

STUDIA GDAŃSKIE

TOM DWUDZIESTY ÓSMY

 **GDAŃSKIE
SEMINARIUM
DUCHOWNE**

STUDIA GEDANENSIA



ISSN 0137-4341

GEDANI OLIVAE 2011

GDAŃSKIE SEMINARIUM DUCHOWNE

STUDIA GDAŃSKIE
TOM XXVIII

GDAŃSK OLIVA 2011

Komitet Redakcyjny

*ks. Janusz Balicki (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie),
ks. Maciej Bała (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie),
ks. Wojciech Bęben (Uniwersytet Gdański), ks. Jacek Bramorski (Akademia Muzyczna
w Gdańsku), ks. Wojciech Cichosz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), ks. Andrzej
Dańczak (Gdańskie Seminarium Duchowne), ks. Józef Niewiadomski
(Leopold-Franzens-Universität Innsbruck), ks. Jan Perszon (Uniwersytet Mikołaja
Kopernika w Toruniu), ks. Grzegorz Szamocki (Uniwersytet Gdański)*

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: *ks. Adam Romejko*
Redaktor tematyczny: *ks. Jacek Meller*
Redaktor językowy: *ks. Maciej Kwiecień*

Redaktor Tomu XXVIII: *ks. Jacek Meller*
Korekta: *Alina Popławska*

Czasopismo recenzowane

Recenzenci: *członkowie Komitetu Redakcyjnego*

Recenzenci tomu

ks. dr hab. Wojciech Cichosz
ks. dr hab. Janusz Szulist

Deklaracja o wersji pierwotnej

Czasopismo jest publikowane w wersji papierowej i elektronicznej.
Wersją pierwotną jest wydanie papierowe.

Na okładce: fragment ryciny Antoniego Möllera, pt. *Widok Gdańska
z Biskupiej Górki (1592/1593)*, ze zbiorów Biblioteki Gdańskiej PAN

Adres redakcji

ul. Bpa E. Nowickiego 3
80-330 Gdańsk-Oliwa
tel.: (0-58) 552-26-64
fax: (0-58) 552-42-68
e-mail: studiagdanske@diecezja.gda.pl
www.studiagdanske.diecezja.gda.pl

© Gdańskie Seminarium Duchowne

Skład i projekt okładki: *Kamil Smoliński*

Druk i oprawa

Wydawnictwo „Bernardinum“ Sp. z o.o.
83-130 Pelplin, ul. Bpa Dominika 11
Tel. (0-58) 536 17 57, fax (0-58) 526 17 26
e-mail: bernardinum@bernardinum.com.pl

Wydawca

Gdańskie Seminarium Duchowne
Kuria Metropolitalna Gdańska

Spis treści

Od Redakcji	9
Editorial	11

Artykuły

Ks. MAREK KARCEWSKI „Rachel opłakuje swoje dzieci...” (Mt 2,18). Męczeństwo dzieci w świetle Mt 2,16-18	15
Ks. MACIEJ SZCZEPANIAK Kościół wobec wychowania dziecka – konsumenta mass mediów	23
Ks. ARTUR FILIPIAK Dziecko jako podmiot katechezy w kontekście zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej	43
Ks. MIROŚŁAW GOGOLIK Wychowanie religijne dziecka przedszkolnego w świetle nowej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce	73
Ks. KRZYSZTOF MIERZEJEWSKI Wymagania prawne do dopuszczenia dziecka do sakramentu chrztu	91
MONIKA ZBROJEWSKA, AMADEUSZ MAŁOLEPSZY Dziecko jako świadek w procesie karnym	105
ANITA SOBCZYK Tadeusza Stycznia głos w sprawie prawnej ochrony dzieci nienarodzonych	121
IWONA GRZEGORZEWSKA Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście rodziny i wychowania	133
NATALIA GNIADK Matka i dziecko w zakładzie karnym (doniesienie z badań)	143
MAGDALENA EWA RUSZEL Sieroctwo duchowe dziecka	151
Ks. MAREK KLUZ Znaczenie kary w procesie wychowania i kształtowania osobowości dziecka w rodzinie i szkole	159

AGNIESZKA REGULSKA	
Rodzinne formy opieki nad dzieckiem osieroconym	173
MIROŚLAWA NYCZAJ-DRAĞ	
Dziecko jako inwestycja współczesnych rodziców z klasy średniej.....	185
ELŻBIETA MICHAŁOWSKA	
Przemoc z perspektywy: szkoła – nauczyciel – uczeń. Kooperacja czy rywalizacja?	203
MAŁGORZATA GRUCHOŁA	
Ochrona małoletnich internautów jako zadanie i wyzwanie dla rodziny w państwach Unii Europejskiej	229
AGNIESZKA TETERYCZ-PUZIO	
Dziecko i dzieciństwo w świetle wybranych źródeł narracyjnych (do XIV w.)	257
MONIKA NAWROT-BOROWSKA	
Przed narodzinami. Powinności kobiety brzemiennej w świetle poradników z końca XIX i początku XX w.	277
Ks. ZDZISŁAW KROPIDŁOWSKI	
Troska o matkę i dziecko w pruskim dokumencie życia społecznego z końca XVIII w.....	303
ANDRZEJ JAN CHODUBSKI	
Tradycja w wychowaniu dziecka w kaukaskiej przestrzeni kulturowej	311
DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK	
„Niemowność” – czyli początek życia człowieka. Opieka nad niemowlęciem i małym dzieckiem w Polsce w czasach nowożytnych	325
AGNIESZKA WŁOCZEWSKA	
Koń trojański albo dziecko w literaturze absurdu	349

Recenzje i omówienia

Ks. ADAM ROMEJKO (REC)	
<i>Biskup na walizkach. Z arcybiskupem Szczepanem Wesołym rozmawia Aleksandra Klich, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2010, ss. 176.</i>	367
Ks. ADAM ROMEJKO (REC)	
René Girard, <i>Gewalt und Religion. Ursache oder Wirkung? Herausgegeben, mit zwei Gesprächen und einem Nachwort von Wolfgang Palaver, Wydawnictwo: Matthes & Seitz, Berlin 2010, ss. 104.....</i>	375

DARIUSZ SPYCHAŁA (REC)

Księga prześwietnego bractwa bułkarzy i ciastkarzy królewskiego miasta Gdańska zapoczątkowana w Roku Pańskim 1724, w której zapisano nazwiska nowych czeladników po latach terminowania, opracował i wydał Zdzisław Kropidłowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010, ss. 315..... 381

DARIUSZ SPYCHAŁA (REC)

Bożena Stawoska-Jundziłł, *Vixit cum parentibus. Dzieci w wieku do siedmiu lat w rodzinach chrześcijan z Rzymu III-VI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, ss. 616. 385

MAŁGORZATA GRUCHOŁA

Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, Radom, 16-17 marca 2011 r..... 393

Ks. JACEK MELLER

Sprawozdanie z konferencji *Wychowanie do życia w rodzinie: wyzwania – szanse – zagrożenia*, Toruń, 31 marca 2011 399

Ks. ADAM ROMEJKO

Sprawozdanie z uroczystości jubileuszowych ku czci ks. prof. Józefa Niewiadomskiego – Dziekana Fakultetu Teologii Katolickiej Uniwersytetu Innsbruckiego..... 401

Contents 407

Noty o Autorach 410

Od Redakcji

Dzieciństwo jako odrębny, szczególny etap życia człowieka było przez wieki niedostrzegane przez teologów, uczonych czy artystów. Dopiero w XIX w. dziecko, jego rozwój, wychowanie i kształcenie, a także specyficzne problemy stały się przedmiotem badań. Ich owocem są zarówno liczne koncepcje psychologiczne, pedagogiczne i wychowawcze, krajowe i międzynarodowe akty prawne, których celem jest ochrona praw dzieci, a także rozmaite instytucje, także pozarządowe, stawiające sobie zadanie wspierania dzieci i młodzieży w pełnym ludzkim rozwoju – tak w krajach bogatych, jak i rozwijających się. Współczesne problemy demograficzne skłoniły rządy wielu państw do jeszcze większego zainteresowania się problemami rodzin i dzieci oraz prowadzenia polityki prorodzinnej.

Artykuły zebrane w niniejszym tomie „Studiów Gdańskich” są przede wszystkim owocem refleksji nad współczesnymi problemami związanymi z wprowadzaniem dzieci w tajemnice wiary, a także wychowaniem i nauczaniem. Wspierając rozwój najmłodszych uwzględniać trzeba bowiem wpływ mediów elektronicznych i Internetu oraz nowe lub nasilające się niekorzystne zjawiska jak sieroctwo duchowe. Zbiór zamykają teksty poświęcone obrazowi dziecka i opiece nad nim w dawnych wiekach.

Cieszy nas, że i tym razem „Studia Gdańskie” stały się miejscem prezentacji dorobku osób pracujących w wielu ośrodkach naukowych: Gdańsku, Bydgoszczy, Lublinie, Łodzi, Poznaniu i Warszawie. Współpraca i otwarta wymiana myśli są warunkiem rozwoju nauki; poznawanie prawdy jest zawsze owocem zaangażowania wielu osób.

„Studia Gdańskie” są nie tylko efektem intelektualnego wysiłku publikujących swoje teksty autorów; ukazują się one dzięki życzliwości i wsparciu wielu osób. Słowa szczególnej wdzięczności Redakcja kieruje do Ks. Arcybiskupa Sławoja Leszka Głódzia za wsparcie materialne, bez którego niemożliwa byłaby praca edytorska.

ks. Jacek Meller

Editorial

For centuries childhood as separate, particular stage of human life has not been noticed by theologians, scientists and artists. It was only in the XIX century that the child, its growth, upbringing and education as well as specific problems became the subject of research. Their fruit are both numerous psychological concepts, pedagogical and educational, domestic and international legal acts, the aim of which is to protect children's rights and also various institutions, also out of government range, setting themselves goals of supporting children and youth in full human growth – both in rich countries and developing ones. Contemporary demographic problems forced the governments of many states to get more interested in the problems of families and children and to lead pro-family policy.

The articles collected in the present volume of “Studia Gdańskie” are first of all the fruit of the reflection over the contemporary problems connected with introducing children into the mysteries of faith, but also upbringing and education. Supporting the growth of the youngest, the influence of electronic media and internet as well as new or intensified unfavourable phenomena like spiritual orphanage must be taken into consideration. The texts devoted to the picture of the child and his care in former centuries close the collection.

We are very glad, that also this time “Studia Gdańskie” have become the place of presentation of the achievements of people working in many scientific centres: Gdańsk, Bydgoszcz, Lublin, Łódź, Poznań and Warsaw. Co-operation and open exchange of ideas are the condition of the development of science; learning the truth is always the fruit of many people being engaged.

“Studia Gdańskie” are not only the result of intellectual effort of the authors presenting their texts; they are issued thanks to the kindness and support of many people. The Editorial staff directs special words of gratitude to Archbishop Sławoj Leszek Głódź for his material support, without which the editorial work would not be possible.

Translated by Beata Kamińska

ARTYKUŁY

Ks. MAREK KARCZEWSKI

Wydział Teologii

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Olsztyn

„Rachel opłakuje swoje dzieci...” (Mt 2,18). Męczeństwo dzieci w świetle Mt 2,16-18

Streszczenie: Jednym ze znanych tekstów biblijnych Nowego Testamentu związanych z tematem dziecka jest zawarta jedynie u Mateusza relacja o rzezi z Betlejem (Mt 2,16-18). Tekst wydaje się trudny do interpretacji, ponieważ jest ściśle powiązany z narracją o skutecznej ucieczce Świętej Rodziny do Egiptu. Dzieci umierają z powodu Jezusa. Wydarzenie to jest powiązane z cytatem z Jr 31,15 przywołującym symboliczny płacz Racheli nad Izraelem. Okazuje się, że w kontekście Jr 30-31 dominują nie tyle żal i żałoba, co klimat nadziei i przyszłej radości. Jawią się pytania: jakie znaczenie posiada cytat z Jeremiasza w Mt 2,18? W jakiej relacji do dzieci z Betlejem pozostaje Rachela, symboliczna matka Izraela? Czy jest możliwe, by pomimo tragicznej sytuacji z Betlejem dostrzec jakieś pozytywne przesłanie tekstu? Zdaje się to sugerować pierwotny kontekst literacko-teologiczny Jr 31,15, a w sposób ewidentny – natura królestwa, które realizuje Jezus – prawdziwy „król żydowski”.

Słowa kluczowe: dziecko, Jezus, Jezus – nowy Mojżesz, król, matka Rachela, męczeństwo dzieci, rzeź z Betlejem.

Wstęp

Istnieje szereg tekstów biblijnych, które w sposób ewidentny dedykowane są dzieciom. Niektóre z nich od wielu setek lat ozywają w liturgii Kościoła¹. Prosta, pełna zaufania relacja dziecko – ojciec jest naturalna dla religii chrześcijańskiej, wyrażając głębię i wyjątkowość związku między człowiekiem wierzącym i Bogiem. Autorzy biblijni nie unikają też mówienia o sytuacjach bolesnych, kryzysowych. Człowiek pobożny może w ciągu jednej chwili stracić swoje dzieci. Rodzice stoją bezradnie wobec zmarłego dziecka, wdowa kroczy za trumną swojego zmarłego syna. Sam Jezus umierając na krzyżu myśli o swojej Matce. To Ona stoi pod krzyżem i asystuje przy śmierci i pogrzebie swojego

¹ Por. Mk 10, 13-16. Pogłębiony komentarz do tego najbardziej znanego tekstu prezentuje A. Paciorek, *Darmowość Królestwa Bożego w logiach Jezusa*, w: *Ewangelia o Królestwie*, red. A. Paciorek, A. Czaja, A. Tronina, Lublin 2009, s. 198-206.

Syna. W szeroko pojętej grupie tekstów dedykowanych problemowi śmierci dziecka istotną rolę zajmuje Mateuszowy opis rzezi chłopców z Betlejem. Wkomponowany w kontekst narracji o latach dziecięcych Jezusa – uderza pełną dramaturgią lakonicznością. Jednocześnie rzeź z Betlejem pozostaje w silnym kontraście do pełnego tklivosti obrazu Świętej Rodziny, nie pasuje do klimatu Bożego Narodzenia, brutalnie burzy podniosły i radosny nastrój. W niniejszym artykule pragniemy przyjrzeć się temu wydarzeniu z perspektywy teologiczno-biblijnej zwracając przy tym szczególną uwagę na cytaty z Jr 31,15². Wyrocznia ta w niezwykle interesujący sposób łączy dzieje starożytnego Izraela z pełną niebezpieczeństw historią Józefa, Jezusa i Jego Matki.

1. Kontekst literacki Mt 2,18

Tekst Mt 2,18 zawierający cytaty z Jr 31,15 stanowi integralną część opisu dzieciństwa Jezusa obejmującego Mt 1,1-2,23. W odróżnieniu od dość zwartej, niewątpliwie mniej dramatycznej treści Ewangelii Dzieciństwa w Łk 1,5-2,52, w narracji Mateusza dzieciństwo Jezusa przedstawiono jako zbiór dość luźno powiązanych epizodów³. Należą do nich: genealogia Jezusa (Mt 1,1-17), jego narodzenie (Mt 1,18-25), pokłon magów (Mt 2,1-12) i ucieczka do Egiptu (Mt 2,13-23)⁴. Kontekst bezpośredni omawianego tekstu stanowi zatem większa jednostka literacka, której tematem przewodnim jest związek Jezusa z Egiptem. Wyraźnie dostrzegalne są w niej trzy krótkie sceny, z których każda zakończona jest cytatem ze Starego Testamentu. Scena pierwsza zawiera opis okoliczności nagłej ucieczki Świętej Rodziny do Egiptu oraz wyjaśniający ją cytaty z Oz 11,1 (Mt 2,13-15). W scenie drugiej (Mt 2,16-18) dramatyczna rzeź chłopców do lat dwóch została objaśniona przez tekst z Jr 31,15. Scena trzecia to prezentacja okoliczności powrotu Świętej Rodziny z Egiptu, zakończona aluzją do tekstu prorockiego, prawdopodobnie z Iz 11,11⁵. Pod kątem relacji do Egiptu oraz występujących w nich głównych postaci te trzy sceny tworzą możliwą inkluzję⁶:

² J. Gnilk, *Teologia Nowego Testamentu*, Kraków 2002, s. 239 określa Jeremiasza jako proroka nieszczęść (por. 16, 14; Mt 27, 9).

³ S. Mędała, „Emmanuel – Bóg z nami”, w: *Ewangelie synoptyczne*, opr. S. Mędała, Warszawa 2006, s. 241.

⁴ A. Paciorek, *Ewangelia według Świętego Mateusza. Rozdz. 1-13*, t. 1, Częstochowa 2005, s. 69.

⁵ Tamże, s. 118. A. Paciorek stawia jednak przy cytacie znak zapytania. Podobnie czyni M. P. Knowles, *Scripture, History, Messiah: Scriptural Fulfillment and Fullness of Time in Matthew's Gospel*, w: *Hearing the Old Testament in the New Testament*, red. S. E. Porter, Grand Rapids – Cambridge 2006, s. 76; S. Moyise, *The Old Testament in the New*, London – New York 2001, s. 39 odnosząc się do Mt 2, 23 umieszcza jedynie potrójny znak zapytania nie podając żadnej konkretnej propozycji. C. L. Blomberg, *Matthew*, w: *Commentary in the New Testament Use of the Old Testament*, red. G. K. Beale, D. A. Carson, Grand Rapids – Nottingham 2007, s. 11 wskazuje na dwa teksty: Iz 11, 1 oraz Iz 53, 2.

⁶ Zob. R. Bartnicki, *Właściwości literackie Ewangelii wg św. Mateusza*, w: „Bóg jest miłością” (1 J 4, 16). *Studia dla Ks. Prof. J. Kudasiewicza w 80. rocznicę urodzin*, red. W. Chrostowski, Warszawa 2006, s. 58-60.

- A – Egipt – jako cel ucieczki (zaangażowani: anioł, Józef, Dziecko i Jego Matka)
 B – Betlejem – miejsce rzezi (zaangażowani: Herod, dzieci)
 A' – Egipt – jako początek drogi powrotnej (zaangażowani: anioł, Dziecko i Jego Matka).

Główną postacią, która w różny sposób jest wspomniana we wszystkich trzech scenach jest Herod. W pierwszej i trzeciej scenie przedstawiony jest jako potencjalne zagrożenie Dziecka (Mt 2,13.14.19.20.22). We fragmencie centralnym jest on przedstawiony jako główny sprawca morderstwa dzieci Betlejem (Mt 2,16). We wszystkich wyszczególnionych scenach nie brak także wyraźnych związków z historią narodzin Jezusa oraz przybyciem magów i ich spotkaniem z Herodem (por. Mt 1,18-2,12).

Scena druga, dedykowana rzezi dzieci w Betlejem, oparta jest zatem na krótkim opisie wydarzenia (Mt 2,16) oraz jego objaśnieniu przy pomocy cytatu z proroka Jeremiasza (Mt 2,17-18). Wprowadzenie cytatu dokonuje się w sposób typowy dla Mateusza. Odbywa się bowiem dwustopniowo: najpierw stwierdza się, że wypełnia się słowo proroka (w. 17), potem przytacza się jego treść (w. 18)⁷. Spośród zawartych w najbliższym kontekście trzech cytatów – odniesienie do Jr 31,15 jest najbardziej obszerne. Jego temat stanowią wielki lament i żałoba, w której po-grążyła się w Rama Rachel oplakując swoje dzieci.

2. Reinterpretacja Jr 31,15 w Mt 2,18

W odróżnieniu do trudnego do identyfikacji możliwego cytatu z Mt 2,23: „Nazwany będzie Nazarejczykiem” – odniesienie do sytuacji Racheli z Rama w Mt 2,18 stanowi wyraziste przywołanie tekstu z Jr 31,15. Egzegeci podkreślają fakt, że samo brzmienie cytatu bardziej odpowiada tekstowi hebrajskiemu niż Septuagincie (Jr 38,15 LXX)⁸. Pod względem gramatycznym i użytej terminologii widoczne są w nim jednak także pewne związki z Septuagintą; prowadzi to niektórych egzegetów do określenia cytatu z Mt 2,18 jako targumicznego przekładu z tekstu hebrajskiego z wyraźnymi wpływami Septuaginty⁹. Tekst Mt 2,18 nie jest zatem w sensie ścisłym cytatem opartym na jednej z wersji tekstu Starego Testamentu, ale raczej jego parafrazą. Uwidacznia to zestawienie tłumaczeń możliwych wersji tekstu¹⁰.

Tłumaczenie tekstu masoreckiego Jr 31,15¹¹:

⁷ Zob. S. Moyise, *The Old Testament in the New*, s. 34.36.

⁸ A. Paciorek, *Ewangelia...*, s. 123. W tekście LXX w odróżnieniu od TM tylko raz mówi się o synach.

⁹ C.L. Blomberg, *dz. cyt.*, s. 10.

¹⁰ Tłumaczenia dokonane przez autora artykułu.

¹¹ Według tekstu zawartego w *Biblia Hebraica Stuttgartensia*, red. K. Ellinger, W. Rudolph, wyd. 4., Stuttgart 1990. Zob. także *Hebrajsko-Polski Stary Testament. Prorocy. Przekład interliniarny z kodami gramatycznymi, transliteracją i indeksem słów hebrajskich*, opr. A. Kuśmirek, Warszawa 2008, s. 1080-1081.

„Tak mówi Pan: Głos w Rama jest słyszany, lament, płacz gorzki, Rachel płacze nad jej synami, odmawia, by być pocieszaną nad jej synami, ponieważ nie ma ich”.

Tłumaczenie tekstu greckiego Septuaginty¹² – Jr 38,15:

„Tak mówi Pan: W Rama słyszany jest głos ubolewania, płaczu, lamentu. Rachel nie chce przestać opłakiwać swoich synów, bo ich nie ma”.

Tłumaczenie tekstu greckiego Mt 2,18¹³:

„Głos był słyszany w Rama, płacz i lament wielki. Rachel opłakuje swoje dzieci i nie chce być pocieszona, ponieważ ich nie ma”.

Poza formalnym aspektem ewentualnych związków literackich cytatu z konkretną starożytną wersją tekstu Starego Testamentu istotną kwestię stanowi jego możliwa interpretacja. Dotyczy ona dwóch płaszczyzn, które mogą się wzajemnie uzupełniać.

Pierwsza dotyczy motywu żalu Racheli. Wspomnienie o Rama sugeruje, że ważną rolę odgrywa tu jej grób (por. 1 Sm 10,2). W miejscowości tej miał znajdować się obóz wysiedleńców do niewoli babilońskiej po zburzeniu Jerozolimy w roku 587 przed Chr. Wskazuje się także na możliwy związek motywu płaczu Racheli z wcześniejszą niewolą asyryjską z roku 721 przed Chr. Istniałaby zatem pewna analogia między cierpieniem Izraela a cierpieniem Betlejem. W dyskusji egzegetycznej przytacza się także inną tradycję, popularną w czasach Jezusa, która lokowała grób Racheli przy drodze z Jerozolimy do Betlejem (por. Rdz 35,19; 48,7)¹⁴. W ten sposób Racheli byłaby jakby bezpośrednim świadkiem tragedii w Betlejem. Dzieci betlejemskie byłyby zatem wpisane w tragiczne dzieje ludu Izraela i ściśle związane z cierpieniem ich symbolicznej matki.

Drugi kierunek interpretacji znaczenia cytatu związany jest z szerszym kontekstem Księgi Proroka Jeremiasza, w którym znajdują się słowa użyte przez Mateusza. Wzmianka o płaczu Racheli i jej grobie pojawia się bowiem w kontekście pełnych nadziei obietnic odnowy Izraela zawartych w Jr 30-31. Wyrocznia z Jr 31,15-17 utrzymana jest nie tyle w tonie lamentacji co pociechy. Słowa Jr 31,16 są poruszające i mówią o końcu żałoby: nie płacz, twój trud zostanie nagrodzony, twojej dzieci wróca. Jawi się zatem pytanie: czy można w tekście Mt 2,18 dostrzec jakieś pozytywne treści, zgodne z pierwotnym wydźwiękiem tekstu Jr 31,15. Bez wątpliwa istotną pomoc w poszukiwaniu właściwych

¹² Według tekstu zawartego w *Septuaginta. Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes*, red. A. Rahlfs, wyd. 2., Stuttgart 1979.

¹³ Według tekstu zawartego w *Novum Testamentum Graece*, red. E. Nestle, K. Aland, wyd. 27., Stuttgart 2001. Zob. *Grecko-polski Nowy Testament. Wydanie interlinearne z kodami gramatycznymi*, tłum. R. Popowski, M. Wojciechowski, Warszawa 1995, s. 7.

¹⁴ Zob. C. L. Blomberg, *dz. cyt.*, s. 10.

kierunków interpretacji Mt 2,18 stanowi teologiczne znaczenie ucieczki Józefa, Maryi i Jezusa do Egiptu.

3. Kontekst teologiczny rzezi dzieci

3.1. Jezus – nowy Mojżesz

Związki Jezusa z Egiptem podkreślano nie tylko w Mt 2,13-23, ale także w literaturze pozabiblijnej, niekoniecznie przyjaznej nowej religii¹⁵. W szerokim kontekście judaizmu Egipt stanowił bowiem miejsce wrogiej czystej religii monoteizmu. Wydaje się jednak uzasadniona teza, że prezentacja niewątpliwie obecnej w teologii Mateusza figury Jezusa – nowego Mojżesza, nie ogranicza się jedynie do Kazania na Górze (Mt 5-7). Tam Jezus w sposób ewidentny występuje jako nowy Prawodawca, nadający nauczaniu Mojżesza nową jakość i pełnię. Także w opisie ucieczki do Egiptu, rzezi niewinnych chłopców i powrocie z wygnania można dostrzec podobieństwa między losem Mojżesza i losem Jezusa. Jezus dzieli los swojego narodu, a w Jego życiu obecne są ewidentne podobieństwa do losu Mojżesza. Istnieje analogia między życiem Mojżesza, uratowanego z mordu dokonywanego przez Egipcjan na chłopcach izraelskich i życiem Jezusa, ocalonego w ostatnim momencie z rzezi dzieci z Betlejem¹⁶. Los Jezusa jest losem Wybawcy, ocalonego cudownie przez Boga i przeznaczony do wypełnienia wyjątkowej misji dla dobra Ludu Wybranego. Z tej perspektywy, z jednej strony, śmierć dzieci z Betlejem jest znakiem nieludzkich opresji, które dotyczą Izraela. Z drugiej jednak strony wydarzenia te zapowiadają nieuchronne działanie zbawcze Boga na rzecz swojego ludu i pewną porażkę jego przeciwników¹⁷. Jezus jest prawdziwym królem Izraela¹⁸. Nie jest nim z pewnością Herod, który próbuje utrzymać się przy władzy nawet za cenę walki z planami samego Boga.

3.2. Rachel – matka Izraela

W związku z wydarzeniami, do których nawiązuje tekst Jr 31,15 w Racheli widziano osobę o szczególnym, symbolicznym znaczeniu. Prawdopodobnie zarówno w czasie ostatecznej klęski Królestwa Północnego, jak i w momencie

¹⁵ W literaturze judaistycznej polemicznej wobec chrześcijaństwa podkreślano, że Jezus będąc w Egipcie opanował wiele czarodziejskich sztuczek, którymi miał potem zwodzić tłumy, zob. A. Paciorek, *Ewangelia...*, s. 119.

¹⁶ Zob. C.L. Blomberg, *dz. cyt.*, s. 11.

¹⁷ Zob. Z. Żywica, *Kościół Jezusa a judaizm i poganie według ewangelisty Mateusza. Teologia narratywna*, Olsztyn 2006, s. 44.

¹⁸ Zob. G. Keerankeri, *Matthew's Gospel and the Kingdom-Church Discourse*, w: *On His Way. Studies in Honour of Prof. K. Stock S.J.*, red. A. Malina, Katowice 2004, s. 102-120.

tragicznego upadku Jerozolimy w czasie Pierwszej Świątyni w biblijnej Racheli, małżonce Jakuba, rozpoznawano symboliczną matkę Izraela. Jej grób był jakby świadkiem tragicznych wydarzeń, które dotknęły lub miały dotknąć naród żydowski. Wyjątkowe znaczenie Racheli związane było z niezwykłym uczuciem, które łączyło ją z patriarchą Jakubem, ale przede wszystkim z wielką próbą, jaką stanowiły w jej życiu trudności związane z długo oczekiwanym macierzyństwem¹⁹. Rachela była matką Józefa, który pomimo krzywdzącego potraktowania ze strony braci, poprzez swoje wywyższenie w Egipcie i wspaniałomyślność, stał się jednym z ogólnonarodowych symboli sukcesu i solidarności.

Wskazywana w dyskusji egzegetycznej możliwa identyfikacja miejsca wiecznego spoczynku Racheli nie tyle z Rama, co z okolicą w pobliżu Betlejem nadaje jej symbolicznemu macierzyństwu nowe znaczenie²⁰. Jej dziećmi są chłopcy z Betlejem²¹. Brutalne działanie Heroda przypomina czyny żołnierzy asyryjskich i babilońskich. Chłopcy z Betlejem nie są zatem pozbawieni swojej tożsamości religijnej i etnicznej. Są wpisani w dzieje Izraela. Jednocześnie w pobożności chrześcijańskiej pozostają w wyjątkowej relacji do Jezusa, nowego Mojżesza, króla Izraela²². To z nim związana jest ich przedwczesna, tragiczna śmierć. W ten sposób w interpretacji teologicznej Mt 2,16-18 dzieci betlejemskie łączą w sobie to co stare, dawne, starotestamentowe i to nowe, które nadchodzi w osobie Jezusa Chrystusa.

3.3. Męczeństwo dzieci z Betlejem

Na pierwszy rzut oka pytanie o motywy męczeństwa chłopców z Betlejem jest niewygodne. Można oczywiście bagatelizować kwestię mówiąc, że ewentualna liczba zamordowanych chłopców była niewielka²³. Jednak śmierć choćby jednego dziecka w kontekście radosnych narodzin Jezusa domaga się podjęcia choćby próby odpowiedzi na pytania: „dlaczego?” i „co z tego wynika?”.

W interpretacji chrześcijańskiej dzieci z Betlejem są figurami pierwszych męczenników za wiarę w Jezusa. Ich śmierć złączona jest z brutalną, ślepą agresją, której obiektem jest Jezus – prawdziwy król Izraela²⁴. Płacz matek, wśród którego rozbrzmiewa lament Racheli nadaje tej śmierci wymiar tragedii narodowej. Jednak ofiara dzieci nie jest daremna, ponieważ królestwo, które

¹⁹ Grób Racheli po dziś dzień jest miejscem pielgrzymek żydowskich kobiet proszących o dar macierzyństwa, zob. J. Niezbecka, *Szczęście Racheli – ponadczasowe przesłanie biblijne o potęgę miłości*, „Studia Elbląskie” 2009, s. 145.

²⁰ Zob. M. P. Knowles, *dz. cyt.*, s. 76.

²¹ Zob. A. Paciorek, *Ewangelia...*, s. 123.

²² Zob. J. Gnilka, *dz. cyt.*, s. 227.

²³ Według szacunków ok. 25 chłopców. Można także poddawać pod wątpliwość historyczność opisu, choć okrucieństwo Heroda inspirowane żądzą władzy dotknęło nawet jego najbliższych, zob. A. Paciorek, *Ewangelia...*, s. 119.

²⁴ Zob. Z. Żywica, *dz. cyt.*, s. 43.45.

wprowadza Jezus, jest wyjątkowe i nieporównywalne z ziemską rzeczywistością²⁵. Panowanie Jezusa – nowego Mojżesza jest panowaniem Boga, zaś owocem królowania Boga jest życie wieczne. Analogicznie jak w Jr 30–31, w kontekście szerszym Mt 2,13–23 dostrzec więc można przesłanie nadziei. Źródłem nadziei jest Jezus. Dzieci zamordowane z nienawiści do Jezusa mają udział w Jego wiecznym królestwie²⁶. Symboliczny płacz Racheli po raz kolejny nie jest płaczem tragicznym, świadczącym o absurdzie i bezsensie śmierci. Jest bowiem Ktoś, kto może sprawić, że ci, którzy płaczą, zostaną pocieszeni, zabici z powodu Jezusa otrzymają obfitą nagrodę, prześladowani z powodu sprawiedliwości już teraz są członkami Królestwa Niebieskiego (por. Mt 5,4.10–12). Także ci, którzy widzą, jak niesprawiedliwe są wyroki ludzkie doświadczą pełni sprawiedliwości (por. Mt 5,6)²⁷. Wyjaśnienia te nie dadzą w pełni odpowiedzi na pytanie „dlaczego męczeństwo?” Mogą jednak niewątpliwie rzucić światło na ocenę wydarzenia z Betlejem z perspektywy chrześcijańskiej.

Zakończenie

Z pozoru niezbyt znaczący, niezbyt wygodny w interpretacji opis śmierci chłopców z Betlejem dzięki użyciu cytatu starotestamentowego nabiera ciekawego kolorytu teologicznego. Agresja zwrócona przeciw Jezusowi jest w efekcie aktem agresji przeciwko Bogu i Izraelowi. Jezus jest prawdziwym i jedynym królem nadchodzącego Bożego Królestwa. Dlatego żal Racheli nie jest jedyną reakcją, a śmierć nie jest końcem. Zapowiedź realizującego się już zbawienia dotyczy także ofiar przemocy z Betlejem. Chłopcy z Betlejem osiągnęli już Królestwo Niebieskie. To co po ludzku wydaje się być niekiedy niepotrzebne i przedwczesne, dzięki Jezusowi może całkowicie zostać uwolnione z niemej bezsilności i beznadziei.

Literatura

- Bartnicki R., *Właściwości literackie Ewangelii wg św. Mateusza*, w: „Bóg jest miłością” (1 J 4,16). *Studia dla Ks. Prof. J. Kudasiewicza w 80. rocznicę urodzin*, red. W. Chrostowski, Warszawa 2006, s. 56–68.
- Blomberg C. L., *Matthew*, w: *Commentary in the New Testament Use of the Old Testament*, red. G. K. Beale, D. A. Carson, Grand Rapids – Nottingham 2007, s. 1–109.
- Gnilka J., *Teologia Nowego Testamentu*, Kraków 2002.
- Keerankeri G., *Matthew's Gospel and the Kingdom-Church Discourse*, w: *On His Way. Studies in Honour of Prof. K. Stock S.J.*, red. A. Malina, Katowice 2004, s. 102–120.

²⁵ Tamże, s. 48–55.

²⁶ Tamże, s. 45.

²⁷ Zob. K. Stock, *Discorso della montagna. Le Beatitudini*, Roma 1997.

- Knowles M. P., *Scripture, History, Messiah: Scriptural Fulfilment and Fullness of Time in Matthew's Gospel*, w: *Hearing the Old Testament in the New Testament*, red. S. E. Porter, Grand Rapids – Cambridge 2006, s. 59-82.
- Mędała S., „*Emmanuel – Bóg z nami*”, w: *Ewangelie synoptyczne*, opr. S. Mędała, Warszawa 2006, s. 216-264.
- Moyise S., *The Old Testament in the New*, London – New York 2001.
- Niezbecka J., *Szczęście Racheli – ponadczasowe przesłanie biblijne o potęgze miłości*, „*Studia Elbląskie*” 2009, s. 135-145.
- Paciorek A., *Darmowość Królestwa Bożego w logiach Jezusa*, w: *Ewangelia o Królestwie*, red. A. Paciorek, A. Czaja, A. Tronina, Lublin 2009, s. 198-206.
- Paciorek A., *Ewangelia według Świętego Mateusza. Rozdz. 1-13, t. 1*, Częstochowa 2005.
- Stock K., *Discorso della montagna. Le Beatitudini*, Roma 1997.
- Żywica Z., *Kościół Jezusa a judaizm i poganie według ewangelisty Mateusza. Teologia narratywna*, Olsztyn 2006.

„Rachel weeping for her children...” (Matthew 2:18).
Martyrdom of children in the light of Mt 2,16-18.

Summary

One of the known biblical texts of the New Testament referring to the subject of children is the relation of the massacre of Bethlehem, included only in Matthew (Mt 2,16-18). The text seems difficult for interpretation, as it is closely connected with the narration about the successful escape of the Holy Family to Egypt. Children die because of Jesus. The event is connected with the quotation from Jr 31,15 recalling Rachel's symbolic cry over Israel. It turns out that in the context of Jr 30-31 it is not sorrow and mourning that dominate, but the climate of hope and future joy. Questions arise: What meaning has the quotation from Jeremiah got in Mt 2,18? What is the relation of Rachel, the symbolic mother of Israel, to the children of Bethlehem? Is it possible to see any positive message of the text in spite of the tragic situation in Bethlehem? It seems to suggest the primeval literary – theological context of Jr 31,15 and in an obvious way – the nature of the kingdom Jesus realizes – the true "Jewish King".

Keywords: child, Jesus – the new Moses, Jesus the King, massacre of Bethlehem, martyrdom of children, mother Rachel.

Ks. MACIEJ SZCZEPANIAK

Wydział Teologiczny

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań

Kościół wobec wychowania dziecka – konsumenta mass mediów

Streszczenie: Nauczanie Kościoła na temat środków społecznego przekazu wielokrotnie dotyka problematyki wychowania dzieci i młodzieży. Mass media wzięły bowiem na siebie niektóre zadania rodziny czy szkoły, proponując i promując różne wartości. W ten sposób przekaz medialny dotyka samego serca życia rodzinnego.

Celem artykułu jest ukazanie skutecznych sposobów przezwyciężenia zagrożeń wynikających z traktowania dziecka jako łatwego konsumenta mediów. W dokumentach Kościoła znajdziemy szereg wskazówek dawanych twórcom środków przekazu, rodzicom, nauczycielom i władzom publicznym, które mogą pomóc w wychowaniu dziecka do mądrego i krytycznego korzystania z mediów. Biorą one pod uwagę bezbronność dziecka wobec świata i wobec osób dorosłych, jak również ich otwartość na każdy medialny przekaz. Tylko wykształcenie w dziecku krytycznych zdolności może zapoczątkować proces budzenia w nim zachowań prospołecznych.

Słowa kluczowe: dziecko, komunikacja społeczna, Kościół katolicki, mass media, rodzice, rozwój dziecka, wychowanie, zachowania prospołeczne.

Dziecko, zazwyczaj ufne i pozbawione umiejętności krytycznej oceny zjawisk, napotyka dziś na trudnego rozmówcę w przekazie medialnym. W epoce nowych technologii dzieci są nie tylko łatwym konsumentem mediów, ale same stały się „twórcami” środków społecznego przekazu. W wielu sytuacjach dzieci i młodzież stają się również „wychowawcami” dla innych swoich rówieśników.

Jest rzeczą oczywistą, że człowiek uczy się właściwego korzystania z mass mediów już od dzieciństwa i że to rodzice są dla dziecka pierwszym i najważniejszym wychowawcą w tym względzie. Właściwe ukształtowanie medialnej mentalności dziecka wynika z faktu, że młodzi, „czasem błędząc pozornie, a czasem nawet istotnie popełniając błędy”¹, poszukują kierunku dla swego życia na przyszłość.

¹ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

Okazuje się, że wychowanie dziecka do roztropnego korzystania ze środków społecznego przekazu znajduje w nauczaniu Kościoła szereg interesujących i szczegółowych wskazówek. W orędziu na dzień środków społecznego przekazu w 2011 roku papież Benedykt XVI przekonywał, że także w erze cyfrowej człowiek powinien być osobą autentyczną i refleksyjną. „Istnieje chrześcijański styl obecności w świecie cyfrowym: przyjmuje on formę komunikacji szczerzej i otwartej, odpowiedzialnej i szanującej innych” – pisał papież, zwracając się przede wszystkim do ludzi młodych. Podkreślał także, że wychowanie do korzystania z mass mediów powinno prowadzić do konsekwentnego dawania świadectwa poprzez własne wybory, preferencje i osądy, które powinny być w pełni zgodne z Ewangelią, nawet jeśli wprost o niej nie mówią.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie skutecznych sposobów przezwycięzania zagrożeń, wynikających z traktowania dziecka jako łatwego i podatnego na oddziaływanie konsumenta środków przekazu, w oparciu o dokumenty Magisterium Kościoła.

Biblijny obraz dziecka

Na początku warto przyjrzeć się pewnym cechom wieku dziecięcego zasygnalizowanym w Biblii, które definiują dziecko jako ufne i bezkrytycznego odbiorcę przekazu. Wypowiedzi te stanowią niejednokrotnie punkt wyjścia do refleksji na temat wychowania w dokumentach Kościoła.

Zarówno w Starym, jak i w Nowym Testamencie wyraźnie widać głęboko zakorzenione przekonanie, że dziecko jest istotą wymagającą wychowania, „nie ukończoną w swym rozwoju” (por. Syr 7,23)². Dlatego też dziecko staje się symbolem dojrzewania i wzrostu Izraela: „Pan niósł cię, jak niesie ojciec swego syna, całą drogę, którą szliście” (Pwt 1,31; por. Wj 4,22; 32,11).

Obraz dziecka, którym trzeba się opiekować, stał się inspiracją jednego z najpiękniejszych tekstów prorockich wysławiających miłość Boga: „Miłowałem Izraela, gdy jeszcze był dzieckiem, i syna swego wezwałem z Egiptu. Im bardziej ich wzywałem, tym dalej odchodzili ode Mnie, a składali ofiary Baalom i bożkom palili kadzidła. A przecież Ja uczyłem chodzić Efraima, na swe ramiona ich brałem; oni zaś nie rozumieli, że troszczyłem się o nich. Pociągnąłem ich ludzkimi więzami, a były to więzy miłości. Byłem dla nich jak ten, co podnosi do swego policzka niemowlę – schyliłem się ku niemu i nakarmiłem go” (Oz 11,1-4).

Nieposłuszeństwo narodu wybranego, brak roztropności, odwracanie się od drogi wskazanej przez Jahwe, uleganie wpływowi obcych ludów, swego rodzaju autodestrukcyjność wyrażona w skazaniu się na wygnanie i zagładę – to wszystko zostaje ukazane przez proroka w obrazie dziecka-syna, karmionego, kochanego i trzymanego na ramionach przez Boga. Wizerunek Jahwe-troskliwego ojca

² Por. L. Roy, *Dziecko*, w: *Słownik Teologii Biblijnej*, red. X. Leon-Dufour, Poznań 1985, s. 242.

jest zresztą charakterystyczny dla ukazania relacji między Bogiem a Izraelem odrzucającym Jego przykazania, także w perspektywie okazywanego mu miłosierdzia: „Czy Efraim nie jest dla Mnie drogim synem lub wybranym dzieckiem? Ilekroć bowiem się zwracam przeciw niemu, nieustannie go wspominam. Dlatego się skłaniają ku niemu moje wnętrzości; muszę mu okazać miłosierdzie!” (Jr 31,20; por. Jr 31,9).

Również w listach św. Pawła i w Liście do Hebrajczyków dziecko staje się symbolem naiwności, a obraz dziecięctwa źródłem nauczania o potrzebie dojrzewania i wzrostu w życiu chrześcijańskim (por. Ef 4,12-16; Hbr 5,11-14)³. Łatwość w sprowadzaniu dziecka na niewłaściwą drogę wynika z braku ćwiczenia władzy umysłu do rozróżniania dobra i zła (por. Hbr 5,14). W Liście do Efezjan dziecko jest synonimem człowieka „miotanego falami”, którym porusza „każdy powiew nauki”, symbolem osoby łatwowiernej, podatnej na „oszustwa ze strony ludzi” i na przebiegłość „w sprowadzaniu na manowce fałszu” (Ef 4,14). Wiek młodociany charakteryzuje się ograniczeniami w rozwoju duchowym i skutkuje brakiem własnego sądu (por. Rz 2,20; 1 Kor 3,1). Kolosalna różnica pomiędzy dzieckiem a człowiekiem dorosłym pozwala autorowi Pierwszego Listu do Koryntian wyrazić myśl o odmienności życia ziemskiego od życia wiecznego: „gdy byłem dzieckiem, mówiłem jak dziecko, czułem jak dziecko, myślałem jak dziecko. Kiedy zaś stałem się mężem, wyzbyłem się tego, co dziecięce. Teraz widzimy jakby w zwierciadle, niejasno; wtedy zaś zobaczymy twarzą w twarz” (1 Kor 13,11-12).

Przekonanie o potrzebie otoczenia dziecka troską w procesie wychowania znajdujemy w nauczaniu Chrystusa o zgorszeniu. Wprawdzie sformułowanie o kamieniu młyńskim dla gorszycieli „małych, którzy wierzą” można odnieść nie tylko do dzieci, ale kontekst wypowiedzi wyraźnie wskazuje, że dotyczy ona przede wszystkim osób w wieku dojrzewania. Nauczanie o unikaniu okazji do złego poprzedza bowiem scena przywołania przez Chrystusa dziecka i wyrażenia wobec niego myśli o potrzebie braku wyniosłości i unikania wywyższania się nad innych: „On przywołał dziecko, postawił je przed nimi i rzekł: »Zaprawdę, powiadam wam: Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego. Kto się więc unży jak to dziecko, ten jest największy w królestwie niebieskim. I kto by przyjął jedno takie dziecko w imię moje, Mnie przyjmuje«” (Mt 18,2-5). Następujący tutaj spójnik łączący stanowi kontynuację i dalszy rozwój wcześniej zarysowanej myśli: „Lecz kto by się stał powodem grzechu dla jednego z tych małych, którzy wierzą we Mnie, temu byłoby lepiej kamień młyński zawiesić u szyi i utopić go w głębi morza” (Mt 18,6)⁴. Jezus przestrzega przed gorszeniem dziecka, dostrzegając w takim

³ A. Jankowski w komentarzu do *Listu do Efezjan* zwraca uwagę, że słowo „dziecko” w listach Pawłowych zawsze ma odcień z lekka pejoratywny, a *tertium comparationis* stanowi naiwność i brak własnego sądu; por. A. Jankowski, *List do Efezjan*, w: A. Jankowski, *Listy więzienne świętego Pawła*, Poznań 1962, s. 450.

⁴ Por. T. Friberg, B. Friberg, *Analytical Greek New Testament with Morphology and Lexicon*, w: *BibleWork 4.0* (CD), red. M. Bushell, Big Fork 1998.

postępowaniu jakiś szczególny rodzaj pogardy: „Strzeżcie się, żebyście nie gardzili żadnym z tych małych” (Mt 18,10).

Przestroga przed zgorszeniem i pogardą okazywaną dziecku wyraźnie wskazuje na kruchość i bezkrytyczność dziecięcego postrzegania świata. Naganne i piętnowane przez Chrystusa zachowanie zostaje wyraźnie skontrastowane z Jego postawą. Jezus przedstawia się nam jako Ten, który z miłością przyjmuje dzieci, bierze je w objęcia, kładzie na nie ręce i błogosławi (Mk 10,13-16, por. Mt 19,13-14; Łk 18,15-17). Jego otwartość na dziecko każe Mu bronić ich prawa do spontanicznego zbliżenia się do Niego: „Przynosili Mu również dzieci, żeby ich dotknął; lecz uczniowie szorstko zabraniali im tego. A Jezus, widząc to, oburzył się i rzekł do nich: »Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im«” (Mk 10,13-14).

To właśnie dzięki ufnej prostocie widocznej w ich postępowaniu dzieci stają się dla Jezusa symbolem prawdziwych uczniów: „Kto nie przyjmie królestwa Bożego jak dziecko, ten nie wejdzie do niego” (Mk 10,15). Biblijny kontekst wypowiedzi wskazuje, że dziecko staje się w nauczaniu Jezusa uosobieniem wiary „na słowo”, niezabiegania o bogactwo i zaszczyty, przyjmowania za prawdę tego, co się do niego mówi⁵. Takie rozumienie dziecięctwa sprawia, że Jezus sam utożsamia się z dzieckiem: „Kto by przyjął jedno takie dziecko w imię moje, Mnie przyjmuje” (Mt 18,5). Ponieważ dzieci widziane są jako symbol ufego spojrzenia na świat, więc do nich „należy królestwo niebieskie” (Mk 10,14).

Przekrojowe spojrzenie na symbolikę wieku dziecięcego w tekstach biblijnych pozwala nam wyodrębnić cechy, które korespondują z wizerunkiem dziecka jako łatwego konsumenta mediów. Są nimi skłonność do nieposłuszeństwa, brak roztropności, uleganie wpływom innych, łatwowierność, podatność na oszustwa ze strony dorosłych, wiara „na słowo”, bezkrytyczna ufność, a także kruchość i delikatność prowadzące łatwo do zgorszenia.

Dziecko przedmiotem troski Kościoła

Kościół, który czuje się ściśle złączony wspólną odpowiedzialnością z rodzajem ludzkim i jego historią⁶, nie może w swoim nauczaniu pominąć zagadnień dotyczących związku wychowania dziecka z tworzeniem i używaniem środków społecznego przekazu. U źródeł takiego przekonania leży stwierdzenie, że „wszelki przekaz ma wymiar moralny” i że pod „względem moralnym ludzie bogacą się bądź ubożeją” pod wpływem środków społecznego przekazu⁷.

Nauczanie Kościoła dotyka świata mass mediów, ponieważ stały się one jedną „z najbardziej charakterystycznych cech współczesnej cywilizacji”⁸,

⁵ Por. M. Wolniewicz, *Ewangelia według św. Marka*, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, red. M. Peter, M. Wolniewicz, Poznań 1987, s. 118.

⁶ Por. Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, n. 1.

⁷ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

⁸ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

a od umiejętnego użycia środków społecznego przekazu zależy w dużej mierze „przyszłość rodziny ludzkiej”⁹. Media postrzegane są jako miejsce publicznego wyrażania myśli, swego rodzaju „współczesny areopag”, który jednoczy ludzkość i czyni z niej „światową wioskę”¹⁰. W encyklice Jana Pawła II *Redemptoris missio* tak rozumiane środki społecznego przekazu stawiane są na równi z innym areopagami współczesności, takimi jak świat kultury, prace badawcze, międzynarodowe organizacje czy kongresy. Środki społecznego przekazu stały się dzisiaj dla człowieka „głównym narzędziem informacyjnym i formacyjnym, przewodnikiem i natchnieniem w zachowaniach indywidualnych, rodzinnych, społecznych”, a – co najważniejsze – „nowe pokolenia wzrastają w świecie uwarunkowanym przez mass media”¹¹. Jan Paweł II wymienia środki masowego przekazu wśród wielkich sił kształtujących świat, takich jak: polityka, nauka, technologia, kultura, wychowanie, przemysł i praca, i przypomina, że w tych dziedzinach ludzie mają do wypełnienia specyficzną misję¹².

Misja ta ma wymiar moralny i dotyka problemu poszanowania ludzkiej godności. Zastanawiając się nad rolą środków społecznego przekazu we współczesnym świecie, Paweł VI posługiwał się pojęciem postępu, i pytał: „Porozumiejmy się o jaki chodzi postęp? Czy o postęp ekonomiczny? Zapewne. Czy o postęp społeczny? Niewątpliwie”¹³. Zaraz jednak dodawał, że postęp, „aby był autentyczny, musi być integralny, musi ogarniać całego człowieka i każdego człowieka”¹⁴.

Podstawowy wątek, który w dokumentach Kościoła przewija się na temat związku mass mediów z życiem rodzinnym, dotyczy dwojakiego wpływu tych środków na człowieka. Z jednej strony środki przekazu mogą wzbogacać życie rodzinne, pomnażając ogólną wiedzę, zbliżając członków rodziny między sobą, kształtując życie moralne i duchowe, a nawet umacniając religijną tożsamość. Z drugiej jednak strony mogą one szkodzić życiu rodzinnemu: „przez propagowanie fałszywych wartości i wzorów postępowania, przez rozpowszechnianie pornografii i obrazów brutalnej przemocy; przez wpajanie moralnego relatywizmu i religijnego sceptycyzmu; przez przedstawianie bieżących wydarzeń i problemów w sposób celowo wypaczony; przez agresywną reklamę, odwołującą się do najniższych instynktów; wreszcie przez zachwalanie fałszywych wizji życia, które sprzeciwiają się zasadzie wzajemnego szacunku oraz utrudniają ustanowienie sprawiedliwości i pokoju”¹⁵. Co gorsza, nawet wówczas gdy produkty medialne nie budzą wprost zastrzeżeń moralnych, mass media mogą wywierać ujemny wpływ na rodzinę, zamykając jej członków w ich osobnych

⁹ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1978.

¹⁰ Por. Jan Paweł II, *Redemptoris missio*, 1990, nr 37. Jan Paweł II posługuje się tu znaną metaforą H. M. McLuhana.

¹¹ *Tamże*, nr 37.

¹² Por. Tenże, *Homilia w Limerick*, 1.9.1979.

¹³ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

¹⁴ Tenże, *Populorum progressio*, 1967, nr 14.

¹⁵ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1994.

światach, rozrywając prawdziwe więzi międzyosobowe, prowadząc do wyobcowania się rodziców i dzieci.

Ten podwójny wpływ środków społecznego przekazu jest tym bardziej wyraźny, że docierają one do „samego serca życia rodzinnego, narzucają swój rozkład godzin, zmieniają zwyczaje, stanowią bogaty temat rozmów i dyskusji, a nade wszystko kształtują – nieraz w sposób bardzo głęboki – psychikę odbiorców, zarówno pod względem uczuciowym i rozumowym, jak i moralnym, a nawet religijnym”¹⁶. Nie ma we współczesnym świecie takich wiadomości czy zagadnień, które za pośrednictwem mass mediów „nie dotarłyby do istoty życia rodziny, nie wpływałyby na postawę każdego z jej członków i nie pobudzały do najróżnorodniejszych reakcji”¹⁷. Jan Paweł II mówił w tym kontekście o widocznym „powiększeniu się” grona domowników o „spikerów, aktorów, komentatorów politycznych i sportowych, ważnych i sławnych osób reprezentujących różne zawody, ideologie i narodowości”¹⁸.

Dlatego właśnie dzieci i ich wychowanie do umiejętnego korzystania z mass mediów muszą stać się przedmiotem szczególnej troski Kościoła. Przekonanie to mocno wyraził Jan Paweł II w przemówieniu do Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych w 1979 roku: „Troska o dziecko, jeszcze przed jego narodzeniem, od pierwszej chwili poczęcia, a następnie w latach dzieciństwa i młodości, jest pierwszym i podstawowym sprawdzianem stosunku człowieka do człowieka”¹⁹. Dzieci są „najcenniejszym darem małżeństwa”²⁰, a ich obecność jest zarówno wydarzeniem głęboko ludzkim, jak i wysoce religijnym, które angażuje nie tylko małżonków, ale Boga samego²¹. „W ludzkim rodzicielstwie sam Bóg jest obecny”, a „rodzenie jest kontynuacją stworzenia”²².

Odpowiedzialność za wychowanie dziecka powinna brać pod uwagę ich bezbronność wobec świata i wobec osób dorosłych: „Dzieci są w naturalny sposób skłonne do przyjęcia tego, co im się ofiaruje, zarówno dobrego jak i złego”²³. Mass media przyciągają dzieci, które śledzą każdy gest im ukazany. „Jak miękki wosk, na którym każdy nawet lekki nacisk pozostawia ślad, tak dusza dzieci wystawiona jest na każdy bodziec, który pobudza ich zdolność wyobrażania, fantazji, czułości, instynktu”²⁴. Dzieci są z natury całkowicie otwarte na przesłania i wrażenia, są pierwszymi i najbardziej bezpośrednimi odbiorcami środków przekazu, wystawione na oddziaływanie „wielości informacji i obrazów, które poprzez te środki wkraczają wprost do domu”²⁵.

¹⁶ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1969.

¹⁷ *Tamże*.

¹⁸ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1980.

¹⁹ Tenże, *Przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych*, 2.10.1979.

²⁰ Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, nr 50.

²¹ Por. Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, nr 43.

²² Jan Paweł II, *Gratissimam sane*, nr 9.

²³ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

²⁴ *Tamże*.

²⁵ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1985.

Prezentując szczegółowe aspekty nauczania Kościoła na temat dzieci i mass mediów, nie sposób pominąć także istotnych wątków dotyczących wychowania młodzieży.

Potrzeba refleksji

Pierwszym, wyraźnie nakreślonym w dokumentach Kościoła zadaniem dotyczącym naszej problematyki jest wezwanie do stałej refleksji nad udziałem mass mediów w życiu społecznym. W tym duchu Sobór Watykański II w dekrete *Inter mirifica* polecił wyznaczenie „we wszystkich diecezjach świata, według uznania biskupów, jednego dnia roku, w którym wierni byłiby pouczani o swych obowiązkach w tej dziedzinie, wzywani do modlitwy w tej sprawie oraz do zbierania funduszu na tenże cel, by go uczciwie obrócić na utrzymanie i rozwijanie popieranych przez Kościół instytucji i przedsięwzięć w tej dziedzinie, wedle potrzeb katolickiego świata”²⁶.

Polecenie Soboru zostało zrealizowane w formie obchodów Światowego Dnia Środków Społecznego Przekazu. Już w pierwszym wydanym z tej okazji orędziu, Paweł VI podkreślał, że „Kościół pragnie przyczynić się do właściwie postawionego rozwoju środków oddziaływania przez doradzanie, zachęcanie, upominanie, kierowanie i współpracę”²⁷. Papież zaznaczał, że Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu powinien stanowić okazję do „przemysłanego wzywania o obudzenie sumień” i „solidarnego włączenia się wszystkich do sprawy tak wielkiej wagi”²⁸.

Konferencje episkopatów poszczególnych krajów ustaliły obchody dnia w dogodnych – ich zdaniem – terminach. W większości krajów Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu obchodzi się w niedzielę poprzedzającą uroczystość Zesłania Ducha Świętego (np. we Włoszech, Hiszpanii, Portugalii, Francji, Anglii, Walii, USA i Austrii), w Niemczech – w drugą niedzielę września (*Mediensonntag*), a w Polsce – w trzecią niedzielę września. Papieskie orędzia, poruszające szczegółowe zagadnienia dotyczące mass mediów, ogłaszane są od 1986 roku 24. stycznia, we wspomnienie św. Franciszka Salezego, patrona dziennikarzy, a temat przygotowywanego orędzia podawany jest z wyprzedzeniem 29. września poprzedniego roku, w święto archaniołów Michała, Gabriela i Rafała (archanioł Gabriel jest patronem radia i telewizji), tak aby można było wcześniej przygotować materiały duszpasterskie na dzień środków przekazu.

Troska Kościoła o dobre owoce korzystania z mass mediów, wyrażająca się w wezwaniu do wspólnej refleksji na temat ich oddziaływania, znajduje swoje źródło w przekonaniu o potrzebie solidarnej współpracy. Jak zauważył Paweł VI w pierwszym orędziu na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu,

²⁶ Sobór Watykański II, *Inter mirifica*, nr 18.

²⁷ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

²⁸ *Tamże*.

wysiłkowi promotorów środków społecznego oddziaływania powinna odpowiadać „solidarna współpraca wszystkich, bo wszyscy są tu odpowiedzialni”²⁹. Papież wymieniał tu przede wszystkim rodziców, nauczycieli, ludzi młodych i władze państwowe, a także wszystkich odbiorców, którzy przez umiarkowany wybór produktów medialnych mogą przyczyniać się do tego, że media staną się szlachetniejsze i doskonalsze. Dialog między rodzinami a tymi, którzy są odpowiedzialni za środki społecznego przekazu, winien prowadzić zarówno do zaprezentowania własnych oczekiwań, jak i wzajemnego zrozumienia. Owocem dialogu w duchu solidarnego i powszechnego działania wszystkich ludzi dobrej woli powinno być położenie kresu zjawiskom spowodzania „łatwych konsumentów”, wśród nich dzieci, na niebezpieczne drogi, i nazwanie po imieniu zjawisk demoralizujących i negatywnych³⁰.

Twórcy przekazu – formacja i ukazywanie prawdy

W nauczaniu Kościoła znajdziemy wyraźne przekonanie, że skuteczne przezwyciężenie zagrożeń związanych z korzystaniem z mass mediów przez dzieci w dużej mierze zależy od zachowania się twórców środków społecznego przekazu. Za przekazem medialnym kryją się przecież konkretni ludzie, dziennikarze, wydawcy, operatorzy kamer czy montażyści, stąd właściwy rozwój dziecka zależy najpierw od ich odpowiedzialności. Papież Paweł VI określił ich zadanie jako niesienie „świadcstwa w służbie słowa, którego wszystkie możliwe wyrazy powinny być wiernym echem Słowa Przedwiecznego”³¹. Jan Paweł II przypominał, że jest to zadanie fundamentalne: „od tego, jak wykorzystają zasoby swego talentu i od umiejętności zawodowych, w dużej mierze zależy formacja tych, którzy jutro mają ulepszać nasze społeczeństwo, zubożałe w swych wartościach ludzkich i duchowych”³².

Osoby pracujące zawodowo w środkach przekazu powinny więc najpierw znać i szanować potrzeby rodziny, co zazwyczaj wymaga od nich wysokiego poczucia odpowiedzialności³³. Praca samych dziennikarzy rozumiana jest jako wychowywanie i przedłużenie edukacyjnych zadań szkoły, dlatego w stosunku do młodzieży i dzieci powinny oni umacniać i uzupełniać wychowawczy wpływ rodziców i nauczycieli³⁴. Jeszcze wczoraj – pisał w 1968 roku papież Paweł VI – „dla wielu ludzi jedyną »pożywką umysłową« był mniej lub więcej odległy zapas wiadomości szkolnych, tradycje rodzinne, wpływy otoczenia”, dzisiaj zaś to media odsłaniają im „bezustannie nowe horyzonty i dostrajają ich do życia całego świata”³⁵.

²⁹ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

³⁰ Por. tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1970.

³¹ Tenże, *Przemówienie na zjeździe Federacji Prasy Włoskiej*, 24.6.1966.

³² Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1985.

³³ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1969.

³⁴ Por. Pius XII, *Miranda prorsus*, nr 127.

³⁵ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1968.

Przejmowanie przez media niektórych zadań rodziny, szkoły czy parafii przez przedstawianie i uczenie wartości egzystencjalnych powinno zaowocować proponowaniem pozytywnych i prawdziwych wzorców życia³⁶. Dlatego tak ważne jest, by chrześcijanie pracowali w środkach społecznego przekazu: „Jeżeli rzeczywiście na jakimś odcinku współczesnego życia obecność ta jest szczególnie potrzebna i pożądana, to właśnie na tym odcinku”³⁷ – pisał w 1969 roku Paweł VI. Obecność chrześcijan w mediach staje się rodzajem świadectwa i daje okazję do ewangelizacji: „Jeżeli dobrze się zastanowimy, dostrzeżemy, że całe życie chrześcijanina, jeżeli jest zgodne z Ewangelią, jest ciągłym ewangelizowaniem świata. (...) W świecie środków masowego przekazu taka postawa chrześcijanina otwiera przed nim ogromne perspektywy wpływu ewangelizującego”³⁸.

Wrażliwość dziecka wymaga od pracowników mass mediów postawy odpowiedzialnych chrześcijan. Powinni oni przede wszystkim zatroszczyć się o „ludzki rozwój dziecka”, który pobudza do działania i pozwala włączyć się twórczo w świat. Zaangażowanie wychowawcze dziennikarzy polegać winno na proponowaniu programów, w których dziecko znajdzie „odповідź w poszukiwaniu swojej tożsamości i swojego stopniowego »wchodzenia« we wspólnotę ludzką”³⁹.

To właśnie twórcy przekazu medialnego powinni pamiętać, że przedstawianie młodym ludziom fałszywych perspektyw, zwodniczych iluzji i poniżających obyczajów oznacza zawieść ich słuszne oczekiwania, szlachetne dążenia i zniweczyć ich odważne porywy⁴⁰. Zwłaszcza bowiem w odniesieniu do ludzi młodych „informacja nie może pozostawać obojętna na wartości, które dotyczą głębi istnienia ludzkiego, takie jak prymat życia od samego jego poczęcia, wymiar moralny i duchowy, pokój, sprawiedliwość”⁴¹. Dlatego też szczególnym obowiązkiem pracowników mediów jest szukanie prawdy i niezatrzymywanie się jedynie na tym, co leży na powierzchni wydarzeń, lecz wyjaśnianie przyczyn i okoliczności poszczególnych faktów. „Pracę tę można by w pewnym stopniu przyrównać do »badania naukowego« ze względu na powagę i odpowiedzialność, jakiej wymaga krytyczna ocena źródeł, wierność obserwowanym faktom i rzetelne ich przekazywanie”⁴². Jan Paweł II, podejmując temat korzystania z mediów w rodzinach, pisał: „W przekazie informacji w jakiegokolwiek formie należy zawsze kierować się etyczną zasadą poszanowania prawdy i godności człowieka”⁴³.

Ten proces dochodzenia do prawdy dotyczy przede wszystkim prezentowania w mediach osoby ludzkiej, której nie można ukazywać w sposób okaleczony i zniekształcony. Powinien on prowadzić do wydobywania tego,

³⁶ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1970.

³⁷ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1969.

³⁸ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1974.

³⁹ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

⁴⁰ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

⁴¹ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1985.

⁴² Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1971.

⁴³ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

co transcendentne i co czyni człowieka bardziej człowiekiem, a nie do szerzenia zepsucia w społeczeństwie, szczególnie wśród młodzieży, „przez pokazywanie z upodobaniem i natarczywością obrazów zła, przemocy, upadku moralnego, poprzez ideologiczne manipulowanie i sianie niezgody”⁴⁴.

