnicy i Politechniki Lwowskiej, Brody 1905.

[32] Tamże, s. 7. Ciekawie brzmią również własne wspomnienia gimnazjalnego nauczyciela: „Z własnego życia, jako ucznia klasy czwartej, przytoczyć muszę, że miałem kilku kolegów, którzy systematycznie spółkowali, będąc w tej klasie. Byli to chłopcy starsi i dobrze rozwinięci, którzy palili papierosy, pili wódkę i piwo. Gdy przypomnę sobie czasy z klasy 7 i 8-mej muszę stwierdzić, że w klasie naszej, mającej opinię bardzo porządnej, świadomość pod względem płciowym była wielce rozwinięta". Tamże, s. 7.

Podobnych rewelacji można odnaleźć całe mnóstwo w literaturze moralistycznej. Uważna lektura XIX-wiecznego poradnictwa parenetycznego pozwala mówić o istnieniu pewnych uniwersaliów kulturowych, u źródła których leży niezmiennie przekonanie o wyższości moralnej dawnej generacji i degradacji obyczajowej aktualnej[33]. Ten literacki trop, znany z twórczości pisarzy wszystkich epok, był wyjątkowo popularny w drugiej połowie XIX wieku. Zrozumiałe jest zatem, że pisarzom wtórowali moraliści, pisząc o zagrażającym społeczeństwu upadku moralnym. Wyjątkowo sugestywne obrazy kreśli Tripplin, ubolewając nad moralną degradacją chłopców:

> „[...] takie istoty należące rozumem jeszcze do dzieci, należą już częstokroć wadami, zdrożnościami i nałogami do dojrzalszego wieku; takie młokosy przekładają towarzystwo starszych rozpustników nad towarzystwo dobrze prowadzonego, zacnego rówieśnika. Już na ich bladych, a bezwyrazowych, znękanych a nie mężnych twarzach, ujrzysz wybitne piętno winy, ich oko już nie spogląda z śmiałością niewinności, lecz z zuchwalstwem sumienia, które przełamało wiele skrupułów, przez nich starowiecznymi przesądami zwanych; – już owe oczy pożądliwymi strzygą źrenicami na kobietę, już te usta zakosztowały gorzałki, już ów głos czuć tytoniem, już owe niemężne ręce nie raz drżały z wzruszenia trzymając karty, już owe nogi znękane obieganiem bilardu”[34].

Sytuacja płci żeńskiej nie wygląda wiele lepiej, co wyczytać można z apeli, które Tripplin kieruje do dziewcząt:

> „Kobieto! Do ciebie przemawiam, gdy jeszcze jesteś ośmioletnią dziewczynką, i uganiasz się z lalką w ręku za motylkiem, którego cię czarują lśniące barwy. Wszystko pojmiesz, [...] jeśli ci w prawdziwym świetle wystawię owe eleganckie, w koronki obszyte dzieci, owe panienki już łaknącą błyskające źrenicą, owe młode kobiety z ciętym językiem i wyzywającym spojrzeniem, owe dojrzałe kobiety z fizjonomią zoraną namiętnościami, z głosem prawie męskim, spoglądające sokolim okiem na ledwo wykwitających młodzieńców!!! – i jeszcze mocniej doda – Czart jest jeszcze niewinną istotą w porównaniu z kobietą, która dla płochości, zabaw i niedozwolonej uciechy, zatraca honor swego męża, i zatruwa szczęście swych dzieci”[35].

---

[33] Warto przywołać obszerniejszy fragment broszury wychowawczej Missona: „Niedbałość ze strony społeczeństwa, jak się zachowuje młodzież, tolerowanie jej wybryków, prowadzą niejednokrotnie do tego, że młodzież staje się wprost bezczelną. Opowiadał mi pewien dyrektor gimnazjalny, że widywał ubiegłych wakacji w Jaremczu dzień w dzień gromady uczniów z gimnazjów lwowskich na rozgoworach i gzach z dziewkami przy studni. Jak tedy widzimy, zaczynają nasi mundurowca zastępować godnie armię w stanie czynnym. A świeżo w pamięci mam fakt, że uczeń poszedł w nocy do kuchni profesora i wlazł do łóżka służącej, zdaje się, że nie w platonicznych celach”. Tamże, s. 13.

[34] T. Tripplin, *Hygiena polska*..., dz. cyt., s. 141–142.

[35] Tamże, s. 66.

Źródeł zepsucia dopatrywano nade wszystko w rozwoju cywilizacyjnym, w przyjmowaniu obcych wzorców wychowawczych i, co za tym idzie, odchodzeniu od tradycji. Zapewne do zwiększenia się swobód obyczajowych musiał przyczynić się także masowy *exodus* ludności wiejskiej do miasta. To znana formuła upatrująca w mieście esencji wszelkiego zła. Gwarantujące znaczną anonimowość miasto stwarzało optymalne warunki do lekceważenia moralnych prawideł; wieś musiała być w tym względzie znaczniej restrykcyjna – mechanizm kontroli społecznej, co oczywiste, lepiej się sprawdza w małej, zamkniętej społeczności.

Oryginalną genezę zepsucia moralnego i wyuzdania młodzieży nakreślił Piotr Chmielowski:

> „Dzieci najsurowiej chowane są częstokroć największymi libertynami, jak tylko wyjdą na swobodę. I nic w tym dziwnego. W dzieciństwie nie miały zaspokojonych najpierwszych wymagań swojego wieku; nie miały może towarzystwa, nie miały możności wyjawienia swojego zdania, swoich uczuć, nie miały rozrywek, w całym znaczeniu tego uroczego dla dzieci wyrazu t.j. rozrywek nie krępowanych zbyt ścisłym nadzorem, nie odbywanych jakby na komendę, jakby z musu. Jeżeli więc mają sposobność wydostania się na wolność, nie potrafią jej rozumnie używać i przerzucają się w drugą ostateczność: w niczym niezwiązaną swawolę. Częstokroć dziwią się ludzie, dlaczego dzieci najskromniejsze, najpotulniejsze, najcnotliwsze w domu rodziców, doszedłszy wieku wyrostków i pojechawszy do miasta, oddają się wyuzdanej rozpuście, tracą majątek, siły, zdrowie a nieraz i zdolności umysłowe”[36].

Upowszechnienie literatury w drugiej połowie XIX wieku, zarówno w wyniku alfabetyzacji społeczeństwa, jak i na skutek obniżonych kosztów druku, prowadzić musiało, zdaniem moralistów, do katastrofy obyczajowej. Nic więc dziwnego, że autorzy znaczącej części traktatów moralnych przestrzegają przed niebezpieczeństwem czyhającym w drukowanym słowie [sic!]. Nie zabraknie również opinii wiążących ideę upowszechniania druku z upadkiem moralnym dzieci i młodzieży. To dominujący schemat większości traktatów i broszur:

> „Bardzo ważnym jest kontrolować lekturę dziecka, a także pilną uwagę zwracać na bajki, jakie mu w pierwszych latach opowiadają. Ażeby wyobrażenie erotyczne zbyt wcześnie duszy jego nie zanieczyściło”[37].

Zdaniem wielu moralistów trwanie w kulturze oralnej było najlepszym sposobem przeciwdziałania grzesznym ułomnościom. Pogląd ten zdradza daleko

[36] P. Chmielowski, *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*, nakł. redakcji „Opiekuna Domowego”, Warszawa 1874, s. 78–79.

[37] Dr F. Scholtz, *Wady charakteru dziecięcego*..., dz. cyt., s. 121.

idącą niewiedzę o kulturze ludowej, zakłada bowiem, że jej uczestnicy żyli w izolacji od wszelkich form artystycznego przekazu. Tymczasem społeczność wiejska posiadała niezliczoną „antologię tekstów", także o charakterze rubasznym, a często nawet pornografizującym[38].

Nie tylko pismo postawione zostanie w stan oskarżenia. Narodziny fotografii zwielokrotnią lęk przed moralną deprawacją. Rozwój technologiczny po raz kolejny odczytany został jako zagrażający ludzkiej przyzwoitości[39]. Już nie tylko imaginacja pożądania, inspirowana bardzo często tekstem, ale odtąd także jej wizualizacja wywołać musiała autentyczne przerażenie moralistów[40]. Fotografia, będąca doskonałym narzędziem promującym pornografię, stała się jednocześnie zaciekłym przedmiotem ataków moralistów. Fotograficzne akty z połowy stulecia, wykonywane na przykład przez Eugène'a Durieu czy Auguste'a Belloca, stały się przedmiotem pożądania nie tylko dorosłych. Fotografia obsceniczna znalazła się w samym centrum zainteresowania XIX-wiecznego społeczeństwa.

Zakończenie

Współczesne poczucie zakłopotania jest schedą XIX-wiecznych traktatów regulujących wszelkie sfery ludzkiej aktywności, odtąd zresztą ujmowanej jako intymne. Konsekwencją nadmiaru mechanizmów dyscyplinujących i ich stałej represyjności jest wytworzenie się obyczajowości alternatywnej, pewnych środków obchodzenia kodeksów moralnych, bez rzeczywistego uszczerbku na własnej godności. Chcąc wcielić w życie ideały płynące wprost z kart poradników wychowawczych należałoby raczej „umrzeć dla świata za młodu"; nic zatem dziwnego, że znaczna część społeczeństwa umiała sprawnie poruszać się w dwóch rzeczywistościach: idealnej (deklaratywnej) i rzeczywistej.

Kultura XIX wieku jest szalenie represyjna i ujarzmiająca, wówczas właśnie na sile przybrał lęk przed dyskredytacją w oczach innych. Jednocześnie trudno przeoczyć fakt równoległego funkcjonowania kilku etosów obyczajowych, co z pewnością jest wyróżnikiem polskiej kultury XIX-wiecznej. Pomimo nieśmiałych dążeń egalitarnych nadal istnieją bowiem kodeksy obyczajowe, adresowane do konkretnej płci czy stanu. Przykładowo, zalecenia higienistów i mo-

[38] Zob.: D. Wężowicz-Ziółkowska, *Miłość ludowa. Wzory miłości wieśniaczej w polskiej pieśni ludowej XVIII–XX wieku*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 1991.

[39] Lęk przed zgubnymi skutkami wynalazku i popularności druku czy fotografii z powodzeniem odnieść można do współczesnych obaw przed degradacją moralną w dobie Internetu i mediów cyfrowych. Temat ten stanowi niezwykle popularny przedmiot dyskusji audycji telewizyjnych i radiowych, jest także wciąż ważnym obszarem badań, głównie medioznawców, kulturoznawców, psychologów i pedagogów.

[40] Zob.: L.M. Nijakowski, *Pornografia. Historia, znaczenie, gatunki*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 2010.

ralistów będą restrykcyjne głównie wobec młodzieży męskiej z „dobrych domów", choć najczęściej wyłącznie na poziomie społecznej ułudy.

To wobec kobiet bowiem społeczeństwo nie bywało pobłażliwe, to zachowania dziewcząt piętnowano z całą surowością, gdy tymczasem nieporównanie większe wady i wpadki obyczajowe chłopców tłumaczono szczególną afektacją czy prawem wieku i płci. Pomiędzy zaleceniami publicystów i pedagogów a społeczną rzeczywistością rozciągała się olbrzymia przepaść. Uprzywilejowana część socjety wyspecjalizowała się wręcz w obchodzeniu kodeksów obyczajowych bez groźby nadwyrężenia własnej reputacji.

Kultura XIX wieku to świat, w którym powstają niezliczone publikacje naukowe mówiące o „nerwicach płciowych", o czyhających na kobietę waporach czy blednicy, ostatecznie zaś histerii i szaleństwie. To świat, w którym wręcz perfekcyjnie zostaje nakreślona figura rozpustnika, onanisty i sodomity we wszelkich możliwych odmianach i odcieniach. Można odnieść wrażenie, że to co tak bardzo oburzało, dręczyło, musiało jednocześnie fascynować i nie zawsze zdrowo pociągać. W żadnej innej bowiem epoce, włączywszy francuski libertynizm, nie napisano tak dużo prac poświęconych ludzkiej seksualności.

Bibliografia

Chmielowski P., *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*, nakł. Redakcji „Opiekuna Domowego", Warszawa 1874.

Czego nie wiemy o naszych synach? Fakty i cyfry dla użytku rodziców oświetliła I. Moszczeńska, nakł. Naszej Księgarni, Warszawa 1904.

Elias N., *O procesie cywilizacji*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011.

Foucault M., *Nadzorować i karać*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.

Kopczyński O., *Prawidła przystoyności i obyczayności dla młodzieży szkolney oraz prawa uczniów*, W Drukarni Xięży Piiarów, Warszawa 1819.

Kosowska E., *Antropologia literatury. Teksty, konteksty, interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.

Laquer T., *Samotny seks. Kulturowa historia masturbacji*, Universitas, Kraków 2006.

Matka chrześcijańska ukochanym dziatkom. Według najcelniejszych mistrzów ułożył A. Morawski, wyd. nakł. Autora Druk Wł.L. Anczyca i Spółki, Kraków 1882.

Misson K., *Dorastająca młodzież, a świadomość płciowa*, Wydawnictwa Powszechnych Wykładów Wszechnicy i Politechniki Lwowskiej, Brody 1905.

Nawrot-Borowska M., *Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników*, „Wychowanie w Rodzinie", B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Jelenia Góra – Wrocław 2013, nr 1

Niebezpieczeństwa onanizmu. Listy i porady dotyczące leczenia chorób nim wywołanych. Dzieło przydatne Ojcom Rodzin oraz Wychowawcom, przez J.L. Doussin-Dubreuila, Paryż 1825, [reprint: Gdańsk 2011; Wydawnictwo Słowo/obraz Terytoria].

Nijakowski L.M., *Pornografia. Historia, znaczenie, gatunki*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 2010.

Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985

Ozment S., *When fathers ruled. Family Life in Reformation Europe*, Harvard University Press, Cambridge 1983.

Pedagogika czyli nauka wychowania przez Teodozego Sierocińskiego, nakł. Drukarni Stanisława Strąbskiego Warszawa 1846.

Revel J., *Poszanowanie obyczajów*, [w:] R. Chartier (red.), *Historia życia prywatnego. Od renesansu do oświecenia*, t. 3, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005.

Scholtz F. Dr, *Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie*, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego", Warszawa 1892.

Strauss G., *Luther's House of Learning*, University of Chicago Press, Baltimore 1979.

Tissot S., *Porządek życia w czerstwości zdrowia w długie prowadzący lata*, nakł. Drukarni Bazylianów, Kalisz 1789.

Trentowski B.F., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, W drukarni i nakł. J. Łukaszewicza, Poznań 1842.

Tripplin T., *Hygiena polska czyli sztuka zachowania zdrowia, przedłużenia życia i uchronienia się od chorób, zastosowana do użytku popularnego*, nakł. i druk. S. Orgelbranda. Księgarza i typografa, Warszawa 1857.

Wężowicz-Ziółkowska D., *Miłość ludowa. Wzory miłości wieśniaczej w polskiej pieśni ludowej XVIII-XX wieku*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław 1991.

doi: 10.23734/wwr20152.359.381

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 15.12.2015 r.

Edyta SADOWSKA*

Rodzina – dom ojczysty w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tułaczych szlakach (1939–1945)

The Family – house speaker in poetry and children's and youth's war memoirs at the routes of exile (1939–1945)

Streszczenie

Opracowanie, w zarysie, przybliża kwestię tułactwa dzieci polskich, ofiar deportacji, na terytorium ZSRS, będącej następstwem agresji sowieckiej Rosji na Polskę 17 września 1939 roku. Autorka snuje rozważania na temat dalszych losów deportowanych na Bliskim i Środkowym Wschodzie, dla których dom ojczysty, rodzina stały się „rajem utraconym". Rodzina – dom ojczysty obecny w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tułaczych szlakach, publikowane na łamach prasy polskiej wychodzącej na obczyźnie staje się wiernym odbiciem ich przeżyć, małych radości oraz bolesnych wspomnień.

Słowa kluczowe: rodzina, deportacja, „raj utracony", ojczyzna.

Abstract

The study, in outline, describes the issue of the wanderings of Polish deportee's children in the Soviet territory, which followed the Soviet invasion of Poland on Sep-

* e-mail: e.sadowska@onet.pl
Zakład Pedagogiki, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu Wydział Zamiejscowy w Chorzowie, ul. Sportowa 29, 41-506 Chorzów, Polska.

tember 17, 1939. The author ponders the fate of the deportees in the Near and the Middle East, for whom the home and the family became a "paradise lost". The idea "fatherland" is present in poetry and war memories of children and young people in exile. These memories, published in the Polish press in exile, are true reflection of experience, joy and painful reminiscences.

Keywords: family, deportation, "paradise lost", fatherland.

„Zbudzone nocą ze spokojnego snu, straciły dom i pewność jaką daje życie na swej własnej ziemi [...]"[1].

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu uczyniono świat wspomnień o rodzinie – domu ojczystym, jaki pozostał w sercach i umysłach deportowanych[2] w głąb imperium sowieckiego milionów Polaków, wśród których, oprócz mężczyzn i starców, były setki kobiet, a przede wszystkim – dzieci. Poetyckie próby i prozatorskie formy wypowiedzi, obecne w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży, którym wojna w sposób nagły przerwała dzieciństwo, naukę w szkole i pozbawiła domu, rzucając wprost na „tułaczy szlak", publikowane na łamach prasy polskiej ukazującej się przy tworzonych na obczyźnie ośrodkach życia i kultury polskiej[3], niejednokrotnie są, w opinii au-

[1] Motto do refleksji poczynionych w artykule stanowi fragment zaczerpnięty z wypowiedzi Marii Goldmanowej, drukowanej na łamach czasopisma ukazującego się na obczyźnie pn. „Polak w Iranie", por.: M. Goldmanowa, *W obronie dziecka*, „Polak w Iranie", 1 czerwca 1943 r., R. II, nr 46, s. 5. [Źródło: Centralna Biblioteka Wojskowa – dalej: CBW – sygn. CBW – 08637^{A}].

[2] Następstwem agresji były akcje deportacje i przemieszczenia ludności polskiej z terenów przedwojennej Polski, przejętych we wrześniu 1939 roku przez władze sowieckie i włączonych do ZSRS, które poprzedziły dwa porozumienia zawarte między rządami III Rzeszy i ZSRS – umowa o nieagresji (tzw. Pakt Ribbentrop – Mołotow) z 23 sierpnia 1939 r. oraz traktat o granicy i przyjaźni z 28 września 1939 r. Szerzej o tym zob.: *Biała księga. Fakty i dokumenty z okresu dwóch wojen światowych* (zebrał częściowo i przełożył i w przypisy opatrzył W. Sukiennicki), Instytut Literacki, Paryż 1964. Następstwem wydarzeń, które wpłynęły na przejściową poprawę stosunków niemiecko-sowieckich i pogorszenie się stosunków polsko-sowieckich, były m.in. cztery akcje deportacyjne obywateli polskich, przeprowadzone przez władze sowieckie w latach 1940–1941.

[3] Na ten temat szeroko zob. m.in.: E. Sadowska, B. Urbanowicz, *Edukacja historyczno-kulturalna w Szkołach Junaków i Młodszych Ochotniczek* (*1941–1948*), Wydawnictwo WSL, Częstochowa 2015; O.S. Czarnik, *W drodze do utraconej Itaki. Prasa, książki i czytelnictwo na szlaku Samodzielnej Brygady Strzelców Karpackich* (*1940–1942*) *oraz Armii Polskiej na Wschodzie i 2 Korpusu* (*1941–1946*), Wyd. Biblioteki Narodowej, Warszawa 2012 czy publikacje wcześniejsze por.: J. Draus, R. Terlecki, *Polskie szkoły wyższe i instytucje naukowe na emigracji 1939–1945*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1984; J. Draus, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Tow. Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Lublin 1993; J. Chłap-Nowakowa, *Sybir. Bliski Wschód, Monte Cassino. Środowisko poetyckie 2. Korpusu i jego twórczość*, Wyd. Arcana, Kra-

torki opracowania, wiernym odbiciem ich przeżyć, małych radości a nade wszystko bolesnych, traumatycznych wspomnień.

Tłem historycznym poczynionych refleksji stały się wydarzenia polityczno-militarne po 17 września 1939 r., tj. agresji Rosji Sowieckiej na Polskę, następnie etap tworzenia Armii Polskiej na Wschodzie[4], pod wodzą gen. Władysława Andersa i moment ewakuacji wraz z wojskiem polskim także cywilów, mężczyzn, kobiet i dzieci, na Bliski i Środkowy Wschód[5]. Kanwą służącą opracowaniu w proponowanym kształcie stały się, w głównej mierze, zasoby archiwalne Centralnej Biblioteki Wojskowej w Warszawie, materiały zgromadzone w Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum gen. W. Sikorskiego w Londynie, literatura memuarystyczna oraz piśmiennictwo z zakresu przedmiotu rozważań.

Metodą pomocną i wykorzystaną w opracowaniu stała się analiza krytyczna dostępnych materiałów i źródeł archiwalnych, w postaci między innymi wybranych na potrzeby opracowania utworów poetyckich, wspomnień i form prozatorskich dzieci i młodzieży polskiej przebywającej, nie z własnej woli, na terytorium ZSRS, następnie w wyniku ewakuacji Armii Polskiej na Wschodzie – na Bliskim i Środkowym Wschodzie, opublikowanych na łamach czasopism polskich ukazujących się na obczyźnie w latach 1941–1945 na Bliskim i Środkowym Wschodzie, takich jak: „Junak"; „Ku wolnej Polsce. Tygodnik Wojska Polskiego na Środkowym Wschodzie"; „Mały Junak". Dodatek „Junaka" dla dzieci; „Ochotniczka. Pismo PSK"; „Orzeł Biały. Organ Polski Walczącej na Wschodzie" oraz „Polak w Iranie". Interpretacji posłużył także materiał ikonograficzny zawarty w ww. czasopismach.

Celem podjętych rozważań, na bazie dokonanej interpretacji wybranych „jednostek tekstowych", jest próba ukazania Ojczyzny jako „Raju utraconego", Domu ojczystego, w którym kształtują się pierwsze więzi rodzinne. Niech zawarte w przywołanych utworach wspomnienia zaświadczą o głębokiej tęsknocie ludzkiej za rodziną postrzeganą tu jako wyraźny element trwania i tożsamości każdego człowieka, szczególnie w czasie zagrożenia i wojny.

---

ków 2004; J. Wróbel, *Uchodźcy Polscy ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Łódź 2003; J. Wróbel, J. Żelazko (red.), *Polskie dzieci na tułaczych szlakach 1939–1950*, Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2008 i in.

[4] Szerzej na ten temat zob. m.in.: W. Biegański, *Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie 1939–1945*, Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1973; P. Żaroń, *Armia polska w ZSRR, na Bliskim i Środkowym Wschodzie*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1981; Z. Dunin-Wilczyński, *Wojsko Polskie w Iraku 1942–1943*, Mikromax, Warszawa 1993 i in.

[5] Tamże.

Świat zamknięty we wspomnieniach o domu rodzinnym

Wspomnienia, będące implikacją zapamiętywania zdarzeń i faktów, są nieodłącznym, integralnym elementem życia każdego człowieka. Spajają, niejednokrotnie bolesną, ranę – refleksją przeplataną często zadumą nad własnym losem. Czas wojny „wyrywa" z duszy człowieka okrutne, częstokroć bolesne, wspomnienia. Jakże trudne i w sposób traumatyczny doświadczane pokłady świadomości budzi wówczas, „zaglądanie w przeszłość" dla dorosłego, a co dopiero jeżeli ten świat przeżyć rządzi umysłem dziecka?



Pamiętam...

Rosja — Sybir 1941 rok

Jest noc. Elektryczne lampki przy "lentach" świecą przeraźliwie jasno i zimno. Jednostajny huk motorów, prędki stukot maszyn i śpiewy dziewcząt zlewają się w jedną potworną melodię.

Ręce nerwowymi ruchami przewracają material, nawlekają igłę. — Boże! jak strasznie jestem zmęczona, a tu dopiero trzecia godzina, jeszcze cztery do końca zmiany. Podnoszę siłą ociężałe powieki i nie chcąc usnąć, zmuszam się do śpiewu. Ale głowa opada ciężko na maszynę, zamykają się oczy, milknie na chwilę straszliwa muzyka pracy. Jest mi lekko i dobrze; wokół widzę białą równinę przeciętą śladami nart, w iskierkach śniegu połyskuje słońce..., tylko dzwonek jęczy dziwnie przeraźliwie. Otwieram oczy: znów widzę jasne, aż boleśnie jasne światło lamp. Dzwonek terkocze chrypliwym głosem — to kilkuminutowa przerwa. Wstaję z stołka, aby rozprostować plecy; idę do umywalni, próbując choć na chwilę zmyć sen z powiek...

Wreszcie — siódma rano, koniec zmiany. Niebo jest tak samo czarne, jak przedtem. Idę sama, chwiejąc się na nogach z głodu i zmęczenia. Snieg kłującymi płatkami kładzie się na twarzy, mroźny wiatr przejmującym chłodem wciska się pod cienki płaszczyk i dreszczem przechodzi po plecach. Dwóch zataczających się pijanych idzie drogą. Aby ich minąć, skręcam w pole i zapadam się po pas w śniegu. Przeszli. Powoli wracam na drogę, nie otrzepuję się, brak mi już sił. Z daleka widzę kolorowe światła na Ob'i, most. Wchodzę na "ulicę" Krasnowielską. Numer 10. Idę w dół po krzywych schodkach, otwieram drzwi. W ciemnościach podchodzę do swego posłania, rozbieram się. W imię Ojca i Syna...

Usypiam. I znów rozciąga się wokół biała płaszczyzna, zalana potokiem słonecznego światła. Ale nie czuję pędu sań, nie słyszę dzwonka. W uszach dzwoni mi wciąż straszliwa melodia niewolniczej pracy...

Halina Korbińska
kl. I Liceum Mł. Ochotn.

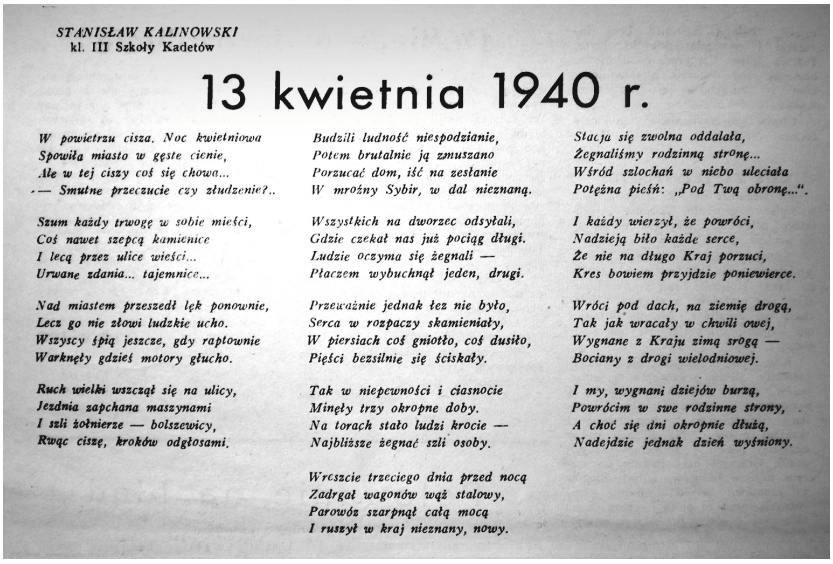
Fot. 1. Wspomnienia z ZSRS Haliny Korbińskiej, uczennicy kl. I Liceum Mł. Ochotn. Źródło: H. Korbińska, *Pamiętam... Rosja – Sybir 1941 rok*, „Junak" 15 września 1943, R. I, nr 6–7, s. 7 [CBW – sygn. 05121^{A}].

Photo 1. Memories from the USSR of Halina Korbińska, a student of the first grade of Liceum Mł. Ochotn. Source: H. Korbińska, *Pamiętam... Rosja – Sybir 1941 rok*, "Junak" September 15, 1943, R. I, Issue 6–7, p. 7 [CBW – sign. 05121^{A}].

Chociażby we wspomnieniu Eugeniusza Wojnara, spisanym już po latach, zderzeniu, w sposób drastyczny, ulega świat koszmarów sennych 8-letniego chłopca z tymi, które za chwilę na długo miały stać się bolesną rzeczywistością:

> „Tej nocy miałem nadmiar wrażeń, wrażeń okropnych na 8-letniego chłopca. Po drodze wysypanej żwirem, która biegła przez naszą wioskę, toczył się olbrzymi walce parowy. Byłem na środku tej drogi, tuż przed walcem i nie mogłem uciekać. Nogi odmawiały mi posłuszeństwa. Walec, sycząc i sapiąc, zbliżał się do mnie. Darłem się w niebogłosy. Ratunek na mój krzyk przeważnie przychodził szybko. W ramionach mamy [...]. Tej nocy wzywałem ratunku dłużej, lecz pomoc nie nadchodziła. Bezsilna walka z sapiącym potworem

trwała w nieskończoność. Nagle poczułem na ręce coś zimnego, jakieś szarpnięcie, jedno, drugie... Otworzyłem oczy, które rozszerzały się coraz bardziej przerażone okropnym snem, lecz bardziej chyba jeszcze okrutną rzeczywistością. Przed swoją twarzą zobaczyłem ogromną czerwoną gwiazdę i błyszczący bagnet. To już nie był sen. W kącie pokoju zobaczyłem rodziców i brata, a na środku NKWDzistów i Ukraińców z czerwonymi opaskami na rękach [...]"[6].



STANISŁAW KALINOWSKI
kl. III Szkoły Kadetów

13 kwietnia 1940 r.

W powietrzu cisza. Noc kwietniowa
Spowiła miasto w gęste cienie,
Ale w tej ciszy coś się chowa...
— Smutne przeczucie czy złudzenie?..

Szum każdy trwogę w sobie mieści,
Coś nawet szepcą kamienice
I lecą przez ulice wieści...
Urwane zdania... tajemnice...

Nad miastem przeszedł lęk ponownie,
Lecz go nie złowi ludzkie ucho.
Wszyscy śpią jeszcze, gdy raptownie
Warknęły gdzieś motory głucho.

Ruch wielki wszczął się na ulicy,
Jezdnia zapchana maszynami
I szli żołnierze — bolszewicy,
Rwąc ciszę, kroków odgłosami.

Budzili ludność niespodzianie,
Potem brutalnie ją zmuszano
Porzucać dom, iść na zesłanie
W mroźny Sybir, w dal nieznaną.

Wszystkich na dworzec odsyłali,
Gdzie czekał nas już pociąg długi.
Ludzie oczyma się żegnali —
Płaczem wybuchnął jeden, drugi.

Przeważnie jednak łez nie było,
Serca w rozpaczy skamieniały,
W piersiach coś gniotło, coś dusiło,
Pięści bezsilnie się ściskały.

Tak w niepewności i ciasnocie
Minęły trzy okropne doby.
Na torach stało ludzi krocie —
Najbliższe żegnać szli osoby.

Wreszcie trzeciego dnia przed nocą
Zadrgał wagonów wąż stalowy,
Parowóz szarpnął całą mocą
I ruszył w kraj nieznany, nowy.

Stacja się zwolna oddalała,
Żegnaliśmy rodzinną stronę...
Wśród szlochań w niebo uleciała
Potężna pieśń: „Pod Twą obronę...".

I każdy wierzył, że powróci,
Nadzieją biło każde serce,
Że nie na długo Kraj porzuci,
Kres bowiem przyjdzie poniewierce.

Wróci pod dach, na ziemię drogą,
Tak jak wracały w chwili owej,
Wygnane z Kraju zimą srogą —
Bociany z drogi wielodniowej.

I my, wygnani dziejów burzą,
Powrócim w swe rodzinne strony,
A choć się dni okropnie dłużą,
Nadejdzie jednak dzień wyśniony.

Fot. 2. Wspomnienia z okresu deportacji Stanisława Kalinowskiego, ucznia kl. III Szkoły Kadetów. Źródło: S. Kalinowski, 13 kwietnia 1940 r., „Junak" 15 lipca 1943, R. I, nr 5, s. 14 [CBW – sygn. 05121^{A}].

Photo 2. Memories from the times of the deportations of Stanisław Kalinowski, student of third grade of Cadet School. Source: S. Kalinowski, April 13, 1940 r., "Junak" July 15, 1943, R. I, Issue 5, p. 14 [CBW – sign. 05121^{A}].

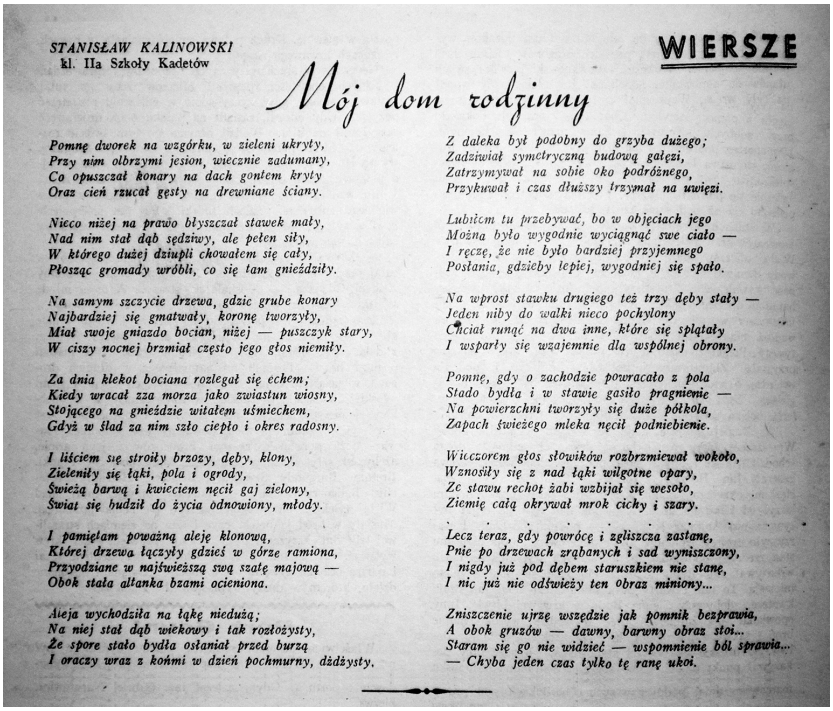
To początek dramatu wielu polskich rodzin, dla których tak rozpoczęła się w roku 1940 droga na Sybir.

W jednej ze swych wypowiedzi, publikowanej na łamach „Zeszytów Historycznych", Józef Czapski, dotyka ważkości istoty i potrzeby utrwalania wspomnień, także, co należy tu podkreślić, dla przyszłych pokoleń. Pisze zatem:

> „Pamiętam dobrze moment, kiedy gen. Anders wydał rozporządzenie, by wszyscy żołnierze, a także cywilna ludność wraz z dziećmi napisali choćby jedną stronę wspomnień ze swego pobytu na zesłaniu w Związku Sowieckim. Było to chyba jeszcze w Iranie, a może już w Iraku. W rezultacie zebrano

[6] Zob.: E. Wojnar, *Dzieciństwo w tajdze i stepie* (*fragment wspomnień*) *– 10 lutego 1940 roku*, [w:] *Tak było... Sybiracy, Dzieciństwo na Syberii*, t. 2, Wybór i oprac. Komisja Historyczna Związku Sybiraków Oddział w Krakowie, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, Kraków 1996, s. 183–184.

wówczas 2 300 wypracowań dzieci i 10 000 relacji żołnierzy Armii Polskiej na Wschodzie i ich rodzin”[7].



STANISŁAW KALINOWSKI
kl. IIa Szkoły Kadetów

WIERSZE

Mój dom rodzinny

Pomnę dworek na wzgórku, w zieleni ukryty,
Przy nim olbrzymi jesion, wiecznie zadumany,
Co opuszczał konary na dach gontem kryty
Oraz cień rzucał gęsty na drewniane ściany.

Nieco niżej na prawo błyszczał stawek mały,
Nad nim stał dąb sędziwy, ale pełen siły,
W którego dużej dziupli chowałem się cały,
Płosząc gromady wróbli, co się tam gnieździły.

Na samym szczycie drzewa, gdzie grube konary
Najbardziej się gmatwały, koronę tworzyły,
Miał swoje gniazdo bocian, niżej — puszczyk stary,
W ciszy nocnej brzmiał często jego głos niemiły.

Za dnia klekot bociana rozlegał się echem;
Kiedy wracał zza morza jako zwiastun wiosny,
Stojącego na gnieździe witałem uśmiechem,
Gdyż w ślad za nim szło ciepło i okres radosny.

I liściem się stroiły brzozy, dęby, klony,
Zieleniły się łąki, pola i ogrody,
Świeżą barwą i kwieciem nęcił gaj zielony,
Świat się budził do życia odnowiony, młody.

I pamiętam poważną aleję klonową,
Której drzewa łączyły gdzieś w górze ramiona,
Przyodziane w najświeższą swą szatę majową —
Obok stała altanka bzami ocieniona.

Aleja wychodziła na łąkę niedużą;
Na niej stał dąb wiekowy i tak rozłożysty,
Że spore stało bydła osłaniał przed burzą
I oraczy wraz z końmi w dzień pochmurny, dżdżysty.

Z daleka był podobny do grzyba dużego;
Zadziwiał symetryczną budową gałęzi,
Zatrzymywał na sobie oko podróżnego,
Przykuwał i czas dłuższy trzymał na uwięzi.

Lubiłem tu przebywać, bo w objęciach jego
Można było wygodnie wyciągnąć swe ciało —
I ręczę, że nie było bardziej przyjemnego
Posłania, gdzieby lepiej, wygodniej się spało.

Na wprost stawku drugiego też trzy dęby stały —
Jeden niby do walki nieco pochylony
Chciał runąć na dwa inne, które się splątały
I wsparły się wzajemnie dla wspólnej obrony.

Pomnę, gdy o zachodzie powracało z pola
Stado bydła i w stawie gasiło pragnienie —
Na powierzchni tworzyły się duże półkola,
Zapach świeżego mleka nęcił podniebienie.

Wieczorem głos słowików rozbrzmiewał wokoło,
Wznosiły się z nad łąki wilgotne opary,
Ze stawu rechot żabi wzbijał się wesoło,
Ziemię całą okrywał mrok cichy i szary.

. . . . . .

Lecz teraz, gdy powrócę i zgliszcza zastanę,
Pnie po drzewach zrąbanych i sad wyniszczony,
I nigdy już pod dębem staruszkiem nie stanę,
I nic już nie odświeży ten obraz miniony...

Zniszczenie ujrzę wszędzie jak pomnik bezprawia,
A obok gruzów — dawny, barwny obraz stoi...
Staram się go nie widzieć — wspomnienie ból sprawia...
— Chyba jeden czas tylko tę ranę ukoi.

Fot. 3. Wiersz *Mój dom rodzinny* autorstwa Stanisława Kalinowskiego, ucznia kl. IIa Szkoły Kadetów. Źródło: S. Kalinowski, *Mój dom rodzinny*, „Junak” 15 czerwca 1943, R. I, nr 4, s. 12 [CBW – sygn. 05121[A]].

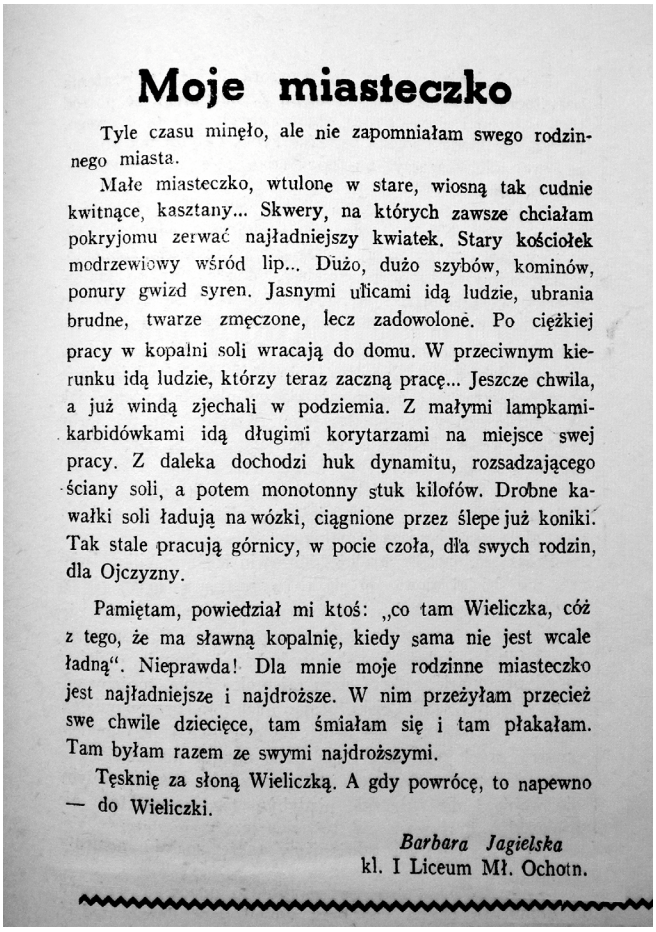
Photo 3. Poem *My family home* by Stanisław Kalinowski, student of grade IIa of Cadet School. Source: S. Kalinowski, *Mój dom rodzinny*, “Junak” June 15, 1943, R. I, Issue 4, p. 12 [CBW – sign. 05121[A]].

Warto wspomnieć, iż na łamach prasy polskiej drukowanej na uchodźstwie[8] ukazywało się wiele wspomnień, listów czy wypowiedzi zamkniętych czasem

[7] Wypowiedź Janusza Czapskiego, por.: J. Czapski, *Dzieci*, „Zeszyty Historyczne” 1985, t. 412, z. 74, s. 205. Por. na ten temat: A. Dobroński, *Sybir w oczach dzieci. Z materiałów odnalezionych w Instytucie Polskim w Londynie*, [w:] M. Zwolski (red.), *Exodus. Deportacje i migracje* (*wątek wschodni*). *Stan i perspektywy badań*. Seria: Konferencje IPN, Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa – Białystok 2008, s. 103–111; J.T. Gross, I. Grudzińska-Gross (wyb. i oprac.), „*W czterdziestym nas Matko na Sybir zesłali”. Polska a Rosja 1939–42*, Wydawnictwo Rynku Wewnętrznego Libra, Wydawnictwo Res Publica, Warszawa 1989; E. Jackowska, *Psychiczne następstwa deportacji w głąb ZSRR w czasie drugiej wojny światowej. Przyczyny, moderatory, uwarunkowania*, „Rozprawy i Studia”, t. (DLXXVI) 502, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004.

[8] Szerzej na ten temat zob.: S.J. Pastuszka, *Życie kulturalne w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie w czasie II wojny światowej*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Ludowe Towarzystwo Naukowo-Kulturalne Oddział w Kielcach, Muzeum

w poetyckiej formie, a pisanych także przez młodsze dzieci i starsze pod wpływem bólu i tęsknoty za rodzinnym domem, za najbliższymi, rodzeństwem, których może już na zawsze rozdzieliła wojna.



Moje miasteczko

Tyle czasu minęło, ale nie zapomniałam swego rodzinnego miasta.

Małe miasteczko, wtulone w stare, wiosną tak cudnie kwitnące, kasztany... Skwery, na których zawsze chciałam pokryjomu zerwać najładniejszy kwiatek. Stary kościołek modrzewiowy wśród lip... Dużo, dużo szybów, kominów, ponury gwizd syren. Jasnymi ulicami idą ludzie, ubrania brudne, twarze zmęczone, lecz zadowolone. Po ciężkiej pracy w kopalni soli wracają do domu. W przeciwnym kierunku idą ludzie, którzy teraz zaczną pracę... Jeszcze chwila, a już windą zjechali w podziemia. Z małymi lampkami-karbidówkami idą długimi korytarzami na miejsce swej pracy. Z daleka dochodzi huk dynamitu, rozsadzającego ściany soli, a potem monotonny stuk kilofów. Drobne kawałki soli ładują na wózki, ciągnione przez ślepe już koniki. Tak stale pracują górnicy, w pocie czoła, dla swych rodzin, dla Ojczyzny.

Pamiętam, powiedział mi ktoś: „co tam Wieliczka, cóż z tego, że ma sławną kopalnię, kiedy sama nie jest wcale ładną". Nieprawda! Dla mnie moje rodzinne miasteczko jest najładniejsze i najdroższe. W nim przeżyłam przecież swe chwile dziecięce, tam śmiałam się i tam płakałam. Tam byłam razem ze swymi najdroższymi.

Tęsknię za słoną Wieliczką. A gdy powrócę, to napewno — do Wieliczki.

Barbara Jagielska
kl. I Liceum Mł. Ochotn.

Fot. 4. Wspomnienie Barbary Jagielskiej, uczennicy kl. I Liceum Mł. Ochotn. Źródło: B. Jagielska, *Moje miasteczko*, „Junak" 15 lipca 1943, R. I, nr 5, s. 15 [CBW – sygn. 05121^{A}].

Photo 4. Memories of Barbara Jagielska, student of the first grade of Liceum Mł. Ochotn. Source: B. Jagielska, *Moje miasteczko*, "Junak" July 15, 1943, R. I, Issue 5, p. 15 [CBW – sign. 05121^{A}].

Los wielu polskich rodzin w momencie agresji ZSRS na Polskę 17 września 1939 r. wyglądał podobnie, osierocone dzieci, starcy lub samotne matki z małymi dziećmi dzielili okrutny czas rozłąki i nagłego rozstania. Nawet w chwili

Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Kielce – Warszawa 2009; O.S. Czarnik, *Wydawnictwa wychodźców polskich na Wschodzie w okresie drugiej wojny światowej*, „Przegląd Humanistyczny" 2009, nr 3; E. Sadowska, B. Urbanowicz, *Edukacja historyczno-kulturalna...*, dz. cyt. i in.

ogłoszonej amnestii[9] były to zawsze trudne decyzje, w obliczu których należało pożegnać się ze swoimi bliskimi i być może nie spotkać się z nimi już nigdy o czym czytamy we wspomnieniach, opublikowanych już po wielu latach:

> „Był rok 1942. [...] Obóz zborny jest tuż przy torach kolejowych. Bierzemy walizkę, parę tobołków i wysiadamy. [...] Formalności są genialnie proste. Przy stoliku podajemy nazwisko, wiek i datę urodzenia. Przydział dostaje się od razu, według płci i wieku, a też trochę na oko. Rosły chłopak poniżej wieku idzie do wojska, a starszy lecz wątły, do junaków. I tak moja babcia pójdzie do domu starców w Guzar, pod opiekę Delegatury[10]. Dajemy jej walizkę i prawie wszystkie rzeczy. Pieniądze, zdjęcia i pamiątki z Polski dzielimy między siebie. Teraz dołączamy do przydzielonych grup lub namiotów. Każdy dostaje wojskowy chlebak. Za parę dni będziemy już w różnych miejscach. Najstarszy brat ma przydział do wojska w Jangi-Jul'u. Później weźmie udział w całej kampanii włoskiej i w bitwie o Monte Cassino. Drugi brat idzie do Kermine, narazie do wojska, ale potem wypłynie w JSK w Barbarze skąd pojedzie do lotnictwa w Anglii.
> Mnie i moją jedenastoletnią siostrę wysyłają do Karkin-Batasz, odległego o 5 km od Guzaru. Ją do sierocińca, a mnie do junaków"[11].

Relacje z okresu deportacji przeplatane są często wspomnieniami dzieci, w których wyraźnie pobrzmiewa nuta budzącej się z dnia na dzień świadomości

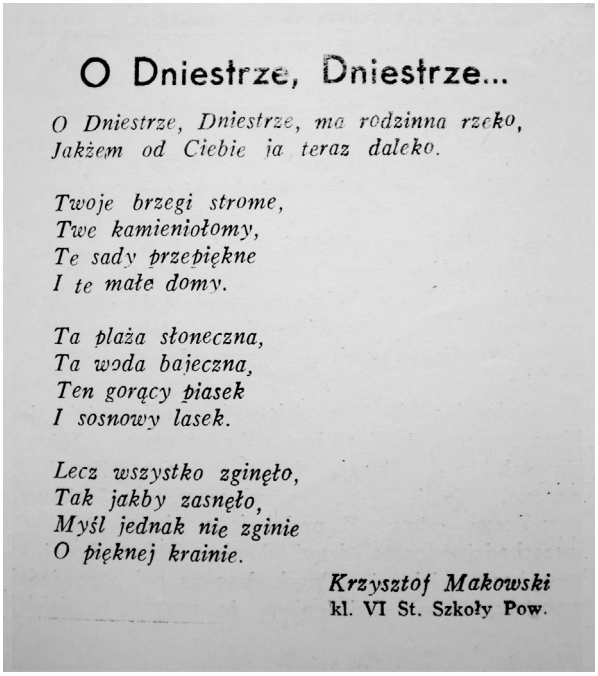
[9] Rząd sowiecki, po zawarciu układu Sikorski – Majski, ogłosił amnestię przysługującą wszystkim obywatelom polskim, którzy są obecnie pozbawieni swobody na terytorium Związku Socjalistycznych Republik Rad, bądź jako jeńcy wojenni, bądź z innych odpowiednich powodów i uznał niemiecko-radziecki traktat z 23 sierpnia 1939 roku dotyczący terytorialnych zmian w Polsce za nieważny. Szerzej na ten temat zob.: *Układ Sikorski – Majski. Wybór dokumentów*, w opracowaniu E. Duraczyńskiego, PIW, Warszawa 1990.

[10] Po wybuchu wojny rosyjsko-niemieckiej 22 czerwca 1941 r. oraz nawiązaniu stosunków między ZSRS a rządem RP na uchodźstwie, rząd ten rozpoczął energiczną akcję dyplomatyczną, w wyniku której Ambasadzie Polskiej w Moskwie umożliwiono zorganizowanie niezależnej sieci „mężów zaufania" (aparatu opiekuńczego), którzy stwarzali system pomocy ogromnej liczbie zesłanych na terytorium ZSRS. Zarówno wojsko, jak i ambasada w dużej mierze starały się zapewnić ochronę zesłańcom. Instrukcja Rządu RP w Londynie głosiła, że „[...] całokształt akcji społeczno-opiekuńczej koncentruje Ambasada RP Moskwie, do Ambasady zostaje przydzielony w charakterze radcy Ambasady urzędnik wskazany przez Ministra PiOS, któremu Ambasada porucza wykonanie całości zadań Opieki Społecznej nad ludnością polską w ZSRR". Por. na ten temat: M. Filipiak (oprac.), *Archiwalia Ambasady RP w Moskwie – Kujbyszewie* (*1941–1943*) *i Ministerstwa Informacji i Dokumentacji* (*1939–1945*) *w zbiorach Instytutu Hoovera Uniwersytetu Stanforda*, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych, Warszawa 2002.

[11] Tekst pochodzi ze wspomnienia Władysława Hawrana (Londyn, luty 1980) opublikowanego w Jednodniówce wydanej z okazji Światowego Zjazdu Szkół w Londynie w dniach od 1 do 10 sierpnia 1980 r., zorganizowanego przez Związek Szkół Młodszych Ochotniczek i Porto S. Giorgio, Koło Junackiej Szkoły Kadetów, Związek Junackich Szkół Mechanicznych oraz Koła Szkół Lotniczych w Londynie, zob. w: W. Hawran, *Wspomnienia. Guzar, Karkin-Batasz i Szachriziab*. „Polskie Szkoły Junackie i Lotnicze na Środkowym Wschodzie 1942–1947" [„Reunion of Polish Military Schools in The Middle East" – USSR – IRAN – PALESTINE – EGYPT – GREAT BRITAIN] Londyn 1980, [bp] – [CBW – sygn. J-490].

utraty ciepła rodzinnego. We wspomnieniach wojennej sieroty, Stanisławy Kunickiej, spotykamy się wręcz z bolesnym westchnieniem zawartym w zdaniu: „Tak często wracam do czasów dzieciństwa w Polsce!”[12] Dla tej 10-letniej wówczas dziewczynki, czas nagle się zatrzymał, by pokazać jak bardzo traumatyczne były to przeżycia zebrane w słowach:

> „Był to okres, który w mojej pamięci trwa jako święty. Miałam rodziców, których kochałam bardzo, i rodzeństwo, i wszystko, co mi było potrzebne do życia. Nigdy potem nie byłam już szczęśliwa. Było to jednak krótko” [13].



O Dniestrze, Dniestrze...

O Dniestrze, Dniestrze, ma rodzinna rzeko,
Jakżem od Ciebie ja teraz daleko.

Twoje brzegi strome,
Twe kamieniołomy,
Te sady przepiękne
I te małe domy.

Ta plaża słoneczna,
Ta woda bajeczna,
Ten gorący piasek
I sosnowy lasek.

Lecz wszystko zginęło,
Tak jakby zasnęło,
Myśl jednak nie zginie
O pięknej krainie.

Krzysztof Makowski
kl. VI St. Szkoły Pow.

Fot. 5. Wiersz *O Dniestrze, Dniestrze* Krzysztofa Makowskiego, ucznia kl. VI St. Szkoły Pow. Źródło: K. Makowski, *O Dniestrze, Dniestrze*, „Junak” 15 lipca 1943, R. I, nr 5, s. 16 [CBW – sygn. 05121^{A}].

Photo 5. Poem *Oh Dniester, Dniester* by Krzysztof Makowski, student of the sixth grade of St. Szkoła Pow. Source: K. Makowski, *O Dniestrze, Dniestrze*, “Junak” July 15, 1943, R. I, Issue 5, p. 16 [CBW – sign. 05121^{A}].

Tu na chwilę wspomnienia urywają się, by powrócić ze zdwojoną siłą, choć w ustach 10-letniego dziecka brzmi to nader dojrzale:

[12] Zob.: wspomnienie Stanisławy Kunickiej zawarte w: Ł.Z. Królikowski OFMConv, *Skradzione dzieciństwo. Polskie dzieci na tułaczym szlaku 1939–1950*, Wydawnictwo oo. Franciszkanów „Bratni Zew” spółka z o.o., Kraków 2008, s. 84.

[13] Tamże, s. 84.

„A teraz nasze przejścia w Rosji... Jeśli chodzi o moje osobiste, to zaczęły się trochę wcześniej, bo jeszcze przed wojną... Rok 1938, sierpień, był dla całej rodziny początkiem smutnych przeżyć. Jest to data śmierci mojej ukochanej mamusi. Jej śmierć była najgorszą chwilą mojego życia... Dobry Bóg jednak wie, co robi. Później będąc w Rosji i widząc tam matki umierające i grzebane gdzieś w stepach Kazachstanu... dziękowałam Bogu, że zabrał naszą Mamusię trochę wcześniej.
Przyszły teraz czasy straszne dla wszystkich Polaków: wojna, bolszewicy w Polsce, aresztowania i deportacja w głąb Rosji”[14].



Fot. 6. Polskie dzieci w ZSRS. Źródło: A. Łagowska, *Praca społeczna P.S.K.*, „Ochotniczka. Pismo P.S.K.” maj 1945, R. III, nr 5 (20), s. 20 [CBW – sygn. 06574^{A}].

Photo 6. Polish children in the USSR. Source: A. Łagowska, *Praca społeczna P.S.K.*, “Ochotniczka. Pismo P.S.K.” May 1945, R. III, Issue 5 (20), p. 20 [CBW – sign. 06574^{A}].

Cały dobytek, czasem zabrane ze sobą w pośpiechu pieniądze, zdjęcia, drobne pamiątki z Polski, choć z trudem, ale pewnie jeszcze dało się jakoś między sobą podzielić. A jak można było rozdzielić uczucia? Jak można było walczyć z przeciwnościami losu, bólem, chorobą, nędzą i głodem? Kiedy zupełnie niespodziewanie właśnie głód:

„Przyszedł, przygnany wichrem i mrozem – i cicho wkradł się w ciało człowieka. Łatwo mu to przyszło, był bowiem nieodłącznym towarzyszem nędzy, która panoszyła się wszechwładnie. Ona utorowała mu drogę, będąc jego po-

[14] Tamże.

tężnym zwiastunem. [...] Człowiek zapominał o wszystkim. To, co nie miało jakichś istotnych wartości jako pożywienie, nie znaczyło dla niego nic. [...] Zmagania te zda się wieki trwały. [...] Walka zbliżała się ku końcowi. Jeszcze kilka porywów i... omdlenie. Głód rzucił się na bezwładne ciało i szarpał je z chichotem bezlitośnie. Człowiek już tego nie czuł! – szczęśliwy..."[15].



Fot. 7. Dzieci polskie podążające w ślad za armią polską w ZSRS. Źródło: J. Badjan [kl. IV Szkoły Kadetów], *Na szlaku do Polski*, „Junak" 15 kwietnia 1943, R. I, nr 2, s. 4 [CBW – sygn. 05121^{A}].

Photo 7. Polish children following the Polish army in the USSR. Source: J. Badjan [fourth grade of Cadet School], *Na szlaku do Polski*, "Junak" April 15, 1943, R. I, Issue 2, p. 4 [CBW – sign. 05121^{A}].

Traumatyczne przeżycia związane z rozdzieleniem z najbliższymi dotyczą również znaczącego okresu w życiu dorastającego młodego człowieka, który w tym czasie, kiedy dojrzewa i poznaje świat potrzebuje wsparcia ze strony rodziców.

Wspomnienia zapisane w psychice w wyraźny sposób rzutują na dalsze jego życie a moment rozstania bywa zapamiętywany na zawsze, tak jak w tych słowach:

„Ojciec w rozmowach przysposabia mnie do wyjazdu. Otrzymuję wskazówki, jak zachować się po powrocie do domu w oczekiwaniu na jego powrót. Wiadomość: transport odjeżdża! Z płaczem, uściskami i błogosławieństwem na drogę rozstaję się z Ojcem, którego widziałem po raz ostatni w życiu. Jesteśmy zgromadzenie w dużej sali. Tu nakazują oddać notatki, zapiski [...] Od-

[15] Julian Makowski [kl. IV Szkoły Kadetów], *Głód*, „Junak", styczeń 1944, R. II, nr 1(11), s. 13.

pływamy z wyspy. Ostatnie spojrzenie na klasztor, gdzie pozostaje Ojciec. Nie sądziłem, że już nigdy go nie zobaczę"[16].

Część deportowanych, w tym dzieci i młodzież, była zdolna podjąć jeszcze walkę i opuścić miejsce przymusowej deportacji, a moment ewakuacji pozostanie na zawsze w ich pamięci. Opuszczającym Rosję zostawała często bezradna pamięć o tych, którzy nie zdołali jednak opuścić ZSRS.



Fot. 8. Junaczki w Pahlewi po wyjeździe z ZSRS. Źródło: „Ochotniczka. Pismo P.S.K." maj 1945, R. III, nr 5(20), s. 21 [CBW – sygn. 06574^{A}].

Photo 8. Junaczki in Pahleva after leaving the USSR. Source: "Ochotniczka. Pismo P.S.K." May 1945, R. III, Issue 5(20), p. 21 [CBW – sign. 06574^{A}].

„Każdego dnia z garnizonu Wrewska na cmentarz jadą drabiniaste wozy wojskowe. Codziennie mrą dzieci i dorośli, rosną rzędy krzyży. Szpital przepełniony: leżą na łóżkach, na ziemi, po kątach. Wloką się niewstrzymaną falą; wypełniają przytulisko izolacji, sale dworca, biura. W obszernych barakach szkoły wzrasta stale liczba junaków. Są drobni, wychudli, chorzy, nienasyceni. Przybrani w strzępy ubrań i resztki butów, czekają z utęsknieniem na otrzymanie munduru, na upragniony wyjazd do Persji czy Indyj. Uczą się doryw-

[16] Wspomnienia Stefana Nastarowicza, który w wieku 15 lat trafił do obozu w Ostaszkowie. Z ojcem rozstał się 21 listopada 1939 r., kiedy opuścił obóz w ramach wymiany jeńców polskich z Niemcami, por. na ten temat: M. Klasicka, *Losy polskich dzieci w niewoli podczas II wojny światowej*, [w:] E. Nowak (red.), *Dzieci–żołnierze w wojnach i konfliktach zbrojnych*. Materiały z konferencji naukowej Opole, 11 grudnia 2007 r., Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2008, s. 91.

> czo, pobierają prowiant, natrętnie wystają na repetę, odprowadzają kolegów na miejsce wiecznego spoczynku, i jeszcze – dziesiątkami chorują, mrą" [17].
> „Nagle przychodzi rozkaz żeby się pakować. Na drugi dzień ciężarówki biorą nas na stację, skąd pociągiem jedziemy do Krasowodska. Pociąg zawozi nas pod sam obóz, 5 km od portu. Nasze namioty stoją na plaży, z jednej strony mamy morze, a z tyłu ścianę stromych gór. Jest okropny upał i brak wody, której dostajemy za mało żeby ugasić pragnienie. [...]
> Na drugi dzień wyruszamy do portu. Słabszych wiozą ciężarówki, inni idą bez bagażu, ale my maszerujemy z plecakami. [...]
> Pochylnią wchodzimy na okręt. Nasi żołnierze przenoszą co słabsze junaczki na plecach. Okręt jest towarowy, tylko lock i pokład, na którym jest ustęp i kran na wodę. Do obu tych miejsc jest straszny ścisk, ale w końcu napełniamy nasze manierki wodą. Pakują na do lock'u jak sardynki. Niema mowy żeby ktoś mógł się położyć. Siedzimy na swoich plecakach jeden przy drugim.
> Po dwóch dniach zmęczeni wysiadamy w Pahlewi, prosto czekając na ciężarówki. Kraj niewoli jest poza nami"[18].

„– To nie dzieci, to ruiny – mówiła, załamując ręce, lekarka"[19] – tak w swoich wspomnieniach pisze Hanka Ordonówna. Wymowny jest także passus, w którym czytamy: „– Heniu, wciągnij brzuszek, bo spodenki nie chcą wejść [...] Chłopczyna starał się jak mógł zadośćuczynić jej życzeniu [lekarki – wtrąc. E.S.], ale brzuszek, chorobliwie napęczniały, nadal sterczał niczym balon, przymocowany do ziemi cienkimi jak nitki nóżkami".

Po ewakuacji Armii Polskiej z ZSRS na Środkowy Wschód pojawiła się pilna potrzeba zorganizowania nauczania w języku polskim. Trudności w pierwszym okresie funkcjonowania szkół nie brakowało. Ponadto dzieci były w złym stanie zdrowia, trudno też było wymagać od nich większego wysiłku umysłowego. Pobyt w ZSRS odcisnął mocno swe piętno na ich dziecięcej psychice. Niemniej w ślad za polską i dziecięcą stopą powstawały polskie ośrodki kulturalne i polskie szkoły[20].

---

[17] Juliusz Badjan [kl. IV Szkoły Kadetów], *Na szlaku do Polski, Wspomnienie*, „Junak", 15 kwietnia 1943, nr 2, s. 4 [CBW – sygn. 05121^{D}].

[18] W. Hawran, *Wspomnienia. Guzar, Karkin-Batasz i Szachriziab...*, dz. cyt.

[19] Por. wspomnienia Hanki Ordonówny zawarte w: H. Ordonówna [Weronika Hort], *Tułacze dzieci*, Wydawnictwo LTW, Dziekanów Leśny 2005, s. 83.

[20] Szerzej na ten temat zob.: K. Barański, *W trzy strony świata. Szkolnictwo polskie poza granicami kraju w czasie drugiej wojny światowej*, Caldra House LTD, Sussex 1991; T. Bugaj, *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich 1939–1949*, „Prace Karkonoskiego Towarzystwa Naukowego w Jeleniej Górze. Pracownia Badań Humanistycznych" 1984, nr 37, Jelenia Góra 1984; B. Urbanowicz, *Polskie szkolnictwo emigracyjne na Bliskim Wschodzie w latach 1943–1945*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne" t. XI: *Z dziejów emigracji polskiej XVIII–XX w*., red. J. Dziwoki, B. Urbanowicz, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2010, s. 451–470; E. Sadowska, *Losy polskiej szkoły na obczyźnie* (*1940–1947*), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne" t. XI: *Z dziejów emigracji polskiej XVIII–XX w.* ..., dz. cyt., s. 471–481; Tejże, *Oblicza szkolnictwa polskiego na obczyźnie – Bliski i Środkowy*



Fot. 9. Dzieci polskie w Isfahanie – Iran, styczeń 1943. Źródło: M. Piołun, *Pochwała Isfahanu*, „Polak w Iranie" 10 stycznia 1943, R. II, nr 26, s. 3 [CBW – sygn. 08637^{A}].

Photo 9. Polish children in Isfahan, Iran, 1943. Source: M. Piołun, *Pochwała Isfahanu*, "Polak w Iranie" January 10, 1943, R. II, Issue 26, p. 3 [CBW – sign. 08637^{A}].

Wśród państw, które przyjęły polskich uchodźców po ewakuacji z ZSRS w 1942 roku były: m.in.: Iran, Irak, Liban, Indie, Kenia, Uganda, terytorium Tanganika, Rodezja Północna, Rodezja Południowa, Związek Południowej Afryki, Nowa Zelandia oraz Meksyk[21].

Wschód 1940–1947, [w:] A. Pluta (red.), *Między stałością a zmianą*, t. 1, Seria: *Humanistyka – Pedagogika – Edukacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2007, s. 245–256; Tejże, *Tożsamość polskiej szkoły w krajach pozaeuropejskich* (*lata 1940–1947*), [w:] K. Chałas, B. Komorowska (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 51–62; Tejże, *„O – ojczyzna, P– to Polska...". Edukacja małego dziecka na obczyźnie. Refleksje wokół elementarza dla dzieci polskich*, [w:] E. Skoczylas-Krotla, I. Sochacka (red.), *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2012, s. 67–82; Tejże, "*... i a Polish school and over a Polish book...*" *– wartime education for children and youth in exile* (*1940–1947*), [w:] B. Orłowska, B. Walak (red.), *Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 47–54 i in.

[21] Szerzej na ten temat zob.: J. Wróbel, *Uchodźcy Polscy ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Łódź 2003; J. Wróbel, J. Żelazko (red.), *Polskie dzieci na tułaczych szlakach 1939–1950*, Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2008; J. Wróbel, *Polacy w Afryce Wschodniej i Południowej 1941–1950*, „Zeszyty Historyczne" 1996, z. 115, s. 73–121; *Pomoc dzieciom w czasie wojny*. Sympozjum, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo", Warszawa 2002; K. Barański, *W trzy strony świata*..., dz. cyt.; D. Boćkowski, *Jak pisklęta z gniazd. Dzieci polskie w ZSRR w okresie II wojny światowej*, Biblioteka



Fot. 10. Dzieci w czasie zabawy w obozie polskim – Iran, październik 1943. Źródło: *1942 – Z życia Polaków w Iranie – 1944*, „Polak w Iranie" 30 kwietnia 1944, nr 94, s. 4 [CBW – sygn. 08637[A]].

Photo 10. Children at play at the Polish camp, Iran, October 1943. Source: *1942 – Z życia Polaków w Iranie – 1944*, "Polak w Iranie" April 20, 1944, Issue 94, p. 4 [CBW – sign. 08637[A]].

Dla wielu dzieci, które przeżyły pobyt na „nieludzkiej ziemi" i zdołały ewakuować się z wojskiem pod wodzą gen. Andersa rozpoczął się okres wytężonej pracy, a przede wszystkim powrotu do zdrowia, nauki i w miarę „normalnej" egzystencji. Nim to jednak nastąpiło w świadomości dziecka zawitała nuta nadziei, która pozwoliła choć na chwilę zapomnieć o smutnej rzeczywistości a:

> „[...] zaczęło się to jeszcze w Rosji. W nędzy, w chorobie groźnej, wśród śniegów, przy kilkudziesięciostopniowym mrozie... poszła wieść: jest armia polska, jest i formacja młodzieży – «przyjmują do Junaków». Nie wierzył nikt, nie wierzyli chłopcy, nie wierzyły dziewczęta, dopóki same nie zobaczyły orzełków z blachy wykonanych i zielonych mundurów, przewiezionych poprzez więzienia i obozy. Stamtąd, ze stepów południowej Rosji, wyszli junacy,

Zesłańca. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Urząd ds. Kombatantów i Osób Represjonowanych, Warszawa – Wrocław 1995; T. Bugaj, *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich...*, dz. cyt.; *Dwie ojczyzny. Polskie dzieci w Nowej Zelandii. Tułacze wspomnienia*, przekł. S. Manterys, S. Zawada, A. Szatkowska, Społeczny Zespół Wydania Książki o Polskich Dzieciach w Nowej Zelandii. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2006; W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1996; Ł.Z. Królikowski OFMConv, *Skradzione dzieciństwo*..., dz. cyt.