Równie ważny jest kreowany w środkach przekazu obraz rodziny. Dziennikarze powinni powstrzymać się od wszystkiego, co może „dotknąć rodzinę w jej bycie, trwałości, równowadze, szczęściu”⁴⁵; powinni zrobić wszystko, żeby zahamować ukazywanie zniekształconego obrazu rodziny i jej funkcji wychowawczej⁴⁶. „Zbyt często rodzina i życie rodzinne są niewłaściwie przedstawiane w środkach społecznego przekazu”⁴⁷ – pisał w 2004 roku Jan Paweł II. Papież podkreślał, że szerzy się w ten sposób wizje wrogie małżeństwu i rodzinie, mówi się bezkrytycznie o niewierności i o współżyciu płciowym poza małżeństwem, brakuje w mediach moralnej i duchowej wizji małżeństwa, okazuje się akceptację takim praktykom jak rozwód, antykoncepcja, aborcja i homoseksualizm.

Nie bez znaczenia wydaje się także zaangażowanie dziennikarzy w obronę praw człowieka, w tym także dzieci. Moralnym obowiązkiem dziennikarzy jest informowanie opinii publicznej o sytuacjach, w których człowiek potrzebuje pomocy dla uzyskania i obrony praw, a nie przemilczanie tych faktów czy ich usprawiedliwianie; wśród praw człowieka wołających o medialne wsparcie Paweł VI wymienił także prawo dzieci do nauki⁴⁸.

Wezwanie do ukazywania w mediach prawdziwego obrazu świata jest jednocześnie prośbą o nieobniżanie wartości produktów medialnych w pogoni za zyskiem. „Wszelka tendencja do produkcji programów – nie wyłączając filmów animowanych i gier komputerowych – które w imię rozrywki sławią przemoc, odzwierciedlają postawy antyspołeczne czy wulgaryzują ludzką płciowość, stanowi perwersję, szczególnie wówczas, gdy programy te przeznaczone są dla dzieci i dorastającej młodzieży”⁴⁹. Osoby odpowiedzialne za przemysł mediów zobowiązane są do ochrony dobra wspólnego, obrony ludzkiej godności i szacunku dla potrzeb rodziny.

Jednym z obowiązków twórców środków społecznego przekazu jest także włączanie w produkcję medialną tematyki religijnej i duchowej. Jan Paweł II apelował: „Nie wykluczajcie z waszej produkcji – proszę was o to jako brat – sposobności ofiarowania duchowego i religijnego sygnału sercu dzieci: jest to ufny apel do współpracy z waszej strony w duchowym zadaniu Kościoła”⁵⁰. Dzięki takiemu zaangażowaniu może zostać także wypowiedziane w mass

⁴⁴ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1984.

⁴⁵ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1969.

⁴⁶ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1980.

⁴⁷ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

⁴⁸ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1976.

⁴⁹ Benedykt XVI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2007.

⁵⁰ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

mediach słowo najbardziej doniosłe – „słowo, które Bóg powiedział o sobie”⁵¹. Jednocześnie Jan Paweł II prosił dziennikarzy, by nigdy nie drwili z wartości religijnych, nie pomijali ich i nie interpretowali ich na podstawie ideologicznych schematów⁵².

Pracownicy środków społecznego przekazu, wywiązując się ze swoich powinności wobec społeczeństwa, powinni kierować się kodeksem norm etycznych, respektując nakaz służby rodzinie i szerzenia wartości umacniających życie rodzinne. W tym kontekście zwraca się uwagę na sam udział dzieci w programach rozrywkowych i kulturalnych. Jest rzeczą ważną – pisał Jan Paweł II w orędziu przypadającym w Międzynarodowym Roku Dziecka – aby „dziecko nie było w waszych programach zwyczajnym statystą, jakby dla wzruszenia zmęczonych i znudzonych oczu apatycznych widzów lub słuchaczy, ale protagonistą ważnych wzorów dla młodych pokoleń”⁵³. Podejmowanie poważnych tematów, takich jak ludzka słabość i grzech, czy niedostatki instytucji społecznych, nie może prowadzić do pogoni za sensacją, ale być wyrazem troski o prawdę.

Jan Paweł II, którego wcześniejsza działalność literacka i artystyczna wprowadzała w „zupełnie nowe wymiary, żeby nie powiedzieć w misterium słowa”⁵⁴, zachęcał dziennikarzy i ludzi mass mediów do podjęcia wysiłku „poetyckiego” w prawdziwym znaczeniu zdolności twórczej właściwej sztuce. „Proszę was – pisał do twórców środków społecznego przekazu – abyście zrezygnowali z pewnych planów poszukiwania obliczonego według największego »wskaźnika odbioru« dla bezpośredniego sukcesu. Czyż prawdziwym dziełem sztuki nie jest to, które narzuca się bez ambicji sukcesu i które rodzi się z autentycznej zdolności i z pewnej dojrzałości fachowej?”⁵⁵. Tak rozumiana praca dziennikarska jest angażowaniem się w rozwój kultury i odkrywaniem przestrzeni, w której uczestnicy procesu przekazu społecznego stają się „szafarzami i rządcami ogromnej duchowej potęgi, która należy do dziedzictwa ludzkości i ma służyć wzbogaceniu całej ludzkiej społeczności”⁵⁶.

Rodzice – pierwsi wychowawcy i wzór postępowania

Dokumenty Kościoła na temat środków społecznego przekazu wiele uwagi poświęcają rodzicom, nazywając ich pierwszymi i niezastąpionymi wychowawcami swych dzieci, którzy dla ich dobra powinni traktować mass media poważnie. Wychowanie do właściwego korzystania z mediów powinno mieć jednak pozytywny charakter: „Stawiając dzieci w obliczu tego, co jest estetycznie i moralnie

⁵¹ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1970.

⁵² Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1984.

⁵³ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

⁵⁴ Tenże, *Dar i Tajemnica*, Kraków 1996, s. 10.

⁵⁵ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

⁵⁶ Tenże, *Przemówienie do pracowników środków przekazu*, Los Angeles, 15.9.1987.

doskonałe, pomaga się im rozwinąć własną opinię, roztropność i zdolność do rozpoznawania” – podkreślał Benedykt XVI w orędziu pt. *Dzieci i środki komunikowania: wyzwanie dla wychowania*⁵⁷. Na progu ery masowego wykorzystania komputerów i Internetu, w której dzieci i młodzież szybko przystosowują się do nowego języka mediów nowych technologii, Jan Paweł II apelował: „Okazmy zaufanie młodzieży!”⁵⁸. Rodzice powinni jednak umieć pokazać dzieciom, że środki przekazu mają pozytywną wartość, jeśli pobudzają ich rozwój umysłowy i duchowy, jeśli wzbogacają spuściznę kulturalną i przyczyniają się do poznania złożonych problemów wspólnoty ludzkiej⁵⁹. Dlatego tak ważne jest świadectwo i przykład roztropnego korzystania z mediów przez rodziców, wyrabianie w dzieciach zmysłu krytycznego i zapoznawanie młodych ludzi z dziełami literatury, sztukami pięknymi i szlachetną muzyką.

Podstawowym obowiązkiem rodziców, którzy sami są odbiorcami przekazu medialnego, jest znajomość zasad porządku moralnego. Już dekret soborowy *Inter mirifica* sformułował fundamentalną zasadę analizowania treści przekazywanej przez media: „Aby właściwie posługiwać się tymi środkami jest rzeczą zgoła konieczną, by wszyscy, którzy ich używają, znali zasady porządku moralnego i ściśle je w tej dziedzinie wcielali w życie. Niech więc zwracają uwagę na treść przekazywaną wedle specyficznej natury każdego z tych środków”⁶⁰. Respektowanie zasad porządku moralnego oznacza dostrzeganie warunków i okoliczności przekazu, które mogą zmieniać lub wypaczać jego godziwość. Należą do nich: cel, osoby, miejsce i czas przekazu, a także sposób działania właściwy każdemu ze środków⁶¹. Sobór dodaje przy tym, że obowiązkiem rodziców „jest troskliwie czuwać, by widowiska, publikacje i inne rzeczy tego rodzaju, które uwłaczałyby wierze i dobrym obyczajom, nie miały wstępu do ich domu i by dzieci nie spotykały się z tym gdzie indziej”⁶².

Wychowanie do mądrego użytkowania mass mediów wymaga formacji do korzystania z wolności. Rodziców nazywa się strażnikami wolności dzieci – to oni, dając dzieciom stopniowo coraz większą swobodę, wprowadzają je w radość życia⁶³. Jest to radość oparta na wyborze tego wszystkiego, co dobre, prawdziwe i piękne. Jeżeli jednak w wyborze środków społecznego przekazu czy ich programów osąd rodziców różni się od zdania dzieci, to „powinni go jasno przedstawić i wytłumaczyć podopiecznym, albowiem więcej można osiągnąć w wychowaniu przekonywaniem niż zakazem”⁶⁴.

⁵⁷ Benedykt XVI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2007.

⁵⁸ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1990.

⁵⁹ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1969.

⁶⁰ Sobór Watykański II, *Inter mirifica*, nr 4.

⁶¹ Por. *tamże*, nr 4.

⁶² *Tamże*, nr 10.

⁶³ Por. Benedykt XVI, *Przemówienie podczas V Światowego Spotkania Rodzin*, Walencja, 8.7.2006.

⁶⁴ Papiaska Komisja ds. Środków Społecznego Przekazu, instrukcja duszpasterska *Communio et Progressio*, 1971, nr 67.

W kontekście wpływu mass mediów na życie rodzinne sformułowano szereg zasad szczegółowych. Należą do nich: wyrabianie krytycznego podejścia do treści medialnych, które przekłada się na rozumienie języka środków przekazu; dokonywanie właściwego wyboru programów i umiejętność oceny; ofiarowanie dzieciom przez rodziców własnego czasu i wychowywanie do właściwego korzystania z wolnego czasu; ustalenie wyraźnych reguł korzystania ze środków społecznego przekazu w domu.

Formacja dzieci do właściwego reagowania na media polega najpierw na pośrednictwie, które ułatwia analizę proponowanych treści. Jan Paweł II zadanie to sformułował w następujący sposób: „Przeważnie rodzice zwracają uwagę na środowisko przyjaciół, w jakim obracają się ich dzieci, w mniejszym zaś stopniu na treść, którą wnoszą w »bezpieczne« i »pewne« zacisze ich domu radio, telewizja, płyty, prasa i komiksy. W ten sposób środki masowego przekazu wchodzą w życie najmłodszych bez koniecznego pośrednictwa orientacyjnego ze strony rodziców lub wychowawców, pośrednictwa, które mogłoby neutralizować ewentualne elementy negatywne i docenić wielki wkład, jaki mogą one wnieść w harmonijny proces wychowawczy”⁶⁵. Tymczasem rodzice mają obowiązek zapewnienia roztropnego korzystania z mediów, kształtując sumienia swych dzieci, aby były one w stanie wydać wartościowy i obiektywny osąd, jakim będą się kierować przy wyborze bądź odrzuceniu proponowanych programów⁶⁶.

To właśnie rodzice – zdaniem Magisterium Kościoła – powinni nieustannie podejmować inicjatywę w zakresie oceny podanych im wiadomości, myśli i obrazów. Działanie to ma na celu ukształtowanie krytycznego osądu ich dziecka: „Ocena ta nie będzie dotyczyła tylko wizualnej strony techniki, estetyki i wzbudzonego zainteresowania, ale także aspektu ludzkiego, moralnego i religijnego, w perspektywie najwyższych wartości życia”⁶⁷. Papież Paweł VI mówił nawet w duchu soborowym o potrzebie swoistego *aggiornamento*: „Pora już, aby rodzina rozpoczęła swe «*aggiornamento*» – odnowę w tym względzie i żeby przy nieodzownej współpracy ze szkołą wykazywała coraz więcej troski o kształtowanie świadomości zdolnej do wydawania spokojnych i obiektywnych sądów, a w konsekwencji do przyjęcia lub odrzucenia takich czy innych przedstawionych programów”⁶⁸. Jan Paweł II określił w tym kontekście zadanie rodziców jako przyjęcie aktywnej postawy wobec przekazywanych wiadomości, „biorąc na siebie obowiązek zrozumienia i oceny zawartości przekazu”⁶⁹.

W ten sposób rodzice jako pierwsi i najważniejsi wychowawcy swoich dzieci staną się dla nich pierwszym źródłem wiedzy o mediach. „Nawet małym dzieciom można przekazać istotne informacje na temat mediów: że są one tworzone przez ludzi, którym zależy na przekazywaniu pewnych treści; że treści te mają

⁶⁵ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1980.

⁶⁶ Por. Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, nr 76.

⁶⁷ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

⁶⁸ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1969.

⁶⁹ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1980.

często zachęcać do określonych zachowań – do kupienia jakiegoś towaru albo nawet do postępowania w sposób budzący zastrzeżenia, które nie leży w rzeczywistym interesie dziecka i nie jest zgodne z prawdą moralną; że dzieci nie powinny bezkrytycznie przyjmować ani naśladować tego, co znajdują w mediach⁷⁰.

Ponieważ środki społecznego przekazu przyczyniają się do ludzkiego postępu jedynie wtedy, gdy człowiek potrafi panować nad nimi⁷¹, więc rodzice powinni dążyć do wychowywania samych siebie oraz swoich dzieci do zrozumienia wartości informacji i przekazu, jaki one zawierają. Człowiek nie może biernie poddawać się mass mediom; mądre korzystanie ze środków społecznego przekazu sprawia, że nie są one w życiu rodziny niebezpiecznym rywalem, ale pożytecznym składnikiem w procesie stopniowego dojrzewania ludzkiego⁷².

Szczególnym zagrożeniem ze strony mediów, na które rodzice winni zwracać dzieciom uwagę, jest rozbudzanie seksualizmu i zalew pornografii. Jan Paweł II nazywał to zjawisko poważnym zamachem na odpowiedzialną wolność użytkowników środków społecznego przekazu: „Dochodzi niekiedy do prawdziwego stręczycielstwa, które dokonuje dzieła zniszczenia i deprawacji”⁷³. Przejawia się ono także w opisywaniu i przedstawianiu w codziennych wiadomościach negatywnych zjawisk (np. gwałtu), upodobanie do demoralizujących opisów i obrazów po to tylko, by utrzymać w napięciu coraz bardziej apatyczną uwagę widza. Treści te przemycane są w coraz bardziej agresywnej reklamie, w programach, na stronach internetowych czy w filmach, po obejrzeniu których można odnieść wrażenie, że życiem człowieka rządzi wyłącznie prawo seksu i przemocy⁷⁴.

Obowiązkiem moralnym odbiorców mass mediów jest wyrabianie w sobie zdolności rozumienia języka środków przekazu, właściwego wyboru programów i umiejętności oceny: „Zrozumienie, wybór i ocena środków społecznego przekazu musi wchodzić w całościowy plan przygotowania do życia. Do rodziców więc należy obowiązek pomagania własnym dzieciom w dokonywaniu wyboru, w dojrzałej ocenie”⁷⁵. Powinni oni uważać, żeby dzieci i młodzież nie poprzestały na powierzchownym zadowoleniu z zaoferowanych programów i żeby nie opanowała ich bezkrytyczna bierność w stosunku do ich treści⁷⁶. Rodzice powinni też otwarcie mówić producentom, twórcom reklam i władzom publicznym, co im się w mediach podoba, a co nie⁷⁷. Właśnie dzielenie się uzasadnionymi obawami z producentami programów prowadzi do zapewnienia poszanowania praw rodziny ze strony mass mediów.

⁷⁰ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

⁷¹ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1968.

⁷² Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1980.

⁷³ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1981.

⁷⁴ Por. tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1985.

⁷⁵ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1978.

⁷⁶ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1980.

⁷⁷ Por. tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

Jan Paweł II udzielił w tym kontekście kilku praktycznych wskazówek dotyczących korzystania z telewizji. Rodzice winni np. przed zaproponowaniem programów telewizyjnych zasięgnąć informacji o treści danego programu, aby następnie „podjąć na tej podstawie świadomą decyzję – kierując się dobrem rodziny – czy go obejrzeć, czy też nie”⁷⁸. Powinni oni uczyć dzieci kontrolować jakość oglądanych programów, dostrzegać i oceniać wartości moralne, które stanowią ich podłoże. „Mądrzy rodzice wiedzą także, że nawet dobre programy powinny być uzupełnione przez inne źródła informacji, rozrywki, wiedzy i kultury”⁷⁹.

Rodzice powinni być dla dziecka wzorem roztropnego korzystania z mass mediów. Ukształtowanie w dzieciach krytycznych widzów, słuchaczy i czytelników, przez przyjęcie na siebie roli takiego wzorca, dotyczy także nowych technologii, tym bardziej że dzieci i młodzież często są bardziej zaznajomieni z nimi niż rodzice. Dokument Papieskiej Rady ds. Środków Społecznego Przekazu na temat Internetu wyraźnie wskazuje, że to rodzice mają poważny obowiązek prowadzenia i nadzorowania swych dzieci w korzystaniu z nowych technologii. Rodzice powinni także sprawdzać, czy „technologia filtrowania wykorzystywana jest w komputerach dostępnych dla dzieci”, „aby ochronić je tak dalece, jak to możliwe przed pornografią, seksualnymi prześladowcami i innymi zagrożeniami”⁸⁰. Rodzice i dzieci powinni razem rozmawiać o tym, co oglądają i czego doświadczają w cyberprzestrzeni, a fundamentalnym obowiązkiem rodzicielskim będzie pomoc dzieciom, by stały się krytycznymi i odpowiedzialnymi użytkownikami i nie uzależniły się od Internetu.

Rodzice pomagają dzieciom zrozumieć użyteczność i niebezpieczne strony mass mediów, ofiarowując im swój czas. Nie mogą oni bowiem zrzucić z siebie odpowiedzialności wychowawczej, przerzucając ją na środki społecznego przekazu. Telewizja i komputer nie mogą być traktowane przez rodziców jako swego rodzaju elektroniczna niańka⁸¹. W tym kontekście Jan Paweł II sformułował w odniesieniu do rodziców postulat „ludzkiego wychowania dziecka”, w którym to procesie dziecko nie jest pozostawione samemu sobie. „Roszczenie zachowania się wobec niego w postawie »neutralności« i pozwalania mu »rosnąć« samorzutnie, kryje – pod pozorem szacunku dla jego osobowości – postawę niebezpiecznej bezstronności”⁸².

W ten sposób dokumenty Magisterium Kościoła wyraźnie wskazują rodzicom zadanie wychowania do właściwego korzystania z wolnego czasu, który nie powinien być traktowany jako szansa na ucieczkę od rzeczywistości. Jan Paweł II zauważył, że młody człowiek coraz częściej sięga do środków przekazu, dlatego że ma więcej wolnego czasu i że nerwowy rytm współczesnego życia wyostrzył skłonność

⁷⁸ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1994.

⁷⁹ *Tamże*.

⁸⁰ Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Kościół a internet*, 2002.

⁸¹ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1994. Por. także J. Condry, *Thief of Time, Unfaithful Servant: Television and the American Child*, „Daedalus” 1993, 122, s. 262.

⁸² Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

do rozrywki jako zwykłej formy ucieczki. Często, na skutek nieobecności obojga rodziców, w sytuacji gdy również matka zmuszona jest do pracy poza domem, ulega rozluźnieniu kontrola nad sposobem korzystania z mediów⁸³. Może to prowadzić dziecko do zamknięcia się w wymagowanym świecie cyberprzestrzeni, w którym wydaje mu się, że ma wielu przyjaciół, gdy tymczasem jest bardzo samotny. Dlatego papież Benedykt XVI zachęcał, by nie banalizować doświadczenia przyjaźni: „Byłoby rzeczą smutną, gdyby nasze pragnienie podtrzymywania i rozwijania przyjaźni *on-line* realizowało się kosztem dyspozycyjności dla rodziny, dla bliskich i tych, których spotykamy w codziennej rzeczywistości (...). Jeśli bowiem pragnienie łączności wirtualnej staje się obsesyjne, to konsekwencją jest wyizolowanie osoby i zerwanie realnej interakcji społecznej”⁸⁴.

Wychowanie do umiejętnego wykorzystania wolnego czasu oznacza ustalenie wyraźnych reguł korzystania ze środków społecznego przekazu w domu. „Powinno to polegać między innymi na planowaniu i programowaniu korzystania z mediów, na ścisłym ograniczaniu czasu, jaki dzieci im poświęcają, organizowaniu wspólnych rozrywek w gronie rodziny, całkowitym zabranianiu dostępu do niektórych środków przekazu oraz okresowej rezygnacji z korzystania z wszystkich mediów na rzecz innych form wspólnego spędzania czasu”⁸⁵. „Kształtowanie u dzieci właściwych nawyków w oglądaniu telewizji będzie czasem wymagać wyłączenia telewizora – ponieważ lepiej jest zająć się czymś innym, ponieważ wymaga tego szacunek dla innych członków rodziny albo dlatego, że bezkrytyczne oglądanie telewizji może być szkodliwe”⁸⁶. Nadużywanie ilościowe programów audiowizualnych może pociągnąć za sobą naruszenie dobra rodziny. Rodzice powinni z całą niezależnością ustalić miejsce, jakie mass media winny zająć w zależności od zajęć i obowiązków członków rodziny. Sami rodzice powinni dawać dzieciom dobry przykład swym rozważnym i wybiórczym korzystaniem z mass mediów.

Odpowiedzialność wychowawców, duszpasterzy i władz

Wśród podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie dziecka do właściwego rozumienia i korzystania z mass mediów Magisterium Kościoła wymienia także nauczycieli, katechetów i duszpasterzy, jak również władze publiczne.

Szkoła – pisał w swoim pierwszym orędziu na dzień środków społecznego przekazu Paweł VI – „winna przygotować uczniów do poznawania i rozumienia języka nowoczesnej techniki, do oceniania jej treści i do posługiwania się nią rozsądnie, umiarkowanie i z zachowaniem osobistej dyscypliny”⁸⁷. Nauczyciele stają się w ten sposób kontynuatorami wychowania do właściwego korzystania

⁸³ Por. tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1981.

⁸⁴ Benedykt XVI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2009.

⁸⁵ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

⁸⁶ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1994.

⁸⁷ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1967.

z mass mediów zapoczątkowanego w rodzinie. Nauczyciele nie mogą przecież zapomnieć, że „ich działalność pedagogiczna przebiega w środowisku, w którym codziennie bardzo wiele audycji i widowisk, dotyczących wiary i zasad moralnych, dociera do ich uczniów, i że ci uczniowie potrzebują ciągłych i właściwych wyjaśnień czy sprostowań”⁸⁸.

Działalność wychowawcza szkoły powinna z jednej strony prowadzić do dostrzeżenia edukacyjnej roli mass mediów, bo są one środkami wychowawczymi i powinny pełnić funkcję dydaktyczną, kształtować osobowość, przyczyniać się do kształcenia młodych pokoleń⁸⁹. Z drugiej jednak strony nauczyciele powinni zintensyfikować działania zmierzające do wykształcenia krytycznego sumienia u dzieci, tak by naprawdę umiały one „widzieć, osądzać i działać” jak osoby wolne i odpowiedzialne, przede wszystkim w wyborach dotyczących środków przekazu społecznego⁹⁰. Sobór Watykański II zalecał dzieciom i młodzieży dyskusję na temat zawartych w nich treści z wychowawcami i ludźmi doświadczonymi, tak by uczyć się wydawać słuszną ocenę⁹¹. Jan Paweł II przypominał wychowawcom, aby wykorzystali środki przekazu społecznego do światłej formacji dzieci, która, „poza rozwijaniem zmysłu krytycznego i – można by powiedzieć – samodyscypliny w wyborze programów, popierałaby je rzeczywiście na płaszczyźnie ludzkiej, dla ewolucji całego społeczeństwa w kierunku uczciwości, prawdy i braterstwa”⁹².

Niezbędnym warunkiem wychowania do pożytecznego odbioru mass mediów jest świadectwo życia poparte konsekwentnym postępowaniem. „Dialog, umiejętność krytycznej oceny, czujność są niezbędnymi warunkami wychowania młodego człowieka do odpowiedzialnego korzystania ze środków przekazu, przywracają temu korzystaniu należyta równowagę, jeśli zetknął się już z nimi w sposób negatywny”⁹³. Taka postawa jest nauczaniem najbardziej skutecznym i wiarygodnym.

Szczególne zadanie w wychowywaniu do korzystania z mass mediów stoi przed szkołami katolickimi. Sobór Watykański II zobowiązał do podjęcia tego wyzwania szkoły katolickie wszystkich stopni: „Ponieważ należyte korzystanie ze środków przekazu społecznego (...) wymaga odpowiedniego przygotowania i wychowania tych odbiorców, należy popierać, rozpowszechniać i według zasad chrześcijańskich kierować wszystkimi poczynaniami, prowadzącymi do tego celu (...) we wszystkich szkołach katolickich”⁹⁴. W 2002 roku przypomniano, że w epoce Internetu, z jego niebywałym zasięgiem i wpływem, potrzeba ta jest jeszcze pilniejsza niż kiedykolwiek⁹⁵.

⁸⁸ Tenże, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1978.

⁸⁹ Por. Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1976.

⁹⁰ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1981.

⁹¹ Por. Sobór Watykański II, *Inter mirifica*, nr 10.

⁹² Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1979.

⁹³ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1985.

⁹⁴ Sobór Watykański II, *Inter mirifica*, nr 18.

⁹⁵ Por. Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Kościół a internet*, 2002.

Szczególnym polem takiej aktywności powinna stać się także katechizacja, której zadaniem jest przedstawienie i wytłumaczenie doktryny katolickiej w tej materii⁹⁶. Programy katechetyczne powinny uwzględniać konieczność uczenia dzieci i młodzieży właściwego i odpowiedzialnego korzystania ze środków przekazu⁹⁷. „Parafie i programy szkolne powinny dziś być w awangardzie, gdy chodzi o wychowanie do mediów” – pisał w 2007 roku Benedykt XVI. Dotyczy to wszelkich działań duszpasterskich, gdyż zadaniem Kościoła jest ukazywanie godności człowieka, która stoi w centrum każdej wartościowej komunikacji.

Jednocześnie księża, zakonnicy i zakonnice powinni z zapałem szukać za „pośrednictwem środków masowego przekazu tego nowego języka, jaki należy odnaleźć dla głoszenia młodzieży dobrej nowiny”⁹⁸, tak by dotrzeć do odbiorców, do mentalności ludzi młodych, do ich sposobu mówienia. Nowoczesne media powinny dostarczyć im świeżych materiałów teologicznych i zaoferować przydatne propozycje duszpasterskie⁹⁹. Poznając lepiej świat nowych technologii, kapłan „znajduje się niejako na początku »nowej historii«, ponieważ im bardziej nowoczesne technologie tworzyć będą coraz intensywniejsze związki, a świat cyfrowy poszerzy swoje granice, tym bardziej kapłan będzie powołany do osobistego zajęcia się nim duszpastersko, pomnażając swe zaangażowanie, aby zaprząć media na służbę Słowa”¹⁰⁰.

Nie można przy tym zapomnieć o potrzebie ukazywania orędzia ewangelicznego w jego integralności, z całą troską o to, by nie banalizować przekazu¹⁰¹. Dlatego nie można sprowadzać duszpasterstwa tylko do obecności w przestrzeni medialnej: „od kapłanów wymaga się zdolności do obecności w świecie cyfrowym przy stałej wierności orędziu ewangelicznemu”¹⁰². Ich zadaniem jest przyjęcie na siebie roli animatorów wspólnot, głoszenie Ewangelii z wykorzystaniem zarówno tradycyjnych form duszpasterstwa, jak i narzędzi nowej generacji, użytecznych w ewangelizacji i katechezie. „Bardziej aniżeli wprawna ręką pracownika mediów kapłan w zetknięciu ze światem cyfrowym powinien ukazać swe konsekrowane serce, aby wnieść ducha nie tylko w swoje zaangażowanie duszpasterskie, ale również w nieprzerwany komunikacyjny strumień »sieci«”¹⁰³.

O obowiązku ochrony rodziny przed negatywnymi skutkami przekazu medialnego winny także pamiętać władze publiczne. „Jako podstawowa »komórka« społeczna rodzina zasługuje na stosowną pomoc i ochronę ze strony państwa i innych instytucji”¹⁰⁴. To władze publiczne powinny określać i egzekwować rozsądne normy etyczne dotyczące produktów medialnych, „chroniące wartości ludzkie i religijne, na których zbudowana jest rodzina, a zapobiegające wszystkiemu,

⁹⁶ Por. Sobór Watykański II, *Inter mirifica*, nr 18.

⁹⁷ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1993.

⁹⁸ Paweł VI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 1970.

⁹⁹ Por. Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Kościół a internet*, 2002.

¹⁰⁰ Benedykt XVI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2010.

¹⁰¹ Jan Paweł II, *Catechesi tradendae*, nr 35, 39, 40.

¹⁰² Benedykt XVI, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2010.

¹⁰³ *Tamże*.

¹⁰⁴ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Pokoju*, 1994.

co szkodliwe”¹⁰⁵. Zadaniem władz jest także popieranie dialogu między twórcami a odbiorcami środków przekazu. Uznając znaczenie wolnej wymiany myśli, popierając wolność słowa i prasy¹⁰⁶, Kościół broni „prawa jednostek, rodzin i całego społeczeństwa do życia prywatnego, obyczajności w życiu publicznym i ochrony podstawowych wartości”¹⁰⁷. Dlatego też władze publiczne, nie uciekając się do stosowania cenzury, ale przez odpowiednią politykę i prawodawstwo powinny dbać o to, aby mass media nie działały przeciwko dobru rodziny¹⁰⁸.

*
* *

Przez stulecia dzieci od najmłodszych lat uczyły się żyć w świecie, obserwując i naśladowując rodziców, krewnych, starsze rodzeństwo czy rówieśników. W XX w. radio, a potem telewizja, komputer i idący w ślad za nim Internet z całym bogactwem stron, pocztą elektroniczną i portalami społecznościowymi, stali się w domu „nowym członkiem rodziny”, który proponuje nowe sposoby postępowania przez kilka godzin dziennie. Wg badań przeprowadzonych w 1999 roku na zlecenie agencji prasowej *Associated Press*, człowiek między drugim a osiemnastym rokiem życia spędza przeciętnie trzy godziny dziennie przed telewizorem, jedną godzinę słuchając muzyki, jedną godzinę przed komputerem i 39 minut słuchając radia¹⁰⁹. Nie można mieć wątpliwości, że w ciągu ostatniego stulecia mass media radykalnie zmieniły ludzkie doświadczenie uczenia się świata, wpływając na rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny i zachowawczy dziecka.

Analiza wypowiedzi Magisterium Kościoła na temat wychowania dziecka do właściwego korzystania z mass mediów wskazuje na szereg ważnych zadań stojących przed twórcami środków przekazu, przed rodzicami, nauczycielami i duszpasterzami, jak również przed władzami publicznymi. Wykształcenie w dziecku krytycznych zdolności, wychowanie go do umiejętnego korzystania z wolnego czasu, wprowadzenie go w szeroko rozumiany świat kultury, w którym będzie umiało odrzucać wszystko, co sprzeciwia się ludzkiej godności, może pomóc w dostrzeżeniu w mediach środków służących formacji ludzkiej i chrześcijańskiej. W ten sposób może zostać zapoczątkowany proces budzenia w dziecku zachowań prospołecznych – przyjaznego współdziałania, zmniejszenia agresji, altruizmu i redukcji stereotypów¹¹⁰. Ostatecznie przecież to od młodych ludzi zależeć będzie skuteczność oddziaływania środków społecznego przekazu.

¹⁰⁵ *Tamże*.

¹⁰⁶ Por. Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, nr 59.

¹⁰⁷ Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Pornografia i przemoc w środkach przekazu: odpowiedź duszpasterska*, 1989, nr 21.

¹⁰⁸ Por. Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, 2004.

¹⁰⁹ Por. *Handbook of children and the media*, red. D. G. Singer, J. L. Singer, Thousand Oaks 2001, s. XIV.

¹¹⁰ Por. M.-L. Mares, E. H. Woodard, *Prosocial effects on children's interactions*, w: *Handbook of children and the media*, red. D. G. Singer, J. L. Singer, Thousand Oaks 2001, s. 183.

Literatura

- Condry J., *Thief of Time, Unfaithful Servant: Television and the American Child*, „Daedalus” 1993, nr 122, s. 259-278.
- Handbook of children and the media*, red. D. G. Singer, J. L. Singer, Thousand Oaks 2001.
- Gamaleri G., *Televisione e diritti della persona*, Torino 1996.
- Grzegorski Z. G., *Ja, dziecko i TV*, Poznań 2000.
- Jan Paweł II, *Redemptoris missio*, 1990.
- Lepa A., *Media w świecie słowa*, Częstochowa 2011.
- Orędzia na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*.
- Papieska Komisja ds. Środków Społecznego Przekazu, *Communio et Progressio*, 1971.
- Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Kościół a internet*, 2002.
- Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Pornografia i przemoc w środkach przekazu: odpowiedź duszpasterska*, 1989.
- Sobór Watykański II, *Inter mirifica*, 1963.

The Church versus the education of children – media consumers

Summary

Children – open to messages and sensations and often thoughtless – are the most immediate recipients of mass media. In the world of new technologies it is often media that “bring up” children. In this way media content penetrates the very heart of the family. Market reports confirm that the youngest children are excessive media consumers. Documents of the Church show effective ways to overcome the threats arising from treating children as media consumers. Within these documents we can find a number of suggestions given to media professionals, parents, teachers and authorities, which may help to teach children to be wise and critical users of media. Those pieces of advice take into account children’s vulnerability and their openness to any media message. It is obvious that parents, as the primary and most important educators of their children, are also the first to teach them about media. They should develop critical thinking of their children and provide a good example by their own thoughtful and selective use of media. Moreover, parents should teach children to use their free time in a rational way and open them to a culture which rejects everything that is contrary to human dignity. Only in this way the pro-social behaviour of children like friendly interaction, altruism, reduction of aggression and stereotypes can be encouraged.

Keywords: Catholic Church, child development, children, education, mass media, parents, prosocial effects, social communication.

Ks. ARTUR FILIPIAK

Wydział Teologiczny

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań

Dziecko jako podmiot katechezy w kontekście zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej

Streszczenie: Dokumenty Kościoła na temat katechezy postulują postrzeganie dzieci jako aktywnych i świadomych podmiotów przekazu wiary. Artykuł podejmuje kwestię rozumienia podmiotowości dziecka w historii katechezy oraz problematykę dzieciństwa we współczesnej kulturze. Dzieci żyją w coraz bardziej skomplikowanym świecie, w którym dochodzą do głosu takie zjawiska jak indywidualizm, pluralizm i zerwanie z tradycją. W tym kontekście pojawia się pytanie o zadania, które ma do spełnienia katecheza, by sprostać wyzwaniom obecnego czasu i jednocześnie pozostać „wierną człowiekowi”. W tym celu konieczne jest przede wszystkim uznanie prawa dziecka do „pierwszej naiwności”, poszukiwanie adekwatnego języka oraz uczenie wiary, a nie tylko religii.

Słowa kluczowe: dziecko, katecheza, pedagogika, personalizm chrześcijański, podmiotowość, przemiany kulturowe, wychowanie religijne.

Antropologia chrześcijańska jest antropologią personalistyczną, tzn. ukazuje człowieka jako osobę, której przysługuje wyjątkowa pozycja w świecie innych bytów. W naturę osoby wpisana jest również możliwość świadomego kształtowania siebie. W trosce Kościoła o człowieka niepoślednią rolę odgrywa katecheza, poprzez którą chrześcijańska wspólnota wspiera rozwój osoby oraz pośrednio przyczynia się do budowania bardziej ludzkiego świata. Obowiązujące dokumenty Kościoła na temat katechezy postulują w związku z tym postrzeganie adresatów przekazu wiary jako aktywnych i świadomych podmiotów, a nie biernych przedmiotów oddziaływań wychowawczych. Dotyczy to również dzieci¹.

Temat przedstawia się zatem – przynajmniej na pierwszy rzut oka – jako mało problematyczny, szczególnie w kontekście stereotypowego sielankowego wizerunku dzieciństwa oraz wyidealizowanego spojrzenia na katechezę dzieci: oto uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej, które jak zaczarowane

¹ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* z dnia 15. sierpnia 1997, Poznań 1998, nr 167 (dalej skrót: DOK); por. też P. Tomasik, *Charakterystyka Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, red. A. Hajduk, Kraków 1999, s. 53.

wpatrują się w „swoją” panią lub słuchają z rozdziawionymi buziami siostry katechetki i są smutne, że już rozbrzmiewa dzwonek na przerwę, bo przecież chcą się dowiedzieć czy Jakub, którego ukochany syn został wrzucony przez braci do studni i sprzedany do Egiptu, znów weźmie w ramiona swego Józefa. I dalej: oczy dziecka, w których odbija się blask świeczek na choince. Albo dziecięce pytania w stylu: „Czy Pan Bóg ma żonę, skoro ma Syna? Jak wielki Bóg mieści się w mojej małej głowie?”

Za tym idyllicznym obrazem kryją się jednak pytania, na które trzeba wciąż na nowo szukać odpowiedzi: czym jest dziś dzieciństwo? Jaka jest sytuacja dziecka we współczesnej kulturze? Jakie ma to praktyczne konsekwencje dla katechezy? Jakie zadania wynikają z uznania podmiotowości dziecka w przekazie katechetycznym?

Niniejsze opracowanie stawia sobie za cel poszukiwanie odpowiedzi na te pytania. Na wstępie omówione zostanie historyczne rozumienie podmiotowości dziecka w katechezie w dziejach Kościoła w powiązaniu z dominującymi tendencjami pedagogicznymi danej epoki. Rozwoju katechezy – szczególnie w XX w. – nie można bowiem zrozumieć bez odniesienia do przemian zachodzących w pedagogice świeckiej. Następnie w ogólnym zarysie zostanie przedstawione aktualne nauczanie Kościoła na temat podmiotowości dziecka w kontekście teologii i pedagogiki personalistycznej oraz innych nauk humanistycznych takich jak psychologia i socjologia.

Korzystając z wyników badań tych dyscyplin zostaną przeanalizowane zjawiska społeczno-kulturowe, które mają wpływ na aktualną sytuację dziecka w Polsce i w Europie. Ukazane też zostaną konsekwencje zachodzących przemian dla rozwoju dziecka, głównie w sferze religijnej, oraz zadania, jakie z omawianych przeobrażeń wynikają dla katechezy Kościoła.

1. Ewolucja kościelnego myślenia o podmiotowości dziecka w katechezie

Kościół na przestrzeni swych dziejów podchodził do kwestii podmiotowości adresatów katechezy w różny sposób. Od początku starał się bez wątpienia uwzględniać sytuację osób, do których kieruje swe nauczanie. Widoczne jest to już w katechezie apostołskiej, zróżnicowanej w zależności od tego, czy była kierowana do Żydów czy do przedstawicieli narodów pogańskich. O potrzebie dostosowania przekazu do możliwości adresatów katechezy pisał św. Augustyn w traktacie *De catechizandis rudibus*². Jego

² W dziele tym, uważanym za pierwszy podręcznik katechetyki, można wyodrębnić trzy części. Pierwsza z nich traktuje teoretycznie o treści katechezy i potrzebie jej dostosowania do poziomu katechizowanych. Augustyn analizuje przyczyny niepowodzeń katechetów, udzielając jednocześnie wielu cennych rad pedagogicznych w celu ich przewyciężenia. Dostrzec w nich

rozważania dotyczyły jednak dorosłych odbiorców katechezy. Katecheza instytucjonalna dzieci i młodzieży jeszcze wówczas nie istniała, a – co się z tym wiąże – temat podmiotowości dziecka nie był podejmowany. Katechizowano dorosłych, którzy przygotowywali się do chrztu lub już po przyjęciu sakramentów inicjacji chrześcijańskiej pragnęli pogłębienia i umocnienia własnej wiary. Ciężar katechizacji dzieci i młodzieży aż do końca średniowiecza spoczywał wyłącznie na rodzinie.

W okresie reformacji i kontrreformacji zwrócono uwagę na formację religijną dzieci i młodzieży, miała ona jednak charakter jedynie uzupełniający. Wciąż na pierwszym miejscu znajdowała się katecheza dorosłych. Dopiero z czasem powstała w Kościele odrębna – urzędowa – katecheza dzieci i młodzieży. Jej intensywny rozwój rozpoczął się pod koniec XVIII w. wraz z upowszechnieniem obowiązku szkolnego oraz wprowadzeniem katechezy (utożsamianej odtąd coraz częściej z lekcją religii) do szkół publicznych jako przedmiotu nauczania. Obok niewątpliwych korzyści, wypływających z tego faktu, szybko dały się zauważyć również zagrożenia. Przede wszystkim katecheza została wyrwana ze swego naturalnego środowiska, jakim jest wspólnota wierzących, co doprowadziło do zaniku katechezy dorosłych oraz stopniowego rozpadu katechezy rodzinnej i parafialnej (rodziny i wspólnoty parafialne zaczęły przenosić swą wychowawczą i katechetyczną odpowiedzialność na szkoły). Pod wpływem racjonalistycznego ducha epoki Oświecenia, przenikającego także do szkół, powolnemu przekształceniu uległa również sama katecheza. Chodziło w niej teraz nie tyle o przekazywanie prawd wiary, ile o pouczenie w sprawach religii. W praktyce katecheza szkolna nabrała charakteru informacyjnego, a jej celem stało się przyswojenie przez uczniów jak największej ilości materiału, który przeważnie był daleki od codziennego życia katechizowanych. Ucznia traktowano przedmiotowo – jako tego, który ma pamięciowo opanować wiedzę religijną³.

1.1. Podmiotowość dziecka w katechezie a tendencje w pedagogice XX w.

Katecheza szkolna w XIX w. znalazła się pod wpływem tradycyjnych nurtów pedagogicznych, w których dominowało tzw. „urabianie” młodego człowieka przez wychowawcę. Rozwój psychologii i medycyny na przełomie XIX i XX w. sprawił jednak, że pojawiły się nowe koncepcje wychowania, akcentujące

można wielką intuicję psychologiczną autora. Wskazówki metodyczne, których udziela dotyczą tworzenia radosnego i pogodnego klimatu na katechezie oraz umiejętnego przystosowania się do różnych grup słuchaczy. Pozostałe dwie części dzieła mówią o nabywaniu zamiłowania do pracy katechetycznej oraz podają praktyczne przykłady dłuższego i krótszego przygotowania katechumenów. Pierwsza i druga część tworzą dość zwartą całość i przedstawiają metodykę katechizowania, trzecia zawiera dwa przykłady (dłuższej i krótszej) katechezy o historii zbawienia. Por. Augustyn z Hippony, *Pisma katechetyczne*, przekład W. Budzik, Warszawa 1952, s. 1-60.

³ Por. T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001, s. 243-245.

– w przeciwieństwie do modeli tradycyjnych⁴ – proces samorzutnego rozwoju dziecka i ograniczające do minimum rolę wychowawcy⁵.

W latach dwudziestych XX w. impulsy ze strony pedagogiki świeckiej przyczyniły się do wypracowania nowych ujęć w katechetyce. Najsilniejszy wpływ na katechezę wywarła pedagogika przeżyciowa Wilhelma Dilthey'a oraz ruch „szkoły pracy”, którego inicjatorem był John Dewey⁶.

W. Dilthey zwrócił uwagę na znaczenie przeżyć w procesie poznawania przez dziecko świata. Zadaniem nauczyciela jest w tym przypadku pomoc uczniowi w zinterpretowaniu własnych przeżyć, które mogą wówczas nabrać cech osobistego doświadczenia. Takie ujęcie okazało się interesujące dla osób odpowiedzialnych za katechezę. Podkreślano, że nie może w niej chodzić tylko o przekazanie abstrakcyjnych treści, lecz o autentyczne spotkanie ucznia z rzeczywistością, którą te treści wyrażają. W związku z tym zwrócono baczniejszą uwagę na możliwość emocjonalnego oddziaływania na wychowanka oraz na jego przeżycia religijne, które – zreflektowane – miały prowadzić do spotkania ucznia z Bogiem oraz praktykowania wartości chrześcijańskich⁷.

Wg koncepcji J. Deweya uczeń jest centrum procesu edukacyjnego oraz aktywnym podmiotem wychowania. Dla pedagogiki był to przewrót kopernikański. J. Dewey postulował konieczność przystosowania treści i metod pracy szkolnej do potrzeb i możliwości dziecka, a także nauczanie poprzez praktykę i doświadczenie⁸. Zdaniem J. Deweya wychowanie jest procesem twórczym, uzależnionym od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, procesem, który domaga się osobistego zaangażowania wychowanka oraz powiązania z życiem. Ówczesni katechetycy dostrzegli w analizach J. Deweya szansę na uwolnienie katechezy od bierności i czysto pamięciowego przyswajania prawd wiary. Oznaczało to w konsekwencji konieczność selekcjonowania wiadomości w taki sposób, by mogły zaangażować katechizowanego i stać się jego osobistymi wartościami religijnymi.

Praktycy katechezy podchodzili z rezerwą do nowego – nazwanego pedagogicznym – kierunku katechetycznego. Zarzucano mu zbyt indywidualizm, dezorientowanie uczniów, a nawet anarchizm pedagogiczny. Opinię tę podzielił

⁴ Teoria edukacji wyróżnia dwa zasadnicze stanowiska w zakresie wychowania: konserwatywne lub tradycyjne (zwane aksjocentryzmem) oraz progresywne – nowoczesne, przyzwalające, permissywne (określane jako pajdocentryzm). Por. J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002, s. 7.

⁵ Por. S. Dziekoński, *Katechizowany – przedmiot czy podmiot wychowania?*, w: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 27.

⁶ Szerzej na ten temat por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 47-52.

⁷ Por. R. Murawski, *Etapy rozwoju katechezy*, „Ateneum Kapłańskie” 1978, nr 91, s. 57.

⁸ Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 263. Postawiony przez Johna Deweya problem aktywności wychowanka w procesie wychowawczym rozwijał niemiecki pedagog Georg Kerschensteiner (por. T. Panuś, *Główne kierunki...*, s. 49.)

w znacznym zakresie papież Pius XI w encyklice *Divini illius Magistri*⁹. Dokument, który ma charakter polemiczny wobec tez formułowanych przez zwolenników „nowego wychowania”, stwierdza, że przedmiotem wychowania jest „cały człowiek, upadły, ale odkupiony”¹⁰, potrzebujący – z powodu zranienia przez grzech pierworodny i wynikających z niego nieuporządkowanych skłonności oraz osłabienia woli – naturalnego i nadnaturalnego „urobienia”¹¹. Dlatego celem wychowania chrześcijańskiego jest „współdziałanie człowieka z łaską nad urobieniem doskonałego chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego, naśladującego Chrystusa żyjącego jego mocą sakramentalną”¹². Pius XI sprzeciwia się nowym systemom wychowawczym „o przeróżnych nazwach”, które przypisują dziecku wyłączną inicjatywę w zakresie swojego wychowania. Zgadza się z nimi natomiast co do konieczności czynnego, stopniowego i coraz bardziej świadomego współdziałania dziecka w swoim wychowaniu oraz usunięcia z procesu wychowawczego „despotyzmu i gwałtu”. Podkreśla jednak, że postulaty te nie są niczym nowym w nauczaniu i w praktyce wychowawczej Kościoła¹³. Papieski dokument trzyma się zatem tradycyjnej terminologii pedagogicznej, która nadaje wychowaniu młodego człowieka charakter przedmiotowy. Jednocześnie padają w nim stwierdzenia, wskazujące pośrednio na podmiotowe traktowanie wychowanka. Ten sposób argumentacji cechuje również wypowiedzi kolejnych papieży: Piusa XII i Jana XXIII. Znaczącą zmianę miała przynieść dopiero soborowa Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, która odchodzi od rozumienia wychowania jako „urabiania” człowieka, a akcentuje podmiotową rolę wychowanka oraz konieczność jego współpracy z wychowawcą, zmierzającej do samowychowania, „do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należyтым kształtowaniu własnego życia”¹⁴.

Założenia pedagogiki indywidualistycznej i subiektywnej, zwanej „nowym wychowaniem” i krytykowanej przez Urząd Nauczycielski Kościoła, zostały w latach trzydziestych XX w. zanegowane również przez kierunki pedagogiczne, które opierały się na filozofii realistycznej (przede wszystkim „esencjalizm” i „realizm”). Wskazywały one na niewystarczalność koncepcji J. Deweya, zarzucając jej m.in. przesadną koncentrację na bezpośrednich potrzebach dziecka, a pomijanie innych celów wychowania. Postulowały zatem konieczność

⁹ Por. Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini illius magistri)*, z dnia 31 grudnia 1929 r., przekład i objaśnienia J. Korzonkiewicz, Poznań 1931 (dalej skrót: DIM).

¹⁰ DIM, s. 45.

¹¹ „Sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka – jakim być powinien, jak powinien postępować w tym ziemskim życiu, żeby osiągnąć ów wzniosły cel, dla którego został stworzony” (DIM, s. 23). Por. też: J. Tarnowski, *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri” wobec ówczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Człowiek we wspólnotce Kościoła*, red. L. Balter, Warszawa 1979, s. 384.

¹² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 95.

¹³ Por. DIM, s. 47.

¹⁴ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis)*, z dnia 28 października 1965 r., w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje, nowe tłumaczenie*, Poznań 2001, nr 1; Por. też: S. Dziekoński, *dz. cyt.*, s. 32–35.

kierowania rozwojem dziecka i uznania w wychowaniu obiektywnych wartości, niezależnych od zmieniającego się kontekstu społecznego¹⁵. Pod wpływem tych tendencji oraz na skutek ogólnego kryzysu wychowania, wywołanego przez dwudziestowieczne ideologie totalitarnego zniewolenia człowieka, narodził się nowożytny personalizm pedagogiczny¹⁶.

1.2. Podmiotowość dziecka w ujęciu personalizmu pedagogicznego

Personalizm jest czymś więcej niż nauką o człowieku jako osobie¹⁷. Wychodząc od aksjomatu, że człowiek jest bytem osobowym¹⁸, personalizm buduje integralny system postrzegania rzeczywistości w perspektywie fenomenu osoby. Jest ona centrum myślenia i punktem oparcia dla całego nurtu, łączącego wiele kierunków. Wspólnym dla nich elementem jest afirmacja wartości człowieka jako podmiotu, ale również żywe zainteresowanie sprawami wychowania. Stąd personalizm – wraz z jego pedagogicznymi konsekwencjami – jest nie tylko sposobem myślenia, lecz również programem działania, ukierunkowanego na wspieranie rozwoju osoby ludzkiej.

Osobę można bowiem ujmować w dwóch aspektach: w znaczeniu ontologicznym jako wartość najwyższą i bezwzględną, daną raz na zawsze, niezależną od czyjegoś uznania¹⁹ oraz jako proces, którego celem jest stawanie się w pełni sobą i – nastawione na wartości osobowe – doskonalenie we własnym istnieniu. W tym twórczym i dynamicznym ujęciu osoby pojawia się pole działania dla wychowania, które ma przede wszystkim wspierać człowieka w dążeniu do ukształtowania dojrzałej osobowości²⁰. „Człowiek jako osoba nie jest istotą »nieruchomą« i do końca raz na zawsze określoną, jednoznaczną, pełną. Jest on ciągle istotą stającą się, historią, rozdrożem pomiędzy plus i minus. (...) Osoba jest polem wiecznej ewolucji”²¹.

Wychowanie w rozumieniu personalistycznym jest zatem wspomaganie rozwoju dziecka jako osoby²². W tym procesie człowiek pozostaje suwerennym podmiotem działania, który poprzez akty własnej decyzji kształtuje samego

¹⁵ Por. Z. Marciniak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978, s. 160.

¹⁶ Por. F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9.

¹⁷ Naukę o osobie Czesław Stanisław Bartnik określa mianem personologii lub prozopologii (por. C. S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 30).

¹⁸ Personalizm przyjmuje to jako pewnik. Osoba ludzka wymyka się bowiem naukowym doświadczeniom i analizom, z czego jednak nie należy wnosić, iż własna podmiotowość jest dla człowieka niemożliwa do pojęcia lub poznania (por. J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988, s. 95).

¹⁹ Por. P. Aszyk, *Prymat osoby. Personalistyczne przypomnienia*, „Horyzonty wychowania” 2004, nr 6, s. 211.

²⁰ Por. F. Adamski, *dz. cyt.*, s. 13n.

²¹ C. S. Bartnik, *dz. cyt.*, s. 262.

²² Por. J. Bagrowicz, *dz. cyt.*, s. 207.

siebie²³. Rola wychowawcy polega tutaj na towarzyszeniu dziecku poprzez zapewnienie mu korzystnych warunków rozwoju oraz ukazaniu wartości, które temu rozwojowi będą służyć. Stąd wynika, że wychowanie powinno być nastawione na dobro, piękno i prawdę, z jednoczesnym wykluczeniem jakiegokolwiek ich instrumentalizowania dla osiągnięcia celów ideologicznych. Wszelkie tego rodzaju działania sprzeciwiają się godności osoby²⁴. Konieczność unikania manipulacji wpływa również ze specyfiki przekazywania i przyswajania wartości osobowych, które nie mogą zostać przyjęte, twórczo przekształcone i zinteryoryzowane inaczej, jak tylko w warunkach poszanowania osobistej wolności²⁵.

Osoba doskonali się przez komunikację z innymi, przez aktywne uczestnictwo, które jest zaprzeczeniem indywidualizmu i subiektywizmu. Człowiek nie jest jednostką zamkniętą w sobie i odizolowaną od innych. Poprawne rozumienie osoby zakłada jej odniesienie do drugiego człowieka i do świata²⁶. Osoba nawiązuje z nimi kontakt przez ciało (np. dzięki zmysłom i mowie), w następstwie czego staje się możliwa międzyosobowa wymiana dóbr oraz wejście w prawdziwą relację, a na płaszczyźnie komunikacji pełne spotkanie osoby autora znaku ze światem odbiorcy²⁷. Dlatego wychowanie z perspektywy personalizmu musi być postrzegane jako osobowy dialog między wolnymi i świadomymi podmiotami²⁸.

1.3. Podmiotowość katechizowanych w posoborowym nauczaniu Kościoła na temat katechezy

Personalistyczny nurt myślenia znalazł swój wyraz w posoborowych dokumentach Kościoła dotyczących katechezy, szczególnie w sformułowanej w latach siedemdziesiątych XX w. zasadzie „wierności dochowanej Bogu i wierności okazywanej człowiekowi w tym samym duchu miłości”²⁹. Oznacza ona, że katecheza powinna nie tylko w sposób całościowy przekazywać orędzie zbawienia, lecz także uwzględniać całą sytuację życiową współczesnego człowieka i przeżywane

²³ Por. Z. Matulka, *dz. cyt.*, s. 225.

²⁴ Por. F. Adamski, *dz. cyt.*, s. 13.

²⁵ Por. J. Majka, *dz. cyt.* s. 157, zob. A. Józwiak, *Personalistyczna koncepcja wychowania*, „Katecheta” 2007, nr 2, s. 71-79.

²⁶ Por. P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 58-62; zob. C. S. Bartnik, *dz. cyt.*, s. 30, 191; R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006.

²⁷ Zgodnie z hermeneutyką personalistyczną, nadawcą informacji może być każda rzecz, ale właściwym autorem znaku, dokonującym przekazu w sposób świadomy i wolny, jest wyłącznie osoba. Podobnie adresatem znaku może być każdy przedmiot, lecz najbardziej właściwy jest odbiorca osobowy (por. C. S. Bartnik, *dz. cyt.*, s. 355, zob. R. Darowski, *dz. cyt.*, s. 43).

²⁸ Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 67.

²⁹ Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska O katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)* z dnia 16 października 1979 r., w: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*, t. 2, Kraków 2006, nr 55 (dalej skrót: CT).

przez niego problemy. Pierwsza część tej zasady („wierność Bogu”) dotyczy zatem integralności treści katechezy, której zadaniem jest przekazywanie treści wiary w sposób pełny, bez zafałszowania lub zubożenia (CT 30, DOK 111). Drugi element („wierność człowiekowi”) wynika z troski, aby treść katechezy nie pozostała w sferze abstrakcji, lecz dotarła do człowieka, znajdującego się w konkretnej sytuacji egzystencjalnej.

U podstaw zasady „wierności człowiekowi” leżą przesłanki, które zrodziły Konstytucję duszpasterską o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*³⁰. Ukazuje ona chrześcijaństwo jako religię afirmującą wszystkie autentycznie ludzkie wartości i ogarniającą całe życie człowieka, a nie tylko pewne jego etapy. Dokument soborowy wskazuje na potrzebę zbliżenia się Kościoła do współczesnego człowieka i zrozumienia go. Kościół rozumie przy tym siebie jako lud pielgrzymujący, który nie posiada gotowych rozwiązań, ale znajduje się na drodze nieustannego poszukiwania w Chrystusie odpowiedzi na egzystencjalne pytania współczesnego człowieka. „Kościół strzegący depozytu słowa Bożego, z którego bierze zasady religijnego i moralnego porządku, nie zawsze mając na oczekaniu odpowiedź na poszczególne zagadnienia, pragnie światło Objawienia łączyć z doświadczeniem wszystkich ludzi, żeby oświetlać drogę, na jaką świeżo wkroczyła ludzkość” (GS 33).

Zasadnicze linie określające zasadę „wierności człowiekowi” w procesie katechetycznym odnaleźć można w adhortacji apostołskiej Jana Pawła II *Catechesi tradendae*. Są one zbieżne z całościową papieską wizją wychowania, której fundamentem jest „norma personalistyczna”, czyli szacunek wobec każdego człowieka jako osoby. Papież łączy godność osoby z przykazaniem miłości Boga i bliźniego, z którego wynika postulat poszanowania wolności jednostki. Na miłość Boga może ona bowiem odpowiedzieć tylko jako istota wolna. Dla wychowania oznacza to konieczność odrzucenia wszelkich prób posługiwania się osobą jako narzędziem³¹. Te pryncypia stanowią też podstawę papieskiego nauczania na temat katechizacji. W przełożeniu na konkrety „wierność człowiekowi” zakłada nieodzowność powiązania doktryny chrześcijańskiej z życiem katechizowanych (por. CT 18), troski o pełną wolność człowieka w procesie katechetycznym, (por. CT 29), dostosowania katechezy do możliwości i potrzeb człowieka (por. CT 31) oraz poszukiwania odpowiedniego języka i metody (por. CT 19; 51)³². *Catechesi tradendae* postuluje, aby w procesie katechetycznym uwzględniać ludzkie problemy i pytania, nie pomijając tych, przed którymi stają najmłodszy uczestnicy katechezy (por. CT 36-37).

³⁰ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym (Gaudium et spes)* z dnia 7 grudnia 1965 r., w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje...*, s. 526-606, (dalej skrót: GS).

³¹ Por. S. Urbański, *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. S. Urbański, Warszawa 2000, s. 9.

³² Por. J. Charytański, *Główne wątki adhortacji apostołskiej Jana Pawła II (cz. 1)*, „Katecheta” 1980, nr 3, s. 97-108; tenże, *Główne wątki adhortacji apostołskiej Jana Pawła II (cz. 2)*, „Katecheta” 1980, nr 4, s. 145-155.

Tendencję personalistyczną w katechezie kontynuuje i rozwija obowiązujące *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, które stwierdza, że „adresatem Ewangelii jest »osoba konkretna i historyczna«, zawsze zakorzeniona w określonej sytuacji i zawsze znajdująca się pod wpływem uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych i religijnych, bez względu na to czy jest tego świadoma, czy też nie”. W związku z tym „w procesie katechetycznym adresat powinien być czynnym, świadomym i odpowiedzialnym podmiotem, a nie neutralnym, milczącym i biernym odbiorcą” (DOK 167).

1.4. Podmiotowość dziecka w kierunku antropologicznym katechezy

Zwiększone zainteresowanie człowiekiem w soborowych dokumentach Kościoła zaowocowało rozwojem w latach siedemdziesiątych XX w. nowego kierunku w katechetyce, który – doceniając dotychczasowe zdobycze katechetyki i przyjmując zasady przepowiadania kerygmatycznego³³ – wypracował nowe podstawy nauczania i wychowania w wierze, zgodnie z którym punktem wyjścia dla każdego procesu katechetycznego powinien stać się człowiek i jego aktualna sytuacja. Dlatego kierunek ten nazwano antropologicznym.

Na antropologiczne ukierunkowanie katechezy niewątpliwie wpływ wywarł również rozwój psychologii. Liczne badania z zakresu psychologii rozwojowej i pedagogiki religii potwierdzają, iż dzieciństwo – czyli wiek od urodzenia do ok. 12. roku życia – jest czasem burzliwych zmian w życiu człowieka. Choć wszechstronne studia podejmują ten temat z różnych punktów widzenia, to jednak łączy je pogląd, że rozwój umysłowy, emocjonalny, psychospołeczny i religijny dziecka przebiega fazami lub etapami³⁴ i rozpoczyna się jeszcze przed urodzeniem³⁵.

Dlatego w katechetyce przyjmuje się, że dynamika i skuteczność katechezy uwarunkowana jest w znacznym stopniu prawami rozwojowymi człowieka, które stanowią równocześnie prawa jego rozwoju religijnego³⁶. Można założyć,

³³ Tzw. ruch odnowy kerygmatycznej zaczął rozwijać się w Europie Zachodniej w latach trzydziestych XX w. Do Polski dotarł w latach sześćdziesiątych. Zwrócono w nim uwagę, że katecheza nie może być jedynie popularyzowaniem teologii, lecz winna się stać głoszeniem Ewangelii. Choć głównym przedmiotem zainteresowania kerygmatyków były treści katechezy, to jednak przekaz prawd wiary pojmowano w kategoriach wezwania Bożego i osobistej odpowiedzi człowieka. Stąd już w ruchu kerygmatycznym pojawił się postulat, by katechizowany był traktowany jako podmiot: jako osoba, do której Bóg kieruje swoje zaproszenie (por. R. Murawski, *dz. cyt.*, s. 61).

³⁴ Por. F. Schweitzer, *Kind*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, k. 1000-1005; tenże: *Pädagogik der früher Kindheit*, w: *Lexikon der Religionspädagogik...*, t. 2, k. 1469-1475; B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf 2000, s. 32-79.

³⁵ Por. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009; S. Kulpaczyński, *Psychologia rozwojowo wychowawcza nie tylko dla katechetów*, Lublin 2009, s. 38-40.

³⁶ Pomocne są w tym zakresie liczne badania z zakresu psychologii rozwojowej, szczególnie schematy rozwoju religijnego (por. np. A.-M. Rizzuto, *The birth of the living God*, Chicago 1979;

że rozwija się nie tylko religijność, ale również wiara człowieka. W historii teologii pogląd ten nie zawsze znajdował uznanie, co wynika głównie z rozumienia wiary i objawienia. W statycznym, instrukcyjnym modelu objawienia, wiara oznacza przyjęcie do wiadomości podanych przez Pana Boga prawd i uznanie ich za prawdziwe. W tym kontekście na pierwszy plan wysuwa się treść wiary, a poza sferą zainteresowań pozostaje fakt, że Boże prawdy są przyjmowane lub nie przez konkretnego człowieka, który żyje w określonych warunkach. Stopień dojrzałości wiary nie jest tutaj brany pod uwagę. W dialogicznym rozumieniu objawienia wiara jest natomiast komunikacją między Bogiem a człowiekiem. W tym kontekście wiara oznacza, że człowiek osobistym aktem zawierzenia odpowiada na objawione przez Jezusa Chrystusa Boże tajemnice. Ta odpowiedź człowieka jest uzależniona od historii jego życia i od aktualnej sytuacji. Nie wszystkie prawdy wiary mają na różnych etapach życia oraz w różnych warunkach takie samo znaczenie, także praktyczne. Nie zawsze odpowiedź człowieka brzmi tak samo. Na tej podstawie Karl Rahner pytał już w latach pięćdziesiątych XX w., czy nie istnieje coś takiego jak cykl rozwoju wiary, jak proces dochodzenia do zgody na Boże objawienie. Z uznania faktu rozwoju wiary wynikałoby bowiem, że każda faza życia ma do podjęcia sobie właściwe decyzje dotyczące wiary³⁷.

Wiara nie rozwija się w warunkach sterylne laboratorium. Uznanie podmiotowości dziecka domaga się zatem spojrzenia na jego kontekst społeczny. Tutaj z pomocą katechezie przychodzi socjologia, która wskazuje na relacje między człowiekiem a środowiskiem jego życia³⁸. Badania socjologiczne pokazują, że człowiek nie tylko żyje w pewnym otoczeniu, a ono go kształtuje, ale jest również nosicielem wartości swego środowiska i przyczynia się do jego rozwoju³⁹.

W tym kontekście należy zastanowić się nad kwestią, jak obecnie zmienia się społeczno-kulturowa sytuacja dziecka i jakie skutki mają te zmiany dla

F. Oser, P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich 1984; C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Głaz, Kraków 2006 s. 111-146; w pewnym sensie także kontrowersyjna praca J. Fowler, *Stages of faith*, New York 1981) oraz teorie rozwoju moralnego (por. np. J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt am Main, 1979; L. Kohlberg, *Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach*, w: *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*, red. T. Lickona, New York 1976, s. 31-53).

³⁷ Por. K. Rahner, *Sendung und Gnade*, Innsbruck 1959, s. 166-168.

³⁸ Na przełomie XX i XXI w. pojawiły się prace z dziedziny socjologii i studiów kulturowych, krytykujące psychologię rozwojową za pojmowanie dziecka jedynie jako „potencjalnego” podmiotu. Teorie wypracowane przez psychologię rozwojową zdają się bowiem – zdaniem jej krytyków – sugerować, że dzieciństwo jest stanem niedoskonałości, a racja istnienia dziecka wynika wyłącznie z faktu, że dopiero zmierza ono ku dorosłości rozumianej jako stan doskonały. Nowe badania socjokulturowe akcentują natomiast znaczenie procesu tworzenia się aktualnej (a nie jedynie potencjalnej) podmiotowości dziecka (por. N. Lee, *Childhood and Society*, Buckingham 2001, V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 135).