> więksi i ci najmniejsi, związani z mundurem na życie i śmierć, na tę śmierć, która zabierała okrutnie, tak bez wyboru. [...] Dziesiątkowani chorobami, osieroceni – junacy wyszli z Rosji, za sobą granice cierpienia zostawiając. Przejechali Persję, Irak do Ziemi Świętej. I tutaj znów się zaczęło, tym razem – nauka. Najpierw w namiotach, bez nauczycieli i pomocy szkolnej, często na piasku dzieci leżały, pisząc mozolnie, a zawsze bez książek i programów. Poprostu[22] kręciło się z piasku i dobrej woli powołanych do pracy wychowawców. Minęło siedem miesięcy: dzisiaj mamy już zorganizowane szkoły powszechne, gimnazjalne i zawodowe, normalne zajęcia i pomoce szkolne, są i podręczniki polskie, jest cały wielki aparat szkolny, ujęty w ramy organizacji wojskowej. Największe to dziś szkolnictwo polskie. Wielki dorobek. [...]
> Coraz więcej. Już kilka tysięcy junaków i junaczek uczy się w szkołach, a gromada ta stale narasta liczbowo i pęcznieje siłą. I mężnieje, choć jeszcze ciągle w junakach tkwi ta sama, co i przedtem mieszanina: żołnierza i... dziecka. Junak–żołnierz jest zdyscyplinowany, ma swój fason wojacki i mnę jak sto djabłów[23], ba, ma broń uroczyście mu wręczoną. Junak–dziecko jest jeszcze dzieckiem nie tyle dlatego, że wygniata ławę szkolną, ile przede wszystkim ze względu na utracony dom rodzinny, za którym teraz właśnie w atmosferze wolności, szczególnie tęskni: a również dlatego, że trzy lata nie znał zabawy, ani pieszczoty, najlepiej znając... śmierć. Więc teraz chce się bawić, zwłaszcza on, najmłodszy, który dzisiaj polonizuje... Nazaret, miasto Chrystusa"[24].

Miłość do ojczyzny – domu rodzinnego, z którym wiążą się najlepsze wspomnienia dotychczasowego życia. Domu rodzinnego pojmowanego niejednokrotnie jako głębokie poczucie własnej tożsamości młodego człowieka, stały się motywem przewodnim wielu, często także nagradzanych i publikowanych na łamach prasy polskiej, utworów poetyckich. W jednym z nich Jan Olechowski, przebywający z dala od Ojczyzny, napisze:

> „(***)
> Wciąż szukamy ojczyzny, zgubionej w wrześniowych chmurach.
> Jej cień wrasta nad nami krepą przesłania oczy.
> Wszystkie się drogi skłębiły i trzeba piąć się po górach,
>
> Po szczytach ostrych, bolesnych za Nią uparcie kroczyć.
> Nurtem biblijnych rzek płyniemy ku Tobie, daleka!
> Żarliwą znacząc modlitwą każdy nasz dzień tułaczy –
>
> A ty, jak szczęście wieczne, nieosiągalne uciekasz,
> Każąc przez sen, w gorączce ciągle o Tobie majaczyć.
> Siły zszarpane kruszeją. Niewielu już zostało.

[22] Zachowano pisownię oryginału – [przypis – E.S.].
[23] Jw.
[24] Por. fragment wypowiedzi Tadeusza Pniewskiego zawarty w: T. Pniewski, *Z książką w plecaku i z bronią w ręku*, „Parada. Dwutygodnik Ilustrowany Armii Polskiej na Wschodzie" 18 kwietnia 1943, R. I, nr 1, s. 8 [CBW – sygn. 08225].

Krzyże wyrosły na szlaku – czarne Twe drogowskazy –
Więc przebacz, prosim, i wróć nam serce, duszę i ciało
Ojczyzno nasza serdeczna! Mario Święta bez zmazy!"[25]

O wolnej, ukochanej ojczyźnie, jakże jednak odległej, do której powraca się w tęsknocie i zadumie, przypominał dzieciom także dział „Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży Nasza Gazetka", będący integralnym dodatkiem do „Gazety Polskiej. Dziennika Informacyjnego Polaków na Bliskim Wschodzie".



DWUTYGODNIK
dla dzieci i młodzieży

nasza Gazetka

Katechizm małego Polaka

Oto jest „Katechizm małego Polaka", na którym wychowali się wasi rodzice. Macie go tu w całości, — choć obecnie nie mieszkacie „w polskiej ziemi", ale, jeśli będziemy „w Polskę wierzyć", „wiara w Polskę" doprowadzi nas do „polskiej ziemi".

Kto ty jesteś? — Polak mały.
Jaki znak twój? — Orzeł Biały.
Gdzie ty mieszkasz?—Między swemi.
W jakim kraju? — W polskiej ziemi.
Czym twa ziema? — Mą Ojczyzną.
Czym zdobyta? — Krwią i blizną.
Czy ją kochasz? — Kocham szczerze.
A w co wierzysz? — W Polskę wierzę.

Fot. 11. Katechizm małego Polaka. Źródło: W. Bełza, *Katechizm Małego Polaka*, „Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży Nasza Gazetka", dodatek do „Gazety Polskiej. Dziennika Informacyjnego Polaków na Bliskim Wschodzie" 26 sierpnia 1941, R. I, nr 30, s. 4 [CBW – sygn. 08322^{A}].

Photo 11. Catechism of a Polish child. Source: W. Bełza, *Katechizm Małego Polaka*, "Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży Nasza Gazetka", supplement to "Gazeta Polska. Dziennik Informacyjny Polaków na Bliskim Wschodzie" August 26, 1941, R. I, Issue 30, p. 4 [CBW – sign. 08322^{A}].

[25] Wiersz Jana Olechowskiego nagrodzony w konkursie „Orła Białego", por.: J. Olechowski (***) *Wciąż szukamy ojczyzny...*, „Orzeł Biały. Polska Walcząca na Wschodzie" 25 kwietnia 1943, R. III, nr 16(55), [CBW – sygn. 08192].

Na jego łamach możemy przeczytać, kierowany do małego czytelnika, wstęp do przedrukowanego *Katechizmu małego Polaka* Władysława Bełzy. Redakcja dwutygodnika poleca dzieciom słowa katechizmu pisząc: Oto jest „Katechizm małego Polaka", na którym wychowali się wasi rodzice. Macie go tu w całości – choć obecnie nie mieszkacie „w polskiej ziemi", ale jeśli będziemy „w Polskę wierzyć", „wiara w Polskę" doprowadzi nas do „polskiej ziemi"[26].

Z kolei w wierszu *Tam kwitną sady...* podmiot liryczny skłania się ku tamtym sadom, tamtym kwitnącym wiśniom i gruszom, do kapliczek i krzyży, których tam pełno na rozstajach dróg i tylko maki będą tam bardziej czerwone – krwawe:

„Tam kwitną sady...
Tu kwitną oleandry, a tam w Polsce sady
przywdziały swą odświętną sukienkę kwiecistą:
połączyły się wdzięcznym druhen korowodem
grusze i wiśnie smukłe, bielą uroczyste.

Tu, ku niebu strzelają meczetów wieżyce,
a tam na dróg rozstajach kapliczki i krzyże –
lecz przy nich Chrystus czasem strudzony odpocznie
i smutna Matka Boska cichutko się zbliży.

I jak dawniej, na łąkach kaczeńcami złotych,
lśnią się rosy o świcie – jeno bardziej łzawe...
A gdy lato słoneczne wykolebie łany,
zakwitną maki w zbożach – jeno bardziej krwawe"[27].

Niewątpliwie i czas świąteczny, niestety spędzany poza granicami kraju, dostarczał motywów do gradacyjnego narastania wspomnień i refleksji na temat kiedyś wspólnie spędzanej, w gronie rodzinnym, Wigilii Bożego Narodzenia. Wydawane na Środkowym Wschodzie czasopismo „Ochotniczka", już w pierwszych frazach eksponuje te treści. W numerze szóstym z grudnia 1944 roku czytamy bowiem:

„Wigilia. Czymże jest ona? To święto r o d z i n n e – [podkreśl. E.S], od wieków niepodzielnie polskie. Urok jej nieznany jest innym narodom.
W dniu wigilijnym – w wieczór Czuwania, zbiega się w progi Domu rodzina. I nie tylko rodzina. Gość przygodny, zabłąkany podróżny, krzywdziciel, proszący o przebaczenie, każdy – komu zabrakło dnia tego dachu nad głową –

[26] *Katechizm małego Polaka*, „Gazeta Polska. Dziennik Informacyjny Polaków na Bliskim Wschodzie". Dodatek: „Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży Nasza Gazetka", 26 sierpnia 1941, R. I, nr 30, s. 4 [CBW – sygn.. 08322[A]].

[27] J. Królikowska, *Tam kwitną sady...*, „Orzeł Biały. Polska Walcząca na Wschodzie" 13 czerwca 1943, R. III, nr 23(62), s. 5 [CBW – sygn. 08192].

> wszyscy znajdują miejsce przy wieczerzy wigilijnej polskiej rodziny. Taka jest odwieczna polska tradycja.
> Dziś gniazdo rodzinne każdego z nas rozbite. W Polsce – Domu naszym, zasiedli wrogowie [...]"[28].

Czas świąteczny, swą magią, okruchami wspomnień przywoływanych z rodzinnego domu napawał dzieci i młodzież wiarą, że następne Święta będą wyglądały już zupełnie inaczej, bo przebiegną w polskiej Ojczyźnie.

Zakończenie

Przedstawione w artykule wspomnienia, utwory poetyckie i formy prozatorskie pochodzące z okresu zakreślonego w tytule opracowania, skłaniają ku refleksji i są żywym świadectwem tego, iż w świecie dziecka, pod wpływem przeżyć i zachodzących wydarzeń, zaszły olbrzymie zmiany, zarówno w psychice, jak też w sferze adaptacyjnej do nowych, zupełnie nieznanych, często wręcz egzotycznych warunków ich życia. Dzieci i dorastająca młodzież dzielili z dorosłymi doświadczenia sowieckie – tułaczki i zsyłki, następnie wędrówkę przez Bliski i Środkowy Wschód, by potem wręcz rozproszyć się po całym świecie.

Pod wpływem tych emocji zrodziła się silna potrzeba spisywania własnych przeżyć, tworzenia wierszy, w których można zamknąć wspomnienia, uczucia, rozterki, obawy. Stanowi to niewątpliwie świadectwo dojrzałości przedwczesnej, dojrzałości myśli i uczuć z jednakową tęsknotą za domem, rodziną, za mama i tatą, za najbliższymi, rodzeństwem, znajomą drogą do szkoły, starym odrapanym murem, ogrodem pełnym kwiatów i pachnącym latem sadem...

Wojna, niestety, stała się matką dla wspomnień, bolesnych refleksji zamkniętych we frazach – poezji i prozy – płynących z głębi dziecięcych polskich serc, przepełnionych wiarą i nadzieją, że odnajdą swoich bliskich i powrócą do Ojczyzny. Życie uchodźców, poprzedzone przymusowym pobytem w ZSRS, stworzyło piękną, ale i bolesną kartę w historii narodu polskiego, naznaczoną cierpieniem, udręką i tęsknotą za rodziną, domem, miłością i obecnością dzieci.

Eksploracja przedstawionych utworów rodzi refleksję o dzieciństwie, którego przecież nie było, o domu rodzinnym – ledwie zapamiętanym, o szkole bez ławki, tablicy, gwaru i radosnych podskoków, o smutnych twarzach kolegów, koleżanek, o wiecznej tułaczce, trosce i zwątpieniu. Ale, co warte podkreślenia, jest także upór, polska duma i pragnienie wolności. Jest nadzieja na lepszą przyszłość w wolnej już Ojczyźnie.

Niewątpliwie, memuarystyczna literatura przedmiotu jest dziś bardzo rozległa i bogata. Jej, nawet pobieżna, lektura może jednak rodzić pytanie: Do jakich

[28] Fragment tekstu pt. *Wigilia* pochodzi z czasopisma: „Ochotniczka na Śr. Wschodzie". Dodatek do „Biuletynu Obozowego", grudzień 1944, nr 6 [CBW – sygn. 06957^{A}].

refleksji zdolny jest człowiek w chwili wygnania, rozłąki i utraty bliskich? Próbą odpowiedzi pozostaną słowa, ujęte w poetycką formę, ochotniczki, Jadwigi Czechowiczówny:

„Dzięki
Dzięki Ci, Boże, za wygnanie,
Za mój opustoszały Dom,
– Za ból, za rozpacz, za czekanie –
Niech tylko z męki mej powstanie
Sen – niepodobny wszystkim snom!
Dzięki Co Boże, za te krzyże,
Które mi sam pomagasz nieść,
Daj mi się ugiąć jeszcze niżej,
Niech tylko przez to się przybliży
Najradośniejsza, cudna Wieść!!”[29]

Bibliografia

Badjan J. [kl. IV Szkoły Kadetów], *Na szlaku do Polski*, *Wspomnienie*, „Junak” 15 kwietnia 1943, R. I, nr 2.

Barański K., *W trzy strony świata. Szkolnictwo polskie poza granicami kraju w czasie drugiej wojny światowej*, Caldra House LTD, Sussex 1991.

Bełza W., *Katechizm Małego Polaka*, „Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży Nasza Gazetka”, dodatek do „Gazety Polskiej. Dziennika Informacyjnego Polaków na Bliskim Wschodzie” 26 sierpnia 1941, R. I, nr 30.

Biała księga. Fakty i dokumenty z okresu dwóch wojen światowych (zebrał częściowo i przełożył i w przypisy opatrzył W. Sukiennicki), Instytut Literacki, Paryż 1964.

Biegański W., *Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie 1939–1945*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1973.

Boćkowski D., *Jak pisklęta z gniazd. Dzieci polskie w ZSRR w okresie II wojny światowej*, Biblioteka Zesłańca. Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Urząd ds. Kombatantów i Osób Represjonowanych, Warszawa – Wrocław 1995.

Bugaj T., *Dzieci polskie w krajach pozaeuropejskich 1939–1949*, „Prace Karkonoskiego Towarzystwa Naukowego w Jeleniej Górze. Pracownia Badań Humanistycznych” 1984, nr 37, Jelenia Góra 1984.

Chłap-Nowakowa J., *Sybir. Bliski Wschód, Monte Cassino. Środowisko poetyckie 2. Korpusu i jego twórczość*, Wydawnictwo Arcana, Kraków 2004.

Czapski J., *Dzieci*, „Zeszyty Historyczne” 1985, t. 412, z. 74.

Czarnik O.S., *W drodze do utraconej Itaki. Prasa, książki i czytelnictwo na szlaku Samodzielnej Brygady Strzelców Karpackich* (*1940–1942*) *oraz Armii Polskiej na Wschodzie i 2. Korpusu* (*1941–1946*), Wydawnictwo Biblioteki Narodowej, Warszawa 2012.

[29] Wiersz Jadwigi Czechowiczówny pisany w roku 1941 na wygnaniu w ZSRR, publikowany na łamach „Ochotniczki”, por.: J. Czechowiczówna, *Dzięki*, „Ochotniczka. Pismo P.S.K.” maj 1945, R. III, nr 5(20), s. 21 [CBW – sygn. 06574^{A}].

Czarnik O.S., *Wydawnictwa wychodźców polskich na Wschodzie w okresie drugiej wojny światowej*, „Przegląd Humanistyczny" 2009, nr 3.

Czechowiczówna J., *Dzięki*, „Ochotniczka. Pismo P.S.K." maj 1945, R. III, nr 5(20).

Dobroński A., *Sybir w oczach dzieci. Z materiałów odnalezionych w Instytucie Polskim w Londynie*, [w:] M. Zwolski (red.), *Exodus. Deportacje i migracje* (*wątek wschodni*). *Stan i perspektywy badań*. Seria: Konferencje IPN, Instytut Pamięci Narodowej Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa – Białystok 2008.

Draus J., *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.

Draus J., Terlecki R., *Polskie szkoły wyższe i instytucje naukowe na emigracji 1939–1945*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1984.

Dunin-Wilczyński Z., *Wojsko Polskie w Iraku 1942–1943*, Mikromax, Warszawa 1993.

Duraczyński E. (oprac.), *Układ Sikorski – Majski. Wybór dokumentów*, PIW, Warszawa 1990.

Dwie ojczyzny. Polskie dzieci w Nowej Zelandii. Tułacze wspomnienia, przekł. S. Manterys, S. Zawada, A. Szatkowska, Społeczny Zespół Wydania Książki o Polskich Dzieciach w Nowej Zelandii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2006.

Filipiak M. (oprac.), *Archiwalia Ambasady RP w Moskwie – Kujbyszewie* (*1941–1943*) *i Ministerstwa Informacji i Dokumentacji* (*1939–1945*) *w zbiorach Instytutu Hoovera Uniwersytetu Stanforda*, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych, Warszawa 2002.

Goldmanowa M., *W obronie dziecka*, „Polak w Iranie", 1 czerwca 1943 r., R. II, nr 46.

Gross J.T., Grudzińska-Gross I. (wyb. i oprac.), *„W czterdziestym nas Matko na Sybir zesłali". Polska a Rosja 1939–42*, Wydawnictwo Rynku Wewnętrznego Libra, Wydawnictwo Res Publica, Warszawa 1989.

Hawran W., *Wspomnienia. Guzar, Karkin-Batasz i Szachriziab*. „Polskie Szkoły Junackie i Lotnicze na Środkowym Wschodzie 1942–1947" [„Reunion of Polish Military Schools in The Middle East" – USSR – IRAN – PALESTINE – EGYPT – GREAT BRITAIN] Londyn 1980, [bp].

Jackowska E., *Psychiczne następstwa deportacji w głąb ZSRR w czasie drugiej wojny światowej. Przyczyny, moderatory, uwarunkowania*, „Rozprawy i Studia", t. (DLXXVI) 502, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004.

Jagielska B., *Moje miasteczko*, „Junak" 15 lipca 1943, R. I, nr 5.

Kalinowski S., *13 kwietnia 1940 r.*, „Junak" 15 lipca 1943, R. I, nr 5.

Kalinowski S., *Mój dom rodzinny*, „Junak" 15 czerwca 1943, R. I, nr 4.

Klasicka M., *Losy polskich dzieci w niewoli podczas II wojny światowej*, [w:] E. Nowak (red.), *Dzieci–żołnierze w wojnach i konfliktach zbrojnych*. Materiały z konferencji naukowej Opole, 11 grudnia 2007 r., Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2008.

Korbińska H., *Pamiętam... Rosja – Sybir 1941 rok*, „Junak" 15 września 1943, R. I, nr 6–7.

Królikowska J., *Tam kwitną sady...*, „Orzeł Biały. Polska Walcząca na Wschodzie", 13 czerwca 1943, R. III, nr 23(62).

Królikowski Ł.Z. OFMConv, *Skradzione dzieciństwo. Polskie dzieci na tułaczym szlaku 1939–1950*, Wydawnictwo oo. Franciszkanów „Bratni Zew" spółka z o.o., Kraków 2008.

Łagowska A., *Praca społeczna P.S.K.*, „Ochotniczka. Pismo P.S.K." maj 1945, R. III, nr 5 (20).

Makowski J., [kl. IV Szkoły Kadetów], *Głód*, „Junak", styczeń 1944, R. II, nr 1(11).

„Ochotniczka. Pismo P.S.K." maj 1945, R. III, nr 5(20).

Olechowski J., (***) *Wciąż szukamy ojczyzny...*, „Orzeł Biały. Polska Walcząca na Wschodzie", 25 kwietnia 1943, R. III, nr 16(55).

Ordonówna H. [Weronika Hort], *Tułacze dzieci*, Wydawnictwo LTW, Dziekanów Leśny 2005.

Pastuszka S.J., *Życie kulturalne w Polskich Siłach Zbrojnych na Zachodzie w czasie II wojny światowej*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Ludowe Towarzystwo Naukowo-Kulturalne Oddział w Kielcach, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Kielce – Warszawa 2009.

Piołun M., *Pochwała Isfahanu*, „Polak w Iranie" 10 stycznia 1943, R. II, nr 26.

Pniewski T., *Z książką w plecaku i z bronią w ręku*, „Parada. Dwutygodnik Ilustrowany Armii Polskiej na Wschodzie", 18 kwietnia 1943, R. I, nr 1.

Pomoc dzieciom w czasie wojny. Sympozjum, Fundacja „Moje Wojenne Dzieciństwo", Warszawa 2002.

Sadowska E., "*... i a Polish school and over a Polish book...*" *– wartime education for children and youth in exile* (*1940–1947*), [w:] B. Orłowska, B. Walak (red.), *Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski 2011.

Sadowska E., *„O – ojczyzna, P– to Polska...". Edukacja małego dziecka na obczyźnie. Refleksje wokół elementarza dla dzieci polskich*, [w:] E. Skoczylas-Krotla, I. Sochacka (red.), *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2012.

Sadowska E., *Losy polskiej szkoły na obczyźnie* (*1940–1947*), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne" t. XI: *Z dziejów emigracji polskiej XVIII–XX w*., J. Dziwoki, B. Urbanowicz (red.), Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2010.

Sadowska E., *Oblicza szkolnictwa polskiego na obczyźnie – Bliski i Środkowy Wschód 1940–1947*, [w:] A. Pluta (red.), *Między stałością a zmianą*, t. 1, Seria: *Humanistyka – Pedagogika – Edukacja*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2007.

Sadowska E., *Tożsamość polskiej szkoły w krajach pozaeuropejskich* (*lata 1940–1947*), [w:] K. Chałas, B. Komorowska (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

Sadowska E., Urbanowicz B., *Edukacja historyczno-kulturalna w Szkołach Junaków i Młodszych Ochotniczek* (*1941–1948*), Wydawnictwo WSL, Częstochowa 2015.

Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1996.

Urbanowicz B., *Polskie szkolnictwo emigracyjne na Bliskim Wschodzie w latach 1943–1945*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne" t. XI: *Z dziejów emigracji polskiej XVIII–XX w*., J. Dziwoki, B. Urba-

nowicz (red.), Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2010.

Wigilia, „Ochotniczka na Śr. Wschodzie". Dodatek do „Biuletynu Obozowego", grudzień 1944, nr 6.

Wojnar E., *Dzieciństwo w tajdze i stepie* (*fragment wspomnień*) – *10 lutego 1940 roku*, [w:] *Tak było... Sybiracy, Dzieciństwo na Syberii*, t. 2, Wybór i oprac. Komisja Historyczna Związku Sybiraków Oddział w Krakowie, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, Kraków 1996.

Wróbel J., *Polacy w Afryce Wschodniej i Południowej 1941–1950*, „Zeszyty Historyczne" 1996, z. 115.

Wróbel J., *Uchodźcy Polscy ze Związku Sowieckiego 1942–1950*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Łódź 2003.

Wróbel J., Żelazko J. (red.), *Polskie dzieci na tułaczych szlakach 1939–1950*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2008.

Z życia Polaków w Iranie – 1944, „Polak w Iranie" 30 kwietnia 1944, nr 94.

Żaroń P., *Armia polska w ZSRR, na Bliskim i Środkowym Wschodzie*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1981.

doi: 10.23734/wwr20152.383.395

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 07.10.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Agnieszka MAŁEK*

Obraz ojca w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970

The fathers' image presented in handbooks for parents in the years 1918–1970

Streszczenie

Celem niniejszej analizy jest ukazanie tendencji oraz kierunku zmian, jakie dokonały się w obrazie ojca przedstawianym w poradnikach dla rodziców w latach 1918–1970. Stopniowym modyfikacjom ulegał bowiem zarówno wizerunek ojca, przedstawiany w literaturze poradnikowej, jak również zakres przypisywanych mu obowiązków.

W latach 1918–1970 wydanych zostało kilkaset poradników dla rodziców; tylko w okresie Drugiej Rzeczypospolitej ukazało się ich blisko dwieście. Autorami międzywojennych poradników byli zarówno polscy, jak i zachodnioeuropejscy specjaliści; świeccy i związani z Kościołem katolickim. Po roku 1948 poradniki religijne oraz tłumaczenia dzieł pedagogów zachodnioeuropejskich przestały się ukazywać; recepcja pedagogiki radzieckiej zaowocowała licznymi przekładami radzieckich książek dla rodziców.

Na łamach literatury poradnikowej poruszano szeroki zakres tematów nawiązujących do wszystkich etapów oraz sfer życia dziecka. Omawiano zagadnienia związane z przygotowaniem do rodzicielstwa, opieką i pielęgnacją noworodka i niemowlęcia, wychowaniem dziecka w różnym wieku, współpracą domu rodzinnego ze szkołą, wyborem zawodu i wiele innych. Oprócz zaleceń opiekuńczo-wychowawczych w porad-

* e-mail: agnieszka.malek0@gmail.com
Zakład Pedagogiki Kultury Fizycznej, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku, ul. Kazimierza Górskiego 1, 80-336 Gdańsk, Polska.

nikach znaleźć można liczne uwagi odnoszące się do funkcjonowania rodziny jako całości – modelu rodziny uznawanego ówcześnie za pożądany, a także roli i zadań przypisywanych poszczególnym jej członkom. Poradniki stanowią także źródło informacji na temat obrazu idealnego ojca, funkcjonującego w badanym okresie. Przedstawiono w nich zarówno cechy charakteryzujące dobrego ojca, jak i przykłady negatywnych ojcowskich postaw czy zachowań. Zakres przypisywanych ojcom zadań pozwolił na odkrycie obowiązków, za które w procesie wychowania odpowiedzialne były wyłącznie kobiety.

Słowa kluczowe: wychowanie, rodzina, ojciec, ojcostwo, poradniki, Druga Rzeczpospolita, PRL.

Abstract

The aim of this study is to show the trends and direction of the changes that have occurred in the image of the father, as presented in handbooks for parents in the years 1918–1970. Gradual modifications occurred both in the scope of the duties assigned to father and in his image as promoted in pedagogic literature.

In the years 1918–1970 hundreds of guidebooks for parents were published; almost two hundred of them were issued in the Second Polish Republic period. The authors of the interwar guides were both Polish and Western European specialists; secular and associated with the Catholic Church. After 1948, religious books and translations of English, German or French books ceased to appear; reception of Soviet pedagogy has resulted in numerous translations of Soviet books for parents.

Literature for parents covered a wide range of subjects referring to all phases and aspects of child's life. Questions related to preparation for parenthood, care of newborn and infant, upbringing of the child, cooperation between school and family, choice of profession and many others were discussed. Polish guidebooks for parents contain a number of comments relating to the functioning of the family as a whole family model that was considered desirable, as well as the role and tasks assigned its individual members, apart from guidelines and warnings related to care and upbringing. Authors of guidebooks presented both qualities that make up the image of a good father and examples of negative paternal attitudes or behaviour. The range of tasks assigned to fathers allows to discovery that some duties related with upbringing were destined only for women.

Keywords: upbringing, family, father, fatherhood, guidebooks, Second Polish Republic, Polish People's Republic.

Wraz z przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi, dokonującymi się w społeczeństwie europejskim na przełomie XIX i XX wieku, systematycznym zmianom podlegał także obowiązujący wzorzec rodziny. Jej tradycyjny, patriar-

chalny model, ulegał stopniowej dekonstrukcji już od wieku XIX, wyraźniej uwidaczniając się w drugiej połowie tegoż stulecia. Zmiany te dokonywały się głównie w rodzinach wywodzących się z wyższych warstw społecznych: ziemiańskich, mieszczańskich, burżuazyjnych czy pośród inteligencji. Jak jednak podaje Jean Delumeau w *Historii ojców i ojcostwa*, pomimo przywrócenia we Francji w pierwszych latach dziewiętnastego wieku uregulowań prawnych gwarantujących ojcu pełnię władzy w rodzinie, rzeczywistość społeczna sukcesywnie ograniczała tę dominację[1]. Jeszcze w tym samym stuleciu prawodawstwo Trzeciej Republiki, ustawami z lat 1889 i 1898, a następnie z roku 1912, wprowadzając nadzór nad władzą ojcowską, znacznie zredukowało jej zasięg oraz kompetencje[2].

Na ziemiach polskich, jak zauważa Aneta Bołdyrew, proces modyfikacji ojcowskiego wizerunku przebiegał nieco inaczej, niż w społeczeństwach zachodniej Europy, głównie z uwagi na sytuację polityczną i powszechny etos Matki–Polki[3], a także, na co wskazuje Kazimierz Pospiszyl, głęboko zakorzeniony kult maryjny[4]. Tezę mówiącą, iż rzeczywista pozycja kobiety w rodzinie była przeważnie wyższa, niż mogłoby to wynikać z obowiązujących przepisów prawnych, stawia także Katarzyna Sierakowska[5].

Na przełomie XIX i XX wieku we wszystkich warstwach polskiego społeczeństwa kształtował się już nowy model ojca[6], a właściwie – wiele nowych jego modeli, jak choćby ojciec migrujący, rozwiedziony czy nieobecny[7]. „Nowi ojcowie" stanowili odpowiedź na dokonujące się zmiany społeczne, ekonomiczne, polityczne czy też kulturalne. Charakterystyczną cechą nowych, świeckich modeli ojcostwa było przede wszystkim poddanie w wątpliwość tradycyjnego, religijnego wzorca, w którym *pater familias* (ojciec rodziny), sprawował realną władzę nad domownikami[8].

---

[1] Mowa tu o kodeksie cywilnym z 21 marca 1803 roku. Por.: J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 296, 321.

[2] E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Warszawa 1998, s. 213.

[3] A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008, s. 241.

[4] K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1980, s. 75; K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, s. 113.

[5] K. Sierakowska, *Rodzice, dzieci, dziadkowie... Wielkomiejska rodzina inteligencka w Polsce 1918–1939*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2003, s. 49.

[6] K. Jakubiak, *Postać i rola ojca w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX w. w świetle piśmiennictwa pedagogicznego i rodzinnego*, [w:] K. Kabacińska, K. Ratajczak (red.), *Mężczyzna w rodzinie społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, t. 1, s. 155.

[7] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa...*, dz. cyt., s. 323.

[8] Tamże, s. 349.

Oczekiwania wobec „nowego" ojca, jego roli w rodzinie oraz stawianych mu zadań, a także krytykę tradycyjnego ojcostwa, znaleźć można było na kartach poradników dla rodziców. Poradniki, będące książkami użytkowymi (służącymi do realizacji celów pragmatycznych), dydaktycznymi (stanowiąc źródło wiedzy w szeroko rozumianym procesie uczenia się) oraz popularnymi (zarówno w formie, jak i w treści)[9], miały za zadanie wspierać czytelnika w podejmowaniu określonych działań, ukierunkowywać go na pożądane, z punktu widzenia autora, zachowania, oraz dostarczać odpowiednich informacji umożliwiających lub ułatwiających wywiązywanie się ze zobowiązań[10]. Oprócz wskazówek i przestróg dotyczących opieki i wychowania dzieci, autorzy literatury poradnikowej przedstawiali także pożądany model rodziny, w tym oczekiwania dotyczące poszczególnych jej członków. Pomimo iż poradniki wciąż jeszcze są źródłem rzadko wykorzystywanym w badaniach z zakresu historii wychowania, stanowią więc materiał dostarczający informacji o wyobrażeniach na temat obrazu ojca idealnego funkcjonujących w danym okresie.

W okresie międzywojennym wydanych zostało sto kilkadziesiąt poradników dla rodziców, których twórcami byli zarówno polscy specjaliści, jak i były to przekłady dzieł obcych, głównie niemieckich autorów[11]. Fakt, iż także wielu rodzimych autorów powoływało się w swych pracach na literaturę zagraniczną pozwala sądzić, iż lansowane w nich poglądy dotyczące roli ojca w rodzinie zgodne były z ówczesnymi trendami zachodnioeuropejskimi. Większość poradników adresowana była do obydwojga rodziców, nieliczne wyłącznie do matek, jednakże słusznym wydaje się sądzić, iż rzeczywistymi odbiorcami były najczęściej kobiety. Wskazywać na to może zarówno forma, w jakiej zwracano się do czytelnika – równie często „rodzice" jak „matko", wyjątkowo zaś „ojcze", a także zapiski znajdowane na marginesach książek; wiele z nich stanowiło prezent dla młodych mam, o czym informują dedykacje. Autorzy poradników niemal jednomyślnie najważniejszą rolę w wychowaniu dziecka przypisywali matce[12], stąd też może wynikać owa stronniczość przekazu. Można podejrzewać, iż autorzy oczekiwali, że kobiety – czytelniczki poradników, wiedzę uzyskaną z ich lektury przekażą następnie swym mężom. Czasami twórcy otwarcie sugerowali podsuwanie książek o wychowaniu dziecka mężczyźnie, jak czynił to choćby autor poradnika *Matko, dziecko Twoje. Myśli o wychowaniu*, który w przedmowie zawarł następujące zdanie:

[9] E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004, s. 56–57.
[10] Tamże, s. 53–54.
[11] K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 121.
[12] M. Brandstätter, *Z doświadczeń rodziców i nauczycieli*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932, s. 4–5; A. Pabst, *Wychowanie praktyczne*, „Rola", Warszawa 1919, s. 34.

> „A jeżeli twój mąż przeczyta ją również i zastanowi się nad treścią tej książeczki, to mu to, wierz mi, nie zaszkodzi [...]”[13].

Poradniki wychowawcze z lat 1944–1970 także nie wskazywały matki jako jedynej odbiorczyni wskazówek i przestróg, najczęściej adresatami treści zawartych w książkach dla rodziców byli tak matka, jak i ojciec. Jak można przeczytać w jednym poradników „ojciec [...] – to zaszczytna funkcja”[14]; autorka innego wyraża nadzieję, że książkę czyta nie tylko przyszła mama, lecz także przyszły tata[15]. Sporadycznie do ojca kierowano osobne rozważania, najczęściej w krótkich rozdziałach, często o bardzo wymownych tytułach, np. *Nieodpowiedzialni ojcowie*[16] lub *Żeby tatuś nie krzyczał* i *Tatusiowi nie wolno się denerwować*[17]. W latach 1944–1970 wydano kilkaset poradników dla rodziców, ich dokładna liczba nie jest znana, ponieważ do tej pory nie prowadzono badań mających na celu ustalenie ilości wydawnictw o charakterze poradnikowym[18].

O powinnościach ojca i jego roli w procesie wychowania autorzy poradników wypowiadali się niejako na marginesie rozważań poświęconych zadaniom matki lub – ogólnie – rodziców. Głównej przyczyny małego zaangażowania ojca w życie rodziny niewątpliwie upatrywano w obowiązkach zawodowych mężczyzn[19]. Spoczywający na ojcu obowiązek utrzymania żony i dzieci, znamienny dla tradycyjnego modelu rodziny, skutkował poważnym ograniczeniem czasu im poświęcanego. Oddziaływania ojcowskie mogły być zatem realizowane jedynie w nieliczne dni wolne od pracy, lecz przy całym podziwie dla pracy wychowawczej matki, uznawano to za:

> „[...] stan [...] pożałowania godny, bo wpływ męski jest konieczny, jako naturalne uzupełnienie wpływu kobiecego”[20].

W chrześcijańskich poradnikach dla rodziców, wydawanych do roku 1949, ojciec ukazywany był jako przedstawiciel Boga na ziemi, zatem „[...] wszelkie

---

[13] H. Fritsch, *Matko, dziecko Twoje. Myśli o wychowaniu*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1935.

[14] A. Pietrow, *Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950, s. 5.

[15] M. Klimová-Fügnerová, *Nasze dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1956, s. 78.

[16] I. Krzywicka, *Miłość... małżeństwo... dzieci...*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa 1962, s. 155–162.

[17] J. Knoblochowa, *Miłość, małżeństwo i ty*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1966, s. 112–113.

[18] E. Zierkiewicz, *Poradnik – oferta...*, dz. cyt., s. 121. Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy objęły 300 książek poradnikowych dla rodziców wydanych w latach 1944–1970.

[19] M. Brandstätter, *Z doświadczeń rodziców...*, dz. cyt., s. 4–5; A. Pabst, *Wychowanie praktyczne...*, dz. cyt., s. 40.

[20] M. Brandstätter, *Z doświadczeń rodziców...*, dz. cyt., s. 5.

ojcostwo na ziemi [...] ma w Bogu początek i czci boskiej wymaga"[21]. Rolą ojca miało być głównie wspieranie matki w wychowaniu religijnym dzieci[22]. Wzorem, jaki stawiano wszystkim chrześcijańskim ojcom, był św. Józef, dbający zarówno o dobro materialne rodziny, jak i jej duchowość, najlepszy opiekun z możliwych[23].

Na obraz dobrego ojca składało się wiele cech, jak na przykład cierpliwość, panowanie nad negatywnymi emocjami czy poświęcanie uwagi dzieciom. Bez względu na liczbę pociech dobry tata musiał umieć znaleźć czas na wysłuchanie każdej z nich, udzielenie im rad czy słów zachęty lub, gdy wymagała tego konieczność, napomnień[24]. Recepcja pedagogiki radzieckiej po roku 1949, na skutek nasilającej się ofensywy ideologicznej, przyniosła przykłady wizerunków konkretnych ojców uważanych za wzorcowych. Jednym z takich modelowych ojców miał być Karol Marks – przedstawiany jako czuły, łagodny i wyrozumiały tata, najlepszy przyjaciel swoich córek. Innym radzieckim wzorem był ojciec Włodzimierza Lenina, Ilja Nikołajewicz, także opisywany jako pełen gorącej miłości do dzieci, rodzic stroniący od gróźb, krzyków i zakazów, który jedynie za pomocą zrozumienia i szacunku zdołał wychować swe dzieci na wzorowych obywateli[25].

Ojciec przedstawiany był w badanej literaturze poradnikowej jako autorytet w rodzinie, warto jednak zwrócić uwagę na zmianę, jaka dokonała się na przestrzeni badanego okresu w kwestii powodów, dla których ojcu należał się szacunek i poważanie. W poradnikach z lat międzywojennych autorytet dla dzieci stanowić miał ojciec imponujący duchem, miłujący Boga i szanujący bliźniego[26]; ojcowski autorytet pochodził bezpośrednio od Boga i jako taki ograniczony oraz zależny od nałożonego przez Stwórcę obowiązku miłości i troski o dziecko[27]. W społeczeństwie socjalistycznym, wg autorów książek dla rodziców, autorytetem własnych dzieci cieszyć mógł się przede wszystkim ojciec – fachowiec, sumienny i wykwalifikowany pracownik[28]. Tylko wypełniający swe obowiązki względem ludowej ojczyzny, głęboko zaangażowany społecznie ojciec

[21] A. Warol, *Rodzice i dzieci*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1935, s. 25.
[22] B. Żychliński, *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca*, nakł. i czcionkami Drukarni i Księgarni św. Wojciecha, Poznań, 1916, s. 14, 62–65; L. Burger, *Kowalscy*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1934, s. 13, 24–25, 71; *Ty i Twoja rodzina*, Kuria Diecezjalna, Katowice 1948, s. 26.
[23] C. Kaczmarek, *Podstawy życia rodzinnego*, Księgarnia „Jedność", Kielce 1947, s. 51.
[24] L. Burger, *Kowalscy...*, dz. cyt., s. 10–13.
[25] A. Pietrow, *Wyrabianie w dzieciach*..., dz. cyt., s. 13–16.
[26] L. Burger, *Kowalscy...*, dz. cyt., s. 57–58.
[27] S. Bross, *Miłość, małżeństwo, rodzina*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1935, s. 51.
[28] K. Kotłowski, *Problemy wychowania w rodzinie*, PWN, Warszawa 1966, s. 45; B. Milewicz (red.), *Rodzice, dzieci, wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 89–90; H. Izdebska, *Nasze dzieci i my* (*książka dla rodziców*), „Wiedza Powszechna", Warszawa 1961, s. 73.

zasługiwał na szacunek swych dzieci i „tylko taki [...] mógł liczyć na sukcesy wychowawcze”[29].

Innym obrazem ojca, który starano się kreować w ówczesnych poradnikach, był ojciec – opiekun. Obowiązkiem przyszłego taty miała być szczególna troska o żonę oczekującą dziecka[30]. W myśl zaleceń jednego z autorów z okresu Drugiej Rzeczypospolitej należało „[…] obchodzić się z nią delikatnie, nie zmuszać do ciężkiej pracy, nie popychać, nie szarpać, nie uderzać”[31], lecz zapewniać dobre wyżywienie oraz odpoczynek. Odosobnionym przypadkiem było zamieszczenie przez Franciszka Siennickiego w poradniku z roku 1949, adresowanym do matek, poświęconym pielęgnacji oraz żywieniu niemowląt, rozdziału (zaledwie trzystronicowego co prawda) kierowanego do przyszłych ojców. Oprócz zaleceń mówiących o konieczności opieki nad ciężarną żoną znalazło się tam wskazanie, aby to ojciec dokonał wyboru miejsca porodu po zaznajomieniu się z dostępnymi możliwościami (poród domowy lub szpitalny). To także na barkach mężczyzny miał spoczywać obowiązek skompletowania wyprawki dla noworodka oraz niezbędnych akcesoriów. Po narodzinach dziecka ojciec miał zająć się jego rejestracją w urzędzie stanu cywilnego, a także organizacją chrztu[32].

W poradnikach z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku wątek ojca–opiekuna, inicjowany w książkach z lat międzywojennych, uległ znacznemu poszerzeniu. Podkreślano, iż dobry i odpowiedzialny ojciec stanowił ogromne wsparcie dla matki. Do jego zadań należało dzielenie z żoną codziennych obowiązków pielęgnacyjnych przy dziecku – ta kwestia była szczególnie mocno podkreślana. Jak wówczas wskazywano „[…] rola ojca w pielęgnowaniu dziecka ma nie mniejsze znaczenie niż rola matki”[33]. Mądry ojciec wstawał w nocy do płaczącego dziecka – wiedział bowiem, że matka, szczególnie pracująca zawodowo, z uwagi na przeciążenie organizmu potrzebowała takiej wyręki[34]. Za dobrego ojca uważany był ten, który nie wstydził się wychodzić z wózkiem na spacer, był wprawiony w czynnościach pielęgnacyjnych, a czas spędzany na wspólnych zabawach z dzieckiem stanowił dla niego źródło radości i zadowolenia[35].

Swój wkład w wychowanie potomstwa ojciec powinien był wnosić jak najwcześniej, nie czekając aż dzieci, szczególnie synowie, podrosną; za naganne

[29] J. Król, *Model ojca i syna w ideologii wychowawczej lat 1948–1956 w Polsce Ludowej*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie: ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.

[30] A. Kühner, *Tajemnica życia powstającego*, Wydawnictwo Epoka Towarzystwo Wydawnicze, Poznań [b.r.w.], s. 156–158; A. Warol, *Rodzice i dzieci...*, dz. cyt., s. 89; F. Siennicki, *Odżywianie i pielęgnowanie niemowląt*, Księgarnia Bracia Bogdańscy i Ska, Warszawa 1949, s. 22–23.

[31] A. Warol, *Rodzice i dzieci...*, dz. cyt., s. 89.

[32] F. Siennicki, *Odżywianie i pielęgnowanie...*, dz. cyt., s. 23.

[33] M. Klimová-Fügnerová, *Nasze dziecko...*, dz. cyt., s. 243.

[34] Tamże, s. 154–155.

[35] J. Knoblochowa, *Miłość, małżeństwo...*, dz. cyt., s. 37–38.

uznawano włączanie się ojca w proces wychowawczy dopiero z chwilą, gdy dziecko było „rozumne". Taki pogląd dominował bez wyjątku w całym badanym okresie.

Autorzy poradników przestrzegali przed zbytnią surowością w wychowaniu, jednocześnie jednak przyznawali, iż stanowczość ojca była cechą pożądaną; łagodzenie ojcowskiej surowości było natomiast domeną matek[36]. I choć srogości nie przypisywano wyłącznie ojcom[37], to właśnie ich szczególnie zobowiązywano do poszukiwania innych, mniej awersyjnych, metod wychowawczych[38]. Ojciec miał być serdecznym przyjacielem swoich dzieci (co nie oznaczało rezygnacji z autorytetu); nie zaś – tyranem. Niekiedy właśnie ojciec wskazywany był jako ten rodzic, który miał dbać przede wszystkim o dyscyplinę synów, jednakże zdecydowana większość poradników, wydanych zarówno w okresie międzywojennym, jak i w latach 1944–1970, obowiązki wyrabiania w dzieciach posłuszeństwa cedowała na oboje rodziców, bez względu na płeć dziecka. Ojciec jednakże często przedstawiany był jako ten rodzic, który wymierza kary cielesne[39].

Szczególnym zadaniem przypisywanym ojcu był nakaz dbałości o utrzymanie prawidłowych relacji między nim a synem, szczególnie dorastającym. Ujawniające się w tym okresie trudności we wzajemnych relacjach ojca i syna były swego rodzaju sprawdzianem dla rodzica[40]. Postawę mądrego ojca charakteryzowała zdolność emocjonalnego zdystansowania się, zachowania rezerwy w stosunku do pojawiającej się ze strony syna krytyki, ale przede wszystkim umiejętność wygaszania pojawiających się konfliktów. Ojciec musiał umieć panować nad nerwami, jego mądrość polegać miała także na okazywaniu zrozumienia dla poglądów syna nawet wówczas, gdy nie do końca się z nimi zgadzał. Roztropny ojciec zdawał sobie bowiem sprawę z tego, iż zapalczywy młodzieniec gotów był bronić swych racji nawet za cenę rodzinnego spokoju, zatem należało unikać sytuacji mogących rozwinąć się w poważny konflikt.

Do zadań ojca, co niemal zgodnie powtarzali autorzy książek poradnikowych, należało uświadamianie dzieci płci męskiej. Tradycyjny podział zakładający, iż najlepiej jeśli matka uświadamia córkę, zaś ojciec – syna, z małymi wyjątkami utrzymywał się w całym badanym pięćdziesięcioleciu[41]. Zdarzały się

[36] F. Brodowski, T. Brodowska, *Kobieta w rodzinie. Szkic moralności praktycznej naszych matek*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa 1925, s. 69.

[37] „Mamie, a jeszcze bardziej ojcu trzeba ustąpić. Zwykle ojciec bywa surowszy, choć nie zawsze" pisał Korczak w *Prawidłach życia.* Por.: J. Korczak, *Prawidła życia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 14.

[38] Jako metody awersyjne wskazywano np.: kary cielesne, groźby, straszenie czy zamykanie dzieci w ciemnych pomieszczeniach.

[39] A. Warol, *Rodzice i dzieci...*, dz. cyt., s. 106; A. Pietrow, *Wyrabianie w dzieciach...*, dz. cyt., s. 8.

[40] A. Rondthaler, *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930, s. 26–27; *Ty i Twoja rodzina…*, dz. cyt., s. 22–23.

[41] Np.: A. Kühner, *Tajemnica życia…*, dz. cyt., s. 41, 43; R. Łapińska, *Psychologia wieku dorastania. Lata 12–18. Książka dla rodziców*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 125; *Ty i Twoja rodzina…*, dz. cyt., s. 28–29.

jednak odstępstwa od tej reguły[42]. Sceptycyzm w sprawie powierzania ojcu zadania uświadamiania seksualnego synów (przy czym stanowczo sprzeciwiano się odbywaniu przez ojca tego rodzaju pogadanek z córkami) zawarty został w stwierdzeniu, iż „[…] ojcowie są z reguły bardzo nieporadni wobec takich trudności i poruszają się wśród nich jak słonie w sklepie z porcelaną"[43].

W poradnikach można było odnaleźć również przykłady negatywnych ojcowskich postaw czy zachowań. Poważnym uchybieniem ze strony ojca było okazywanie dzieciom zbyt małego zainteresowania. Ojciec, który po powrocie z pracy zasiadał z gazetą na kanapie lub, co gorsza, szedł z kolegami na piwo lub grać w karty, był surowo potępiany – niepoświęcanie czasu na rozmowy i inne wspólne zajęcia z dziećmi traktowane było jako przejaw złej postawy rodzicielskiej[44]. Usprawiedliwienia dla zbyt małego zaangażowania ojców w wychowanie poszukiwano w wielowiekowej tradycji i konserwatywnym (w domyśle – przestarzałym) podziale ról w rodzinie[45]. Wątek ten przewija się zarówno w poradnikach międzywojennych, jak i tych późniejszych.

Znęcanie się psychiczne i fizyczne nad najbliższymi, porzucenie rodziny, brak zainteresowania dziećmi po rozwodzie z ich matką, obojętność na cierpienia istot powołanych przez siebie do życia, to tylko niektóre z przykładów karygodnych ojcowskich zaniedbań, przywoływanych na kartach poradników. Nieodpowiedzialni ojcowie swoimi działaniami doprowadzić mogli do nieodwracalnych szkód – ich dzieci mogły zostać „[…] zwichnięte i połamane psychicznie, doprowadzone również do ciężkich chorób nerwowych albo do przestępstwa, okaleczone duchowo na zawsze!"[46].

Negatywny wizerunek ojca był także wiązany ze skłonnością do nadużywania alkoholu, czasami wprost określanym jako pijaństwo. Ojciec–alkoholik winien był nie tylko rozpadowi rodziny, ale przede wszystkim stanowił zagrożenie dla prawidłowego przebiegu procesu rozwoju dziecka, głównie psychicznego[47]. Wyjątkowo niebezpieczna była sytuacja, gdy ojciec rozpijał i wprowadzał synów w złe towarzystwo, a co się z tym wiązało, także odrywał od nauki.

---

[42] A. Kühner, *Tajemnica życia*…, dz. cyt., s. 41, 43; K. Kotłowski, *Problemy wychowania*…, dz. cyt., s. 122.

[43] K. Kotłowski, *Problemy wychowania*…, dz. cyt., s. 122.

[44] D. Barzach, A. Lanota, *Rodzicom ku uwadze: rozmowy o wychowaniu*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1964, s. 7.

[45] H. Izdebska, *Nasze dzieci i my*…, dz. cyt., s. 33–34.

[46] I. Krzywicka, *Miłość... małżeństwo*…, dz. cyt., s. 155–159.

[47] A. Warol, *Rodzice i dzieci...*, dz. cyt., s. 60–61, 63; M. Łopatkowa, *Dziecko wsi*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 6–7; C. Kaczmarek, *Podstawy życia rodzinnego*, Księgarnia „Jedność", Kielce 1947, s. 30; D. Barzach, A. Lanota, *Rodzicom ku uwadze...*, dz. cyt., s. 44–48; Z. Włodarski, *Co robić, żeby dzieci nie były nerwowe*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1965, s. 18; B. Domańska, B. Domańska, J. Feliksiak, *Trudny wiek?*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 15–17; W. Peruańska, *Kieliszek wina*, [w:] *Pomówmy o naszych dzieciach*, przekł. Z. Braude, Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1962, s. 300–307; H. Izdebska, *Nasze dzieci i my*…, dz. cyt., s. 72–73.

Gorzkie słowa kierowano również do ojców, którzy swoimi nieroztropnymi wypowiedziami na temat własnego stosunku do obowiązków zawodowych, niszczyli w dzieciach, szczególnie synach, chęć do ciężkiej i uczciwej pracy. Codzienne narzekania i utyskiwania mogły przyczyniać się do wyrobienia w dziecku przekonania, że nie warto pracować, lepiej nauczyć się inaczej zdobywać pieniądze – stąd już był tylko krok do zejścia na złą drogę[48].

Obraz ojca przedstawiany na łamach badanych poradników dla rodziców z lat 1918–1939 uległ stosunkowo niewielkiej modyfikacji. Choć książki te dedykowane były najczęściej obydwojgu rodziców, wskazówki i przestrogi w nich zamieszczane kierowano zdecydowanie do matek, ojcom poświęcając margines rozważań. Ojcu szczególną uwagę poświęcano w poradnikach autorstwa osób duchownych lub związanych z Kościołem katolickim, często podkreślając boskie konotacje ojcostwa, a co za tym szło, uznając niekwestionowany autorytet i nieomylność ojca. W świeckiej literaturze poradnikowej okresu międzywojennego oraz książkach z lat 1944–1948 nikły udział ojców w wychowaniu dzieci przypisywano wynikającemu z konieczności pracy poza domem brakowi czasu, stąd też niemalże cały ciężar obowiązków opiekuńczo-wychowawczych cedowano na matkę i to do niej kierowane były porady. Wzór ojca – socjalistycznego pracownika, wspomagającego żonę w toku całego procesu wychowawczego, aktywnie uczestniczącego w życiu dziecka, pojawił się na łamach poradników z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku. Rozwinięciu uległ w nich sygnalizowany zaledwie w książkach z okresu międzywojennego wątek ojca – opiekuna, posiadającego wszelkie umiejętności niezbędne w pielęgnacji dziecka. To właśnie dążenie do jak największej partycypacji ojca w sprawach życia codziennego rodziny stanowi najbardziej różnicujący element przekazu zawartego w poradnikach wydanych po roku 1948, względem publikacji wcześniejszych. W całym badanym okresie starano się odwodzić ojców od stosowania przemocy fizycznej w wychowaniu, propagując obraz ojca – przyjaciela swoich dzieci, negując jednocześnie wartość tradycyjnego modelu ojca – tyrana, trzymającego żelazną ręką dyscyplinę w domu. Autorytet ojcowski utożsamiano z przymiotami samej osoby ojca – dla autorów międzywojennej oraz ukazującej się w latach 1944–1948 literatury poradnikowej były to przede wszystkim miłość Boga i bliźniego, zaś po roku 1949 (do końca badanego okresu, czyli roku 1970) – oddanie ludowej ojczyźnie. W tym ostatnim okresie pojawił się także nowy model ojca – fachowca, rzetelnie wywiązującego się z powierzonego mu obowiązku pracy na rzecz ojczyzny i społeczeństwa. Interesująca wydaje się zmiana, jaka dokonała się na przestrzeni badanego okresu w zakresie uogólnionego wzorca ojca idealnego (od głowy Świętej Rodziny po twórcę materializmu historycznego).

[48] A. Krassowska, *O życzliwości dla świata i ludzi*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 93–95.

Wśród ojcowskich ułomności zdecydowanie i niezmiennie dominował problem nadużywania alkoholu, ojciec – alkoholik potępiany był w całym badanym pięćdziesięcioleciu. Równie często podnoszona była kwestia stosowania przez ojców przemocy fizycznej wobec dzieci, a typ ojca – tyrana także poddawany był ostrej krytyce.

W całym badanym okresie zauważyć można nieobecność udziału ojców w edukacji szkolnej dzieci – rolę „koordynatora" spraw edukacyjnych oraz łącznika między rodziną a szkołą milcząco przypisywano wyłącznie matce.

Obraz ojca przedstawiony w badanych poradnikach niemalże w całości wpisuje się w typologię zaproponowaną na początku XXI wieku przez Marię Braun-Gałkowską[49]: ojca nieobecnego (wiecznie w pracy), „trującego" (stosującego przemoc fizyczną „dla dobra dziecka") oraz ojca dobrego (obecnego w życiu rodziny i aktywnie wspomagającego swoje dzieci); jedynie typ ojca słabego (niedojrzałego i niezdolnego do sprawowania zadań wynikających z faktu bycia rodzicem) zdaje się charakterystyczny dla czasów współczesnych – w bogatej literaturze poradnikowej dla rodziców z lat 1918–1970 ten typ ojca nie występuje.

Pomimo że twórcy poradników wyrażali nadzieję, iż wraz z dokonującymi się zmianami w myśleniu o roli kobiety i mężczyzny w rodzinie zmianie ulegnie również nastawienie panów do literatury poświęconej sprawom wychowania, książki te w rzeczywistości adresowane były do kobiet. Mimo dokonujących się w badanym pięćdziesięcioleciu zmian, zarówno obyczajowych, jak i społecznych oraz gospodarczych, lecz przede wszystkim – mentalnych, to matki niezmiennie wskazywane były przez autorów literatury poradnikowej za tego z rodziców, na którym w największym stopniu spoczywała odpowiedzialność za wychowanie dziecka. Uprawnione zdaje się zatem twierdzenie o jedynie życzeniowym charakterze zdecydowanej większości uwag dotyczących roli i obowiązków ojca, jakie w swoich pracach zamieszczali twórcy poradników poświęconych opiece i wychowaniu dzieci i młodzieży.

Bibliografia

Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Warszawa 1998.

Barzach D., Lanota A., *Rodzicom ku uwadze: rozmowy o wychowaniu*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1964.

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

Brandstätter M., *Z doświadczeń rodziców i nauczycieli*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932.

[49] M. Braun-Gałkowska, *Być ojcem*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 201.

Braun-Gałkowska M., *Być ojcem*, [w]: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
Brodowski F., Brodowska T., *Kobieta w rodzinie. Szkic moralności praktycznej naszych matek*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa 1925.
Bross S., *Miłość, małżeństwo, rodzina*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1935.
Burger L., *Kowalscy*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1934.
Delumeau J., Roche D., (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza „Volumen", Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
Domańska B., Feliksiak J., *Trudny wiek?*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
Fritsch H., *Matko, dziecko Twoje. Myśli o wychowaniu*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1935.
Izdebska H., *Nasze dzieci i my* (*książka dla rodziców*), „Wiedza Powszechna", Warszawa 1961.
Jakubiak K., *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, [w]: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
Jakubiak K., *Postać i rola ojca w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX w. w świetle piśmiennictwa pedagogicznego i rodzinnego*, [w:] K. Kabacińska, K. Ratajczak (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 1: *Od średniowiecza do początku XX wieku*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
Kaczmarek C., *Podstawy życia rodzinnego*, Księgarnia „Jedność", Kielce 1947.
Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Klimová-Fügnerová M., *Nasze dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1956.
Knoblochowa J., *Miłość, małżeństwo i ty*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1966.
Korczak J., *Prawidła życia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
Kotłowski K., *Problemy wychowania w rodzinie*, PWN, Warszawa 1966.
Krassowska A., *O życzliwości dla świata i ludzi*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
Król J., *Model ojca i syna w ideologii wychowawczej lat 1948–1956 w Polsce Ludowej*, [w]: E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie: ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
Krzywicka I., *Miłość...małżeństwo...dzieci...*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1962.
Kühner A., *Tajemnica życia powstającego*, Wydawnictwo Epoka Towarzystwo Wydawnicze, Poznań [b.r.w.].
Łapińska R., *Psychologia wieku dorastania. Lata 12–18. Książka dla rodziców*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
Łopatkowa M., *Dziecko wsi*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.

Milewicz B. (red.), *Rodzice, dzieci, wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.
Pabst A., *Wychowanie praktyczne*, „Rola", Warszawa 1919.
Peruańska W., *Kieliszek wina*, [w]: *Pomówmy o naszych dzieciach*, przekł. Z. Braude, Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1962.
Pietrow A., *Wyrabianie w dzieciach uczciwości i prawdomówności*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.
Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, „Wiedza Powszechna", Warszawa 1980.
Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.
Rondthaler A., *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
Siennicki F., *Odżywianie i pielęgnowanie niemowląt*, Księgarnia Bracia Bogdańscy i Ska, Warszawa 1949.
Sierakowska K., *Rodzice, dzieci, dziadkowie... Wielkomiejska rodzina inteligencka w Polsce 1918–1939*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2003.
Ty i Twoja rodzina, Kuria Diecezjalna, Katowice 1948.
Warol A., *Rodzice i dzieci*, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1935.
Włodarski Z., *Co robić, żeby dzieci nie były nerwowe*, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1965.
Zierkiewicz E., *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.
Żychliński B., *Rodzice chrześcijańscy a młodzież dorastająca*, nakł. i czcionkami Drukarni i Księgarni św. Wojciecha, Poznań 1916.

doi: 10.23734/wwr20152.397.416

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 08.07.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Andrzej ŁADYŻYŃSKI*

Ojciec i ojcostwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w świetle pamiętników inspirowanych z epoki

The father and the fatherhood in Polish People's Republicin the view of diaries from the period

Streszczenie

Niniejszy tekst stanowi opracowanie jednego z takich zbiorów pamiętników, pisanych głównie przez mężczyzn. Badana grupa pamiętników to relacje ojcowskie z lat 1946–1973. To interesujące źródło badawcze pozwala odkryć cechy ojcostwa realizowanego w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Badane pamiętniki ukazują wzory mężczyzn wyniesione z domów rodzinnych oraz ich osobiste postawy rodzicielskie. Ojcowie na kartach tych osobistych wspomnień to mężczyźni w różnym wieku, rekrutujący się z odmiennych warstw społecznych, legitymujący się zróżnicowanym wykształceniem, znajdujący w różnych sytuacjach życiowych. To mężowie oraz mężczyźni rozwiedzeni.

Ojcostwo realizowanie w PRL-u jawi się jako odmienne od znanego współczesnemu społeczeństwu. To pełnienie roli w całkowicie innej rzeczywistości gospodarczej oraz politycznej. Z kart pamiętników ojcowskich wyłania się kontekst życia ówczesnych rodzin, głównie skromne warunki ich materialnego bytu. Trudne do osiągnięcia są artykuły spożywcze oraz codziennego użytku. Kolejki jawią się jako naturalna część rodzinnej egzystencji. Zarysowują się jednak zmiany ról pełnionych w rodzinie spowodowane

* e-mail: aladyzynski@gmail.com
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

pracą kobiet, wymuszających w konsekwencji przyjęcie nowych postaw przez mężczyzn. W okresie tym zarysowuje się nowy model męża i ojca, angażującego się w prace domowe oraz opiekę nad dzieckiem, aktywnie uczestniczącego w procesie wychowania.

Słowa kluczowe: ojciec, ojcostwo, Polska, pamiętniki.

Abstract

This article elaborates on diaries, written mainly by men in years 1946–1973. This interesting research source allows discovery of the qualities of fatherhood in the times of the Polish People's Republic. Examined diaries shows author's models of masculinity taken from family homes as well as personal parental attitudes. In the quoted literature fathers differ on many levels: age, social stratum, education, life situation. The described fathers are married and divorced.

Fatherhood in the times of communism – and its economic and political reality – seems to be very different than modern fatherhood. Diaries show realities of family life with its modest living conditions: staples difficult to obtain as well as endless queues in the shops. Family roles are changing due to the fact that women are full-time workers. It implicates new men's attitudes. This period creates new models of a husband and a father, which is actively involved in housework and child care, as an equal partner in the upbringing process.

Keywords: father, fatherhood, Poland, diaries.

Wstęp

Inspiracją do opracowania tematu związanego z realizacją ojcostwa przez mężczyzn wychowujących dzieci w okresie funkcjonowania Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej stało się kilka czynników. Przyjmuję za punkt wyjścia perspektywę historyczną, w ramach której „[...] ojciec jawi się jako jeden z najważniejszych zrębów cywilizacji zachodniej"[1]. Jako czynnik kolejny pragnę wskazać pewne niedowartościowanie tej roli. Teoretyczne zainteresowanie zagadnieniem ojcostwa przypada na drugą połowę XX wieku, jednak w Polsce pierwsze książki o ojcu i ojcostwie pojawiły się dopiero w latach siedemdziesiątych tego stulecia. Ojcostwo wciąż nie stanowi jednego z głównych, ważnych nurtów badań. Wprawdzie ilość eksploracji badawczych nad ojcem i ojcostwem systematycznie rośnie, w dalszym ciągu jest jednak niezbyt wielką enklawą penetracji badawczych podejmowanych przez przedstawicieli nauk społecznych. Kolejny czynnik stanowiący źródło inspiracji to głębokie przekonanie, że ojcostwo to istotny proces w życiu mężczyzny oraz w konsekwencji całej jego rodziny. Peł-

[1] A. Kurcbart, *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*, Difin S.A., Warszawa 2011, s. 9.

nienie roli ojca to jedno z najważniejszych zadań społecznych. Nie bez znaczenia jest także motyw autobiograficzny. Będąc synem ojca wychowującego w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej posiadam również własne doświadczenia związane z realizacją ojcostwa w tym okresie. Stanowią one, zwłaszcza w ostatnich latach, przedmiot mojej osobistej refleksji.

Przedmiot badania oraz jego cel

Jan Szczepański na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia wskazywał, że pamiętniki stanowić mogą podstawę do analiz historycznych oraz kulturowo-społecznych, badań zmian postaw wobec różnych wartości, precyzowania oraz interpretowania problemów, badania aspiracji, celów oraz dążeń jednostek, przekształceń w kulturze a także poziomu aktywności kulturalnej jednostek[2].

W swym opracowaniu przedmiotem uczyniłem ojcostwo ukazywane w opublikowanych zbiorach pamiętników z PRL-u. Za cel przyjąłem sobie odkrycie fenomenów, dających się uchwycić cech ojcostwa oraz ewentualnych kierunków jego zmian. Trendy tych przeobrażeń wzmacniane – z dużym prawdopodobieństwem – przez organizatorów konkursów, uwypuklają pewne pożądane typy postaw oraz zachowań, pożądanych ról społecznych. Niemniej udaje się odkryć pewne rysy istotne procesu pełnienia przez ówczesnych mężczyzn roli ojców w epoce, kontekst ich życia oraz niektóre uwarunkowania ojcostwa. Analiza pamiętników pozwala na wychwycenie tendencji zmian, niekiedy może jedynie postulatywnych, a mniej odzwierciedlanych w życiu społecznym. Dają się – jak się wydaje – wyodrębnić główne uwarunkowania funkcjonowania ojców w epoce, w której przyszło im pełnić swoją społecznie istotną rolę. Wymienione powyżej czynniki skłaniają do czujnej, krytycznej lektury oraz analizy prezentowanych tekstów.

Próba badana

Z założenia, dla ograniczenia wybranej próby, posłużyłem się jedynie wypowiedziami mężczyzn. Tych w zasadzie przy opowieściach rodzinnych jest zdecydowanie mniej i to nie tylko w okresie PRL-u. Próbę badaną stanowią cztery zbiory pamiętników opublikowanych. Wykorzystane zostały następujące opracowania: *Młodzi po ślubie*[3], *Rodzina o rodzinie*[4], *Współczesny mężczyzna*

[2] J. Szczepański, *Pamiętniki a wiedza o polskim społeczeństwie*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971, s. 26.

[3] M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1966.

[4] Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak, *Rodzina o rodzinie*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1967.

jako mąż i ojciec[5], *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*[6]. Uczyniłem to jednak nie w równym stopniu w odniesieniu do poszczególnych tekstów źródłowych. Poszukując treści związanych z realizacją ojcostwa, wybrałem jedynie pamiętniki o ojcu mówiące. Badana grupa pamiętników to relacje ojcowskie obejmujące lata 1946–1979. To źródło badawcze pozwala odkryć cechy ojcostwa realizowanego w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Badane pamiętniki ukazują wzory mężczyzn wyniesione z domów rodzinnych oraz ich osobiste postawy rodzicielskie. Ojcowie na kartach tych osobistych wspomnień to mężczyźni w różnym wieku, rekrutujący się z odmiennych warstw społecznych, legitymujący się zróżnicowanym wykształceniem, znajdujący się w różnych sytuacjach życiowych. To mężowie oraz – i to jest nowe – mężczyźni rozwiedzeni. Trudno dokonać pełniejszej charakterystyki autorów. Relacje zawierają zróżnicowane i na ogół mocno ograniczone informacje o pamiętnikarzach. Często są sygnowane pseudonimem, opatrzone wskazaniem zawodu, wieku, stażu małżeńskiego. Inne dane można wyczytać z tekstów narracji.