³⁹ Por. T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi...*, s. 245.

katechetycznego przekazu wiary. Innymi słowy pytanie brzmi: Do kogo Kościół adresuje dziś swoje nauczanie? Stawiając je, trzeba zwrócić uwagę na zjawiska występujące dziś w Polsce i w Europie (w różnym nasileniu), które bezpośrednio lub pośrednio dotyczą katechizowanych oraz mają wpływ na sposób odbierania przez dzieci nauczania Kościoła. W niektórych przypadkach można mówić dopiero o zwiastunach kryzysu, kiedy indziej widać już wyraźne oznaki.

2. Dzieciństwo w transformacji

Pewne elementy wieku dziecięcego pozostają niezmiennie. Z biologicznego punktu widzenia każda i każdy jest córką bądź synem swoich rodziców, którzy przekazali im takie, a nie inne geny. Także psychologicznie rzecz ujmując pewne cechy dzieciństwa pozostają stałe, niezależnie od czasu i kultury: dzieci uczą się i poznają świat, doświadczają stresu czyniąc coś po raz pierwszy (pierwszy raz widzieć morze, siedzieć w szkolnej ławce), bawią się (choć dziś inaczej niż jeszcze 20 lat temu).

Z drugiej strony różne kultury i epoki aranżują tę fazę życia w bardzo różnorodny sposób. Czasem jest ona niezmiernie krótka (np. jeszcze stosunkowo niedawno normą było, że w Europie już siedmioletnie dzieci pracowały przy wypasie owiec), kiedy indziej zostaje przeniesiona do specjalnie dla dzieci przeznaczonych obszarów (pokój dziecienny, przedszkole), by za chwilę dopuścić dzieci do wszystkich przestrzeni życia dorosłych⁴⁰.

Dzieciństwo w sensie wyodrębnionego okresu życia człowieka ma w Europie relatywnie krótką historię. Jego pojawienie się jest związane z rozwojem społeczeństwa obywatelskiego oraz powstaniem zbioru zasad niezbędnych do życia i funkcjonowania nowoczesnego państwa. Społeczeństwo staje tu przed nowym rodzajem zadaniem, mianowicie przekazania (poprzez właściwe instytucje) nowo narodzonym obywatelom potrzebnej do życia wiedzy. Powstaje system szkolny obejmujący niemal wszystkich młodych obywateli. Aby umożliwić dzieciom udział w procesie zdobywania wiedzy, zostają one wyłączone na dłużej niż do tej pory z obowiązku pracy⁴¹.

Dziś w kulturze europejskiej dzieci spędzają dużą część swojego czasu w szkole. W ostatnich dziesięcioleciach okres ten wydłuża się nawet znacznie poza dzieciństwo – aż po 25. rok życia. Obok rozwoju systemu szkolnego trzeba wymienić rozbudowę innych zinstytucjonalizowanych form wychowania i spędzania przez dzieci wolnego czasu. Nie wolno jednak przeoczyć faktu, że wolny dostęp do systemu oświaty nie usuwa różnic i nierówności, które powstają w okresie wczesnej socjalizacji w rodzinie. Dzieci także dziś nie mają równego startu. Dotyczy to np. różnic w rozwoju mowy u dzieci rozpoczynających edukację. Nie inaczej rzecz wygląda w przypadku zróżnicowania w rozwoju

⁴⁰ Por. P. M. Zulehner, *Pastoraltheologie*, t. 3: *Übergänge. Pastoral zu den Lebenswenden*, Düsseldorf 1990, s. 180.

⁴¹ Por. P. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München 1988.

religijnym pierwszoklasistów. Zaniedbań, powstałych w łonie rodziny, nie da się tak prosto (o ile w ogóle) zlikwidować w szkole przez katechezę. Można różnie reagować na te różnice. Albo będzie się forować uzdolnionych, dobrze wyposażonych przez rodzinę, stawiając na ich dalszy rozwój, albo poprzez pedagogiczne i katechetyczne wsparcie pomagać tym, którzy wskutek uwarunkowań rodzinnych znajdują się w gorszej sytuacji wyjściowej. Wydaje się, że w nauczaniu religii obowiązywać powinien ten drugi wariant⁴². Tak przynajmniej postąpiłby Jezus, który zawsze pochylał się najpierw nad ubogimi i potrzebującymi pomocy. Ta zasada dotyczy również zaniedbanych religijnie i duchowo dzieci.

W ostatnich dziesięcioleciach spojrzenie na dzieciństwo podlega głębokim przeobrażeniom, co w nieunikniony sposób odbija się na procesach wychowania religijnego. Zmiany te można streścić w trzech hasłach, które określają zasadnicze cechy współczesnej kultury. Są to:

- indywidualizm, prowadzący niekiedy do ukształtowania osobowości narcystycznych;
- pluralizm, przekształcający się czasem w relatywizm;
- zerwanie z tradycją, powodujące przerwanie łańcucha przekazu norm i wartości⁴³.

2.1. Ambiwalentna sytuacja dziecka – między podmiotem a przedmiotem

Wymienione zjawiska nie pozostają bez wpływu na dzieciństwo. Położenie młodych ludzi we współczesnej kulturze Hans J. Geppert streszcza w jednym zdaniu: „Dostają wszystko, a nie mają nic”⁴⁴. Ukazuje to ambiwalencję sytuacji dzieci – z jednej strony większość z nich (przynajmniej w kręgu cywilizacji zachodniej) wzrasta w tak korzystnych warunkach materialnych, jak nigdy dotąd (choć nie można zapominać o tych, którzy żyją w ubóstwie lub nawet nędzy); z drugiej strony wiele jest przeraźliwie zaniedbanych ze społecznego, psychicznego i duchowego punktu widzenia. Płacą wysoką cenę za procesy industrializacji i urbanizacji, które wywołują nowego rodzaju obciążenia, trudne do zniesienia dla młodego człowieka. Wysoki odsetek depresji, przestępczości, stanów lękowych oraz agresji u coraz młodszych ludzi mówi sam za siebie, podobnie jak rosnące spożycie alkoholu, zażywanie narkotyków, uzależnienie od leków, zaburzenia psychiczne, np. bulimia lub anoreksja, zakłócenia uwagi i koncentracji, próby samobójcze, a także wzrastająca liczba chorób psychosomatycznych i chronicznych. Autodestrukcja do wewnątrz oraz agresja i potrzeba niszczenia na zewnątrz są stronami tego samego medalu⁴⁵.

⁴² Por. P. M. Zulehner, *dz. cyt.*, s. 181.

⁴³ Por. A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Warszawa 2007, s. 52–53.

⁴⁴ H. J. Geppert, *Sie bekommen alles und haben nichts*, w: *Unterwegs zum Ich (Publik-Forum extra)*, Oberursel 1991, s. 24.

⁴⁵ Por. K. Hurrelmann, *Anspruch auf die „Lebensphase Kindheit“*, „Deutsche Jugend“ 1990, nr 38, s. 13.

Ambiwalencja sytuacji dziecka rozciąga się na wiele obszarów życia. Nie ulega wątpliwości, że dzieci są dziś bardziej cenione. Przykłada się większą wagę do ich wykształcenia i wychowania. Tym samym wzrosły oczekiwania społeczne wobec rodziców. Zadania, które się przed nimi stawia – jeśli chcą być „dobrymi rodzicami” – są w praktyce trudne do zrealizowania. Nawet nagromadzenie wiedzy pedagogicznej przez rodziców nie stanowi jeszcze gwarancji sukcesu w wychowaniu. To, że dzieci są dziś przeważnie chciane, upragnione, może być dla nich jednocześnie obciążeniem. Doświadczają z pewnością wiele uwagi ze strony rodziców, którzy starają się dać im jak najwięcej miłości, troszczyć się o nie najlepiej jak potrafią, wspierać i ochraniać. Jednak bycie „upragnionym” dzieckiem może być dla dzieci emocjonalnym i psychicznym balastem. Czują, że muszą sprostać oczekiwaniom rodziców i to je przerasta⁴⁶.

Dzieci mogą tym samym służyć jako środek do spełnienia ambicji rodziców, do zaspokojenia ich potrzeb. Jest to jeden z czynników skutkujących różnymi nadużyciami wobec dzieci. Naturalnie przyczyny tego stanu rzeczy są bardziej złożone, ale niewątpliwie dzisiejsza sytuacja rodzin nie pozostaje tu bez znaczenia. Rodzina stała się terenem prywatnym, wyrwanym spod kontrolującej kurateli społeczeństwa. Próby zbyt inżynierii ze strony władz w wychowanie dzieci spotykają się ze słusznymi głosami sprzeciwu. Jednocześnie ciągle przychodzą na świat dzieci niechciane. Jednak wobec wciąż (dodać należy: na szczęście) powszechnego w społeczeństwie przekonania, że należy się cieszyć z każdego nowego życia, rodzice wypierają swe agresywne uczucia wobec niechcianego przez nich dziecka. Wcześniej czy później toksyczne emocje znajdują jednak swoje ujście we wszelkiego rodzaju nadużyciach, zaniedbaniach oraz fizycznej i psychicznej przemocy wobec dziecka⁴⁷. Także z takim dziećmi nauczyciele religii spotykają się na katechezie.

Innym przejawem nowej sytuacji życiowej dziecka jest mocniejsze emocjonalne związanie z rodziną. Ponieważ ojcowie (jeśli w ogóle jeszcze są obecni) związani są przede wszystkim ze światem pracy, środowisko rodzinne zostaje oddane pod władanie matek. Tak powstaje swoisty „patriarchalny matriarchat”. Skutki tej niezwyklej sytuacji są dla dorastających dzieci zapewne o wiele dalej idące, niż można to dziś przewidzieć. W tych matriarchalnych oazach, jedno lub dwójka dzieci spędza większość czasu z matką – nawet jeśli pracuje ona zawodowo. Do tego – na skutek dzisiejszej sytuacji mieszkaniowej – osoby te są skupione na raczej małej przestrzeni. To oznacza, że związek dziecka z matką jest niezwykle silny. Nadmierna troska i niekontrolowane uczucia komplikują usamodzielnienie się dziecka, tzw. drugie odcięcie pępowiny. Na skutek tej dziwnej rodzinnej konstelacji niemało dzieci zatrzymuje się w rozwoju, pozostając – by odwołać się do terminologii Freuda – w fazie oralnej – tzn. w fazie zaspokajania wszystkich potrzeb przez matkę. To znajduje swoje odbicie w notorycznej słabości własnego „Ja”. Silne charaktery są coraz

⁴⁶ Por. N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 2000, s. 34.

⁴⁷ Por. P. M. Zulehner, *dz. cyt.*, s. 184.

rzadsze⁴⁸. Osoby o słabej osobowości są z kolei niepełnosprawne w relacjach z innymi. Miłość wymaga dojrzałego „Ja”, gdyż tylko takie jest w stanie oddać się drugiemu. Słabe, niedojrzałe osobowości nie są do tego zdolne, skłaniają się raczej ku temu, by uczepić się drugiego człowieka, stopić się z nim i w ten sposób regresywnie zaspokoić swoje potrzeby. Tak rodzą się osobowości narcystyczne. Między innymi z tego powodu pojawiają się różnego rodzaju uzależnienia emocjonalne⁴⁹.

Kolejną cechą charakteryzującą sytuację dziecka jest zastąpienie autorytarnego stylu wychowania przez model partnerski. Unika się nakazów i zakazów, preferuje natomiast dyskusję, apelowanie do własnego rozsądku i odpowiedzialności. Zamiast norm i zasad przekazywanych młodym przez starszą generację, akcentuje się otwartość na wzajemne międzypokoleniowe uczenie się i poznanie. Wielu rodziców czuje się zresztą do tego stopnia niepewnie odnośnie tego, jakie wartości i normy mieliby przekazać, że nie są w stanie przeciwstawić się swoim dzieciom. Taki opór jest jednak konieczny do wykształcenia przez dziecko samodzielnej tożsamości⁵⁰.

Niepewność rodziców odnośnie wychowania dzieci przekłada się na strach przed popełnieniem błędów wychowawczych⁵¹. Dlatego wychowanie chętnie powierzają ekspertom – pedagogom, nauczycielom, katechetom. Podejmują wysiłki, by udostępnić dzieciom przestrzenie odpowiadające ich potrzebom. Rozpoczyna to się od tego, że przygotowuje się dla dziecka – zależnie od możliwości – własny pokój, potem są żłobki, przedszkola, szkoły, internaty aż po instytucje mające zapewnić dzieciom miłe spędzanie wolnego czasu. Nie można jednak przeoczyć faktu, że są to sztucznie stworzone, pedagogiczne obszary, odizolowane od rzeczywistego świata, w których dziecko jest traktowane jako obiekt rozmaitych oddziaływań. „Jest prawdziwym nieszczęściem wielu dzieci w naszym społeczeństwie, że nie mają nikogo, od kogo mogliby się nauczyć, jak dobrze i prawdziwie żyć. Uczestniczą wprawdzie w wysoce wyspecjalizowanym systemie edukacji, ale wiedza życiowa jest z niego prawie zupełnie wyłączona”⁵².

Instytucje systemu służą de facto odseparowaniu dzieci od świata dorosłych. Dzieci bowiem przeszkadzają. To swoisty paradoks: im cenniejsze dla swoich rodziców, tym są mniej mile widziane w przestrzeni publicznej. Świat dorosłych nie jest miejscem, w którym dzieci mogą się swobodnie poruszać. We współczesnym społeczeństwie są traktowane jako zakłócające spokój przeskody. Odpowiednio odseparowane, wykluczone z ważnych obszarów życia,

⁴⁸ Por. R. Affemann, *Krank an der Gesellschaft*, Stuttgart 1974, s. 73.

⁴⁹ Por. A. Zellma, *Uzależnienie młodzieży od pochwał jako nowe wyzwanie katechetyczno wychowawcze*, „Katecheta” 2008, nr 7-8, s. 6-19.

⁵⁰ Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 34.

⁵¹ Por. A. Biesinger, *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg-Basel-Wien 2005, s. 46.

⁵² D. Emeis, K. H. Schmitt, *Handbuch der Gemeindegemeinschaft*, Freiburg-Basel-Wien 1986, s. 170.

poznają tylko stworzony dla nich sztuczny świat. Muszą pozostać na zewnątrz prawdziwego życia albo przeobrazić się w „małych dorosłych”. Przykładem jest zanik dziecięcej mody. Dzieci muszą coraz częściej ubierać i zachowywać się jak dorośli. Znikają typowo dziecięce zabawy, ponieważ dzieci uczestniczą w infantylnych zabawach swych rodziców⁵³.

Coraz więcej dzieci wzrasta dziś w środowisku duchowego zubożenia lub nawet pustki⁵⁴. Nie są więc w stanie wyrobić w sobie elementarnej wrażliwości na doświadczenie religijne oraz rozumienia języka transcendencji. Współczesna kultura prezentuje dziecku świat, który jest szybki i głośny, stechnicyzowany i bezideowy, pozornie pewny siebie, a w rzeczywistości naznaczony lękiem. Zanurzenie dzieci od wczesnych lat w takie otoczenie powoduje, że zostają całkowicie przesiąknięte panującymi powierzchownymi przekonaniem, zgodnie z którymi zasadniczo prawie wszystko jest relatywne, możliwe do racjonalnego wyjaśnienia, a możliwości człowieka są nieograniczone⁵⁵. W takim środowisku przychodzi im z trudnością znaleźć wewnętrzny spokój i ciszę, uczyć się zdziwienia i szacunku wobec tajemnicy, rozumieć symbole religijne i słuchać, gdy jest mowa o Bogu⁵⁶.

2.2. Kultura konsumpcyjna i podejście do mediów

Omawiane procesy są wzmacniane przez kulturę konsumpcyjną. Już trzyletnie dzieci stały się obecnie jedną z ważniejszych grup docelowych dla marketingu. Człowiek w tak młodym wieku dysponuje wprawdzie relatywnie małą siłą nabywczą, jest jednak znakomitym konsumentem, który potrafi doskonale wyciągać pieniądze z kieszeni dorosłych. Rodzice, powodowani wyrzutami z racji zbyt małej ilości czasu poświęcanego dla swoich pociech, są gotowi płacić. Poprzez zaspokojenie drugorzędnych potrzeb swych dzieci uspokajają własne sumienie. W efekcie to dzieci stają się dla dorosłych wzorem zachowań konsumpcyjnych. Dochodzi do zamiany ról i zachwiania relacji międzypokoleniowych – dzieci decydują za dorosłych⁵⁷.

Kolejnym symptomem przemian jest podejście do mediów. Wcześniejszą wszechobecność Boga zastąpiła wszechobecność środków masowego przekazu⁵⁸. Co to oznacza dla świata dorosłych i co mogą tu stracić lub zyskać dzieci jest cały czas przedmiotem specjalistycznych studiów⁵⁹. Badania, przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, wykazały, że prawie połowa niemowląt w wieku

⁵³ Por. N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt 1983, s. 93.

⁵⁴ Por. A. Potocki, *dz. cyt.*, s. 49.

⁵⁵ Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 36.

⁵⁶ Por. K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, s. 305.

⁵⁷ Por. P. M. Zulehner, *dz. cyt.*, s. 184.

⁵⁸ Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 36.

⁵⁹ Por. D. Buckingham, *dz. cyt.*, s. 151-169.

od pierwszego do trzeciego miesiąca (sic!) życia regularnie ogląda telewizję lub jest karmiona nagraniami wideo. Od drugiego roku życia już ok. 90% dzieci spędza dużo czasu przed telewizorem. W Polsce są to – jak pokazują najnowsze badania TNS OBOP – przeciętnie 2,5 godziny dziennie⁶⁰. Dzieci są bezbronne wobec elektronicznych inscenizacji w najbardziej wrażliwej fazie rozwoju mózgu, gdy następuje lawinowa rozbudowa synaps, które, jak się szacuje, łączą wzajemnie ok. 100 miliardów komórek nerwowych na dziesiątki tysięcy sposobów. Na tym etapie dziecko jest zalewane chaosem obrazów. Każdy obraz, każda sekwencja wymaga od niego najwyższej uwagi, ponieważ mózg dziecka nie wykształcił jeszcze umiejętności selekcjonowania bodźców na ważne i mniej ważne. Ten zalew obrazów blokuje wewnętrzną organiczną hierarchię rozwoju mózgu. Podejrzewa się, że tutaj tkwi przyczyna zaburzeń uwagi i koncentracji (np. ADHD), na którą cierpi coraz więcej młodych ludzi⁶¹.

Wszechobecność mediów wpływa na podejście do rozrywki. Szybkie zmiany obrazu oraz możliwość natychmiastowego przełączenia na inny program, gdy ten w danym momencie oglądany jest nieciekawym, oczekiwanie, by w każdej chwili dobrze się bawić, stanowi kontrast dla wszelkich czynności, wymagających wytrwałości, cierpliwości, czekania na efekty (praca nad sobą, nauka w szkole itd.). „Oglądanie telewizji nie wymaga żadnych szczególnych zdolności, ale żadnych też nie rozwija”⁶².

Innym zjawiskiem jest podejście dzieci do czasu. Charakterystyczne jest, że posiadają one własne zegarki, i to już na długo przed ukończeniem 9. roku życia („przed Pierwszą Komunią”). Nierzadko mają też – wzorem dorosłych – swój własny rytm czasu: lekcje gry na gitarze, dodatkowy język obcy, korepetycje, trening, spotkanie z rówieśnikami. Dzieci bardzo wcześnie wpadają w sieć ściśle zorganizowanego planu dnia, sieć, która rozciąga się na czas nauki, pracy i rozrywki⁶³.

Zmiana w podejściu do czasu prowadzi do niepewności w odniesieniu do przyszłości – nie tylko własnej, ale i przyszłości w ogóle. Towarzyszy temu zmiana postrzegania sensu życia w wieku dziecięcym. O ile wcześniej dzieciństwo oznaczało przygotowanie do tego co będzie jutro, do dorosłości, o tyle w chwili obecnej, w obliczu niepewności czy w ogóle będzie jakieś jutro i w obliczu zwątpienia, czy w imię jakiejś niepewnej przyszłości warto się wysilać, by wyrabiać w sobie umiejętności i postawy, dzieciństwo stało się fazą życia nastawioną na terażniejszość, której sens zamyka się w tu i teraz, którą trzeba przeżyć jak najintensywniej, co niekoniecznie oznacza „jak najlepiej”⁶⁴.

⁶⁰ Dzieci najczęściej przesiadują przed ekranem w sobotę, czyli w dzień, gdy jego rodzice mają wolne. Por. *Podaruj dzieciom... siebie*, „Newsweek” 2011, nr 22, s. 6.

⁶¹ Por. J. Röser, *Guter Buchstabe, böses Bild?*, „Christ in der Gegenwart” 2008, nr 31, s. 336.

⁶² N. Postman, *dz. cyt.*, s. 93.

⁶³ Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 35.

⁶⁴ Por. K. Gabriel, *Die Schülerinnen und Schüler von heute*, „Katechetische Blätter” 1991, nr 11, s. 757.

Podsumowując trzeba stwierdzić, że dzieci – podobnie jak dorośli – żyją dziś w coraz bardziej skomplikowanym świecie. Zjawiska występujące w nowoczesnych społeczeństwach nie omijają ich i nie pozostają bez wpływu na ich rozwój. Dzieci bywają konfrontowane z decyzjami i problemami, z którymi nierzadko nie radzą sobie ich rodzice, żyją w „społeczeństwie ryzyka”⁶⁵. Określenie to dotyczy przede wszystkim ryzyka decyzji, które człowiek zmuszony jest nieustannie podejmować. I często nie radzi sobie w przestrzeni wolności, którą stworzyło współczesne społeczeństwo, przekonując, że dziś wszystko wolno, że nic już nie trzeba. „Tylko jedno musisz – zdaje się podpowiadać kultura – musisz wybierać”. Człowiek, który gubi się w wielości różnych propozycji i możliwości, w końcu zacznie się wycofywać z podejmowania decyzji. Woli pozostawić to innym. To daje pole do popisu wszelkiego rodzaju manipulatorom i sektom. To, co miało prowadzić do nieograniczonej wolności, tworzy klatkę zbudowaną ze strachu przed odpowiedzialnością i podejmowaniem decyzji. Współczesny świat dorosłych nie przedstawia się dzieciom jako kosmos, lecz chaos. To świat, w którym już prawie nic nie jest pewne, wszystko za to relatywne i nieokreślone, świat wypełniony płytkimi przekonaniem, w którym ludzie – również dzieci – gonią za coraz nowymi przeżyciami⁶⁶ i bodźcami, by zagłuszyć wewnętrzną pustkę.

Oczywiście pewne uogólnienia nie oddają do końca rzeczywistości. Obecna sytuacja młodego człowieka jest o wiele bardziej skomplikowana i nie tylko negatywna. Uogólnienia pozwalają jednak dostrzec symptomatyczne zjawiska i potraktować je jako poszlaki do uzasadnienia tezy, że sytuacja dzieci we współczesnej kulturze zmienia się diametralnie. Jeśli zbierze się wszystkie wyżej wymienione aspekty, to nie może dziwić, że wielu z zatroskaniem pyta o przyszłość współczesnych społeczeństw. To pytanie stawiają także ci, którzy czują się odpowiedzialni za przekaz wiary w Kościele, którzy inwestują wiele czasu i pracy w wychowanie powierzonego im pieczy młodego pokolenia. Muszą oni nieraz zderzyć się z faktem, że te wysiłki są za ich plecami niweczone przez współczesną kulturę. Czasem wydaje się, że niewiele można jej przeciwstawić.

3. Konsekwencje dla katechezy

Katecheza musi brać pod uwagę dzisiejszą sytuację dziecka. Nie dokonuje się ona poza czasem, lecz zawsze w kontekście konkretnej rzeczywistości, która

⁶⁵ Por. U. Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986, s. 116-119.

⁶⁶ Pogoń za przeżyciami nie jest tutaj rozumiana jako potrzeba kontemplacji i harmonii. Według Gerharda Schulze współczesne poszukiwanie przeżyć – utożsamiane z pragnieniem szczęścia – koncentruje się na dynamice, silnym pobudzeniu zmysłów, kontrastach, dysonansach, gwałtownych zmianach nastroju, które przyjęło się określać jako *power*, *action*, *drive*. Zdaniem autora pojęcie „przeżycia” łączy się zatem przede wszystkim z rozrywką i zabawą (por. G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt-New York 1992, s. 599).

stanowi wyzwanie dla wszystkich odpowiedzialnych za dzieło katechizacji⁶⁷. Poniżej zostaną przedstawione wybrane konsekwencje i zadania dla katechezy, które wynikają z aktualnej sytuacji dziecka. Nie są to sprawy nowe. Chodzi raczej o zaakcentowanie pewnych elementów, które obecne są od dawna w teorii i praktyce katechezy. Wydaje się jednak, że na dziś i na jutro stają się jeszcze bardziej palące. Dlatego trzeba położyć na nie większy nacisk.

3.1. Uznanie prawa dziecka do „pierwszej naiwności”

Dzieci należy traktować jako podmioty – osoby, które na swój sposób poszukują i pytają. Dzieci są współkonstruktorami swej religijności. Mają swą dziecięcą wiarę, którą należy uznać i potraktować poważnie. Dlatego zadaniem katechezy jest w praktyce pobudzanie dziecka do pytań, towarzyszenie mu w jego poszukiwaniach przy uwzględnieniu aktualnego stopnia rozwoju. Trzeba pogodzić się z faktem, że dzieci rozumieją przekazy i prawdy religijne na swój sposób, zgodny z ich możliwościami percepcji i specyficznej interpretacji świata⁶⁸. Traktowanie dziecka w sposób podmiotowy oznacza zatem z jednej strony, że rozwinięte przez dziecko samodzielne wyobrażenia i wyjaśnienia nie muszą być natychmiast korygowane. Dziecko ma prawo do własnej religijności, własnej teologii, ma prawo do „pierwszej naiwności”⁶⁹. Z drugiej strony zasada ta nie może być traktowana absolutnie. Dziecko potrzebuje również ukierunkowania i jasnych kryteriów, które dają mu poczucie bezpieczeństwa. Ma prawo do korygującej interwencji katechety, gdy wytworzony przez nie obraz Boga wykazuje cechy patologiczne⁷⁰. Znalezienie złotego środka między akceptacją religijności

⁶⁷ Por. H. Kochanek, *Die Erlebnisgesellschaft als Herausforderung an die Katechese*, w: *Katechese im Umbruch*, red. F. P. Tebartz-van Elst, Freiburg-Basel-Wien 1998, s. 442; N. Mette, *dz. cyt.*, s. 34-37.

⁶⁸ Według Norberta Mette wielu nauczycielom religii i katechetom wciąż przychodzi z trudnością uznanie dziecka jako aktywnego podmiotu uczenia się. Ta trudność ukazuje się głównie w przekonaniu, że „trzeba coś zrobić dla dziecka, ewentualnie razem z nim, ale nie, że dziecko może coś odkryć samo z siebie”. (por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 179).

⁶⁹ O pojęciu „pierwszej naiwności” zob. A. A. Bucher, »Wenn wir immer tiefer graben... kommt vielleicht die Hölle«. *Plädoyer für die Erste Naivität*, „Katechetische Blätter“ 1989, nr 9, s. 654-662, oraz dyskusję: B. Grom, *Zurück zum alten Mann mit Bart?*, „Katechetische Blätter“ 1989, nr 11, s. 790-793; F. Oser, H. Reich, *Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind*, „Katechetische Blätter“ 1990, nr 3, s. 170-176; R. Oberthür, *Die »Erste Naivität« ist in der »Zweiten« aufgehoben*, „Katechetische Blätter“ 1990, nr 3, s. 176-181; L. Kuld, *Kinder denken anders*, „Katechetische Blätter“ 1990, nr 3, s. 181-185; K. Wegenast, *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen*, „Katechetische Blätter“ 1990, nr 3, s. 185-190.

⁷⁰ Por. N. Mette, *dz. cyt.*, s. 181. Obraz Boga i odniesienie dziecka do Niego zależy w dużym stopniu od tego, jaki obraz Boga mają rodzice dziecka. W tym sensie dzieci są „skazane” na swoich rodziców. Religijność ma swój fundament w rodzinie, a nauczanie religii czy katecheza nie ma to bezpośredniego wpływu (jedynie pośredni przez katechizację rodziców), ponieważ wyobrażenia religijne i obraz Boga rozwija się na długo przed tym, zanim w dziecku pojawi się

i wiary dziecka a obowiązkiem przekazu wiary Kościoła, to prawdziwa sztuka. Od katechetów należy dziś oczekiwać, że będą artystami, a nie tylko solidnymi rzemieślnikami.

3.2. Katecheza jako znak sprzeciwu

Od wczesnych lat dzieci są zasypywane i rozpraszone lawiną obrazów, zmieniającymi się i coraz bardziej agresywnymi informacjami, które mają wzbudzić zainteresowanie. Coraz trudniej jest im się bronić przed tymi atakami. Nauczyciel religii musi zdawać sobie z tego sprawę i przynajmniej próbować uczyć skupienia uwagi i ciszy, które są przecież niezbędnym warunkiem modlitwy, rozmowy z Bogiem.

Inne ważne zadanie to wyrabianie umiejętności krytycznego odróżniania rzeczy ważnych od mniej ważnych, prawdy od fałszu, rzeczywistości od fikcji. Ta krytyczna funkcja nauczania religii zyskuje na znaczeniu także w podejściu do korzystania z mediów. Katecheza powinna być znakiem sprzeciwu wobec lansowanej i coraz bardziej powszechnej mentalności sukcesu i wszechmocy człowieka. Dzieci przesiąkają stylem oceniania człowieka w zależności od tego, co udało mu się osiągnąć, uczą się, że na miłość trzeba zasłużyć, że wartość człowieka zależy od tego, co posiada, że jesteś więcej wart, gdy masz dobre stopnie. Tutaj nie wystarczy mówienie, że media, że świat, że kultura są złe. Nie wystarczy moralizowanie. Być może jest to jedna z fundamentalnych chorób polskiej katechezy, że stacza się ona nieświadomie na te właśnie tory. Prawdopodobnie jest to nie tyle kwestia programów, co pewnego „zakodowania” księży i katechetów. Bardzo znamienne wydają się w tym kontekście rozważania św. Augustyna przytaczane przez Jana Pawła II. Augustyn pyta: „Czy to miłość sprawia, że przestrzegamy przykazań, czy też raczej ich przestrzeganie rodzi miłość?”. I odpowiada: „Któż może mieć wątpliwości, że to miłość poprzedza zachowywanie przykazań? Kto bowiem nie miłuje, pozbawiony jest motywacji dla ich przestrzegania”⁷¹.

3.3. Ukazywanie Tego, który wyzwala

Większość dzieci, młodzieży i dorosłych podświadomie nie czuje się dobrze z tym, w jaki sposób żyją. Nie potrafią się jednak wyzwolić od pewnego

świadome odniesienie do Boga. Wpływ rodziny jest decydujący dla późniejszego rozwoju religijnego młodego człowieka. Rodzice mogą w nim pomóc lub przeszkodzić, ale nie jest to zależność absolutna. Religijny dom rodzinny nie wydaje w sposób automatyczny ludzi wierzących i na odwrót: może się zdarzyć – aczkolwiek niezbyt często – że dzieci bez wychowania religijnego rozwiną w sobie relację do Boga (por. M. Studenski, *Mój obraz Boga. Jak rodzice i katecheci mogą pomóc dziecku w kształtowaniu obrazu Boga*, Kraków 2008, s. 5-61; B. Grom, *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, Kraków 2009, s. 184-194; A. Biesinger, *dz. cyt.*, s. 48-51).

⁷¹ Jan Paweł II, *Encyklika Veritatis Splendor*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996, nr 22.

narzuconego stylu życia i myślenia. Brakuje im siły, by żyć inaczej. Czują się skazani na taki, a nie inny świat. „Łatwo przychodzi mi chcieć tego, co dobre, ale wykonać nie – opisał to zjawisko św. Paweł już blisko dwa tysiące lat temu – Nie czynię bowiem dobra, którego chcę, ale czynię to zło, którego nie chcę. O nieszczęsny ja człowiek! Któż mnie wyzwoli?“ (por. Rz 7,18-25). Pilnym zadaniem katechezy na dziś jest pokazywanie, kto wyzwala człowieka. Wskazywanie na Jezusa jako Tego, który nadaje sens życiu, który kocha i akceptuje człowieka niezależnie od jego osiągnięć oraz wbrew wszelkiej winie. To można przekazać nie tylko słowami, ale przede wszystkim podejściem do ucznia na katechezie, w którym bezwarunkowa miłość Jezusa stanie się ciałem w osobie katechety. Jan Paweł II pisał, że „na tym ostatecznie polega »Ewangelia«, radosna nowina dla każdego człowieka: Bóg pierwszy nas umiłował (por. 1 J 4,10.19); Jezus do końca nas umiłował (por. J 13,1). Dzięki darowi Ducha miłość Boża zostaje dana wierzącym, przez co oni również stają się zdolni do takiej miłości; przynagla ona serce każdego ucznia Chrystusa i całego Kościoła (por. 2 Kor 5,14). Właśnie dlatego, że została dana przez Boga, miłość staje się przykazaniem dla człowieka (por. J 13,34). Życie w miłości staje się zatem radosną nowiną dla każdego człowieka, ukazuje bowiem miłość Boga, która nikogo nie opuszcza. Ostatecznie oznacza to dawać zagubionemu człowiekowi rzeczywiste powody, by nie tracił nadziei”⁷².

Refleksję na ten temat podejmuje też Benedykt XVI: „uwierzyliśmy miłości Boga – tak chrześcijanin może wyrazić podstawową opcję swego życia. U początku bycia chrześcijaninem nie ma decyzji etycznej czy jakiejś wielkiej idei, ale natomiast spotkanie z wydarzeniem, z Osobą, która nadaje życiu nową perspektywę, a tym samym decydujące ukierunkowanie”⁷³. W tym kontekście prawda o Bożej miłości jawi się jako zasada fundamentalna dla egzystencji chrześcijanina, a życie w miłości jest najpierw odkrywaniem prawdy o uprzedzającej miłości Boga. „Ponieważ Bóg pierwszy nas umiłował (por. 1 J 4,10), miłość nie jest już przykazaniem, ale odpowiedzią na dar miłości, z jaką Bóg do nas przychodzi”⁷⁴.

Oznacza to, że w katechezie nie chodzi w pierwszym rzędzie o zapoznanie z treściami, czy raczej: podstawową treścią i centrum każdej katechezy jest – jak pisał Jan Paweł II w *Catechesi Tradendae* – żywa Osoba, „Jezus Chrystus z Nazaretu, jednorodzony od Ojca, pełen łaski i prawdy, który cierpiał i umarł za nas i który teraz, ponieważ zmartwychwstał, żyje z nami na zawsze. On właśnie jest Drogą, Prawdą i Życiem, a życie chrześcijańskie polega na tym, że idziemy za Chrystusem, a więc na *sequela Christi* (...) W tym znaczeniu ostatecznym celem katechezy jest doprowadzić kogoś nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości”

⁷² Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Ecclesia in Europa*, z dnia 28 czerwca 2003 roku, Kraków 2003, nr 84.

⁷³ Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est*, z dnia 25 grudnia 2005 r., Kraków 2006, nr 1.

⁷⁴ Tamże.

(CT 5). Jest to zatem cel, którego nigdy nie wolno stracić z oczu, formułując cele i wymagania, określając kryteria oceniania. Jest oczywistym, że osiągnięcie ostatecznego celu wymyka się ludzkiemu planowaniu i dydaktycznym zabiegom. Wymyka się również ocenianiu. Cele katechezy są bowiem szersze niż to, co podlega ocenie i kontroli w czasie lekcji religii.

3.4. *Uczenie wiary, nie tylko religii*

Jeżeli treścią i celem katechezy jest Jezus Chrystus, to chodzi w niej najpierw zawsze o wiarę, o akt zawierzenia Jezusowi. Dla kogoś, kto Go jeszcze nie poznał, nie zaufał Mu, nie wyruszył z nim w drogę, wszystkie inne treści katechezy pozostaną bez większego znaczenia. Katecheza stoi więc przed zadaniem interpretowania prawd wiary jako dynamicznych i bliskich życiu. Hermeneutyczne wyjaśnianie prawd wiary czy dogmatów nie jest jeszcze katechezą, nie jest jeszcze przekazem wiary. W katechezie, szczególnie w dzisiejszych warunkach, chodzi nie tylko o prawdę samą w sobie, ale też o prawdę „dla mnie i dla ciebie”, o ukazanie, jakie znaczenie ta prawda ma dla życia konkretnego człowieka.

Jak to możliwe? Czy w ogóle możliwe? Czy i jak można kogoś nauczyć wierzyć? Nie jest to na pewno proces, który można dydaktycznie lub metodycznie zaplanować. Można jednak go ułatwić, można pobudzić do uczenia się, resztę pozostawiając działaniu Ducha Świętego.

Proces uczenia się młodego człowieka dokonuje się przede wszystkim przez wspólne życie i współdziałanie. Także wierzyć można nauczyć się przede wszystkim poprzez wiarę innych, przez wspólne życie z wierzącymi. Oznacza to najpierw, że pierwszorzędym zadaniem katechety jest nie tyle prowadzić do wiary, ale żyć z wiary, działać z wiary. Tego domaga się dziś bardziej niż kiedykolwiek sytuacja współczesnego świata. „Nie wystarcza przekazywać prawdę i łaskę przez głoszenie Słowa i sprawowanie sakramentów; konieczne jest, by były one przyjmowane i przeżywane w każdej konkretnej sytuacji, w sposobie życia chrześcijan i wspólnot kościelnych. Jest to jedno z największych wyzwań, jakie stają przed Kościołem w Europie na początku nowego tysiąclecia”⁷⁵.

W warunkach szkolnych to dzielenie życia z wierzącymi jest ograniczone, czasami do dwóch godzin w tygodniu. Ale można poszukiwać metod, które choć w części pozwolą uczniom doświadczyć, czym jest życie z wiary. Nie trzeba tutaj wymyślać niczego nowego, tylko sięgnąć do praktyki Jezusa i postawić pytanie, w jaki sposób On starał się przybliżyć innym swe doświadczenie bliskości z Ojcem. Wydaje się, że najważniejsze były dwa sposoby – po pierwsze: Jezus opowiadał historie (przykłady, przypowieści, przysłowia, metafory), po drugie: świętował razem z ludźmi⁷⁶. I tak można wyróżnić dwie podstawowe drogi

⁷⁵ Jan Paweł II, *Ecclesia in Europa...*, nr 49.

⁷⁶ Por. H. Kohler-Spiegel, *Am rechten Ort zur rechten Zeit. Chancen und Grenzen des organisierten Lernens*, „Katechetische Blätter“ 2000, nr 2, s. 79.

przekazu, odpowiadające zarówno mentalności młodego człowieka, jak i jego aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej.

Opowiadanie jest ważną metodą katechezy, która sięga judaistycznej i chrześcijańskiej tradycji biblijnej oraz tradycji teologii narratywnej⁷⁷. Opowiadanie umożliwia dzielenie się życiowym doświadczeniem tam, gdzie wspólne życie jest niemożliwe lub utrudnione. To, co zostało opowiedziane, staje się obecne i zaczyna działać. Kto opowiada, musi sobie przypomnieć, tzn. musi uobecnić na nowo własne doświadczenie, tak by można je wyrazić słowem. Kto opowiada, tworzy jakiś obraz samego siebie i świata. Opowiedziana historia nie pozostawia dziecka obojętnym, ale jednocześnie nie pozbawia go wolności⁷⁸.

Kościół jest wspólnotą, która rodzi się z opowiadania i przez opowiadanie przekazuje swoją wiarę. „Wiara rodzi się ze słuchania” (Rz 10,14. 17). Kto opowiada w katechezie, odwołuje się do tradycji Pisma Świętego. Zanim jednak zacznie opowiadać, musi wsłuchać się w historię uczestników katechezy. Tak może połączyć swoje opowiadanie z doświadczeniami słuchaczy, by tym samym udzielić odpowiedzi na wypowiedziane i ukryte tęsknoty uczniów. Dzieje się tak, gdy katecheta dzieli się swoim doświadczeniem wiary, ale także, gdy potrafi przekazać opowiadania biblijne lub z historii Kościoła jako doświadczenie wiary i życia ludzi wierzących przeszłych pokoleń. Opowiedziane historie rozbrzmiewają echem (*kate-cheo*), zostają omówione i wyjaśnione. W ten sposób uczestnicy katechezy w świetle opowiadania mogą odnaleźć siebie i skonfrontować z nim własne życie. Bardzo dobrze nadają się do tego wszystkie metody pracy z tekstem, wspomaganej przez dydaktykę obrazu.

Świętowanie z kolei może przeniknąć całego człowieka. Człowiek odbiera dźwięk, zapach, nastrój, jeszcze zanim potrafi formułować i zrozumieć słowa⁷⁹. Katecheza powinna stać się w większym stopniu miejscem, gdzie można doświadczyć wiary, a nie tylko o niej opowiadać. Konkretnie oznacza to np., że nie wystarczy mówić o liturgii i modlitwie, ale trzeba też wprowadzać elementy

⁷⁷ Por. G. Stachel, *Ganzheitliche Weitergabe biblischen Glaubens*, „Lebendige Katechese“ 1988, nr 2, s. 99; F. L. Hossfeld, »Was wir hörten und erfuhren, was uns die Väter erzählten« (Ps 78, 3). *Glaubensweitergabe in biblischer Zeit*, „Lebendige Katechese“ 1988, nr 2, s. 81n; B. Wacker, *Narrative Theologie?*, München 1977; G. Baudler, *Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie*, München 1977.

⁷⁸ Por. A. Ligendza, *Bajki i opowieści w katechezie*, „Katecheta“ 2005, nr 1, s. 57-59; S. Zimmer, *Erzählen*, w: G. Bitter, R. Engelert, G. Miller, K. E. Nipkow (red.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, s. 481-484; O. Betz, *Inhalte erzählend vermitteln*, „Lebendige Katechese“ 1987, nr 2, s. 107; F. W. Niehl, *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungsweg*, München 2006, szczególnie rozdział: „Weshalb brauchen wir Erzählungen?“, s. 19-34. Więcej wg lingwistycznych, psychologicznych, filozoficznych i teologicznych założeń opowiadania por. L. Wachinger, *Erzählen in der Katechese*, „Lebendige Katechese“ 1983, nr 1, s. 19-22.

⁷⁹ Por. O. Betz, *Durch Sinneserfahrung zur Sinnerfahrung*, „Lebendige Katechese“ 1983, nr 1, s. 1-6, 1; H. Geilen, *Katechese mit allen Sinnen*, w: *Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*, red. G. Bitter, A. Gerhards, Stuttgart-Berlin-Köln 1998, s. 114-128, 115; H. Kohler-Spiegel, *dz. cyt.*, s. 79; H. Müller-Bardorff, *Fest, Feier*, w: N. Mette, F. Rikers (red.), *Lexikon der Religionspädagogik...*, t. 1, kol. 573n.

celebracji i wspólnej modlitwy. Świętowanie nie wyczerpuje się oczywiście w formach liturgicznych lub medytacyjnych. W katechezie jest miejsce na muzykę, taniec, wspólny śpiew. Niedaleko od świętowania znajduje się także gra i zabawa,⁸⁰ która pozwala uczniom się otworzyć: chodzi o scenki teatralne, pantomimę, bibliodramę, zabawy interakcyjne. W ten sposób może dojść do konfrontacji z własnym życiem lub ze światem, a zatem do procesu uczenia się⁸¹. U młodego człowieka jest ono najpierw zorientowane na działanie i uczestnictwo. Nie inaczej jest z uczeniem się wiary.

Wspomniane metody i formy uczenia się dają możliwość przekazu wiary na różnorodnych płaszczyznach, dotarcia do ucznia z różnych stron. Ważne, by pamiętać, aby zastosowane metody były zgodne z celami i treściami katechezy. To samo dotyczy środków dydaktycznych, na czele z podstawowym medium katechezy, jakim jest słowo.

3.5. Słowo w katechezie

Język katechezy domaga się bliskości z życiem. By zastosować ten postulat w praktyce, trzeba sobie najpierw uświadomić, że we współczesnych społeczeństwach wiara i życie rozeszły się tak dalece, że język wiary stał się na co dzień nawet dla wielu chrześcijan językiem obcym. Przekraczają oni wprawdzie jeszcze progi Kościoła (i jego katechezy), ale tak jakby przybywali do obcego kraju, którego mowy nie rozumieją. Ta mowa jest co prawda z wielkim wysiłkiem tłumaczona i wyjaśniana, ale pozostaje tak czy inaczej obca. Trzeba się jej na nowo nauczyć tak, by młodzi ludzie po zakończeniu katechezy mogli opowiedzieć własnymi słowami o tym, co usłyszeli o Bogu i wierze⁸².

⁸⁰ Każdy rytuał ma w sobie coś z gry, która przekazuje sens i wartości głębiej niż tylko słowa. Rytuał jednak, w przeciwieństwie do gry, poprzez ciągłe powtarzanie daje poczucie bezpieczeństwa i stabilności, zobowiązuje i porządkuje jednocześnie (por. W. Dietrich, *Spiel*, w: *Lexikon der Religionspädagogik...*, t. 2, kol. 2024–2028; H. Wöller, *Faszination vom Geheimnis und die Tränen der Braut*, „Katechetische Blätter“ 2004, nr 2, s. 86–93).

⁸¹ Por. H. J. Frisch, *Leitfaden Gemeindekatechese*, Düsseldorf 1990, s. 191.

⁸² Por. M. Entrich, *Verbrauchte Kirchensprache*, „Lebendige Katechese“ 1996, nr 1, s. 18n; W. Greulich, *Von Gott und der Welt sprechen lernen*, w: *Katechese im Umbruch...*, s. 411; M. Pilters, *Glaubenssprache – eine Fremdsprache?*, „Katechetische Blätter“ 1985, nr 2, s. 124. Tematyka języka katechezy była i jest bliska również polskiemu teoretykowi i praktykowi nauczania katechetycznego. Widać to choćby na przykładzie specjalistycznego czasopisma dla nauczycieli religii „Katecheta”, począwszy od pierwszego jego numeru (por. B. Jabłońska, *O języku katechetycznym*, „Katecheta” 1957, nr 1, s. 34–44) aż po dyskusję, która przetoczyła się na łamach pisma na początku pierwszej dekady XXI w. (por. np. Z. Barciński, K. Czaczo, M. Kosacz, Z. P. Maciejewski, „Czad” na katechezie, „Katecheta” 2000, nr 5, s. 63–66; A. Kiciński, *Czy wystarczy założyć „jeans” i mówić „slangiem”? Problemy z językiem na katechezie*, „Katecheta” 2000, nr 7–8, s. 97–99; T. Słomiński, *Katecheza jak piosenka*, „Katecheta” 2000, nr 9, s. 70–72; R. Szymkowiak, *Językowy wytrych, czyli kilka słów o slangu na katechezie*, „Katecheta” 2001, nr 1, s. 66–67; C. Sękalski, *Czy jesteśmy komunikatywni*, „Katecheta” 2002, nr 2, s. 59–63).

Jak to uczynić? Ciekawą refleksję na ten temat podejmuje Andrzej Czaja. Odwołując się do biblijnego opisu zesłania Ducha Świętego na apostołów podkreśla, że Łukasze zdanie o „mówieniu obcymi językami” oznacza dosłownie (greckie *apophthegestai*) głoszenie Ewangelii z wielkim zapałem i entuzjazmem, nauczanie, które wywołuje zadziwienie słuchaczy.

Przyczyną tego zdziwienia było to, że każdy z uczestników wydarzenia słyszał apostołów w swoim własnym języku ojczystym. Św. Łukasz wydaje się zatem sugerować, że dar Pięćdziesiątnicy był również darem słyszenia (Dz 2,6. 11). „Jedni w Duchu mówią, drudzy ogarnięci Duchem słyszą, a treścią mówienia są »wielkie dzieła Boże« (Dz 2,11b). Łukasz nie precyzuje tych dzieł, ale z dalszego kontekstu wynika, że są nimi męka, śmierć i zmartwychwstanie Jezusa, które objawiają potęgę i dobrodziejstwo miłości Boga do rodzaju ludzkiego. Owocem jest jednoczenie rozproszonego rodzaju ludzkiego, a więc przewyciężenie tego, co znacząco ilustruje opowiadanie o wieży Babel”⁸³.

U podstaw katechezy stoi zatem dar mówienia nowym językiem lub jeszcze inaczej – dar rozumienia języka Boga i przekazywania Jego słów w języku ludzkim. „Ta dwujęzyczność jest dzisiaj istotnym warunkiem komunikacji w czasie katechezy”⁸⁴.

4. Zakończenie

Życie dziecka od swego początku to nieustanna wyprawa badawcza. Dziecko odkrywa niezamordowane swoje otoczenie i samo inicjuje poznawanie świata, co oznacza, że od samego początku kieruje swoim rozwojem i jest aktywnym konstruktorem rzeczywistości. Rodzinny i społeczny kontekst daje wprawdzie dziecku odpowiednie impulsy dla rozwoju i okazje do poznawania, faktem jest jednak, że dziecko jest zdolne do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania, które niesie życie oraz do wyjaśniania świata na swój sposób⁸⁵. Ten świat, w którym przyszło dziś dorastać dziewczynkom i chłopcom, staje się coraz bardziej złożony. Nierzadko nawet dorośli nie radzą sobie z jego interpretacją, a co się z tym wiąże, wprowadzają najmłodsze pokolenie w jeszcze większy chaos. Dzieci są bowiem „skazane” na życie w takim świecie, jaki przygotowują dla nich dorośli. Katecheza, która chce pozostać wierną podmiotowości dziecka, musi brać pod uwagę tę sytuację. W tym kontekście niezbędne wydają się dwa końcowe uzupełnienia.

⁸³ A. Czaja, *Być Kościołem ewangelizującym czyli świadczyć o Miłości*, w: Komisja Duszpasterstwa Konferencji Episkopatu Polski, *Bądźmy świadkami miłości. Kościół niosący Ewangelię nadziei. Program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006–2010. Rok 2009/2010*, Poznań 2009, s. 196.

⁸⁴ T. Panuś, *Pięć zadań stojących przed nauczającymi religii w polskiej szkole*, „Katecheta” 2009, nr 9, s. 51.

⁸⁵ Por. K. E. Nipkow, *dz. cyt.*, t. 3, s. 57; N. Mette, *dz. cyt.*, s. 177–179.

Najpierw staje się oczywiste, że aby sprostać wyzwaniom współczesności, Kościół nie może ograniczyć się jedynie do nauczania religii w szkole. Znakiem czasu staje się potrzeba nowej jakości w katechezie parafialnej, gdzie wspólnota parafialna jest rozumiana nie tylko jako przestrzeń i adresat katechezy, lecz przede wszystkim jako jej podmiot. Potrzeba zatem budowania wspólnot, które same staną się „żywą katechezą” i w których każdy jako jedyna i niepowtarzalna jednostka – od najmłodszego do najstarszego – będzie mógł w czasie liturgii i w uczynkach chrześcijańskiej miłości doświadczyć tego, o czym jest mowa na katechezie.

Drugim elementem koniecznym, by wspólnota wierzących mogła wypełnić swe powołanie wobec dziecka jest katechizacja rodziców. Nie może ona stanowić – jak to dziś często bywa w praktyce parafialnej – jedynie uzupełnienia katechezy dzieci. Takie potraktowanie sprawy jest instrumentalizacją rodziców. W katechezie matek i ojców jako naturalnych i pierwszych wychowawców swoich dzieci, chodzić musi zawsze najpierw o ich życie i ich wiarę. Zasadnicze pytanie, na które powinni sobie odpowiadać rodzice w trakcie katechizacji nie może brzmieć zatem: „Jak mam mówić mojemu dziecku o Chrystusie i Kościele?” lecz: „Jak mam żyć wiarą na co dzień, by moje dziecko zechciało razem ze mną wierzyć w Chrystusa w Kościele?”

Literatura

- Podaruj dzieciom... siebie, „Newsweek” 2011, nr 22, s. 6.
- Adamski F., *Wprowadzenie: personalizizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 9-19.
- Affemann R., *Krank an der Gesellschaft*, Stuttgart 1974.
- Ariès P., *Geschichte der Kindheit*, München 1988.
- Aszyk P., *Prymat osoby. Personalistyczne przypomnienia*, „Horyzonty wychowania” 2004, nr 6, s. 208-219.
- Augustyn z Hippony, *Pisma katechetyczne*, Warszawa 1952, s. 1-60.
- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 179-212.
- Barciński Z., Czeczko K., Kosacz M., Maciejewski Z. P., „Czad” na katechezie, „Katecheta” 2000, nr 5, s. 63-66.
- Bartnik C. S., *Personalizm*, Lublin 1995.
- Baudler G., *Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie*, München 1977.
- Beck U., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986.
- Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est*, z dnia 25 grudnia 2005 r., Kraków 2006.
- Betz O., *Durch Sinneserfahrung zur Sinnerfahrung*, „Lebendige Katechese” 1983, nr 1, s. 1-6.
- Betz O., *Inhalte erzählend vermitteln*, „Lebendige Katechese” 1987, nr 2, s. 106-109.
- Biesinger A., *Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter*, Freiburg-Basel-Wien 2005.

- Bucher A. A., »Wenn wir immer tiefer graben... kommt vielleicht die Hölle«. *Plädoyer für die Erste Naivität*, „Katechetische Blätter“ 1989, nr 9, s. 654-662.
- Buckingham D., *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 151-169.
- Charytański J., *Główne wątki adhortacji apostolskiej Jana Pawła II (cz. 1)*, „Katecheta” 1980, nr 3, s. 97-108.
- Charytański J., *Główne wątki adhortacji apostolskiej Jana Pawła II (cz. 2)*, „Katecheta” 1980, nr 4, s. 145-155.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Czaja A., *Być Kościołem ewangelizującym czyli świadczyć o Miłości*, w: Komisja Duszpasterstwa Konferencji Episkopatu Polski, *Bądźmy świadkami miłości. Kościół niosący Ewangelię nadziei. Program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006-2010. Rok 2009/2010*, Poznań 2009, s. 191-212.
- Czekalski R., *Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej*, Płock 2006.
- Darowski R., *Cielesno-duchowy wymiar człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 41-58.
- Dietrich W., *Spiel*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 2, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, kol. 2024-2028.
- Dziekoński S., *Katechizowany – przedmiot czy podmiot wychowania?*, w: *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 26-49.
- Emeis D., Schmitt K. H., *Handbuch der Gemeindekatechese*, Freiburg-Basel-Wien 1986.
- Entrich M., *Verbrauchte Kirchensprache*, „Lebendige Katechese” 1996, nr 1, s. 15-23.
- Fowler J., *Stages of faith*, New York 1981.
- Frisch H. J., *Leitfaden Gemeindekatechese*, Düsseldorf 1990.
- Gabriel K., *Die Schülerinnen und Schüler von heute*, „Katechetische Blätter” 1991, nr 11, s. 755-763.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 57-72.
- Geilen H., *Katechese mit allen Sinnen*, w: *Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen*, red. G. Bitter, A. Gerhards, Stuttgart-Berlin-Köln 1998, s. 114-128.
- Geppert H. J., *Sie bekommen alles und haben nichts*, w: *Unterwegs zum Ich (Publik-Forum extra)*, Oberursel 1991.
- Greulich W., *Von Gott und der Welt sprechen lernen*, w: *Katechese im Umbruch*, red. F. P. Tebartz-van Elst, Freiburg-Basel-Wien 1998, s. 408-421.
- Grom B., *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, Kraków 2009.
- Grom B., *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind- Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf 2000.
- Grom B., *Zurück zum alten Mann mit Bart?*, „Katechetische Blätter” 1989, nr 11, s. 790-793.
- Hossfeld F. L., »Was wir hörten und erfuhren, was uns die Väter erzählten« (Ps 78, 3). *Glaubensweitergabe in biblischer Zeit*, „Lebendige Katechese” 1988, nr 2, s. 80-84.
- Hurrelmann K., *Anspruch auf die „Lebensphase Kindheit“*, „Deutsche Jugend” 1990, nr 38, s. 13-24.
- Jabłońska B., *O języku katechetycznym*, „Katecheta” 1957, nr 1, s. 34-44.

- Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Ecclesia in Europa*, z dnia 28 czerwca 2003 r., Kraków 2003.
- Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *O katechizacji w naszych czasach (Catechesi tradendae)* z dnia 16 października 1979 r., w: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. t. 2, Kraków 2006, s. 15-39.
- Jan Paweł II, *Encyklika Veritatis Splendor*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996, s. 531-637.
- Jóźwik A., *Personalistyczna koncepcja wychowania*, „Katecheta” 2007, nr 2, s. 71-79.
- Każmierczak P., *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003.
- Kiciński A., *Czy wystarczy założyć „jeans” i mówić „slangiem”? Problemy z językiem na katechezie*, „Katecheta” 2000, nr 7-8, s. 97-99.
- Kochanek H., *Die Erlebnisgesellschaft als Herausforderung an die Katechese*, w: *Katechese im Umbruch*, red. F. P. Tebartz-van Elst, Freiburg-Basel-Wien 1998, s. 439-457.
- Kohlberg L., *Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach*, w: *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*, red. T. Lickona, New York 1976, s. 31-53.
- Kohler-Spiegel H., *Am rechten Ort zur rechten Zeit. Chancen und Grenzen des organisierten Lernens*, „Katechetische Blätter” 2000, nr 2, s. 78-87.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* z dnia 15 sierpnia 1997, Poznań 1998.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009.
- Kuld L., *Kinder denken anders*, „Katechetische Blätter” 1990, nr 3, s. 181-185.
- Kulpaczyński S., *Psychologia rozwojowo wychowawcza nie tylko dla katechetów*, Lublin 2009.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Lee N., *Childhood and Society*, Buckingham 2001.
- Ligendza A., *Bajki i opowieści w katechezie*, „Katecheta” 2005, nr 1, s. 57-59.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 155-168.
- Marciniak Z., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978.
- Maritain J., *Pisma filozoficzne*, Kraków 1988.
- Matulka Z., *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 225-235.
- Mette N., *Religionspädagogik*, Düsseldorf 2000.
- Müller-Bardorff H., *Fest, Feier*, w: N. Mette, F. Rikers (red.), *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, kol. 573-574.
- Murawski R., *Etapy rozwoju katechezy*, „Ateneum Kapłańskie” 1978, nr 91, s. 49-70.
- Niehl F. W., *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege*, München 2006.
- Nipkow K. E., *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990.
- Oberthür R., *Die »Erste Naivität« ist in der »Zweiten« »aufgehoben«*, „Katechetische Blätter” 1990, nr 3, s. 176-181.
- Oser F., Gmünder P., *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz*, Zürich 1984.
- Oser F., Reich H., *Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind*, „Katechetische Blätter” 1990, nr 3, s. 170-176.

- Panuś T., *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001.
- Panuś T., *Pięć zadań stojących przed nauczającymi religii w polskiej szkole*, „Katecheta” 2009, nr 9, s. 49–52.
- Panuś T., *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001.
- Piaget J., *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt am Main, 1979.
- Pilters M., *Glaubenssprache – eine Fremdsprache?*, „Katechetische Blätter” 1985, nr 2, s. 123–135.
- Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini illius magistri)*, z dnia 31 grudnia 1929 r., przekład i objaśnienia J. Korzonkiewicz, Poznań 1931.
- Postman N., *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt 1983.
- Potocki A., *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Warszawa 2007.
- Rahner K., *Sendung und Gnade*, Innsbruck 1959.
- Rizzuto A.–M., *The birth of the living God*, Chicago 1979.
- Röser J., *Guter Buchstabe, böses Bild?*, „Christ in der Gegenwart” 2008, nr 31, s. 335–336.
- Schulze G., *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt-New York 1992.
- Schweitzer F., *Kind*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 1, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, k. 1000–1005.
- Schweitzer F., *Pädagogik der früher Kindheit*, w: *Lexikon der Religionspädagogik*, t. 2, red. N. Mette, F. Rikers, Neukirchen-Vluyn 2001, k. 1469–1475.
- Sękański C., *Czy jesteśmy komunikatywni*, „Katecheta” 2002, nr 2, s. 59–63.
- Słomiński T., *Katecheza jak piosenka*, „Katecheta” 2000, nr 9, s. 70–72.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis)*, z dnia 28 października 1965r, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, nowe tłumaczenie, Poznań 2001, s. 314–324.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym (Gaudium et spes)* z dnia 7 grudnia 1965 r., w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, nowe tłumaczenie, Poznań 2001, s. 526–606.
- Stachel G., *Ganzheitliche Weitergabe biblischen Glaubens*, „Lebendige Katechese” 1988, nr 2, s. 98–104.
- Studenski M., *Mój obraz Boga. Jak rodzice i katecheci mogą pomóc dziecku w kształtowaniu obrazu Boga*, Kraków 2008.
- Szymkowiak R., *Językowy wytrych, czyli kilka słów o slangu na katechezie*, „Katecheta” 2001, nr 1, s. 66–67.
- Tarnowski J., *Encyklika Piusa XI „Divini illius Magistri” wobec ówczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Człowiek we wspólnocie Kościoła*, red. L. Balter, Warszawa 1979.
- Tomasik P., *Charakterystyka Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, red. A. Hajduk, Kraków 1999, s. 45–65.
- Urbański S., *Wprowadzenie*, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, red. S. Urbański, Warszawa 2000.
- Wachinger L., *Erzählen in der Katechese*, „Lebendige Katechese” 1983, nr 1, s. 19–22.
- Wacker B., *Narrative Theologie?*, München 1977.
- Walesa C., *Rozwój religijności człowieka*, w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Głaz, Kraków 2006 s. 111–146.

- Walkerdine V., *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Kraków 2008, s. 135-150.
- Wegenast K., *Wie ernst sollen wir die Naivität von Kindern nehmen*, „Katechetische Blätter“ 1990, nr 3, s. 185-190.
- Wöller H., *Faszination vom Geheimnis und die Tränen der Braut*, „Katechetische Blätter“ 2004, nr 2, s. 86-93.
- Zellma A., *Uzależnienie młodzieży od pochwał jako nowe wyzwanie katechetyczno wychowawcze*, „Katecheta” 2008, nr 7-8, s. 6-19.
- Zimmer S., *Erzählen*, w: G. Bitter, R. Engelert, G. Miller, K. E. Nipkow (red.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, s. 481-484.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.
- Zulehner P. M., *Pastoraltheologie*, t. 3: *Übergänge. Pastoral zu den Lebenswenden*, Düsseldorf 1990.

The child as the subject of catechesis in the context of changing socio-cultural situation

Summary

Christian anthropology is personalistic, i.e. the man is a person who has unique position among other beings. The current catechetical documents of the Church require therefore that those to whom communication of the faith is addressed are seen as active, conscious subjects and not as passive objects of education. This also applies to children.

Social changes of the past 20 years have had a decisive influence on the situation of the child in Poland. The article approaches the issue of understanding the child's subjectivity in the history of catechesis as well as the problems of childhood in contemporary culture. It may be said that the children of today live in an increasingly complex world in which such processes as (i) individualism, (ii) pluralism and (iii) breaking the continuity of tradition come to the fore. In this context, the question arises what tasks catechesis has to perform, in order to meet the challenges of our times. At the same time catechesis should remain faithful to the principle that in the process of the faith communication, the child must be an active subject, conscious and co-responsible, and not merely a silent and passive recipient. For this purpose it is necessary (i) to recognize the right of the child to "first naivety", (ii) to search for an adequate language and (iii) to teach the faith, not just religion by means of incorporating elements of the celebration combined with recounting the history of salvation to the catechetical process.

Keywords: catechesis, child, Christian personalism, cultural transformations, pedagogy, religious education, subjectivity.

Ks. MIROSŁAW GOGOLIK

Wydział Teologiczny

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań

Wychowanie religijne dziecka przedszkolnego w świetle nowej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce

Streszczenie: Obecność od dwudziestu lat lekcji religii w polskiej szkole budzi często różne dyskusje oraz emocje w społeczeństwie. Przy okazji odsłania się w nich obraz współczesnej rodziny, wychowania religijnego dzieci, autorytetu rodziców i ich osobistego doświadczenia religijnego. W opinii wielu nauczycieli religii i duszpasterzy akcentowany jest fakt zaniedbań w dziedzinie pierwszej inicjacji religijnej dzieci, a tym samym „przesunięcia” przez rodziców tego obowiązku i działań na katechetów i naukę religii w szkole. Świadczy o tym fakt, że dzieci przychodzące do przedszkola bądź szkoły, dopiero tam po raz pierwszy słyszą o Bogu i wierze.

Warto wobec takich faktów postawić pytania: Co znaczy wychowywać religijnie? Na kim spoczywa ta odpowiedzialność i kiedy to czynić? Pomocą w szukaniu odpowiedzi niech posłuży analiza nowej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 2010 r.

Słowa kluczowe: dziecko, formacja moralna, lekcje religii, modlitwa dziecka, nauka religii w przedszkolu, podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, rodzice wychowawcami religijnymi, rozwój wiary dziecka, wychowanie liturgiczne, wychowanie religijne.