Pamiętniki inspirowane w PRL-u

Pamiętniki powstawały jako popularna forma ekspresji osobistej od przełomu XVIII i XIX wieku. Początkowo pisywano je głównie wśród arystokracji i ziemiaństwa, stopniowo obyczaj obejmował również inne warstwy społeczne. Tworzone w kręgach domowych w zasadzie były nieupubliczniane, a jeszcze w chwili obecnej niewiele zbiorów autobiograficznych zapisów tekstów z tej epoki trafia do archiwów oraz bibliotek. Trudno oszacować globalną skalę tworzenia tych autobiograficznych zapisków. Ten czas możliwości odkrywania źródeł z tego okresu jest prawdopodobnie dopiero przed nami.

Badania pamiętników zostały zapoczątkowane w środowisku socjologów przez Floriana Znanieckiego oraz Williama Thomasa, poddających analizie sytuację polskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych[7]. Potem metodę tę, określaną jako biograficzna, wykorzystali uczniowie pierwszego z wymienionych badaczy Józef Chałasiński[8] oraz Szczepański[9].

Trend, moda, swoista popularność na publikowanie pamiętników obecny i wcześniej, w okresie międzywojennym nastąpiły w Polsce po drugiej wojnie

[5] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1976.

[6] *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1979.

[7] W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Uniwersytet w Chicago, Chicago 1918–1920, t. I–V.

[8] J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984, t. I–IV.

[9] J. Szczepański, *Metoda biograficzna*, [w:] J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1971.

światowej. Pierwsze zbiory opublikowano w 1946 roku, a potem, po dekadzie mniejszej liczby publikacji, od 1957 roku nastąpił masowy ich „wysyp”[10]. Inicjowano wówczas konkursy na pamiętniki. I to interesujące zjawisko godne jest odnotowania. Pamiętnikarstwo konkursowe stanowiło polski fenomen. Określano je mianem dokumentów retrospekcyjno-refleksyjnych[11], pamiętnikarstwa ludowego[12], pospolitego ruszenia pisarstwa autentycznego[13], ale epitetowano również formami ambicji literackich, grafomanii czy właśnie pisarstwa inspirowanego[14].

Konkursów na pamiętniki w okresie Polski Ludowej było bardzo wiele. „W 30-leciu Polski Ludowej zorganizowano ok. 1000 konkursów na pamiętniki i wydano blisko 200 tomów zbiorowych publikacji”[15]. W słowie wstępnym jednego z takich zbiorów czytamy:

> „Polska dzierży swoisty rekord światowy; w żadnym kraju nie ogłasza się tylu konkursów na wspomnienia i pamiętniki co u nas. Wylansowana przed z górą 50 laty przez Floriana Znanieckiego i Wiliama Thomasa metoda tzw. dokumentów osobistych nigdzie nie jest tak konsekwentnie pielęgnowana jak w Polsce, nic więc dziwnego, że zyskała ona w socjologii miano polskiej metody”[16].

Jan Lutyński, w zbiorze pokonferencyjnym, tak postrzegał zalety pisarstwa inspirowanego:

> „Forma konkursu wykształcona w Polsce, posiada niewątpliwie duże walory. Wykazała ona swoją przydatność dla naukowych poszukiwań, została szeroko spopularyzowana, wytworzyły się już u nas nawyki odpowiadania na konkursowe apele. Jej cechę charakterystyczną stanowiło, że pozwala ona w maksymalnym stopniu ujawnić punkt widzenia piszących, wyrazić ich osobowość – w tej zresztą perspektywie, w której chcą oni być oglądani przez innych”[17].

Istotne jest tutaj pytanie, czy pamiętniki z epoki, znajdujące się w publicznym obiegu oddają prawdziwy obraz życia ich autorów? Czy możliwe było to w sytuacji stałej cenzury i kontroli wszystkich wydawnictw? Interesujące na ile publikacje pamiętników z epoki stanowiły konsekwencje realnego zaciekawienia

[10] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa...*, dz. cyt., s. 271 i nast.
[11] A. Kłoskowska, *Autobiografie*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa...*, dz. cyt., s. 35.
[12] J. Kądzielski, *Zalety i wady*, [w:] Tamże, s. 66–67.
[13] Z. Grzelak, *Wkraczanie w świat nieznany*, [w:] Tamże, s. 69.
[14] S. Adamczyk, *Wątpliwości i satysfakcje*, [w:] Tamże, s. 118.
[15] S. Adamczyk (wyb. wstęp i oprac.), *Życie bez fikcji*, *Dzienniki*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976, s. 3.
[16] W. Bielski, H. Maziejuk, S. Wiechno, *Mój dzień powszedni. Jaki kształt ma szczęście*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1974, s. 7.
[17] J. Lutyński, *Szanse dla biografii*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa...*, dz. cyt., s. 49.

organizatorów konkursów na doświadczenia piszących? Czy nie była to po prostu forma „inspiracji politycznej", tak by bez względu na tytuł konkursu zaprezentować osiągnięcia i sukcesy ludzi w epoce socjalizmu? Interesujące jest również to, czy autorzy wyrażali rzeczywistą potrzebę pisania, czy również pochodzili z nadania? I jeśli to były konkursy, to kto zwyciężał, ci co prezentowali ciekawe doświadczenia autobiograficzne, czy też ci, którzy odpowiadali na zapotrzebowanie mocarzy ludowej ojczyzny? Taką łagodną – jak przypuszczam – wersję preferowania niektórych opisów nad innymi może stanowić passus zaczerpnięty ze wstępu do jednego ze zbiorów traktujących o rodzinie, głoszący że: „W każdym bądź razie jest ona terenem walki nowego ze starym"[18]. Wynikać z tego może np. to że „to nowe" było zdecydowanie lepiej postrzegane w przeciwieństwie do „starego". Przywołując źródło z epoki dowiadujemy się, że twórczość ta stanowi dążenie:

> „[...] do samookreślenia, zamiar dania świadectwa prawdzie, zamanifestowanie nowych zrodzonych przez warunki socjalistyczne aspiracji"[19].

To w rozumieniu autora:

> „Wtargnięcie na forum publiczne mas ludowych, przeżywających po raz pierwszy fascynacje tego debiutanckiego kroku"[20].

Można jednak przyjąć, że „wysyp" pamiętników inspirowanych Polski okresu socjalizmu był, i jest to bardziej prawdopodobne, bardzo mocno osadzony w ideologii ówczesnego państwa. Władze, poprzez przeróżne organizacje, zabiegały o umieszczenie tego pamiętnikarstwa w nurcie oficjalnych, kontrolowanych i poddanych pełnej cenzurze publikacji.

Autorzy pamiętników

Warto – jak się wydaje – postawić pytanie o piszących pamiętniki. Otóż analizując wypowiedzi autobiograficzne bohaterów trzeba wskazać, że są to przedstawiciele różnych grup i warstw społecznych. Trudno to ująć w sposób statystyczny, ale widać wyraźnie, że wypowiedzi dotyczące ojcostwa należą zarówno do przedstawicieli inteligencji (często nauczycieli), jak i osób z niższym wykształceniem.

Zastanawiając się nad motywami pisarstwa inspirowanego zauważyć trzeba, że w interesującym nas okresie rosła liczba osób objętych obowiązkiem szkol-

[18] W. Bielski, H. Maziejuk, S. Wiechno, *Mój dzień powszedni...*, dz. cyt., s. 12.
[19] Z. Grzelak, *Wkraczanie w świat nieznany*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa...*, dz. cyt., s. 70.
[20] Tamże, s. 70.

nym, wzrastała zatem liczba umiejących pisać i chcących to udowodnić. Jeśli jeszcze wyobrazimy sobie, że był to czas daleko przed pojawieniem się Internetu i jego możliwościami, np. mailowania, tworzenia osobistego bloga, aktywności na Facebooku, to bardziej zrozumiała staje się tendencja do pamiętnikarskiego prezentowania swoich doświadczeń.

Trzeba również powiedzieć, że w samym PRL-u odnoszono się do tego prowokowanego pisarstwa autobiograficznego w sposób bezkrytyczny. Podnosiły się sceptyczne głosy co do celowości organizowania tak licznych konkursów, określano je niekiedy mianem nieprzemyślanych, obsadzanych przez „zawodowych pamiętnikarzy" piszących – z założenia – na każdy konkurs[21]. Przywołany już powyżej Lityński mówi o pamiętniku inspirowanym:

> „Posiada jednak i cechy, które następnie utrudniają wykorzystanie zebranych materiałów. Materiały te są zazwyczaj bardzo różnorodne i nierówne, zwłaszcza ze względu na wartość informacyjną każdego opisu. Znaczna część opisów posiada z reguły bardzo fragmentaryczny charakter. Powoduje to, że badaczowi nieraz bardzo trudno jest na ich podstawie wyrobić sobie pogląd na przebieg jakiegoś procesu czy charakter zjawiska, co zwykle stanowi cel jego poszukiwań"[22].

Podkreślano masowość pamiętników, ale kwestionowano ich reprezentatywność. Kądzielski pisał:

> „[...] prace oparte na materiałach autobiograficznych bardziej zbliżone są do literatury pięknej i silniej oddziałują na wyobraźnię"[23].

Na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia Antonina Kłoskowska pozwoliła sobie na wniesienie uwag do zgłaszanych na konkursy pamiętników:

> „Autor – pisała – [...] może w tym wypadku stymulować pewne postawy i deklarować opinie, które uważa za najlepiej odpowiadające uczestnikom sądu konkursowego. Materiał taki przynajmniej w pewnych partiach przestaje być autentycznym dokumentem stanowiska autora. Doświadczenia jurorów sądów konkursowych wskazują, że pewna liczba uzyskanych tą drogą materiałów stanowi po prostu fikcję"[24].

[21] W. Bielski, H. Maziejuk, S. Wiechno, *Mój dzień powszedni...*, dz. cyt., s. 7.
[22] J. Lutyński, *Szanse dla biografii*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa...*, dz. cyt., s. 49–50.
[23] J. Kądzielski, *Zalety i wady*, [w:] Tamże, s. 67–68.
[24] A. Kłoskowska, *Autobiografie*, [w:] Tamże, s. 35.

Ojcowie oraz ojcostwo w PRL-u w świetle pamiętników

Próbując przeanalizować treści pamiętników posłużyłem się autorskim kluczem analizy, obejmującym następujące kategorie wyłonione na skutek wstępnej lektury prezentowanych tekstów:

A. Warunki życia;
B. Nie/zaplanowane dzieci;
C. Pola męskiego/ojcowskiego zaangażowania;
D. Opieka nad dziećmi oraz wychowawcze oddziaływanie na dzieci;
E. Wychowanie w II RP a PRL-u?;
F. Wątki światopoglądowe;
G. Ocena jakości życia w Polsce Ludowej;

A. Warunki życia

Trudno nie odnieść się do sfery warunków życia, zwłaszcza próbując przedstawić rzeczywistość, gdy to „byt miał określać świadomość". W narracjach mężczyzn zwraca uwagę, uderza wprost, opis mizerii materialnej życia ówczesnych rodzin. Skromne, czasami bardzo prymitywne, są warunki mieszkaniowe, często brak stosownego lokum dla rodziny. Te lata bezpośrednio powojenne, ale również późniejsze z ich materialnymi niedostatkami stanowią tło ojcowania mężczyzn. Rodziny w zasadzie są bardzo ubogie. Posiadają jedynie podstawowe sprzęty. Mężczyzna 47-letni, z wykształceniem podstawowym tak sumuje dorobek materialny kilku pierwszych lat małżeństwa:

> „Po sześciu latach małżeństwa całym naszym dorobkiem było jedno łóżko z pościelą, kilka niezbędnych garnków, niezbędny przyodziewek i dwoje dzieci"[25].

Mężczyzna o pseudonimie *Ekonomista* pokazuje skalę tej materialnej nędzy:

> „Urodził się drugi syn. Aby pokryć najkonieczniejsze wydatki, sprzedałem balową suknię żony, którą jej podarowałem z okazji urodzin Piotrusia (pierworodnego)"[26].

Mężczyźni ujawniają swoje marzenia. Są one proste: zrobić zakupy, ugotować posiłek, mieć rodzinne lokum. Korzystają ze stołówek szkolnych i zakładowych i marzą, by wszyscy członkowie rodziny mogli się w nich stołować. Z czasem dorabiają się własnych skromnych – na ogół małych – mieszkań.

[25] [Odmieniec], *Czy te lata były stracone?*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 26.
[26] Wypowiedź [Ekonomisty] zawarta w: M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie...*, dz. cyt., s. 76.

Działacze społeczni – a ci wśród piszących stanowią sporą ich część – szybciej zdobywają nowe mieszkania. Oto przykład:

> „Podobnie jak nasi rówieśnicy, chcemy nie tylko mieszkać w ładnie urządzonym mieszkaniu, ale również chcemy dobrze się odżywiać. Nie należy to do zadań łatwych. Najwięcej czasu traci się na zakupy. Biorąc pod uwagę fakt, że z pracy wychodzimy o godzinie 15, do domu z zakupami wracamy około 17–18. Obiad w takich warunkach można przygotować na godzinę 19. [...] Najlepszym rozwiązaniem byłoby umożliwienie korzystania ze stołówek zakładowych"[27].

Wskazany powyżej wątek związany z korzystaniem ze stołówki, jako rozwiązanie korzystne, tanie oraz praktyczne nie jest zresztą odosobniony. Nauczyciel, który wraz z synami je obiady w swoim miejscu pracy wyraża to w sposób następujący:

> „Po lekcjach razem z Robertem i Rafałem (synowie), jemy obiad w szkolnej stołówce i wracamy do domu. Szkoda, że żona nie może korzystać ze szkolnej stołówki, gdyż komplikuje to naszą sytuację finansową i zabiera czas"[28].

Mężczyźni sporo mówią o organizacji życia. Próbują radzić sobie sposobami, dziś już może niezbyt popularnymi:

> „Nasze ciężkie warunki materialne zmuszają mnie często, aby połączyć mój wypoczynek i wakacje dzieci z pracą zarobkową. W tym roku mi się powiodło, bo dzieci były na koloni pierwszy raz. Właśnie z rodzicami. Dzieci są istotą naszego małżeństwa, nadają mu ton"[29].

B. Nie(za)planowane dzieci

Z pewnością treści związane z planowaniem dzieci stanowią w życiu rodzin a zatem i ojców nowość. Dzieci – jak wszystko w socjalizmie – planuje się. Ojcowie wraz z żonami czytują uświadamiające broszury oraz stosują się zasady upowszechniane przez Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa. Pracownik umysłowy zwierza się z tego w swoim pamiętniku:

> „Drugie dziecko – córeczka, oczywiście zaplanowana (korzystamy z różnego rodzaju broszur), ma dwa latka"[30].

[27] [S.D.], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*..., dz. cyt., s. 102.
[28] [Lech Lisiecki], w: Tamże, s. 92.
[29] [Stanisław Chmielowski], w: Tamże, s. 101.
[30] [Pracownik umysłowy], w: M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie*..., dz. cyt., s. 42.

Efekty tej edukacji są zróżnicowane. Młody 27-letni ojciec, prawdopodobnie o wykształceniu technicznym, sądząc z pseudonimu *Inżynier* relacjonuje:

> „Jeszcze przed ślubem obie mamy i na dodatek babcia zaklinały nas na wszystkie świętości, abyśmy przed ukończeniem studiów ustabilizowaniem się materialnym nie myśleli nawet o dziecku. My oczywiście zgadzaliśmy się całkowicie z ich poglądami, powołując się na swoją mądrość i wpływ TŚM, w wyniku czego... w lipcu 1962 r., przyszedł na świat nasz «następca tronu», śliczny jak malowanie chłopiec”[31].

C. Pola męskiego/ojcowskiego zaangażowania

W pamiętnikach ukazuje się współdziałanie par małżeńskich na niwie pracy domowej. Oto przykład relacji jednego z mężczyzn:

> „Większość problemów staramy się rozwiązywać wspólnie, gdyż wydaje się nam, że dzięki temu można uniknąć wielu konfliktowych spięć rodzinnych. Wspólnie planujemy zakupy z comiesięcznego budżetu, wspólnie pomagamy sobie w wykonywaniu prac domowych, wspólnie troszczymy się o nasze dzieci, dzieląc się między sobą zakresem obowiązków. I tak ja kontroluję ich przygotowanie do szkoły, uczę samodzielnego wykonywania pewnych prac w domu [...] Na mnie też spoczywa obowiązek odpowiedzi na tzw. trudne pytania”[32].

W relacjach mężczyzn mowa jest często o pracy zawodowej obojga małżonków i równym podziale obowiązków. Młody lekarz, prezentując zestaw prac wykonywanych w domu, mówi o tym w następujący sposób:

> „Z żoną żyjemy zgodnie, oboje pracujemy zawodowo i oboje dzielimy między siebie obowiązki domowe, wprawdzie nie dzielimy ich równo dla każdego, lecz na swego rodzaju męskie i kobiece. Do moich obowiązków należy to wszystko, co trzeba dźwignąć, naprawić a także konserwacja i uzupełnienia wszystkich urządzeń domowych oraz przygotowanie zapasów na zimę, jak ziemniaki i kapusta. Do żony należy pranie, prasowanie [...] oraz większość zakupów żywnościowych, natomiast wszelkie inne czynności wykonuje każdy z członków rodziny, zależnie od sytuacji i swoich możliwości w określonym czasie”[33].

Mężczyźni mówią o czynnym zaangażowaniu na polu prac domowych.

> „Robię gruntowne porządki z myciem okien, trzepaniem dywanów, pastowaniem podłóg, jednocześnie gotuję obiady korzystając z warzyw z własnego ogródka. Mam ogromną satysfakcję, kiedy żona wracając z pracy może ze

[31] [Inżynier], w: Tamże, s. 284.
[32] [Lech Lisiecki], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*..., dz. cyt., s. 93.
[33] [Odmieniec], *Czy te lata były stracone*?, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna*..., dz. cyt., s. 30.

> smakiem zjeść sporządzony i podany przeze mnie obiad. Później wychodzę z Małgosią na spacer"[34].

Deklarują się jako współpracownicy swoich żon. Wyznania te brzmią bardzo egalitarnie:

> „Nie ma u nas od początku małżeństwa podziału na pracę babską i męską w domu. Po prostu jedno drugiego uzupełnia. Ja myję podłogi i pastuję, ponieważ uważam, że tj. dość ciężka praca. Myję okna wycieram kurze, trzepię dywany, myję naczynia i wykonuję jeszcze wiele, wiele innych czynności. Wcale się tego nie wstydzę, robię drobne zakupy, ale niestety ni potrafię zakręcić się koło kuchni"[35].

Niektóre z wątków wskazują nawet na podległość mężów wobec swych żon. Przywołany poniżej autor, w swojej postawie równościowej, posuwa się nawet nieco dalej. I wielu współczesnych mężczyzn mogłoby to zaskoczyć:

> „Nie ma u nas głowy rodziny, wszyscy jesteśmy jednakowo ważni i wszyscy rządzimy [...] wypłatę oddaję żonie razem z paskiem zarobkowym, tak jak oddawałem mateczce, która tego w ogóle nie żądała i żona również nie żąda"[36].

Na inny wątek „przewagi kobiet", w relacjach z mężczyznami, wskazuje kolejna wypowiedź:

> „Rodzinę z naszego małżeństwa uczyniła dopiero córka Anna. Zawsze marzyłem o córce. Było to jakby przedłużenie dziecięcych pragnień, by mieć siostrę. Chciałem, by moja przyszła córka miała na imię Hortensja. Po urodzeniu dziecka zostałem jednak przez żonę przegłosowany i została nazwana Anna – Hortensja"[37].

Piszący pamiętniki mężczyźni zdecydowanie rzadziej ukazują się jako „tradycjonaliści", stroniący od prac przypisywanych wcześniej kobietom. Ale zdarzają się również wypowiedzi mężczyzn konserwatywnych. Niektórzy ojcowie przyznają, że są mniej obciążeni niż ich małżonki. Jeden spośród nich dostrzega i przyznaje uczciwie, że:

> „Podział pracy i obowiązków rodzinnych jest przesunięty na niekorzyść żony. [...] żona zajmuje się dzieckiem więcej niż ja"[38].

---

[34] [Lech Lisiecki], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*..., dz. cyt., s. 96.
[35] [Antoni Kraszyński], w: Tamże, s. 107.
[36] Tamże.
[37] [S.Ż.], w: Tamże, s. 113.
[38] [Mad], *Wspomnienia i refleksje*, [w:] Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak, *Rodzina o rodzinie*..., dz. cyt., s. 180.

Kolejny ujawnia postawę, która w pamiętnikach okresu PRL-u nie należy do częstych, mówiąc:

> „Mój udział w pracach domowych nie jest duży. Chociaż nie jestem wrogiem wykonywania tak zwanych babskich prac domowych, nie uważam również, że pranie pieluch, zmywanie talerzy, czy gotowanie są jakimiś podstawowymi funkcjami męża i ojca”[39].

D. Opieka nad dziećmi oraz wychowawcze oddziaływanie na dzieci

Opieka nad dziećmi oraz ich wychowanie zajmuje sporo uwagi piszących. Zaskakująca jest wypowiedź mężczyzny, uczestniczącego w porodzie swojego dziecka:

> „[...] urodził się syn, przy porodzie byłem sam z położną. Żona czuła się lepiej, gdy była ze mną. Położna nauczyła mnie przewijać i kąpać dziecko, a ja nauczyłem potem żonę”[40].

W badanych pamiętnikach sporo jest treści o rozważaniach rodziców, co uczynić z dzieckiem po ukończeniu przez matkę urlopu macierzyńskiego. Dzieci oddaje się do żłobka. W zasadzie niewiele jest jednak informacji o tym, co one przeżywają. Nieco treści odnosi się jedynie do dylematów przeżywanych przez matki i ojców oraz ich decyzji.

> „Skończyły się wakacje urlop macierzyński i oto stanął przed nami problem oddania dziecka do żłobka. Wszyscy byli za, mieliśmy już załatwione papiery, lecz żona nie mogła się zdobyć na tę pierwszą jednodniową rozłąkę [...] i spróbować wychowywać go własnymi siłami. W tym celu postanowiłem przerwać na rok naukę i iść do pracy”[41].

Obok żłobka popularna jest instytucja opiekunki, w zasadzie nigdzie nie nazywanej nianią.

> Po urodzeniu pierwszego dziecka zaangażowaliśmy opiekunkę–gosposię. W naszym życiu niewiele się zmieniło – nadal pracowaliśmy oboje. [...] Gdy przyszło na świat drugie dziecko, żona zrezygnowała z pracy (próby zaangażowania opiekunki nie powiodły się)”[42].

---

[39] [„Dariusz”], *Nie ma walki o dominację w rodzinie*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna*..., dz. cyt., s. 124.
[40] [A.M.], *Nie wierzę że jej nie ma*, [w:] Tamże, s. 172.
[41] [Inżynier], w: M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie*..., dz. cyt., s. 285.
[42] [„Jan Podlaski”], *Szczęśliwe, choć trudne*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna*..., dz. cyt., s. 328.

Pracownik umysłowy – jak można sądzić z poniższego wpisu – zadowolony z pracującej żony komentuje to w sposób następujący:

> „Żona w dalszym ciągu pracuje i nieźle zarabia. Maleństwo wychowała nam gosposia przez półtora roku, a od pół roku oddaliśmy dziecko do żłobka, gdzie czuje się bardzo dobrze"[43].

W pamiętnikach znajduje się nieco refleksji ojców na temat wychowania. To niekiedy opis serdecznych relacji, mówiących o próbach rozumienia dzieci:

> „Nasza córeczka jest jeszcze mała. Ale od urodzenia okazujemy jej oboje z żoną dużo ciepła i czułości. Kochamy naszą córeczkę bardzo i dlatego naszym naturalnym zachowaniem zjednujemy ją sobie"[44].

Jeden z ojców tak charakteryzuje rodzicielskie oddziaływana:

> „W wychowaniu staramy się z żoną zawsze o jednomyślność. To co powie matka, ojciec nie może tego negować i odwrotnie"[45].

Ojcom towarzyszy refleksja nad tym jako zajmować się swoim potomstwem. Mężczyźni piszą o opiece nad małym dzieckiem oraz swojej w niej roli.

> „Obserwując nasze dzieci muszę stwierdzić, że pragną one obecności rodziców, chcą im wciąż coś opowiadać, bawić się z nimi, podróżować... Na ile należy pozostawić im inicjatywę, samodzielność, jak często trzeba ich napominać, karać, Być stróżem dzieci, czy ich partnerem?"[46]

Cele wychowawcze, które ojcowie pragną osiągnąć to sukces edukacyjny. Mocno akcentują nacisk na wyniki szkolne dzieci, wspominają o sukcesach. Właściwie brak treści o problemach szkolnych. To są pamiętniki ojców, których dzieci osiągają dobre efekty edukacyjne. Ojcowie za priorytet uznają to, co dzieje się w szkole i często – w deklaracjach są odpowiedzialni za kontakty ze szkołą. To wydaje się prawdopodobne, uwzględniając iż są oni – na ogół – przedstawicielami inteligencji. Cele wychowawcze, które ojcowie pragną osiągnąć to sukces edukacyjny. Mocno akcentują nacisk na wyniki szkolne i sukcesy własnych dzieci w tym obszarze. Drukarz ze średnim wykształceniem mówi o swoich aspiracjach wobec dziecka:

---

[43] [Pracownik umysłowy], [w:] M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie...*, dz. cyt., s. 42.
[44] [„Aleksander"], *Ojciec pozostawił po sobie niesmak i żal*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 46–47.
[45] [S.Ż.], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne...*, dz. cyt., s. 114.
[46] [Stanisław Chmielowski], w: Tamże, s. 101.

„Pragnieniem moim jest, aby dziecko skończyło dobrą szkołę, umiało z powodzeniem pracować zawodowo. I tak jak ja – żeby brało udział w działalności społecznej”[47].

Pracownik umysłowy z dumą wyznaje:

„Obecnie nasz synek uczęszcza do II klasy, uczy się bardzo dobrze. Otrzymał odznakę wzorowego ucznia i nie mamy z nim żadnych kłopotów”[48].

Ojciec – nauczyciel mówi:

„W drodze chłopcy zwierzają się ze swoich sukcesów, opowiadają jak to było w klasie, kto dostał dwóję, kto coś przeskrobał. [...] Znów jesteśmy razem. Robert i Rafał odrabiają lekcje. Małgorzata bawi się swoimi ulubionymi zabawkami”[49].

Pochodzący ze wsi dojrzały pod względem wieku mężczyzna komentuje:

„Nie szczędzę sił, by zachęcać dzieci do nauki, dając sam przykład, biorąc żywy udział w szkoleniach i życiu codziennym mojej wsi. To nauczy mych synów współżycia w rodzinie i w społeczeństwie”[50].

Nieznany z imienia oraz jakichkolwiek danych ojciec odnosi się do sukcesów edukacyjnych córki:

„Nasza córka jest mieszaniną cech moich i żony. Jest bardzo zdolna. Maturę zdała jako prymuska szkoły”[51].

Można zaobserwować deklarowane zmiany w podejściu wychowawczym. Zaznacza się np. rezygnację ze stosowania kar cielesnych: „Syna wychowujemy od urodzenia bez pasa”[52]. Jeden z ojców mówi o swoistej edukacji czasopiśmienniczej, wspierającej proces wychowania:

„Wreszcie i młodszy syn doszedł do wieku szkolnego. Z nim było mniej kłopotów. Wychowywał się w innym czasie i w odmiennych nieco warunkach. Karmienie odbywało się wg zaleceń lekarza. Co pewien czas był badany, wa-

[47] [„Dariusz”], *Nie ma walki o dominację w rodzinie*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 127.
[48] [Pracownik umysłowy], w: M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie...*, dz. cyt., s. 42.
[49] [Lech Lisiecki], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne...*, dz. cyt., s. 92.
[50] [„Wiarus”], *Tego bym chciał doczekać*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 84.
[51] [NN], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne...*, dz. cyt., s. 117.
[52] [Antoni Kraszyński], w: Tamże, s. 105.

> żony i mierzony. Trafiwszy raz na tego rodzaju wydawnictwa, jak «Rodzina i Szkoła», «Twoje Dziecko», «Wychowanie«, zacząłem znosić je do domu i oboje z żoną czytaliśmy[53]. Popularne jest zdobywanie wiedzy o wychowaniu z periodyków: Dotychczas żadnych porad specjalistów nie zasięgaliśmy, gdyż uważaliśmy, że nie było ku temu potrzeby. Osobiście sądzę, że nie ma uniwersalnej metody podejścia do dzieci. [...] o nowoczesnej pedagogice mamy tyle pojęcia, ile wyczytamy z artykułów w prenumerowanych czasopismach «Twoje Dziecko» lub «Kobieta i Życie»"[54].

Za najskuteczniejszy środek wychowawczy mężczyźni uznają pracę. Często pojawia się ten wątek w wielu pamiętnikach ojców. Praca jest odmieniana przez przypadki, wskazuje się wiele jej obszarów. Mężczyźni wychowują swe potomstwo głównie przez pracę, angażują dzieci w prace różnego rodzaju, chcą, by zdobywały wiele praktycznych umiejętności. Każda praca ma być znana oraz szanowana zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców. Na to jest położony naprawdę silny akcent:

> „Staramy się wychowywać je także przez pracę. Wiele nam pomagają: zakupy, sprzątanie, niekiedy po swojemu nam radzą, Planują wydatki[55]. I jeszcze: Główną naszą metodą wychowawczą, wypróbowaną, sprawdzoną przez nas w ciągu wielu lat jest wychowanie przez pracę. Opieramy ją przede wszystkim na własnym przykładzie, doceniając jego ogromną twórczą siłę. [...] twierdzę z całą stanowczością, że dzięki wdrażaniu naszych dzieci do pracy od najmłodszych lat uniknęliśmy wielu trudności i wychowaliśmy je na przyzwoitych młodych ludzi, których nie potrzebujemy się wstydzić. Dzieci nasze – szesnastoletni syn i dwudziestoletnia córka – potrafią szyć, prać, gotować, piec, cerować, haftować, sprzątać, zmywać naczynia itp. Nie wstydzą się żadnej pracy fizycznej. [...] zamiłowanie do konkretnej, twórczej pracy przekazaliśmy im jako dobrą tradycję pochodzącą z naszych rodzin. Cieszymy się z tego, bo nasz trud wychowania nie poszedł na marne. Znam wiele rodzin, w których praca w ogóle, a praca fizyczna w szczególności jest w pogardzie, została zdeprecjonowana"[56].

I kolejny:

> „Podczas wychowywania dzieci staraliśmy się tak je uczyć, aby wszystkie prace były im znane, aby szanowały każdą robotę. A wiec syn nauczył się prać, cerować, gotować, myć podłogę, pastować ją i malować ściany [...] Podobnie przygotowaliśmy do życia nasze córki. Poza praniem, gotowaniem,

[53] [O.T. Małachowski], *Błędy i doświadczenia*, [w:] Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak, *Rodzina o rodzinie...*, dz. cyt., s. 123.
[54] Mad, *Wspomnienia i refleksje*, [w:] Tamże, s. 183.
[55] [Stanisław Chmielowski], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*..., dz. cyt., s. 101.
[56] [„Piotr Skiba"], *Pedagogika rodzinna*, [w:] Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak, *Rodzina o rodzinie*..., dz. cyt., s. 65–66.

> szyciem na maszynie, robieniem na drutach, szydełkiem itd. umieją zreperować żelazko, rower, maszynkę do gotowania i inne”[57].

Znacznie rzadziej ojcowie występują w roli ojca bawiącego się z dziećmi. W zasadzie znaleziono jedynie jeden drobny passus:

> „Wreszcie pytanie: co dzisiaj tatuś robisz? [...] Pójdziemy na sanki. Widzę radość na twarzach i zadowolenie”[58].

E. Wychowanie w II RP a PRL-u?

Dość często mężczyźni odnoszą się do własnego dzieciństwa. W ich narracjach jest ono zazwyczaj biedne a okoliczności, w których się wychowywali – wprost nieproporcjonalnie niesprawiedliwe w stosunku do aktualnych. Przykładowo wskazują na znacznie korzystniejsze warunki do nauki swych dzieci, posiadanie przez nich pokoju czy biblioteczki. Ojcowie z dwudziestolecia międzywojennego, ukazywani w pamiętnikach, to często autokraci oraz patriarchalni przywódcy. Mężczyzna 46-letni, ze średnim wykształceniem, daje taki opis swojego ojca:

> „Ojciec u nas w domu był zawsze tym pierwszym, który decydował, karcił, nawet swoją żonę, a naszą matkę. Pieniądze nosił pan i władca zawsze przy sobie i wydzielał na każdy zakup”[59].

Inny z mężczyzn relacjonuje:

> „Ojciec stosował przedziwny system: jeśli ja zawiniłem, dostawaliśmy lanie obaj (brat profilaktycznie), jeśli brat – również obydwaj (przy czym ja za to, że go nie dopilnowałem)”[60].

I dalej ten sam ojciec mówi:

> „Wychowanie i życie naszych dzieci wygląda dziś zupełnie inaczej, niż moje. Przede wszystkim nikt ich nie bije ani w domu ani w szkole. Po drugie mają o wiele lepsze warunki materialne”[61].

---

[57] [„Piotr”], *Nie zostaniemy sami*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna*..., dz. cyt., s. 134.
[58] [Lech Lisiecki], w: *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*..., dz. cyt., s. 92.
[59] [„Wiarus”], *Tego bym chciał doczekać*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna*..., dz. cyt., s. 82.
[60] [„Piotr Skiba”], *Pedagogika rodzinna*, [w:] Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak, *Rodzina o rodzinie*..., dz. cyt., s. 60.
[61] Tamże, s. 74.