Obecność od dwudziestu lat lekcji religii w polskiej szkole budzi często różne dyskusje oraz emocje w społeczeństwie. W dyskusjach tych odsłania się obraz współczesnej rodziny, wychowania religijnego dzieci, autorytetu rodziców i ich osobistego doświadczenia religijnego. W opinii wielu nauczycieli religii i duszpasterzy akcentowany jest fakt zaniedbań w dziedzinie pierwszej inicjacji religijnej dzieci, a tym samym „przesunięcia” przez rodziców tego obowiązku i działań na katechetów i naukę religii w szkole. Świadczy o tym fakt, że dzieci przychodzące do przedszkola bądź szkoły, dopiero tam po raz pierwszy słyszą o Bogu i wierze.

„O chrzcie Janek zaczął wspominać, odkąd w przedszkolu zaczął chodzić na lekcje religii. Dlaczego chcesz być ochrzczony? – Magda pyta swojego ośmioletniego synka.

– Bo chcę być bliżej Boga. (Magda się denerwuje, bo ma wrażenie, że dziecko powtarza wyuczoną na religii lekcję).

– Jakiego Pana Boga chcesz być bliżej?

– Polskiego! Pana Jezusa. (Magda się denerwuje...)”¹. Rysuje się coraz wyraźniej model współczesnej rodziny polskiej pochłoniętej zatroskaniem o byt codzienny i wartości materialne, przy jednoczesnym zagubieniu duchowym i religijnym. Obserwujemy również pokolenie ludzi młodych, które wyrosło w tradycji katolickiej, jednak lansowany obecnie styl życia wygrywa w konfrontacji z osobistą religijnością, powodując głębsze zaniedbanie, dotykające już nie tylko ich samych, ale również ich dzieci. „Nie ochrzczimy syna mimo nacisków najbliższych. Nie jestem katoliczką (choć z katolickiej rodziny). Mój mąż z kolei jest „wierzący niepraktykujący”. Nie uznaję rozwiązań pośrednich (ochrzczycie, bo będzie mieć w szkole łatwiej). Syn sam podejmie decyzję lub ja (ewentualnie mąż) dojrzeję do wzięcia odpowiedzialności za wychowanie w duchu Kościoła katolickiego i wtedy uczciwy chrzest”².

Słyszymy także często wypowiedzi ludzi starszych, którzy skarżą się, że ich dzieci i wnuki w swoim dorosłym życiu nie chodzą do Kościoła, nie modlą się, lekceważą zasady moralne. Często można zauważyć smutek, ubolewanie, bądź nawet wyrzuty sumienia związane z pytaniami: dlaczego tak się stało? Czy to ich wina i gdzie popełnili błąd w wychowaniu? Czy faktycznie nie potrafili zaszczerpić wiary w sercach swoich dzieci?

Warto wobec takich faktów, nazwanych przez ks. Adama Bonieckiego w komentarzu do cytowanego powyżej artykułu i wypowiedzi „cennym dokumentem naszej epoki”³, postawić pytanie: Co znaczy wychowywać religijnie? Na kim spoczywa ta odpowiedzialność i kiedy to czynić? Czy jest to tylko znak zmiany na płaszczyźnie polskiej religijności i nie wnosi nic w kształtowanie przyszłych pokoleń? Pomocą w szukaniu odpowiedzi na powyższe pytania niech posłuży krótki rys przedstawiający myśl Kościoła, zwłaszcza w nauczaniu II Soboru Watykańskiego oraz przedstawienie działań katechetycznych zmierzających do zaspokojenia współczesnych potrzeb na gruncie wychowania religijnego. Działania te obejmują przede wszystkim uaktualnienie Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce wobec wprowadzonej reformy oświaty, która między innymi obniża wiek obowiązku szkolnego dzieci do 5 lat. Zaistniała sytuacja rodzi nowe szanse dla wychowania religijnego dzieci, które – objęte nauką religii – mogą w sposób systematyczny i w odpowiednich warunkach dydaktycznych zdobywać wiedzę i doświadczenie religijne.

¹ T. Kwaśniewski, *Czy mam ochrzcić dziecko, chociaż jestem niewierząca?*, „Gazeta Wyborcza”, z dn. 20 listopada 2007 (wyd. internetowe), www.wyborcza.pl/1,76842,4682028.html (odczyt z dn. 15 lutego 2011).

² K. Gliwińska, *Chrzcić czy nie chrzcić*, www.edziecko.pl/rodzice/ (odczyt z dn. 17 lutego 2011); por. J. Szwechłowicz, *Chrzcić czy nie chrzcić?*, www.kafeteria.pl/przykawie/forum. (odczyt z dn. 17 lutego 2011).

³ Por. K. Gliwińska, *dz. cyt.*

Inicjacja w życie wiary w myśli Kościoła po II Soborze Watykańskim

Definiując pojęcie wychowania możemy stwierdzić, że jest to „ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość i trwających przez całe życie. (...) Ogólnie wychowanie można podzielić na: naturalne – oddziaływanie środowiska, w którym jednostka żyje i funkcjonuje, tj. rodzina, środowisko lokalne, kontakty interpersonalne, a także obyczaje i religia; instytucjonalne – planowane oddziaływanie instytucji, np. szkoły; oraz samowychowanie”⁴. W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* Soboru Watykańskiego II czytamy, że Kościół wypełniając nakaz otrzymany do Boskiego swego Założyciela „powinien troszczyć się o całe życie ludzkie, również o życie ziemskie, o ile ono łączy się z powołaniem niebiańskim – przeto ma on też swój udział w rozwoju i postępie wychowania”⁵. Wychowanie dzieci wpisuje się w podstawową troskę o życie ludzkie i prawo do życia, co zostało zapisane jakże dobitnie w Karcie Praw Rodziny, wydanej przez Stolicę Apostolską. W artykule 5. tego dokumentu czytamy: „Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, mają pierwotne, niezbywalne prawo i pierwszeństwo do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych Jego wychowawców.

a) Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniami moralnymi i religijnymi, z uwzględnieniem tradycji kulturalnych rodziny, które sprzyjają dobru i godności dziecka; winni także otrzymywać od społeczeństwa odpowiednią pomoc i wsparcie konieczne do wypełnienia roli wychowawców”⁶.

Dokument ten, ukazując świadomość bardzo poważnego obowiązku jaki spoczywa przede wszystkim na rodzicach, ukazuje jednocześnie konieczność wsparcia rodziców, najpierw przez państwo, a potem także przez wszystkie instytucje społeczne⁷. Wśród pedagogów istnieje niemal jednoznaczne przekonanie, że pierwszym i podstawowym miejscem, w którym odbywa się proces wychowania, jest rodzina. „Warto to podkreślić, gdyż zauważamy niepokojące zjawisko delegowania przez rodziców tego obowiązku na szkołę czy Kościół. Mówi się często, że szkoła powinna wychowywać. To prawda. Szkoła jest środowiskiem wychowawczym, ale nie oznacza to, że ma zastąpić rodziców w dziele wychowania. Podobnie Kościół. »Dom rodzinny jest właściwym miejscem kształtowania cnót« (KKK nr 2223)”⁸.

⁴ *Wychowanie*, w: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 193.

⁵ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986, wstęp (dalej: DWCH).

⁶ *Karta Praw Rodziny*, www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/karta.html (odczyt z dn. 2 lutego 2011) (dalej: KPR).

⁷ KPR, 9–10; DWCH, 3.

⁸ Z. Sobolewski, *Laboratorium wiary. Wychowanie religijne*, „Nasz Dziennik” z dn. 06 lipca 2007.

Uwagi te dotyczą też wychowania religijnego, którego istotą jest pomoc dziecku w wypracowaniu osobistego stosunku do Boga, poznaniu i czci Boga, a także miłowaniu bliźniego. Wg Soboru Watykańskiego II wychowanie zdąża „nie tylko do pełnego rozwoju osoby ludzkiej (...) lecz ma na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzani stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary. Niechaj uczą się chwalić Boga Ojca w duchu i w prawdzie (por. J 4,23), zwłaszcza w kulcie liturgicznym; niechaj zaprawiają się w prowadzeniu własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy (por. Ef 4,22-24); w ten sposób niech stają się ludźmi doskonałymi na miarę wieku pełności Chrystusowej (por. Ef 4,13) i przyczyniają się do wzrostu Ciała Mistycznego. Ponadto świadomi swego powołania niech się przyzwyczajają dawać świadectwo nadziei, która w nich jest (por. 1 P 3,15), jako też pomagać w chrześcijańskim kształtowaniu świata”⁹.

W Adhortacji apostolskiej *Catechesi tradendae* Jan Paweł II uczy, iż „działalność katechetyczna w rodzinie ma swój bardzo szczególny charakter, niczym w żaden sposób nie zastąpiony (...). To rodzicielskie wychowanie w wierze, które powinno się rozpocząć w zaraniu dzieciństwa (...). Ma to często decydujący i trwały wpływ na dusze chłopców i dziewcząt, gdy tego rodzaju prawdy, dotyczące najważniejszych problemów wiary i życia chrześcijańskiego, są tak na nowo omawiane w atmosferze rodzinnej, przepojonej miłością i szacunkiem”¹⁰. Jan Paweł II wielokrotnie w swoim nauczaniu podkreślał ważność i wyjątkowość tego zadania rodziców. Przypomina o tym również w Adhortacji apostolskiej *Familiaris consortio* stwierdzając, iż za pierwszych i głównych wychowawców dziecka w wierze należy uznać jego rodziców. Ich prawo jest niezbywalne i nie może być przez nikogo przywłaszczane¹¹. Tak rozumiane działania katechetyczne rodziców wyprzedzają wg Jana Pawła II każdą inną formę katechezy, towarzyszą jej i poszerzają. Proces wychowawczy, dokonujący się w rodzinie i przez rodzinę, obejmuje wychowanie do istotnych wartości życia ludzkiego, budzenie pierwszego doświadczenia Kościoła, współpracę z innymi czynnikami wychowania i wieloraką służbę życiu¹². Cz. Kupisiewicz wychowanie religijne określa jako oddziaływanie, „którego celem jest wpojenie uczniom prawd i zasad określonego wyznania oraz wdrożenie ich do postępowania zgodnego z tymi zasadami”¹³. Naturalnym miejscem tak rozumianego wychowania religijnego jest również szkoła. Nie ma możliwości oderwania procesu wychowania i edukacji od sfery religijnej i treści religijnych, gdyż zagroziłoby to pełnemu rozwojowi osobowości. Wiek przedszkolny to szczególnie

⁹ DWCH, 2; 3.

¹⁰ Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, 68 (dalej: CT).

¹¹ Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, 36 (dalej: FC).

¹² FC, 37-41.

¹³ *Tamże*, s. 194.

ważny okres w rozwoju religijnym dziecka, bowiem na tym etapie kształtują się całościowe struktury religijne oraz umiejętność obiektywnego ujmowania rzeczywistości religijnej i niereligijnej¹⁴.

Istotnym będzie uświadomienie rodzicom, że wychowanie religijne nie obejmuje jedynie przekazywania dziecku norm, przykazań, lecz polega przede wszystkim na wprowadzeniu w osobowe spotkanie człowieka z Bogiem. Jan Paweł II nazywa tę formę wychowania milczącym, wytrwałym daniem świadectwa życia chrześcijańskiego, prowadzonego na temat Ewangelii wśród codziennych zajęć. „Wychowanie to utrwała się jeszcze, jeśli z nadzieją wydarzeń rodzinnych, takich jak przyjmowanie Sakramentów, obchód świąt liturgicznych, narodziny dziecka czy żałoba, dba się, aby wyjaśnić chrześcijański czy religijny sens tych wydarzeń. Ale trzeba iść dalej: rodzice chrześcijańscy niech się starają w życiu rodzinnym podejmować i prowadzić dalej formację, otrzymaną skądinąd w sposób metodyczny”¹⁵. Katechizm Kościoła Katolickiego podkreśla, że przywilejem, a zarazem zadaniem rodziców jest nie tylko przekazywanie życia fizycznego dzieciom, ale także ich wychowanie moralne i formacja duchowa. To rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci. Oni – ze względu na szczególną więź łączącą ich ze swoimi dziećmi – odgrywają podstawową rolę w życiu duchowym i religijnym swoich pociech¹⁶.

Stwierdzenie powyższe daje cenne wskazanie dla formułowania odpowiedzi na często pojawiające się we współczesnej dyskusji społecznej pytanie o moment, w którym należy rozpocząć proces wychowania religijnego i o jego zakończenie. W *Liście do Rodzin* Jan Paweł II pisze: „Wszak normalnie każdy z nas w rodzinie przychodzi na świat, można więc powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza sam fakt bycia człowiekiem”¹⁷. W środowisku rodzinnym dziecko przebywa pod opieką rodziców od urodzenia do samodzielności, oddziaływanie więc rodziców od pierwszych dni życia wpływa również na rozwój religijny.

Przedstawiony powyżej krótki rys najważniejszych myśli i nauczania Kościoła obejmującego kwestię wychowania religijnego, obowiązku, jaki spoczywa na rodzicach i innych instytucjach społecznych ukierunkowuje analizę współczesnej katechezy szkolnej dzieci przedszkolnych. Warto jednak jeszcze raz podkreślić, iż nauka religii w szkole jest jedynie uzupełnieniem katechezy w rodzinie i w parafii. Takie uzupełnienie dokonuje się także w duszpasterstwie dzieci, młodzieży i dorosłych. Dlatego możemy co najwyżej mówić, że nauka religii w szkole jest jednym z wielu elementów składowych całościowej posługi słowa w Kościele i formą pomocy rodzicom i rodzinie.

¹⁴ Por. Cz. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, Lublin 2005, s. 217.

¹⁵ CT, 68.

¹⁶ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, 2221 (dalej: KKK).

¹⁷ Jan Paweł II, *List do rodzin*, 16.

Struktura i założenia *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*

Uwzględniając współczesne uwarunkowania społeczne oraz integralny rozwój dziecka, spójrzmy na zagadnienie troski o wychowanie religijne w kontekście nauki religii w oddziałach przedszkolnych. Naukę religii w przedszkolach reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach* (zmienione *Rozporządzeniem z dnia 30 czerwca 1999 r.*). Czytamy w nim między innymi: „§1. 1. W publicznych przedszkolach organizuje się, w ramach planu zajęć przedszkolnych, naukę religii na życzenie rodziców (opiekunów prawnych).

2. Życzenie, o którym mowa w ust. 1, jest wyrażane w najprostszej formie oświadczenia, które nie musi być ponawiane w kolejnym roku szkolnym, może natomiast zostać zmienione”¹⁸

W kolejnych paragrafach rozporządzenia znajdują się szczegółowe kwestie organizacji lekcji religii w przedszkolach i szkołach, dotyczące między innymi wymaganej minimalnej ilości uczniów dla utworzenia grupy (nie mniejszej niż siedmiu uczniów) oraz możliwości łączenia uczniów w grupy międzyoddziałowe lub międzyklasowe i prowadzenia zajęć w punktach katechetycznych pozaszkolnych (gdzie minimalna ilość uczniów dla utworzenia grupy to zgłoszenie trzech uczniów)¹⁹.

Reforma edukacji, prowadzona w Polsce w latach 2009–2012, zakłada zapewnienie lepszego dostępu najmłodszych dzieci do edukacji, głównie przez upowszechnienie wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3–5 lat. Cel ten, według założeń, ma być w pełni osiągnięty przez wprowadzenie obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich oraz stworzenie nowych form wychowania przedszkolnego. W roku szkolnym 2009/2010 oraz 2010/2011 pięcioletki miały prawo do edukacji przedszkolnej, natomiast od roku 2011/2012 wszystkie pięcioletki będą realizować obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne²⁰.

Wobec powyższych zmian konieczne było przeformułowanie programów nauki religii dla I i II etapu edukacyjnego. W tym celu przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski został powołany zespół,

¹⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz. U. 1992, nr 36, poz. 155 oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz. U. 1999, nr 67, poz. 753.

¹⁹ Por. tamże, (§2.1,2).

²⁰ Por. Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 14–15.

którego zadaniem była nowelizacja *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, jak i *Programu nauczania religii*. Aby proces edukacyjny dokonujący się w szkole przyniósł zamierzone skutki, potrzebne jest właściwe planowanie, opierające się na założeniu, że wychowanie i kształcenie w szkole powinno stanowić integralną całość, przy zachowaniu właściwej proporcji między przekazem informacji a oddziaływaniem wychowawczym i kształtowaniem umiejętności, wskazując jednocześnie na ucznia jako podmiot edukacji²¹. Wobec powyższego pojawia się pytanie czym jest *Podstawa programowa katechezy* i jaką rolę spełnia w programowaniu katechezy w Kościele i szkole polskiej? Ks. J. Szpet wskazuje, iż dokument ten stanowi „punkt odniesienia dla tworzonych programów, centralnie czy na terenie szkół, a zatwierdzanych przez władze kościelne i nadzór pedagogiczny”²². We wprowadzeniu do omawianego dokumentu czytamy: „adresatami *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* są przede wszystkim twórcy programów nauczania religii. Zadaniem takich programów będzie skonkretyzowanie założeń przyjętych w niniejszej *Podstawie* po to, aby katecheza wprowadzała w życie religijne (przedszkole), kierowała inicjacją w sakramenty pokuty, pojednania i Eucharystii (kl. 1-3), odsłaniała historię zbawienia (kl. 4-6), prowadziła do rozumnego wyznawania wiary i je wspierała (gimnazjum) i wreszcie umożliwiała dawanie świadectwa życia chrześcijańskiego (szkoły ponadgimnazjalne). Te same zadania oraz oczekiwania wiążą się z prowadzeniem katechezy osób znajdujących się w szczególnych sytuacjach (niepełnosprawnych i nieprzystosowanych)”²³. W *Podstawie programowej* z 2010 roku następuje rozszerzenie grona adresatów o katechetów, którzy znajdują w tym dokumencie jasne wymagania, jakie należy postawić uczniom oraz wskazówki dla własnych działań.

Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce określa, w oparciu o dokumenty katechetyczne i standardy szkolne, odpowiednie dla danego poziomu kształcenia zadania katechezy (DOK 85-86), jako zadania nauki religii „zmierające do realizacji celów katechetycznych przez nauczyciela, materiały, podręczniki oraz inne pomoce naukowe”²⁴. Obok zadań nauki religii dokument wprowadza pojęcie celów katechetycznych, które określają, „czemu ma służyć nauczanie i wychowanie religijne na terenie szkoły”²⁵.

²¹ Por. J. Szpet, *Podstawa programowa katechezy*, w: *Wokół Podstawy programowej i Dyrektorium katechetycznego*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001, s. 16; por. J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Poznań 2002, s.42.

²² Tamże, s. 26.

²³ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, s. 8-9; por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 11.

²⁴ P. Tomasiak, *Terminologia w programach nauczania religii w szkole*, w: *Wokół Podstawy programowej...*, s. 12; por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 13.

²⁵ Tamże, s. 12; por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, s. 11.

Obok zadań i celów katechetycznych w sposób systematyczny ukazane są treści, określające podstawowe informacje, jakie powinny znaleźć się w programie nauki religii oraz osiągnięcia ucznia w zakresie wiadomości i umiejętności. Należy jednocześnie podkreślić, że *Podstawa programowa* z 2001 roku nie określała „osiągnięć w katechezie przedszkolnej i młodszego wieku szkolnego ze względu na większą potrzebę indywidualnego traktowania dziecka na tych etapach katechizacji”²⁶.

Różnica między *Podstawą programową z 2001 roku*, a *Podstawą programową z 2010 roku* polega na wprowadzeniu terminu „cele katechetyczne”. „Cele” są równoznaczne z wymaganiami ogólnymi, które określają ogólnie sformułowane efekty kształcenia religijnego. Zastąpiono również termin „osiągnięcia ucznia” pojęciem „treści – wymagania szczegółowe”. Zawiera się w tym pojęciu „katalog wiadomości oraz oczekiwanych umiejętności, jakie uczeń winien przyswoić i osiągnąć na danym etapie edukacyjnym”²⁷. Połączenie wiadomości i osiągnięć w jedną całość ma, według autorów dokumentu, uchronić przed popadnięciem w encyklopedyzm. Doświadczenie wielu nauczycieli religii mówi bowiem, że jest pewna grupa katechizowanych posiadających bardzo obszerną i usystematyzowaną wiedzę religijną, która niestety nie przekłada się na praktykę życia i doświadczenie religijne.

Podstawowe zadania i treści katechezy przedszkolnej według nowej *Podstawy programowej katechezy*

Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 2010 roku naukę religii dzieci przedszkolnych przedstawia w rozdziale I zatytułowanym *Wprowadzenie w życie religijne, Przedszkole*. Materiał opracowany został bez podziału na grupy wiekowe i obejmuje najpierw krótką charakterystykę dzieci w wieku przedszkolnym, wskazując na ich całościowy rozwój i potrzeby. Następnie wyliczone zostają następujące cele katechetyczne – wymagania ogólne:

- I. Codzienne doświadczenia i ich interpretacja w świetle wiary.
- II. Zainteresowanie tematyką religijną.
- III. Kontakt z Bogiem w modlitwie i liturgii.
- IV. Postawa społeczno – moralna²⁸.

Powyższe cele wskazują na potrzebę pomocy dziecku w odkrywaniu miłości Boga w jego codziennym życiu, poznawaniu otaczającego nas świata i wydarzeń w świetle wiary oraz w przyswojeniu pierwszych pojęć religijnych i tworeniu właściwego obrazu Boga. Służyć ma temu wprowadzenie w poznanie

²⁶ *Tamże*.

²⁷ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 13.

²⁸ *Tamże*, s. 17.

Pisma świętego, modlitwy oraz zwyczajów chrześcijańskich wpisanych w rok liturgiczny. Na tym etapie rozwoju dziecka istotne jest także kształtowanie właściwych postaw społecznych i moralnych, dokonujące się głównie przez budowanie systemu wartości, budzenie umiejętności rozróżniania dobra i zła. Realizacja tego celu następuje przez zapoznanie dziecka z przykazaniem miłości Boga i bliźniego oraz konsekwencjami niewypełniania tegoż przykazania w życiu rodzinnym, społecznym i kościelnym²⁹. Wskazane wymagania ogólne stanowią właściwy fundament dla dalszej pracy katechetycznej i integralnego rozwoju wiary u dziecka. Odpowiadają im zawarte w dalszej części omawianego dokumentu zadania katechezy oraz związane z nimi zadania nauczyciela religii i treści – wymagania szczegółowe. Materiał tam zawarty posłuży do analizy poszczególnych obszarów wychowania religijnego dziecka i oddziaływania edukacyjnego na lekcjach religii, zwłaszcza wypełnienia ogólnych celów katechetycznych poprzez realizację wskazanych zadań.

Pierwszym zadaniem katechezy na etapie wychowania przedszkolnego jest „rozwijanie poznania wiary”³⁰. Dziecko na tym etapie życia charakteryzuje się bardzo intensywnym rozwojem fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, społeczno-moralnym oraz religijnym. Doświadczenie otaczającego go świata i obserwowanych wydarzeń, także religijnych, budzi właściwe zainteresowanie religijnością. Przejawia się to zwłaszcza przez wpływ rodziców, obserwowanie ich życia religijnego, opartego głównie na modlitwie i uczestnictwie w liturgii. Dziecko, poszukując wzorców do naśladowania, będzie budowało takie relacje z Bogiem, jakich doświadczyło w relacji do matki i ojca, tworząc jednocześnie swój obraz Boga. Wypełnienie zadania rozwijania poznania wiary powinno przejawiać się zatem w konkretnych działaniach nauczyciela religii, które niejako stymulują określone doświadczenie religijne. *Podstawa programowa katechezy* wymienia następujące zadania nauczyciela religii dla tego obszaru:

- tworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczenie miłości Boga i ich interpretację,
- wspólne odkrywanie piękna przyrody i otaczającego świata oraz Boga jako jego Dawcy,
- wspólne odkrywanie, kim jest Bóg, i pomoc w kształtowaniu Jego prawdziwego obrazu,
- tworzenie sytuacji wychowawczych sprzyjających odkrywaniu, że Bóg jest źródłem wartości i norm,
- pomoc w poznaniu Pisma Świętego jako słowa Boga,
- wspieranie wyjaśniania codziennego doświadczenia w świetle wiary³¹.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na terminy, które się pojawiły w zadaniach katechety, a mianowicie: tworzenie, wspólne odkrywanie, pomoc, wspieranie. Podkreślają bowiem charakter pracy, oddziaływania i relacji jaka

²⁹ Por. tamże.

³⁰ *Tamże*, s. 18.

³¹ *Tamże*.

ma towarzyszyć nauce religii na etapie przedszkolnym. Katecheta ma być przede wszystkim osobą towarzyszącą, wspierającą i motywującą do odkrywania Boga i doświadczeń religijnych. W szerszym kontekście możemy stwierdzić, że nauczyciel religii realizując to zadanie współdziała z rodzicami, choć może zdarzyć się również tak, że niejako „zastąpi rodziców”, „zrealizuje za rodziców” wprowadzenie dziecka w życie religijne. Zaniedbania w dziedzinie pierwszej inicjacji religijnej, o których wspomniano na początku niniejszego artykułu pozwalają na wysunięcie tezy o wspierającej, a nawet zastępczej roli nauczyciela religii. Dziecko bowiem w początkowej fazie rozwoju religijnego potrzebuje wsparcia dorosłych i bez ich pomocy nie jest w stanie poznać religijnych odniesień³². Właściwe oddziaływanie dorosłych na tym etapie życia dziecka związane jest również z poszukiwaniem autorytetów i kształtowaniem się u dziecka pewnego wzorca religijnego. Naturalną i najsilniejszą więzią emocjonalną jest więź łącząca rodziców z dzieckiem. Można to przedstawić w następujący sposób: panią nauczycielkę z przedszkola dziecko lubi, rodziców zaś kocha. Matka i ojciec są dla małego dziecka całym światem. Dzięki kontaktowi z rodzicami, zwłaszcza w początkowym etapie życia, dziecko nabywa coraz większego zaufania do siebie i własnych sił, a także do innych osób, na pierwszym jednak miejscu do matki i ojca³³. Wynika to niewątpliwie z zaufania, jakim dziecko darzy swoich rodziców, przez co stają się autorytetem i wzorcem, a ich osobiste świadectwo życia przyjmowane jest przez dzieci niejako automatycznie³⁴.

Szerzej na omawiane kwestie możemy spojrzeć przez pryzmat treści – wymagań szczegółowych, zestawionych w *Podstawie programowej katechezy*, a wskazujących na podstawowe wiadomości i umiejętności, jakie powinien posiadać uczeń, wychowanek przedszkola. Dla całościowego i przejrzystego zrozumienia zagadnienia warto skorzystać z zastosowanego w prezentowanym dokumencie układu tabelarycznego, który systematyzuje w sposób następujący wiadomości i umiejętności przypisane wcześniej wymienionym zadaniom nauczyciela religii w rozwijaniu poznania wiary³⁵:

Zadania nauczyciela religii	Treści – wymagania szczegółowe	
	Wiadomości	Umiejętności ucznia
Tworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczenie miłości Boga i ich interpretację.	Dobry Bóg kocha wszystkich ludzi. Wszyscy ludzie są dziećmi Boga.	<ul style="list-style-type: none"> – rozpoznaje znaki miłości Boga w odniesieniu do siebie i swoich najbliższych, – wyjaśnia, iż wszyscy ludzie są kochani przez Boga, – podaje przykłady miłości Boga do ludzi.

³² Por. H. Geiger, H. Donat, *Co wyrosnie z naszych dzieci?*, Warszawa 1979, s. 27.

³³ Por. Z. Marek, *Wychować do wiary*, Kraków 1996, s. 32.

³⁴ Por. H. Filipczuk, *Dlaczego rodzice?*, Warszawa 1996, s. 21.

³⁵ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 18.

Zadania nauczyciela religii	Treści – wymagania szczegółowe	
	Wiadomości	Umiejętności ucznia
Wspólne odkrywanie piękna przyrody i otaczającego świata oraz Boga jako jego Dawcy.	Dary, które ludzie otrzymują od Boga. Przyroda jako dar Boga. Istnienie świata niematerialnego.	<ul style="list-style-type: none"> – opowiada o poszczególnych elementach przyrody jako darach Boga, – uwielbia Boga i dziękuje Mu za Jego dary, – wyjaśnia, dlaczego Bóg dał człowiekowi piękny świat, – dba o swoje zdrowie i życie jako dar Boga.
Wspólne odkrywanie, kim jest Bóg, i pomoc w kształtowaniu Jego prawdziwego obrazu.	Podstawowe pojęcia religijne: Bóg Ojciec, Jezus Chrystus, Duch Święty, Kościół, Maryja, święci, aniołowie, modlitwa.	<ul style="list-style-type: none"> – wyjaśnia swoimi słowami podstawowe pojęcia religijne (...) – pamięta, że Bóg kocha każdego człowieka, ale stawia mu wymagania i zaprasza do współpracy.
Tworzenie sytuacji wychowawczych sprzyjających odkrywaniu, że Bóg jest źródłem wartości i norm.	Wszyscy ochrzczeni jako rodzina dzieci Bożych.	<ul style="list-style-type: none"> – odnosi się do innych ludzi jak do swoich sióstr i braci, – w codziennych sytuacjach zachowuje się zgodnie z zasadami odpowiednimi dla ucznia Jezusa.
Pomoc w poznaniu Pisma Świętego jako słowa Boga.	Bóg, który dał człowiekowi Pismo Święte.	<ul style="list-style-type: none"> – odnosi się z szacunkiem do Pisma Świętego jako słowa Boga, – opowiada swoimi słowami o poznanych prostych tekstach biblijnych.
Wspieranie wyjaśniania codziennego doświadczenia w świetle wiary.	Bóg troszczy się o wszystkich ludzi.	<ul style="list-style-type: none"> – opowiada swoimi słowami o narodzinach Jezusa, Jego życiu i trosce o każdego człowieka, – w zrozumiały sposób mówi o miłości Boga do ludzi i podaje przykłady z codziennego życia.

Podkreślić należy fakt, iż poszczególne wiadomości stanowiące materiał pomocny dla rozwoju poznania wiary przez dziecko przedszkolne znajdują właściwe osadzenie w konkretnych czynnościach i umiejętnościach dziecka. Celem i zadaniem tego etapu katechetycznego jest przede wszystkim rozwijanie w dzieciach zdolności do przeżyć religijnych, kształtowanie postaw wynikających z Ewangelii, a nie merytoryczne i teoretyczne przekazywanie wiedzy³⁶. Ewaluacja zatem nauki religii będzie dokonywała się przez badanie określanych postaw i czynności dziecka, wyrażonych w następujący sposób: dziecko rozpoznaje, wyjaśnia, podaje przykłady, opowiada swoimi słowami, mówi o..., odnosi się do innych i pamięta. Wprowadzenie powyższych elementów gwarantuje właściwą aktywność intelektualną oraz psychospołeczną ucznia, co pozytywnie wzmacnia proces dydaktyczny i wychowawczy. Dziecko uczy się niejako poruszać w przestrzeni doświadczenia religijnego,

³⁶ Por. J. Stala, *Katecheza dziecka wieku przedszkolnego*, w: *Katechetyka szczegółowa*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 48.

zauważa bogactwo i potrzebę odczuwania wiary i Boga. Dlatego możemy stwierdzić, że szczególnie ważnym będzie budzenie w wychowanku poczucia obecności Boga, jako żywej osoby w życiu i świecie. Niezastąpione jest tutaj odpowiednie kształtowanie wyobraźni dziecka, chociażby przez czytanie lub opowiadanie fragmentów Pisma Świętego, które wpływa na tworzenie własnego obrazu Boga.

Kolejnym zadaniem katechezy przedszkolnej, wskazanym w *Podstawie programowej katechezy*, jest wychowanie liturgiczne. Wpisuje się ono w podstawowe zadania nauczyciela religii zmierzające do rozwijania umiejętności uważnego uczestnictwa we Mszy św. oraz ukazywania zwyczajów chrześcijańskich związanych z obchodami roku liturgicznego. Wiadomości, które nauczyciel prezentuje dzieciom w trakcie lekcji religii, skupić mają ich uwagę na Kościele jako szczególnym miejscu spotkania z Bogiem i zwyczajach związanych z Bożym Narodzeniem i Wielkanocą³⁷. Pamiętając o współczesnych problemach rodziców w kwestii praktyk religijnych, a co za tym idzie właściwego przykładu życia liturgicznego, podkreślić należy ważność powyższego etapu nauki religii. Tutaj bowiem dziecko może spotkać się z postawami, które samo już zna przez wychowanie w rodzinie, bądź też z doświadczeniem, którego dotąd było pozbawione. Warto dla pogłębienia tej kwestii odnieść się do analizy badawczej poczynionej przez Cz. Walesę, który opisuje ujmowanie rzeczywistości, świadomość religijną, modlitwę, udział w liturgii i uczucia towarzyszące dzieciom w kontekście naśladowania i oddziaływania wychowawczego rodziców³⁸. Zróżnicowanie dzieci w grupie przedszkolnej powoduje potrzebę umiejętnej pracy pedagogicznej, głównie taktu i takiego pokierowania myślami i zachowaniami dzieci, aby nie wywoływać postaw oceniania czy nawet odrzucenia. Pomocą w tym obszarze oddziaływania wychowawczego będzie przede wszystkim skupienie uwagi katechizowanych na zdobywaniu lub pogłębianiu odpowiednich postaw, gestów i zachowań liturgicznych. Dzięki temu dziecko w wieku przedszkolnym:

- potrafi wykonać podstawowe znaki czynione podczas Mszy Świętej,
- wyjaśnia swoimi słowami, dlaczego w kościele trzeba zachować się godnie i z szacunkiem,
- rozpoznaje podstawowe przedmioty znajdujące się w kościele (...),
- wyróżnia proste znaki religijne (...),
- włącza się z innymi w śpiew prostych pieśni liturgicznych,
- rozumie i wyjaśnia symbolikę krzyża jako znaku miłości Jezusa,
- wyjaśnia znaczenie symbolu światła,
- wykonuje proste ozdoby na Boże Narodzenie i Wielkanoc³⁹.

Szczególną rolę w wychowaniu liturgicznym odgrywa właściwy dobór metod dydaktycznych przez nauczyciela. Ważne jest umożliwienie dzieciom

³⁷ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 18-19.

³⁸ Por. Cz. Walesa, *dz. cyt.*, s. 173-217.

³⁹ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 18-19.

– poprzez zastosowanie ćwiczeń, metod pogłądowych oraz obserwacji i pokazu – doświadczenia bliskości miejsca, naczyń i przedmiotów liturgicznych. W ten sposób zastosowane środki dydaktyczne pobudzają wszystkie zmysły dziecka, wzmacniając tym samym proces zapamiętywania i pobudzając do integralnej aktywności człowieka. Współcześnie takie oddziaływanie na ucznia określa się w szkole jako zadanie edukacyjne polegające na wychowaniu kreatywnym, gdzie dziecko otwarte jest na nowe wrażenia, z wyobraźnią przełamuje stereotypy i schematy poznawcze, poszukuje samodzielnie, często w sposób innowacyjny⁴⁰.

Do istotnych zadań katechezy wskazanych w *Podstawie programowej katechezy* należy również formacja moralna dzieci przedszkolnych. Wychowanie i rozwój moralny wpisany jest także w założenia reformy edukacji, jako dążenie do tego, aby uczniowie „stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, godząc umiejętnie dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie i odpowiedzialność za innych”⁴¹. Możemy stwierdzić za J. Piagetem i innymi badaczami, że dziecko posiada naturalną wiarę w sprawiedliwość „immanentną”, według której sankcja emanuje jakby z samej rzeczy i polega na przywróceniu stanu słusznego i autorytetu reguły. R. Vianello podkreśla także wartość połączenia i zależności wychowania z wiarą religijną, gdzie Bóg jest gwarantem sprawiedliwości poprzez naturę albo sam wynagradza i karze⁴². W wieku przedszkolnym zaczyna zarysowywać się w dziecku struktura sumienia, większa świadomość i odpowiedzialność za siebie i swoje czyny oraz ocena zachowań innych osób. Dlatego też w treściach nauki religii autorzy *Podstawy programowej katechezy* podkreślają potrzebę przekazania uczniom podstawowych wiadomości dotyczących przykazania miłości Boga i bliźniego, a także związku człowieka z Bogiem zapoczątkowanego w chrzcie świętym i wynikające z niego konsekwencje. Dzięki opanowaniu tych wiadomości dziecko powinno umieć:

- wyjaśnić swoimi słowami, co znaczy kochać Boga i bliźniego,
- rozróżniać przykłady zachowania godnego i niegodnego dziecka Bożego,
- podać przykłady dobrego zachowania,
- przestrzegać obowiązujących zasad religijnych,
- szanować starszych, biednych, chorych i cierpiących,
- współdziałać z rówieśnikami i być pomocnym⁴³.

Właściwe kształtowanie sumienia dziecka stanowi ważny element jego integralnego rozwoju i wymaga dużego zaangażowania nie tylko ze strony nauczyciela

⁴⁰ Por. M. Gogolik, *Kreacja sukcesem integralnego wychowania ucznia*, „Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła”, 2010, s. 28.

⁴¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie programowej. I etap edukacyjny – kształcenie zintegrowane*, Warszawa 1999, s. 12.

⁴² Por. Cz. Walesa, *dz. cyt.*, s. 214–215.

⁴³ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 19.

religii, ale przede wszystkim rodziców i duszpasterzy. Zachodzi bowiem obawa, że błędy w formowaniu sumienia, które mogą pojawić się na tym etapie życia człowieka, odbiją się negatywnie w życiu dorosłym i będą trudne do naprawienia. Pozytywny element wychowania moralnego dzieci stanowi przebywanie w grupie rówieśniczej, zwłaszcza działania budzące wrażliwość na potrzeby innych i wspierające zachowania prospołeczne, które jednocześnie pomagają w odwróceniu się od motywacji egocentrycznych i egoistycznych. Warto podkreślić ten fakt w kontekście obecnej tendencji do izolowania dzieci od rówieśników, dokonującego się np. przez zastąpienie wychowania przedszkolnego indywidualną opieką nad dzieckiem.

Kolejną, bardzo ważną płaszczyzną wychowania religijnego dziecka przedszkolnego, jest uczenie modlitwy. Podczas modlitwy najwyraźniej ujawnia się relacja człowieka do Boga, modlitwa jest też drogą rozwoju wiary. W postawie modlitwy wyrażamy swoje uczucia, swoją tożsamość i doświadczenie religijne. W Katechizmie Kościoła Katolickiego czytamy, że „modlitwa jest wzniesieniem duszy do Boga lub prośbą skierowaną do Niego o stosowne dobra” (KKK 2559), „modlitwa – czy zdajemy sobie z tego sprawę czy nie – jest spotkaniem Bożego i naszego pragnienia” (KKK 2561). To spotkanie ludzkiego pragnienia z Bożym ma swoje źródło w łasce Bożej i wewnętrznej motywacji człowieka. W wieku dziecięcym ważniejsze niż kształtowanie sprawności modlitwy jest właśnie budzenie właściwych czynników motywacyjnych. Dlatego zgodzić się trzeba z twierdzeniem Cz. Walesy, że „można być spokojnym o pomyślny rozwój religijności tego dziecka, które chce się modlić”⁴⁴. Odzwierciedleniem powyższego postulatu stają się wskazane w omawianym dokumencie zadania nauczyciela religii, treści katechezy i umiejętności, które powinien osiągnąć uczeń. Podstawowym zatem zadaniem katechezy wieku przedszkolnego będzie najpierw zbadanie na jakim poziomie motywacji i pragnienia modlitwy znajduje się dziecko, aby następnie wprowadzać je w żywą relację z Bogiem, inicjowanie i wspólne uczestniczenie w modlitwie dziękczynnej, uwielbienia, przeproszenia i prośby, a przede wszystkim kształtowanie w dziecku umiejętności modlitwy z najbliższymi, grupą rówieśniczą i wspólnotą Kościoła. Wiadomości zdobywane przez dzieci w obszarze wychowania do modlitwy w świetle *Podstawy programowej katechezy*, to głównie:

- ukazanie modlitwy jako rozmowy z Bogiem,
- przedstawienie podstawowych znaków i symboli religijnych, np. znak krzyża,
- zapoznanie z formułami modlitw np. „Amen”, „Aniele Boży”, „Ojcze nasz”, „Zdrowaś Maryjo”,
- ukazanie różnych form modlitwy, w których możemy dziękować, chwalić Boga, przepraszać i prosić.

Przekazanie powyższych treści katechezy prowadzić ma do kształtowania w dziecku odpowiednich postaw religijnych, charakteryzujących się tym, że dziecko przedszkolne:

⁴⁴ Cz. Walesa, *dz. cyt.*, s. 198.

- potrafi modlić się własnymi słowami, gestem, zabawą i wykonywanymi czynnościami,
- zna i rozmawia z Bogiem za pomocą prostych formuł modlitewnych, rozpoznaje je i stosuje przy tym odpowiednie znaki i gesty religijne,
- potrafi wyjaśnić, dlaczego dziecko potrzebuje się modlić,
- podaje dostrzegalne dary Boże jako motywy modlitwy uwielbienia i dziękczynienia, a także potrafi własnymi słowami dziękować Bogu, uwielbiać Go, przeproszać i prosić,
- chętnie modli się w grupie rówieśniczej śpiewem, gestami, zabawą, tańcem i pracą plastyczną⁴⁵.

Można jednoznacznie stwierdzić, że wskazane elementy wychowania do modlitwy dziecka przedszkolnego stanowią wypełnienie fundamentalnego celu tego etapu katechezy – rozwijania w nich zdolności do przeżyć religijnych i wprowadzania w ich codzienne życie doświadczenia religijnego. Jeżeli zatem w pierwszych latach życia dziecko nie widzi u rodziców i w rodzinie katolickiej postaw i potrzeby modlitwy, wyrażanych w słowach, znakach i gestach, to tym bardziej konieczne jest właściwe wykorzystanie nauki religii w wieku przedszkolnym.

Integralne wychowanie dziecka przedszkolnego obejmuje również obszar rozwoju społecznego. Rozwój ten wpisany jest przede wszystkim w życie i funkcjonowanie rodziny, a potem także różnych społeczności, w które wchodzi dziecko, np. przedszkole, grupa rówieśnicza, wspólnota eklezjalna. Podstawowym celem wychowania społecznego jest „wyrobienie w dziecku umiejętności nawiązywania i utrzymania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi i osobami niepełnosprawnymi”⁴⁶. Również katecheza wpisuje się w realizację tego zadania; w *Podstawie programowej katechezy* podkreśla się potrzebę odpowiedniego wychowania dziecka do życia wspólnotowego oraz wprowadzenie do misji. Takie oddziaływanie prowadzi do wzbudzenia w dziecku przedszkolnym poczucia przynależności do różnych społeczności, np. szkolnej, lokalnej (regionu, kraju) i religijnej oraz do rozwijania potrzeby współdziałania i osobistego zaangażowania w konkretną społeczność. Podczas lekcji religii w przedszkolu dokonuje się to poprzez realizację przez nauczyciela następujących zadań:

- kształtowanie podstawowych umiejętności społecznych,
- kształtowanie umiejętności uczestnictwa w życiu wspólnotowym,
- pomoc w pogłębianiu związku z życiem Kościoła,
- zachęcanie do codziennego włączenia się w misyjne dzieło Kościoła⁴⁷.

⁴⁵ Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 19.

⁴⁶ M. Madej-Babula, *Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym*, Kraków 2006, s. 68.

⁴⁷ Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 20.

Zadania te realizowane są poprzez przekaz konkretnych wiadomości i kształtowanie odpowiednich umiejętności uczniów. Wśród nich autorzy *Podstawy programowej katechezy* uwzględniają przede wszystkim potrzebę przekazywania fundamentalnych treści na temat:

- równości wszystkich ludzi przed Bogiem,
- prawa Bożego, które opiera się na miłości i życiu wspólnotowym w Kościele,
- obowiązków wynikających z chrztu świętego i życia wspólnotowego,
- zadań misyjnych uczniów Chrystusa⁴⁸.

Wymienione treści katechezy mogą wydawać się zbyt trudne bądź nawet niezrozumiałe dla dzieci w wieku przedszkolnym, jednakże nie na samych wiadomościach należy się skupić, lecz na budzeniu i kształtowaniu właściwych postaw i umiejętności. Dlatego pewne uszczegółowienie znajdujemy w opisie umiejętności, jakie powinien posiadać uczeń po zajęciach katechetycznych. Należy do nich budzenie umiejętności:

- właściwego kontaktu z najbliższymi, rówieśnikami i dorosłymi,
- wspierania i pomocy międzyludzkiej wynikającej z faktu przynależności do wspólnoty dzieci Bożych,
- dostrzegania i wskazania przykładów działania na rzecz wspólnoty,
- wyjaśnienia postawy Jezusa troszczącego się o chorych, cierpiących i potrzebujących,
- wyjaśnienia, w jaki sposób dziecko może pomóc misjonarzom Jezusa⁴⁹.

Analiza powyższych zadań katechezy, zadań nauczyciela religii, treści – wymagań szczegółowych zawartych w nowej *Podstawie programowej katechezy* oraz charakterystyka aktualnych problemów i sytuacji społecznych ukazuje wyjątkowość i ważność posługi katechetycznej na etapie wychowywania przedszkolnego. Warto jednak podkreślić, iż omawiany dokument – obok wyliczenia podstawowych elementów wychowania religijnego, zadań i treści katechezy – zwraca również uwagę na potrzebę stworzenia odpowiednich warunków zewnętrznych do pracy katechetycznej, takich jak:

- wydzielenie kąciaka religijnego w pomieszczeniach przedszkolnych, który będzie wyposażony w odpowiednie znaki, symbole religijne, obrazy, Pismo święte itp.,
- wprowadzenie podczas nauki religii metod aktywizujących, opartych głównie na grach, zabawach, ćwiczeniach, piosenkach oraz urozmaicenie środków dydaktycznych,
- nawiązanie odpowiedniego kontaktu z rodzicami lub opiekunami dzieci, w celu zdobycia podstawowej wiedzy o dotychczasowym wychowaniu religijnym dziecka w rodzinie oraz przekazywania właściwej informacji o rozwoju religijnym ucznia,
- włączenie się w proces wychowania dziecka dokonujący się w działaniach pedagogicznych placówki przedszkolnej (obserwacja służąca poznaniu

⁴⁸ Por. tamże, s. 20.

⁴⁹ Por. tamże, s. 20.

możliwości i potrzeb rozwojowych wychowanka, gotowości podjęcia nauki w szkole)⁵⁰.

Warto zwrócić uwagę na dwa ostatnie z wymienionych wskazań, które w *Podstawie programowej katechezy* znajdują swoje rozwinięcie w kolejnych punktach odnoszących się do korelacji nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym oraz współpracy środowisk wychowawczych⁵¹. Ukazują one integralność procesu wychowawczego, dokonującego się w placówce przedszkolnej oraz w rodzinie i wspólnocie religijnej.

Wracając myślą do wskazanych na początku artykułu współczesnych problemów związanych z wychowaniem religijnym dzieci, nie zawsze korzystnym oddziaływaniem rodziców i rodziny, i spoglądając na troskę wspólnoty Kościoła możemy wzbudzić w sobie nadzieję, że właściwa współpraca rodziny, państwa i Kościoła służyła będzie dzieciom teraz i w ich dorosłym życiu.

Literatura

- Filipczuk H., *Dlaczego rodzice?*, Warszawa 1996.
- Geiger H., Donat H., *Co wyrosnie z naszych dzieci?*, Warszawa 1979.
- Gliwińska K., *Chrzcić czy nie chrzcić*, www.edziecko.pl/rodzice/ (odczyt z dn. 17 lutego 2011).
- Gogolik M., *Kreacja sukcesem integralnego wychowania ucznia*, „Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła” 2010.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, cz. 2, Warszawa 1985.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, Wrocław 1981.
- Jan Paweł II, *List do rodzin*, Wrocław 1994.
- Karta Praw Rodziny*, www.srk.opoka.org.pl/srk/srk_pliki/karta.html (odczyt z dn. 2. lutego 2011).
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010.
- Kwaśniewski T., *Czy mam ochrzcić dziecko, chociaż jestem niewierząca?*, www.wyborcza.pl/1,76842,4682028.html (odczyt z dn. 15 lutego 2011).
- Madej-Babula M., *Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym*, Kraków 2006.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami, t. 1, Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009.
- Marek Z., *Wychować do wiary*, Kraków 1996.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie programowej. I etap edukacyjny – kształcenie zintegrowane*, Warszawa 1999.

⁵⁰ Por. tamże, s. 20-21.

⁵¹ Por. tamże, s. 21-25.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz. U. 1992, nr 36, poz. 155.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz. U. 1999, nr 67, poz. 753.
- Sbolewski Z., *Laboratorium wiary, Wychowanie religijne*, „Nasz Dziennik” z dn. 06. lipca 2007.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986.
- Stala J., *Katecheza dziecka wieku przedszkolnego*, w: *Katechetyka szczegółowa*, red. J. Stala, Tarnów 2003.
- Szpet J., *Podstawa programowa katechezy*, w: *Wokół Podstawy programowej i Dyrektorium katechetycznego*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001.
- Szpet J., *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Poznań 2002.
- Szwechłowicz J., *Chrzcić czy nie chrzcić?*, www.kafeteria.pl/przykawie/forum (odczyt z dn. 17 lutego 2011).
- Tomasik P., *Terminologia w programach nauczania religii w szkole*, w: *Wokół Podstawy programowej i Dyrektorium katechetycznego*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001.
- Walesa Cz., *Rozwój religijności człowieka*, t. 1, Lublin 2005.
- Wychowanie*, w: Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.

Religious education of preschool children in the light of the new Catechetical Curriculum of the Catholic Church in Poland

Summary

The presence of Religious Education in Polish schools for the past twenty years often arouses various discussions among Polish society. At the same time it uncovers the image of a modern family, religious education of children, parents' authority and their personal religious experiences. A lot of teachers of Religion and priests point to the negligence in the early religious education of children as parents tend to shift this duty on teachers of Religion and Religious Education at school. This is reflected by the fact that a great deal of children coming to a kindergarten or school hear about God and the Faith for the first time.

All the above mentioned facts lead to the questions: 'What does it mean to educate children religiously?' 'Who is responsible for this duty and when should it be started?' Those who seek the answers may find useful the analysis of the new Catechetical Curriculum of the Catholic Church in Poland of 2010.

Keywords: catechesis, Catechetical Curriculum of the Catholic Church in Poland, child, child's faith development, child's prayer, liturgical education, moral formation, parents as religious educators, religious education, religious lessons, teaching of religion in the kindergarten.

Ks. KRZYSZTOF MIERZEJEWSKI

Gdańskie Seminarium Duchowne

Wymagania prawne do dopuszczenia dziecka do sakramentu chrztu

Streszczenie: Artykuł niniejszy prezentuje wymagania, jakie prawo kanoniczne stawia wobec rodziców dziecka, które ma być dopuszczone do sakramentu chrztu. Kościół bowiem jako depozytariusz sakramentów, ma prawo określać warunki ich sprawowania. Przepisy Kościoła stoją na straży zarówno ważności, jak i godności udzielania sakramentów.

Artykuł przedstawia chrzest jako wydarzenie teologiczne i prawne, a następnie omawia warunki prawne dopuszczenia do chrztu, wymagania ustawowe do ważnego i godziwego udzielenia tego sakramentu. Przedstawione są także motywy i możliwości odłożenia oraz odmowy udzielenia sakramentu chrztu.

Artykuł bazuje przede wszystkim na Kodeksie prawa kanonicznego oraz dokumentach Kościoła dotyczących sakramentu chrztu.

Słowa kluczowe: chrzest, dziecko, Kodeks prawa kanonicznego, Kościół, sakrament.

Wstęp

Chrzest jest pierwszym sakramentem życia chrześcijańskiego i drogą prowadzącą do życia i Królestwa Bożego. Przez chrzest człowiek zostaje wyzwolony z grzechu i odrodzony do synostwa Bożego, staje się członkiem Chrystusa wszczepionym w Kościół¹. Kościół od początku pojmował chrzest jako sakrament wiary, bramę otwierającą dostęp do kolejnych sakramentów. Zgodnie ze starożytną praktyką, sięgającą czasów apostoelskich, osoby, które nie osiągnęły jeszcze wieku rozeznania i nie mogą wyznać swojej wiary, mają prawo przyjęcia sakramentu chrztu świętego². Praktykę tę, która nie została nigdy przez władzę kościelną uchylona, Kościół potwierdził w instrukcji Kongregacji Nauki Wiary

¹ Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, nr 1213 (dalej: KKK); *Obrzędy chrztu dzieci dostosowane do zwyczajów polskich*, Katowice 1992, nr 3.

² Por. Dz 16, 15; 16, 33; 18, 8.

z 1980 roku³ oraz w obowiązującym Kodeksie prawa kanonicznego, promulgowanym przez Jana Pawła II w 1983 roku⁴.

Dzisiaj, kiedy wielu młodych ludzi odchodzi od wiary, często z powodu nieotrzymania należytej formacji religijnej w domu rodzinnym, można spotkać się z poglądami, sugerującymi odłożenie udzielania chrztu do czasu aż przyjmujący osiągnie wiek, w którym sam zadecyduje, czy chce podjąć zobowiązania chrzcielne. Nierzadko również dochodzi w poszczególnych przypadkach do odmowy udzielenia tego sakramentu, a uzasadnia się to niespełnieniem przez rodziców lub opiekunów dziecka wymogów przewidzianych przez prawo kanoniczne⁵. Warto więc przyjrzeć się normom ustanowionym przez prawodawcę kościelnego, dotyczącym dopuszczenia dziecka do sakramentu chrztu świętego.

1. Chrzest – wydarzenie teologiczne i prawne

Katechizm Kościoła Katolickiego przypomina, iż „od najdawniejszych czasów chrzest jest udzielany dzieciom, ponieważ jest łaską i darem Bożym, które nie zakładają ludzkich zasług”⁶. Chociaż skutki sakramentu zależą także od dyspozycji tych, którzy je przyjmują, to sakramenty urzeczywistniają się przede wszystkim za sprawą mocy Bożej⁷.

Prawodawca kościelny w kan. 204 §1 KPK podaje definicję „wiernych chrześcijan”⁸. Jest to pojęcie fundamentalne dla konstytucji Kościoła i ma zastosowanie w całym kodeksie. Wspomniana definicja, zaczerpnięta z nauczania Soboru Watykańskiego II⁹, ma charakter doktrynalny, a przez włączenie do kodeksu uzyskała ona charakter definicji jurystycznej. Wymienia ona nadprzyrodzone uzdolnienia, jakie człowiek nabywa przez przyjęcie chrztu.

³ Zob. Kongregacja Nauki Wiary, Instrukcja *Pastoralis actio* z dn. 20 października 1980 r., AAS 72 (1980) s. 1137-1156 (dalej: PA).

⁴ Por. *Codex iuris canonici auctoritate Joannis Pauli PP. II promulgatus*; Kodeks prawa kanonicznego, przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu, Poznań 1984, Kan. 864 (dalej: KPK).

⁵ Por. J. Krajczyński, *Dopuszczenie dziecka do sakramentu chrztu. Refleksje kanoniczno-pastoralne*, w: *Semel Deo dedicatum non est ad usum humanos ulterius transferendum. Księga pamiątkowa dedykowana ks. prof. dr. hab. Julianowi Kałowskiemu MIC z okazji siedemdziesiątej rocznicy urodzin*, red. J. Wroceński, B. Szewczul, A. Orczykowski, Warszawa 2004, s. 289.

⁶ KKK, nr 1282.

⁷ Por. *Tamże*, nr 1228.

⁸ „Christifideles sunt qui, utpote per baptismum Christo incorporati, in populum Dei sunt constituti, atque hac ratione muneri Christi sacerdotalis, prophetici et regalis suo modo participes facti, secundum propriam cuiusque condicionem, ad missionem exercendam vocantur, quia Deus Ecclesiae in mundo adimplendam concedit”. „Wiernymi są ci, którzy przez chrzest wszczępieni w Chrystusa, zostali ukonstytuowani Ludem Bożym i stawszy się z tej racji na swój sposób uczestnikami kapłańskiego, prorockiego i królewskiego posłannictwa Chrystusa, zgodnie z własną każdego pozycją, są powołani do wypełniania misji, jaką Bóg powierzył pełnić Kościołowi w świecie”.

⁹ Por. Dekret *Apostolicam Actuositatem* z dn. 18 listopada 1965 r., AAS 59 (1966), nr 2-3.

Fakt przyjęcia chrztu będący kryterium odróżnienia chrześcijan od niechrześcijan jest jednocześnie wydarzeniem teologicznym i prawnym. W aspekcie teologicznym chrzest powoduje odrodzenie duchowe człowieka, przywracając mu życie nadprzyrodzone utracone przez grzech pierworodny i uzdalniające go do działań zasługujących na osiągnięcie celu nadprzyrodzonego, czyli zbawienia. W aspekcie prawnym wydarzenie to oznacza nabycie przez człowieka osobowości prawnej w Kościele, pozwalające mu na korzystanie uprawnień właściwych dla chrześcijan i wprowadzające go do zobowiązań. Chrzest pociąga więc skutki teologiczne, z którymi łączą się konsekwencje prawne w postaci określonych obowiązków i uprawnień, proklamowanych w następnych kanonach Kodeksu prawa kanonicznego. Wspomniany kan. 204 §1 wymienia zaś następujące skutki teologiczne:

- wszczęcie w Chrystusa, czyli nawiązanie ontycznej więzi duchowej między człowiekiem ochrzczonym a Chrystusem,
- inkorporacja do Kościoła, pojmowanego jako wspólnota Ludu Bożego, ustanowiona przez Chrystusa na mocy Nowego Przymierza¹⁰,
- uczestniczenie w potrójnym zadaniu Chrystusa i Kościoła: kapłańskim, prorockim i królewskim (każdy czyni to na swój sposób i zgodnie z własną pozycją).

Udział w kapłańskim zadaniu Chrystusa, zwanym „kapłaństwem powszechnym”, różni się istotnie od udziału w kapłaństwie urzędowym, czyli hierarchicznym. Udział, jaki mają wszyscy ochrzczeni, polega na składaniu ofiar duchowych, których głównym przejawem jest współuczestnictwo w ofierze Eucharystycznej. Kapłaństwo powszechne wierni realizują także poprzez przyjmowanie innych sakramentów¹¹.

Udział w prorockim zadaniu Chrystusa polega na zgłębianiu i zachowaniu depozytu wiary, posiadaniu charyzmatów oraz dawaniu świadectwa swej wiary słowem i czynem¹².

Udział w królewskim zadaniu Chrystusa wyraża się w służeniu innym ludziom na wzór Chrystusa. Przez ten udział wierni chrześcijanie przyczyniają się do rozszerzania Bożego planu zbawienia na wszystkich ludzi i wszystkie miejsca na ziemi¹³.

Istnieje zatem pluralizm form realizacji posług, do spełniania których ludzie zostali uzdolnieni przez chrzest¹⁴.

2. Dopuszczenie do chrztu

Duszpasterze, których prosi się o chrzest dziecka, muszą mieć na względzie stanowisko Kościoła, który przypomina słowa Jezusa Chrystusa: „Jeśli się ktoś nie

¹⁰ Por. Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna »Lumen gentium«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986, nr 9 (dalej: LG).

¹¹ Por. LG, nr 10-11.

¹² Por. LG, nr 12, 36.

¹³ Por. LG, nr 33.

¹⁴ Por. J. Krukowski, *Lud Boży*, w: *Komentarz do Kodeksu prawa kanonicznego*, red. J. Krukowski, t. II/1, Poznań 2005, s. 16-17.

narodzi z wody i z Ducha, nie może wejść do królestwa Bożego¹⁵. Chrzest jest konieczny do zbawienia dla wszystkich tych, którym głoszono dobrą nowinę o zbawieniu i którzy mieli możliwość proszenia o ten sakrament¹⁶.

Instrukcja *Pastoralis actio* przypomina, że w wykonywaniu posługi pasterskiej „przede wszystkim należy pamiętać o tym, że chrzest dzieci jest poważnym obowiązkiem¹⁷. Według tego dokumentu działalność duszpasterska obejmująca chrzest dzieci powinna kierować się następującymi zasadami: „1) Chrzest – konieczny do zbawienia – jest znakiem i narzędziem uprzedzającej miłości Boga, wyzwalającym od grzechu pierworodnego i dającym udział w życiu Bożym; z zasady nie powinno się dzieciom odmawiać daru tych dóbr. 2) Muszą być złożone zapewnienia, że ten dar, przez autentyczne wychowanie w zakresie wiary i życia chrześcijańskiego, będzie wzrastał w taki sposób, by sakrament osiągnął całą swoją »prawdę«. Takie zapewnienia są na ogół składane przez rodziców lub bliskich, chociaż mogą być uzupełnione w różny sposób w ramach wspólnoty chrześcijańskiej. Jeśli zapewnienia nie są rzeczywiście szczere, można odłożyć sakrament. Jeśli wreszcie naprawdę brak takiego zapewnienia lub wprost odrzuca się je, chrztu należy odmówić¹⁸”.

Katechizm Kościoła Katolickiego podkreśla, że „gdyby Kościół i rodzice nie dopuszczali dziecka do chrztu zaraz po urodzeniu, pozbawialiby je bezcennej łaski stania się dzieckiem Bożym¹⁹”.

3. Wymagania ustawowe

Tym, którzy proszą o chrzest dla swojego dziecka, Kościół stawia pewne wymagania. Nie wolno jednak wymagać od rodziców lub prawnych opiekunów dziecka więcej, niż określa przepis prawa. Tymczasem niekiedy przepisy Kościoła interpretuje się w sposób ograniczający, lekceważąc dobro dusz. Zdarza się, że w pewnych okolicznościach żąda się od rodziców wycofania prośby o chrzest dziecka, a nawet odmawia jego udzielenia.

Zgodnie z przepisem kan. 843 §1 KPK, święci szafarze nie mogą odmówić sakramentów tym, którzy właściwie o nie proszą, są odpowiednio przygotowani i prawo nie wzbrania im ich przyjmowania. Przez tę normę, inspirowaną nauczaniem soborowym o prawie wszystkich wiernych do otrzymywania od swoich pasterzy duchowego dobra Kościoła, szczególnie pomocy słowa Bożego i sakramentów²⁰, prawodawca kościelny zamierza wyłączyć przyjmowanie sakramentów spod wszelkiej dowolnej oceny. Korzystanie z prawa

¹⁵ J 3, 5.

¹⁶ Por. Mk 16, 16.

¹⁷ PA, nr 28; Por. Kan. 840 KPK.

¹⁸ PA, nr 28.

¹⁹ KKK, nr 1250.

²⁰ Por. LG, nr 37.

do sakramentów, zgodnie z przywołanym tu kanonem, może zatem dokonywać się jedynie wówczas, gdy równocześnie spełnione są trzy podstawowe warunki:

- 1) prośba – oznacza, że sakramenty mogą być udzielone jedynie temu, kto o nie prosi dobrowolnie i w sposób odpowiedni (stosownie do czasu, miejsca i możliwości); oczywistym jest, że w imieniu dzieci proszą ich rodzice albo prawni opiekunowie;
- 2) dyspozycja – odnosi się do stanu moralnego i duchowego przygotowania wiernego, który prosi o dopuszczenie do jakiegoś sakramentu; trudno mówić o godności i duchowym przygotowaniu dziecka, dlatego należy wziąć pod uwagę kanony, które określają wymagania stawiane rodzicom dziecka;
- 3) brak jakiegokolwiek zakazu, czyli przeszkody prawnej – jeśli pominie się wiernych dotkniętych ekskomuniką lub interdyktem, a zatem wykluczonych z przyjmowania wszystkich sakramentów²¹, warunek ten jest sformalizowany i uregulowany przez prawodawcę kościelnego niekiedy w odniesieniu do każdego poszczególnego sakramentu.

Wszystkie trzy warunki, określone w kanonie 843 §1 KPK co do korzystania z prawa do sakramentów, są różnymi realizacjami dwóch zasad ogólnych: zasady, według której „wierni zobowiązani są – każdy przez swoje własne działanie – zachować zawsze wspólnotę z Kościołem”²² oraz zasady, zgodnie z którą w wykonywaniu własnych praw wierni winni mieć na uwadze także „uprawnienia innych oraz własne obowiązki wobec drugich”²³. Chodzi tu o prawo, które wyraża obowiązek dążenia do uświęcenia własnego i Kościoła²⁴, który to obowiązek implikuje najwyższy szacunek i należytą pilność²⁵ w przygotowaniu się wiernego, który prosi o dopuszczenie do danego sakramentu, w tym przypadku o dopuszczenie do sakramentu chrztu dla swojego dziecka²⁶.

Wśród wymagań ustawowych dotyczących przygotowania do chrztu należy wymienić też postanowienie III Synodu Gdańskiego, według którego do przyjęcia w biurze parafialnym zgłoszenia chrztu wymagana jest obecność duszpasterza, który ustala z rodzicami dokładny termin chrztu i omawia sprawy związane z ich uczestnictwem w katechezie przygotowawczej, w sakramencie pokuty, z udziałem w liturgii, z przyszłym wychowaniem dziecka oraz z życiem religijnym rodziców²⁷.

3.1. Wymogi podmiotowe do ważności chrztu

W kan. 864 KPK prawodawca stanowi: „Zdatnym do przyjęcia chrztu jest każdy człowiek, jeszcze nie ochrzczony”. Zatem jedynym warunkiem, jaki Kodeks

²¹ Por. Kan. 1331 §1 n. 2 i 1332 KPK

²² Kan. 209 §1 KPK.

²³ Kan. 223 §1 KPK.

²⁴ Por. Kan. 210 KPK.

²⁵ Por. Kan. 840 KPK.

²⁶ Por. L. Gerosa, *Prawo Kościoła*, Poznań 1999, s. 155-157.

²⁷ III Synod Gdański, *Misja ewangelizacyjna Kościoła gdańskiego na początku nowego tysiąclecia*, t. I, Gdańsk 2001, nr 691 (dalej: III SG).

prawa kanonicznego stawia do ważności chrztu jest ten, by człowiek mający przyjąć chrzest, wcześniej nie był ochrzczony. Oczywistym jest, że musi to być człowiek żyjący. Wszystkie pozostałe wymogi, ustalone przez najwyższą władzę kościelną, do której należy zatwierdzanie lub określanie tego, co jest wymagane do ważności sakramentów, przepisane są jedynie do godziwości udzielania chrztu²⁸.

3.2. Wymagania do godziwego przyjęcia chrztu

Warunki wymagane do godziwego przyjęcia chrztu wymienia kan. 868 KPK. Zgodnie z normą zawartą w §1 do godziwego ochrzczenia dziecka najpierw wymaga się, aby na chrzest zgodzili się rodzice (lub przynajmniej jedno z nich) lub ci, którzy ich prawnie zastępują. Wymóg ten chroni naturalne prawo rodziców do decydowania o sposobie wychowania ich potomstwa. Przedmiotem tego wymogu jest wolność prośby o chrzest. Prośbę taką mogą przedłożyć własnemu proboszczowi rodzice (ewentualnie jedno z nich) lub prawni opiekunowie dziecka²⁹. W sytuacji, kiedy o chrzest proszą osoby trzecie (np. dziadkowie), należy zwrócić się do rodziców lub opiekunów dziecka celem uzyskania zgody. Wystarczająca do godziwego ochrzczenia dziecka będzie wyraźna zgoda jednego z rodziców, nawet przy sprzeciwie drugiego z nich³⁰.

Drugim warunkiem godziwości chrztu jest istnienie uzasadnionej nadziei, że dziecko będzie wychowane po katolicku. Warunek ten jest wyrazem zatroskania Kościoła o zabezpieczenie wiary dziecka, które przyjęło chrzest.

Wymienione wymogi wyrażają troskę prawodawcy o ochronę godności sakramentu chrztu, są przejawem głębokiego zatroskania o zachowanie naturalnych praw rodzicielskich i o dobro duchowe dziecka, które ma być ochrzczone, ale także podkreślają „konieczność unikania tego, by nie udzielać chrztu za wszelką cenę, ponieważ (...) udzielenie sakramentów bez uprzedniej ewangelizacji przyczynia się do dechrystianizacji”³¹. Warto jeszcze nadmienić, że w stosunku do duszpasterzy ustawodawca wymaga, by zatroszczyli się o pouczenie wiernych o prawidłowym udzieleniu chrztu³².

²⁸ Por. J. Krajczyński, *dz. cyt.*, s. 297.

²⁹ Zgodnie z dyspozycją kan. 861 §1 KPK zwyczajnym szafarzem sakramentu chrztu jest biskup, prezbiter i diakon, ale należy uważać za regułę, że dziecko ma przyjmować chrzest w kościele parafialnym jego rodziców, chyba że co innego doradza słuszna przyczyna (zob. kan. 857 §2 i 530 n. 1 KPK).

³⁰ Prawodawca w §2 omawianego kanonu stanowi, że „dziecko rodziców katolickich, a nawet i niekatolickich, znajdujące się w niebezpieczeństwie śmierci, jest godziwie chrzczone, nawet wbrew woli rodziców”.

³¹ L. Gerosa, *dz. cyt.*, s. 191.

³² Por. Kan. 861 §2 KPK.

3.3. Wiara rodziców i chrzestnych dziecka

Udzielenie chrztu świętego, zarówno dorosłemu, jak i dziecku, koniecznie musi poprzedzać wiara, która jednak nie musi być doskonała. Niemniej jednak musi ona istnieć, bowiem bez wiary nie ma chrztu³³. Fakt, że dzieci nie mogą osobiście wyznać wiary w Chrystusa, nie jest przeszkodą w udzieleniu im tego sakramentu. Kościół czyni to w wierze wyznawanej publicznie przez rodziców dziecka, jego chrzestnych i wspólnotę parafialną. Dopuszcza się do wspólnoty wierzących tych, którzy nie potrafią jeszcze „oddać się objawiającemu Bogu przez rozum i wolne posłuszeństwo wiary”³⁴.

Każdy wierny może wierzyć jedynie w wierze Kościoła. Duszpasterze nie mogą zapominać, że dzieci także są chrzczone w wierze tej wspólnoty³⁵. Nowo ochrzczony otrzymuje zatem dar wiary, a przez stopniowe i systematyczne wprowadzenie w tajemnicę zbawienia, realizowane przez rodziców i społeczność Kościoła, może stawać się z każdym dniem coraz bardziej świadomy tego daru³⁶. Święci szafarze, troszcząc się o zagwarantowanie dzieciom wychowania w wierze, powinni pamiętać, że rodzice lub prawni opiekunowie kandydatów do chrztu nie są jedynymi reprezentantami Kościoła. Aby łaska chrztu mogła się rozwijać, dziecko potrzebuje przede wszystkim pomocy rodziców, ale za rozwój i zachowanie łaski otrzymanej na chrzcie częściowo ponosi odpowiedzialność także cała wspólnota wierzących. Podkreślał to już św. Augustyn, mówiąc: „Przedstawia się dzieci do udzielenia im duchowej łaski, nie tyle przez tych, którzy trzymają je na rękach (choć także przez nich, jeśli są dobrymi wiernymi), ile przez całą społeczność świętych i wiernych. (...) Czyni to więc cały Kościół-Matka”³⁷.

Wiara rodziców lub opiekunów dziecka nie musi być wiarą doskonałą, w pełni rozwiniętą, dojrzałą. Katechizm Kościoła Katolickiego poucza, że „wiara wymagana do chrztu nie jest wiarą doskonałą i dojrzałą, ale zaczątkiem, który ma się rozwijać”³⁸. Wiara proszących o chrzest, czyli rodziców lub prawnych opiekunów dziecka może być nieraz bardzo mała, ale należy pamiętać o tym, że nie tylko ich bierze się pod uwagę podejmując decyzję o udzieleniu lub nie, sakramentu chrztu. Zgodnie z naturą wiary, powinna ona po otrzymaniu chrztu wzrastać u dziecka. Jej rozwój domaga się zaangażowania wspólnoty wierzących – obok rodziców przede wszystkim rodziców chrzestnych. Właśnie rodziców

³³ Por. Sobór Watykański II, *Konstytucja »Sacrosanctum Concilium«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986, nr 59.

³⁴ Sobór Watykański II, *Konstytucja »Dei Verbum«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986, nr 10.

³⁵ Por. KKK, nr 1282.

³⁶ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja »Gravissimum educationis«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986, nr 2.

³⁷ Augustyn z Hippony, *Epistole*, 98, 5 w: J. P. Migne, *Patrologiae latinae cursus completus*, t. 35, Parisiis, s. 362.

³⁸ KKK, nr 1253.

chrzestnych prawodawca wymienia najpierw jako tych, którzy mają wspierać rodziców w wychowaniu religijnym dziecka. Zgodnie z kan. 872 mają oni „pomagać, aby ochrzczony prowadził życie chrześcijańskie odpowiadające przyjętemu sakramentowi i wypełniał wiernie związane z nim obowiązki”. Częściową odpowiedzialność ponosi także cała wspólnota eklezjalna³⁹.

Chrzest jest sakramentem wiary⁴⁰, dlatego chrzest dziecka jest ważny przed jego dojściem do wieku rozeznania. Wiarę i intencję przyjęcia chrztu w jego imieniu wyrażają rodzice oraz wspólnota Kościoła. Tak jak państwo swoimi ustawami zapewnia dziecku, niezależnie od jego woli, prawo do posiadania dóbr doczesnych, tak Kościół zapewnia mu dobra duchowe. Jak naturalne narodzenie dziecka leży poza zasięgiem jego decyzji, a jego życie rozwija się dzięki wspólnocie, tak jego narodziny duchowe i rozwój nadprzyrodzony są uzależnione od wspólnoty ludu Bożego⁴¹.

3.4. Wzrost dziecka w wierze po przyjęciu chrztu

Celem zapewnienia pomocy dziecku przyjmującemu chrzest we wzrastaniu w wierze i wychowaniu po katolicku prawodawca poleca rodzicom kandydata do chrztu:

- złożyć zapewnienie, że dziecko będzie wychowane w wierze katolickiej⁴²,
- wybrać jednego lub dwoje chrzestnych, którzy razem z nimi przedstawiają dziecko do chrztu oraz pomogą prowadzić chrześcijańskie życie⁴³,
- słowem i przykładem formować dzieci w wierze i praktyce życia chrześcijańskiego⁴⁴,
- kierować dzieci do szkół zapewniających wychowanie katolickie, a jeśli nie mogą tego uczynić, zatroszczyć się o należne, pozaszkolne, wychowanie religijne dzieci⁴⁵.

Poza wymienionymi wyżej wymaganiami, kierowanymi do prawnych opiekunów dziecka, ustawodawca domaga się spełnienia dwóch innych warunków, które uzasadniają nadzieję na wychowanie dziecka w wierze:

- duszpasterze oraz inni wierni mają zatroszczyć się o to, aby ci, którzy proszą o sakrament chrztu dla dziecka byli do jego przyjęcia odpowiednio przygotowani przez ewangelizację i katechezę, z uwzględnieniem norm wydanych przez kompetentną władzę⁴⁶.

³⁹ Por. II Polski Synod Plenarny (1991-1999), Poznań 2001, s. 193.

⁴⁰ Por. Mk 16, 16.

⁴¹ Por. T. Pawluk, *Prawo kanoniczne według kodeksu Jana Pawła II*, t. II, *Lud Boży, jego nauczanie i uświęcanie*, Olsztyn 2002, s. 330-331.

⁴² Por. Kan. 868 §1 n. 2 KPK.

⁴³ Por. Kan. 872, 873 KPK.

⁴⁴ Por. Kan. 774 §1 KPK.

⁴⁵ Por. Kan. 798 KPK.

⁴⁶ Por. Kan. 843 §2 KPK.

Odnosząc się do powyższego stwierdzenia, Konferencja Episkopatu Polski reguluje tę kwestię następująco: „Duszpasterze powinni wykorzystać wszystkie dostępne im środki duszpasterskie, aby wierni powierzeni ich posłudze (...) znali przepisy dotyczące sprawowania chrztu dzieci i byli przygotowani do udziału w liturgii oraz do wychowania dzieci w wierze”⁴⁷ oraz: „Ze szczególną troską (...) odniosą się duszpasterze do przygotowania rodziców dziecka i chrzestnych. W celu udzielenia odpowiednich pouczeń o misterium chrztu, wychowaniu w wierze, o roli apostołskiego przykładu rodziców chrzestnych i o liturgii tego sakramentu należy przeprowadzić bezpośrednie katechezy przygotowawcze. Udział w tych katechezach powinni wziąć tak rodzice dziecka jak i chrzestni”⁴⁸.

– po udzieleniu chrztu zarówno duszpasterze jak i wspólnota wiernych mają wspomagać swą troską i radą pierwszych i głównych wychowawców dziecka⁴⁹.

III Synod Gdański stwierdza, że trzeba zapewnić, aby dar chrztu „mógł się rozwijać przez prawdziwe wychowanie w wierze i życiu chrześcijańskim tak, aby sakrament mógł osiągnąć pełnię swej rzeczywistości”⁵⁰. Synod poucza, że „stały rozwój łaski chrztu odbywa się przez wychowanie chrześcijańskie, uczestnictwo w katechezie, osobisty rozwój duchowy oraz kolejne etapy inicjacji sakramentalnej”⁵¹ oraz że chrzest „wymaga (...) dalszego rozwoju w życiu chrześcijańskim”⁵².

3.5. Wystarczalność zapewnienia wychowania w wierze do ochrzzczenia dziecka

W dzisiejszych czasach coraz częściej można spotkać się z sytuacją, kiedy duszpasterz ma wątpliwości co do wiary rodziców bądź opiekunów dziecka, które ma być ochrzczone. Nierzadko rodzice żyją bez sakramentu małżeństwa, dając przykład raczej braku wiary niż życia według nauki Kościoła. Należy jednak zauważyć, że bywa i tak, iż brak sakramentalnego węzła małżeńskiego nie wynika tylko ze złej woli rodziców, ale z sytuacji życiowej, w której się znaleźli. Często wyrażają oni pragnienie uregulowania swego życia moralnego, choć nie zawsze jest to możliwe. Dlatego do każdej sytuacji, w której rodzice dziecka nie mają ślubu kościelnego należy podejść indywidualnie.

W sytuacji, kiedy małżonkowie proszący o chrzest dziecka mają tylko ślub cywilny „duszpasterz powinien starać się o doprowadzenie ich do zawarcia małżeństwa sakramentalnego przed chrztem dziecka”⁵³. Nie można jednak owego

⁴⁷ Episkopat Polski, *Instrukcja duszpasterska O udzielaniu sakramentu chrztu świętego dzieciom*, w: *Dokumenty duszpastersko-liturgiczne Episkopatu Polski 1966-1993*, red. C. Krakowiak, L. Adamowicz, Lublin 1994, nr 3.

⁴⁸ *Tamże*, nr 6.

⁴⁹ Por. *Tamże*, nr 8.

⁵⁰ III SG, nr 692.

⁵¹ *Tamże*, nr 684.

⁵² *Tamże*, nr 685.

⁵³ Episkopat Polski, *dz. cyt.*, nr 2b.

„starania się” traktować jako przymuszania czy wymuszenia wzajemnej zgody małżeńskiej. Nie można także uzależniać udzielenia chrztu dziecku od zawarcia małżeństwa sakramentalnego. Ojciec św. Jan Paweł II w przemówieniu do biskupów brazylijskich poucza, że nie tylko małżonkowie chrześcijańscy mają prawo prosić o chrzest dla swojego potomstwa. Także ci, którzy z jakichś racji osobistych nie posiadają woli zawarcia małżeństwa kanonicznego, mogą gwarantować, że dziecko, dla którego proszą o chrzest, otrzyma, pomimo tej oczywistej przeszkody, wychowanie religijne, jakiego domaga się ten sakrament. Duszpasterze, którym w takiej sytuacji nie powinno zabraknąć poczucia odpowiedzialności i roztropności, winni dokładnie wniknąć w sytuację rodziców proszących o chrzest i zaproponować katechezę odpowiadającą ich potrzebom, która pomogłaby im zrozumieć istotę i społeczne implikacje sakramentu chrztu⁵⁴.

Za wystarczające należy uznać przyrzeczenie, które daje uzasadnioną nadzieję, że dziecko zostanie wychowane po chrześcijańsku⁵⁵. Ocena, czy dziecko, które ma przyjąć chrzest otrzyma stosowne wychowanie w wierze, należy do szafarza sakramentu chrztu. Jednak gwarancja rodziców, że dar wiary będzie wzrastał przez autentyczne wychowanie religijne i życie chrześcijańskie, powinna być wystarczająca.

„Wychowanie w wierze” należy rozumieć jako doprowadzenie ochrzczonego do świadomej przyjaźni z Jezusem Chrystusem, a to dokonuje się przez przekazanie dziecku podstawowych prawd wiary i zasad moralności katolickiej, a przede wszystkim nauczenie dziecka modlitwy, włączenie go w życie wspólnoty katolickiej (msza św. niedzielna), posyłanie na naukę religii, doprowadzenie do pełnego udziału w Eucharystii i do przyjęcia sakramentu bierzmowania oraz wprowadzenie w dojrzałe i odpowiedzialne życie chrześcijanina⁵⁶.

W sytuacji, kiedy rodzice odmawiają uznania realizacji zamysłu Bożego względem ich małżeństwa i nie chcą, aby został rozniecony ów płomień wiary, który kazał im prosić o chrzest dla swojego dziecka, duszpasterz powinien zażądać od nich i od chrzestnych oświadczenia, że zobowiązują się wychować dziecko w wierze katolickiej⁵⁷.

4. Odłożenie chrztu

Prawodawca dopuszcza także odłożenie chrztu. O możliwości tej mówi kan. 868 §1 n. 2 KPK, według którego, jeśli zupełnie nie ma uzasadnionej nadziei, że dziecko będzie wychowane po katolicku, należy odłożyć chrzest, zgodnie

⁵⁴ Por. Jean Paul II, *Discours aux Evêques brésiliens de la Région „nord-est V” en visite „ad limina apostolorum”*, nr 6, za: J. Krajczyński, *dz. cyt.*, s. 302-303.

⁵⁵ Por. PA, nr 31.

⁵⁶ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja »Gravissimum educationis«*..., 2; Episkopat Polski, *dz. cyt.*, nr 2.

⁵⁷ Por. Episkopat Polski, *dz. cyt.*, nr 2b.

z postanowieniami prawa partykularnego. Należy wówczas powiadomić rodziców o przyczynie tej decyzji.

Co to znaczy wychować w wierze, omówiono wyżej, dlatego nie ma potrzeby powtarzania tego w tym miejscu. Należy jednak podkreślić, że prawodawca we wspomnianym kanonie nie mówi o odmowie udzielenia chrztu, ale o jego odłożeniu.

Potwierdza to także Kongregacja Nauki Wiary, która poucza: „Najpierw powinno być wiadome, że tego rodzaju odmówienie chrztu jest pewną formą ograniczenia kogoś. Nie chodzi tu zresztą o odmowę, tym mniej o wzgląd na osobę, lecz o odłożenie chrztu ze względów pedagogicznych. Zmierza ono do tego, by rodzina pogłębiła wiarę lub stała się bardziej świadoma swoich obowiązków”⁵⁸.

Norma zawarta w kan. 868 §1 n. 2 KPK podlega ścisłej interpretacji, dlatego należy strzec się przed nadużyciem przepisów prawa. Trzeba pamiętać, że tylko zupełny brak uzasadnionej nadziei, że dziecko będzie wychowane po katolicku, uprawnia do podjęcia takiej decyzji. Przy aplikowaniu normy prawnej do określonego stanu faktycznego nie wolno zapominać, że wystarczające zapewnienie o wychowaniu dziecka w wierze, które jest na ogół składane przez rodziców lub bliskich dziecka, może być uzupełnione w różny sposób w ramach wspólnoty chrześcijańskiej⁵⁹. Instrukcja o chrzcie wyjaśnia, że do wystarczających zapewnień należy zaliczyć wybór chrestnych, którzy poważnie podejmą troskę o dziecko, a także pomoc ze strony wspólnoty wierzących⁶⁰.

W sytuacji, kiedy doszło do odłożenia udzielenia sakramentu chrztu na później, duszpasterze powinni systematycznie kontaktować się z rodzicami, aby – jeśli będzie to możliwe – jak najszybciej zostały spełnione warunki konieczne do udzielenia chrztu⁶¹.

5. Odmowa udzielenia chrztu

Kan. 843 §1 KPK stanowi: „Święci szafarze nie mogą odmówić sakramentów tym, którzy właściwie o nie proszą, są odpowiednio przygotowani i prawo nie wzbrania im ich przyjmowania”. Kościół dopuszcza odmowę ochrzczenia dziecka jedynie w ostateczności. Wspominana Instrukcja *Pastoralis actio* stwierdza, że jeśli zapewnienia o wychowaniu w wierze nie są rzeczywiście szczere, można odłożyć sakrament. Natomiast „jeśli wreszcie naprawdę brak takiego zapewnienia lub wprost odrzuca się je, chrztu należy odmówić”⁶². Można

⁵⁸ PA, nr 31.

⁵⁹ Por. *Tamże*, nr 28.

⁶⁰ Por. *Tamże*, nr 30.

⁶¹ Gdy warunki te nie zostaną spełnione, jako ostateczność można zaproponować zapisanie dziecka do katechumenatu, który rozpocznie się z chwilą zainicjowania przez dziecko edukacji szkolnej. Por. *Tamże*.

⁶² *Tamże*, nr 28.

zatem odmówić chrztu np. w sytuacji, gdyby rodzice, którzy żyją w cywilnym związku małżeńskim lub notorycznie porzucili wiarę katolicką i wskazani przez nich chrzestni odmówili złożenia pisemnej gwarancji o wychowaniu dziecka w wierze katolickiej⁶³.

Zakończenie

Kościół, który jest depozytariuszem sakramentów, ma prawo ustalać warunki ich sprawowania. Przepisy Kościoła stoją na straży zarówno ważności, jak i godności udzielania sakramentów. Pośród nich szczególne miejsce zajmuje chrzest, który jest konieczny do zbawienia, a jednocześnie jest bramą otwierającą przed człowiekiem przyjęcie pozostałych sakramentów.

Kościół od wieków praktykował chrzest dzieci, stojąc na stanowisku, że nie można pozbawiać ich bezcennej łaski stania się dziećmi Bożymi. Zdolnym do chrztu jest każdy człowiek, jeszcze nie ochrzczony. Niemniej jednak do przyjęcia tego sakramentu potrzeba wiary, przede wszystkim rodziców, która nie musi być doskonała, a na spełnienie warunków przypisanych do godziwości sprawowania sakramentu może mieć wpływ cała wspólnota wierzących.

Literatura

II Polski Synod Plenarny (1991–1999), Poznań 2001.

III Synod Gdański. Misja ewangelizacyjna Kościoła gdańskiego na początku nowego tysiąclecia, t. I, Gdańsk 2001.

Codex iuris canonici auctoritate Joannis Pauli PP. II promulgatus; Kodeks prawa kanonicznego, przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu, Poznań 1984.

Dekret *Apostolicam Actuositatem*, 18 XI 1965 r., nr 2-3, AAS 59 (1966) s. 837-864.

Gerosa L., *Prawo Kościoła*, Poznań 1999.

Episkopat Polski, *Instrukcja duszpasterska O udzielaniu sakramentu chrztu świętego dzieciom*, w: *Dokumenty duszpastersko-liturgiczne Episkopatu Polski 1966–1993*, red. C. Krakowiak, L. Adamowicz, Lublin 1994.

Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 1994.

Kongregacja Nauki Wiary, *Instrukcja »Pastoralis actio«*, 20 X 1980 r., AAS 72 (1980) s. 1137-1156.

Krajczyński J., *Dopuszczenie dziecka do sakramentu chrztu. Refleksje kanoniczno-pastoralne*, w: *Semel Deo dedicatum non est ad usum humanos ulterius transferendum. Księga pamiątkowa dedykowana ks. prof. dr. hab. Julianowi Kałowskiemu MIC z okazji siedemdziesiątej rocznicy urodzin*, red. J. Wroczeński, B. Szewczuł, A. Orczykowski, Warszawa 2004.

⁶³ Por. J. Krajczyński, *dz. cyt.*, s. 311.

- Krukowski J., *Lud Boży*, w: *Komentarz do Kodeksu prawa kanonicznego*, t. II/1, *Księga II. Lud Boży*, red. J. Krukowski, Poznań 2005.
- Migne J. P., *Patrologiae latinae cursus completus*, t. 35, Parisiis.
- Obrzędy chrztu dzieci dostosowane do zwyczajów polskich*, Katowice 1992.
- Pawluk T., *Prawo kanoniczne według kodeksu Jana Pawła II*, t. II, *Lud Boży, jego nauczanie i uświęcanie*, Olsztyn 2002.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań-Warszawa 1980.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna »Lumen gentium«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986
- Sobór Watykański II, *Konstytucja »Sacrosanctum Concilium«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986
- Sobór Watykański II, *Konstytucja »Dei Verbum«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986
- Sobór Watykański II, *Deklaracja »Gravissimum educationis«*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1986

The legal requirements of child admission to the sacrament of baptism

Summary

The following article presents requirements imposed by canon law on parents of a child who is to be christened. The Church, as a depositary of the sacraments, has the right to define the conditions of its celebration. Ecclesiastical regulations protect the importance and dignity of granting sacraments.

The article shows christening as a theological and legal event, then discusses legal conditions of admission to baptism, and the statutory requirements to the valid and fair granting of this sacrament. Motives, possibilities of postponing and refusal of granting the baptism are presented as well.

The article relies mostly on Canonical Law Code and Ecclesial acts which refer to the sacrament of baptism.

Keywords: baptism, child, Church, The code of the canon law, sacrament.

MONIKA ZBROJEWSKA

AMADEUSZ MAŁOLEPSZY

Wydział Prawa i Administracji

Uniwersytet Łódzki

Dziecko jako świadek w procesie karnym

Streszczenie: Niniejsza publikacja jest poświęcona problematyce dzieci występujących w procesie karnym w charakterze świadka. Skupia się ona przede wszystkim na wskazaniu funkcji ochronnej norm prawnych zarówno krajowych jak i międzynarodowych. Artykuł przedstawia procedurę obowiązującą przy przesłuchiowaniu dziecka jako świadka. Autorzy swoją uwagę skupili na określeniu zakresu przedmiotowego oraz na określeniu forum uczestników takiego przesłuchania, a także wskazaniu ich praw i obowiązków. W publikacji dokonano oceny regulacji polskich na tle uregulowań międzynarodowych. Sformułowane zostały także postulaty *de lege ferenda* w zakresie regulacji prawnych odnoszących się do dzieci występujących w procesie karnym w charakterze świadków.

Słowa kluczowe: art. 185a k.p.k., art. 185b k.p.k., biegły psycholog, dziecko, przedstawiciel ustawowy, świadek.

Wprowadzenie

W postępowaniu karnym dziecko może występować w trzech rolach procesowych: 1) jako świadek czynu zabronionego, 2) jako pokrzywdzony czynem zabronionym, 3) jako sprawca bądź współsprawca czynu zabronionego. W zależności od tego jaką rolę spełnia, ustawodawca różnorodnie ukształtował mechanizmy stanowiące ochronę jego podstawowych praw i wolności. Ich zakres uzależniony jest od tego, jaki jest status dziecka w postępowaniu. Niniejsza publikacja dotyczy ochrony praw dziecka występującego w procesie karnym w charakterze świadka.

Na gruncie prawa polskiego podstawowa ochrona praw dziecka występującego w przedstawionej roli procesowej została zawarta w ustawie Kodeks postępowania karnego¹. Problematyka ta ma również wymiar międzynarodowy, którego wyrazem jest *Konwencja z dnia 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka* (zwana dalej: *Konwencją*)². Zawiera ona katalog niezbywalnych praw takich,

¹ Dz. U. z 1997 r., nr 89, poz. 555, z późn. zm. (dalej: k.p.k.).

² Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526, z późn. zm.

jak swoboda myśli, sumienia, wyznania, prawo do zrzeszania się itd. Normy wspomnianego aktu międzynarodowego mają charakter klauzul generalnych, których uszczegółowienie należy do odpowiednich organów państwa. Poza tym uregulowania zawarte w *Konwencji* mają zastosowanie nie tylko w procesie karnym (np. szczególne dyrektywy dotyczące wymiaru kary), lecz także w procesie cywilnym (np. w sprawach dotyczących przysposobienia) czy postępowaniu administracyjnym (np. prawo do uzyskania imienia, obywatelstwa). Z tych względów dostrzegając potrzebę zapewnienia gwarancji procesowych dziecka występującego w procesie karnym, społeczność międzynarodowa, za pośrednictwem Rady Gospodarczo-Społecznej ONZ przyjęła 22 lipca 2005 r. *Wytyczne dotyczące postępowania w sprawach karnych z udziałem dzieci* (zwane dalej: *Wytycznymi*)³. Celem ich ustanowienia było przede wszystkim przedstawienie dobrych praktyk opartych na aktualnej wiedzy oraz międzynarodowych i regionalnych normach, standardach i zasadach w zakresie spraw, w których ofiarami lub świadkami przestępstw są dzieci. Podobnie jak *Konwencja* tak i *Wytyczne* są aktami prawa zawierającymi klauzule generalne.

Definicja dziecka i zakres podmiotowy ochrony

Rozważania w zakresie ochrony praw dziecka występującego w charakterze świadka na gruncie polskiej procedury karnej należy zacząć od określenia, jakie podmioty są nią objęte. *Konwencja* w art. 1 przyjmuje, iż dzieckiem jest każda istota ludzka w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem uzyska ona wcześniej pełnoletność. Podobna definicja została przyjęta w *Wytycznych*. Podstawowym kryterium wyróżniającym jest więc wiek. Ustawodawca polski na gruncie prawa karnego procesowego nie używa określenia dziecko. Zamiast niego posługuje się pojęciami „małoletni” oraz „nieletni”. Obejmują one wyłącznie osoby poniżej 18. roku życia. Innymi słowy pojęcia „małoletni” oraz „nieletni” odpowiadają definicji przyjętej przez *Konwencję* oraz *Wytyczne*. Z uwagi na to, że jednym ze źródeł prawa w Polsce są umowy międzynarodowe ustanawiane przez organizacje międzynarodowe należy stwierdzić, że każda osoba poniżej 18. roku życia, bez względu na określenie ustawowe, jest dzieckiem.

Warto zaznaczyć, że na gruncie k.p.k. każdy może być świadkiem niezależnie od wieku, stanu psychicznego, czy też fizycznego⁴. Nie ma przy tym znaczenia, czy dana osoba posiada pełną, ograniczoną czy też nie posiada w ogóle zdolności do czynności prawnych. W tym ujęciu świadkiem może być

³ ECOSOC Resolution 2005/20, *Guidelines on Justice in Matters involving Child Victims and Witnesses of Crime*, <http://www.un.org/en/ecosoc/index.shtml>. Wersja polskojęzyczna dostępna na stronie internetowej www.dzieckokrzywdzone.pl.

⁴ J. Kosonoga, *Przesłuchanie pokrzywdzonego w trybie art. 185a k.p.k.*, „Prokuratura i Prawo” 2004, nr 1, s. 64.

dziecko bez względu na jego wiek. Takie unormowanie jest zgodne z *Wytycznymi*: w art. 18 ustanowiono, że każde dziecko należy traktować jako pełnoprawnego świadka podlegającego przesłuchaniu, a jego zeznania nie powinny być z założenia traktowane jako nieważne lub niewiarygodne wyłącznie z powodu jego wieku, jeżeli stopień jego dojrzałości pozwala na złożenie zrozumiałych i wiarygodnych zeznań. W procedurze karnej ustawodawca nie przewidział zakazów dowodowych odnoszących się do dzieci, analogicznych do tych, jakie funkcjonują w innych procedurach. Przykładowo zgodnie z art. 430 Kodeksu postępowania cywilnego⁵ w postępowaniu w sprawach małżeńskich świadkiem nie może być małoletni, który nie ukończył 13 lat, a zstępny którejkolwiek ze stron nie może być świadkiem do momentu ukończenia 17 lat. W procedurze administracyjnej przewiduje się ogólny zakaz dotyczący wszystkich świadków, w tym także dzieci. Zgodnie z art. 88 pkt 1 Kodeksu postępowania administracyjnego⁶ świadkiem nie może być osoba, która jest niezdolna do spostrzegania lub komunikowania swych spostrzeżeń. Identyczna norma ogólna obowiązuje w procedurze cywilnej w sprawach inne niż sprawy małżeńskie (art. 259 k.p.c.). Zakaz dowodowy dotyczący dzieci jako świadków przewiduje także Kodeks Prawa Kanonicznego (Kanon 1550 § 1), zgodnie z którym w procesie z zasady nie można przesłuchać małoletnich poniżej 14. roku życia i upośledzonych umysłowo.

Na gruncie procesu karnego ustawodawca, uwzględniając potrzeby zabezpieczenia dziecka przed ponowną wiktymizacją czy też narażaniem na przeżycia związane z byciem świadkiem zdarzeń przestępnych, przewidział odrębności w trybie przesłuchania dzieci (małoletnich) w stosunku do przesłuchania osoby pełnoletniej. Kategoria świadków-dzieci została wyszczególniona poprzez posłużenie się (podobnie jak w *Konwencji i Wytycznych*) kryterium podmiotowym tj. wiekiem, a konkretnie granicą 15 lat. Pozwala to na wyróżnienie w omawianej kategorii dwóch grup małoletnich świadków: 1) dzieci, które nie ukończyły 15. roku życia oraz 2) dzieci, które ukończyły 15. rok życia, a nie ukończyły 18. roku życia. Tylko w stosunku do pierwszej z wymienionych zostały ustanowione odrębności w zakresie ich przesłuchania. Co ważne i godne podkreślenia, świadek, który ukończył 15. rok życia będzie przesłuchiwany przy zachowaniu takich samych rygorów jak przy przesłuchaniu dorosłego. Przepisy prawa nie przewidują bowiem szczególnych rozwiązań proceduralnych dla dzieci (małoletnich), które ukończyły 15., ale nie ukończyły 18. roku życia⁷. Niniejsze opracowanie skupia się na wskazaniu odrębności w przesłuchaniu świadków, będących dziećmi zaliczających się do pierwszej z wymienionych grup.

⁵ Dz. U. z 1964r., nr 43, poz. 296, z późn. zm. (powoływana dalej jako: k.p.c.).

⁶ Tekst jednolity w Dz. U. z 2000r., nr 98, poz. 1071, z późn. zm.

⁷ Z wyjątkiem tego, że od świadka, który nie ukończył 17. roku życia nie odbiera się przyrzeczenia (art. 180 pkt 1 k.p.k.).

Dziecko, które nie ukończyło 15 lat jako świadek na gruncie procesu karnego

Wyszczególniona grupa świadków-dzieci, którzy w chwili przesłuchania nie ukończyli 15 lat jest grupą niejednorodną. Ustawodawca, uwzględniając wysoki stopień społecznej szkodliwości niektórych przestępstw, a także z uwagi na dobro dziecka będącego świadkiem ich popełnienia, szczególną ochroną objął świadków przestępstw przeciwko wolności seksualnej i obyczajności (rozdział XXV Kodeksu karnego⁸), przestępstw przeciwko rodzinie i opiece (rozdział XXVI k.k.), a także przestępstw popełnionych z użyciem przemocy lub groźby bezprawnej. Normatywnie zostało to wyrażone w przepisach art. 185a oraz art. 185b k.p.k. Dziecko, które nie ukończyło 15 lat, będzie wstępowało na gruncie procesu karnego w czterech konfiguracjach: 1) jako pokrzywdzony będący jednocześnie świadkiem czynów, o których mowa w rozdziale XXV i XXVI k.k.; 2) jako pokrzywdzony będący jednocześnie świadkiem czynów innych niż określone w rozdziale XXV i XXVI k.k.; 3) jako świadek w sprawach o przestępstwa popełnione z użyciem groźby bezprawnej lub o przestępstwa określone w rozdziale XXV k.k.; 4) jako świadek w sprawach o przestępstwa inne niż wymienione w pkt. 3. W zależności od tego, w której z wymienionych konfiguracji dziecko występuje zróżnicowana jest ochrona jego praw. Z tych względów wyróżniamy dwie grupy przepisów regulujących tryb przesłuchania małoletnich świadków.

Pierwsza odnosi się do przesłuchania każdego świadka, który nie ukończył 15. roku życia tj. występującego w każdej z wymienionych konfiguracji procesowych. W tej grupie przewiduje się następujące odrębności: umożliwienie udziału w przesłuchaniu przedstawicielowi ustawowemu lub faktycznemu opiekunowi małoletniego (art. 171 § 3 k.p.k.) oraz wyłączenie jawności rozprawy na czas przesłuchania takiego świadka (art. 360 § 3 k.p.k.).

Drugą grupę przepisów tworzą te, które dotyczą wyłącznie świadków-dzieci występujących w konfiguracji wymienionej w pkt. 1) i 3). Świadców Ci podlegają szczególnemu trybowi przesłuchania. Jest on odmienny nie tylko od tego, jaki obowiązuje przy przesłuchaniu świadków pełnoletnich, lecz różni się także od sposobu przesłuchania świadków, którzy nie ukończyli 15 lat, lecz występują w 2) lub 4) konfiguracji procesowej. Cechami charakterystycznymi dla tego trybu są: obligatoryjny udział biegłego psychologa w przesłuchaniu, względny zakaz ponownego przesłuchania takiego świadka oraz ściśle określone, przez przepis art. 185a § 2 k.p.k., forum biorących udział w przesłuchaniu.

Nie sposób ulec wrażeniu, że ustawodawca uprzywilejował grupę świadków będących pokrzywdzonymi czy też wyłącznie świadkami przestępstw z rozdziału XXV i XXVI k.k. oraz przestępstw popełnionych z użyciem przemocy

⁸ Dz. U. z 1997 r., nr 88, poz. 553, z późn. zm. (dalej: k.k.).

lub groźby bezprawnej. Są to przestępstwa o wysokim stopniu społecznej szkodliwości, często dotyczące najbliższych dziecka, jak i jego samego, przy czym dziecko bywa niejednokrotnie jedynym świadkiem zaistniałych zdarzeń. W tym zakresie za słuszne należy uznać rozwiązanie przyjęte przez ustawodawcę, a mianowicie objęcie szczególną ochroną psychiki dziecka dotkniętego wymienionymi w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. czynami zabronionymi. Takie rozwiązanie jest zgodne z art. 17 *Wytycznych*, który stanowi o konieczności zastosowania specjalnych środków i ochrony, z uwagi na płeć oraz zróżnicowany charakter przestępstw przeciwko dzieciom, takich jak molestowanie seksualne.

Można zastanawiać się, czy tryb postępowania określony w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. nie powinien objąć każdego świadka poniżej 15. roku życia. Istnieją bowiem przestępstwa, które mogą oddziaływać na psychikę małoletniego, ale nie muszą należeć do kategorii przestępstw wymienionych w przytoczonych artykułach. Do takich należy przykładowo spowodowanie wypadku drogowego, w wyniku którego śmierć ponosi rodzic dziecka; dziecko może być naocznym świadkiem tego wypadku. Niewątpliwie zdarzenie to wpływa w znacznym stopniu na psychikę małoletniego. Jednakże przestępstwo spowodowania wypadku drogowego, nawet jeżeli jego następstwem jest śmierć osoby, nie jest przestępstwem należącym do katalogu określonego w art. 185a oraz 185b k.p.k. Zatem małoletni świadek będzie mógł być przesłuchiwany kilkakrotnie, bez obligatoryjnego udziału biegłego psychologa, a przed sądem w toku rozprawy w obecności wszystkich stron i uczestników postępowania. Przedstawiony przykład wskazuje na dysproporcję w traktowaniu świadków będących dziećmi poniżej 15. roku życia. Każde przestępstwo, którego świadkiem jest małoletni, naraża go na traumatyczne przeżycie tym bardziej, jeżeli dotyczy jego samego czy też jego najbliższych. Uzasadniony jest zatem postulat *de lege ferenda* o objęcie ochroną także dzieci poniżej 15. roku życia, które nie spełniają warunków określonych w art. 185a oraz art. 185b k.p.k.

Uprawnieni do przesłuchiwania małoletniego

W zależności od fazy postępowania karnego katalog osób mogących przesłuchiwać małoletniego, a także uczestniczyć w przesłuchaniu, został różnorodnie ukształtowany. Postępowanie przed sądem charakteryzuje się tym, że podczas przesłuchania świadka na rozprawie obecne są zarówno strony postępowania, jak i publiczność. Wynika to z zasady jawności postępowania karnego. Każdemu z nich (z wyjątkiem publiczności) przysługuje prawo zadawania pytań, będące przejawem zasady kontradyktoryjności. W postępowaniu przygotowawczym jawność jest ograniczona. W przesłuchaniu oprócz przesłuchiwanego i organu prowadzącego to postępowanie nikt inny nie uczestniczy. Zasada jawności ulega istotnym modyfikacjom w przypadku świadków, o których mowa w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. Jest to wynikiem ograniczenia kręgu

osób, jakie zostały dopuszczone do przesłuchania małoletniego. W posiedzeniu sądu⁹, mogą wziąć udział wyłącznie: prokurator, obrońca oraz pełnomocnik pokrzywdzonego, a obligatoryjnie obecny jest biegły psycholog. Obok wymienionych podmiotów prawo uczestnictwa przyznano przedstawicielowi ustawowemu małoletniego lub jego faktycznemu opiekunowi. Modyfikacja zasady jawności polega na tym, że z jednej strony ulega ona ograniczeniu, z drugiej strony rozszerzeniu. Z punktu widzenia rozprawy, czyli postępowania sądowego, dochodzi do jej ograniczenia. Jest to efektem wyłączenia udziału niektórych uczestników procesu. Natomiast z punktu widzenia postępowania przygotowawczego mamy do czynienia z rozszerzeniem kręgu osób uczestniczących w tej czynności procesowej.

Przesłuchania świadka, o którym stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k., jak zostało powiedziane, dokonuje sąd bez względu na to czy jest to postępowanie przygotowawcze, czy postępowanie sądowe. Stanowi to odstępstwo od zasad rządzących postępowaniem karnym. Otóż w toku postępowania przygotowawczego czynności przesłuchania są przeprowadzane przez organ prowadzący to postępowanie, tj. prokuratora lub Policję. Nie sposób nie zauważyć, że taki model narusza fundamentalny układ procesowy. Sąd wkracza w postępowanie, które jest prowadzone (nadzorowane) przez prokuratora. Sądem tym jest sąd, który będzie właściwy do rozpoznania sprawy po wniesieniu aktu oskarżenia. Istotne jest zatem określenie roli, jaką będzie on spełniał. Słusznie w literaturze wskazuje się, że czynność przesłuchania małoletniego świadka w trybie art. 185a k.p.k. jest *de facto* sądową czynnością śledczą, rozumianą jako czynność dowodowa przeprowadzana w postępowaniu przygotowawczym¹⁰. Jednakże na tym etapie, co należy podkreślić, to nie on gromadzi i dokonuje oceny materiału dowodowego, lecz czyni to prowadzący postępowanie przygotowawcze. Dlatego też za słuszne należy uznać stanowisko zajęte przez orzecznictwo, że w tym przypadku sąd staje się gwarantem swobodnej wypowiedzi osoby, której depozycji wysłuchuje i o tym zaświadcza¹¹. Staje się on więc „strażnikiem” praw i interesów małoletniego świadka: ma dopilnować, aby poprzez odtworzenie zaistniałych zdarzeń nie doszło do nadmiernego obciążenia psychiki dziecka. Przedstawione stanowisko wskazuje na to, że rola sądu nie kończy się na biernym odebraniu zeznań świadka. Słuszne jest stwierdzenie B. Hołysta, że przesłuchujący powinien przeanalizować dotychczas zebrany materiał, co umożliwi mu przygotowanie pytań i będzie zapobiegało ponownemu przesłuchiowaniu świadka w przyszłości¹². Innymi słowy pomimo tego, że sąd nie

⁹ Niezależnie od fazy postępowania przesłuchania świadka, o którym stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k. dokonuje wyłącznie sąd na posiedzeniu.

¹⁰ M. Kurowski, P. Sydor, „Śledcze” czynności sądowe w postępowaniu przygotowawczym w aspekcie praktycznym, „Przegląd Sądowy” 2011, nr 1, s. 103.

¹¹ Tak: Postanowienie SA w Krakowie z dnia 11 grudnia 2007r., II AKo 279/07, „Krakowskie Zeszyty Sądowe” 2007, z. 12, poz. 55.

¹² B. Hołyst, *Psychologia kryminalistyczna*, wyd. 2, Warszawa 2006, s. 967.

jest gospodarzem procesu, ma dążyć do wyjaśnienia wszystkich okoliczności sprawy¹³. Jest to zgodne z zasadą jednokrotnego przesłuchania małoletniego świadka. Dokładne ustalenie okoliczności, w oparciu o wiedzę, jaką dysponuje ów świadek, minimalizuje konieczność jego ponownego przesłuchania.

Prokurator prowadzący (nadzorujący) postępowanie przygotowawcze, pomimo ingerencji sądu w prowadzone przez niego czynności, nie został pozbawiony możliwości przesłuchania małoletniego, o którym stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k. Umożliwia mu to udział w posiedzeniu sądu, na którym będzie przeprowadzany taki dowód. Uczestnictwo w posiedzeniu jest nieobowiązkowe. Jednakże biorąc pod uwagę treść § 185 *Regulaminu wewnętrznego urzędowania powszechnych jednostek organizacyjnych prokuratury*¹⁴, prokurator powinien, a nawet jest obowiązany, uczestniczyć w przesłuchaniu małoletniego, dokonywanego w trybie art. 185a § 1 k.p.k. Asumpt do takiego stanowiska daje literalne brzmienie wymienionego paragrafu. Stanowi on, że prokurator „bierze udział w tej czynności”, a nie że „może wziąć udział w tej czynności”. Treść przepisu wskazuje zatem na obowiązek uczestnictwa w posiedzeniu. Wówczas jako nieobowiązkowy należałoby uznać udział prokuratora w przesłuchiowaniu małoletniego, o którym stanowi art. 185b § 1 k.p.k. tj. małoletniego będącego świadkiem przestępstw wymienionych w Rozdziale XXV k.k. lub przestępstw popełnionych z użyciem przemocy lub groźby bezprawnej. Wydaje się jednak, że na taką interpretację nie zezwala gwarancyjny charakter instytucji ustanowionej w art. 185b § 1 k.p.k. oraz odpowiednie stosowanie art. 185a k.p.k. Za obecnością prokuratora w posiedzeniu sądu dodatkowo przemawia również to, że świadek, o którym stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k. może być przesłuchany tylko raz, a jego ponowne przesłuchanie jest dopuszczalne w wyjątkowych przypadkach. Z uwagi na fazę postępowania, szczególnie gdy jest to postępowanie przygotowawcze, trudno wyobrazić sobie sytuację, kiedy to w przesłuchaniu świadka nie bierze udziału organ, który ma dokonać dokładnych ustaleń faktycznych i na ich podstawie przeprowadzić subsumcję prawną czynu podejrzanego, co będzie pociągało wniesienie (bądź nie) aktu oskarżenia do sądu.

Dokonywanie przesłuchania przez sąd oraz powinność uczestnictwa w posiedzeniu prokuratora jest przejawem zapewnienia odpowiedniego nadzoru przy przesłuchiowaniu małoletniego świadka. Jest to obecne również w uregulowaniach międzynarodowych. *Wytyczne* stanowią o tym, że przesłuchanie małoletniego powinno odbywać się w sposób umożliwiający nadzór przez sędziów (art. 31 lit. c). Ustawodawca na gruncie polskiej procedury zapewnił dalej idącą gwarancję dla małoletniego. Sędzia bowiem nie tylko sprawuje nadzór nad przesłuchaniem, np. poprzez uchylanie pytań uczestników, lecz jest prowadzącym to przesłuchanie, czyli sam może zadawać pytania świadkowi.

Z kręgu uprawnionych do uczestniczenia w przesłuchaniu małoletniego, o którym mowa w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. ustawodawca wyłączył

¹³ M. Kurowski, P. Sydor, *dz. cyt.*, s. 105.

¹⁴ Dz. U. z 2010r., nr 49, poz. 296 (dalej: *Regulamin*).

podejrzanego (oskarżonego). Jest to podyktowane przede wszystkim dobrem dziecka, a także specyfiką przestępstw wymienionych w powołanych artykułach. Są to przestępstwa, których sprawcą często jest rodzic lub opiekun faktyczny dziecka. W takich przypadkach obecność podejrzanego (oskarżonego) mogłaby wzbudzać lęk, a co za tym idzie wpływać sugerująco na świadka. W tej materii w doktrynie procesu karnego pojawiły się dwa przeciwstawne stanowiska¹⁵. Dominujące jest to, które uznaje, że podejrzany (oskarżony) nie powinien brać udziału w takim posiedzeniu. Zostało to bowiem wykluczone przez ustawodawcę, który *expressis verbis* w art. 185a k.p.k. ustalił krąg osób uprawnionych do udziału w nim i nie przewidział wśród nich podejrzanego (oskarżonego)¹⁶. *Prima facie* można powiedzieć, że dochodzi tutaj do istotnego naruszenia jednej z zasad postępowania karnego, jaką jest prawo do obrony. Tak jednak nie jest. W posiedzeniu sądu, na którym odbierane są zeznania świadka, o którym mowa w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. ustawodawca uprawnił do uczestnictwa obrońcę oskarżonego. Gdyby podejrzany (oskarżony) nie miał go na tym etapie, może żądać ponownego przesłuchania takiego świadka przy udziale ustanowionego obrońcy. Nie dochodzi zatem do naruszenia zasady prawa do obrony.

Wyłączenie, o którym mowa wyżej jest zgodne z art. 31 lit. b) *Wytycznych*. Otóż prowadzący przesłuchanie dziecka powinni dążyć do tego, aby nie było ono przesłuchiwanie przez domniemanego sprawcę, przesłuchanie odbywało się poza zasięgiem wzroku domniemanego sprawcy, a także by były zapewnione takim dzieciom oddzielne poczekalnie i pokoje przesłuchań. Jest to wyrazem obaw w zakresie negatywnego wpływu podejrzanego (oskarżonego) na zeznającego.

W stosunku do świadków, którzy nie ukończyli 15 lat, innych niż wymienieni w art. 185a oraz art. 185b k.p.k., procedura karna przewiduje, jako swoją odrębność od przesłuchania świadka pełnoletniego, możliwość wyłączenia jawności rozprawy na czas składania przez nich zeznań. Wyłączenie jawności rozprawy polega na ograniczeniu kręgu osób, które mogą pozostawać na sali rozpraw podczas dokonywania określonej czynności procesowej. Przepisy procedury karnej wskazują, że w rozprawie, której jawność została wyłączona, mogą uczestniczyć wszystkie osoby biorące udział w postępowaniu, w tym także oskarżony oraz osoby (tzw. osoby godne zaufania) przez nie wyznaczone. Ponadto przewodniczący może zezwolić innym osobom na obecność na rozprawie (art. 361 k.p.k.). Warto zaznaczyć, że wyłączenie jawności rozprawy dotyczy wyłącznie postępowania toczącego się przed sądem. W toku

¹⁵ Bliżej zob.: K. Eichstaedt, *Czynności sądu w postępowaniu przygotowawczym w polskim prawie karnym*, Warszawa 2008, s. 377-378.

¹⁶ Tak: K. Eichstaedt, *Czynności sądu w postępowaniu przygotowawczym w polskim prawie karnym*, Warszawa 2008, s. 378; T. Grzegorzczak, *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, wyd. 5, Warszawa 2008, s. 432; R. A. Stefański, *Przesłuchanie pokrzywdzonego poniżej lat 15 w procesie karnym*, w: *Współczesne problemy procesu karnego i jego efektywności. Księga pamiątkowa profesora Andrzeja Bulsiewicza*, Toruń 2004, s. 390; A. Wilkowska-Płóciennik, *Przesłuchanie pokrzywdzonego dziecka w trybie art. 185a k.p.k.*, „Prokuratura i Prawo” 2010, nr 6, s. 36.

postępowania przygotowawczego nie został przewidziany żaden szczególny tryb przesłuchiwania tego typu świadków. Jedynym elementem gwarancyjnym dla małoletniego jest to, że w toku śledztwa to prokurator powinien osobiście przesłuchiwać małoletniego, o czym stanowi § 184 pkt 2 *Regulaminu*. Nie może przekazać tej czynności innym organom, np. policji. Jednakże w razie prowadzenia postępowania przygotowawczego w formie dochodzenia prokurator nie musi tej czynności dokonywać osobiście.

Wytyczne w zakresie wyłączenia jawności przesłuchania małoletniego świadka idą dalej. Obok przedstawionej wyżej koncepcji ograniczenia zewnętrznej jawności rozprawy wymieniony akt prawny przewiduje także anonimizację świadka będącego dzieckiem, który występuje w postępowaniu karnym. Wytyczne w art. 27 wskazują, że dane, które mogłyby prowadzić do identyfikacji dziecka, powinny być poufne, a dostęp do nich winien być zawężony. W polskim procesie karnym, zadość powyższemu czyni instytucja świadka *incognito*. Jest ona uregulowana w art. 184 k.p.k. Dopuszcza się zachowanie w tajemnicy okoliczności umożliwiających ujawnienie tożsamości świadka, gdy zachodzi uzasadniona obawa niebezpieczeństwa dla życia, zdrowia, wolności albo mienia w znacznych rozmiarach świadka lub osoby dla niego najbliższej. Decyzję w tym zakresie podejmuje sąd lub prokurator. Instytucja świadka *incognito* obejmuje każdego świadka występującego w procesie karnym włącznie ze świadkami małoletnimi. Warunkiem jej zastosowania jest istnienie przesłanek przewidzianych w art. 184 § 1 k.p.k.

Udział biegłego psychologa w przesłuchaniu

Kodeks postępowania karnego przewiduje ogólną zasadę, odnoszącą się do wszystkich świadków, stanowiącą że w przypadku gdy wobec osoby świadka istnieje wątpliwość co do stanu psychicznego, stanu rozwoju umysłowego, zdolności postrzegania lub odtwarzania przez niego postrzeżeń, sąd lub prokurator może zarządzić przesłuchanie z udziałem biegłego lekarza lub biegłego psychologa (art. 192 § 2 k.p.k.). Kwestia ta została w sposób szczególny uregulowana w stosunku do przesłuchania dzieci, o których stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k. Szczegółność przejawia się tym, że o ile w art. 192 § 2 k.p.k. mowa jest o fakultatywności „sąd lub prokurator może”, tak w przypadku dzieci, o których mowa w zdaniu poprzedzającym sąd lub prokurator obligatoryjnie musi przesłuchać takich świadków z udziałem biegłego psychologa.

Biegły jest powołany w celu sporządzenia opinii dotyczącej osobowości świadka, a w szczególności jego rozwoju umysłowego, zdolności postrzegania lub odtwarzania postrzeżeń¹⁷. Co prawda nie reprezentuje on aparatu państwowego, ale w związku z wykonywaną przez siebie funkcją może zadawać pytania

¹⁷ A. Gaberle, *Dowody w sądowym procesie karnym*, Kraków 2007, s. 207.

świadkowi¹⁸. Opinia biegłego jest w procedurze karnej jednym ze środków dowodowych. Okolicznością, jaka podlega dowodzeniu, jest stan osobowości świadka i jego wpływ na składane zeznanie. Ocena ta nie może być pozostawiona wyłącznie uznaniu sędziowskiemu. Nie dysponuje on wystarczającą wiedzą i dlatego w tym zakresie wymagane jest odniesienie się do wiadomości specjalnych¹⁹. Przedmiotem opinii biegłego są konkretne zeznania świadka złożone w określonej sprawie, ocena ewentualnych skutków urazu doznanego przez świadka w związku z wydarzeniem, które jest przedmiotem sprawy oraz (zwłaszcza w przypadku dzieci) ustalenie okoliczności przemawiających przeciwko składaniu zeznań²⁰. Ocena wiarygodności zeznań pozostaje natomiast wyłącznie w gestii sądu²¹. Opinia biegłego ma na celu usunięcie wątpliwości w zakresie stanu umysłowego świadka, co jest niezbędne dla realizacji jednej z zasad postępowania karnego, jaką jest zasada prawdy materialnej.

Udział biegłego w przesłuchaniu dziecka obok procesowej spełnia jeszcze jedną funkcję: stanowi gwarancję tego, że dziecko będące świadkiem, które nie jest według opinii biegłego zdolne do składania zeznań, nie będzie do tego zmuszane przez organy prowadzące postępowanie karne. Taki charakter udziału biegłego psychologa w przesłuchaniu małoletniego świadka określił Sąd Apelacyjny we Wrocławiu. Stwierdził, że udział psychologa uzasadniony jest nie tylko wątpliwościami co do dojrzałości i poziomu rozwoju umysłowego świadka, ale potrzebą ochrony delikatnej osobowości dziecka przed negatywnymi skutkami kontaktu z organami ścigania i wymiaru sprawiedliwości karnej²². Takie rozumienie funkcji biegłego pozostaje w zgodzie z *Wytycznymi*. W myśl tego aktu jego udział gwarantuje, że dziecko będzie przesłuchane w sposób delikatny, z szacunkiem i dokładnością, a także spowoduje poprawę komunikacji oraz zrozumienia pomiędzy organem przesłuchującym a dzieckiem.

W świetle przedstawionych wyżej poglądów należy zaaprobować wyrażoną w literaturze²³ tezę, że w przypadku przesłuchania każdego małoletniego zachodzą wątpliwości co do „zdolności postrzegania lub odtwarzania postrzeżeń”. Z tych względów organy przesłuchujące takiego świadka, tam gdzie prawo przewiduje fakultatywność takiej decyzji, powinny korzystać z pomocy psychologa na podstawie art. 192 § 2 k.p.k. W takich sytuacjach odwołanie się

¹⁸ Wyrok Sądu Apelacyjnego w Krakowie z dnia 28 listopada 2002 roku, II AKa 319/02, „Krakowskie Zeszyty Sądowe” 2003, z. 1, poz. 22.

¹⁹ Tak: Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 17 października 2008r., III KK 153/08, LEX 469432.

²⁰ J. K. Gierowski, T. Jaśkiewicz-Obydzińska, M. Najda, *Psychologia w postępowaniu karnym*, wyd. 2, Warszawa 2010, s. 268.

²¹ Zob.: Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 5 maja 2006 roku, V KK 387/05, LEX 186970; Wyrok Sądu Apelacyjnego w Lublinie z dnia 22 grudnia 2005 roku, I AKa 281/05, Prokuratura i Prawo – wkł. 2006, nr 6, poz. 32, Wyrok Sądu Apelacyjnego w Katowicach z dnia 12 maja 2005 roku, I AKa 303/04, „Krakowskie Zeszyty Sądowe” 2005, z. 12, poz. 59.

²² Wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z dnia 31 maja 2006 roku, I AKa 134/06, LEX 190483.

²³ A. Gaberle, *dz. cyt.*, s. 207.

do wiadomości specjalnych jest konieczne, gdyż ma ono dwojakie znaczenie. Z jednej strony zabezpiecza interesy dziecka jako świadka, a z drugiej pozwala realizować wspomnianą już zasadę prawdy materialnej. Takie rozwiązanie pozostaje w zgodzie ze standardami międzynarodowymi. Wytyczne odnoszą się bowiem do wszystkich dzieci występujących jako świadkowie w procesie karnym. Zatem organy prowadzące postępowanie powinny wdrażać środki, które umożliwiają najpełniejszą ochronę interesów małoletnich, którzy są bezradni wobec sytuacji, w jakiej się znajdują i wymagają szczególnej ochrony, bez względu na swój wiek.

Udział przedstawiciela ustawowego bądź opiekuna dziecka w przesłuchaniu

Zasadą jest, że prawa pokrzywdzonego małoletniego wykonuje za niego przedstawiciel ustawowy. Występując w innych rolach procesowych, np. świadka, ów pokrzywdzony działa samodzielnie²⁴. W przypadku przesłuchiwanie małoletniego, który nie ukończył 15 lat ustawodawca przyznał prawo do udziału w tym przesłuchaniu przedstawicielowi ustawowemu. O przysługującym prawie powinien być on pouczony przez organy prowadzące postępowanie karne. Trudno określić, jaką rolę ma spełniać przedstawiciel ustawowy. P. Hofmański, E. Sadzik i K. Zgryzek²⁵ wskazują, że może być ona bierna, przejawiająca się wyłącznie w obecności w trakcie przesłuchania, bądź może przybrać charakter czynny polegający na tym, że organ procesowy będzie zadawał małoletniemu świadkowi pytania za pośrednictwem przedstawiciela ustawowego. Podobny pogląd przyjmuje R. A. Stefański²⁶. Sam udział opiekuna bez względu na to czy będzie on bierny czy czynny, może oddziaływać w dwojaki sposób na zeznające dziecko. Z jednej strony wpływa na poczucie bezpieczeństwa, z drugiej natomiast obecność rodzica czy też rodziców może wywoływać w dziecku strach, w szczególności gdy rodzic groził mu bądź jest osobą, której dziecko boi się²⁷. Ustawodawca dostrzegając możliwość negatywnego oddziaływania przedstawiciela ustawowego na małoletniego świadka, umożliwił organom procesowym odmowę dopuszczenia go do udziału w czynności przesłuchania. Obowiązujące przepisy k.p.k. wyróżniają dwie przyczyny odmowy: 1) kiedy dobro postępowania stoi temu na przeszkodzie (art. 171 § 3 k.p.k.) oraz 2) jeżeli obecność

²⁴ T. Grzegorzczak, *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, wyd. 5, Warszawa 2008, s. 211.

²⁵ P. Hofmański, E. Sadzik, K. Zgryzek, *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, t. 1, wyd. 3, Warszawa 2007, s. 766.

²⁶ R. A. Stefański, *Zasady przesłuchiwanie małoletniego*, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 2004, nr 5, s. 83.

²⁷ V. Kwiatkowska-Darul, *Przesłuchanie małoletniego świadka w polskim procesie karnym*, Toruń 2007, s. 186.

przedstawiciela ustawowego będzie ograniczała swobodę wypowiedzi przesłuchiwane (art. 185a oraz art. 185b k.p.k.). Pierwszy wyjątek znajduje odniesienie do każdego świadka będącego dzieckiem. Drugi dotyczy tylko i wyłącznie świadka będącego świadkiem przestępstwa, o którym mowa w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. W literaturze²⁸ wskazuje się, że w szczególności wyłączeniu podlega przedstawiciel, który jest w tej samej sprawie podejrzanym o popełnienie przestępstwa na szkodę małoletniego świadka, bądź zakłóca czynność przesłuchania. Oddziaływanie na dziecko nie musi przejawiać się w działaniu. Sama obecność przedstawiciela może mieć wpływ na swobodę wypowiedzi dziecka, np. poprzez zachowania sugerujące odpowiedzi, w szczególności karcące spojrzenia, podpowiadanie odpowiedzi²⁹. Takie sytuacje nie odnoszą się wyłącznie do rodzica, czy opiekuna, który jest w danej sprawie podejrzanym (oskarżonym). Przedstawiciel ustawowy, który nie popełnił przestępstwa przeciwko dziecku, a będący jego prawnym opiekunem, może być niezainteresowany prowadzonym przeciwko swojemu małżonkowi, konkubentowi, postępowaniem karnym³⁰. Jego uczestnictwo w przesłuchaniu małoletniego nie jest *ex lege* wyłączone i może wywierać presję na małoletniego. Prowadzi to do wyłączenia swobody wypowiedzi, a tym samym narusza dobro postępowania. Aby tego uniknąć, organy przesłuchujące małoletniego, zanim dopuszczą do udziału przedstawiciela ustawowego, powinny możliwie najdokładniej ustalić np. poprzez rozpytanie w miejscu zamieszkania czy w szkole, jaki jest jego wpływ na dziecko: pozytywny czy negatywny.

Podsumowując, trudno znaleźć argumenty przemawiające za wyróżnieniem dwóch podstaw wyłączenia. Z jednej strony jest to dobro postępowania, z drugiej wpływ na swobodę wypowiedzi. Przy czym to ostatnie stosowane jest tylko względem świadków, o których mowa w art. 185a oraz art. 185b k.p.k. Należy zwrócić uwagę na to, że dobro postępowania zawiera w sobie wpływ na swobodę wypowiedzi. Jeżeli świadek nie będzie zeznawał swobodnie, wówczas może być utrudnione dojście do prawdy, a tym samym osiągnięcie celów postępowania karnego. Wyróżnienie tej ostatniej kategorii jest zatem wyróżnieniem sztucznym i niepotrzebnym. Pojęcie dobra postępowania karnego jest klauzulą wystarczająco pojemną treściowo, obejmującą także przypadki wyłączenia swobody wypowiedzi świadka.

Obowiązek jednokrotnego przesłuchania dziecka jako świadka

Jedną z zasad postępowania karnego jest zasada bezpośredniości. Polega ona na tym, że sąd powinien opierać się wyłącznie na dowodach przeprowadzonych

²⁸ *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, red. J. Grajewski, L. K. Paprzycki, S. Steinborn, t. 1, Warszawa 2010, s. 605-606.

²⁹ R. A. Stefański, *dz. cyt.*, s. 83.

³⁰ P. Świerk, *Przesłuchanie małoletniego pokrzywdzonego na podstawie art. 185a k.p.k.*, „Prokuratura i Prawo” 2004, nr 5, s. 155.

na rozprawie (posiedzeniu), bezpośrednio zetknąć się ze źródłami i środkami dowodowymi oraz opierać się na dowodach pierwotnych³¹. Model przesłuchania opierający się na obowiązku jednokrotnego przesłuchania w toku całego postępowania karnego godzi w tę zasadę. Sąd nie będzie miał możliwości przeprowadzenia tego środka dowodowego raz jeszcze. Rekompensatą dla naruszenia tej zasady, będzie sporządzenie zapisu dźwiękowego oraz zapisu video z przesłuchania małoletniego świadka³². Poprzez odtworzenie zapisów sąd orzekający będzie mógł zapoznać się z dokładnymi zeznaniami świadka, obserwować reakcje na zadawane pytania, a także reakcje podczas udzielania odpowiedzi na nie³³. Rozwiązanie polegające na zapisie zeznań w formie audiowizualnej jest dokładniejsze od zwykłej formy utrwalania zeznań, jaką jest protokół. Należy podkreślić, że przedstawiony sposób ujawnienia zeznań świadka małoletniego, pomimo odstępstwa od zasady bezpośredniości spełnia funkcję ochronną. Zapis audiowizualny oszczędza bowiem dziecku traumatycznych przeżyć związanych już nie tylko z samym zdarzeniem, którego było świadkiem, lecz także z ponownym kontaktem z wymiarem sprawiedliwości³⁴.

Od zasady jednokrotnego przesłuchania istnieją wyjątki, które zostały ściśle określone w przepisach art. 185a § 2 i 3 k.p.k. oraz art. 185b § 2 k.p.k. Są to sytuacje, gdy: 1) podejrzany nie miał obrońcy w czasie przesłuchania małoletniego świadka; 2) wyjdą na jaw istotne okoliczności, których wyjaśnienie wymaga ponownego przesłuchania oraz 3) świadek był współdziałającym w popełnieniu czynu zabronionego, o którym mowa w Rozdziale XXV k.k., a także czynu zabronionego popełnionego z użyciem przemocy lub groźby bezprawnej. W przypadkach 1) i 2) wyjątek polega na możliwości ponownego przesłuchania małoletniego świadka. W przypadku, o którym mowa w pkt. 3) świadek *ex lege* nie jest objęty zasadą jednokrotnego przesłuchania. Będzie on przesłuchiwany na zasadach ogólnych.