Następnie mężczyzna ukazuje zmianę jakości życia, egzemplifikowaną odrębnymi od rodziców pokojami dzieci, ich rozbudowanymi biblioteczkami, by zakończyć tę wypowiedź wskazaniem różnicy rodziny, z której się wywodzi w porównaniu z własną współczesną wspólnotą rodzinną:

> „Istnieje jeszcze coś co odróżnia wyraźnie moją współczesną rodzinę, od tej, w której sam się wychowywałem. Mam na myśli zmysł krytyczny moich dzieci i ich kolegów. Krytykują wszystkich i wszystko, mocno, dosadnie i bez kompromisu. Krytykują szkołę, nauczycieli, programy nauczania, rodziców i całe dorosłe społeczeństwo. Krytyka ta [...] jednak zawiera w sobie wiele elementów słusznych, wartych przemyślenia i zastanowienia się, a ponadto stanowi doskonały klucz do poznania młodzieży”[62].

Odnosząc się do własnych ojców mężczyźni nie zawsze oceniają ich krytycznie. Oto przykład przytoczony przez 35-letniego pracownika naukowego:

> „Mój ojciec ma wiele cech dziadka. Mimo usamodzielnienia się większości swych siedmiorga dzieci może być dumny z tego, że pozostał dla nas wszystkich rzeczywista głową rodziny. Choć mamy swoje domy i rodziny to określenie «jadę do domu» oznacza podróż do domu ojca. Trzeba jednak zauważyć, że inaczej niż w poprzednim pokoleniu, w naszej gromadzie nie ma już ściślejszych kontaktów z ciotkami, wujkami i innymi krewnymi. Powody ograniczenia się tylko do tych pionowych relacji są zresztą oczywiste: różnice w wykształceniu i oddalenie (w sensie miejsca zamieszkania) od naszych wiejskich krewnych. [...] chciałbym zachować z jego modelu męża i ojca właśnie umiejętność cementowania rodziny, ogrom zaangażowania w wychowanie i wykształcenie swoich dzieci”[63].

F. Wątki światopoglądowe

Pojawiają się w tekstach wątki światopoglądowe. Ojciec rodziny, 29-letni nauczyciel – jak sądzę – z lekką ironią odnosi się do porzekadła ludowego:

> „W tej chwili jesteśmy cztery lata po ślubie. Jest nas w dalszym ciągu troje i nie zanosi się na więcej. Wyznajemy zasadę przeciwną do tej: «Da Bóg dzieci, da i na dzieci»”[64].

Ojcowie w deklaracjach wychowują dziecko tak, by samo wybrało odpowiednią drogę rozwoju w tym zakresie, własny światopogląd. Opis tych pozornie samodzielnych wyborów dzieci nie jest jednak zbyt przekonywający. Na ile

[62] Tamże, s. 76.
[63] [„Jan Podlaski”], *Szczęśliwe, choć trudne*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 326.
[64] [Nauczyciel], [w:] M. Parzyńska, J. Horodecka, *Młodzi po ślubie...*, dz. cyt., s. 27.

jest to samodzielny wybór dziecka a na ile jednak wpływ rodziców, ukazuje to jeden z komentarzy pamiętnikarza, tak puentującego wywód o zainteresowaniach religijnych swojego dziecka:

> „W dzieciństwie i wczesnej młodości córka nasza wykazywała pewne zainteresowania religijne, ale «wyleczyła» się z nich bez żadnych nacisków mojej strony. Wystarczył nasz osobisty przykład oraz poważne rozmowy i wyjaśnienia”[65].

Jako bardzo niepostępowych ukazuje się pokolenie dziadków:

> „[...] deprecjonujących wysiłki dydaktyczno-wychowawcze szkoły oraz rozsądnych rodziców”[66].

Zdarzają się wypowiedzi ojców „nowoczesnych”, odrzucających religijny zabobon, wiązany przez mężczyzn właśnie ze starszym pokoleniem.

G. Ocena jakości życia w Polsce Ludowej

Pamiętnikarze w zasadzie są zadowoleni z życia w ludowej ojczyźnie. W każdym razie taką radość deklarują. W swojej opinii otrzymali, dzięki ustrojowi socjalistycznemu, szczególne możliwości. Jeden z nich opisuje to następująco: „Życie mojej własnej rodziny w Polsce Ludowej podobne jest do barwnego filmu”[67].

Przywoływany już w tekście wcześniej drukarz deklaruje: „Nie jest więc dla mnie obojętne, jakiego wychowam obywatela dla Polski Ludowej”[68].

Zakończenie

Ojcostwo czasu PRL-u jawi się jako odmienne zarówno od realizowanego w dwudziestoleciu międzywojennym, jak i od znanego współczesnemu społeczeństwu. To pełnienie roli w całkowicie innej rzeczywistości gospodarczej oraz politycznej. Opracowany wycinkowy materiał autobiograficzny nie daje gwarancji uzyskania pełnego obrazu ojca i ojcostwa z epoki. Niemniej z kart pamiętników ojcowskich wyłania się kontekst życia ówczesnych rodzin, głównie skromne warunki ich materialnego bytu, z niepamiętanymi, obecnie trudnymi do

[65] [„Piotr Skiba”], *Pedagogika rodzinna*, [w:] Z. Kosowska-Syczewska, F. Jakubczak, *Rodzina o rodzinie...*, dz. cyt., s. 65.
[66] Tamże, s. 78.
[67] Tamże, s. 72.
[68] [„Dariusz”], *Nie ma walki o dominację w rodzinie*, [w:] A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 127.

osiągnięcia, artykułami spożywczymi oraz rzeczami codziennego użytku. Kolejki jawią się jako naturalna część rodzinnej egzystencji.

Struktura rodzin współtworzona przez ojców jest tradycyjna. Ojciec to w zasadzie mąż matki. Nawet jeśli w ojcostwo wkracza „nagle", to doprowadza do sformalizowania związku małżeńskiego. Nowość stanowi skromna, ale dająca się zauważyć reprezentacja pamiętników mężczyzn rozwiedzionych.

Zarysowują się zmiany ról pełnionych w rodzinie, spowodowane głównie pracą kobiet, wymuszających w konsekwencji przyjęcie nowych postaw przez mężczyzn. W okresie tym zarysowuje się nowy model funkcjonowania męża i ojca, angażującego się w prace domowe oraz opiekę nad dzieckiem, aktywnie uczestniczącego w procesie opieki i wychowania. Praca zawodowa kobiet oraz mężczyzn, wpływa na zmianę struktury podziału obowiązków domowych. Mężczyźni, przynajmniej w pamiętnikowych deklaracjach, przejmują je na równi ze swoimi żonami, matkami swoich dzieci, częściowo bądź w znacznie mniejszym zakresie pełnią role „męskie" w tradycyjny sposób. Ojcowie koncentrują się na edukacji swych dzieci, wychowują przez pracę. W niewielkim stopniu znaleźć można osobę ojca bawiącego się z dziećmi. Być może wynika to i z przeżyć tego wojennego pokolenia, którego dzieciństwo naznaczone było traumą frontów, wywózek i okupacji?

Ojcowie z pamiętników inspirowanych „tchną" nowoczesnością. Na ile jest to efekt propagandy, na ile konsekwencja doboru do publikacji pamiętników głównie aktywnych, zaangażowanych na wielu polach życia rodzinnego czy społecznego mężczyzn, a na ile obraz odzwierciedlający zmiany epoki PRL-u w pełni nie sposób stwierdzić. Wątek autobiograficzny przybliża mi zrozumienie, że albo ojcostwo mojego bezpośredniego przodka było realizowane w konserwatywny tradycyjny, albo przekaz pamiętników inspirowanych zarysowuje jedynie postulowane, nowe trendy, ale nie pokazuje w pełni złożoności życia prawdziwego, które przeobrażało się znacznie wolniej. I w zasadzie jest to kwestia trudna do jednoznacznego rozstrzygnięcia.

Bibliografia

Adamczyk S. (wyb., wstęp i oprac.), *Życie bez fikcji*, *Dzienniki*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.

Adamczyk S., Dyksiński S., Jakubczak F. (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Adamczyk S., *Wątpliwości i satysfakcje*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Bielski W., Maziejuk H., Wiechno S., *Mój dzień powszedni. Jaki kształt ma szczęście*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1974.

Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984, t. I–IV.

Grzelak Z., *Wkraczanie w świat nieznany*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Kądzielski J., *Zalety i wady*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Kłoskowska A., *Autobiografie*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Kosowska-Syczewska Z., Jakubczak F., *Rodzina o rodzinie*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1967.

Kurcbart A., *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*, Difin S.A., Warszawa 2011.

Lutyński J., *Szanse dla biografii*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Musiałowa A., Parzyńska M., Celmer Z., *Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1976.

Parzyńska M., Horodecka J., *Młodzi po ślubie*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry", Warszawa 1966.

[S.Ż.], *W naszej rodzinie. Zwierzenia rodzinne*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1979.

Szczepański J., *Metoda biograficzna*, [w:] J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1971.

Szczepański J., *Pamiętniki a wiedza o polskim społeczeństwie*, [w:] S. Adamczyk, S. Dyksiński, F. Jakubczak (wyb. i oprac.), *Pół wieku pamiętnikarstwa*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1971.

Thomas W.I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Uniwersytet w Chicago, Chicago 1918–20, t. I–V.

Rozdział V

Rodzina w obrazie filmowym

Family in films

doi: 10.23734/wwr20152.419.428

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 29.09.2014 r. – przyjęty: 20.10.2015 r.

Anna OLCHÓWKA*

Wychowanie politycznie zaangażowane, czyli hiszpańska rodzina doby frankizmu. Portret filmowy[1]

Upbringing politically involved, or family in Francoist Spain. Film portrait

Streszczenie

Spojrzenie na filmowy obraz rodziny we frankistowskiej Hiszpanii dostarcza wielu cennych informacji dotyczących hiszpańskiego stylu wychowania i jego związków z państwową ideologią. Ustrój Nowego Państwa (1939–1975) ewoluował od niemieckich i włoskich wzorców faszyzmu do narodowo-katolickiego autorytaryzmu, odciskając swoje piętno na wszystkich dziedzinach życia politycznego, gospodarczego i społecznego. Dominujący patriarchalny model rodziny, ograniczanie społecznej roli kobiety do wypełniania obowiązków domowych i woli małżonka czy agresywnie promowane przez władzę wzory osobowe zdefiniowały na wiele dekad nie tylko hiszpański styl wychowania, ale i kształt relacji między członkami rodziny. Przekazywane najmłodszym wartości i normy musiały odpowiadać wizji rzeczywistości regulowanej przez system, wskutek czego, już na etapie socjalizacji pierwotnej, młodzi ludzie sta-

* e-mail: uni@olchowka.info
Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Wrocławski, pl. Bp. Nankiera 4, 50-140 Wrocław, Polska.

[1] Tekst powstał dzięki stypendium z projektu *Rozwój potencjału i oferty edukacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego szansą zwiększenia konkurencyjności uczelni* realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Społecznego.

wali się odbiorcami propagandowych treści. Od tego momentu były one stale obecne na każdym etapie edukacji i w życiu zawodowym Hiszpanów.

Tak jak w innych krajach totalitarnych, także w Hiszpanii film został wykorzystany jako narzędzie propagandy. Dzięki rosnącemu zainteresowaniu i dostępności do tej formy rozrywki, kino stało się idealnym i skutecznym środkiem komunikacji i agitacji. Krajowe produkcje podlegały pełnej kontroli w kwestii zgodności prezentowanych treści z obowiązującą ideologią, a cenzura dbała o to, aby zachodnie wzorce „zepsucia i ekstrawagancji" nie pojawiały się na krajowych ekranach. Na tym tle analiza wybranych hiszpańskich produkcji okresu frankizmu pod kątem pojawiających się w nich wątków rodziny umożliwia zaobserwowanie politycznego uwikłania rodziny oraz procesów i zjawisk wychowawczych.

Słowa kluczowe: Hiszpania, frankizm, rodzina, wychowanie, film.

Abstract

A look at the family portrait in Francoist Spain provides valuable information concerning the Spanish upbringing style and its relationship with the state ideology. A regime of Estado Nuevo (1939–1975) evolved from German and Italian fascism models to national-catholic autoritharianism, and marked all spheres of political, economic and social life. The dominant patriarchal family model, a woman's role limited to household duties and her spouse's will, or aggressively promoted by the authorities role models defined for many decades not only the Spanish upbringing style, but also the shape of relationships between family members. The values and norms passed to the youngest had to match the governmental reality, and due to this control, at the stage of primary socialization young people became recipients of propaganda content. From that moment it was constantly presentat every stage of education and professional life of the Spanish nation.

As it was in other totalitarian countries, in Spain film was used as a propaganda tool. With the growing interest and availability of this entertainment form, cinema has become a perfect and effective communication and agitation medium. A domestic production was subjected to full control because of the compatibility of the presented content with current ideology, and censorship took care to save the Spanish audience from Western patterns of "depravity and extravagance". With this background, analysis of the motive of family in selected Spanish films from the Francoist period allows observation of a political involvement of the family and educational processes and phenomena.

Keywords: Spain, Francoism, family, upbringing, film.

Wraz z narodzinami Drugiej Republiki Hiszpańskiej (*La Segunda República Española*) 14 kwietnia 1931 r. niewielu przypuszczało, że już pięć lat później Półwysep Iberyjski zamieni się w arenę krwawej wojny domowej (1936–1939). Euforia towarzysząca reformom politycznym i społecznym, takim jak m.in. na-

danie prawa głosu kobietom i rozdział Kościoła od Państwa, nie trwała długo. Zdecydowany opór wobec liberalnych zmian postawiły dotychczas uprzywilejowane grupy, takie jak armia, Kościół i burżuazja. Konflikt polityczny z parlamentarnych ław przeniósł się na ulice, dzieląc społeczeństwo na „dwie Hiszpanie" (*dos Españas*), a przewrót z 18 lipca 1936 r. zapoczątkował chyba najbardziej traumatyczny i do dziś niezamknięty rozdział w historii Hiszpanii[2]. Zbrojne powstanie wojskowe pod dowództwem gen. Francisco Bahamonde Franco miało na celu obronę ojczyzny przed „komunistycznym zamachem stanu". W rzeczywistości była to jednak dziejowa misja, krucjata (*la Cruzada*) w imię tworzonej ideologii frankistowskiej Nowego Państwa (*Estado Nuevo*), które stało się hiszpańską rzeczywistością po ostatecznym upadku Republiki 30 marca 1939 r.[3]

Autorytarna dyktatura, do 1945 roku z widocznymi elementami ustroju faszystowskiego, opierała się na totalitarnym haśle „Jedna Ojczyzna, Jedno Państwo, Jeden Wódz" (*Una Patria, Un Estado, Un Caudillo*), łącząc w sobie elementy skrajnego, imperialnego nacjonalizmu i fanatycznego katolicyzmu (*nacional catolicismo*). Z przestrzeni publicznej szybko zaczęto usuwać jakiekolwiek odniesienia do republikańskiej przeszłości i eliminować politycznych przeciwników nowego ustroju. Z pomocą sprawnie działających organów propagandy zanegowano cały dorobek Drugiej Republiki, wprowadzając do dyskursu publicznego nowe modele i wzory zachowań, również te związane z edukacją, wychowaniem i rodziną[4].

Nowy porządek polityczny wymagał szybkiego wyznaczenia nowych celów i modeli wychowawczych: kierunek moralnej odnowy kraju w narodowym duchu religijno-patriotycznym wyznaczał skrajny puryzm obyczajowy. Frankizm stawał w obronie tradycyjnej hiszpańskiej rodziny jako – obok szkoły – najważniejszego środowiska kształtującego przyszłego obywatela już od najmłodszych lat[5]. Zgodnie z ideologią frankistowską oraz w myśl „pedagogii hiszpańskiej" (*pedagogía española*)[6], anulowano wprowadzone przez Republikę prawo do rozwodów oraz śluby cywilne, a całą edukację państwową przekazano w ręce Kościoła. Na każdym kroku podkreślano znaczenie ról społecznych kobiet i mężczyzn, a ich wypełnianie stanowiło patriotyczny obowiązek każdego obywatela. W ten sposób powstały wzory dominującego, samodzielnego i władcze-

[2] Zob.: M. Tuñón de Lara, J. Valdeón Baruque, A. Domínguez Ortiz, *Historia Hiszpanii*, Universitas, Kraków 1997, s. 547–568.
[3] Tamże, s. 583–591.
[4] F. García de Cortázar, *El franquismo 1939–1975*, Grupo Anaya, Madrid 2009, s. 23–39.
[5] M.H. Rolim Carpenato, *Intolerância em tempos de Vargas e Franco*, [w:] M.L. Tucci Carneiro, F. Crocci (red.), *Tempos de fascismos: ideologia – intolerância – imaginário*, Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo 2010, s. 484.
[6] A. Mayordomo Pérez, *Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo* (*1939–1975*), [w:] A. Escolano, R. Fernandes (red.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal* (*1800–1975*), Sociedad Española de la Educación, Zamora 1997, s. 150.

go mężczyzny, głowy rodziny i jedynego jej żywiciela, żołnierza i obrońcy Hiszpanii, oraz słabej, uległej kobiety, w pełni podporządkowanej swojemu mężowi i rozwijającej swój potencjał jako matka, opiekunka, pani domu.

Kino i historia

Frankizm, podobnie jak nazizm czy komunizm, bardzo szybko zaczął wykorzystywać film do kreowania właściwego obrazu władzy i rzeczywistości, a jednym z najważniejszych narzędzi kontroli rozpowszechnianych treści stała się cenzura. Powstałe w okresie dyktatury obrazy są więc niezwykle cennym materiałem badawczym, i to nie tylko dla historyków czy filmoznawców. Przyglądając się filmom należy patrzeć na nie jak na wieloelementową przestrzeń, poddającą się wielokrotnym próbom odczytania i interpretacji. Z perspektywy historii Hiszpanii i frankistowskiej propagandy istotne są nie tylko filmowe portrety bohaterów, ale i ich polityczny i ideologiczny wydźwięk oraz wpływ na odbiorców. Oprócz wymiaru czysto estetycznego czy kulturalnego, kino może komentować, dosłownie bądź nie, rzeczywistość polityczną, ekonomiczną, społeczną[7].

Chyba najpełniej na ten temat wypowiedział się w swoich pracach Marc Ferro, prekursor badań nad kinem jako czynnikiem historii i źródłem historycznym. Francuski historyk już w latach siedemdziesiątych zauważył świadome ignorowanie przez naukowców filmu jako materiału badawczego. Ferro słusznie zwrócił uwagę na towarzyszącą każdej ekranowej opowieści „niewidoczną sferę historii", „swoisty naddatek treści", czyli kontekst socjohistoryczny, autonomiczny obok znaczeń kinematograficznych. Filmowy obraz „[...] bez względu na to, czy jest obrazem rzeczywistości czy nie, czy jest dokumentem czy fikcją, autentyczną intrygą czy czystym wymysłem – jest Historią"[8] i może, a wręcz powinien być odpowiednio wykorzystywany w badaniach naukowych.

Hiszpańska rodzina, świadek historii

Jednym z najważniejszych filmów doby frankizmu jest *Raza* (pol. „rasa") z 1942 roku, produkcja o wyraźnym wydźwięku politycznym i propagandowym. Za jej powstanie odpowiedzialny był sam generał Franco, który – co okazało się dopiero po uroczystej premierze – pod pseudonimem napisał powieść pod tym samym tytułem, będącą podstawą scenariusza. Książka ideologicznie uzasadniała walkę narodowej Hiszpanii w obronie wiary i jedności narodu, w tym rodziny jako jednego z filarów frankistowskiego społeczeństwa.

[7] M. Lagny, *Cine e historia. Problemas y métodos en la investigación cinematográfica*, Bosch Casa Editorial, Barcelona 1997, s. 26–27.
[8] M. Ferro, *Kino i historia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 38.

Fabuła filmu przypomina typową sagę rodzinną: głównym bohaterem opowieści są członkowie szlacheckiego rodu Churruca, skonfrontowani z ważnymi wydarzeniami w historii Hiszpanii, od przełomu XIX i XX wieku aż do zwycięstwa nacjonalistów w wojnie domowej w 1939 roku. Głowa rodziny, Pedro Churruca, oficer marynarki hiszpańskiej, pragnie wychować swoje dzieci (José, Pedro, Isabel i Jaime) na odpowiedzialnych za ojczyznę obywateli. Ginie bohatersko w czasie bitwy morskiej, będącej jednym z ostatnich rozdziałów przegranej przez Hiszpanię wojny hiszpańsko-amerykańskiej[9]. Wizerunek ojca–patrioty, „męczennika za ojczyznę", pielęgnowany przez wdowę, Isabel Acuña de Churruca, towarzyszy od tej pory dzieciom na każdym kroku, także w dorosłym życiu. Najstarszy z synów, José, bardzo szybko decyduje się pójść w ślady ojca i wstępuje do wojska, aby dbać o dobro ojczyzny, a w razie potrzeby oddać za nią życie. Jego przeciwieństwem jest Pedro, od dzieciństwa krnąbrny i niepokorny, zainteresowany władzą i pieniędzmi: po studiach prawniczych zostaje posłem Drugiej Republiki. Najmłodszy z braci, Jaime, podejmuje drogę duchowego powołania i wstępuje do klasztoru. Isabel, jedyna córka spośród czworga dzieci, w młodym wieku wychodzi za mąż za wojskowego, przyjaciela José, a kiedy umiera matka, przejmuje rolę opiekunki domowego ogniska.

Wybuch wojny domowej stawia Pedra po stronie Drugiej Republiki. Coraz dramatyczniejsze skutki konfliktu, dotykające także bezpośrednio członków rodziny Churruca (m.in. śmierć Jaime z rąk anarchistów) wzbudzają w mężczyźnie wątpliwości odnośnie do przyjętej wcześniej postawy. W decydującym momencie bohater decyduje się poprzeć nacjonalistów, za co zostaje uznany za zdrajcę i rozstrzelany przez republikańskie wojsko. Film kończy uroczysta parada zwycięzców przez Madryt, w której udział biorą José i Isabel.

Najważniejszą postacią w rodzinie Churruca jest ojciec. Surowy, wymagający szacunku wobec własnej osoby, pomimo licznych żołnierskich obowiązków, czuje się odpowiedzialny za patriotyczne wychowanie dzieci. Pedro Churruca szczyci się swoim arystokratycznym pochodzeniem, często wspomina o przodkach, uczestnikach bitwy pod Trafalgarem, podając ich heroizm za wzór do naśladowania. Pobudza dziecięcą wyobraźnię opowiadając o almorawidach, legendarnych średniowiecznych najemnikach, i ich poświęceniu w obronie Hiszpanii:

> „[...] wybrani wojownicy, najlepsi reprezentanci hiszpańskiej rasy: nieustannie walczący, sprawni i zdecydowani w działaniu"[10].

[9] Porażka w wojnie ze Stanami Zjednoczonymi w 1898 roku oznaczała koniec kolonialnej potęgi Hiszpanii, stała się również wielowymiarowym symbolem upadku państwa i punktem odniesienia dla całej generacji pisarzy i myślicieli (*la generación del 98*), postulujących potrzebę politycznej i moralnej odnowy całego kraju i społeczeństwa.

[10] [Wszystkie cytaty z filmów zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu – A.O.].

Kapitan Churruca walczy do końca za swój kraj, w myśl przesłania, że „obowiązek jest tym piękniejszy, im większego poświęcenia wymaga". Ginie na morzu tak jak postaci z jego opowieści, ożywiając mit „pięknej śmierci" i dołączając do panteonu bohaterów stawianych za wzór własnym dzieciom. O odwadze i niezłomności ojca przypomina im matka:

> „[...] żył ponad to, co go otaczało. Jego duch męczył się w tak ubogim moralnie świecie. Dzieci, bądźcie godne przykładu waszego ojca, to jedyna rzecz, o jaką was proszę i zawsze będę prosić".

Obraz ojca Churruca porównać można do wykreowanego przez propagandę wizerunku Franco: obu postaciom towarzyszy kult jednostki, ojca rodziny zastępuje ojciec narodu.

W cieniu małżonka pozostaje Isabel Acuña de Churruca. Jako żona, na pierwszym miejscu stawia zawsze wymagania męża i w każdej chwili jest gotowa wesprzeć jego działania. Posłuszna, skromna i cicha, sprawia wrażenie nie mającej własnego zdania ani prawa do podejmowania decyzji. Jej odpowiedzialność za dom i rodzinę sprowadza się do tradycyjej roli „kapłanki domowego ogniska", pilnowania służby i nadzorowania katolickiego wychowania dzieci; przypomina im, że dobre zachowanie i pilna nauka sprawiają przyjemność ojcu. W takich realiach cechy kobiece bohaterki stają się zupełnie niewidoczne. W identyczną rolę wchodzi jej córka – imienniczka: jako żona żołnierza, przedkłada losy i honor narodu (rasy) nad rodzinne szczęście, a po zakończeniu wojny z dumą opowiada swoim dzieciom o „duchu rasy", będącym fundamentem Nowej Hiszpanii.

Postawa Isabel – córki oraz synów, Jaime i José, potwierdza założenie wchodzenia w nadane role, zarówno w rodzinie, jak i w społeczeństwie. Pełne posłuszeństwo i respekt wobec rodziców wynikał z dopasowania do tradycyjnych modeli: wpatrzony w ojca José naśladuje go w dorosłym życiu, zostając żołnierzem i mężnie walcząc w obronie kraju, cichy Jaime wybiera drogę zakonną. Zbuntowany już od małego przeciwko przyjętemu porządkowi (kłótnie, drobne oszustwa, lenistwo, okrucieństwo) Pedro staje się tym samym antybohaterem, którego negatywna postawa zostaje poddana surowej ocenie przez innych bohaterów i przez widzów. Przemiana i „nawrócenie" bohatera przypominają biblijną historię syna marnotrawnego, z tą różnicą, że nie dostaje on szansy na powrót do swoich bliskich. Śmierć jest karą za zdradę ideałów rodziny i narodowej Hiszpanii, ale jednocześnie odkupieniem, odzyskaniem utraconego honoru i rehabilitacją dobrego imienia rodziny.

Przedstawione w filmie *Raza* postaci reprezentują czytelny dla widza system rodzinnych ról i wartości, wyraźny także w kontekście bohaterów i antywzorów. Konserwatywna, tradycyjna hiszpańska rodzina, taka jak modelowa rodzina Churruca, realizuje misję wychowania przyszłych pokoleń w duchu

militarnej Hiszpanii, spoglądając w chwalebne rozdziały hiszpańskiej historii dla podkreślenia znaczenia wartości i tradycji rasy. Dom rodzinny jest synonimem ojczyzny, a każdy kto Ci, sprzeciwia się rodzinnym tradycjom, zostaje napiętnowany jako zdrajca, którego winy wymagają napiętnowania i odpokutowania. Konflikt ideologiczny między braćmi symbolizuje zarówno rozłam Hiszpanii na dwa obozy, konfrontację między wojskami nacjonalistów a skorumpowanymi, chciwymi politykami republikańskimi. Drugoplanowe postaci kobiece zwracają uwagę na przypisaną kobietom misję dbania o przekazywanie nowym pokoleniom narodowych wartości i ideałów. Rodzina staje się tym samym gwarantem trwałości hiszpańskich symboli w świadomości społecznej.

Hiszpańska rodzina w kryzysie

Dziesięć lat po premierze *Razy* wykreowany przez kino obraz idealnej hiszpańskiej rodziny musiał zmierzyć się z zachodzącymi w społeczeństwie zmianami. Pod koniec lat czterdziestych, wraz z rozpoczęciem amerykańskich dostaw wynikających z planu Marshalla, do kraju zaczęły płynąć środki finansowe na odbudowę zrujnowanej po wojnie gospodarki i infrastruktury[11] oraz, pomimo interwencji cenzury, obrazy życia w krajach kapitalistycznych. Stanowiły one „zagrożenie" dla ideologicznych założeń frankizmu, pokazując kolorową, swobodną codzienność, daleką od poddanej państwowej kontroli hiszpańskiej szarej powszedniości.

Głównym celem filmu *Balarrasa* z 1951 roku jest uwidocznienie negatywnego wpływu obcych wzorów na strukturę rodzinną, zwłaszcza w wymiarze duchowym. Główny bohater filmu, Javier „Balarrasa" Mendoza, rezygnuje z doskonale zapowiadającej się kariery wojskowej i jeszcze w trakcie hiszpańskiej wojny domowej wstępuje do seminarium. Impulsem do tak gruntownej zmiany w do tej pory beztroskim życiu jest śmierć kolegi od zabłąkanej kuli snajperskiej podczas dyżuru na warcie, który miał pełnić Balarrasa. Tuż przed złożeniem ślubów wieczystych przełożony wysyła Javiera do domu, aby przygotował się do tego ważnego kroku w towarzystwie bliskich. Po powrocie do Madrytu, chłopak zastaje rodzinę w stanie niemal zupełnego rozkładu. Ojciec–alkoholik każdego wieczora przegrywa w kasynie coraz większe sumy pieniędzy i regularnie zadłuża się u podejrzanych biznesmenów. Brat, Fernando, nielegalnie handluje dewizami i prowadzi nieuczciwe interesy; pieniądze są dla niego wyznacznikiem wartości człowieka. Siostry, Maite i Lina, wiodą beztroskie życie nowoczesnych kobiet, nie zwracając uwagi na konwenanse i zasady, którymi powinny się przejmować szanujące się panny. Dla Liny praca sekretarki, a w rzeczywistości eleganckiej damy do towarzystwa obracającego się

[11] F. García de Cortázar, *El franquismo 1939–1975...*, dz. cyt., s. 36–37.

w wyższych sferach oszusta stanowi przepustkę do lepszego, dostatniego i nieskomplikowanego życia. Młoda kobieta nie dostrzega, jak bardzo szkodzi swojemu dobremu imieniu i kobiecemu honorowi. Najmłodsza z rodzeństwa, Maite, opisana przez kolegę jako „nowoczesna dziewczyna z charakterem", jest z kolei przedstawicielką znudzonej życiem, młodej i majętnej osoby z tzw. „dobrego domu". Nie umie podejmować decyzji, sprawia wrażenie niedojrzałej, jest niestała uczuciowo i leniwa. Cały swój czas poświęca rozrywce, która staje się dla niej rutyną. Zszokowany sytuacją Javier podejmuje osobistą krucjatę „podniesienia z upadku" rodzinnego domu. Pomimo kary, którą za swoje grzechy, tak jak Pedro Churruca, musi ponieść Lina, bohaterowi udaje się na nowo zjednoczyć rodzinę.

Familia Mendoza jest zupełnym przeciwieństwem rodziny Churruca, która jawi się na jej tle jako ideał i wzór do naśladowania. Postać zmarłej matki symbolizuje tutaj utracone szczęście ogniska domowego i tradycję. Ich odnowienia, jako swojego obowiązku, nie podjęła żadna z sióstr, łamiąc konwencjonalny obraz kobiety, a ojciec, przygnębiony samotnością, przestaje zwracać uwagę na to, co robią jego dzieci. Na margines zostaje zepchnięta religia i wiara. Pani Mendoza troszczyła się o duchowy wymiar życia rodzinnego, gromadząc wokół stołu podczas modlitwy przed posiłkiem całą rodzinę, zachęcając do pobożnych lektur i przypominając o znaczeniu religijnej wspólnoty swoim dzieciom. Eliminując religię ze swojego życia, członkowie rodziny Mendoza przestali zwracać uwagę na popełniane grzechy i coraz bardziej zaczęli się od siebie oddalać. Każdy zaczął żyć własnym życiem, nie troszcząc się o problemy i plany reszty domowników; nawet dziewczęta wracają do domu w późnych godzinach nocnych, a nieraz i nad ranem, co jest nie do pomyślenia w tradycyjnej hiszpańskiej rodzinie. Ekranowym symbolem upadku jest pusty stół, przy którym Javier samotnie spożywa posiłki, ignorowany przez resztę domowników niezainteresowanych przyczyną jego powrotu do domu.

„Balarrasa" walczy o jedność swojej rodziny w imię pamięci o matce. Pomimo popełnionych przez bliskich grzechów nie odwraca się od nich. Jego obowiązkiem, jako syna, brata i wierzącego katolika, jest dawanie dobrego przykładu w zagrożonym upadkiem moralnym społeczeństwie. W rozmowie z Maite wypomina siostrze brak zainteresowania sytuacją bliskich, nie zrażając się jej biernością:

> „JAVIER: Nigdy taka nie byłaś i nie możesz też być teraz. Pozwól mi przynajmniej wierzyć, że moja młodsza siostra jest inna niż wszyscy. Byłaś zupełnie inna, ja bym powiedział... taka podobna do mamy! [...] Chciałbym, żebyś była taka jak kiedyś. [...] Pomóż mi uratować ten dom!
> MAITE: Dobrze ci radzę, żebyś nawet nie próbował. Zostaw wszystko tak, jak jest.
> JAVIER: Maite! Powiedz mi tylko, skąd się biorą te wszystkie pieniądze, które się tutaj wydaje! Co robi Fernando? A Lina?

MAITE [niepewnie]: A któż to wie... Chyba pracują...
JAVIER: Okłamujesz mnie, powiedz mi prawdę.
MAITE [zdenerwowana]: No przecież nie wiem... mówię ci, że nic nie wiem.
JAVIER: Dobrze, widzę, że nie chcesz mi pomóc. Sam będę musiał się wszystkim zająć.
MAITE: Lepiej tego nie rób...
JAVIER: Dlaczego?... Myślisz, że gdyby mama żyła, to nie musiałaby się wstydzić?
MAITE: Nie wiem. Może i lepiej, że nie żyje".

Fernando, Maite i Lina reprezentują negatywne, piętnowane przez frankizm cechy: egoizm, cynizm i odrzucenie odpowiedzialności za bliskich. Wszyscy, oprócz Javiera, popadają w uzależnienia: alkohol, papierosy, hazard. Nowa moda szerzy się nawet wśród kobiet, co szokuje młodego seminarzystę. Film wyraźnie podkreśla, że używki są zachodnią modą, mającą zły wpływ nie tylko na ciało, ale i duszę, a takie postawy nie mogą być akceptowane w katolickim społeczeństwie Nowej Hiszpanii. Dopiero publiczny rachunek sumienia Liny na chwilę przed śmiercią uświadamia zagubionym bohaterom, że prawdziwym powołaniem kobiety jest zbudowanie szczęśliwej rodziny u boku uczciwego, pracowitego mężczyzny, a fundamentem dobrego życia może być jedynie wiara katolicka. Tytułowy bohater udowadnia widzom, że tradycja, wiara i rodzina są wartościami nadrzędnymi, o które należy walczyć w obliczu coraz popularniejszego wśród młodych ludzi konsumpcyjnego stylu życia. Jednocześnie wskazuje na istotną rolę Kościoła jako głosu hiszpańskiego społeczeństwa.