Wprowadzenie możliwości ponownego przesłuchania małoletniego w ściśle określonych przypadkach podyktowane jest zapewnieniem realizacji zasad postępowania tj. zasady prawa do obrony oraz prawdy materialnej. Decyzję w tej materii pozostawiono uznaniu sędziego, który może działać z urzędu bądź na wniosek strony. Jednakże w literaturze i orzecznictwie Sądu Najwyższego przyjmowany jest pogląd ograniczający to uznanie. Otóż wskazuje się, że w przypadku zgłoszenia przez oskarżonego żądania opartego na podstawie, o której mowa wyżej w pkt. 2), bez podawania jakichkolwiek dodatkowych warunków, sąd powinien obligatoryjnie zarządzić ponowne przesłuchanie

³¹ T. Grzegorzczak, J. Tylman, *Polskie postępowanie karne*, wyd. 6, Warszawa 2007, s. 98.

³² J. Kosonoga, *Małoletni jako świadek przestępstwa (wybrane zagadnienia proceduralne)*, „Państwo i Prawo” 2006, nr 3, s. 83.

³³ Takie wnioski płyną z praktyki stosowania tej instytucji. Zob.: K. Eichstaedt, *Glosa do uchwały SN z dnia 30 listopada 2004r.*, I KZP 25/04, „Przebieg Sądowy” 2006, nr 2, s. 156.

³⁴ A. Gaberle, *dz. cyt.*, s. 108.

małoletniego³⁵. Podyktowane jest to koniecznością zapewnienia podstawowych uprawnień do realizowania przez podejrzanego (oskarżonego) jego prawa do obrony. W stosunku do drugiej przesłanki uzasadniającej ponowne przesłuchanie nie sformułowano takiego ograniczenia uznania sędziowskiego. Koniecznym jest, aby były to okoliczności istotne, np. dla ustalenia sprawstwa określonej osoby czy okoliczności zdarzenia³⁶. Bez względu na przesłanki będące podstawą jego zarządzenia, ponowne przesłuchanie małoletniego musi odbyć się z zachowaniem rygorów ustanowionych w art. 185a § 2 i 3 k.p.k. Obowiązkiem sądu jest zastosowanie odrębności określonych w wymienionym przepisie także wobec świadka, który ukończył 15. rok życia, jeżeli był on przesłuchiwany jako małoletni w trybie określonym w art. 185a lub 185b k.p.k.³⁷. Realizuje to ochronną funkcję wskazanych norm prawnych.

Jak podnosi się w literaturze³⁸, praktyka stosowania instytucji przewidzianej w art. 185a k.p.k. wskazuje jednakże na trend odmienny od *ratio legis* tego przepisu. Otóż małoletni świadek, będący jednocześnie pokrzywdzonym, bywa wielokrotnie przesłuchiwany przez organy prowadzące postępowanie. Zasada jednokrotnego przesłuchania jest zachowana w modelowych sytuacjach, tj.: 1) gdy stan faktyczny może być ustalony bez udziału małoletniego pokrzywdzonego; 2) materiał dowodowy pozwalający na przedstawienie zarzutu sprawcy można zebrać bez udziału pokrzywdzonego; 3) podejrzany ma obrońcę w postępowaniu przygotowawczym³⁹. Innymi słowy są to sytuacje, w których na podstawie innych dowodów zgromadzonych w sprawie można ustalić przebieg zdarzenia, a także zidentyfikować sprawcę.

Wytyczne w art. 12 ustanawiają zasadę ograniczonej ingerencji w życie prywatne dziecka. Zgodnie z nią organy przesłuchujące powinny ograniczyć liczbę przesłuchań i w tym celu użyć dostępnych technologii rejestrujących obraz i dźwięk. Celem, jaki powinien być osiągnięty, jest ograniczenie do niezbędnego minimum kontaktu dziecka z postępowaniem karnym. Wyjątki dopuszczalne są w przypadku, gdy jest to niezbędne dla zapewnienia rzetelnego zgromadzenia materiału dowodowego w celu osiągnięcia sprawiedliwego wyniku postępowania karnego. Wszystkie te założenia są realizowane przez polskiego ustawodawcę wyłącznie w przypadku świadków, o których stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k. Wobec pozostałych świadków-dzieci kodeks postępowania karnego nie przewiduje odrębnych uregulowań. W tym miejscu pozostaje jedynie postulat kierowany do organów procesu karnego, aby te stosowały regulacje zawarte w wytycznych do każdej grupy świadków dzieci, a nie tylko do tych wymienionych w art. 185a oraz art. 185b k.p.k.

³⁵ Tak: Sąd Najwyższy w Uchwale z dnia 30 września 2010r., I KZP 21/10, OSNKW 2010, z. 11, poz. 95 oraz T. Grzegorzcyk, *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, wyd. 5, Warszawa 2008, s. 431.

³⁶ T. Grzegorzcyk, *dz. cyt.*, s. 431.

³⁷ *Tamże*.

³⁸ A. Wilkowska-Płóciennik, *dz. cyt.*, s. 32.

³⁹ *Tamże*, s. 33.

Podsumowanie

Niniejsza publikacja wskazuje, że ustawodawca w zakresie procesu karnego różnicuje grupę świadków-dzieci. Decydującym kryterium jest wiek oraz rodzaj przestępstw, których świadkami byli małoletni. W ujęciu międzynarodowym, dzieckiem jest istota ludzka poniżej 18 roku życia. Te osoby, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną oraz umysłową wymagają szczególnej opieki i troski. Uregulowania polskiego postępowania karnego w tej materii mogą budzić pewne wątpliwości. Trudno bowiem wskazać jednoznaczne przesłanki, dla których w postępowaniu karnym wyróżnia się w zasadzie trzy grupy świadków-dzieci⁴⁰. Można postulować *de lege ferenda* o zmianę istniejącego stanu prawnego. Mogłaby ona polegać na usunięciu bariery wieku, tj. 15 lat i uznanie za małoletniego świadka każdego, kto nie osiągnął 18 lat. Zasadne byłoby rozszerzenie stosowania procedury, o której stanowi art. 185a oraz 185b k.p.k. na wszystkich, a nie tylko wobec pewnej grupy świadków małoletnich. Warto na zakończenie podkreślić, że dążenie do osiągnięcia celów postępowania karnego nie powinno prowadzić do nadmiernego naruszenia praw dzieci, będących świadkami czy też ofiarami przestępstwa.

Literatura

- Darul-Kwiatkowska V., *Przesłuchanie małoletniego świadka w polskim procesie karnym*, Toruń 2007.
- Eichstaedt K., *Czynności sądu w postępowaniu przygotowawczym w polskim prawie karnym*, Warszawa 2008.
- Eichstaedt K., *Glosa do uchwały SN z dnia 30 listopada 2004r., I KZP 25/04, „Przegląd Sądowy”* 2006, nr 2.
- Gaberle A., *Dowody w sądowym procesie karnym*, Kraków 2007.
- Gierowski K. J., Obydzińska-Jaśkiewicz T., Najda M., *Psychologia w postępowaniu karnym*, wyd. 2, Warszawa 2010.
- Grzegorzczak T., *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, wyd. 5, Warszawa 2008,
- Grzegorzczak T., Tylman J., *Polskie postępowanie karne*, wyd. 6, Warszawa 2007,
- Hofmański P., Sadzik E., Zgryzek K., *Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, t. 1, wyd. 3, Warszawa 2007,
- Hołyst B., *Psychologia kryminalistyczna*, wyd. 2, Warszawa 2006.
- Kodeks postępowania karnego. Komentarz*, red. Grajewski J., Paprzycki L. K., Steinborn S., t. 1, Warszawa 2010.
- Kosonoga J., *Małoletni jako świadek przestępstwa (wybrane zagadnienia proceduralne)*, „Państwo i Prawo” 2006, nr 3.
- Kosonoga J., *Przesłuchanie pokrzywdzonego w trybie art. 185a k.p.k.*, „Prokuratura i Prawo” 2004, nr 1.

⁴⁰ Są to: 1) świadkowie, o których stanowi art. 185a oraz art. 185b k.p.k., 2) świadkowie, inni niż określone w art. 185a oraz art. 185b k.p.k., którzy nie ukończyli 15 lat oraz 3) świadkowie, którzy ukończyli 15., ale nie ukończyli 18. roku życia.

- Kurowski M., Sydor P., „Śledcze” czynności sądowe w postępowaniu przygotowawczym w aspekcie praktycznym, „Przeгляд Sądowy” 2011, nr 1.
- Płóciennik-Wilkowska A., Przesłuchanie pokrzywdzonego dziecka w trybie art. 185a k.p.k., „Prokuratura i Prawo” 2010, nr 6.
- Stefański A. R., Przesłuchanie pokrzywdzonego poniżej lat 15 w procesie karnym, w: *Współczesne problemy procesu karnego i jego efektywności. Księga pamiątkowa profesora Andrzeja Bulsiewicza*, Toruń 2004,
- Stefański R. A., Zasady przesłuchania małoletniego, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 2004, nr 5.
- Świerk P., Przesłuchanie małoletniego pokrzywdzonego na podstawie art. 185a k.p.k., „Prokuratura i Prawo” 2004, nr 5.

Child as a witness in a criminal procedure

Summary

The article concerns the procedure of examining a child as a witness in the Polish lawsuit. The scope of the research does not allow its authors to show the complete description of the issue. Therefore, they focused, in their opinion, on the most important issue, which is dealing with the child's examination. The article classifies child witnesses according to regulations of criminal procedure. It also focuses on attendance of the psychologist and legal representative during the examination. Authors pointed at the rights and duties that weight on the authorities responsible for examination. The analysis of the regulatory framework is aimed at showing their protective function and it was based on the theoretical and practical law applications, as well as on the acts of international law.

Keywords: art. 185a k.p.k., art. 185b k.p.k., child, expert witness, legal representative, witness.

ANITA SOBCZYK

Wydział Filozofii

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Tadeusza Stycznia głos w sprawie prawnej ochrony dzieci nienarodzonych

Streszczenie: Według Tadeusza Stycznia, filozofa, ucznia Karola Wojtyły i jego następcy jako kierownika Katedry Etyki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła, fakt aborcji jest potrójną śmiercią. Po pierwsze jest to śmierć dziecka, następnie matki, która decyduje się na zabicie swego dziecka, i wreszcie dotyka państwa, które własnym ustawodawstwem pozwala na aborcję. Tylko w tym kontekście można właściwie zrozumieć ten problem. Państwo powinno stanowić prawe prawo w służbie ludzkiemu życiu oraz w obronie godności człowieka.

W ten sposób czasy współczesne powierzają etykom specjalne zadanie w służbie życia ludzkiego. Styczeń określa to mianem służby prawdzie czy też wolności w prawdzie.

Słowa kluczowe: aborcja, etyka, prawe prawo, wolność w prawdzie, życie ludzkie.

Ks. prof. Tadeusz Styczeń (1931- 2010) jako wieloletni wykładowca i kierownik Katedry Etyki KUL, dyrektor Instytutu Jana Pawła II KUL, a także konsultor Papieskiej Rady do Spraw Rodziny, Papieskiej Rady do Spraw Duszpasterstwa Pracowników Służby Zdrowia oraz członek Rady Zarządzającej Papieskiej Akademii Życia wielokrotnie wypowiadał się na temat obrony życia ludzkiego od momentu jego poczęcia. Szczególną do tego okazją było powołanie go w 1990 r. na eksperta Senackiej Komisji do Spraw Konstytucji. Na forum Komisji podejmował problematykę aksjologicznych podstaw ustrojowych Rzeczypospolitej Polskiej, w szczególności zaś sprawy prawnej ochrony dzieci poczętych (jako szczególnego kręgu mniejszości w praworządnym państwie). Celem niniejszego artykułu jest prezentacja myśli T. Stycznia dotyczącej ochrony nienarodzonych.

W dramacie aborcji wyróżnia on trzy postaci: ofiarę aborcji, agresora oraz tego, kto w milczeniu przygląda się aborcji, kto w porę nie podejmuje wysiłku na rzecz powstrzymania agresora przez zadaniem ciosu – państwo. W kolejnych częściach rozważań pochylić się trzeba nad każdą z tych postaci.

1. Nienarodzony

Pierwszą, milczącą i zarazem najbardziej bezsilną postacią dramatu aborcji jest dziecko poczęte – *nasciturus*. Należy we wstępie zauważyć, że mówiąc o *człowieku nienarodzone*m Styczeń czyni odstępstwo od tradycyjnej pisowni imiesłowu „nie narodzony”. Ta praktyka nie jest przypadkowa. Usprawiedliwia się faktem, iż termin „nienarodzony” jest zdaniem Księdza Profesora odpowiednikiem terminu „człowiek poczęty”. Tym samym, bycie człowiekiem nienarodzonym wskazuje niejako na pewien względnie trwały status nosiciela tej cechy, nie zaś na czynność niedokonaną, która usprawiedliwiałaby odmienną pisownię¹.

Etyka dla Stycznia przedstawia się jako teoria zdolna ukazać racjonalne podstawy dla kategorycznego respektu należnego człowiekowi od człowieka². Jak sam bowiem zauważa, wielcy mistrzowie etyki począwszy od Sokratesa zmierzają do tego, aby objawić człowiekowi człowieka, a tym samym zaszokować go jego własną godnością³.

Przyjmując w swej filozofii, podobnie jak Karol Wojtyła, za naczelną zasadę etyczną normę personalistyczną Styczeń głosi, że osobie ludzkiej należy się afirmacja ze względu na nią samą. Stara się on wykazać po pierwsze, że afirmacja człowieka nie może się dokonać bez afirmacji jego życia, a po wtóre, że nienarodzony człowiek jest, podobnie jak człowiek narodzony, człowiekiem właśnie⁴.

W odniesieniu do pierwszej tezy Styczeń zauważa, że biologiczne życie nie jest najwyższym dobrem człowieka. Jak podkreśla, życie ludzkie jest po to, by świadczyć w nim o innych dobrach, dobrach wyższych. Ale jednocześnie życie jest najbardziej podstawowym, fundamentalnym dobrem człowieka. Człowiek bowiem może być tym kim jest, o ile w ogóle jest, o ile żyje. Stąd życie ludzkie domaga się ochrony i afirmacji: „nie można powiedzieć »tak« człowiekowi jako człowiekowi nie mówiąc »tak« jego życiu”⁵.

W tym miejscu pojawia się kluczowe dla rozstrzygnięcia problemu aborcji pytanie: kiedy rozpoczyna się ludzkie życie? T. Styczeń początek ludzkiego życia umiejscawia w akcie poczęcia. Nie rozbudowuje tu szerokiej argumentacji, ale powołuje się na powszechnie akceptowany wśród naukowców, myślicieli i opinii publicznej pogląd. W konsekwencji zdarzenie poczęcia określa

¹ Zob. T. Styczeń, *Państwo solidarne z nienarodzonym czy totalitaryzmu ciąg dalszy?*, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991, s. 5.

² Zob. T. Styczeń, *Etyka jako antropologia normatywna. W sprawie epistemologicznie zasadnego i metodologicznie poprawnego punktu wyjścia etyki, czyli od stwierdzenia „jest tak” – „nie jest tak” do naczelnej zasady etycznej. Quaestio disputata*, „Roczniki Filozoficzne”, 1997-1998, z. 2, s. 5.

³ Zob. T. Styczeń, *Bóg o człowieku. Na marginesie encykliki „Redemptor hominis”*, „Summariusm. Sprawozdania TN KUL” 1978, s. 25.

⁴ Zob. T. Styczeń, *Dlaczego obrona nienarodzonego?*, w: T. Styczeń, *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1993, s. 164.

⁵ Zob. *tamże*, s. 166; T. Styczeń, *Homo homini res sacra*, w: *Życie jest święte*, red. T. Styczeń, Lublin 1993, s. 23.

„przekroczeniem granicy życia”⁶. Przyjęcie tego twierdzenia pociąga za sobą konsekwencje natury antropologicznej i etycznej. Skoro bowiem fakt przekroczenia granicy życia decyduje o byciu człowiekiem – osobą – to należy zagwarantować poszanowanie praw człowieka od momentu jego poczęcia, podobnie jak zagwarantowane jest to wobec człowieka narodzonego. Styczeń stwierdza dalej, że człowiekowi nienarodzonemu należy się nie tylko taka sama ochrona jak narodzonemu, ale ze względu na to, że jest to człowiek najbardziej słaby, niezdolny do samoobrony przed jakimikolwiek aktami agresji, należy mu się ochrona szczególna, niejako promocyjna. A domaga się tego sama zasada sprawiedliwości⁷.

Styczeń podkreśla, że nie istnieje żadna różnica w istocie i godności pomiędzy człowiekiem nienarodzonym, a tym, który już się narodził. Mówi: „każdy z osobna jest tym, kim jest od poczęcia aż do chwili zgonu”⁸. Zajmuje wyraźne stanowisko w sporze o osobowy charakter życia nienarodzonych. Człowiek jest tą samą istotą zarówno przed, jak i po narodzeniu, godność osoby i prawa z nią związane przysługują więc mu od momentu poczęcia. Stąd respekt dla człowieka i jego godności powinien rozciągać się na całe jego życie, począwszy od momentu poczęcia. Styczeń stwierdza ponadto, że nie istnieją wystarczające podstawy do budowania etyki życia człowieka nienarodzonego, odmiennej od etyki życia narodzonego⁹.

Należy zaznaczyć, że Styczeń w żaden sposób nie dzieli grupy nienarodzonych i domaga się jednakowej ochrony życia każdego. Ostrzega przed popadnięciem w pułapkę poświęcania jednej kategorii *nasciturorum* na rzecz ochrony innych. A zatem, państwo powinno obejmować swą opieką każdego bez wyjątku nienarodzonego. Styczeń podkreśla, że „parlamentarzysta nie powinien nigdy przystępować do głosowania nad wnioskiem, którego formuła wymagałaby od niego wypowiedzenia stwierdzenia sprzecznego samego w sobie: równoczesnego »tak« i »nie« dla życia, czyli dawałaby mu możliwość objęcia prawną ochroną jednej kategorii *nasciturorum*, lecz zawsze za cenę pozbawienia tejże ochrony innej ich kategorii. Idąc dalej tym tropem, trzeba stwierdzić, iż parlamentarzysta nie tylko może, lecz także bezwzględnie powinien przystąpić do głosowania nad wnioskiem o prawną ochronę życia, gdy wniosek ten jest w swym zakresie wewnątrznie pod względem logicznym spójny. Tylko taki – zbudowany poprawnie od strony formalnej – wniosek zagwarantuje parlamentarzysty, iż jego głos w sprawie ochrony życia będzie również jednoznaczny w sensie etycznym. (...) Parlamentarzysta, który w tym samym głosowaniu afirmuje prawo do życia dziecka poczętego i zarazem neguje to prawo – nawet

⁶ T. Styczeń, *W sprawie człowieka poczętego i nienarodzonego. Przedłożenie wobec Senackich Komisji: Inicjatyw i Prac Ustawodawczych oraz Zdrowia i Polityki Społecznej*, Warszawa – 11 kwietnia 1990, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991, s. 40.

⁷ *Tamże*, s. 41.

⁸ T. Styczeń, *Nienarodzony – miarą i szansą demokracji*, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991, s. 28.

⁹ Zob. T. Styczeń, *Dlaczego obrona nienarodzonego?...*, s. 169.

gdyby negacja dotyczyła jednego tylko przypadku – staje się ofiarą błędu, na który człowiek jako istota racjonalna nie może sobie pozwolić, a na który logika wskazuje w tak zwanym prawie Dunsza Szkota: *ex contradicto (falso) quodlibet*: $p \rightarrow (\sim p \rightarrow q)$ ¹⁰.

Pierwsza z osób występująca w dramacie aborcji to nienarodzony: człowiek, który „przekroczył granicę życia”, zaistniał, i przez to samo stał się osobą, kimś godnym przyjęcia i ochrony tym bardziej, że nie mającym jeszcze żadnej możliwości działania.

2. Agresor

Rozważania Stycznia dotyczące problemu aborcji, dotyczą również osoby tego, kto dokonuje mordu. W tym kontekście przywołując słowa Sokratesa, Autor podkreśla, że „szczęśliwszą jest ofiara mordu od swego mordercy”¹¹. Przekonuje, że każda próba powstrzymania agresora (matki) zmierzającego do zabicia dziecka poczętego, jest aktem obrony nie tylko godności ofiary (człowieka nienarodzonego), ale również jego samego. Próba udaremnienia aborcji stanowi zatem jednocześnie akt obrony samego agresora¹². Ksiądz Profesor tak pisze o owej próbie: „jest aktem obrony jego samego przed nim samym, aktem obrony jego – zagrożonego przez niego samego – człowieczeństwa”¹³.

W tym oto świetle okazuje się, że stanowisko Stycznia wyrasta z poczucia troski i solidarności zarówno z ofiarą aborcji, jak również z samym agresorem – matką. Jest to swoiste *novum*, jakie pojawia się w toczącej się dyskusji. Wypływa ono z dostrzeżenia faktu, iż każdorazowe dokonanie aborcji jest podwójnym uśmierceniem: fizycznym uśmierceniem dziecka poczętego oraz moralnym samobójstwem samej matki. Stąd też wołanie o ochronę życia nienarodzonego staje się jednocześnie wołaniem o ochronę życia agresora¹⁴.

Powszechnie dostępna literatura omawiając zagadnienie aborcji wskazuje na liczne negatywne skutki, jakie wywołuje ona w psychice kobiety. Styczeń zaś mówiąc o samobójstwie matki – jakie jego zdaniem ma miejsce przy zadawaniu śmiertelnego ciosu dziecku – odwołuje się do aspektu moralnego tego problemu. Rozważając problem prawdy i pozycję podmiotu moralności jako jej lektora, a nie kreatora wskazuje, że matka nie ma prawa do arbitralnego decydowania o życiu bądź śmierci swego nienarodzonego dziecka, a podejmując wybór zabicia go występuje jednocześnie przeciw sobie, niszcząc swoje człowieczeństwo.

¹⁰ T. Styczeń, *O logicznie spójne i etycznie jednoznaczne procedury stanowienia prawa w dziedzinie ochrony życia człowieka*, „Ethos” 2003, nr 61-62, s. 284-285.

¹¹ Zob. T. Styczeń, *Państwo solidarne z nienarodzonym czy totalitaryzmu ciąg dalszy?*, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991, s. 5.

¹² Zob. *tamże*, s. 6.

¹³ *Tamże*, s. 6.

¹⁴ Zob. *tamże*, s. 8, oraz tenże, *W sprawie człowieka poczętego i nienarodzonego...*, s. 41.

Zdaniem Stycznia człowiek konstryuuje się jako osoba poprzez poznanie prawdy i uznaniu w niej normy swego postępowania tylko ze względu na to, że jest ona prawdą¹⁵. Kazimierz Krajewski relacjonując myśl Stycznia zauważa, że „osoba spełnia się, od strony przedmiotowej, tylko i zawsze w wyborze dobra. Dodajmy jednak, że ów wybór tylko wtedy spełni osobę, jeśli dokona się przez dobro moralne, antycypowane aktem poznania prawdy”¹⁶. Tym samym, jak podkreśla Styczeń, osoba „odkrywa swe »powinieniem« współkonstryuuując je poniekąd aktem swego (samo)poznania”¹⁷. A zatem doświadczenie normatywnej mocy prawdy staje się doświadczeniem fundamentalnym dla etyki. Dochodzi tu bowiem zdaniem Księdza Profesora do ukonstryuuowania się poznającego podmiotu jako świadka (lektora) i zarazem powiernika prawdy¹⁸.

Odnosząc powyższe uwagi do osoby matki nietrudno zauważyć, że może ona spełnić się jako osoba jedynie poprzez poznanie prawdy o swoim dziecku jako osobie i przez wybór jego najbardziej podstawowego, fundamentalnego dobra jakim jest życie. Niemożliwa jest bowiem afirmacja człowieka bez afirmacji jego życia. Styczeń twierdzi, że „afirmacja życia ludzkiego staje się po prostu »testem prawdy« właściwego stosunku moralnego człowieka do człowieka, czyli sprawdzianem rzetelnej, autentycznej moralności, rzetelnej miłości bliźniego”¹⁹. tak więc matka, która decyduje się na aborcję, zaprzecza fundamentalnemu prawu swego dziecka. W ten sposób nie tylko pozbawia je życia, ale także nie spełnia siebie jako osoba. Wszelkie próby przedstawienia osoby kobiety-matki jako „wolnej” – to znaczy mogącej arbitralnie decydować o życiu bądź śmierci jej dziecka – wyrastają z pomieszania porządków, gdzie człowieka przedstawia się jako kreatora prawdy o sobie samym nie zaś lektora.

3. Państwo

Charakteryzując czasy współczesne Styczeń zauważa, że: „z jednej strony jesteśmy dzisiaj świadkami swoistego renesansu naturalnego prawa moralnego. Mówi o tym wyraźnie rosnąca świadomość niezbywalnych praw człowieka, niekiedy uroczyście wręcz proklamowanych odpowiednimi aktami prawnymi o zasięgu ponadnarodowym, a nawet światowym. Proklamacja niezbywalnych praw człowieka jest, rzecz oczywista, sensowna jedynie wówczas, gdy rozciąga się na sam fundament i warunek *sine qua non* jakiegokolwiek prawa człowieka

¹⁵ Zob. J. Merecki, *Antropologiczne implikacje moralnej normatywności prawdy*, w: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, red. A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Lublin 2001, s. 110.

¹⁶ K. Krajewski, *Etyka jako filozofia pierwsza. Doświadczenie normatywnej mocy prawdy źródłem i podstawą etyki*, Lublin 2006, s. 114.

¹⁷ T. Styczeń, *Wolność w prawdzie*, Rzym 1998, s. 15.

¹⁸ Zob. K. Krajewski, *dz. cyt.*, s. 14-15.

¹⁹ *Tamże*, s. 166.

jako człowieka, a więc na prawo człowieka do istnienia, prawo do życia. Uświadomienie sobie tego nierozłączalnego związku znajduje zresztą czytelnicy dla siebie wyraz w aktach znoszenia kary śmierci w prawodawstwie większości współczesnych cywilizowanych państw. Odnośny akt instancji legislacyjnych określany jest słusznie jako triumf humanizmu. (...) Z drugiej jednak strony staje się rzeczą tym bardziej niepojętą, z jaką łatwością te same – niekiedy dosłownie – gremia legislacyjne podejmują akty prawne, w świetle których pozbawianie życia ludzi zupełnie niewinnych i skrajnie bezbronnych ma być dozwolone. Prawo wyjmuje tych ludzi »prawnie« – to jest na mocy prawa – spod ochrony prawnej. »Prawnie« wolno odtąd tych ludzi bezkarnie zabijać. I to właśnie określa się również jako triumf humanizmu”²⁰.

Styczeń zauważa więc kontrast między dwoma tendencjami: do rezygnowania ze stosowania kary śmierci, również w stosunku do osób, które dopuściły się największych zbrodni i do wprowadzania do systemu prawnego tzw. ustaw proaborcyjnych, legalizujących pozbawianie życia osób zupełnie niewinnych i najsłabszych. O ile pierwsza tendencja zdaniem Stycznia napełnia optymizmem, o tyle drugą nazywa on „regresem w otchłań logicznego i moralnego absurdu”²¹ lub też „śmiertelnym schorzeniem współczesnej demokracji”²².

Jak zauważa Książd Profesor, uśmiercanie nienarodzonych dzieci w wymiarze globalnym w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat stało się zjawiskiem statystycznie nader częstym²³. Zamach na życie człowieka nienarodzonego stanowi najbardziej drastyczny przykład agresji wymierzonej przeciwko człowieczeństwu. „Jest tak zaś nie tylko dlatego, że chodzi w nim o człowieka skrajnie bezsilnego i przez to zupełnie niewinnego, lecz także dlatego, że chodzi tu o człowieka, którego najłatwiej w ogóle nie zauważyć, uznać go za nie-człowieka i zabić nie żywiąc w wyniku tego nawet poczucia winy z powodu jego zabójstwa, chociaż on przecież przez to wcale nie przestaje być człowiekiem, nadal nim jest! (...) Właśnie dlatego stosunek do życia człowieka nienarodzonego staje się kamieniem probierczym naszej troski o człowieka po prostu, i zarazem wykładnikiem – *pars pro toto* – naszej troski o państwo jako ministra w służbie tej troski. Testem naszej solidarności z człowiekiem i testem solidarności naszego państwa z człowiekiem”²⁴. A zatem idea solidarności z człowiekiem nieuchronnie pociąga za sobą ideę państwa solidarnego z człowiekiem. Jak zauważa Styczeń: „tak oto pojawia się w polu objętym naszą troską o człowieka kolejny jej adresat, ktoś trzeci, nad kim nie mniej pilnie pochylić się trzeba – i to tuż za osobą ofiary agresji i tuż po osobie agresora – w imię solidarności

²⁰ T. Styczeń, *Homo nasciturus a my, w: tenże, Urodziłeś się by kochać*, Lublin 1993, s. 217–218. Zob. także: *tenże, Dlaczego obrona nienarodzonego?...*, s. 167.

²¹ Zob. T. Styczeń, *Nienarodzony – miarą i szansą demokracji...*, s. 30.

²² Zob. *tamże*, s. 31.

²³ Zob. T. Styczeń, *Państwo solidarne z nienarodzonym czy totalitaryzmu ciąg dalszy?...*, s. 5.

²⁴ Zob. *tamże*, s. 9–10, oraz *tenże, Homo homini res sacra...*, s. 26; oraz *tenże, Wolność wbrew prawdzie o człowieku?*, w: *Życie jest święte*, red. T. Styczeń, Lublin 1993, s. 218.

z jego człowieczeństwem, a dokładniej, w imię niepokoju o to, czy deklarowana przezeń troska o człowieczeństwo drugich: tak ofiary agresji, jak i agresora – jest dostatecznie... troską²⁵.

Styczeń próbuje w tym miejscu odpowiedzieć na pytanie czy zamach na nienarodzonego, dokonywany przez ustawodawstwo godzące w fundamentalne prawo do życia, dotyka wyłącznie ofiarę i agresora. Dowodzi on, że cios wymierzony w człowieka nienarodzonego uderza z jednakową siłą w państwo i społeczeństwo, które uzurpuje sobie miano demokratycznego i praworządnego. Pisze: „dokonany w majestacie prawa i w imieniu państwa zamach na ludzi nienarodzonych staje się samobójczą śmiercią demokracji, jest ciosem wymierzonym w samo serce demokratycznego ładu i ustroju państwowego”²⁶.

Podając uzasadnienie swego stanowiska Styczeń twierdzi, że „państwo i cała jego godność wywodzi się z godności tego, kogo ono jest ministrem, czyli sługą. (...) Wszak powołaniem państwa nie jest ostatecznie nic innego, jak tylko to: ochrona każdego ze swych obywateli z tej racji, że każdy z nich bez wyjątku jest po prostu tym, kim jest: człowiekiem. Lecz właśnie w imię jego ochrony, w imię ministerium wobec człowieka jako człowieka, państwo musi w pierwszym rzędzie chronić jego życie, stanowiące dla niego fundamentalne dobro. Człowiek bowiem jest tym, kim jest, człowiekiem, jeśli w ogóle jest, czyli, żyje. *Vivere est esse viventibus* powiada św. Tomasz z Akwinu”²⁷.

Styczeń, przytaczając jedno z wystąpień Norberto Bobbio (cenionego na całym świecie filozofa polityki, zajmującego się zwłaszcza zagadnieniami demokracji i socjalizmu), przyrównuje akt legalizacji zjawiska aborcji do „nowej wojny światowej wypowiedzianej przez narodzonych nienarodzonym”. Jak bowiem podkreśla, demokratycznie uchwalone ustawodawstwo może przekreślić prawo do życia człowieka nienarodzonego. Może ono stworzyć dogodne, opłacone ze składek podatników, warunki umożliwiające masową eliminację ludzi najbardziej bezbronnych, a przez to, w dalszej perspektywie zagrozić samej demokracji, z której wyrosło²⁸. Dlatego też prawo legalizujące aborcję nazywa „współczesną parodią prawa”. Jest to bowiem prawo gwarantujące zupełną bezkarność sprawcy zamachu na życie ludzkie, a tym samym gwarantujące pomoc w dokonywaniu mordu stwarzając warunki mu sprzyjające²⁹. Charakteryzując takie „prawo” Profesor z Lublina pisze: „mamy tu zatem do czynienia z systematycznie realizowanym – w warunkach pokoju – ludobójstwem, z masowym niszczeniem ludzi bezsilnych przez ludzi silnych. Czy więc ludzkość nie wkroczyła – bramą demokracji – w stadium nowej, permanentnej wojny światowej, którą ludzie urodzeni wypowiedzieli ludziom nie urodzonym? (...) Trudno pomyśleć większe zakłamanie prawa, a przez to większe samo-zakłamanie

²⁵ T. Styczeń, *Państwo solidarne z nienarodzonym czy totalitaryzmu ciąg dalszy?...*, s. 8.

²⁶ T. Styczeń, *Nienarodzony – miarą i szansą demokracji...*, s. 28.

²⁷ *Tamże*, s. 22-23.

²⁸ Zob. *tamże*, s. 17-18, 22.

²⁹ Zob. T. Styczeń, *Homo homini res sacra...*, s. 27.

państwa”³⁰. I dodaje: „zło tkwiące w akcie tego fundamentalnego bezprawia ulega tu spiętrzeniu przez to jeszcze, że akt ów zostaje wymierzony przeciw kategorii osób, które w imię zasady sprawiedliwości, stanowiącej fundament demokracji, winny być objęte promocyjną ochroną ze strony prawa i prawodawcy w praworządym państwie, jako że chodzi tu o kategorię osób skrajnie bezbronnych i najzupełniej przy tym niewinnych”³¹. Styczeń zauważa tym samym pojawienie się nowej postaci totalitaryzmu. Totalitaryzm jest zorganizowanym na światową skalę aktem przemocy w stosunku do człowieka najbardziej bezsilnego, bo nienarodzonego. Jest to „aborcyjny totalitaryzm”. Umożliwia on w majestacie prawa dokonywanie masowego mordu na ludzkości: „plebiscytem na przykład usiłuje się niekiedy rozstrzygać o ważności norm etycznych! Lecz czy to, co statystycznie jest jak najbardziej normalne, jest przez to samo etycznie normalne? I moralne? Statystyka nie jest – nigdy nie była i nigdy nie będzie – normą moralności ani – tym bardziej – Ewangelii”³². W związku z tym Styczeń twierdzi, że totalitaryzm aborcyjny nie różni się w swej istocie od totalitaryzmów XX w., wyrosłych na tle rasowym³³. Nawiązuje w tym miejscu do encykliki Jana Pawła II *Evangelium vitae*, w której sytuacja wyjęcia spod ochrony prawnej osób najsłabszych przy jednoczesnym prawnym wspomaganium tych, którzy zabijają, jest określana mianem „kultury śmierci”³⁴. Papież tak opisuje to zjawisko: „(...) kształtuje się i utrwała nowa sytuacja kulturowa, w której przestępstwa przeciw życiu zyskują aspekt dotąd nieznanymi i – rzecz można – jeszcze bardziej niegodziwy, wzbudzając głęboki niepokój: znaczna część opinii publicznej usprawiedliwia przestępstwa przeciw życiu w imię prawa do indywidualnej wolności i wychodząc z tej przesłanki domaga się nie tylko ich niekaralności, ale wręcz aprobaty państwa dla nich, aby móc ich dokonywać z całkowitą swobodą, a nawet korzystając z bezpłatnej pomocy służby zdrowia”³⁵. Komentując opisywane przez Jana Pawła II zjawisko Styczeń zauważa: „oczywiście, ludzie mogą – jeśli sobie tego zażyczą i tak zdecydują – nazwać prawem ustawę, która chroni przed karą tych, którzy zabijają, a nawet im zagwarantuje ze skarbu państwa pomoc w zabijaniu, wyjmując przez to spod wszelkiej ochrony prawa tych, którzy będą przez nich zabijani! (...) Lecz czy to nie znaczy, iż mogą zakłamywać i faktycznie zakłamują samych siebie, czyli popełniają moralne samobójstwo także jako podmiot zbiorowy, jako społeczeństwo i państwo?”³⁶

³⁰ T. Styczeń, *Nienarodzony – miarą i szansą demokracji...*, s. 26.

³¹ *Tamże*, s. 25.

³² T. Styczeń, *Dar życia i jego dawca. Między przyjęciem a odrzuceniem*, w: *Dar ludzkiego życia. Humanae vitae donum. W dwudziestą rocznicę ogłoszenia encykliki Humanae vitae*, red. K. Majdański, T. Styczeń, Lublin 1991, s. 77.

³³ Zob. T. Styczeń, *Homo homini res sacra...*, s. 24; oraz tenże, *Wolność wbrew prawdzie o człowieku?...*, s. 223.

³⁴ Jan Paweł II, *Encyklika »Evangelium vitae«*, Watykan 1995, nr 28.

³⁵ *Tamże*, nr 4.

³⁶ T. Styczeń, *Wolność wbrew prawdzie o człowieku?...*, s. 228.

Mając na uwadze osoby ofiary aborcji i agresora Styczeń wyprowadza stwierdzenie o właściwej roli państwa: powinno ono zapewnić ochronę nienarodzonym przed fizycznym unicestwieniem, a ich zabójcom przed samounicestwieniem moralnym. A zatem dopiero, gdy najsłabszy z ludzi nie będzie musiał lękać się praw państwa określającego swój ustrój mianem demokracji, wówczas państwo to stanie się demokracją *par excellence*³⁷. Ksiądz Profesor dodaje: „tak Rzecz Pospolita uzyskuje poziom swej tożsamości wtedy dopiero, gdy żaden z jej mieszkańców, nawet najsłabszy i najbardziej upośledzony, nie musi się lękać o to, by nie był jej prawem chroniony, gdy każdy z nich bez wyjątku jest w niej pewny swego losu”³⁸.

Styczeń dla poparcia swego stanowiska przywołuje podpisaną w 1948 roku Powszechną Deklarację Praw Człowieka, która „wyraża – i to w samym już zresztą tytule – przeświadczenie, iż prawa człowieka, wśród których prawem fundamentalnym jest właśnie prawo do życia, przysługują człowiekowi z natury, że państwo ich więc nie nadaje, lecz tylko je stwierdza i uznaje, że więc przysługują one ludziom jako ludziom, czyli na mocy tego, że po prostu są ludźmi, nie zaś z mocy jakichś drugorzędnych cech, które ktoś miałby prawo arbitralnie wyznaczać”³⁹. Zdaniem Stycznia jedynie sytuacja, kiedy żaden z nienarodzonych nie będzie musiał się lękać demokracji, da gwarancję tego, że żaden z żyjących nie będzie musiał się lękać o demokrację (obawiać jej demokratyczności); będzie to probierz „państwa prawnego prawa”. Nie wystarczy bowiem, aby w państwie obowiązywało legalnie przyjęte prawo. Historia bowiem pokazała ułomność takiego podejścia – wystarczy przywołać w tym miejscu przykład Niemiec, które w 1933 roku w drodze wyborów demokratycznych przekazały władzę kanclerską Adolfowi Hitlerowi. Ten fakt doskonale pokazuje, że „demokracja może samą siebie upodlić”. Ważne jest więc, jakie prawo normuje życie obywateli. Podkreślił to Styczeń w wystąpieniu przed Senackimi Komisjami Inicjatyw i Prac Ustawodawczych oraz Zdrowia i Polityki Społecznej w 1990 roku: „Oto dlaczego norma prawna chroniąca i zabezpieczająca owo fundamentalne dobro [życie ludzkie – przyp. A. S.] stanowi podstawę wszelkiego prawa stanowionego, prawo praw, do tego stopnia, iż wszelki akt stanowienia prawa sprzeczny z tym fundamentem jedynie przez nadużycie nazwy może być nazwany prawem, będąc w gruncie rzeczy legalnym bezprawiem”⁴⁰.

Powyższa analiza stanowiska Księdza Profesora uzasadnia jego wielokrotnie powtarzane wołanie o „państwo prawnego prawa”. Nie wystarczy bowiem, aby jakkolwiek organizm państwowy działał na mocy i w granicach uchwalonego ustawodawstwa. Koniecznym jest, aby owo ustawodawstwo zapewniało ochronę podstawowych praw człowieka, których jest ministrem. Styczeń podkreśla

³⁷ Zob. T. Styczeń, *W sprawie człowieka poczętego i nienarodzonego...*, s. 42.

³⁸ T. Styczeń, *Solidarność głosem w sprawie etyki w polityce*, „Filozofia” 1993, nr 1, s. 43.

³⁹ T. Styczeń, *Nienarodzony – miarą i szansą demokracji...*, s. 33.

⁴⁰ T. Styczeń, *W sprawie człowieka poczętego i nienarodzonego...*, s. 40.

wyraźnie: „państwo, w którego rdzeniu słownym wyczuwamy panowanie, władanie, jest władaniem, lecz władaniem służebnym, ministerialnym. Państwo w swej rdzennej istocie to nic innego jak ministerium, czyli służba, służba sprawowana przez wszystkich wobec wszystkich, służba sprawowana z pozycji troski każdego z osobna o dobro każdego z osobna bez wyjątku: aby było zagwarantowane każdemu przez każdego to, co mu jako człowiekowi należne, *suum cuique*, tak aby każdy mógł [mieć warunki ku temu, by] się rozwijać i spełniać samego siebie: by poznać prawdę o sobie i utożsamić się z nią przez jej wolny wybór. Najoczywistszym zaś i nieodzownym jej fundamentem jest, aby człowiek zaistniał – żył. Aby człowiek mógł się rozwijać i spełniać, musi przede wszystkim żyć. Stąd prawo człowieka do życia – zarówno jako uprawnienie: *ius* jak i jako ustawa chroniąca to uprawnienie: *lex* – stanowi fundament, czyli prawo wszystkich innych praw człowieka, jest matką rodzicielką wszystkich pozostałych”⁴¹.

Styczeń z naciskiem wskazuje więc na dwie fundamentalnie ważne sprawy: „Aby człowiek mógł spełnić swoje własne człowieczeństwo musi sam się stać człowiekiem dla każdego drugiego człowieka, musi solidarnie stanąć obok każdego bez wyjątku człowieka traktując go jako rzecz świętą. Aby państwo mogło osiągnąć poziom swej tożsamości musi się stać państwem ludzi dla ludzi, czyli musi solidarnie stanąć w służbie każdego z ludzi, stając się dla każdego z nich ojczyzną, a więc państwem, które instytucjonalnie wyklucza możliwość promowania jednych kosztem drugich (nie mówiąc już o ich eksterminacji) z powoływaniem się na swój autorytet i autorytet swego państwa”⁴².

Zakończenie

Styczeń omawiając problem aborcji wyodrębnia kolejno trzy postacie, których on dotyczy: człowieka nienarodzonego, tego kto dokonuje aktu aborcji (matkę) oraz państwo, które swoim prawodawstwem stwarza warunki sprzyjające zabijaniu człowieka. Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że akt aborcji nie unicestwia jedynie dziecka poczętego. Jest to śmierć wymierzona również samemu agresorowi. Decydując się bowiem na zabicie nienarodzonego agresor – matka popełnia jednocześnie samobójstwo moralne. Co więcej, również państwo, które stanowionym przez siebie prawem akceptuje praktykę pozbawiania życia ludzi najbardziej niewinnych i bezbronnych, dokonuje samozniszczenia. Tym sposobem bowiem rezygnuje z pełnienia właściwej sobie funkcji ministra w służbie każdego bez wyjątku człowieka. A zatem, śmierć będąca skutkiem aktu aborcji dotyka nie tylko nienarodzonego, lecz także samego agresora, a w dalszej perspektywie również i państwo, które na nią pozwala. Stąd też głos Stycznia w omawianej kwestii staje się wołaniem

⁴¹ T. Styczeń, *Solidarność głosem w sprawie etyki w polityce...*, s. 43.

⁴² *Tamże*, s. 38.

o państwo prawego prawa. Jedynie bowiem prawe prawo tj. gwarantujące poszanowanie wszystkich fundamentalnych praw człowieka – w tym przede wszystkim prawa do życia – jest w stanie skutecznie zapobiec owej tragedii potrójnej śmierci.

Literatura

- Jan Paweł II, *Encyklika »Evangelium vitae«*, Watykan 1995.
- Krajewski K., *Etyka jako filozofia pierwsza. Doświadczenie normatywnej mocy prawdy źródłem i podstawą etyki*, Lublin 2006.
- Merecki J., *Antropologiczne implikacje moralnej normatywności prawdy*, w: *Codziennne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin*, red. A. Szostek, A. M. Wierzbicki, Lublin 2001.
- O ochronie prawnej dziecka poczętego. *Oświadczenie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991.
- Styczeń T., *Bóg o człowieku. Na marginesie encykliki »Redemptor hominis«*, „Summarius. Sprawozdania TN KUL” 27 (1978).
- Styczeń T., *Dar życia i jego dawca. Między przyjęciem a odrzuceniem*, w: *Dar ludzkiego życia. Humanae vitae donum. W dwudziestą rocznicę ogłoszenia encykliki Humanae vitae*, red. K. Majdański, T. Styczeń, Lublin 1991.
- Styczeń T., *Dlaczego obrona nienarodzonego?*, w: tenże, *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1993.
- Styczeń T., *Etyka jako antropologia normatywna. W sprawie epistemologicznie zasadnego i metodologicznie poprawnego punktu wyjścia etyki, czyli od stwierdzenia »jest tak« – »nie jest tak« do naczelnej zasady etycznej. Quaestio disputata*, „Roczniki Filozoficzne” 1997-1998, z. 2.
- Styczeń T., *Homo homini res sacra*, w: *Życie jest święte*, red. T. Styczeń, Lublin 1993.
- Styczeń T., *Homo nasciturus a my*, w: tenże, *Urodziłeś się by kochać*, Lublin 1993.
- Styczeń T., *Nienarodzony – miarą i szansą demokracji*, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991.
- Styczeń T., *O logicznie spójne i etycznie jednoznaczne procedury stanowienia prawa w dziedzinie ochrony życia człowieka*, „Ethos” 2003, nr 61-62.
- Styczeń T., *Państwo solidarne z nienarodzonym czy totalitaryzmu ciąg dalszy?*, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991.
- Styczeń T., *Solidarność głosem w sprawie etyki w polityce*, „Filozofia” 1993, nr 1.
- Styczeń T., *Sumienie a Europa czyli Gdyby Ojciec święty zaprosił Arystotelesa na Synod Biskupów Europy 1991*, „Ethos” 1991, nr 15-16.
- Styczeń T., *W sprawie człowieka poczętego i nienarodzonego. Przedłożenie wobec Senackich Komisji: Inicjatyw i Prac Ustawodawczych oraz Zdrowia i Polityki Społecznej*, Warszawa – 11 kwietnia 1990, w: *Nienarodzony miarą demokracji*, red. T. Styczeń, Lublin 1991.
- Styczeń T., *Wolność w prawdzie*, Rzym 1988.
- Styczeń T., *Wolność wbrew prawdzie?*, w: *Życie jest święte*, red. T. Styczeń, Lublin 1993.

The opinion of Tadeusz Styczeń referring to the legal protection of unborn babies

Summary

According to Tadeusz Styczeń, a philosopher and a student of Karol Wojtyła and His successor as the Head of the Department of Ethics at John Paul II Catholic University of Lublin, the fact of abortion is a triple death. First it is the death of a child, then mother's who decides to kill her own child and finally it upsets the state, which allows abortion with its own legislation. Only in such a context is it possible to understand the problem properly: The state should make legal law in service of human life and protection of human dignity.

In this way our contemporary times entrust the ethisists a special task serving human life. Styczeń defines it as service to the truth or freedom in the truth .

Key words: abortion, ethics, freedom in the truth, human life, legal law.

IWONA GRZEGORZEWSKA

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Uniwersytet Zielonogórski

Odporność psychiczna dzieci i młodzieży w kontekście rodziny i wychowania

Streszczenie: W ostatnich trzech dekadach wzrasta zainteresowanie dynamicznym procesem wzmacniającym pozytywną adaptację dzieci wychowujących się w dysfunkcyjnych rodzinach. Proces ten, zwany budowaniem odporności psychicznej, oznacza zdolność jednostki do przeciwstawienia się patologicznym czy traumatycznym sytuacjom życiowym. Prezentowany artykuł kładzie nacisk na te czynniki ochronne, które odgrywają szczególną rolę w kontekście rodziny i wychowania. W literaturze podkreśla się, że indywidualny potencjał jednostki w interakcji ze sprzyjającym bliższym i dalszym środowiskiem, jak rodzina, rówieśnicy, nauczyciele i wychowawcy stwarza warunki do pozytywnego wzrostu i rozwoju. Wiedza na temat zjawiska odporności oraz jego rodzinnego kontekstu pozwala na świadome kreowanie środowiska dzieci i młodzieży na bardziej sprzyjające tym, których życie doświadczyło stratą, traumą lub negatywnymi zmianami.

Słowa kluczowe: czynniki ochronne, odporność psychiczna, rodzina, wychowanie.

Wstęp

W literaturze psychologicznej wiele miejsca poświęca się dzieciom wzrastającym w trudnych okolicznościach życiowych. Współczesny świat, pełen pośpiechu, pogoni za pracą, chorób cywilizacyjnych powoduje, że tysiące dzieci i młodych ludzi jest wychowywanych przez rodziców chorych psychicznie, uzależnionych, stosujących przemoc domową. Dzieci, które dorastają w środowisku chaosu, traumy i przemocy są bezpośrednio narażone na nadmierny stres i często stają się ofiarą niewłaściwych warunków życiowych: w sposób typowy doświadczają problemów emocjonalnych, szkolnych i społecznych¹.

¹ A. G. Copello, R. B. Velleman, L. J. Templeton, *Family interventions in the treatment of alcohol and drug problems*, "Drug and Alcohol Review" 2005, nr 24, s. 369-3 85; K. R. Silk, S. Lee, E. M. Hill, N. Lohr, *Borderline personality disorder symptoms and severity of sexual abuse*, "The American Journal of Psychiatry" 1995, nr 152, s. 7.

Jednak najnowsze badania pokazują, że nie wszystkie dzieci wychowywane w trudnych warunkach rozwijają się w sposób nieprawidłowy. Zidentyfikowano szereg osób, które mimo trudnych i niesprzyjających okoliczności rozwijają się zdrowo i odnoszą sukcesy. Nazwano je dziećmi odpornymi (*resilience*). Dzieci odporne to jednostki wychowujące się w środowisku znacznego nasilenia czynników patologicznych, a mimo to demonstrujące niski poziom zachowań problemowych. Analizując przebieg ich życia stwierdzono bowiem, że ryzyko – podobnie jak kryzysy – może sprzyjać rozwojowi i zdrowiu².

1. Natura odporności psychicznej dzieci i młodzieży

„Odporność psychiczna” staje się coraz bardziej znaczącym terminem we współczesnej psychologii, jej koncepcja jednym z ważniejszych rozpatrywanych problemów. Inicjatorem i jednym z pionierów badań w tej dziedzinie jest N. Garmezy³. Podczas badań nad identyfikacją czynników ryzyka chorób psychicznych odkrył on, że istnieje grupa dzieci, które stosunkowo dobrze radzą sobie w życiu, mimo niesprzyjających warunków rozwoju. Dzieci te demonstrowały stosunkowo niewiele problemów psychicznych i dość dobrze adaptowały się do wymagań i oczekiwań społecznych.

To odkrycie zainicjowało poszukiwanie mechanizmów i czynników sprzyjających dobremu przystosowaniu mimo ekspozycji na nasilone ryzyko i przewlekły stres życiowy. Wiele klasycznych już badań nad czynnikami ochrony dotyczyło analizy rozwoju dzieci chorych psychicznie rodziców⁴, dzieci doświadczających stałego konfliktu w rodzinie⁵, zmagających się z przewlekłymi chorobami fizycznymi⁶, a także dzieci pochodzących z dysfunkcyjnych rodzin o dużym nasileniu psychopatologii rodziców⁷. We wszystkich tych badaniach identyfikowano czynniki ochrony, analogicznie do „tarczy ochronnej” przed stresem, które zapobiegają negatywnym skutkom rozwojowym. Dzieci zdiagnozowane jako odporne mimo niesprzyjających okoliczności prawidłowo funkcjonowały w swoim środowisku.

² H Sęk, *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego człowieka i jego zaburzeń*, w: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004, s. 61-84.

³ N. Garmezy, *Stress-resistant children: the search for protective factors*, w: *Recent research in developmental psychopathology*, red. J. Stevenson, New York 1985, s. 213-234.

⁴ M. Rutter, *Protective factors in children's response to stress and disadvantage*, w: *Primary prevention of psychopathology*, red. M. W. Kent, J. E. Rolf, t. 3: *Social competence in children*, Hannover 1979, s. 157-189.

⁵ J. S. Wallerstein, J. B. Kelly, *Surviving the breakup: How children and parents cope with the divorce*, New York 1980.

⁶ *Tamże*.

⁷ E. E. Werner, R. S. Smith, *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*, New York 1982.

Szczegółowa analiza literatury wskazuje, że nie ma wśród badaczy pełnej zgody w kwestii, czym jest odporność dzieci wychowywanych w niesprzyjających warunkach rozwojowych: cechą osobniczą, procesem czy pozytywnym efektem końcowym rozwoju.

Pojęcie odporności i czynników ochrony jest definiowane na wiele sposobów. Linqanti⁸ opisuje odporność jako pewną cechę dzieci, u których mimo narażenia na znaczący stres i wiele przeciwności losu nie występują niepowodzenia szkolne, nadużywanie substancji psychoaktywnych, młodzieńcze zachowania przestępcze czy problemy psychiczne. Niektórzy definiują odporność jako coś, co pozwala skutecznie radzić sobie z ekspozycją na biologiczne i społeczne czynniki ryzyka⁹ albo co pozwala utrzymać zdrowy rozwój mimo niekorzystnych warunków i dochodzi do równowagi po traumatycznych doświadczeniach¹⁰.

Większość badaczy skłania się jednak do traktowania tego pojęcia nie jako stałej cechy dziecka, lecz jako wieloczynnikowego procesu radzenia sobie z niekorzystnymi warunkami rozwoju i prowadzącego do pozytywnej adaptacji. W procesie tym indywidualne, rodzinne i pozarodzinne czynniki ochrony podlegają interakcji z czynnikami ryzyka, redukując lub kompensując ich negatywny wpływ.

Garmezy¹¹ wyróżnia trzy hipotetyczne modele tej interakcji: model zrównoważonego ryzyka, model redukowania ryzyka i model uodpornienia na ryzyko. W pierwszym modelu czynniki ochrony oddziałując bezpośrednio na zachowanie, powodują obniżenie negatywnego wpływu czynników ryzyka lub skracają czas ekspozycji dziecka na działanie tych czynników. W modelu redukowania ryzyka przyjmuje się, że czynniki ochrony, wchodząc w interakcje z czynnikami ryzyka, redukują ich negatywny wpływ na zachowanie oraz obniżają negatywną reakcję łańcuchową, występującą po niekorzystnych doświadczeniach życiowych. W trzecim natomiast modelu zakłada się, że umiarkowany poziom ryzyka może uodpornić jednostkę na szkodliwe działanie tych czynników i jednocześnie przygotowywać ją do nowych i trudniejszych wyzwań. Zdrowy rozwój może zostać zakłócony poprzez zbyt mały lub zbyt duży poziom ryzyka.

2. Źródła odporności psychicznej

Niezależnie od ujęć definicyjnych zjawiska odporności psychicznej dzieci niezwykle ważne pozostaje pytanie o jej źródła. Naukowcy wskazują na znaczenie wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które sprzyjają procesom pozytywnej adaptacji. Czynniki wewnętrzne (kształtujące proces odporności) dotyczą

⁸ R. Linqanti, *Using community-wide collaboration to foster resilience in kids: A conceptual framework*, San Francisco 1992.

⁹ E. E. Werner, *Resilient children*, "Young Children" 1984, nr 40, s. 68-72.

¹⁰ U. M. Staudinger, M. Marsiske, P. B. Baltes, *Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory*, "Development and Psychopathology" 1993, nr 5, s. 541-566.

¹¹ Garmezy, *dz. cyt.*, s. 217.

wrodzonych cech dziecka, jego zdolności, umiejętności i koncepcji „ja”. Ze wnętrzne czynniki ochrony obejmują te elementy środowiska dziecka, które redukują negatywny wpływ ryzykownych okoliczności życiowych oraz wzmacniają ogólną odporność dziecka i jego zdolność radzenia sobie ze stresem.

W ciągu ostatnich lat na podstawie badań empirycznych lista czynników sprzyjających procesom odporności została dopracowana i skategoryzowana. Można wyodrębnić trzy poziomy czynników chroniących¹²: (1) indywidualne zasoby odpornościowe – do których zalicza się między innymi zdolności poznawcze i umiejętności rozwiązywania problemów; charakterystykę poziomu rozwoju dziecka na danym etapie, kompetencje społeczne i poczucie humoru, cele życiowe, poczucie własnej skuteczności, posiadanie szczególnych talentów i zdolności, optymizm, wiara i ufność w drugiego człowieka, pozytywne spojrzenie na siebie i sytuację; (2) sprzyjające warunki rodzinne – czworo lub mniej dzieci; dobra opieka w pierwszych latach życia; rodzinna sieć opieki i wspierające relacje, bliska osoba w dzieciństwie; określone role i struktura prowadzenia domu; wysokie, ale rozsądne oczekiwania rodziców; (3) zasoby środowiskowe (np. relacje z konstruktywnymi rówieśnikami, pozytywne dorosłe role do modelowania jak nauczyciele, trenerzy, duchowni, sąsiedzi, bezpieczne sąsiedztwo i szkoła).

Analiza uwarunkowań rozwoju dzieci, doświadczających traumy lub przewlekłego stresu życiowego musi uwzględniać wszystkie czynniki podmiotowe i środowiskowe, które we wzajemnej interakcji oddziałują na proces kształtowania się zdrowia psychicznego, a tym samym zwiększają odporność psychiczną dzieci na niesprzyjające okoliczności.

3. Rodzina a odporność psychiczna dzieci i młodzieży

Analizując zagadnienie odporności dzieci – rozumianej jako umiejętność przeciwstawienia się trudnym warunkom życiowym, wielu naukowców skupia się nie tylko na podmiotowych (indywidualnych) czynnikach rozwoju, ale również na rodzinnych uwarunkowaniach tego procesu. Istnieje bowiem coraz więcej dowodów na istnienie rodzinnych źródeł psychicznej odporności dzieci i młodzieży¹³.

Wpływ środowiska rodzinnego na funkcjonowanie dzieci i młodzieży może mieć charakter pozytywny, poprzez wspieranie rozwoju jednostki, lub negatywny, stanowiąc źródło patologii. Niektóre rodziny w obliczu kryzysu lub chronicznego stresu stają się dysfunkcjonalne, a wychowujące się w nich dzieci, doświadczając traumy, przestają się prawidłowo rozwijać lub przyjmują

¹² N. Garmezy, A. S. Masten, A. Tellegen, *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development” 1984, nr 55, s. 97-111; S. Turner, *Resilience and social work practice: Three case studies*, „Families in Society” 2001, nr 82, s. 441-448.

¹³ J. Patterson, *Integrating family resilience and family stress theory*, „Journal of Marriage and the Family” 2002, nr 64, s. 349-360.

w życiu pozycję ofiary¹⁴. Rodzinny stres może być przyczyną trudności w realizacji zadań rozwojowych, ale może też być okazją do wzrostu i rozwoju. Wpływ kryzysowych wydarzeń może zmieniać się w zależności od ich umiejscowienia w kontekście indywidualnego i rodzinnego cyklu życia. Procesy rodzinne, przyczyniając się do ryzyka lub odporności, mogą ulegać modyfikacjom wraz z pojawiającymi się zmianami. Zmiany te są zazwyczaj rozłożone w czasie. Większość poważniejszych stresorów to nie proste, krótkie wydarzenia, lecz zdarzenia stanowiące raczej kompleksowy, zmieniający się układ warunków, ze skutkami z przeszłości i określonymi konsekwencjami w przyszłości¹⁵. Analiza rodzinnych uwarunkowań rozwoju przyczynia się do zrozumienia kluczowych zmiennych, odpowiedzialnych za indywidualną odporność i dobre funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Identyfikacja głównych procesów zachodzących w relacji rodzic – dziecko pozwala na zrozumienie mechanizmów redukujących stres i podatność na niesprzyjające warunki, umożliwiających rozwój w kryzysie oraz ułatwiających rodzinie przejście przez długotrwałe, niekorzystne okoliczności życiowe. Wyróżniono dwa główne wymiary funkcjonowania rodziny odpowiedzialne za proces odporności psychicznej dzieci, a mianowicie jakość sprawowania funkcji rodzicielskich oraz struktura rodziny.

Pierwsza kategoria czynników rodzinnych dotyczy natury i specyfiki relacji rodzic – dziecko. Piśmiennictwo dotyczące tego zagadnienia jednomyślnie wyróżnia dwa wymiary oddziaływań rodzicielskich, które są istotne dla dobrego przystosowania¹⁶. Są to wsparcie i rodzicielska kontrola. Wsparcie rodzicielskie to bliska więź z przynajmniej z jednym z rodziców lub innymi członkami rodziny, bezpieczeństwo, akceptacja, zaufanie w relacji rodzic – dziecko, a także przywiązanie rodzinne, miłość i serdeczność rodziców, dobry klimat emocjonalny oraz zaangażowanie rodziców w sprawy dzieci i całej rodziny. Rodzicielska kontrola odnosi się do utrzymania efektywnej i skutecznej dyscypliny. Oznacza wyraźne komunikowanie norm społecznych i zachowań prozdrowotnych, nadzorowanie i monitorowanie zachowań dziecka, a także formułowanie jasnych oczekiwań¹⁷. Wyniki wielu badań potwierdzają, że wysoka jakość sprawowania funkcji rodzicielskich i pozytywne relacje z dziećmi stanowią jeden z najsilniejszych czynników chroniących przed rozwojem zachowań problemowych (nadużywanie substancji psychoaktywnych, ryzykowne zachowania seksualne, agresja, zachowania o charakterze przestępczym) u młodzieży w okresie dorastania.

¹⁴ F. Walsh, *Family resilience: a framework for clinical practice – Theory and Practice*, "Family Process" 2003, nr 54(1), s. 43-52.

¹⁵ Rutter, dz. cyt., s.170

¹⁶ B. C. Rollins, D. L. Thomas, *Parental support, power and control techniques in socialization of children*, w: *Contemporary Theories about the Family*, red. W. R. Burr i in., t. 1., New York 1979, s. 317-364; E. E. Maccoby, J. A. Martin., *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*, w: *Handbook of child psychology*; t.4: *Socialization, personality, and social development*, red. E. M. Hetherington, New York 1983, s. 1-101.

¹⁷ G. Lowe, D. R. Foxcroft, D. Sibley, *Picie młodzieży a style życia*, Warszawa 2000, s. 80.

Druąa kategoria czynników rodzinnych dotyczy struktury rodziny. Składają się na nią nienaruszalność rodziców i rodziny, obecność ojca, utrzymanie zasad i rytuałów rodzinnych, jasny podział i zakres obowiązków domowych, wyraźne role oraz struktura prowadzenia gospodarstwa domowego. Jak wykazały badania, szczególne miejsce w budowaniu odporności dzieci zajmują rytuały rodziny. Odgrywają one istotną rolę w organizowaniu życia rodziny, a w okresach silnego stresu i gwałtownych zmian wzmacniają jej stabilność. Prezentowane we współczesnej literaturze rozważania oraz wyniki badań dowodzą, iż rytuały mają ogromne znaczenie dla procesu zapobiegania patologiom funkcjonowania rodziny, gdyż są jednym z najbardziej stabilnych elementów systemu rodzinnego¹⁸. Zapobieganie patologii w sytuacji pojawienia się poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu poszczególnych członków rodziny lub obliczu kryzysów normatywnych wydaje się być zresztą jedną z najbardziej podstawowych funkcji rytuałów. W rodzinach o wysokim ryzyku wystąpienia patologii rytuały rodzinne służą stabilizowaniu rodziny oraz nadawaniu znaczenia własnym doświadczeniom w sytuacji stresu, jakiego rodzina doświadcza. W badaniach nad związkami między kultywowaniem rytuałów w rodzinie a jakością realizacji zadań rozwojowych okresu dorastania, pozytywnie zweryfikowano hipotezę o ochronnej roli rytuałów w przebiegu rozwoju. Dowiedziono istnienia zależności między rytuałami rodzinnymi a ogólnym poczuciem własnej wartości adolescentów, rozwojem tożsamości indywidualnej oraz poczuciem przynależności do innych. Stwierdzono też, że tożsamość indywidualna dorastającego istotnie korelowała z czynnikiem związanym ze znaczeniem rytuału oraz z regularnością w wykonywaniu rytuałów, a pozostawała bez znaczących statystycznie związków z wymiarem ról w rodzinie¹⁹.