Podsumowanie

Przyglądając się zaledwie dwóm – najbardziej symbolicznym – z setek produkcji filmowych, które powstały w Hiszpanii w okresie frankizmu, z łatwością można wskazać najważniejsze cechy charakteryzujące rodzinę Nowego Państwa. Filmowa propaganda nadała jej niemal boski wymiar. Budowana wokół nierozerwalnego, idealizowanego małżeństwa, ekranowa familia nałożyła na swoich członków wyraźny podział obowiązków. Będąc ostoją tradycji i siły całego narodu, w sytuacji kryzysu wartości i moralnego upadku wskazywała drogę odkupienia i pokuty, jednoznacznie potępiając wszelkie możliwe odstępstwa od wiary i ideologii frankizmu. Dbając o wychowanie w zgodzie z narodowo-katolicką ideologią, filmowi rodzice budowali solidne fundamenty dla przyszłości swoich dzieci we frankistowskim społeczeństwie, ucząc widzów podporządkowania rodzinnej hierarchii i przypisanym odgórnie rolom.

Śmierć Franco w 1975 roku i odważne decyzje polityczne jego bezpośredniego następcy, króla Juana Carlosa I, położyły kres autorytarnej dyktaturze po blisko czterdziestu latach, w trakcie których państwowa ideologia zdążyła

ukształtować mentalność kilku pokoleń hiszpańskiej młodzieży. Razem z upadkiem frankizmu demokratyzacji (*la Transición*) nie przetrwały również sztucznie wykreowane na potrzeby edukacji wzory osobowe, w tym model rodziny. Pomimo tego jego ślady są widoczne we współczesnym społeczeństwie hiszpańskim, chociażby we wciąż nierozwiązanym problemie przemocy domowej wobec kobiet. To zjawisko wyrasta bowiem m.in. ze stereotypowego obrazu kobiety jako męskiej własności, mającego swoje głębokie korzenie w zmaskulinizowanej rzeczywistości Nowego Państwa.

Bibliografia

Balarrasa (1951), reż. José Antonio Nieves Conde, scen. Vicente Escrivá, wyst. Fernando Fernán Gómez, María Rosa Salgado, Dina Sten, Luis Prendes.

Escolano A., Fernandes R. (red.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal* (*1800–1975*), Sociedad Española de la Educación, Zamora 1997.

Ferro M., *Kino i historia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

García de Cortázar F., *El franquismo 1939–1975*, Grupo Anaya, Madrid 2009.

Lagny M., *Cine e historia. Problemas y métodos en la investigación cinematográfica*, Bosch Casa Editorial, Barcelona 1997.

Raza (1941), reż. José Luis Sáenz de Heredia, scen. Jaime de Andrade (Francisco Franco Bahamonde), José Luis Sáenz de Heredia, wyst. Alfredo Mayo, Ana Mariscal, José Nieto.

Sawicki P., *Wojna domowa 1936–1939 w hiszpańskiej prozie literackiej*, PWN, Warszawa 1985.

Tucci Carneiro M.L., Crocci F. (red.), *Tempos de fascismos: ideologia – intolerância – imaginário,* Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo 2010.

Tuñón de Lara, M., Valdeón Baruque, J., Domínguez Ortiz, A., *Historia Hiszpanii*, Universitas, Kraków 1997.

doi: 10.23734/wwr20152.429.437

„Wychowanie w Rodzinie" t. XII (2/2015)

nadesłany: 25.09.2014 r. – przyjęty: 03.11.2015 r.

Kamil ŠTĚPÁNEK*

Seriale rodzinne w komunistycznej Czechosłowacji w kontekście nauczania historii i edukacji medialnej

The family television serial in communist Czechoslovakia in the context of history teaching and media education

Streszczenie

Artykuł przedstawia najpierw krótki rys historyczny funkcjonowania telewizji w komunistycznej Czechosłowacji w latach 1953–1989. W tym kontekście dokonano przeglądu seriali telewizyjnych podejmujących problematykę rodziny, łącznie z uwarunkowaniami związanymi z wychowaniem. Położono nacisk na elementy wychowawcze prezentowane w serialach, stanowiące część składową rozwoju akcji, które oddziałują wychowawczo na odbiorcę – widza telewizyjnego i obywatela. Podejmowane są zatem powiązania ideologiczne, socjalne oraz propagandowe. Wybrane podejście przybliża dwa etapy produkcji telewizyjnych seriali rodzinnych, które wyraźnie oddziela sierpniowa inwazja wojsk Układu Warszawskiego – czyli do 1968 roku, a następnie okres dwudziestu lat do czasów aksamitnej rewolucji. Tę część tekstu kończy krótkie przedstawienie zmian oraz stereotypów stale obecnych w serialach rodzinnych w epoce postkomunistycznej. Kolejne fragmenty zajmują się problematyką analizy sekwencji filmu fabularnego w ramach nauczania historii. Opierają się przy tym na wymiarze godzin, w jakim odbywa się nauczanie historii w czeskich szkołach, osobliwościach związanych z wiekiem dorastania uczniów drugiego etapu szkoły podstawowej i ich skutkach dla metod analitycznych. Kluczowe fragmenty poświęcone są wdrożeniu wybranych wymagań edukacji medialnej do nauczania za pośrednictwem filmu fabularnego.

* e-mail: stepanek@ped.muni.cz
Zakład Historii, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Masaryka, Poříčí 9/11, Brno 603 00, Czechy.

Telewizyjny serial rodzinny, niezależnie od tego czy pochodzi z konkretnego okresu historycznego, czy też należy do kategorii retro, jest formą filmu fabularnego i zawiera zwykle kilka linii czasowych. Tekst artykułu czerpie z problematyki linii czasowych filmu fabularnego i formułuje system zadań wspierających cele edukacji historycznej i wychowania medialnego. Medium filmowe na przykładzie serialu rodzinnego jest odpowiednim narzędziem do interakcji między nauczycielem i uczniami, które zachęca do stawiania pytań, komparacji i interpretacji. Wspomniane działania rozwijają umiejętności korzystania z mediów oraz myślenie historyczne uczniów.

Słowa kluczowe: seriale rodzinne, komunistyczna Czechosłowacja, nauczanie historii, edukacja medialna.

Abstract

The text of the paper first gives a brief consideration of the historical development of the impact of television in communist Czechoslovakia in the period 1953–1989. It presents, in this context, an overview of television serials with a pronounced orientation towards family issues, including linkages with upbringing. It considers educational features presented in serials as part of story development and their logical linkages to influencing and educating the recipient – the television viewer and citizen. Contexts of ideology, socialisation and propaganda are mentioned. The approach selected focuses on two stages in the production of family television serials which are clearly separated by the August invasion by the armies of Warsaw Pact countries – i.e. up to 1968 and then the following twenty years up until the Velvet Revolution. This part of the text comes to a close with a concise elaboration of changes and surviving stereotypes in family serials in the post-communist period. The following passages consider the analysis of sequences of feature films in history teaching in reference to the amount of time allocated to history education in Czech schools, the age peculiarities of pupils in the second level of primary school and the implications of these facts for analytic methods. The main passages are devoted to the application and implementation of selected requirements of media education in teaching with the use of film. The family television serial, whether from a specific historical period or belonging to the category "retro", is a form of film which generally contains a number of temporal levels. The text of the paper considers the issue of the temporal levels of film and formulates a system of tasks supporting the goals of history teaching and media education. The film medium, using the example of the family serial, represents a suitable tool for interaction between the teacher and the pupil that stimulates the asking of questions, comparison and interpretation. The teacher and student are guided in this way to develop media literacy and historical thought.

Keywords: family television serial, communist Czechoslovakia, history teaching, media education.

Początki seriali telewizyjnych (i jednocześnie rodzinnych) w komunistycznej Czechosłowacji sięgają roku 1959. Wówczas ujrzały światło dzienne zabawne, choć niepozbawione elementów krytycznych, perypetie *Rodziny Bláhów* (*Rodina Bláhova*)[1]. Wkrótce ta forma narracji telewizyjnej na dobre zagościła na ekranach telewizyjnych i tak już pozostało do dziś. Sama telewizja w pierwszym etapie swojej działalności nie realizowała w sposób konsekwentny postulatów propagandowych czy też ideologicznych i w krótkim okresie Praskiej Wiosny 1968 roku nie była nawet objęta cenzurą. Liberalizm lat sześćdziesiątych sprzyjał powstaniu dziewięcioodcinkowego serialu *Eliška a její rod*[2], pięcioodcinkowego serialu *Sňatky z rozumu*[3] i wybrzmiewał w serialach *F.L. Věk*[4] lub *Taková normální rodinka*[5]. Jednak po roku 1971 film, którego bohaterem jest Věk, postać o głębokich przekonaniach patriotycznych, wiele lat przeleżał w archiwum. Pojawiły się nowe seriale, takie jak: *Nejmladší z rodu Hamrů* (1975)[6], *Muž na radnici* (1976)[7], *Žena za pultem* (1977)[8] i *Nemocnice na kraji města* (1978)[9]. Jednak najwięcej seriali telewizyjnych, aczkolwiek nie zawsze rodzinnych, powstawało w latach osiemdziesiątych[10]. Mając na uwadze tematykę niniejszego

[1] Pierwotnie dziewięcioodcinkowy serial; w związku z tym, iż cieszył się dużą popularnością podjęto decyzję o kontynuacji [reż. J. Dudek].

[2] *Eliška a její rod*, Czechosłowacja 1966 [reż. F. Filip]. Serial w humorystyczny sposób przedstawia losy pracowników pewnej małej rodzinnej restauracji; nie miał ambicji, aby stać się narzędziem politycznej indoktrynacji.

[3] *Sňatky z rozumu*, Czechosłowacja 1968 [reż. F. Filip]. Jednoznacznie pozytywnie oceniany serial telewizyjny przedstawia losy dwóch czeskich rodzin przedsiębiorców w drugiej połowie XIX wieku (1859–1881). Powstał w oparciu o pierwowzór literacki pierwszych dwóch części pentalogii Vladimíra Neffa – *Sňatky z rozumu* i *Císařské fialky*. Był bardzo ciepło przyjęty przez widzów, stąd też siedemnaście lat później, na podstawie kolejnych części (*Zlá krev* i *Veselá vdova*) powstała jego kontynuacja. Chodzi o siedmioodcinkowy serial *Zlá krev*, którego akcja rozpoczynająca się w 1881 roku bezpośrednio nawiązuje do wcześniejszej serii; przedstawia dramatyczne losy kilku praskich rodzin w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Zgodnie z duchem czasów kwestie patriotyczne, charakterystyczne dla pierwszej serii serialu, zostały zepchnięte na dalszy plan na rzecz ruchu robotniczego i idei socjalizmu.

[4] *F.L. Věk*, Czechosłowacja 1970 [reż. F. Filip]. Losy rzeczywistych postaci historycznych na początku czeskiego odrodzenia narodowego w XVIII wieku.

[5] *Taková normální rodinka*, Czechosłowacja 1971 [reż. J. Dudek]. Był to właściwie pierwszy czeski *sitcom*, który w ośmiu odcinkach przedstawiał losy pewnej ekscentrycznej rodziny.

[6] *Nejmladší z rodu Hamrů*, Czechosłowacja 1975 [reż. E. Sokolovský]. Jedenastoodcinkowy serial telewizyjny w optyce normalizacji śledzi losy wiejskiej rodziny na tle przemian gospodarczych i politycznych czeskiej wsi.

[7] *Muž na radnici*, Czechosłowacja 1976 [reż. E. Sokolovský]. Wzorowy poseł, komunista i funkcjonariusz Komitetu Narodowego w małym mieście ma kłopoty rodzinne. Rozwiązuje nie tylko problemy związane z rozwodem, powodów do zmartwień dostarcza również wychowanie syna, a także córka – matka samotnie wychowująca dziecko.

[8] *Žena za pultem*, Czechosłowacja 1977 [reż. J. Dudek]. Za fasadą propagowania wzorowego sklepu socjalistycznego toczy się nieuporządkowane życie rodzinne głównej bohaterki.

[9] M. Šmíd, *50 let televize v Česku*, Praga 2003, por. źródło: http://www.louc.cz/03/950310.html. [cyt. 28.05.2007] [dostęp: 25.08.2014].

[10] J. Moc, *Seriály od A do Z*, Wydawnictwo Albatros, Praga 2009.

opracowania warto zwrócić uwagę nie tylko na *Okres na severu* (1981), ale też na sagę rodzinną *Synové a dcery Jakuba skláře* (1985)[11]. Premiera telewizyjna serialu *Sňatky z rozumu*, z krótkiego okresu odwilży politycznej roku 1968, wzbudziła wśród widzów ogromne zainteresowanie. Dlatego też siedemnaście lat później powstała jego kontynuacja – siedmioodcinkowy serial *Zlá krev*, który przedstawiał dalsze dramatyczne losy kilku praskich rodzin w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XIX wieku.

Serial telewizyjny z okresu normalizacji[12] można scharakteryzować jako zamkniętą formę artystyczną podporządkowaną ideologii. Pełnił on jednocześnie ważną funkcję wychowawczo-socjalizacyjną. Widz mógł zobaczyć jak powinno funkcjonować społeczeństwo socjalistyczne i uświadomić sobie swoje miejsce w nim. Wspomniane seriale kształtowały także hierarchię wartości i stanowiły swego rodzaju wskazówkę, jak należy się zachowywać zarówno w życiu zawodowym i partyjnym, jak też prywatnym i rodzinnym. Jednocześnie obywatele byli zmuszani do prowadzenia podwójnego życia – formalnego w swojej pracy i nieformalnego w rodzinie. Większość seriali telewizyjnych koncentrowała się przede wszystkim na życiu rodzinnym. Jednakże ogólna wymowa seriali rodzinnych w swej istocie była sprzeczna z oficjalną ideologią komunistyczną, która domagała się podporządkowania interesów rodzinnych interesom ogólnospołecznym. Dlatego też równolegle dokonywano korekt i dążono do połączeniu obu wymiarów[13].

Pierwszym reżyserem, który właściwie stworzył w Czechach specyficzny gatunek serialu rodzinnego, gdzie słowo mówione ma większą wagę niż akcja jest Jaroslav Dietl. Struktura i pewien schematyzm jego narracji opierały się na konkretnym środowisku społecznym, w którym toczy się epicka akcja filmu. Bohaterami filmów są więc pracownicy fabryki, pracownicy PGR-ów, lekarze lub funkcjonariusze partyjni. Filmy wspomnianego twórcy odpowiadały ideologii ówczesnego reżimu, aczkolwiek nie zabrakło w nich też akcentów krytycznych. Za ważny element manipulowania widzem można uznać wykorzystywanie języka potocznego, jakim mówiło ówczesne społeczeństwo, nieobciążonego nacechowaniem ideologicznym. Dzięki temu widzowie mogli się identyfikować z głównymi postaciami opowiadanej historii – samymi narzędziami propagandy.

W niektórych filmach Dietla niezwykle ważną kwestią są stosunki rodzinne. Na przykład bohaterem serialu *Okres na severu*[14] jest osoba, w przypadku której

[11] Trzynastoodcinkowy serial z 1985 roku rozgrywa się w latach 1899–1957.

[12] Dla okresu czechosłowackiej historii od mniej więcej 1969 roku do 1989 roku przyjęło się określenie „normalizacja". Słowo to zapisane w cudzysłowie oznaczało przejęcie komunistycznej retoryki mówiącej o powrocie społeczeństwa od „anarchizmu" Praskiej Wiosny 1968 roku do stanu normalnego społeczeństwa – tj. zgodnego z zasadami określanymi przez ZSRR.

[13] Por.: *Mýty o socialistických časech*, Wydawnictwo Člověk v tísni, Praga 2010, *Naše normalizace*, Wydawnictwo Člověk v tísni, Praga 2011.

[14] *Okres na severu*, 13 odcinków, Czechosłowacja 1981 [reż. E. Sokolovský]. Scenariusz ponownie napisał Jaroslav Dietl.

polityka partyjna w naturalny sposób łączy się ze środowiskiem rodzinnym; celem takiego posunięcia było zachęcenie widza do zaakceptowania polityki prowadzonej przez partię komunistyczną. W podobnym duchu utrzymany jest również serial *Muž na radnici*, czyli historia funkcjonariusza partyjnego, wiernego ideologii komunistycznej. Bohater filmu stara się prowadzić intensywne życie rodzinne, które tym sposobem pozbawia prywatności i podporządkowuje interesom partii. Akcja serialu rozgrywa się więc zarówno w pracy, jak i w domu. Na obu płaszczyznach dochodzi do konfrontacji i objaśniania poglądów. W środowisku rodzinnym jesteśmy świadkami sporów pokoleniowych między rodzicami i młodym małżeństwem.

Rola kobiet i mężczyzn również jest podporządkowana standardom epoki normalizacji. Kobiety są niezmiennie przedstawiane poprzez pryzmat domu – jako ogniwo i opiekunki ogniska domowego. Niemal symbolicznie potwierdza to scena z serialu *Okres na severu*: Powracającego do swojego mieszkania w bloku sekretarza partii Pláteníka zawsze wita wybiegająca z kuchni żona ubrana w fartuch. Występujący w serialach mężczyźni reprezentują pracujących ojców rodzin o charakterze patriarchalnym, jednak w stosunkach partnerskich w omawianym okresie stanowią element, na którym nie można polegać. Są też często prezentowani jako osoby niedojrzałe do związku oraz zakłócające demonstrowany ideał rodzinny (co potwierdzają również najnowsze badania socjologiczne)[15].

Podczas oglądania czechosłowackich seriali z okresu normalizacji często jesteśmy świadkami ingerencji państwa w rodzinę pod pretekstem jej ochrony. Na przykład w serialu *Nemocnice na kraji města* kierownictwo instytucji oficjalnie zajmuje się zdradą małżeńską w miejscu pracy. Podkreśla się znaczenie zawodów robotniczych, pracę fizyczną, odpowiednie wynagrodzenie finansowe, wyższy status zamożności rodzin robotniczych w porównaniu z rodzinami inteligenckimi. Ze względu na aspekt wychowawczy stawiane są za wzór wielodzietne rodziny robotnicze. Zwłaszcza w latach siedemdziesiątych widoczne jest dążenie do włączenia do opowieści filmowych polityki wspierającej rodziny wielodzietne (poprzez rozwijanie budownictwa mieszkaniowego, zasiłki porodowe i macierzyńskie)[16]. Oprócz tej wychowawczej roli, kopiującej politykę demograficzną państwa, uwzględniono także problem wzrastającej liczby rozwodów, poprzez wprowadzenie do akcji rodzin niepełnych. W ówczesnych serialach praktycznie nie znajdziemy, tak popularnych we współczesnych filmach, partnerów żyjących bez ślubu. Krytyka rodzin niepełnych ukierunkowana jest na

[15] L. Prudký i in., *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*, Academia, Praga 2009. Tekst analizuje empiryczne badania socjologiczne nad systemem wartości obywateli państwa czeskiego. Por. źródło: http://blisty.cz/art/52709.html#sthash.PIPqb06j.dpuf [dostęp: 25.08.2014].

[16] Pokolenie ludzi urodzonych w tym okresie zostało nazwane imieniem ówczesnego lidera partii komunistycznej Gustáva Husáka – Husakowskie Pokolenie (czes. *Husákovy děti*).

sferę ekonomiczną. Członkowie takich rodzin mają trudności z zabezpieczeniem przyszłości dzieci.

Serialowa rodzina odgrywa jeszcze inną rolę. Bohaterowie opowiadanej w filmie historii znajdują w niej zaplecze uczuciowe, za jej pośrednictwem demonstrowane jest też wychowanie dzieci. Funkcja wychowawczo-socjalizacyjna uwidacznia się również w problematycznym zachowaniu małych dzieci–tyranów, co ma negatywny wpływ na rodzinę. Wybiera się rodziny, które nie pełnią tej roli w należyty sposób. Mały tyran nie potrafi dojść do porozumienia tak z pozostałymi członkami rodziny, jak też z kolegami i rówieśnikami. Niezgodności między rodzicami poważnie naruszają stabilność małżeństwa i całej rodziny. Aczkolwiek całą fabularną opowieść filmową przenika ideał szczęśliwej rodziny, to serialowe rodziny muszą stawić czoło wielu wyzwaniom życiowym. Prezentowane są również inne źródła kryzysu rodziny, takie jak: uzależnienie od narkotyków, zjawiska przemocy w rodzinie, bezpłodność partnerów lub problemy psychiczne.

Seriale poruszają również temat dotyczący kolejnych kroków na drodze do kariery, podejmowanych przez członków rodziny, przy czym krytycznie odnoszą się do panującej protekcji (np. to w jaki sposób dzieci są przyjmowane na studia). Jednak w przypadku budowania kierowniczej kariery zawodowej ojców stwierdzają potrzebę przynależności do partii komunistycznej i kontroli przeszłości politycznej adeptów. W przypadku kobiet dążących do kariery te elementy akcji są postrzegane jako przyczyna zakłócenia stosunków w rodzinie. Biorąc pod uwagę proporcje, w jakich obydwa miejsca akcji seriali rodzinnych w epoce normalizacji są przedstawiane, to widz bardziej szczegółowo może poznać zawody i miejsce pracy bohaterów jedynie na początku, później przeważają wydarzenia oraz dialogi rozgrywające się w środowisku rodzinnym.

Wszechobecne ramy ideologiczne w serialach rodzinnych służyły legitymizacji i wspieraniu reżimu, a także uzasadnieniu konieczności oraz słuszności porządku społecznego. Odnośnie do tej tematyki w ogóle nie znajdziemy akcentów krytycznych. Dlatego też brak w nich zarówno odmiennych poglądów na świat, jaki i na porządek polityczny. W przypadku seriali opisujących bardziej odległą historię kładziono akcent na stanowiska (społeczno-demokratyczne, robotnicze itp.), które reżim komunistyczny przyjął jako korzenie swojego istnienia[17].

Uczniowie, za pośrednictwem czynności analitycznych i wykorzystując odpowiednie fragmenty seriali rodzinnych, mogą sobie lepiej uświadomić charakter programów telewizyjnych z czasów normalizacji, kontrolowanych przez cenzurę i ukształtowanych przez ideologię komunistyczną. Niezależnie od tego czy chodziło o seriale typowo propagandowe, czy raczej komediowe, zawsze wcześniej ustalano, co dany serial będzie przedstawiać i to następnie kontrolo-

[17] W serialu *Zlá krev* reżim komunistyczny przywłaszczył sobie kwestie socjalne i rozwój socjalistycznego ruchu robotniczego.

wano. Poprzez ustalenie charakterystycznych cech twórczości serialowej uświadamiamy uczniowi, kim byli bohaterowie oraz jaka tematyka była poruszana, w jakim celu powstawały seriale normalizacyjne oraz w jakim środowisku rozgrywała się ich akcja. Ideolodzy komunizmu zdawali sobie sprawę z tego, że na poglądy opinii publicznej i widzów mają decydujący wpływ mass media[18]. Oglądanie seriali telewizyjnych w okresie normalizacji stało się swego rodzaju atrakcją, co do pewnego stopnia przetrwało do dziś. Uczniowie powinni pod kierunkiem nauczyciela uzmysłowić sobie, że w epoce normalizacji partia komunistyczna, stosując metody propagandowe, dążyła do kształtowania poglądów obywatela i uzyskania poparcia dla kierowniczej roli KPCz oraz jej polityki. Na potrzeby nauczania historii społeczeństwo z czasów okupowanej przez armię radziecką Czechosłowacji można scharakteryzować jako pełne rezygnacji i nieodrzucające propagandy telewizyjnej. Ówczesne media, za pośrednictwem serialu rodzinnego, uczestniczyły w celowej manipulacji i wychowaniu obywatela. W gazetach i czasopismach omawiano seriale telewizyjne, co przybierało postać konstruktywnej krytyki[19]. Recenzenci w sposób pozytywny wyrażali się na temat koncepcji ideologii, natomiast karcili życie rodzinne bohaterów, czyli wytykali jedynie drobne niedociągnięcia. Rezultatem tego był przemyślany nacisk na obywatela.

Kultura telewizyjna w omawianym okresie odgrywała niezwykle ważną rolę. Jej wyniki są widoczne do dziś. Stąd też nie dziwi fakt, że typowe elementy seriali telewizyjnych z okresu normalizacji, w postaci stereotypów i schematów, w czeskiej kinematografii są obecne także w ostatnim dwudziestoleciu[20]. Wspomniany system wartości obowiązuje nadal i, podobnie jak w serialach normalizacyjnych, najważniejsze momenty akcji dotyczą sfery prywatnej i rozgrywają się w mieszkaniach oraz domkach letniskowych w czasie świąt czy wakacji – okres ten jest symbolicznie postrzegany jako czas przeznaczony na życie rodzinne.

Podczas działań edukacyjnych z wykorzystaniem mediów, przede wszystkim z lat 1969–1989, jednym z celów jest przybliżenie uczniom strategii i środków przekonywania, za pomocą których rządząca partia komunistyczna starała się przekonać obywateli o słuszności proponowanego systemu wartości społeczeństwa normalizacyjnego, a następnie również skłonić do jego „dobrowolnego" przyjęcia. Jako skuteczne narzędzie posłużyły właśnie popularne seriale (rodzinne), komedie, programy rozrywkowe itp. W odniesieniu do niektórych z przedstawionych seriali możemy zastosować nie tylko określenie „serial rodzinny", ale też „serial historyczny" (co nie musi od razu oznaczać, że stanowią one odzwierciedlenie rzeczywistości historycznej). Upoważnia nas do tego płaszczyzna czasowa samej akcji, którą od momentu kręcenia filmu dzieli co najmniej jedno pokolenie.

[18] N. Luhmann, *Realita masmédií*, Academia, Praga 2014, s. 112–120.
[19] L. Ptáček, *Panorama českého filmu*, Wydawnictwo Rubico, Praga 2000, s. 70–74.
[20] *Nemocnice na kraji města po dvaceti letech. Ordinace v růžové zahradě; Ulice...* itp.

Jeśli w dalszej części procesu edukacyjnego chcemy rozwijać u uczniów umiejętność poprawnego odczytywania i interpretacji w ten sposób skonstruowanych opowieści, to należy zwrócić uwagę na konieczność zrozumienia płaszczyzn czasowych. Podczas oglądania filmu, którego akcja rozgrywa się w przeszłości, widzowie mają do czynienia z kilkoma specyficznymi, niemniej charakterystycznymi dla danego rodzaju i gatunku, płaszczyznami czasowymi[21], które w dodatku wzajemnie się przenikają. Dlatego też niezwykle ważne jest, aby uczniowie rozwijali zdolność rozróżniania każdej z tych płaszczyzn. Wspomnianą problematykę można częściowo przybliżyć na przykładzie kroniki rodzinnej *Synové a dcery Jakuba skláře* (1985). Filmowa opowieść przedstawia losy założyciela rodu i jego siedmiorga dzieci. Jednak oprócz płaszczyzny czasowej samej filmowej opowieści, serial odzwierciedla ponadto atmosferę czasów, w których powstawał, tzn. okres tzw. normalizacji; serial kończono kręcić w okresie pierestrojki Gorbaczowa[22]. Kolejną płaszczyznę czasową pomoże uświadomić fakt, iż większość filmów fabularnych tworzono w oparciu o wzorzec literacki. Jak wiadomo, adaptacja filmowa dzieła literackiego powstaje w pewnym odstępie czasu. Stąd sytuację komplikuje jeszcze czwarty czynnik związany z tym, jakie wzorce postaw i wartości obowiązują w okresie, w którym film jest oglądany lub kiedy pedagog przygotowuje go do działań edukacyjnych. Współcześni uczniowie, tak samo jak ich poprzednicy, z recepcją filmu wiążą swoją oczekiwania, wyobrażenia, modne wpływy, jak też akceptację tego, co chcą zobaczyć. Są to aspekty, które mogą i będą się różnić od oczekiwań uczniów, żyjących przed dwoma czy trzema pokoleniami w innej atmosferze społecznej, kulturalnej i politycznej.

Urywki i fragmenty scen fabularnych wykorzystujemy nie tylko w nauczaniu frontalnym. Dla pedagogów powinno być rzeczą oczywistą powiązanie z dalszymi źródłami informacji i środkami nauczania. Nasuwa się istotne pytanie: Czy do jakościowej interpretacji serialu wystarczy nauczycielowi tylko ten jeden fragment filmu? A zatem, jakie inne źródła informacji należy przygotować, aby produkt medialny został zrozumiany przez ucznia w kontekście czasów.

Z powyższego wynika, że obraz rodziny w kulturze masowej można w procesie edukacyjnym przedstawić na wiele sposobów. Do zagadnienia można podejść w formie analizy najróżniejszych elementów strukturalnych społeczeństwa normalizacyjnego i sposobu ich przedstawiania: stosunek do obowiązkowej służby wojskowej, zawody robotnicze kontra umysłowe, nakreślenie ideału

[21] Zagadnieniem płaszczyzn czasowych w filmie historycznym zajmowali się Ivan Klimeš i Jiří Rak już w okresie poprzedzającym wydarzenia, które miały miejsce w Czechosłowacji w listopadzie 1989 roku. Por.: I. Klimeš, J. Rak, *Film a Historie I*, „Film a doba" 1988, nr 3, s. 140–145; I. Klimeš, J. Rak, *Film a Historie II*, „Film a doba" 1988, nr 6, s. 333–337; I. Klimeš, J. Rak, *Film a Historie III*, „Film a doba" 1988, nr 9, s. 516–521; I. Klimeš, J. Rak, *Film a Historie IV*, "Film a doba" 1988, nr 12, s. 637–642.

[22] I. Reifová, *Synové a dcery Jakuba skláře II: Příběh opravdového člověka*, por. źródło: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/107_006_Reifova.pdf [dostęp: 25.08.2014].

szczęśliwej rodziny, stosunki między rodzicami i dziećmi, wzorce zachowań, normalizacyjne komisje weryfikacyjne w miejscach pracy, pozycja ekonomiczna poszczególnych zawodów, stosunek do konsumpcyjnego stylu życia, dialogi obciążone ideologią, prezentowana kultura życia, elementy pokoleniowe, wartości moralne, moda, humor, życie zbiorowe itp. Ważnym elementem procesu edukacyjnego jest z całą pewnością wspomniany już wymiar współczesnych oczekiwań ucznia przed projekcją serialu. Po obejrzeniu odpowiednich sekwencji warto podjąć dyskusję kierowaną. Zaproponowany temat mogą następnie wzbogacić wspomnienia rodziców, których życie przypadło między innymi na okres normalizacji.

Pod koniec procesu edukacyjnego uczniowie powinni zrozumieć ówczesny kontekst zachowań ludzkich, w sposób krytyczny i odpowiedzialny wykorzystywać te specyficzne informacje i formułować własne poglądy. Na podstawie posiadanej wiedzy uczniowie mogą sobie uzmysłowić głębsze przyczyny lub podłoże zjawisk opisywanych w serialach. Ustalone fakty można też porównywać z prezentowaniem omawianego okresu po wydarzeniach 1989 roku lub ze stanem współczesnym.

Wynikiem może być nie tylko rozwijanie umiejętności myślenia historycznego, pogłębienie świadomości historycznej i postrzeganie kultury historycznej, ale też zdolność korzystania z mediów.

Bibliografia

Graclík M., Nekvapil V., *Žena za pultem*, Wydawnictwo Omega, Praga 2014.
Klimeš I., Rak J., *Film a Historie II*, "Film a doba" 1988, č. 6, s. 333–337.
Klimeš I., Rak J., *Film a Historie III*, "Film a doba" 1988, č. 9, s. 516–521.
Klimeš I., Rak J., *Film a Historie IV*, "Film a doba" 1988, č. 12, s. 637–642.
Klimeš I., Rak J., *Film a Historie I*, "Film a doba" 1988, č. 3, s. 140–145.
Luhmann N., *Realita masmédií*, Academia, Praga 2014.
Moc J., *Seriály od A do Z*, Wydawnictwo Albatros, Praga 2009.
Mýty o socialistických časech, Wydawnictwo Člověk v tísni, Praga 2010.
Naše normalizace, Wydawnictwo Člověk v tísni, Praga 2011.
Prudký L. i in., *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*, Praga, 2009, http://blisty.cz/art/52709.html#sthash.PIPqb06j.dpuf [dostęp: 25.08.2014].
Ptáček L., *Panorama českého filmu*, Wydawnictwo Rubico, Praga 2000.
Reifová I., *Synové a dcery Jakuba skláře II: Příběh opravdového člověka*, Dostupné online: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/107_006_Reifova.pdf [dostęp: 25.08.2014].
Šmíd M., *50 let televize v Česku*, Praga 2003, http://www.louc.cz/03/950310.html [dostęp: 25.08.2014].
http://www.totalita.cz/norm/norm_kult_tt_09.php [dostęp: 25.08.2014].

Alfabetyczy spis Autorów

Authors in alphabetical order

Danuta APANEL – dr
e-mail: dapanel@gmail.com
Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej,
Wydział Nauk Społecznych,
Akademia Pomorska w Słupsku,
ul. Bohaterów Westerplatte 64, 76-200 Słupsk, Polska

Edyta BARTKOWIAK – dr
e-mail: e.bartkowiak@ipp.uz.zgora.pl
Zakład Historii Wychowania,
Uniwersytet Zielonogórski,
ul. Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska

Renata BEDNARZ-GRZYBEK – dr
e-mail: renatabednarz@o2.pl
Zakład Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej,
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Aneta BOŁDYREW – dr
e-mail: bow0@poczta.onet.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii,
Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki,
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska

Witold BRZEZIŃSKI – dr
e-mail: witold@ukw.edu.pl
Zakład Filozofii Edukacji,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska

Katarzyna DORMUS – dr hab., prof. UP
e-mail: kdormus@op.pl
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej,
Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
ul. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska

Joanna FALKOWSKA – dr
e-mail: jfal@umk.pl
Katedra Historii Myśli Pedagogicznej,
Wydział Nauk Pedagogicznych,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu,
ul. Lwowska 1, 87-100, Toruń, Polska

Dominik FIGIEL – mgr
e-mail: dfigiel.uwr@gmail.com
Instytut Pedagogiki, Zakład Historii Edukacji,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Kamila GANDECKA – dr
e-mail: kamilagandecka@gmail.com
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. J.W. Dawida 1-3, 50-527 Wrocław, Polska

Dorota GRABOWSKA-PIEŃKOSZ – dr
e-mail: dogra@umk.pl
Katedra Historii Myśli Pedagogicznej,
Wydział Nauk Pedagogicznych,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu,
ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń, Polska

Henryk GRADKOWSKI – prof. dr hab.
e-mail: gradkowski@kpswjg.pl
Zakład Pedagogiki,
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych,
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze,
ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra 5, Polska.

Małgorzata KOZŁOWSKA – mgr
e-mail: gosia.kozlowska13@wp.pl
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Izabela KRASIŃSKA – dr
e-mail: izabela.krasinska@ujk.edu.pl
Zakład Historii Prasy i Książki,
Instytut Dziennikarstwa i Informacji,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
ul. Świętokrzyska 21 D, 25-406 Kielce, Polska

Andrzej ŁADYŻYŃSKI – dr hab., prof. UWr
e-mail: aladyzynski@gmail.com
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Elżbieta MAGIERA – dr hab. prof. US
e-mail: elamagiera@op.pl
Katedra Historii Wychowania,
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Szczeciński,
ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska

Agnieszka MAŁEK – mgr
e-mail: agnieszka.malek0@gmail.com
Zakład Pedagogiki Kultury Fizycznej,
Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku,
ul. Kazimierza Górskiego 1, 80-336 Gdańsk, Polska

Anna OLCHÓWKA – mgr
e-mail: uni@olchowka.info
Instytut Filologii Romańskiej,
Uniwersytet Wrocławski,
pl. Bp. Nankiera 4, 50-140 Wrocław, Polska

Edyta SADOWSKA – dr
e-mail: e.sadowska@onet.pl
Zakład Pedagogiki, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu,
Wydział Zamiejscowy w Chorzowie,
ul. Sportowa 29, 41-506 Chorzów, Polska

Agata SAMSEL – dr

e-mail: agatasamsel@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet w Białymstoku,
ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska

Joanna SKOLIK – dr

e-mail: jskolik@uni.opole.pl

Instytut Slawistyki, Uniwersytet Opolski,
pl. Kopernika 11, 45-040 Opole, Polska

Anastazja SORKOWICZ – dr

e-mail: anastazja.sorkowicz@us.edu.pl

Instytut Nauk o Edukacji,
Zakład Historii i Teorii Wychowania,
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji,
Uniwersytet Śląski,
ul. Bielska 62; 43-400 Cieszyn, Polska

Agnieszka SZCZAP – dr

e-mail: agnieszka_szczap@onet.eu

Instytut Filozofii, Wydział Humanistyczny,
Uniwersytet Zielonogórski
al. Wojska Polskiego 71a, 65-762 Zielona Góra, Polska

Mateusz SZUBERT – dr

e-mail: matszubert@interia.pl

Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa,
Uniwersytet Opolski,
pl. M. Kopernika 11, 45-040 Opole, Polska,

Kamil ŠTĚPÁNEK – dr

e-mail: stepanek@ped.muni.cz

Zakład Historii, Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Masaryka,
Poříčí 9/11, Brno 603 00, Czechy

Beata TOPIJ-STEMPIŃSKA – dr

e-mail: btopij@ignatianum.edu.pl

Katedra Oświaty i Wychowania, Instytut Nauk o Wychowaniu,
Wydział Pedagogiczny,
Akademia Ignatianum w Krakowie,
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska

Indeks cytowań*

Citation index

A

A.K., 159, 172
Adamczyk Stanisław, 399, 401–403, 416
Adamski Walerian, 65, 74, 79
Alberti Leon Battista, 344
Anczyc Władysław Ludwik, 132, 344, 356
Anders Władysław, 361, 363, 374
Andersen Hans Christian, 335
Anna Z., 269
Anton Hans H., 299, 307
Araszkiewicz Feliks, 129, 138
Aries Philippe, 280, 293
Artyniewicz Krystyna, 202, 212
Arvay Wiktor, 335, 338

B

Baas Jonann Herman, 24, 35
Badinter Elisabeth, 274, 293, 385, 393
Badjan Juliusz, 370, 371, 379
Bain Alexander, 27, 35
Bandura Ludwik, 179, 193
Barańska Leonia, 128, 130, 133, 135
Barański Kamil, 372, 373, 379
Bartmiński Jerzy, 54, 79
Baryzel Jacek, 218, 230
Barzach Danuta, 391, 393
Batarowicz Zdzisław, 179, 193
Beauvais Xavier, 227, 230
Bednarz Jan, 179, 183, 193
Bednarz-Grzybek Renata, 29, 35, 265, 269
Bełcikowska Alicja, 61, 79
Bełza Władysław, 376
Bendykowicz Zbigniew, 54, 79
Benhard Edmund, 180, 193
Benziman Galia, 107, 117
Berger Paweł, 21, 25, 29, 30, 33–35
Biegański Witold, 361, 379
Bielak Franciszek, 330, 331, 338
Bielawski Zygmunt, 59
Bielski Władysław, 401–403, 416
Biliński Leon, 109, 117
Billroth Theodor, 23, 36
Bilowicz Edward, 335, 336, 338
Błaszczyk Ilona, 278, 279, 293, 299, 307
Bobrowska-Nowak Wanda, 274, 275, 281, 282, 287, 291, 293, 294
Bobrowski Tadeusz, 235, 237–241
Boćkowski Daniel, 373, 379
Bogdanowiczowa Zofia, 134, 135
Boguszewska Helena, 129, 135
Bolewski Jacek, 142
Bołdyrew Aneta, 113, 115, 117, 259, 266, 269, 385, 393
Bonami Paul, 22, 36
Borek Tadeusz, 205, 212
Brandstätter Michał, 386, 387, 393
Braude Zygmunt, 391, 395
Braun-Gałkowska Maria, 393, 394
Briggs Charles F., 300, 307
Brodowska Teresa, 390, 394

* Indeks obejmuje zbiór nazwisk, imion i inicjałów osób występujących w tekście zasadniczym, w przypisach oraz w bibliografii.

Brodowski Feliks, 390, 394
Bross Stanisław, 388, 394
Brzeziński Mieczysław, 132, 133, 136
Brzeziński Witold, 299, 307
Budzińska-Tylicka Justyna, 261, 264, 265, 267, 269, 270
Bugaj Tadeusz, 372, 273, 379
Bujak Franciszek, 59, 79, 327, 330, 335–338
Bujak-Bogucka S., 69, 70, 80
Bujwid Odo Feliks Kazimierz, 260, 261
Bujwidowa Kazimiera, 260, 262, 263, 265, 268, 269
Burger Lisbeth, 388, 394
Bursa Franciszek, 178, 179, 188–190, 193
Bursa Stanisław, 193
Bystroń Jan Stanisław, 59, 141
Bzowski Józef, 180, 181, 192, 193

C

Campanella Giovanni Domenico, 281, 293
Caroll-Najder Halina, 239, 241
Celmer Zuzanna, 400, 404, 406, 408–410, 412–416
Centnerszwerowa Róża, 264, 269
Chałas Krystyna, 373, 381
Chałasiński Józef, 59, 67, 69, 80, 400, 416
Chejło Eugeniusz, 178, 194
Chęciński Jan, 131, 133
Chłap-Nowakowa Justyna, 360, 379
Chłędowski Kazimierz, 327, 329, 331, 337, 338
Chłędowski Otton, 329
Chmielowski Piotr, 354, 356
Chmielowski Stanisław, 405, 409, 411
Chodkowski S., 178, 194
Chrząszczewska Jadwiga, 133
Ciembroniewicz Józef, 131, 136
Cieszyński Franciszek Ksawery, 125–127, 136
Ciot-Mazowiecka Wanda, 134, 136
Colander David C., 108, 119
Crocci Federico, 421, 428
Cudak Henryk, 223, 230
Czajecka Barbara, 244, 253
Czapski Janusz, 363, 379
Czarnik Oskar Stanisław, 360, 364, 379
Czarnowski Stanisław, 59
Czechowiczówna Jadwiga, 378, 379
Czerkawska Maria, 110, 119, 204, 209, 212

D

Darwin Karol, 259
Daszyńska-Golińska Zofia, 105, 106, 111, 113, 114
Dawid Jan Władysław, 115, 117, 118, 141
Dec Jan, 179, 194
Deinhardt Heinrich Marianus, 157
Delumeau Jean, 385, 394
Demel Maciej, 20, 36
Dębicki Zdzisław, 68, 72, 80
Dłubacz Włodzimierz, 96, 99
Dobroński Adam Czesław, 363, 379
Dobrzański Jan, 335, 338
Domańska Barbara, 64, 81, 391, 394
Domínguez Ortiz Antonio, 421, 428
Dominko Jan, 185, 194
Doran James, 226, 228, 230
Dormus Katarzyna, 261, 263, 265, 269
Dorninger Maria, 299, 307
Draus Jan, 143, 153, 360, 379
Dudziak Urszula, 96, 99
Dunin-Karwicki Józef, 244, 254
Dunin-Wilczyński Zbigniew, 361
Duraczyński Eugeniusz, 366, 381
Dutkowa Renata, 244, 254
Dycht Marzena, 169, 172
Dyczewski Leon, 53, 54, 57, 59, 79, 80
Dyksiński Stanisław, 399, 401–403, 416
Dzieduszycka Anastazja, 14, 243–254
Dziekoński Stanisław, 224, 231
Dziewiecki Marek, 97, 99
Dziwoki Julia, 372, 381

E

Ekner Anna, 206, 212
Elias Norbert, 344, 351, 356
Erazm z Rotterdamu, 344, 351, 352

Escolano Agustín, 421, 428
Estreicher Karol, 22, 36
Ethelmer Ellis, 262, 269

F

Fabianowski Andrzej, 323, 324
Fałat Julian, 331, 336–338
Fedyszak-Radziejowska Barbara, 97, 99
Feliksiak Jerzy, 391, 394
Fernandes Rogerio, 421, 428
Ferro Marc, 422, 428
Fiedorczyk Piotr, 150, 153
Fijałkowski Adam, 300, 308
Filipiak Mirosław, 367, 380
Filipowska-Szemplińska Jadwiga, 133
Firewicz Jan, 186
Foucault Michel, 346, 347, 356
Friedlander Michał, 60, 80
Fritsch Henryk, 27, 387
Fritsche Gustaw, 27, 36
Froebel Friedrich Wilhelm August, 286, 287, 293
Fullerton Janine, 227, 230

G

Galton Francis, 259
Gawin Magalena, 258, 259, 263, 266, 267, 269
Gawron Walenty, 333, 338
Georgens Jan Daniel, 157
Giza Stanisław, 61, 80
Gleize Jean-Michael, 221, 222, 230
Gliczner-Skrzetuski Erazm, 277, 281
Głąbiński Stanisław, 105, 106, 109, 117, 118
Głowacka-Sobiech Edyta, 389, 394
Godwin William, 42, 50
Goldmanowa Maria, 360, 380
Golinowski Stanisław, 157, 172
Gołębiowski Bronisław, 73, 80
Górnikowska-Zwolak Elżbieta, 273, 274, 293
Grabski Stanisław, 61, 80
Graclík Miroslav, 437
Grad Mieczysław, 73, 80
Grodzieńska Wanda, 199–201, 204, 207, 208, 209, 212
Gromkowska-Melosik Agnieszka, 275, 293
Gross Jan Tomasz, 364, 381
Grudzińska Anna, 131, 136, 261, 269
Grudzińska-Gross Irena, 364, 381
Grünfeld Josef, 21, 28, 29, 30, 33, 36
Grzegorzewska Maria, 165–171, 173
Grzelak Zdzisław, 401, 402, 416
Grzybek A., 21, 36
Grzybek Dariusz, 111, 118
Guérard Wilhelm von, 26, 36
Gulczyńska Justyna, 389, 394
Gutry Maria, 133

H

Hajkowska Monika, 125, 136
Hanahoe Edward F., 221, 230
Hawran Władysław, 367, 372, 380
Hellmann Jan, 170, 173
Hertz Solangia, 225, 230, 312, 322, 324
Heywood Colin, 107, 118
Hoff Jadwiga, 244, 254
Hoffmanowa [Tańska] Klementyna, 132, 245, 248
Hofman Witold, 132, 136
Homola Irena, 333, 338
Hopkins Ellice, 262, 269
Horodecka Joanna, 399, 404, 405, 408–410, 414, 416
Hulewicz Jan, 244, 254

I

[I.Ch.], 133, 136
Itnyre Cathy Jorgensen, 299, 308
Izdebska Helena, 388, 391, 394

J

[J.R.], 133. 136
Jackowska Ewa, 364, 380
Jackowski Henryk, 141
Jagielska Barbara, 366
Jakubczak Franciszek, 69, 73, 80, 399, 401–403, 408, 411–414, 416

Jakubiak Krzysztof, 62, 80, 141, 153, 177, 194, 244, 254, 385, 386, 394
Jakubowski Zbigniew, 141, 153
Janion Maria, 310, 324
Jankowska Zofia, 58, 80, 97, 99
Janota Bzowski Józef, 65, 80
Jarmolińska Hanna, 202, 212
Jastrzębska Natalia, 129, 136
Jaworczakowa Mira, 202–204, 210, 212
Jedlewski Stanisław, 182, 194
Jenkins Jan, 220, 221, 223, 228, 230
Jezeirski Jan Nepomucen, 322
Jezierski A.T., 22, 37,
Jezierski Andrzej, 124, 136
Jędrychowska Barbara, 62, 81, 181, 195, 299, 307, 345, 356
Jęśko Jolanta, 326, 338
Joteyko Józefa, 59
Józefczyk Andrzej, 327, 328
Jung Elżbieta, 50
Jurczyk-Romanowska Ewa, 62, 81, 181, 195, 299, 307, 345, 356
Jurewicz Oktawiusz, 276, 293

K

Kaczmarek Czesław, 388, 391, 394
Kalinowski Stanisław, 363, 364
Kandziora Leon, 74, 80
Karas Marcin, 217–219, 222, 225, 231
Kargulowa Alicja, 394
Kasperski Witold, 185, 194
Kasprzyk Ludwik Józef, 327, 328, 338, 339
Kądzielski Józef, 401, 403, 416
Kelles-Krauz Stanisław, 260, 261, 269
Kędziorzyna Maria, 208, 212
Kicowska Alicja, 152, 153
Kierski Feliks, 127, 136
Kierzek Anna, 21, 36
Klasicka Małgorzata, 370, 380
Klimeš Jiří, 436, 437
Klimová-Fügnerová Mirka, 387, 389, 394
Kłoskowska Antonina, 53–55, 75, 78, 80–82, 401, 403, 416
Kmiecik Zenon, 21, 36
Knoblochowa Jirzina, 387, 389, 394
Knopp Mieczysław, 187, 194
Knot Antonii, 328, 338
Kobryńczuk Franciszek, 204, 212
Kobyłecki Stanisław, 142
Kochanowicz Joanna, 212
Kocurek D., 279, 292, 293
Kolbuszewski Jacek, 236, 241
Komeński Jan Amos, 156, 277
Komorowska Beata, 373, 381
Konarski Stanisław, 22, 36, 182, 194
Kon-Feldblumowa Helena, 126, 136
Konopka Stanisław, 22, 27, 36
Konopnicka Maria, 132, 133, 136, 208, 212
Kopczyński Onufry Andrzej347, 356
Kopeć Aeksander, 180, 194
Kopystyńska Stanisława, 182, 194
Korbińska Halina, 362
Korczak Janusz, 390
Korzeniowska Ewa [Ewelina], 14, 235, 238–240
Korzeniowska Wiesława, 277, 278, 293
Korzeniowski Apollo, 239, 240
Korzeniowski Józef Konrad [Joseph Conrad], 238, 240, 241
Korzeniowski Michał, 313, 324
Kosmowska Irena, 245, 254
Kosowska Ewa, 343, 356
Kosowska-Syczewska Zofia, 399, 407, 411, 412
Kostkiewicz Janina, 140, 142, 153
Koszutska Halina, 202, 203, 205, 206, 212
Kośmiński Stanisław, 22, 36
Kot Stanisław, 272, 274, 293, 294
Kot Tomasz, 142
Kotlarska-Budzyńska Zofia, 203, 213
Kotłowski Karol, 388, 391, 394
Kowalczyk S., 187, 189, 194
Kowalewska Maria, 204, 213
Kowalewski K., 22, 37
Kowalik Tadeusz, 113, 118
Kownacka Maria, 201, 213
Kozakowska Grażyna, 130, 136
Kozłowski Władysław, 206, 213

Koźmian Kajetan, 316
Krafft-Ebbing Richard von, 28, 34, 36
Krakowowa Paulina, 132
Krasiński Jan, 311
Krasiński Wincenty, 14, 309–312, 316, 317, 319
Krasiński Zygmunt, 14, 309, 310, 312–316, 318–324
Krassowska Anna, 392, 394
Krąpiec Mieczysław Albert, 56, 80
Król Bronisław Władysław, 70, 80
Król Jerzy, 389, 394
Królikowska Józefa, 377, 380
Królikowski Łucjan Z., 367, 374, 380
Krupa Jaromir, 112, 118
Krzemieniecka Lucyna, 204, 206, 213
Krzywicka Irena, 387, 391, 394
Krzywicki Ludwik, 59, 60, 71, 80, 105, 106, 111–113, 117–119
Krzyżanowski Adam, 105, 106, 108, 110, 111, 118, 119
Kühner August, 389, 390, 391, 394
Kuhnke M., 133
Kulbaka Jacek, 160, 166, 171, 173
Kulmowa Joanna, 204, 213
Kunicka, Stanisława, 367
Kunowski Stefan, 122, 136
Kurcbart Adrian, 398, 416
Kusznik J., 185

L

Lagny Michèle, 422, 428
Lam A., 336, 338
Lam Stanisław, 336, 338
Lambert Louis.A., 228, 231
Landau Irena, 203, 210, 213
Landau-Czajka Anna, 262, 269
Landreth Harry, 108, 119
Lanota Anna, 391, 393
Laquer Thomas, 348, 356
Lasowski Jan, 182, 194
Lato Stanisław, 61, 80
Lefebrve Marcel, 215, 216, 218, 231
Lepalczyk Irena, 111, 119
Leplay Frederic, 115
Levy Michał, 27
Lewandowska Barbara, 209, 213
Librachowa Maria, 59, 72, 77, 80
Lipkowski Otton, 157, 166, 173
Lisak Agnieszka, 268, 269
Lisowski Stanisław, 192, 194
Litak Stanisław, 279, 293
Locke John, 39, 40, 42
Loewe Ludwig, 21, 25, 36
Luber Dorota, 224, 231
Luhmann Niklas, 435, 347
Lutyński Jan, 11, 401, 403, 416

Ł

Łapińska Regina, 390, 394
Łobocki Mieczysław, 326, 338
Łochocka Hanna, 204, 213
Łopatkowa Maria, 391, 394
Łopuszański Bolesław, 333, 338
Łotocka Stefania, 178, 195
Łukasik Joanna, 326, 338
Łyskanowski Marcin, 22, 36

M

[M.Chr.], 264, 270
Maas Oscar, 32, 37
Magiera Elżbieta, 169, 173, 177, 190, 194
Magryś Franciszek, 73
Majewska Anna, 71, 81
Makowski Julian, 370, 380
Makowski Krzysztof, 368
Malinowska B., 98, 102
Malinowski Bronisław, 59
Malthus Thomas Robert, 108–110, 118, 119
Manterys Stanisław, 374, 379
Matusiak Jerzy, 279, 393
Mauersberg Stanisław, 156, 165, 172, 173
Maziejuk Henryk, 401–403, 416
Mazurkiewicz Karol, 59
McCarthy J.M., 300, 308
Meissner Andrzej, 244, 254
Mendel Gregor, 259
Mendel Maria, 326, 338
Męczkowska Teodora, 266

Mędrzecki Włodzimierz, 62, 81
Miąso Józef, 111, 119
Michalska Iwonna, 20, 38, 152, 153, 172, 173
Michalski Grzegorz, 20, 38, 152, 153, 172, 173
Michałowicz Mieczysław, 126, 137
Mickiewicz Adam, 54, 57, 238, 310, 314–321
Miklaszewski Walery, 263, 270
Milewicz Bolesław, 388, 395
Milewski Józef, 110, 119
Milkuszyc Dorota, 245, 254
Millerowa Irena, 204, 213
Misson Kazimierz, 352, 353, 356
Missona Kazimierz, 178, 194
Mizerówna Jadwiga, 261, 264, 270
Młodowska Jadwiga, 193
Moc Jiří, 431, 437
Mohort J. [Julian Mohorowicz], 263, 265, 270
Moniewski Tadeusz, 191–194
Morawski Marian, 139, 140, 141
Moszczeńska Iza, 260, 262–265, 270, 356
Możdżeń Stefan, 274, 293, 294
Musiałowa Alicja, 400, 404, 406, 408–410, 412–416
Muszyńska Jolanta, 78, 81
Muszyńska Łucja, 327, 338
Mysłakowski Zygmunt, 59, 67, 81, 141

N

Najder Zdzisław, 239–241
Nastarowicz Stefan, 370
Natanson Ludwik, 23, 37
Nawrot-Borowska Monika, 345, 356
Nekvapil Václav, 437
Neumann K., 28, 37
Niecikowski Tomasz, 222, 231
Niemeyer Paweł, 21, 23, 25, 29, 31–33, 37
Nijakowski L.M., 355, 357
Nikitorowicz Jerzy, 54, 78, 79, 81
Nowodworski Michał, 228, 231

O

Oderfeldówna Anna, 59, 71, 72, 81
Odyniec Antoni Edward, 315, 324
Ogilba Helena, 204, 213
Okołowiczówna Stanisława, 133
Okoń Wincenty, 326, 338
Okólski Marek, 108, 119
Olechowski Jan, 375, 380
Olszewski Mikołaj, 300, 308
Ołdakowski Krzysztof, 142
Opiela Stanisław, 141, 142, 154
Opitz Claudia, 299, 308
Orczyk Adam, 283, 293
Ordonówna H. [Weronika Hort], 372, 380
Orłowska Beata, 373, 380
Osewska Elżbieta, 224, 231
Ossowska Maria, 344, 357
Ostachiewiczowa Kazimiera, 128, 137
Osterloff Waldemar, 125, 126, 129, 132–134, 136–138
Oszajca Wacław, 142
Ozment Steven, 344, 357
Ożogowska Hanna, 199, 203, 213

P

Pabst Alwin, 386, 387, 395
Pachucka Romana, 263, 270
Pachucki Marian, 222, 231
Paczkowski Andrzej, 142, 153
Paczkowski, 267, 270
Paluszkiewicz Felicjan, 141, 153
Papuzińska Jadwiga, 205, 207, 213
Parnowski Tadeusz, 182, 195
Parzyńska Mirosława, 73, 81, 400, 404–406, 408–410, 412–414, 416
Pastuszka Józef, 65, 81
Pastuszka Stanisław J., 364, 380
Pawelski Jan, 142
Perald Wilhelm [Guillelmus Peraldus], 297, 298, 300–303, 306, 308
Perrot Michelle, 257, 258, 266, 267, 270
Peruańska W., 391, 395
Pestalozzi Johann Heinrich, 132, 274, 278, 284, 285, 286, 290, 293
Petrycy Sebastian, 282, 283, 293, 294

Pettenkofer Max von, 22, 37
Pieczarkowska Hanna, 201, 213
Pietrow Aleksander, 387, 388, 390, 395
Pietrzak Edyta, 47, 50
Pietrzak Michał, 125, 137
Pigoń Stanisław, 312, 316, 318, 319, 324, 327, 329, 330, 332, 335, 337, 338
Pilch Tadeusz, 224, 231
Pinel Philippe, 160
Piołun M., 373
Pitera Józef, 59
Plutarch, 277, 281, 293, 294
Płatek Józef, 67, 81
Pniewski Tadeusz, 375, 380
Podoleński Stanisław, 140, 142–150, 153, 154, 227, 231
Podolski Edward, 141
Pokrywka Marian, 97, 102
Pol Wincenty, 236
Polak Józef, 261, 270
Polak Ludwik, 261, 270
Pollak Michał, 183, 187, 195, 196
Pomykało Wojciech, 326, 338
Pospiszyl Kazimierz, 385, 395
Potocka Delfina, 312, 315, 320, 324
Potocki Józef Karol [Marian Bohusz], 161, 173
Prężyna Władysław, 225, 231
Prokop Jan, 54, 81
Przewóska Maria Czesława, 264, 270
Przybylski Ryszard, 314, 324
Przymus Ryszard, 209, 213
Przyrowski Zbigniew, 210, 213
Ptáček Luboš, 435, 437
Pylak Bolesław, 221, 231

R

[R.P.] 125, 137
Radlińska Helena, 59, 60, 68, 71, 81, 179, 195
Radziwonowicz Wacław, 193
Rak Jiří, 436, 437, 436, 437
Rayes Michael J., 226–228, 231
Reber Arthur S., 51, 81
Reid Ch.J., 299, 308
Reifová Irena, 436, 437
Reutt Maria, 133
Revel Jacques, 346, 357
Robakiewiczowa Maria, 73, 81
Robert P., 273, 294
Roche Daniel, 385, 394
Rogalczyk W., 180, 195
Rogoszówna Zofia, 133
Rohoziński Janusz, 279, 293
Romanus Aegidius Columna, 300, 304, 307
Rondthaler Adolf, 390, 395
Rousseau Jean Jacques, 39, 40, 44–47, 49, 50, 278, 283, 284, 294, 313
Roux Yves le, 229, 231
Rowid Henryk, 65, 66, 81, 122, 137, 141, 182, 183, 192, 195, 326, 338
Rybarski Roman, 60, 61, 81
Rychlińska-Dąbrowska Zofia, 204, 213
Rychliński Stanisław, 59
Rzeczkowska Maria, 211, 213
Rzepiński Stanisław, 332, 334, 338
Rzętkowska J., 129, 133, 137
Rżysko-Jamrozik Anna, 206, 213

S

[S.Z.], 133, 137
[S.Ż.], 407, 409
Sadowska Edyta, 360, 364, 372, 380, 381
Sadowski Franciszek, 178, 195
Samsel Agata, 56, 57, 62–64, 66, 68, 69, 74, 77, 81, 82, 181, 195
Sawicki Franciszek, 65, 74, 82
Sawicki Piotr, 428
Schmidt Grzegorz, 142
Schmidt Oscar, 23, 30–32, 37
Scholtz F., 343, 348, 354, 357
Segiet Waldemar, 327, 338
Semín Michal, 220, 231
Serafin Małgorzata, 142, 154
Sęk Ewa, 97, 102
Sękowska Zofia, 158, 173
Siedlecki Adolf, 330
Siedlecki Michał, 330, 331, 333, 337, 338
Siennicki Franciszek, 389, 395

Sierakowska Katarzyna, 113, 117, 124–126, 134, 137, 266, 267, 270, 385, 395
Sikorska-Kulesza Jolanta, 262, 264, 270
Sitek Antoni, 331, 339
Sitek Władysław 366
Skarżyńska Ewa, 204, 207, 213
Skoczyński Jan, 217
Skokowski Jerzy, 210, 213
Skolik Joanna, 240, 241
Skolimowski Henryk, 55, 82
Słowiński Lech, 244, 254
Smarzyński Henryk, 327, 339
Sobczak Jerzy, 122, 137
Sobecki Mirosław, 79, 82
Sobol Elżbieta, 273, 294
Sollier Paul, 161
Sołonowicz-Olbrychska Klementyna, 208, 213
Sorkowicz Anastazja, 102
Sośnicki Kazimierz, 326, 339
Spencer Herbert, 259, 288, 289, 294
Starkman Józef [Dr Just, Just, Dr J.St., Dr J.S.], 19, 20–38
Stawiak Małgorzata, 237, 238, 241
Stearns Peter N., 107, 119
Steiner Arpad, 300, 308
Strauss Gerald, 344, 357
Studnicka S., 128, 129, 138
Studnicki Adam, 59, 80
Suchmiel Jadwiga, 244, 254
Suchodolski Bogdan, 131, 138, 326, 339
Sudolski Zbigniew, 312, 315, 319, 324
Sukiennicki Wiktor, 360, 379
Sulicka Anna, 158–162, 173
Szacka Barbara, 107, 129
Szancer Jan Marcin, 213
Szatkowska Anna, 374, 379
Szawiel Tadeusz, 79, 82
Szczawińska Wanda, 265, 270
Szczepański Jan, 399, 400, 416
Szczurkiewicz Tadeusz, 59
Szelburg-Zarembina Ewa, 199, 205, 213
Szlendak Tomasz, 108, 119
Szmydtowa Zofia, 130, 138
Szuman Stefan, 59
Szwarc Andrzej, 244, 254, 262, 267, 269, 270
Szwarcman-Czarnota B., 22, 38
Szycówna Aniela, 245, 254

Ś

Śliwiak Tadeusz, 209, 213
Świątkiewicz Wojciech, 98, 102
Świątkiewicz-Mośny Maria, 98, 102
Świdwiński S., 181, 195
Świętochowski Aleksander, 289, 290, 294
Świętochowski Tomasz, 126, 128, 129, 131–133, 136–138

T

Taylor Barbara, 49, 50
Taylor Edward, 108, 119
Terlecki Ryszard, 360, 379
Terlikowska Maria, 210, 213
Theiss Wiesław, 374, 381
Thomas William Isaac, 400, 401, 416
Tissot Szymon Andrzej, 344, 348, 357
Todd Janet, 42, 50
Tokarski Kazimierz, 187, 195
Tomasz z Akwinu, 304, 308
Trentowski Bronisław Ferdynand, 128, 129, 290, 291, 294, 312, 343, 349, 352, 357
Tripplin Teodor, 343, 345, 346, 347, 350, 353, 357
Tropaczyńska Weronika, 206, 213
Trumpp Josef, 261, 270
Tucci Carneiro Maria Luiza, 421, 428
Tuñón de Lara Manuel, 421, 428
Turzyma Maria, 260, 264, 270

U

Uliński Maciej, 43, 50
Urban Jan, 142–145, 147–149, 151–154
Urbanowicz Beata, 360, 364, 372, 381
Urbanowska Zofia, 132, 133
Ustrzycki Mirosław, 236, 240, 241

V

Valdeón Baruque Julio, 421, 428
Vigarello Georges, 22, 38, 257, 258, 270

W

Walak Bogumiła, 373, 380
Walasek Stefania, 20, 38, 66, 82, 190, 194, 237, 241
Warol Alojzy, 388–391, 395
Wasążnik Franciszek, 183, 190, 195
Wasylewski Stanisław, 27, 38
Wawrzyn Stanisław, 142
Weintraub Wiktor, 321, 324
Werner K., 26, 38
Wernic Henryk, 260, 270
Wernic Leon, 263, 265, 270
Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria, 129, 133, 138
Węsławska Emilia, 128, 138
Wężowicz-Ziółkowska Dobrosława, 355, 357
Wiechno Stanisław, 401–403, 416
Wierzycki Dawid, 226, 231
Wincenty z Beauvais, 297–303
Wincławski Włodzimierz, 116, 119
Winniczuk Lidia, 276, 293
Winters C.J., 228, 231
Wisła E.J., 261, 270
Wiszniewska Maria, 205, 213
Witkowska Alina, 314, 324
Witos Wincenty, 117, 327, 328, 332, 335, 337, 339
Witt R.S., 131, 138
[Wk. Ny.], 165, 173
Włodarski Ziemowit, 391, 395
Wodzińska Izabela, 26, 38
Wojnar Eugeniusz, 362, 363, 381
Wojtyła Karol [Jan Paweł II], 91, 92, 102
Wollstonecraft Mary, 39–43, 46–50
Wollstonecraft Shelly M., 42, 50
Wołoszyn Stefan, 156, 173, 274, 293, 294
Woroniecki Jacek, 59
Woynarowska Barbara, 35, 38
Wójcik Mirosław, 59, 82
Wóycicki Aleksander, 59, 82, 105, 106, 111, 115, 116, 119
Wroczyński Ryszard, 27, 38
Wróbel Janusz, 360, 361, 373, 381, 382
Wróblewski Augustyn, 263
Wysocki Józef, 56, 82

Z

[Z.Z.], 130, 138
Zagała Bolesław, 207, 210, 211, 213
Zakrzewska Aldona, 129, 138, 141, 154
Zaleska Maria, 132, 133
Zaręba Ludwik, 181, 185, 195
Zarzecki Lucjan, 60, 82
Zarzecki Ludwik, 141
Zawada Stefania, 374, 379
Zawadzka Stefania, 208, 213
Zdanowicz G., 185, 195
Zechentner-Spławińska Elżbieta, 204
Zembrzuski L., 27, 38,
Zieliński Józef, 328, 339
Ziemnowicz Mieczysław, 61, 82, 177, 196
Zierkiewicz Edyta, 386, 387, 395
Ziołecka J., 61, 82
Znaniecki Florian, 59, 181, 196, 400, 401, 416

Ż

Żarecki W., 125, 138
Żarnowska Anna, 124, 125, 137, 138, 244, 254, 262, 266, 267, 269, 270
Żarnowski Janusz, 124, 138
Żaroń Piotr, 361, 381
Żebrowska Anzelma, 177, 196
Żelazko Joanna, 361, 373, 381
Żmihorska Celina, 204, 213
Żołądź-Strzelczyk Dorota, 280, 281, 282, 294
Żulińska Barbara, 129, 138, 141
Żuliński Tadeusz, 260
Żychliński Bolesław, 388, 395
Żygulski Kazimierz, 65, 82