4. Odporność rodziny

Zainteresowanie rodzinnymi czynnikami odporności psychicznej dzieci znajduje coraz bardziej znaczące miejsce w literaturze psychologicznej. Rozważania teoretyczne i empiryczne koncentrują się na dwóch aspektach tego procesu. Początkowo skupiano się na zachowaniu rodziców jako istotnego elementu budowania indywidualnej odporności dzieci doświadczających traumy lub wychowywanych w niesprzyjających, trudnych warunkach życiowych. Z czasem rozszerzono zainteresowania naukowe na rodzinę jako całość. Rola rodziny okazała się tak duża, że zaczęto mówić o zjawisku rodzinnej odporności²⁰.

¹⁸ S. J. Wolin, L. A. Bennett, *Family Rituals*, "Family Process" 1984, nr 23, s. 401-420.

¹⁹ D. G. Eaker, L. H. Walters, *Adolescent Satisfaction in Family Rituals and Psychosocial Development: A Developmental Systems Theory Perspective*, "Journal of Family Psychology" 2002, nr 16(4), s. 406-414.

²⁰ M. A. McCubbin, H. I. McCubbin, *Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity*, "Family relations" 1988, nr 37, s. 247-254; Walsh, dz. cyt., s. 51.

Odporność rodzinna jest definiowana jako zdolność rodziny do pozytywnej odpowiedzi na niesprzyjające wydarzenia życiowe, z których rodzina wychodzi mocniejsza, bardziej stabilna i zaradna²¹. Powyższa definicja zakłada dwa istotne warunki: (1) rodzina jako całość oraz jej poszczególni członkowie wykazują pozytywną reakcję na trudności życiowe oraz (2) w wyniku procesu radzenia sobie z niesprzyjającą sytuacją rodzina funkcjonuje znacząco lepiej niż przed kryzysem. Zjawisko odporności rodziny jest zjawiskiem wielowymiarowym. Najczęściej wskazuje się na trzy jego wymiary jako kluczowe komponenty tego procesu²². Pierwszym wymiarem jest czas trwania niekorzystnej sytuacji, z którą rodzina musi się zmierzyć. Trudne sytuacje mogą być krótkotrwałe i wtedy nazywa się je wyzwaniami, mogą też trwać długo i wówczas stają się kryzysem. Wyzwania to relatywnie drobne trudności, które wymagają pewnej zmiany w codziennym funkcjonowaniu, natomiast kryzys jako doświadczenie stresujące rozciągnięte w czasie stawia rodzinę przed koniecznością znaczących zmian w jej strukturze i organizacji.

Drugi wymiar odporności to miejsce rodziny w cyklu życia w momencie wystąpienia trudnej sytuacji. Istnieje wiele normatywnych sytuacji kryzysowych, które są bezpośrednio związane z etapem jej funkcjonowania. Do takich zdarzeń należą narodziny dziecka, pójście dziecka do szkoły itp. Siła rodziny w radzeniu sobie zarówno z typowymi zdarzeniami życiowymi, jak i z nienormatywnym stresem zależy m.in. od jakości komunikacji małżeńskiej, satysfakcji z poziomu i jakości życia, skuteczności rozwiązywania problemów finansowych, rytuałów rodzinnych, sposobu spędzania wolnego czasu, rodzinnych tradycji, poczucia wspólnotowości rodzinnej²³. Miejsce rodziny w cyklu życia oraz wzajemne powiązania indywidualnych, rodzinnych i społecznych czynników wpływa na to, jak rodzina poradzi sobie ze zdarzeniami wynikającymi z cyklu życia oraz jak zareaguje na niekorzystne, nietypowe zdarzenia stresowe.

Trzeci wymiar odporności rodziny jest związany z systemem wsparcia, z jakiego rodzina może skorzystać w chwili kryzysu. Jak wykazały badania²⁴, bardziej odporne są rodziny wielopokoleniowe, pielęgnujące wzajemne więzi i wartości, dobrze osadzone w swoim środowisku lokalnym lub w grupie etnicznej. Dobre źródło wsparcia stanowi również szkoła, sąsiedzi czy wspólnota religijna²⁵. Dobrze rozwinięta sieć wsparcia stanowi dla rodziny mocne oparcie w sytuacji trudnych, nieoczekiwanych, zaburzających dotychczasowy sposób jej funkcjonowania.

²¹ J. Simon, J. Murphy, S. Smith, *Understanding and fostering family resilience*, "The Family Journal" 2005, nr 13, s. 427-435.

²² M. A. McCubbin, H. I. McCubbin, *dz. cyt.*, s. 250.

²³ J. Simon i in., *dz. cyt.*, 2005, s. 428.

²⁴ D. W. Sue, P. A. Arrendondo, R.J. McDavis, *Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession*, "Journal of Counseling and Development" 1992, nr 70, s. 477-483.

²⁵ M. A. McCubbin, K. Balling, P. Possin, S. Friedrich, B. Bryne, *Family resilience in childhood cancer*, „Family Relations” 2002, nr 51(2), s. 103-112.

5. Wskazania dla praktyków

Zagadnienia związane z odpornością psychiczną jako stosunkowo nowe w literaturze psychologicznej nadal wymagają dalszych badań. Dotychczas zebrana wiedza pozwala jednak na wysunięcie kilku wniosków możliwych do zastosowania w praktyce. W odróżnieniu od tradycyjnego podejścia opartego na deficytach (model ryzyka) koncepcje związane z odpornością psychiczną skoncentrowane są na poszukiwaniu istniejących i potencjalnych umiejętności, zasobów i mocnych stron dzieci, ich rodziców i rodziny jako całości. Cechy związane z odpornością jednostki i systemu pozwalają na wzrost i wzmocnienie pomimo doświadczania stresu i niekorzystnych zdarzeń życiowych.

Podejście praktyczne oparte na modelu zasobów charakteryzuje kilka aspektów. Po pierwsze, w opozycji do modelu ryzyka nie poszukuje się deficytów i objawów patologii, ale koncentruje się na źródłach siły i odporności jednostki i rodziny. Jest to związane z aktywnym poszukiwaniem w rodzicach, dzieciach i w rodzinie tych czynników, które bezpośrednio przyczynią się do rozwiązania problemów, a w dalszej perspektywie stanowiąc będą fundament skutecznego poradzenia sobie z chronicznym stresem życiowym. W związku z tym diagnoza zaburzeń i problemów w tym podejściu nie jest konieczna, a zamiast poszukiwania informacji z przeszłości na temat mechanizmów powstawania zaburzeń praktycy koncentrują się na identyfikacji aktualnych i potencjalnych zasobów. Po drugie, następuje wyraźna zmiana w spojrzeniu na problem i rodzinę. To nie rodzina jest chora i patologiczna, ale dotychczasowe próby rozwiązania przez nią problemu okazały się nieskuteczne. Celem pomocy jest zatem szukanie nowych, alternatywnych metod radzenia sobie ze stresem, zaspokojenia potrzeb i realizacji celów życiowych, a rola osoby wspierającej polega na pomocy w poszukiwaniu bardziej efektywnych sposobów rozwiązania powstałych trudności. Ostatecznie, celem praktycznym pomocy dzieciom i ich rodzinom nie jest zmniejszenie objawów patologicznych, ale wzmocnienie potencjałów osobistych i rodzinnych oraz budowanie odporności psychicznej na niekorzystne, dysfunkcyjne oddziaływania środowiska.

Modele pracy oparte na czynnikach ochronnych, podkreślają znaczenie pozytywnej adaptacji i odporności psychicznej dzieci i młodzieży. Wielu współczesnych badaczy sugeruje, że oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne oparte na perspektywie czynników ochronnych stwarza większe szanse na skuteczność programów niż modele oparte na ryzyku²⁶. Koncepcja odporności psychicznej jako specyficznego układu warunków życiowych jednostki jest oparta na założeniu o istnieniu okazji i sposobności do minimalizowania czynników ryzyka poprzez wzmocnianie czynników ochronnych. Idea ta odnosi się do zjawiska odporności psychicznej dzieci i młodzieży raczej jako procesu wzajemnej interakcji między jednostką a środowiskiem niż ukrytej cesze, którą

²⁶ J. H. Brown, *Systemic reform concerning resilience in education*. Association for Education, "Communications and Technology" 2001, nr 45(4), s. 47-54.

jednostka posiada lub nie. W ten konwencji negatywny wpływ czynników ryzyka jest minimalizowany poprzez obecność czynników ochronnych. Oznacza to, że poziom odporności psychicznej w znacznej mierze jest wyznaczany przez rolę rodziny i społeczny kontekst rozwoju jednostki. Niektórzy autorzy podkreślają, że wsparcie społeczne odgrywa większą rolę w budowaniu odporności niż cechy indywidualne²⁷.

Podsumowując należy podkreślić, że indywidualny potencjał jednostki w interakcji ze sprzyjającym bliższym i dalszym środowiskiem, w tym rodziną, rówieśnikami, nauczycielami i wychowawcami stwarza warunki do pozytywnego wzrostu i rozwoju. Wiedza na temat zjawiska odporności oraz jego rodzinnego kontekstu pozwala na świadome kreowanie środowiska dzieci i młodzieży na bardziej sprzyjające tym, których życie doświadczyło stratą, traumą lub negatywnymi zmianami.

Literatura

- Brown J. H., *Systemic reform concerning resilience in education*. Association for Education, "Communications and Technology" 2001, nr 45(4), s. 47-54.
- Copello A. G., Velleman R. B., Templeton L. J., *Family interventions in the treatment of alcohol and drug problems*, "Drug and Alcohol Review" 2005, nr 24, s. 369-385.
- Eaker D. G., Walters L. H., *Adolescent Satisfaction in Family Rituals and Psychosocial Development: A Developmental Systems Theory Perspective*, "Journal of Family Psychology" 2002, nr 16(4), s. 406-414.
- Garnezy N., *Stress-resistant children: the search for protective factors*, w: *Recent research in developmental psychopathology*, red. J. Stevenson, New York 1985, s. 213-234.
- Garnezy N., Masten, A. S., Tellegen A., *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, "Child Development" 1984, nr 55, s. 97-111;
- Knight C., *A resilience framework: perspectives for educators*, "Health Education" 2007, nr 107 (6), s. 543-555.
- Linquanti R., *Using community-wide collaboration to foster resilience in kids: A conceptual framework*, San Francisco 1992.
- Lowe G., Foxcroft D. R., Sibley D., *Picie młodzieży a style życia*, Warszawa 2000.
- Maccoby, E. E., Martin, J. A., *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*, w: *Handbook of child psychology; t.4: Socialization, personality, and social development*, red., E. M. Hetherington, New York 1983, s. 1-101.
- McCubbin M. A., McCubbin H. I., *Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity*, "Family Relations" 1988, nr 37, s. 247-254;
- McCubbin M. A., Balling K., Possin P., Friedrich S., Bryne B., *Family resilience in childhood cancer*, „Family Relations" 2002, nr 51(2), s. 103-112.
- Patterson J., *Integrating family resilience and family stress theory*, "Journal of Marriage and the Family" 2002, nr 64, s. 349-360.

²⁷ C. Knight, *A resilience framework: perspectives for educators*, "Health Education" 2007, nr 107 (6), s. 543-555.

- Rollins B. C., Thomas D. L., *Parental support, power and control techniques in socialization of children*, w: *Contemporary Theories about the Family*, red., W. R. Burr i in. t. 1., New York 1979, s. 317-364.
- Rutter M., *Protective factors in children's response to stress and disadvantage*, w: *Primary prevention of psychopathology*, red. M. W. Kent, J. E. Rolf, t. 3: *Social competence in children*, Hanover 1979, s. 157-189.
- Sęk H., *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego człowieka i jego zaburzeń*, w: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004, s. 61-84.
- Silk K. R., Lee S., Hill E. M., Lohr N. E., *Borderline personality disorder symptoms and severity of sexual abuse*, "The American Journal of Psychiatry" 1995, nr 152, s. 117.
- Simon J., Murphy J., Smith S., *Understanding and fostering family resilience*, "The Family Journal" 2005, nr 13, s. 427-435.
- Staudinger U. M., Marsiske M., Baltes P. B., *Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory*, "Development and Psychopathology" 1993, nr 5, s. 541-566.
- Sue D. W., Arrendondo P. A., McDavis R. J., *Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession*, "Journal of Counseling and Development" 1992, nr 70, s. 477-483.
- Turner S., *Resilience and social work practice: Three case studies*, "Families in Society" 2001, nr 82, s. 441-448.
- Wallerstein J. S., Kelly J. B., *Surviving the breakup: How children and parents cope with the divorce*, New York 1980.
- Walsh F., *Family resilience: a framework for clinical practice – Theory and Practice*, "Family Process" 2003, nr 54(1), s. 43-52.
- Werner, E. E., *Resilient children*, "Young Children" 1984, nr 40, s. 68-72.
- Werner E. E., Smith R. S., *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*, New York 1982.
- Wolin S. J., Bennett L. A., *Family Rituals*, "Family Process" 1984, nr 23, s. 401-420.

Resiliency factors predicting psychological adjustment among children and family

Summary

Resilience – the ability to withstand and rebound from disruptive life challenges – has become an important concept in mental health theory and research over the past two decades. It involves dynamic processes fostering positive adaptation within the context of significant adversity. This article presents the protective factors that can influence an individual's success in family. This approach does not focus on attributes such as ability, but on several alterable factors in parenting and education that have been found to influence resiliency in children.

Keywords: family, parenting, protective factors, resilience.

NATALIA GNIADK

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Matka i dziecko w zakładzie karnym (doniesienie z badań)

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie jak skazane kobiety-matki w warunkach izolacji penitencjarnej wypełniają powinności związane z realizowaniem funkcji macierzyńskiej. Artykuł prezentuje badania, które przeprowadzone zostały w 2007 roku w przywięziennym Domu Matki i Dziecka w Grudziądzu. Badaniami objęto 11 kobiet. Problemem głównym postawionym przed badaniami była odpowiedź na pytanie: Jak wygląda codzienne realizowanie obowiązków macierzyńskich w warunkach więziennych?

Kobiety z powodu specyfiki sytuacji, w której się znajdują, są poddane głębszej kontroli społecznej, a zachowania odbiegające od standardów i ogólnie przyjętych wzorców są surowo oceniane i poddawane negatywnym sankcjom przez współosadzone, jak również przez personel penitencjarny.

Słowa kluczowe: dziecko, macierzyństwo, matka, zakład karny.

Problematyka związana z macierzyństwem stanowiła i w dalszym ciągu stanowi przedmiot żywych zainteresowań społecznych. Urodzenie dziecka to jedno z tych życiowych wydarzeń, które pociąga za sobą zmiany w dotychczasowym życiu kobiety, zarówno w wymiarze fizycznym, emocjonalnym, jak i społecznym. Zainteresowanie badaczy skierowane było głównie na macierzyństwo funkcjonujące w naturalnych warunkach społecznych¹. Niewiele jest jednak badań skupionych na ukazaniu macierzyństwa w warunkach izolacji penitencjarnej², stąd też interesujące wydaje się zbadanie tego zjawiska.

¹ Por. M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979, s. 80; M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998, s. 13; B. Bartosz, *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji biograficznych*, Wrocław 2002, s. 56; M. Karwowska, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Bydgoszcz 2007, s. 95-96; M. Lesińska-Sawicka, *Późne macierzyństwo. Studium Socjomedyczne*, Kraków 2008, s. 62-63.

² Por. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Macierzyństwo za kratami*, „Pedagogika Społeczna”, 2004, nr 2-4, s. 51-65; E. Piotrów, *Postawy rodzicielskie skazanych matek oraz ich uwarunkowania*, w: *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Kraków 2009, s. 181-189.

Mówiąc o więziennym macierzyństwie wskazać należy przede wszystkim jego specyfikę. Jest to bez wątpienia macierzyństwo trudne, przeżywane i doświadczane w warunkach zewnętrznej kontroli i nadzoru. Ważny natomiast jest fakt, że dziecko przebywa z matką, która każdego dnia nabywa i utrwała umiejętności realizowania obowiązków wynikających z roli macierzyńskiej.

Biorąc pod uwagę powyższe względy przedmiotem badań uczyniono kobiety-matki odbywające karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym numer 1 w Grudziądzu. Badania prowadzone były w 2007 roku, objęto nimi 11 kobiet.

Problemy jakie postawiono przed badaniami :

1. Jaki jest zakres wypełniania funkcji pielęgnacyjnej przez matki w zakładzie karnym?
2. Jak wypełniana jest funkcja rekreacyjna w warunkach izolacji więziennej?
3. Jaki jest zakres wypełniania funkcji opiekuńczej?
4. Jak zaspokajane są potrzeby emocjonalne matki i dziecka w zakładzie karnym?
5. Czy i jakie działania polepszyłyby warunki sprawowania opieki macierzyńskiej w opiniach badanych kobiet?
6. Czy istnieje rozbieżność między funkcjami zakładanymi a realizowanymi, wynikającymi z macierzyństwa?

Przywięzienny Dom Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym numer 1 w Grudziądzu, istnieje od 1949 roku, jednak taką nazwę nosi od roku 1983. Wcześniej był to żłobek oraz Dom Małych Dzieci przy Zakładzie Karnym numer 1 w Grudziądzu. Jest to czteropiętrowy budynek, umieszczony w centrum kompleksu więziennego, z nieokratowanymi oknami, placem zabaw i ogródkiem mieszczącymi się przed domem. Pokoje matek są trzyosobowe, jasne i przytulne, obok łóżka matki stoi łóżeczko dziecięce. Opiekę nad dziećmi zapewniają lekarz pediatra, pielęgniarki oraz dietetyczka. Matki objęte są wsparciem pedagogiczno-psychologicznym. Raz na kwartał kierownik Domu Matki i Dziecka, wychowawca oraz psycholog dokonują okresowej oceny postaw osadzonej matki. Przyjęcie matki z dzieckiem do takiego domu następuje na podstawie pisemnego wniosku wraz z skróconym aktem urodzenia dziecka, złożonego przez matkę do dyrektora zakładu karnego. W przypadku kiedy ojcu dziecka przysługuje władza rodzicielska, wymagana jest także jego zgoda. Wniosek taki rozpatrywany jest przez właściwy sąd opiekuńczy. Jeśli jednak kobieta po urodzeniu, nie jest zdecydowana na wychowywanie potomstwa w więziennym Domu Matki i Dziecka czy też zastanawia się nad oddaniem dziecka pod opiekę rodziny, krewnych czy do placówki opiekuńczo-wychowawczej, ma jeszcze 6 tygodni na przemyślenia i podjęcie świadomej decyzji.

W Domu Matki i Dziecka przebywają kobiety ciężarne (w Zakładzie Karnym w Grudziądzu istnieje jedyny w kraju oddział ginekologiczno – położniczy) oraz matki z dziećmi do ukończenia przez nie 3. roku życia; następnie przenoszone są do takiego samego przywięziennego domu w Krzywańcu. Są jednak pewne odstępstwa, kiedy matka z dzieckiem przebywa dłużej w Grudziądzu.

Dzieje się tak kiedy regulowana jest sytuacja prawna dziecka, podejmowana jest decyzja o dalszym jego losie ze względu na chorobę bądź kiedy zbliża się termin warunkowego zwolnienia matki.

Wyniki badań własnych

Spółeczno-demograficzna charakterystyka badanej populacji

Analiza cech społeczno – demograficznych badanych kobiet objęła:

- wiek,
- wykształcenie,
- miejsce stałego zameldowania,
- pochodzenie społeczne,
- zawód wykonywany przed umieszczeniem w zakładzie karnym,
- stan cywilny.

W badanej zbiorowości większość stanowiły kobiety w przedziale wiekowym między 20. a 25. rokiem życia – 6 kobiet. Najmniej liczna była grupa wiekowa powyżej 35. roku życia – 2 kobiety. Wiek kolejnych trzech badanych mieścił się w przedziale 26-35 lat.

Z 11 badanych kobiet, 4 posiadały wykształcenie zawodowe, 3 natomiast wykształcenie podstawowe, 1 badana wykształcenie średnie oraz 1 wykształcenie wyższe. Dwie z badanych kobiet nie odpowiedziały na pytanie dotyczące wykształcenia.

Miejsce stałego zameldowania badanych kobiet: ponad połowa, czyli 6 badanych, zamieszkiwała w małych miastach – poniżej 100 tys. mieszkańców – 3 kobiety pochodziły z dużego miasta, 2 badane ze wsi.

W badanej grupie 10 osadzonych kobiet określając pochodzenie społeczne wskazywało na pochodzenie robotnicze, jedna badana nie odpowiedziała, co wskazuje na brak wiedzy bądź niechęć do udzielenia odpowiedzi. Aktywność zawodowa badanej populacji: 10 z 11 kobiet przed umieszczeniem w zakładzie karnym nie pracowało, jedna badana była aktywna zawodowo, pełniąc funkcje kierownika firmy.

W grupie 4 kobiety były pannami, 3 były zamężne, 3 żyły w konkubinacie, a jedna w separacji. W badanej grupie nie było wdów.

Charakterystyka życia kobiet przed umieszczeniem w zakładzie karnym w Grudziądzu

Każda z badanych kobiet na wolności miała swoje cele, marzenia, obowiązki, które musiały ulec zmianie po umieszczeniu w zakładzie karnym. Nierzadko miała miejsce sytuacja, kiedy kobieta trafiając do zakładu karnego pozostawiła na wolności dziecko bądź dzieci.

6 kobiet z badanej grupy pozostawiło 1 dziecko na wolności, jedna z kobiet pozostawiła troje dzieci, jedna czworo. Trzy kobiety urodziły swoje pierwsze dziecko w warunkach izolacji penitencjarnej.

Podczas badania pytano osadzone kobiety także o to, kto podczas odbywania przez nie kary pozbawienia wolności opiekował się dziećmi na wolności. 5 z badanych kobiet udzieliło odpowiedzi, że rolę tę pełnili członkowie rodziny, krewni. W jednym tylko przypadku opiekę sprawował ojciec, w dwóch zaś dziecko przebywało w placówce opieki całodobowej – w domu dziecka.

Kolejno analizowano zaspokajanie potrzeb dziecka bądź dzieci przed trafieniem do zakładu penitencjarnego. 7 na 8 matek, które pozostawiły potomstwo na wolności deklarowało, że dzieci miały wszystko czego potrzebowały; na miarę możliwości i standardu życia badane starały się w sposób wystarczający zaspokoić każdą potrzebę dziecka (dzieci). Jedna badana przyznała, że złe warunki materialne i sytuacja rodzinna nie pozwoliły jej należycie zaspokoić potrzeb dziecka.

Więzienne macierzyństwo w opiniach badanych kobiet

Wskutek osadzenia i braku możliwości osobistego kontaktu z rodziną i bliskimi, zmianie niewątpliwie ulega forma realizacji więzi emocjonalnych. Poczucie osamotnienia, braku bezpieczeństwa, obawy pojawiają się niezwykle często.

Podczas rozmowy z badanymi kobietami i obserwacji ich codziennej więziennej egzystencji, uwidaczniała się różnorodność uczuć od lęku do radości, którą obserwowano szczególnie w kontakcie z potomstwem.

Dziewięć, z badanych kobiet wychowywało w przywięziennym Domu Matki i Dziecka jedno dziecko, dwie kobiety przebywały tam z dwójką dzieci.

9 kobiet oceniło atmosferę panującą w tym miejscu, jako sprzyjającą wychowaniu potomstwa mówiąc między innymi:

- „są tu przytulne i domowe warunki, mamy doskonałą opiekę medyczną i wielką pomoc ze strony personelu” (kobieta, lat 24);
- „cieszę się bardzo, że mogę spędzać z dzieckiem tyle czasu ile chcę, jestem cały czas przy nim, dla mnie to najpiękniejszy czas” (kobieta, lat 28).

Dwie badane oceniły atmosferę domu jako niekorzystną dla wychowania dziecka uzasadniając to:

- „ograniczonym wpływem na wychowanie dziecka, nieustanną kontrolą i nadzorem” (kobieta, lat 29);
- „stresem, wynikającym z przebywania w zakładzie karnym” (kobieta, lat 36).

Wypowiedzi te wydają się być zaskakujące, bowiem w niejednym domu rodzinnym warunki wychowawczo – bytowe nie są tak dobre jak w Domu Matki i Dziecka.

Także dziewięć z badanych, zdecydowanie zaprzeczyło, aby miejsce, w jakim przebywają z dziećmi, czyli więzienie, miało wpływ na ich stosunek do dziecka. Twierdziły, że taką samą opieką i troską otaczałyby bądź otaczały (te matki, które pozostawiły też dzieci na wolności) swoje potomstwo na wolności.

Z rozmowy z badanymi wynika, iż warunki socjalno-bytowe w jakich egzystowały przed umieszczeniem w zakładzie karnym, nie pozwoliłyby często na należyłą opiekę i zaspokajanie potrzeb dziecka.

Wśród czynności, które sprawiają najwięcej przyjemności badanym matkom w zakładzie karnym, należy zaliczyć „spacery z dzieckiem”, „czas spędzany na placu zabaw”, „każdy uśmiech dziecka”. Do elementów zakłócających codzienną egzystencję, badane zaliczyły „kontrolę innych”, „panujący hałas” oraz „izolację własną i dziecka”.

Niestety, kobiety-matki przebywające w zakładzie karnym często zapominają o tym, że w pierwszej kolejności są skazanymi, następnie pełnią funkcje macierzyńskie. Takie czynniki, jak kontrola zewnętrzna, izolacja, są w takich warunkach nieuniknione. Chodzi bowiem o to, by skazana po odbyciu kary, wróciła do środowiska społecznego, w którym będzie pełniła pewne role społeczne, w tym wypełniała w sposób aprobowany obowiązki wynikające z bycia matką.

Podczas rozmów z badanymi, pytano także o to, czy pobyt z dzieckiem łagodzi stres związany z przebywaniem w zakładzie karnym. Dla 7 kobiet obecność dziecka i czas z nim spędzony ułatwiał funkcjonowanie w warunkach izolacji więziennej. W przypadku czterech badanych uzyskano odpowiedź przeczącą. Warto wspomnieć, że miejsce, w którym przebywają skazane z dziećmi, nie przypomina celi więziennej. Kobiety z dziećmi mieszkają w przytulnych, kolorowych pokojach, obok których znajdują się bawialnie dla dzieci.

Mimo tego dwie z badanych matek podczas pełnienia opieki nad dzieckiem czasem popadały w stan rezygnacji i apatii, pozostałej części kobiet ten problem nie dotyczył. W związku z powyższym zapytano respondentki o to, czego im najbardziej brakowało w zakładzie karnym. Wśród takich czynników zdecydowanie dominował stały kontakt z rodziną (9 kobiet), jak i swoboda działania (4 badane).

Zdecydowana większość kobiet (9 badanych) czuła się spełnioną matką, przy czym przez to pojęcie należy rozumieć matkę, która obdarza dziecko bezwarunkową miłością, troską i opieką. Wśród celów i planów na przyszłość, skazane matki wymieniały najczęściej: dalsze wychowywanie dzieci w warunkach wolnościowych, znalezienie pracy, jak i założenie rodziny.

Skazane kobiety miały często wyidealizowaną wizję przyszłości. Warto jednak wskazać na trudności, z jakimi już przyszło się borykać badanym na wolności, między innymi trudności finansowe, uzależnienia, zachowania przestępcze. Wsparcie personelu, opieka medyczna to czynniki, które w zdecydowanej mierze ułatwiają badanym wykonywanie obowiązków wychowawczych.

Wnioski :

- a) macierzyństwo i dziecko stanowią dla badanych kobiet wielką wartość;
- b) badane mają dla kogo żyć, pracować i komu pomagać;
- c) stają się przy dziecku spokojniejsze;
- d) poprzez macierzyństwo dostrzegają lepszą perspektywę przyszłości;
- e) warunki więzienne nie zmieniły ich stosunku do dziecka (dzieci);

- f) atmosfera, jak i warunki panujące w przywężniennym Domu Matki i Dziecka sprzyjają wychowywaniu potomstwa;
- g) opieka nad dzieckiem, zaspokajanie potrzeb potomstwa sprawia badanym kobietom wiele przyjemności i radości;
- h) pobyt z dzieckiem łagodzi stres związany z umieszczeniem badanych w zakładzie karnym; jednak wyniki badań wskazują, że nie można uznać macierzyństwa za czynnik ułatwiający przystosowanie społeczne kobiecie przebywającej w zakładzie karnym; dzieje się tak między innymi dlatego, że poczęcie dziecka często nie było przez nie zamierzone i zaplanowane;
- i) skazane matki rzadko kiedy popadają w stan apatii i rezygnacji, podczas wypełniania obowiązków związanych z macierzyństwem.

Najwięcej emocji i kontrowersji budzi fakt, że dziecko przebywa w środowisku więziennym, czyli szczególnie z wychowawczego punktu widzenia.

Z drugiej jednak strony dziecko przebywa w nieustannym kontakcie z matką, która każdego dnia przy pomocy personelu nabywa prawidłowych umiejętności opiekuńczo- wychowawczych wobec potomstwa. Osadzona matka sprawuje całodobową, bezpośrednią opiekę nad dzieckiem, wykonuje wszystkie czynności higieniczne i pielęgnacyjne. W każdej chwili może liczyć na wsparcie personelu medycznego bądź pedagogiczno-psychologicznego.

W opiniach badanych matek uwidacznia się radość w wypełnianiu macierzyńskich powinności. Matka jest dla dziecka pierwszym człowiekiem, z którym ma ono kontakt. Ten pierwowzór odniesienia do drugiego zostaje zakodowany w psychice dziecka, wywiera on niewątpliwie wpływ na późniejsze relacje z innymi, jak i obraz samego siebie. Jednak w takim środowisku dziecko nie nawiąże takich kontaktów bądź relacji jakie mogłyby mieć miejsce w naturalnej przestrzeni wychowawczej. Mam tu na myśli pozostałych członków rodzin, bliskich i krewnych, bądź nowe środowisko – zastępcze, w którym byłoby wychowywane przez obcych, ale nie demoralizowanych ludzi. Halina Spionek potwierdza „że w zakładach zamkniętych można uzyskać pozytywne rezultaty prawidłowego rozwoju dziecka przy stosowaniu systematycznej pracy wychowawczej i zapewnieniu odpowiednich warunków, chodzi o zwiększenie indywidualnej opieki nad dziećmi przez odpowiednią organizację warunków i trybu życia, co powodowałoby wyrównanie deficytów rozwojowych i przyspieszenie tempa rozwoju psychomotorycznego”³.

Literatura

- Bartosz B., *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji biograficznych*, Wrocław 2002.
- Grochocińska R., *Psychospołeczne sytuacje dzieci w rodzinach rozbitych*, Gdańsk 1990.
- Karwowska M., *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Bydgoszcz 2007.

³ R. Grochocińska, *Psychospołeczne sytuacje dzieci w rodzinach rozbitych*, Gdańsk 1990, s. 24.

- Kościńska M., *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998.
- Lesińska-Sawicka M., *Późne macierzyństwo. Studium Socjomedyczne*, Kraków 2008.
- Matysiak-Błaszczak A., Włodarczyk E., *Macierzyństwo za kratami*, „Pedagogika Społeczna”, 2004, nr 2-4, s. 51-65.
- Piotrów E., *Postawy rodzicielskie skazanych matek oraz ich uwarunkowania*, w: *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Kraków 2009, s. 181-189.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979.

A mother and a child in a prison

Summary

A purpose of the article is showing as sentenced women – mothers in conditions of the penitentiary isolation, fill up duties associated with carrying out the motherly function. The article is presenting examinations which were taken in 2007 in the House of the Mother and the Child in Grudziądz. This house is a part of the women's prison. 11 women were examined. The main problem which was presented before the examinations was getting the answer to the a question: What does everyday carrying out motherly duties look like in prison conditions?

Women because of the specificity of the situation in which they are are subjected to the deeper social inspection, and behaviours running away from standards and widely accepted models severely are being assessed and subjected to negative sanctions by co-settled, as well as by the penitentiary staff.

Keywords: child, mother, prison.

MAGDALENA EWA RUSZEL

Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Stalowa Wola

Sieroctwo duchowe dziecka

Streszczenie: Artykuł ten podejmuje problem sieroctwa duchowego, o którym w porównaniu z chorobą sierocą i tradycyjnym sieroctwem niewiele się mówi. Sieroctwo duchowe polega na rozerwaniu lub rozbiciu więzi uczuciowych, psychicznych i rodzinnych między dzieckiem a jego rodzicami. Powoduje ono poważne konsekwencje dla dalszego prawidłowego rozwoju dziecka oraz wpływa na kształt jego dorosłego życia. Rodzice wychowujący dziecko nie zdają sobie sprawy, jakie konsekwencje dla jego życia będzie miała ich postawa, w której skazują swe dziecko na sytuację sieroctwa duchowego. Co więcej, wielu nauczyciele, wychowawców, katechetów także nie jest świadomych tego, że ich uczeń wzrasta i dojrzewa w sieroctwie duchowym w swojej rodzinie.

Słowa kluczowe: sieroctwo duchowe, sieroctwo społeczne, samotność.

Najbardziej znanym i rozpowszechnionym typem sieroctwa jest tzw. sieroctwo tradycyjne, w którym to dziecko wychowywane jest nie przez swych biologicznych rodziców, lecz inne osoby. Niewiele natomiast mówi się i pisze o tzw. sieroctwie duchowym. Taki stan rzeczy od kilkunastu lat zauważyć można w pedagogice oraz jej subdyscyplinach, a zwłaszcza pedagogice opiekuńczo-wychowawczej. Również na gruncie psychologii nie podejmuje się szerszych dyskusji nad psychologicznymi konsekwencjami sieroctwa duchowego dla rozwoju człowieka. Wiele natomiast spotyka się publikacji na temat choroby sieroczej. Co więcej, od strony socjologicznej skutki trwałego sieroctwa duchowego towarzyszącego dzieciom od najwcześniejszych etapów ich życia negatywnie odbijają się na rozwoju społecznym. Niektóre przemiany jakim podlega współczesne społeczeństwo, nowe trendy, mody i zjawiska, zwłaszcza te niewiele mające wspólnego z życiem osadzonym na wartościach, częstokroć początek swój biorą z sieroctwa duchowego.

Choroba sieroca a sieroctwo

Choroba sieroca określana jest również jako choroba szpitalna lub zespół rozłąki. „To ogół zaburzeń obejmujących sferę ruchową, psychiczną

i fizyczną, pojawiających się u dzieci pozbawionych kontaktu emocjonalnego z matką lub osobą pełniącą jej funkcje”¹. Jej intensywność i stopień nasilenia poszczególnych objawów uzależniony jest od okresu, w którym ta rozłąka występuje. Im niższy wiek dziecka, tym choroba ma ostrzejszy przebieg i bardziej negatywne dla rozwoju dziecka konsekwencje. Jednakże zaznaczyć trzeba, że „po drugim roku życia dziecka stopniowo równie ważny staje się dla niego równoczesny kontakt psychiczny z obojgiem rodziców”², a więc objawy choroby sieroczej (choć w łagodnej formie) mogą wystąpić także u dziecka, które straciło jednego z kochających go rodziców. Ponadto, „do choroby sieroczej u dziecka dochodzi w przypadku nieokazywania mu miłości macierzyńskiej i ojcowskiej na skutek zaburzeń więzi emocjonalnych w rodzinie”³.

Choroba sieroca moim zdaniem może także przybrać jeden tylko z wymiarów sieroctwa: duchowego lub społecznego wtedy, kiedy na skutek rozłąki z rodzicem (rodzicami) szczególnie cierpi jedna, określona sfera osobowości dziecka i ma to miejsce w tzw. momencie krytycznym, przełomowym dla jego rozwoju, a niemożliwe staje się wówczas skompensowanie powstałych na jej skutek braków przez inne osoby lub ich czynności. Przykładowo: dziecko będące w wieku dojrzewania zmuszone jest do rozłąki fizycznej i psychicznej z rodzicem, którego bardzo kochało i z którym miało dobry kontakt. Odczuwa, że inne osoby oraz rzeczy materialne, które od nich dostaje, nie potrafią zaspokoić jego specyficznych potrzeb psychicznych wynikających z więzi z utraconym rodzicem. W wyniku ciągłej deterioracji potrzeb emocjonalno-psychicznych, stopniowo wycofuje się z kontaktów społecznych, zamyka się w sobie, traci apetyt, okazuje bliskim osobom brak zainteresowania i chłód emocjonalny, przejawia zachowania autodestrukcyjne i nerwicowe.

W „Słowniku Pedagogicznym” pod pojęciem sieroctwa znajdujemy: sieroctwo wynikające z braku opieki obojga rodziców, półsieroctwo – brak jednego z rodziców, sieroctwo naturalne będące wynikiem śmierci rodziców dziecka oraz sieroctwo społeczne – które ma miejsce wówczas, gdy rodzice dziecka żyją, lecz nie wypełniają swych obowiązków rodzicielskich⁴. Często ten typ sieroctwa moim zdaniem jest utożsamiany z sieroctwem duchowym, jednakże pomiędzy nimi istnieją zasadnicze różnice, mimo że w pewnych zakresach (o których mowa poniżej) te dwa typy sieroctwa się przenikają.

Sieroctwa nie należy mylić z pojęciem osamotnienia, którym jest „rzeczywisty brak opieki nad dzieckiem (...). Dzieci nie posiadające w danej chwili rodziców nazywamy osamotnionymi. Osamotnienie może być wywołane sieroctwem,

¹ K. Janus (oprac.), *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2006, s. 28.

² D. Becelowska, *O chorobie sieroczej raz jeszcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 5, s. 19.

³ *Tamże*.

⁴ Zob. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 162.

będz też opuszczeniem, tj. rozłączeniem się dzieci i rodziców (...)”⁵. Dziecko-sierota nie ma obojga rodziców lub tylko jednego z nich (pólsierota), natomiast dziecko osamotnione ma rodziców, lecz mimo tego czuje się i funkcjonuje tak, jakby ich nie miało. Dziecko posiada więc rodziców, fizycznie z nimi przebywa, lecz psychicznie jest ich pozbawione. W tym znaczeniu poczucie osamotnienia związane będzie z sieroctwem duchowym, a także i społecznym.

Reasumując, z osamotnieniem mamy do czynienia w sytuacji dwojakiemu rodzaju. Najpierw osamotnienie jako wynik nieposiadania przez dziecko rodziców (bycie sierotą). Otoczenie dziecka wie i zdaje sobie sprawę, że jest ono skazane na opiekę innych osób i instytucji niż rodzina jego pochodzenia i że może w związku z tym czuć się skrzywdzone przez los, opuszczone i osamotnione. Drugie to osamotnienie znane tylko dziecku, a powstałe wskutek braku zaspokojenia przez jego rodziców elementarnych potrzeb psychicznych, emocjonalnych i duchowych dziecka (tzw. sieroctwo duchowe).

Sieroctwo społeczne

Sieroctwo społeczne ma miejsce w sytuacjach, gdy: „rodzice dziecka żyją, lecz niewłaściwie pełnią wynikające z ich roli funkcje (...), gdy są całkowicie lub częściowo pozbawieni, wyrokiem sądu, władzy rodzicielskiej nad dziećmi”⁶. Dziecko – sierota społeczna wychowywane jest przez niewydolnych wychowawczo rodziców, niezaradnych, niepotrafiących należycie zaopiekować się rodziną, zadbać o zaspokojenie podstawowych potrzeb jej członków, niepotrafiących we właściwy sposób okazywać dziecku miłości, jak również innych uczuć niezbędnych dla jego prawidłowego rozwoju emocjonalnego i psychicznego. Rodzic taki nie ma praktycznie żadnej konstruktywnej wychowawczo relacji ze swoim dzieckiem, ma ogromne trudności w jej tworzeniu, zwłaszcza w utrzymywaniu więzi z dzieckiem. Co więcej, zamiast tego, tworzy swemu dziecku destrukcyjne wychowawczo środowisko życia, charakteryzujące się demoralizacyjnymi wzorcami funkcjonowania społecznego. Nieustannie stwarza mu sytuację braku bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego, lęku, poczucia zagrożenia, niepewności, deprywacji potrzeb. W tych patologicznych sposobach funkcjonowania nierzadko też pojawia się przemoc w różnych jej przejawach (przemoc fizyczna, psychiczna, emocjonalna, społeczna). Stąd tego typu sytuacje powodują, że sąd czasowo musi ograniczyć lub na stałe pozbawić rodziców praw rodzicielskich. „Sieroctwo społeczne występuje więc w przypadku dezorganizacji środowiska rodzinnego i dezorganizacji strukturalnej rodziny”⁷.

⁵ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 64.

⁶ K. Janus (oprac.), *dz. cyt.*, s. 161.

⁷ M. Jakubowski, *Podstawowe pojęcia, przedmiot zadania pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, kom. red. Jerzy Wołczyk i in., Warszawa 1977, s. 21-22.

Wymiar duchowy życia dziecka

Duchowość człowieka rozwija się równocześnie poprzez jej relacje do Boga oraz innych osób. To duchowość daje mu możliwość pełnego wchodzenia w egzystencję oraz ponadczasne jej uwarunkowania. W przypadku dziecka, istotny wpływ na kształt tej sfery rozwoju mają przede wszystkim jego rodzice, następnie inne bliskie osoby, nauczyciele i wychowawcy. W sytuacji gdy dziecko – sierota duchowa nie ma możliwości rozwijania, doświadczania i poznawania duchowości w kontaktach z rodzicami, trudniejsze staje się dla niego rozwijanie duchowości w relacji z Bogiem. Dzieje się tak dlatego, że dziecko ma tendencję do patrzenia na duchowość, która się kształtuje w kontaktach z *sacrum* poprzez pryzmat swoich terażniejszych, rodzinnych doświadczeń. Bardzo często w takich sytuacjach psycholog lub katecheta słyszą „obwiniania”, „zarzuty” dziecka typu: „Nikt mnie nie kocha (...), gdyby Bóg mnie kochał, nie pozwoliłby, żebym był sam, (...) żeby inni mnie krzywdzili (...), ja takiego Boga nie chcę” itp. Jak podkreśla ks. Marian Wolicki, „u podstaw duchowości musi być duch osobowy, substancjalny, który stanowi istotny element ontyczny osoby ludzkiej”⁸, czyli konkretna osoba, z którą dziecko wchodząc w relacje psychiczne, będzie stopniowo odkrywało wymiar duchowy życia. Dlatego dla wychowawców, katechetów i osób zauważających ten brak w rozwoju dziecka – sieroty duchowego, odwrócenie jego negatywnych konsekwencji i nakierowanie dziecka na prawidłową postawę, jest czasami bardzo trudne, gdyż „naszej duchowości potrzebne są uporządkowane relacje z Bogiem oraz z innymi ludźmi. Dlatego tak istotne jest doprowadzenie odrzuconego dziecka do decyzji o przebaczeniu swoim bliskim. Jest to możliwe, gdy dziecko, a nawet osoba dorosła pozna Boga, który sam przebacza i który w swojej miłości daruje człowiekowi wiele przewinień. Tak poukładana duchowość wpływa tonizująco na układ nerwowy i psychikę człowieka, warto zatem pozwolić dzieciom odrzuconym poszukiwać Boga”⁹.

Sieroctwo duchowe dziecka

W odróżnieniu od sieroctwa społecznego, sieroctwo duchowe „występuje w przypadku zawężenia opiekuńczej funkcji rodziny i głównie rozbicia więzi uczuciowo-rodzinnej”¹⁰. Zdaniem Albina Kelma ten typ sieroctwa można potraktować jako szczególną kategorię sieroctwa społecznego z uwagi na to, że zarówno tam, jak i tu dziecko posiada rodziców.

Sieroctwem duchowym dziecka nazwałabym sytuację, w której więzi uczuciowe, psychiczne i rodzinne pomiędzy członkami rodziny zostają przerwane lub rozbite. Rodzina jako system przestaje być spójną, harmonijną całością,

⁸ M. Wolicki, *Otwartość osoby ludzkiej*, Wrocław 2005, s. 128-129.

⁹ M. Prokosz, *Choroba sieroca*, Gdańsk 2010, s. 76.

¹⁰ M. Jakubowski, *dz. cyt.*, s. 21-22.

a jedyną rzeczą, która „wiąże” jej członków ze sobą jest wspólne terytorium (mieszkanie), nazwisko, adres. Wypełnianie obowiązków rodzicielskich i zaspokajanie potrzeb dziecka w tej sytuacji przybiera charakter „służbowego” wykonywania określonych czynności względem niego. Tak traktowane dziecko nie ma poczucia bycia podmiotem, osobą, lecz przedmiotem mechanicznego oddziaływania ze strony rodziców, nawet jeśli oni stwarzają mu pozory, że tak nie jest.

Do sieroctwa duchowego dziecka doprowadza również sytuacja zaburzonej komunikacji między członkami rodziny lub nawet jej braku wskutek długotrwałej rozłąki połączonej z brakiem zainteresowania dzieckiem i jego życiem lub nieumiejętności pogodzenia przez rodzica wykonywanej pracy z życiem rodzinnym, stawianiem wyżej kariery zawodowej i dóbr finansowych.

Konsekwencje sieroctwa duchowego dla życia dziecka

Jedną z poważnych konsekwencji sieroctwa duchowego dziecka jest niezaspokojenie jego potrzeb emocjonalnych. Do tej grupy Heather Smith zalicza takie potrzeby, jak: „bezw warunkowa miłość, szacunek dla osobowości dziecka, czas poświęcany mu przez rodziców, stabilność, kontrola rodzicielska oraz pomoc w osiągnięciu dojrzałości”¹¹.

Dziecko – sierota duchowa nie jest kochane i akceptowane jako osoba wraz ze wszystkimi swoimi wadami i zaletami. Podobnie rzecz ma się z zainteresowaniem nim. Jest ono okazjonalne, w zależności od czynników zewnętrznych, które wymuszają na rodzicach taką postawę. Dziecko – sierota duchowa nie ma możliwości doświadczania prawdziwej miłości, ciepła, poczucia bezpieczeństwa, a ponieważ są to potrzeby niezbędne w rozwoju każdego człowieka, musi nauczyć się wypracować sobie wzorce ich kompensowania. Ta kompensacja z reguły ma dwa wymiary: pozytywny – np. dziecko oddaje się zainteresowaniom (np. czytanie książek z określonej dziedziny, hobby), rozwija w sobie uczucia prospołeczne, np. pomoc innym, koleżeńskość, opieka nad zwierzętami, itp., a z drugiej – może je kompensować zainteresowaniem społecznym, jakie osiąga poprzez zachowania buntownicze, opozycyjne.

Druga potrzeba emocjonalna – szacunek dla osobowości dziecka w sieroctwie duchowym ma tylko jeden wymiar: dziecko doznaje wyłącznie negatywnych uczuć, takich jak: smutek, lęk, złość, nazywane jest różnymi przezwiskami, obwiniane o wady i złe skłonności. W pojęciu rodziców, nie doznaje ono, a raczej nie ma prawa doświadczać uczuć pozytywnych wynikających z akceptacji i miłości do niego. Niezaspokojenie tej potrzeby emocjonalnej prowadzi do tego, że dziecko w późniejszych latach ma problem z akceptacją prawa innych osób do okazywania i doznawania przez nich negatywnych uczuć. Jeśli, osoba z którą dziecko – sierota duchowy jest w bliskiej relacji, popełni błąd,

¹¹ H. Smith, *Nieszczęśliwe dzieci. Dlaczego cierpią i jak im pomóc*, Warszawa 2008, s. 20-25.

zawiedzie jego oczekiwania czy postąpi wbrew jego woli, dziecko to ma ogromne trudności ze zrozumieniem prawa tej osoby do popełnienia błędu. Najczęściej także nie potrafi już darzyć jej tak intensywnym uczuciem, jakie towarzyszyło ich relacji od początku.

O czasie poświęconym dziecku przez rodziców w przypadku sieroctwa duchowego nie może być mowy. Jeśli nawet rodzice mieszkają razem z dzieckiem, to czas spędzony z nim nie jest jakościowo (psychologicznie) wartościowy. W zachowaniach rodziców względem dziecka nie ma autentycznej głębi, uwagi, uczucia, bliskiego, bez pośpiechu i nie powierzchownego kontaktu fizycznego (dotyku, przytulania), którego tak bardzo potrzebuje każde dziecko. Nie ma też czasu na prawdziwe zainteresowanie dzieckiem, rozmowę z nim, a jeśli już rozmowa ma miejsce, to zwykle niczego ona nie wnosi w życie rodzinne. To powoduje poważne konsekwencje dla dalszego życia dziecka. Z jednej strony nie potrafi ono zrozumieć, iż partner czy inne bliskie jej osoby nie zawsze mogą obdarzać je swoją uwagą, czasem, a z drugiej, ono samo może mieć trudności ze współżyciem z innymi osobami (np. jeśli jest ono w potrzebie, to zacieśnia relacje z bliskimi, jeśli zaś nie ma takiej potrzeby, ich intensywność i częstotliwość jest słaba).

Kolejną, poważną konsekwencją wynikającą z sieroctwa duchowego jest brak stabilności w życiu dziecka. Tak w dzieciństwie, jak i w późniejszych latach, dziecku brakuje poczucia bezpieczeństwa psychicznego, materialnego. Nieustannie może brakować mu poczucia pewności siebie, wiary we własne możliwości, akceptacji siebie, swoich decyzji, pojawiać się może lęk, że nieoczekiwane sytuacje czy zdarzenia odbiorą mu to, co ma.

Piątą z wymienionych potrzeb emocjonalnych jest kontrola rodzicielska. Dobrze pojęta kontrola sprawia, że dziecko uczy się przestrzegania zasad, norm, ma możliwość interioryzacji wartości, uczy się szanowania i nieprzekraczania granic, a przede wszystkim, wie i ma pewność, że rodzic nieustannie czuwa nad jego rozwojem oraz postępowaniem. Tymczasem w sytuacji dziecka sieroty duchowego, nie ma ono możliwości doświadczenia, że ktoś się nim interesuje, stawia mu wymagania, że komuś zależy na jego postępowaniu. Co więcej, może mieć rozmazany obraz tego, co jest dobre, słuszne, a co złe i w związku z tym, może mu ciągle towarzyszyć poczucie niepewności w kwestiach dokonanych wyborów.

Szóstą, niezwykle mocno związaną z sieroctwem duchowym niezaspokojoną potrzebą emocjonalną jest brak pomocy rodzicielskiej w osiągnięciu dojrzałości. Dziecku – sierocie duchowemu brakuje pozytywnych wzorców współpracy, współdziałania, tego jak można poznawać siebie, swoje emocje, uczucia, jak z nimi sobie radzić, jak je przeżywać, rozładowywać. Brakuje mu wskazówek na temat tego, co sprzyja, a co wywiera destrukcyjny wpływ na jego osobowość. Pozbawione jest także pochwał, zachęt, wzorców do naśladowania i odpowiedzialności oraz kontrolowania swego postępowania. Nie ma też ono możliwości poznania moralności i konstruktywnego radzenia sobie z konfliktami czy problemami.

Świat widziany oczyma dziecka sieroty duchowego jest rzeczywistością przypominającą roślinę, której życie zależy tylko od podlania jej przez człowieka. W oczach tych brak jest ponadegzystencjalnego spojrzenia na rzeczywistość, wykroczenia poza powierzchowność relacji i uczuć, w której ono żyje i oparcia jej o pozasubstancjalny wymiar. Dziecko nie potrafi patrzeć dalej, głębiej, a stan sieroctwa duchowego w którym żyje, sukcesywnie sieje spustoszenie w jego osobowości.

Literatura

- Becelowska D., *O chorobie sierocej raz jeszcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 5, s. 19.
- Jakubowski M., *Podstawowe pojęcia, przedmiot zadania pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, kom. red. Jerzy Wołczyk i in., Warszawa 1977, s. 21-22.
- Janus K., (oprac.), *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2006, s. 28, 161.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Prokosz M., *Choroba sieroca*, Gdańsk 2010.
- Smith H., *Nieszczęśliwe dzieci. Dlaczego cierpią i jak im pomóc*, Warszawa 2008.
- Wolicki M., *Otwartość osoby ludzkiej. Interpretacja filozoficzna*, Wrocław 2005.

Child as a spiritual orphan

Summary

This article takes up the rare problem of spiritual orphan. There are not many scientific discussions on this question in comparison with discussion on traditional orphanage. Spiritual orphan lies in the fact that family, psychic and emotional bonds between a child and his parents are split up. That situation causes serious consequences in a future child development and also influence on his adult life. The parents, who bring up a spiritual child, have no idea what such serious consequences will their attitude cause. What is more, a lot of teachers and catechist do not know that their pupils are brought up as a spiritual orphan in their families.

Keywords: social orphan, solitude, spiritual orphan.

Ks. MAREK KLUZ

Wydział Teologiczny Sekcja w Tarnowie

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

Kraków

Znaczenie kary w procesie wychowania i kształtowania osobowości dziecka w rodzinie i szkole

Streszczenie: W niniejszej publikacji podjęto próbę ukazania znaczenia kary w życiu dziecka, a dokładniej w procesie wychowania i formowania się jego ludzkiej osobowości w rodzinie i w szkole. Kara stosowana w domu i w szkole stanowi ważny element wychowawczy, znacząco wpływa na kształtowanie się ludzkiej osobowości. Rodzice, nauczyciele i wychowawcy są tymi, którzy oddziałują na kształtowanie się właściwych postaw moralnych dziecka. Ich szczególną troską i obowiązkiem jest takie przygotowanie do życia najmłodszych, aby poznawszy prawo i obyczaje służyli Bogu i społeczeństwu.

Niniejsze studium umożliwia rozeznanie jak kara wpływa na wychowanie, na kształtowanie osobowości dziecka, co wnosi do jego duszy, psychiki, jakie pozostawia ślady nie tylko po psychologicznej i duchowej stronie życia, ale również w ciele. Wreszcie czy warto stosować takie czy inne rodzaje kar, które w swym założeniu mają przynieść oczekiwany skutek. Kara bowiem umiejętnie stosowana sprzyja osiągnięciu dojrzałej osobowości. W pracy wskazany został także aspekt nagradzania, który przynosi znacznie lepsze rezultaty niż stosowanie kary niekiedy z zupełnie błahego powodu. Całość studium ukazuje ważność systemu karania na obecne i przyszłe życie dziecka.

Słowa kluczowe: dziecko, kara, kształtowanie osobowości, rodzina, szkoła, wychowanie.

Wstęp

Od wieków toczy się batalia między dobrem a złem i jego dramatycznymi skutkami. Człowiek ponosząc karę za grzech, zrezygnował z raju wolności i przeszedł do niewoli tego świata¹. Kara w swym źródle stanowi jednak nie tylko odpowiedź na zło, ale stanowi element wychowawczy, znacząco wpływa na kształtowanie ludzkiej osobowości. Szczególne znaczenie ma kara w życiu dziecka.

¹ Por. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, n. 2061.

Dlatego w niniejszej publikacji zostanie podjęta próba ukazania znaczenia kary w egzystencji młodego człowieka, a dokładniej w procesie wychowania i formowania się osobowości dziecka w rodzinie i w szkole. Rodzice, nauczyciele, wychowawcy są tymi, którzy oddziałują na kształtowanie się właściwych postaw moralnych. Ich szczególną troską i obowiązkiem jest takie przygotowanie do życia najmłodszych przedstawicieli ludzkiego gatunku, aby poznawszy prawo i obyczaje służyli Bogu i społeczeństwu².

W tej perspektywie niezwykle ważnym zadaniem jest przedstawienie prawidłowych i niedozwolonych metod karania w domu i w szkole. Kara bowiem umiejętnie stosowana sprzyja osiągnięciu dojrzałej osobowości. W pracy zostaną też uwzględnione główne błędy stosowane w wymierzaniu kar. Całość studium ukaze ważność systemu karania na obecne i przyszłe życie dziecka.

1. Kara jako część procesu wychowania i formowania osobowości dziecka w rodzinie

„Wychowywanie – najogólniej rzecz biorąc – prowadzi do zmian w strukturze psychicznej oraz w aktywności jednostki. Przy analizie działalności wychowawczej: jej celów, wyników i skutków nie można jednak pominąć ważnej kategorii pojęciowej, jaką jest osobowość, odgrywającej istotną rolę zarówno w psychologii, teologii, jak i naukach społecznych czy humanistycznych”³. Kształtowanie osobowości jest fundamentalnym zadaniem wychowawczym zwłaszcza dla rodziny. W rodzinie bowiem pod wpływem wychowania zachodzą zmiany w osobowości jednostki ludzkiej. Nie sposób jednak oddzielić innych czynników, mających wpływ na wyżej wymienione zmiany osobowości⁴.

Kształtowanie osobowości dziecka jest procesem wychowawczym⁵. Bywa że zmiany osobowości nie są dostrzegalne. „Mitem jest przekonanie, że dziecko czy nastolatek potrafi wyciągnąć wnioski z popełnionych przez siebie błędów i skutecznie zmobilizować się do zmiany swego postępowania, bez doświadczenia bolesnych konsekwencji tych błędów”⁶. Dobru człowieka służą zatem tylko takie systemy wychowawcze, które eksponują jego szczególne predyspozycje, ukazują bolesne ograniczenia wychowanka oraz biorą pod uwagę uwarunkowania zewnętrzne, mające faktyczny wpływ na proces formacji i rozwoju człowieka⁷.

² Por. Benedykt XVI, *Rodzina chrześcijańska wspólnotą wychowania i wiary. Do uczestników Kongresu Diecezji Rzymskiej*, „L'Osservatore Romano” (wyd. pol.), 2005 nr 9, s. 33.

³ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1983, s. 380.

⁴ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska Familiaris consortio*, Rzym 1981, n. 37.

⁵ Por. J. Majka, *Wychowanie personalistyczne wychowaniem chrześcijańskim*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 18–20.

⁶ M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać. Pedagogia Ewangelii*, Kraków 2006, s. 20.

⁷ Por. tamże, s. 29.

Niebagatelną rolę w procesie wychowawczym, w kształtowaniu osobowości dziecka w rodzinie odgrywają kary. „Dziecko musi ponieść karę za zły czyn, musi zdać sobie sprawę z tego, że źle zrobiło. Kara jest więc pewnym procesem wychowawczym”⁸. Przy stosowaniu karania trzeba jednak wziąć pod uwagę wiele czynników. Z reguły człowiek próbuje uniknąć kary, która winna owocować eliminowaniem niewłaściwych, szkodliwych społecznie i moralnie zachowań.

Problem stosowania kar w rodzinie stał się przedmiotem licznych kontrowersji. Jedni posługują się wieloma argumentami przemawiającymi na rzecz stosowania kar i wynikających z nich pozytywnych efektów, drudzy wskazują na destrukcyjny kierunek działania w stosowaniu kar⁹. Przeciwnicy wymierzania kar twierdzą, że lepiej kłaść nacisk na wzmacnianie pozytywnych zachowań: np. lepiej pochwalić dziecko za umycie rąk przed jedzeniem niż ganić je, że tego wcześniej nie uczyniło i siadło do stołu z brudnymi rękoma. Wskazują ponadto na szkodliwość kar, ich argumenty wynikają często z przesłanek etycznych, z przekonania, że kary, których forma jest nieraz okrutna, przeczą zasadom humanitarnym, a wywołując strach prowadzą do frustracji i nerwic, a więc godzą w podstawy zdrowia psychicznego.

Współczesna psychologia i pedagogika wycofuje się z propagowania tzw. wychowania bezstresowego. Pragnie również wyeliminować wymierzanie kar cielesnych na rzecz właściwie pojętego dialogu.

Powstaje zatem pytanie: w jakich warunkach można wychować unikając wymierzania kar? Z pewnością w atmosferze radości, wzajemnego zaufania i zrozumienia, gdy łatwiej małżonkom o konsekwencję w postępowaniu wobec dziecka, a przede wszystkim gdy wzajemna miłość rodziców tworzy udaną wspólnotę rodzinną. Właściwe relacje w rodzinie umożliwiają dziecku nabycie odpowiedniej wiedzy o samym sobie, właściwe zaspokojenie potrzeb, kształtowanie postaw poszanowania godności własnej i innych oraz nabywanie odpowiedzialności¹⁰. Tak więc „prawidłowo ukształtowane więzi wewnątrzrodzinne to jeden z głównych warunków prawidłowego wychowania”¹¹.

Nie bez znaczenia jest uzyskana wiedza na temat dziecka i jego prawidłowego wychowania, w miłości opartej na rozumieniu jego potrzeb oraz stosowaniu właściwych metod wychowawczych. U dziecka bowiem od najmłodszych lat wykształcają się nawyki w zakresie przestrzegania zasad moralnych i form grzecznościowych w kontaktach z bliźnimi. Należy ponownie rzucić światło na podłoże rodzinne, gdzie „przyznanie się przez dziecko do błędu, pomyłki lub niedopatrzenia wyklucza potrzebę stosowania kary. Rodzice

⁸ J. Chmiel, *Trudne miejsca w Biblii*, Kraków 2009, s. 23.

⁹ Por. R. Rybicki, *Kara i nagroda w procesie wychowawczym*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, red. R. Rybicki, Częstochowa 1997, s. 83.

¹⁰ Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostołska *Familiaris consortio...*, n. 36. Por. także: D. Kornas-Biela, *Ku dojrzałemu przeżywaniu płciowości*, w: *Płciowość ludzka w kontekście miłości. Przesłanie moralne kościoła*, red. J. Nagórny, M. Pokrywka, Lublin 2005, s. 150-153.

¹¹ I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986, s. 58.

dostosowują swoje wymagania do możliwości dziecka, tłumaczą ich sens i starają się uzyskać jego aprobatę. Jeśli przy tym przyjmują właściwe postawy wychowawcze i potrafią stworzyć korzystne środowisko wychowawcze, kary stają się zbyt skuteczne¹².

Każdy kto wymierza karę, postrzegany jest jako wzorzec siły i „nośnik” agresji. Szczególnie szkodliwe jest stosowanie częstych, a jednocześnie surowych kar. Rygoryzm połączony z brakiem uczuciowego oparcia w rodzinie hamuje swobodny rozwój dziecka, wywołuje stan permanentnego zagrożenia. W takich warunkach łatwo może powstać nieufność do człowieka, uwidocznia się zahamowanie, nieśmiałość, apatia. Do pełnego rozwoju osobowości potrzebna jest swoboda, radość i wzajemne zrozumienie w rodzinie. Gdy dziecko jest nadpobudliwe, na surowe kary reaguje buntem, arogancją, uporem i przekorą, co w konsekwencji doprowadza do zerwania więzi uczuciowych między nim a rodzicami lub jednym z rodziców. Dziecko odporne na wszelkiego rodzaju bodźce, patrzące na rzeczywistość krytycznym okiem, w końcu może przywyknąć do karania i przestaną one mieć dla niego znaczenie¹³.

Bezwartościowe są również kary łagodne, często stosowane, gdyż dzieci nie biorą ich poważnie. Dziecko zaszczute ciągłymi karami zniechęca się do pracy nad sobą, zatracając poczucie własnej wartości, nieraz beznadziejnie walczy o swoje prawa. Nie należy więc często karać. Nie wolno przyzwyczajać dziecka do tej samej kary. Myśląc o sposobie ukarania dziecka za określone przewinienie, trzeba brać pod uwagę jego wrażliwość, charakter, częstotliwość wykroczeń¹⁴.

Skuteczny sposób w stosowaniu kar może stanowić tzw. wygaszanie, polegające na niepodaniu nagrody. W tym przypadku karą jest doświadczenie rozczarowania połączone z utratą nadziei. Tak pojęta kara uczy członków społeczeństwa, jakimi są dzieci, przestrzegania norm społecznych i przede wszystkim nie wywiera na młode organizmy szkodliwego wpływu. Za pomocą racjonalnych kar można zaś wytworzyć opór na pokusy, a w razie przekroczenia dopuszczalnych granic postępowania silne – poczucie winy.

Podczas badań klinicznych osób neurotycznych zaobserwowano niedojrzałość społeczną wynikającą z braku wcześniej stawianych wobec nich wymagań, niekonsekwencję w ich egzekwowaniu, a także niestosowanie w dzieciństwie żadnych kar. Aby karanie było skuteczne, dziecko musi najpierw zaakceptować normę, za naruszenie której zostało ukarane, a następnie powinno odczuwać pozytywne nastawienie do osoby wymierzającej mu karę. W ten sposób kara nie zostanie odebrana jako akt agresji i wywoła stosowne poczucie wstydu u karanego. „Kary i nagrody sterują działaniem człowieka, ponieważ dostarczają mu informacji o wynikach czynności”¹⁵.

¹² *Tamże*, s. 59.

¹³ Por. S. Kuczkowski, *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Kraków 1985, s. 109.

¹⁴ Por. *tamże*, s. 102.

¹⁵ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *dz. cyt.*, s. 367.

Kary stanowią jednak jeden ze składników systemu wychowania. Rodzina natomiast stanowi centralne środowisko wychowawcze¹⁶. Dobrze jest więc, jeśli obydwój rodzice preferują te same wartości i poglądy wychowawcze. Niestety, zdarza się często, że każde z rodziców ma inny, zróżnicowany bagaż doświadczeń wyniesiony z rodzinnego domu i pragnie wychowywać swoje dzieci tak, jak jego wychowywano. Skutkiem takiego podejścia wychowawczego jest nabycie przez dziecko niezdrowej umiejętności lawirowania między sprzecznymi wymaganiami rodziców. W ten sposób uczy się ono podwójnej moralności. Dziecko, poprzez naśladowanie rodziców, opiekunów i innych osób bliskich, przyswaja w sposób praktyczny formy grzecznościowe, właściwy stosunek do ludzi i otoczenia, opanowuje normy moralne. W korzystnym układzie wszystkich elementów systemu rodzinnego można prawidłowo wychować dziecko bez kar, a także bez nagród w postaci świadczeń na jego rzecz za poprawne wypełnianie powinności¹⁷.

Poważnym zagrożeniem dla właściwego rozwoju dziecka jest rodzina niespełniająca swych funkcji. W rodzinach patologicznych, rodzinach rozbitych, w których codzienne konflikty stwarzają posmak piekła; dziecko zatracą pewność siebie, gubi poczucie bezpieczeństwa, żywi żal do rodziców, by wreszcie przestać uznawać ich autorytet. Ponadto niski poziom kultury pedagogicznej i zbytne rozpieszczanie dziecka nie sprzyjają prawidłowym postawom w przyszłości. Spore niebezpieczeństwo płynie ze strony kłócących się w obecności dzieci rodziców. Dzieci czują się wówczas zagrożone i niepewne swego losu, co wywołuje stany nerwicowe i zaburzenia w rozwoju osobowości¹⁸.

Źle się dzieje również w rodzinach, w których stawia się zbyt wysokie wymagania. Dzieci w takiej rodzinie mają wyłącznie obowiązki. Brakuje miłości i zrozumienia. Każde zadanie, które dziecko musi wykonać, narzucane jest z bezwzględną surowością i ciągle utrzymywany jest domowy reżim¹⁹. „Dziecko jest ściśle podporządkowane rodzicom, którzy kierują wszystkimi jego czynnościami. Rzadko gości tu śmiech, jeszcze rzadziej słyhać wspólne wesołe rozmowy. Takie wychowywanie można przyrównać do tresury”²⁰. Należy umożliwić dziecku wyzwolenie się spod nadmiernego rygoru, gdyż w przeciwnym razie wyrośnie na człowieka uległego, zbyt uzależnionego od przełożonych.

Właściwe wychowanie domaga się ustalenia jasnych i klarownych reguł, granic, jakich nie wolno przekroczyć. Stosownie jest ustalić regulamin, który umożliwi zachowanie ładu moralnego. Każdy członek rodziny jest odpowiedzialny za określone prace. Swoboda dziecka jest kontrolowana na tyle, na ile jest to konieczne ze względu na brak doświadczeń i możliwość popełniania przez niego

¹⁶ Por. Jan Paweł II, Adhortacja apostołska *Familiaris consortio...*, n. 36. Por także: Por. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Rzym 1994, n. 16.

¹⁷ Por. I. Jundziłł, *dz. cyt.*, s. 7.

¹⁸ Por. G. Malcher, *dz. cyt.*, s. 185.

¹⁹ Por. M. Bula, *dz. cyt.*, s. 58.

²⁰ I. Jundziłł, *dz. cyt.*, s. 139.

błędu. Rodzice wiedzą o podstawowych wymaganiach wychowawczych, w razie potrzeby stosują prawidłowo nagrody i kary. W przypadku własnej pomyłki przyznają się do błędu. Dzieci znają sukcesy rodziców w ich pracy zawodowej, wiedzą także o trudnościach przez nich przeżywanych. Istnieje pełny szacunek do osobistych spraw każdego członka rodziny. Dziecko jest żywym obrazem swych rodziców, ich postępowania, stylu bycia itd. Silne przywiązanie do rodziców jest najmocniejszym bodźcem do właściwego postępowania²¹.

Moralna odpowiedzialność domaga się poznania możliwych konsekwencji czynu. Tylko osoby o niskim stopniu inteligencji nie będą w stanie przewidzieć następstw swego czynu. Istotna jest również ocena tego czynu. W tym celu sformułowano zasady i prawa działające jako czynnik wychowawczy i restrykcje, które powstrzymują postępowanie niepożądane. Jeżeli stosuje się właściwego rodzaju karność, to reguły i prawa w latach dojrzewania powinny być niepotrzebne. Przepisy muszą być konsekwentne, inaczej dziecko będzie zdezorientowane. Uważa się, że dziecko powinno być istotą karną, aby stanowić o swym szczęściu i dobrym przystosowaniu. Często zmieniające się oceny wpływają na uczucie niepewności, dlatego trzeba stale oddziaływać wychowawczo na dziecko. Dziecko chce wiedzieć co mu wolno, a czego nie wolno robić, jak daleko sięgają jego możliwości²².

Karność służy jako rodzaj motywacji dziecka, aby mogło wykonywać to, czego się od niego oczekuje. Jako głos wewnętrzny, karność pomaga dziecku rozwinąć sumienie. „Dziecko, któremu brak karności, nie może stać się szczęśliwą, dobrze przystosowaną jednostką”²³. Karanie ma na celu doprowadzenie do poprawy. Karaniu musi towarzyszyć życzliwy stosunek karzącego do karanego, w przeciwnym razie może dojść do zachowań agresywnych wobec karzącego. Ważne, aby stan równowagi psychicznej dziecka karanego nie był zakłócony przez poczucie winy, które nie powinno mu towarzyszyć. Po ukaraniu bowiem następuje zadośćuczynienie. Zatem nie należy wypominać dziecku jego przewinienia. Ciągłe przypominanie dziecku winy, pozbawienie zaufania na czas nieokreślony może wpłynąć ujemnie nie tylko na jego samopoczucie, ale i na stosunki wewnątrzrodzinne.

Prawdziwe wychowanie posiada tę wielką zaletę, że łączy się z totalną sprawiedliwością i każde dziecko będzie to uznawało. Wyrozumiałość w stosunku do dzieci stanowi bowiem najważniejszy środek rozwijania w nich szlachetnych uczuć. Wielka surowość kar czyni mało dobrego, a nawet wiele szkody w wychowaniu. Wydaje się nawet, że te dzieci, które były najbardziej karcone, rzadko stają się najlepszymi ludźmi. Od dzieci nie można wymagać doskonałości moralnej. Należy pamiętać, że wyższa moralność, tak jak wyższa inteligencja, musi być osiągnięta przez powolny rozwój, a wtedy nie zabraknie cierpliwości wobec tych niedociągnięć, które dzieci codziennie wykazują. Będzie się mniej skłonny do grożenia i zakazywania, przez które wiele rodziców wprowadza

²¹ Por. J. Hennelowa, *dz. cyt.*, s. 93.

²² Por. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961, s. 461.

²³ *Tamże*, s. 463.

chroniczny nastrój zdenerwowania domowego w nierozsądnej nadziei, że w ten sposób uczynią swe dzieci tym, czym być powinny²⁴.

Najistotniejszym celem wszelkiego wychowania jest przygotowanie dziecka do życia, wykształcenie odpowiedzialnego i wartościowego obywatela, który potrafi sam utorować sobie drogę w świecie²⁵. „Jeżeli żaden system wychowania nie może od razu uczynić dzieci takimi, jak być powinny, a gdyby nawet znalazł się system, który by to uczynił, rodzice obecni są zbyt niedoskonalimi, ażeby go wykonać; gdyby nawet taki system mógł być z powodzeniem wykonany, rezultaty jego byłyby jaskrawo niezgodne z obecnym stanem społeczeństwa – to czyż nie wynika stąd, że reforma obecnego systemu nie jest ani wykonalna, ani pożądana?”²⁶. Wydaje się, że metody wychowawcze powinny być ulepszone stopniowo. Musi być określony także pewien ideał, do którego można się stopniowo zbliżać. Tylko te systemy wychowania, które dostrzegają niezwykle możliwości, a także bolesne ograniczenia wychowanka-dziecka oraz biorą pod uwagę jego uwarunkowania zewnętrzne, mają niebagatelny wpływ na proces formacji i rozwoju moralnego człowieka²⁷.

Trzeba zatem z całą mocą podkreślić, że kara w procesie moralnego wzrastania dziecka ma niebywały wpływ na jego osobowość w przyszłości. Należy jednak pamiętać, że ulegając emocjom, zakłamaniam i przy braku stosownej wiedzy na temat czynu oraz osoby karanej, można dopuścić się niewybaczalnej krzywdy. Dziecko, poznając prawa rządzące światem, uczy się, że po pewnym zachowaniu nastąpi kara, a po innym pochwała. Dzięki konsekwentnej karności poznaje stopniowo istnienie w świecie pewnego ładu i porządku moralnego. Do stosowania wszelkiego typu kar w rodzinie należy więc podchodzić z wielką ostrożnością. Potrzeba przy tym sporej rozwagi i dydaktycznych umiejętności, by właściwie i odpowiedzialnie zapanować nad określoną sytuacją oraz wychowankami.

2. Kara jako część procesu wychowania i kształtowania osobowości dziecka w szkole

Środowiskiem najsilniej wspomagającym rodzinę w wychowywaniu, w kształtowaniu osobowości dziecka jest szkoła²⁸. Trzeba jednak pamiętać, że zadaniem szkoły nie jest zastępowanie rodziny, ale wspieranie rodziców i dopełnianie ich

²⁴ Por. M. Bula, *dz. cyt.*, s. 47-60.

²⁵ Por. M. Kluz, *Wychowanie chrześcijańskie w rodzinie w dobie permissywizmu moralnego*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2007, nr 2, s. 364-374.

²⁶ H. Spencer, *Wychowanie moralne*, w: *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, red. K. Bartnicka, I. Szybiak, Warszawa 2002, s. 155.

²⁷ Por. Z. Sękowska, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, w: *Wychowanie w rodzinie...*, s. 31-46.

²⁸ Por. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1968, n 5-8.

pracy²⁹. Szkoła, to jedno z podstawowych dóbr ludzkiej cywilizacji, posiadające szczególne znaczenie dla młodych i mające znaczny wpływ na przyszłość całych społeczeństw. Nauczyciele i wychowawcy odgrywają w niej szczególnie ważną rolę, zwłaszcza w procesie rozwoju osobowości i krzewieniu kultury życia moralnego³⁰. Od nauczycieli i wychowawców dzieci powinny się uczyć sposobów życia prowadzących do szczęścia i wewnętrznego pokoju³¹.

Jednym z bardziej znanych sposobów oddziaływania w stosunkach między nauczycielem a uczniem jest karanie. Warto więc zastanowić się i przeanalizować, co wynika ze stosowania kar wobec ucznia i wychowanka? Jakie miejsce stanowi kara w procesie wychowawczym dziecka? Należy stwierdzić, że karcenie jest sztuką, której trzeba się uczyć również w procesie wychowania szkolnego. Można przypuszczać, że im bardziej prawidłowe relacje między nauczycielem a uczniami, tym większe zaangażowanie dziecka w szkołę i jej problemy³².

Wyróżniamy kary o charakterze bardziej drastycznym (fizyczne) i te, które mogą być stosowane w postaci deprywacji, wymówek. Niektórzy postulują, „by w ogóle nie karać, gdyby kara miała wywołać bunt, spowodować w klasie nieład, gdyby miała podważyć autorytet nauczyciela”³³. Nauczyciel stosując brutalne kary poniża się. Należy wystrzegać się wszelkich słów i gestów ubliżających i czegokolwiek, co mogłoby zaszkodzić w relacji uczeń – nauczyciel. Wychowanek powinien bardziej wstydić się swego błędu niż bać się kary. To wychowawcze poczucie wstydu mogłoby znacznie wyeliminować karę. „Za pomocą środka, jakim jest kara, uczniowi przekazuje się zaledwie informację, że należy zaniechać niepożądanego zachowania w istniejącej sytuacji”³⁴.

Kara wywołuje u karanego ucznia lęk lub złość. Negatywne uczucia są kojarzone z konkretnymi elementami sytuacji. Przy powtarzającym się karaniu w klasie agresywne uczucia dziecka mogą zostać skoncentrowane na osobie nauczyciela i każdym innym przedmiocie związanym ze szkołą. Taki uczeń usiłuje trzymać się z dala od szkoły. Jeżeli to mu się nie uda, może psychicznie wycofywać się z udziału w lekcji i odmawiać współpracy w trakcie zajęć³⁵.

Niekorzystny wpływ kary może ujawnić się wtedy, gdy redukuje się całą klasę reakcji, obejmującą i te zachowania, które nie są niewłaściwe. W przypadku gdy dziecko zostaje ukarane przez nauczyciela za zabieranie głosu poza

²⁹ Por. Jan Paweł II, *List do Rodzin...*, n. 16. Por. także: Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Rzym 1983, nr 69; Papieska Rada ds. Rodziny, *Ludzka płciowość: prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*, Rzym 1995, n. 64.

³⁰ Por. S. Jasioneck, *Wychowanie moralne*, Kraków 2004, s. 93–94. Por. także: W. E. Pabis, *Wychowanie dzieci i młodzieży do dojrzałego życia i miłości*, „Studia nad Rodziną” 1997, nr 1, s. 86–88.

³¹ Por. E. B. Hurlock, *dz. cyt.*, s. 459–467.

³² Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 338.

³³ R. Rybicki, *dz. cyt.*, s. 86

³⁴ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 168.

³⁵ Por. tamże.

wyznaczoną kolejnością, może zareagować zmniejszeniem wszelkiej aktywności werbalnej w klasie. Podobnie bywa gdy jednorazowa ocena niedostateczna przypomina ciągle o sobie i burzy stosunek nauczyciela do ucznia. Nawet gdy uczeń zdecydowanie efektywniej pracuje, nauczyciel na wspomnienie zaistniałego braku, obniża oceny. Uczeń ma poczucie krzywdy i wzmaga się jego niechęć do dalszej pracy.

Fakt otrzymania przez dziecko oceny niedostatecznej nie oznacza dla niego wyroku – kary. Trzeba umieć znaleźć przyczynę niepowodzenia i zaradzić jej. Sama ocena niedostateczna bowiem jest już wymierzoną uczniowi karą. Karanie za brak zdolności jest wielce bolesne, pogłębia upokorzenie przeżywane wobec zdolniejszych kolegów. Dziecku może towarzyszyć lęk przed negatywną oceną, gniewem nauczyciela czy silniejszymi kolegami, co z kolei może wpłynąć na pogorszenie się przystosowania emocjonalnego. Lęki szkolne mogą urastać do nieprawdopodobnych rozmiarów i powodować trudności w przyswajaniu wiadomości. Rozwój dziecka przebiegający w nieżyczliwym mu środowisku ma wpływ na osłabienie aktywności poznawczej. „Nauka szkolna pobudza emocje związane z aktywnością poznawczą, a sukcesy szkolne stają się przyczyną przeżyć emocjonalnych o charakterze dodatnim”³⁶.

W początkowym okresie nauki szkolnej dziecko nawiązuje liczne więzi emocjonalne z rówieśnikami i nauczycielem. niesprawiedliwe traktowanie dziecka przez nauczycieli, niepowodzenia szkolne i złe nastawienie rówieśników sprawiają, że emocje dziecka są zabarwione negatywnie. Już w przedszkolu rola nauczycieli polega na roztaczaniu opieki nad aktywnością dziecka. Istotny jest właściwy związek emocjonalny nauczyciela z dziećmi dla zapewnienia właściwych warunków wychowawczych. Nauczyciele różnią się między sobą przewagą zachowań autokratycznych bądź demokratycznych. Kierowaniem zespołem klasowym przez nauczyciela jest tym bardziej demokratyczne, im częściej nauczyciel nagradza, pobudza klasę do wyrażania norm i opinii, formułuje reguły i przepisy postępowania w sposób liberalny, decyzje dotyczące klasy podejmuje wraz z zespołem, a także stara się minimalizować napięcie i poczucie zagrożenia. Nauczyciel o przewadze zachowań autokratycznych często karze, posługuje się nakazami i zakazami, sam podejmuje decyzje co do zadań zespołu; wyraża wrogość, wzbudza napięcie i poczucie zagrożenia³⁷.

Niestety, im młodsze dzieci tym mniej skuteczny bywa styl demokratyczny. Realizm i rygoryzm moralny sprzyja kierownictwu autokratycznemu. Efektywne kierowanie autokratyczne możliwe jest tylko wtedy, gdy zachowanie nauczyciela jest sprawiedliwe, gdy jest on życzliwy dzieciom, a kary są stosowane z umiarem. W klasach prowadzonych demokratycznie dostrzeżono zmniejszenie dystansu między uczniami a nauczycielem. Zmniejsza się wówczas poczucie zagrożenia, a wzrasta zaufanie do nauczyciela. Taki nauczyciel częściej nagradza niż karze, nawiązuje bliskie relacje z uczniami oraz stara się podwyższyć samoocenę uczniów.

³⁶ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *dz. cyt.*, s. 186.

³⁷ Por. *tamże*, s. 336.

Istotnym czynnikiem też jest sprawiedliwe ocenianie uczniów³⁸. Relacje nauczyciela z uczniami są bliskie, aczkolwiek należą do oficjalnych. Relacje obojętne występują, gdy nauczyciele nie interesują się wynikami pracy uczniów ani ich problemami. Nie zależy mu na rozwoju umysłowym uczniów. Pojawiają się również relacje konfliktowe, gdy na linii nauczyciel – uczeń trwa ustawiczna walka. Decyzje i poglądy nauczyciela są narzucane uczniom. Nauczyciel stosuje surowe sankcje, kary dominują nad nagrodami, a uczniowie są bezustannie zagrożeni. Młodsze dzieci szkolne charakteryzują złego nauczyciela jako tego, który często bez powodu krzyczy, upomina, jest niesprawiedliwy, faworyzuje pewnych uczniów, jest nerwowy. Można przypuszczać, że im bardziej prawidłowe relacje między nauczycielem a uczniami, tym większe zaangażowanie dziecka w szkołę i jej problemy³⁹.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie tzw. trudni źle się uczą i źle się zachowują; uczniowie średni natomiast plasują się pomiędzy sprawiającymi trudności a wyróżniającymi się, którzy są godnymi naśladowania uczniami. Uczniowie trudni nie zmieniali swego niewłaściwego zachowania pod wpływem zastosowanych zabiegów wychowawczych, w tym i kar, natomiast uczniowie wyróżniający się zmieniali swe postępowanie co oznacza, że stosowane wobec nich kary były skuteczne. Uczniowie karani nieskutecznie mają negatywny stosunek do karzącego, tj. do szkoły jako instytucji i nauczyciela w osobie karzącego. „W sytuacji nieskuteczności oddziaływań jest rzeczą zrozumiałą, że uczniowie mający negatywny stosunek do szkoły otrzymują gorsze stopnie, jak również zachowują się gorzej niż uczniowie, którzy mają pozytywny stosunek do szkoły”⁴⁰.

Wychowankowi, który błędzi kompetentny wychowawca wskazuje błędy, ukazuje następstwa jego negatywnych zachowań, np. oceny niedostateczne, powtarzanie roku szkolnego, obniżenie stopnia ze sprawowania, a nawet usunięcie ze szkoły. „Utopią są slogany o wychowaniu bez stresów czy o nauce bez klasówek”⁴¹. Dlatego ciężkie przeżycia są udziałem ucznia z niepowodzeniami szkolnymi, kiedy oczekuje powrotu rodzica z wywiadówki. Obawiając się kary szuka usprawiedliwienia. Odpowiedzialnością obarcza nauczycieli, którzy go nie lubią lub kolegów uniemożliwiających mu pracę.

Sytuacja dziecka, które nie radzi sobie ze szkolnymi wymaganiami z braku naturalnych zdolności, jest znacznie poważniejsza. Spotyka je wówczas potrójna kara: upokorzenie wobec kolegów, oceny niedostateczne, gniew nauczycieli, a wreszcie kary zastosowane przez rodziców. Dziecka takiego nie należy w żaden sposób karać, ale trzeba je poddać gruntownym badaniom psychologicznym i po wykryciu przyczyn wprowadzić zabiegi wyrównawcze. Stany lękowe

³⁸ Por. J. Hennelowa, *dz. cyt.*, s. 246.

³⁹ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makięłło-Jarża, *dz. cyt.*, s. s. 338.

⁴⁰ S. Mika, *Społeczne podstawy zachowania*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1969, s. 166.

⁴¹ M. Dziewiecki, *dz. cyt.*, s. 65.

u dziecka wywołują różnego typu nerwice, a surowe kary związane z nauką w szkole mogą stać się przyczyną fobii szkolnych. Niechęć do szkoły objawia się w postaci biegunki, bólu brzucha, głowy. Tutaj także swe źródło mają wagary⁴².

Dziecku, które po raz pierwszy przekracza próg szkoły, nie należy wmawiać mrzonek na temat jej świetności. Dzieci, którym stworzono w rodzinie bardzo dobre warunki rozwoju, często czują rozczarowanie. Dziecko, które niechętnie wyrusza do szkoły, podświadomie wysyła informację, że ma trudności z koncentracją podczas lekcji i po prostu nie uważa⁴³.

Krzywdzące jest karanie, gdy dziecko nie jest w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom. Różnymi karami zmusza się dzieci już sześćioletnie do uczenia się czytania i pisania, najlepiej z wyprzedzeniem, byle nie zostało w tyle. Natomiast reakcja dziecka może być wprost odmienna; załamuje się i cofa się w swoim rozwoju. Do pełnienia obowiązków szkolnych należy wdrażać dziecko stopniowo⁴⁴.

Dzieci mające trudności w myśleniu abstrakcyjnym kierowane są do szkoły specjalnej dla uczniów o obniżonym rozwoju umysłowym. Ponieważ rodzice wstydzą się, że ich dziecko jest upośledzone, surowymi karami zmuszają je do uczenia się, by zadać kłam orzeczeniom komisji. W ten sposób dziecko jest krzywdzone. Dziecko niezdolne rodzice karzą za domniemane lenistwo. Mówią, że jest zdolne, ale niezwykle leniwe. Nawet radzą nauczycielom, aby stosowali surowe kary, bo jeśli zechce, to może uczyć się dobrze. Taki uczeń jest wciąż upokarzany, zarówno w domu, jak i w szkole, musi więc szukać ucieczki i dlatego chętnie wiąże się z tymi, którym również się nie udało normalne życie. „Na marginesie społeczeństwa znajdzie zrozumienie. Wspecjalizują go w czynnościach, ale odczuje swą wartość, uzna, że jest do czegoś zdolny i przydatny. To właśnie rodzice nieświadomie spychają swoje dzieci do band przestępczych, a potem szukają przyczyn w złych kolegach w szkole, wszędzie, byle nie w rodzinie, nie w sobie”⁴⁵.

Z tego wszystkiego wynika, że stawiane dziecku wymagania powinny być proporcjonalne do zdolności dziecka. Z pewnością nie należy stosować kar, jeśli nie jest się w stanie im sprostać. Smutne jest to, co zanotował w swoim dzienniku Lew Tołstoj: „Cała nauka, sztuka, oświata ma tylko wówczas wartość, jeśli dla jej wyników nie trzeba przytłumiać i utrudniać życia, pozbawiać szczęścia, zasmucać choćby jednego człowieka. A tymczasem cała nasza oświata zbudowana jest na trupach stratowanych ludzi”⁴⁶. Obserwując dzisiejszą rzeczywistość, wydaje się, że warto nad tymi słowami głębiej się zastanowić. Budowanie zatem właściwej postawy karzącego, tj. rodziców, wychowawców, nauczycieli wpływa na prawidłowe wychowanie dziecka w społeczeństwie. Kara odpowiednio stosowana i dostosowana do sytuacji przyczynia się do właściwego wzrostu osobowości moralnej dziecka.

⁴² Por. Z. Sękowska, *dz. cyt.*, s. 43-46.

⁴³ Por. J. Hannelowa, *dz. cyt.*, s. 242-248.

⁴⁴ Por. I. Jundziłł, *dz. cyt.*, s. 151.

⁴⁵ *Tamże*, s. 154.

⁴⁶ Cyt. za: J. Tarnowski, *Tele-Salomon radzi*, Warszawa 2000, s. 276.

Wnioski

Rozpatrzenie wartości i zasadności wymierzania kary w życiu dziecka jako środka mobilizującego, odstrasżającego i dydaktycznego stanowiło istotny zakres rozważań niniejszej publikacji. Przeanalizowana została postawa i stosunek karzącego do karanego i odwrotnie; ich wspólny obraz rzeczywistości kary sygnalizujący, że zaszło coś, co zdarzyć się nie powinno. Zdiagnozowana została taktyka postępowania rodziców i wychowawców wobec określonych przypadków zachowań ludzkich w konkretnych sytuacjach.

Niniejsze studium umożliwiło rozeznanie, jakie znaczenie w życiu dziecka od początku jego wzrastania ma kara stosowana w domu i szkole, jak kara wpływa na wychowanie, na kształtowanie osobowości dziecka, co wnosi do jego duszy, psychiki, jakie pozostawia ślady nie tylko po psychologicznej i duchowej stronie życia, ale również w ciele. Wreszcie, czy warto stosować takie czy inne rodzaje kar, aby przyniosły oczekiwany skutek.

W wyniku podjętych rozważań wyraźnie zarysował się relatywny, czysto subiektywny, emocjonalny motyw kary. Wskazany został akcent nagradzania, który przynosi znacznie lepsze rezultaty niż wymierzenia kary, niekiedy z zupełnie błahego powodu. Należy pamiętać, że tylko Bóg jest sędzią sprawiedliwym, który za dobre wynagradza, a za złe karze. Wsłuchując się w Jego głos, wpatrując w Jego Przenajświętsze Oblicze można dokonać właściwego rachunku sumienia: jakim jestem człowiekiem, rodzicem, wychowawcą i nauczycielem; ile można sobie zarzucić i jakiej można spodziewać się kary, a jaką zastosować, by odpowiedzialnie poprowadzić przez życie powierzone sobie dzieci.

Literatura

- Benedykt XVI, *Rodzina chrześcijańska wspólnotą wychowania i wiary. Do uczestników Kongresu Diecezji Rzymskiej „L'Osservatore Romano”* (wyd. pol.) 2005, s. 32-34.
- Bula M., *Rodzina środowiskiem pełnego rozwoju człowieka*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 47-60.
- Chmiel J., *Trudne miejsca w Biblii*, Kraków 2009.
- Dziewiecki M., *Kochać i wymagać. Pedagogia Ewangelii*, Kraków 2006.
- Hennelowa J., *Rodzina wobec szkoły jako instytucji wychowania*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 241-252.
- Hennelowa J., *Role wychowawcze rodziców*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 61-98.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Familiaris consortio*, Rzym 1981.
- Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Rzym 1994.
- Jasionek S., *Wychowanie moralne*, Kraków 2004.
- Jundził I., *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.

- Kluz M., *Wychowanie chrześcijańskie w rodzinie w dobie permisywizmu moralnego*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2007, nr 2, s. 364-374.
- Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*, Rzym 1983.
- Kornas-Biela D., *Ku dojrzałemu przeżywaniu płciowości*, w: *Płciowość ludzka w kontekście miłości. Przesłanie moralne kościoła*, red. J. Nagórny, M. Pokrywka, Lublin 2005, s. 119-164.
- Kuczkowski S., *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Kraków 1985.
- Majka J., *Wychowanie personalistyczne wychowaniem chrześcijańskim*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 15-30.
- Malcher G., *Wychowanie do miłości – rodzina szkołą miłości*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 175-192.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- Mika S., *Społeczne podstawy zachowania*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1969, s. 154-166.
- Pabis W. E., *Wychowanie dzieci i młodzieży do dojrzałego życia i miłości*, „Studia nad Rodziną” 1997, nr 1, s. 74-88.
- Papieska Rada ds. Rodziny, *Ludzka płciowość: prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*, Rzym 1995.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1983.
- Rybicki R., *Kara i nagroda w procesie wychowawczym*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, red. R. Rybicki, Częstochowa 1997, s. 79-89.
- Sękowska Z., *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, w: *Wychowanie w rodzinie*, red. F. Adamski, Kraków 2010, s. 31-46.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, w: *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1967, s. 313-323.
- Spencer H., *Wychowanie moralne*, w: *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, red. Bartnicka K., Szybiak I., Warszawa 2002, s. 138-155.
- Tarnowski J., *Tele-Salomon radzi*, Warszawa 2000.

The importance of penalties in the process of educating and shaping the personality of the child in the family and school

Summary

This paper attempts to show the importance of punishment in a child's life, and more specifically in the educational process and the formation of the human personality in the family and at school. The penalty used at home and at school is an important educational element, enhances significantly the development of human personality. Parents,

teachers, educators are those who influence the development of the appropriate moral attitudes of the child. Their particular concern and duty is to prepare the youngest ones for life, so that having learned the law and customs they could serve God and society.

This study provides insight how punishment affects education, shaping the child's personality, which brings into his soul, psyche, and leaves marks not only on the psychological and spiritual side of life, but also on the body. Finally, if it is worth using this or other type of penalty which in their assumption are to bring the expected result. For punishment skillfully used favors in reaching mature personality. The work also indicates the aspect of the reward which gives much better results than the use of punishment for some trivial reason at times.

The whole study shows the importance of system of punishment in the present and future life of the child.

Keywords: child, development, education, family, personality, punishment, school.

AGNIESZKA REGULSKA

Wydział Studiów nad Rodziną
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

Rodzinne formy opieki nad dzieckiem osieroconym

Streszczenie: Opieka nad dzieckiem wychowywanym poza rodziną organizowana jest w formach instytucjonalnych (placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego, interwencyjnego i wielofunkcyjne) oraz w formach rodzinnych (rodziny zastępcze, placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego i rodziny adopcyjne). We współczesnym systemie opieki nad dzieckiem osieroconym podkreśla się prymat rodzinnych form wsparcia oraz pracy socjalnej z rodzicami dziecka, w celu umożliwienia mu jak najszybszego powrotu do domu. Rodzinna opieka zastępcza daje szansę dzieciom osieroconym na rekompensatę negatywnych skutków sieroctwa, gdyż zapewnia lepsze, niż w formach instytucjonalnych, warunki dla rozwoju psychofizycznego dziecka.

Słowa kluczowe: adopcja, dziecko osierocone, placówka opiekuńczo-wychowawcza, rodzina zastępcza, rodzinny dom dziecka, wioska dziecięca.

Wstęp

Współczesne problemy oraz zagrożenia cywilizacyjno-kulturowe (hedonizm, relatywizm, konsumpcjonizm, itd.) dotyczące małżeństwa i rodziny sprawiają, że zdarzają się sytuacje, w których rodzice nie są zdolni, nie chcą lub zostają sądownie pozbawieni możliwości podejmowania obowiązków związanych z wychowaniem i opieką nad dzieckiem. Z każdym rokiem wzrasta zapotrzebowanie na opiekę zastępczą nad dziećmi¹. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy można wymienić rozwarstwienie dochodowe rodzin, bezrobocie, uzależnienia, przemoc, postępujący rozpad więzi rodzinnych, ale też niewydolność instytucji powołanych do organizowania wsparcia dla rodzin oraz zapobiegania sytuacjom pozbawienia dziecka możliwości wychowywania się w rodzinnym domu.

¹ Dane statystyczne Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wykazują liczbę 88239 dzieci wychowywanych w różnych formach opieki poza rodziną w 2004 r. (w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i w rodzinach zastępczych), natomiast w 2009 r. liczba dzieci wyniosła 95411.

System opieki nad dzieckiem i rodziną

We współczesnym systemie opieki nad dzieckiem osieroconym² podkreśla się prymat rodzinnych form wsparcia oraz pracy socjalnej z rodzicami dziecka, w celu umożliwienia mu jak najszybszego powrotu do domu. Przyjmuje się, że dziecko powinno trafić do placówki tylko w sytuacji poważnej dysfunkcyjności rodziny i przebywać tam jedynie okresowo. U podstaw organizacji opieki zastępczej leży założenie o konieczności unikania – w miarę możliwości – umieszczenia dziecka poza rodziną. Opieka zastępcza nad dzieckiem powinna stanowić element szerszego systemu pomocy rodzinie na poziomie lokalnym. Funkcję koordynującą wsparcie dla rodzin i opiekę zastępczą na poziomie lokalnym pełni powiatowe centrum pomocy rodzinie³.

Jednym z ważniejszych aktów prawnych regulującym te zasady jest Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., w której wprowadzono osobny rozdział poświęcony zagadnieniom opieki nad dzieckiem i rodziną. Znalazły się w nim zapisy mówiące o formach pomocy rodzinie, która ma trudności w wypełnianiu swoich zadań oraz podstawowe zasady organizacji i funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz rodzinnych form opieki zastępczej nad dzieckiem.

Organizacja systemu powinna zakładać prymat rodziny nad opieką zastępczą, dlatego istotną rolę pełnią działania profilaktyczne i pomocowe dla rodziców w wypełnianiu ich podstawowych zadań w stosunku do dziecka. Rozdzielenie dziecka z rodziną i umieszczenie go w środowisku zastępczym powinno być ostatecznością po wyczerpaniu wszystkich możliwości udzielenia pomocy. Przyjmuje się zasadę tymczasowości opieki zastępczej, co odnosi się do charakteru pobytu dziecka poza rodziną. Chodzi tym samym o reintegrację dziecka z rodziną, o zapobieganie jego częstemu przechodzeniu z jednej placówki do drugiej. W konsekwencji niezbędne jest podejmowanie pracy z rodziną naturalną na rzecz powrotu do niej dziecka oraz systematyczna kontrola sytuacji dziecka w celu ustalenia, czy jego pobyt poza rodziną biologiczną jest uzasadniony⁴. W tych zasadach wyraża się prymat pomocy rodzinie przed działaniami ingerującymi w sferę władzy rodzicielskiej.

² Od 1 stycznia 2012 r. zacznie obowiązywać Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, która wprowadza szereg zmian w organizacji opieki nad dzieckiem i rodziną. Nowy system stanowić będzie przede wszystkim odrębny element polityki rodzinnej państwa uregulowany systemowym aktem prawnym – a nie jak jest dotychczas – tylko częścią ustawy o pomocy społecznej. Nowa ustawa reguluje problematykę wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej w tym: działania profilaktyczne skierowane do rodzin zagrożonych dysfunkcją lub przeżywających trudności, budowanie mechanizmów pracy z rodziną dziecka, organizację systemu pieczy zastępczej oraz problematykę usamodzielnienia pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej.

³ A. Kwak, M. Rymsza, *System opieki zastępczej w Polsce – ocena funkcjonowania na przykładzie procesu usamodzielniania wychowanków*, „Analizy i Opinie” 2006, nr 12, s. 2.

⁴ *Tamże*, s. 3.

Rodzina dysfunkcyjna potrzebuje dostosowanych do problemów i potrzeb form pomocy i wsparcia, aby mogła pokonać problem, który staje się powodem jej niewydolności wychowawczej. Należy podkreślić również ważną rolę wczesnej profilaktyki i wsparcia rodzin zagrożonych patologiami społecznymi. Wnioskowanie o umieszczenie dziecka poza rodziną powinno skutkować równoległym uruchomieniem działań na rzecz pomocy rodzinie w rozwiązywaniu jej problemów, aby jak najwcześniej stało się możliwe przywrócenie pełni władzy rodzicielskiej. Można stwierdzić, że umieszczenie dziecka poza rodziną jest warunkowane jednoczesnym podjęciem pracy socjalnej na rzecz jego rodziny.

Wspieranie rodziny ma służyć interesom dziecka – jest to podstawowe założenie wynikające z praw dziecka. Dziecko ma prawo do wychowywania się w rodzinie, a także do kontaktu z rodzicami, gdy z różnych powodów, niezależnych od jego woli, nie może przebywać w domu. Jednym z bardzo ważnych szczegółowych rozwiązań jest wymóg współpracy realizatorów różnych form opieki zastępczej z rodziną biologiczną wychowanka. Praca socjalna z rodziną powinna być procesem oddziaływania ukierunkowanym na przywrócenie jej wydolności w zakresie pełnienia funkcji opiekuńczych i wychowawczych, a opieka zastępcza nad dzieckiem elementem tego procesu, a nie jego alternatywą. Do obowiązków służb społecznych należy wspieranie rodziców, zawsze gdy zachowują więź z dzieckiem. Placówki opiekuńczo-wychowawcze i rodziny zastępcze są też zobowiązane do zapewnienia wychowankowi bezpośredniego kontaktu z jego rodzicami.

Rodzinne formy opieki zastępczej nad dzieckiem

Polski system pomocy dziecku i rodzinie przewiduje następujące formy opieki nad dzieckiem wychowywanym poza rodziną:

- I. Formy instytucjonalne:
 1. Placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego,
 2. Placówki opiekuńczo-wychowawcze typu interwencyjnego,
 3. Placówki opiekuńczo-wychowawcze wielofunkcyjne.
- II. Formy rodzinne:
 1. Rodziny zastępcze (spokrewnione z dzieckiem, niespokrewnione z dzieckiem, zawodowe),
 2. Placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego (Rodzinne Domy Dziecka, Wioski Dziecięce SOS),
 3. Rodziny adopcyjne.

Podjęta w niniejszym opracowaniu analiza dotyczy rodzinnych form opieki nad dzieckiem osieroconym. Znaczące miejsce wśród nich zajmują rodziny zastępcze, których funkcjonowanie reguluje Ustawa o pomocy społecznej z 2004 r. oraz Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie rodzin zastępczych z 2010 r. Rodzicielstwo zastępcze to dobrowolny akt

opiekuńczy wobec dziecka usankcjonowany postanowieniem sądowym. Do rodziny zastępczej trafić mogą dzieci, których rodzicom została ograniczona lub zawieszona władza rodzicielska. W wielu przypadkach do opieki zastępczej trafiają również dzieci, których rodzice zostali całkowicie pozbawieni władzy rodzicielskiej. Ograniczenie władzy rodzicielskiej (w praktyce najczęściej występujące) poprzez umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej skutkuje przeniesieniem na opiekunów zastępczych wszelkich atrybutów bieżącej pieczy, czyli codziennej opieki i troski nad dzieckiem, natomiast obszar tzw. reprezentacji ustawowej, czyli podejmowania względem dziecka wszystkich ważnych decyzji życiowych, nadal jest w gestii rodziców naturalnych⁵.

Ustawa o pomocy społecznej obowiązująca od dnia 1 maja 2004 roku dokonała podziału rodzin zastępczych na następujące rodzaje⁶:

1. Spokrewnione z dzieckiem – opiekę nad dzieckiem przejmują dalsi członkowie rodziny, np. dziadkowie, dorosłe rodzeństwo, wujostwo, itp.
2. Niespokrewnione z dzieckiem⁷ – opiekę sprawują osoby prawnie obce dla dziecka. W takiej rodzinie może być umieszczonych w tym samym czasie nie więcej niż troje dzieci. W przypadku konieczności umieszczenia w rodzinie rodzeństwa dopuszcza się pobyt większej liczby dzieci w spokrewnionej z dzieckiem rodzinie zastępczej i niespokrewnionej z dzieckiem rodzinie zastępczej.
3. Zawodowe niespokrewnione z dzieckiem, które dzielą się na:
 - a) Wielodzietne – w takiej rodzinie umieszcza się w tym samym czasie nie mniej niż troje i nie więcej niż sześcioro dzieci. W przypadku konieczności umieszczenia w rodzinie licznego rodzeństwa liczba dzieci w wielodzietnej rodzinie zastępczej może się zwiększyć.

⁵ S. Badora, *Rodzina zastępcza*, w: *Formy opieki wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 275. Sąd opiekuńczy ma możliwość ingerencji w sprawowanie władzy rodzicielskiej poprzez stosowanie odpowiednich środków dla zapobieżenia zagrożeniu dobra dziecka (dobra osobistego lub majątkowego). Sytuacje wymagające ingerencji sądu opiekuńczego w sprawowanie władzy rodzicielskiej (tj. przesłanki jej ograniczenia, zawieszenia oraz pozbawienia) precyzują przepisy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Art. 109 przewiduje możliwość ograniczenia władzy rodzicielskiej w przypadku niewłaściwego jej wykonywania przez rodziców. W takich sytuacjach sąd wydaje odpowiednie zarządzenie ograniczające władzę rodziców:

- 1) zobowiązujące rodziców oraz małoletniego do określonego postępowania (szczególnie do odpowiednich działań wychowawczych) z jednoczesnym wskazaniem sposobu kontroli wykonywania wydanych zarządzeń;
- 2) określające, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu;
- 3) poddające wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego;
- 4) kierujące małoletniego do organizacji lub instytucji powołanej do przygotowania zawodowego albo do innej placówki sprawującej częściową pieczę nad dziećmi;
- 5) zarządzające umieszczenie małoletniego w rodzinie zastępczej albo w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

⁶ Rozdz. 4 Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593 ze zm.).

⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej określa ten typ rodzin zastępczych jako „niezawodowe”.

- b) Specjalistyczne – tutaj umieszcza się dzieci niedostosowane społecznie albo dzieci z różnymi dysfunkcjami, problemami zdrowotnymi wymagającymi szczególnej opieki i pielęgnacji. W rodzinie tej może wychowywać się w tym samym czasie nie więcej niż troje dzieci.
- c) O charakterze pogotowia rodzinnego – w takiej rodzinie umieszcza się nie więcej niż troje dzieci na pobyt okresowy do czasu unormowania sytuacji życiowej dziecka, nie dłużej niż na 12 miesięcy. W szczególnie uzasadnionych przypadkach pobyt dziecka może być przedłużony, jednak nie więcej niż o kolejne 3 miesiące.

Otwarto zatem możliwość zawodowego pełnienia funkcji rodzica zastępczego, czyli na podstawie umowy o pracę. Ta forma opieki odnosi się do dzieci, które tymczasowo lub trwale pozbawione zostały możliwości wychowywania się w naturalnym środowisku rodzinnym. Powodem takich sytuacji są poważne symptomy patologii w postawach rodziców, którym postanowieniem sądu ogranicza się, zawiesza lub całkowicie pozbawia władzy rodzicielskiej. Opieka zastępcza ma charakter tymczasowy, powinna trwać tak długo, aż skutecznie ustaną przyczyny dysfunkcjonalności i kryzysu rodziny biologicznej. Wówczas rodzice biologiczni mają możliwość przywrócenia pełni praw rodzicielskich i wychowywania własnego dziecka.

Ustawa o pomocy społecznej sankcjonuje zasadę pierwszeństwa rodzinnych form opieki zastępczej względem form instytucjonalnych. Zakłada ona, że przede wszystkim powinno się szukać możliwości pobytu dziecka w rodzinie naturalnej lub zastępczej, a dopiero później przyzwala na umieszczenie go w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Założenie tymczasowości pobytu dziecka poza rodziną dotyczy także rodzin zastępczych. W celu zwiększenia stopnia profesjonalizmu rodzinnych form pomocy zastępczej wprowadzono wymóg organizowania szkoleń dla kandydatów, którzy zamierzają stworzyć rodzinę zastępczą (zwłaszcza zawodową) oraz prowadzić placówki rodzinne (rodzinne domy dziecka).

Podstawowym zadaniem rodziny zastępczej jest troska o integralne wychowanie dziecka oraz rekompensowanie skutków doświadczanych wcześniej negatywnych przeżyć czy traumatycznych zdarzeń. Rodzice zastępczy powinni zapewnić dziecku warunki opiekuńczo-wychowawcze odpowiednie dla jego stanu zdrowia i poziomu rozwoju, w tym: odpowiednie warunki bytowe, możliwość rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego, możliwość zaspokojenia indywidualnych potrzeb dziecka, możliwość właściwej edukacji i rozwoju zainteresowań oraz odpowiednie warunki do wypoczynku i organizacji czasu wolnego. Rodzina zastępcza jest ustawowo zobowiązana do umożliwienia podtrzymywania kontaktów wychowanka z jego rodziną generacyjną, jeżeli nie ma ku temu sądowych przeciwwskazań dotyczących bezpieczeństwa dziecka i celowości tych kontaktów. Funkcjonowanie rodzin zastępczych podlega kontroli ze strony sądu i instytucji pomocy społecznej⁸.

⁸ S. Badora, *dz. cyt.*, s. 284.

Znaczące miejsce wśród rodzinnych form opieki nad dzieckiem osieroconym zajmują placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego, do których zalicza się Rodzinne Domy Dziecka i Wioski Dziecięce SOS. Placówki opiekuńczo-wychowawcze działają w systemie pomocy społecznej od 2000 r. Zostały przejęte z systemu oświaty na mocy ustawy z dnia 21 stycznia 2000 r. o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej⁹.

Skierowanie dziecka pozbawionego częściowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej do placówki opiekuńczo-wychowawczej na pobyt całodobowy może nastąpić po wyczerpaniu możliwości udzielenia mu pomocy w rodzinie naturalnej lub umieszczenia w rodzinie zastępczej. Skierowanie odbywa się na podstawie postanowienia sądu, istnieje możliwość przyjęcia dziecka na podstawie pisemnego wniosku rodzica (opiekuna prawnego) lub samego małoletniego. Do placówki opiekuńczo-wychowawczej dziecko kieruje powiat właściwy ze względu na miejsce zamieszkania dziecka.

Zadaniem placówek jest zapewnienie dziecku całodobowej, ciągłej lub okresowej opieki i wychowania oraz zaspokojenie niezbędnych potrzeb bytowych i rozwojowych, w tym emocjonalnych, społecznych i religijnych, a także zapewnia korzystanie z przysługujących świadczeń zdrowotnych i kształcenia. Jednym z ważnych szczegółowych rozwiązań jest wymóg współpracy z rodzicami wychowanka. Praca socjalna z rodziną powinna być procesem ukierunkowanym na przywrócenie jej wydolności w zakresie pełnienia funkcji opiekuńczych i wychowawczych, natomiast pobyt dziecka w placówce elementem tego procesu, a nie jego alternatywą¹⁰.

Rodzinne Domy Dziecka to placówki, które stwarzają warunki życia zbliżone do rodzinnych, przez co dają większe (niż w formach instytucjonalnych) możliwości indywidualizowania procesu opiekuńczo – wychowawczego oraz pełniejszego dostosowania działań do specyficznych potrzeb każdego dziecka. Zapewniają dzieciom częściowo lub całkowicie pozbawionym opieki rodziców całodobowy pobyt i wychowanie w warunkach zbliżonych do domu rodzinnego do czasu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej lub jego usamodzielnienia. Podstawowym zadaniem tego typu placówki rodzinnej jest zapewnienie dzieciom opieki i wychowania w warunkach jak najbardziej podobnych do środowiska normalnej, zdrowo funkcjonującej rodziny¹¹.

⁹ Współcześnie funkcjonują 4 rodzaje placówek opiekuńczo-wychowawczych: interwencyjne, socjalizacyjne, rodzinne i wsparcia dziennego. Istnieje możliwość organizowania placówek wielofunkcyjnych. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, która zacznie obowiązywać od 1 stycznia 2012 r., znosi podział placówek opiekuńczo-wychowawczych na dotychczasowe 4 rodzaje. Ustawa ta zalicza Rodzinne Domy Dziecka do samodzielnych „rodzinnych form pieczy zastępczej” nad dzieckiem (obok rodzin zastępczych) – art. 40. Natomiast placówki opiekuńczo-wychowawcze stanowią jedną z form instytucjonalnej pieczy zastępczej nad dzieckiem (obok regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych i interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych) – art. 93.

¹⁰ A. Kwak, M. Rymsza, *dz. cyt.*, s. 3.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. Nr 201. poz. 1455).

Placówka tworzy jedną, wielodzietną rodzinę dla dzieci w różnym wieku (zarówno małych, jak również dorastających i stopniowo usamodzielniających się). Umożliwia wspólne wychowanie licznemu rodzeństwu, które w sytuacji kierowania do placówek socjalizacyjnych nierzadko są rozdzielane. Rodzinny Dom Dziecka zapewnia swoim wychowankom zaspokajanie niezbędnych potrzeb bytowych, rozwojowych, w tym emocjonalnych, społecznych, religijnych, a także zapewnia korzystanie z przysługujących na podstawie odrębnych przepisów świadczeń zdrowotnych i kształcenia, wyrównywania opóźnień rozwojowych i szkolnych.

W placówce rodzinnej może przebywać od 4 do 8 dzieci, jednakże w szczególnie uzasadnionych przypadkach liczba dzieci może ulec zmniejszeniu lub zwiększeniu. Maksymalny okres opieki trwa do czasu uzyskania pełnoletności wychowanka (lub, po uzyskaniu pełnoletności, do czasu ukończenia szkoły, w której się uczą).

Rodzinne Domy Dziecka powstają najczęściej w lokalach pochodzących z zasobów powiatu lub gminy (domy jednorodzinne, duże mieszkania), rzadziej – w prywatnych domach opiekunów. Placówkę zwykle prowadzi małżeństwo, jednakże formalnie tylko jedno z małżonków jest zatrudnione na etacie jako dyrektor. Do sprawowania tej funkcji wymagane jest wykształcenie średnie lub wyższe oraz odbycie odpowiedniego szkolenia w Ośrodku Adopcyjno-Opiekuńczym. Dyrektor jest jednocześnie wychowawcą, a w razie jego nieobecności placówką kieruje osoba wyznaczona przez organ prowadzący, w uzgodnieniu z dyrektorem.

Skierowanie dziecka odbywa się na podstawie orzeczenia sądu rodzinnego, jednakże ze względu na specyfikę tych placówek decyzja ta konsultowana jest z dyrektorem. Skierowanie może nastąpić po wyczerpaniu możliwości udzielenia pomocy w rodzinie naturalnej oraz umieszczenia w rodzinie adopcyjnej lub zastępczej.

Nad Rodzinnymi Domami Dziecka sprawowany jest nadzór w zakresie realizacji obowiązków opiekuńczo – wychowawczych. Jego celem jest przede wszystkim inspirowanie i badanie stopnia realizacji celów wychowawczych, takich jak kształcenie umiejętności pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki, wychowanie do odpowiedzialności, godności i szacunku dla każdego człowieka. W zakresie nadzoru nad standardami opieki chodzi o poznanie warunków zaspokojenia wszystkich potrzeb dzieci (bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych, kulturalno-rekreacyjnych)¹². Rodzinny Dom Dziecka jest cenioną formą opieki nad dzieckiem pozbawionym możliwości wychowywania się we własnej rodzinie.

Wioski Dziecięce SOS – to niepubliczne placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego prowadzone przez Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce należące do międzynarodowej organizacji SOS Kinderdorf International. Stowarzyszenie prowadzi w Polsce cztery Wioski Dziecięce: w Biłgoraju, Kraśniku, Siedlcach i w Karlinie k. Koszalina.

¹² S. Badora, *Rodzinny dom dziecka*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 313.

Wioska Dziecięca to nazwa zwyczajowa, przyjęta dla osiedla, które składa się z 12-15 domków, zaplecza gospodarczego, placów zabaw dla dzieci, boiska. Każdy dom zamieszkuje oddzielna rodzina, złożona ze skierowanych do placówki dzieci (6-8 osób) oraz wychowawców pełniących role matek/rodziców (samotne kobiety jako matki, małżeństwa jako rodzice). Wychowawcy-rodzice mieszkają stale z dziećmi oraz uzgadniają zasady, na których opiera się funkcjonowanie domu i podział obowiązków. Rodzinie „wioskowej” nie narzucany jest plan dnia czy sposób spędzania wolnego czasu¹³.

Głównym zadaniem rodziców jest przygotowanie powierzonych ich opiece dzieci do samodzielności. Każdy rodzic organizuje oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze, planuje wspieranie rozwoju dzieci, dba o wypełnianie obowiązku szkolnego, współpracuje ze szkołą i poszczególnymi nauczycielami. Kształtuje u dzieci umiejętności i nawyki pracy, uczy gospodarności, oszczędności i odpowiedzialności. Tworzy przy tym serdeczną atmosferę sprzyjającą rozwojowi uczuć i więzi emocjonalnych. Wychowawca pełniący rolę rodzica powinien szanować pochodzenie, korzenie i religię dziecka oraz być otwartym na współpracę z jego rodziną naturalną. W codziennej pracy rodzicom pomagają asystenci (ciocie i wujkowie SOS). Istnieje możliwość korzystania z różnorodnych form pomocy, jaką zapewniają dyrektor, pracownicy psychologiczno-pedagogiczni, techniczni i administracyjni Wioski. Stowarzyszenie zapewnia również bezpłatne, systematyczne szkolenia i doskonalenie zawodowe.

Wychowawca jest pracownikiem Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce – otrzymuje miesięczne wynagrodzenie za wykonywaną pracę, jest ubezpieczony. Jako pracownik zarządza budżetem na utrzymanie dzieci i prowadzenie gospodarstwa domowego, z którego rozlicza się zgodnie z instrukcją finansową Stowarzyszenia. W przypadku małżeństw jedno z małżonków jest zatrudnione wyłącznie w Wiosce Dziecięcej SOS, natomiast drugie pracuje poza placówką, otrzymując wynagrodzenie za dodatkową pracę w Wiosce na podstawie odrębnej umowy¹⁴.

Każdą Wioską Dziecięcą kieruje dyrektor wspierany przez personel pedagogiczny (pedagodzy, psycholog, pracownik socjalny). Dzieci trafiające do Wiosek Dziecięcych ze względu na swoją trudną przeszłość potrzebują często specjalistycznego wsparcia, które jest zapewniane przez kadrę wioski. Stowarzyszenie zajmuje się dziećmi, którym trudno jest znaleźć miejsce w rodzinie zastępczej lub adopcyjnej z powodu licznego rodzeństwa (i konieczności rozdzielania dzieci w wypadku adopcji) bądź traumatycznej historii życia.

Koncepcja Wiosek Dziecięcych umożliwia dzieciom życie zgodne z ich kulturą i religią, tak by mogły one stać się aktywnymi członkami społeczeństwa. Pomaga im w określeniu i wyrażeniu swoich umiejętności, zainteresowań i talentów.

¹³ M. Łobocki, *O SOS Wioskach Dziecięcych*, Kraków 2011, s. 12.

¹⁴ A. Róg, *Wioska dziecięca*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 322.

Zapewnia dzieciom należyte wykształcenie i umiejętności, potrzebne by stać się aktywnymi i dobrze radzącymi sobie w życiu członkami społeczeństwa.

Rodzina adopcyjna – adopcja jest aktem prawnym na mocy którego następuje pełne włączenie dziecka-sieroty do nowej rodziny przy jednoczesnym całkowitym zerwaniu więzi z rodziną naturalną. W polskim prawie adopcja określana jest jako „przysposobienie”, co oznacza powstały z woli osób zainteresowanych stosunek prawny, jaki istnieje między rodzicami a dzieckiem. Przysposobienie dokonywane jest na wniosek osoby przysposabiającej konstytutywnym orzeczeniem sądu opiekuńczego¹⁵. Wywołuje ono skutki nie tylko między stronami przysposobienia, lecz także wobec wszystkich innych członków rodziny.

Adopcja jest optymalnym modelem opieki nad dzieckiem całkowicie osieroconym. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy określa szereg przesłanek, które warunkują możliwość dokonania aktu adopcji. Przysposobić można tylko osobę małoletnią (od 6. tygodnia życia do 18 lat) i dla jej dobra. Rodzicami adopcyjnymi mogą zostać małżonkowie, ale również osoba samotna. Polskie prawo nie zezwala na przysposobienie dziecka przez rodzeństwo, osoby żyjące w konkubinacie czy w związkach homoseksualnych. Pomiędzy osobą adoptującą i adoptowaną musi istnieć odpowiednia różnica wieku (jaka zazwyczaj występuje między rodzicami a dziećmi), przysposabiający musi mieć pełną zdolność do czynności prawnych, pełnię praw cywilnych i obywatelskich. Jeśli osoba przysposabiana ukończyła 13 lat, wymagana jest jej zgoda na przysposobienie, a jeśli znani są rodzice osoby adoptowanej i nie zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej, potrzebna jest także ich zgoda¹⁶. Prawo polskie przewiduje trzy formy przysposobienia:

- 1) Całkowite, czyli pełne nierozwiązywalne (*adoptio plenissima*) – stosowane w sytuacji, gdy rodzice wyrazili przed sądem opiekuńczym zgodę na przysposobienie dziecka, bez wskazania osoby przysposabiającej (zgoda *in blanco*) lub gdy rodzice dziecka nie żyją. Obligatoryjnie sporządzany jest nowy akt urodzenia dla adoptowanego dziecka z wpisaniem jako rodziców osoby przysposabiającej. Dziecko otrzymuje nazwisko rodziców adopcyjnych, uzyskuje uprawnienia do dziedziczenia po nich i ich krewnych. Przysposobienie całkowite jest nierozwiązywalne.
- 2) Pełne rozwiązywalne (*adoptio plena*) – skutkuje powstaniem takiego stosunku prawnego, jaki istnieje pomiędzy rodzicami a dziećmi. Przysposobiony nabywa prawa i obowiązki wynikające z pokrewieństwa również w stosunku do krewnych rodziców adopcyjnych. Jeżeli jeden z małżonków przysposobił dziecko drugiego małżonka, władza rodzicielska przysługuje obojgu małżonkom wspólnie. Adoptowane dziecko otrzymuje nazwisko nowych rodziców lub, na życzenie przysposobianego i za zgodą adoptujących, dwuczłonowe złożone z dotychczasowego i nazwiska przysposabiających.

¹⁵ Art. 114-127 Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. Nr 9, poz. 59 z późn. zm.).

¹⁶ Art. 114, 118 i 120 Ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy.

- 3) Niepełne (*adoptio minus plena*) – ma ono charakter wyjątkowy i jest orzekane bardzo rzadko. Współcześnie ten rodzaj przysposobienia został wyparty przez instytucję rodzin zastępczych. Sąd ustanawia przysposobienie niepełne tylko na wyraźne żądanie przysposabiającego oraz za zgodą osób, których zgoda jest w takich sytuacjach wymagana. Skutki adopcji niepełnej dotyczą tylko relacji pomiędzy dzieckiem a przysposabiającym. Z ważnych powodów stosunek przysposobienia pełnego lub niepełnego może ulec rozwiązaniu na wniosek przysposabiającego, prokuratora lub przysposobionego, jeśli nie narusza to dobra tego ostatniego (art. 125 i 127 k.r.o.).

Adopcja związana z przeniesieniem dziecka do innego kraju może nastąpić wówczas, jeżeli nie ma ono szans na umieszczenie w rodzinie zastępczej lub adopcyjnej w Polsce. Adopcja zagraniczna może zostać przeprowadzona tylko wtedy, gdy jest to jedyny sposób, by zapewnić dziecku odpowiednie środowisko rodzinne. Istotną sprawą jest troska o stworzenie gwarancji, aby sytuacja dziecka przysposobionego do innego kraju i jego poziom życia były co najmniej takie same jak w przypadku adopcji krajowej. Przysposobienie zagraniczne staje się szansą dla dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych, dla których trudno znaleźć polską rodzinę. Adopcja zarówno krajowa jak i zagraniczna powinny być orzekane dla dobra dziecka¹⁷. Należy podkreślić, iż adopcja jest aktem prawnym ustanawiającym na stałe nową rodzinę dla dziecka. Natomiast rodzinne placówki opiekuńczo-wychowawcze i rodziny zastępcze sprawują opiekę tymczasową, maksymalnie do osiągnięcia pełnoletności przez wychowanka.

Rodzinna opieka zastępcza daje szansę dzieciom osieroconym na rekompensatę negatywnych skutków sieroctwa. Rodziny zastępcze charakteryzują się szeregiem cech, które są odpowiedzią na potrzeby dziecka, są formą najbardziej zbliżoną do naturalnego środowiska, w jakim powinno wychowywać się dziecko. Dla dziecka osieroconego lub pozbawionego czasowo opieki rodzicielskiej przebywanie w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka pozwala na względnie normalne funkcjonowanie w małym, bezpiecznym środowisku rodzinnym, gdzie nie jest anonimowe, ma konkretnych, stałych opiekunów, doświadcza ich troski i opieki. Rodzinna opieka zastępcza zapewnia lepsze niż placówka opiekuńczo – wychowawcza warunki rozwoju psychofizycznego dziecka. W rodzinie zastępczej dziecko może realizować swoje podstawowe potrzeby nie tylko fizjologiczne, ale także potrzebę bezpieczeństwa, przynależności i miłości. Istotną kwestią jest również ochrona dziecka przed krzywdą – zarówno w bezpośredniej konfrontacji z różnego rodzaju niebezpieczeństwami, jak i poprzez uchronienie go przed możliwymi konsekwencjami długotrwałego pobytu w placówce tradycyjnej. Wiąże się to również z tym, że rodzina może zapewnić dziecku więcej czasu na pracę indywidualną, rehabilitację czy zajęcia dostosowane bezpośrednio do potrzeb rozwojowych dziecka. Rodzina zastępcza, obok swojej funkcji opiekuńczej,

¹⁷ A. Kalus, *Rodzina adopcyjna*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 267.

ma za zadanie także współpracę z rodzinami biologicznymi, przez co może przyczyniać się do zmiany sytuacji, która spowodowała, że dziecko nie może wychowywać się w swojej naturalnej rodzinie.

Na utrzymanie każdego dziecka objętego opieką zastępczą państwo przewiduje określone środki finansowe. W przypadku rodzinnych form opieki są to świadczenia, których wysokość uzależniona jest m.in. od wieku i stanu zdrowia dziecka, stopnia jego niedostosowania społecznego, wykazywania przejawów demoralizacji w rozumieniu przepisów o postępowaniu w sprawach nieletnich, wysokości jego ewentualnych dochodów (alimentów, renty rodzinnej, zasiłku pielęgnacyjnego, dochodów z majątku dziecka), a także typu rodziny zastępczej, w jakiej dziecko przebywa. W kontekście ekonomicznym warto podkreślić, że organizowanie rodzinnych form opieki zastępczej jest dla budżetu państwa znacznie mniej kosztowne niż finansowanie miejsca pobytu dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Zakończenie

Uznając potrzebę poprawy losu dzieci odrzuconych i osieroconych oraz działań na rzecz rozwoju i popularyzacji rodzicielstwa zastępczego w dniu 24 maja 2006 r. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął Uchwałę ustanawiającą dzień 30 maja Dniem Rodzicielstwa Zastępczego¹⁸. Warta przypomnienia jest również Uchwała Sejmu RP z dnia 8 października 2008 r., która ogłosiła rok 2009 Rokiem Rodzinnej Opieki Zastępczej¹⁹. Znajduje w tym wyraz uznanie dla potrzeby poprawy losu dzieci odrzuconych i osieroconych oraz działań na rzecz rozwoju i popularyzacji rodzicielstwa zastępczego w Polsce.

Naturalnym środowiskiem wychowawczym dla każdego dziecka jest rodzina. Tylko rodzice mogą zapewnić dziecku właściwą odpowiedź na wszystkie jego potrzeby i oczekiwania. Jest to tym ważniejsze, im mniej samodzielny jest młody człowiek, a więc przede wszystkim w pierwszych latach jego życia. Instytucje opiekuńcze przejmujące opiekę nad osieroconymi dziećmi, z uwagi na specyfikę funkcjonowania (duża liczba podopiecznych, nieliczny personel), są w stanie zaspokoić tylko najbardziej podstawowe potrzeby dziecka. Długotrwałe przebywanie w instytucjach opiekuńczych może odcisnąć trwałe piętno na psychice dzieci, stwarzając znaczne problemy w ich funkcjonowaniu na wszystkich etapach życia indywidualnego i społecznego, także w dorosłości. Może utrudniać rozwój fizyczny i psychiczny oraz kształtowanie własnej osobowości w warunkach najbardziej do tego korzystnych: wśród bliskich i kochających osób.

¹⁸ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 24 maja 2006 r. o ustanowieniu dnia 30 maja Dniem Rodzicielstwa Zastępczego, Monitor Polski z dnia 30 maja 2006 r., Nr 36, poz. 389.

¹⁹ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 października 2008 r. w sprawie ogłoszenia roku 2009 Rokiem Rodzinnej Opieki Zastępczej, Monitor Polski z dnia 15 października 2008 r., Nr 77, poz. 686.

Literatura

- Badora S., *Rodzinny dom dziecka*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005.
- Badora S., *Rodzina zastępcza*, w: *Formy opieki wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005.
- Kalus A., *Rodzina adopcyjna*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005.
- Kwak A., Rymsza M., *System opieki zastępczej w Polsce – ocena funkcjonowania na przykładzie procesu usamodzielniania wychowanków*, „Analizy i Opinie” 2006, nr 12.
- Łobocki M., *O SOS Wioskach Dziecięcych*, Kraków 2011.
- Róg A., *Wioska dziecięca*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. Nr 201. poz. 1455).
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 24 maja 2008 r. o ustanowieniu dnia 30 maja Dniem Rodzicielstwa Zastępczego, Monitor Polski z dnia 30 maja 2006 r., Nr 36, poz. 389.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 października 2008 r. w sprawie ogłoszenia roku 2009 Rokiem Rodzinnej Opieki Zastępczej, Monitor Polski z dnia 15 października 2008 r., Nr 77, poz. 686.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. Nr 9. poz. 59 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593 ze zm.).

Family forms of the orphaned child care

Summary

Child care deprived of the family is being organized in institutional forms (institutions of care and education of socialization type, emergency and multifunctional) and in family forms (foster families, institutions of care and education of family type, adoptive families). In the contemporary care system of the orphaned child the primacy of family forms of the support and the social work with parents is being underlined, to enable him the fastest return home. A concern for integral bringing up a child and compensating for experienced earlier traumatic effects are the basic task of a foster family. Family children's homes and Children's Villages perform the major part, because they provide care for they siblings. Adoptive families compensate for adverse effects, for they accepted the child forever. The family foster care gives the chance to orphaned children for the compensation of adverse effects of the orphanage, as it assures better than, in institutional forms, conditions for the development of the psychophysical child. The child can carry its essential needs out not only physiological, but also the need of safety, membership and love.

Keywords: adoption, children's villages, family home child, foster family, institutions of care and education, orphaned child.

MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Uniwersytet Zielonogórski

Dziecko jako inwestycja współczesnych rodziców z klasy średniej

Streszczenie: W prezentowanym tekście dokonuję opisu i analizy podstawowych wartości cenionych przez współczesnych rodziców z klasy średniej, a mianowicie: dziecka, jego wychowania oraz edukacji. Uwagę swą kieruję na zjawisko rodzicielskiego inwestowania w dziecko, między innymi w postaci zajęć dodatkowych. W artykule opisuję wyniki badań dotyczące zajęć pozalekcyjnych dzieci, co związane jest z odpowiedzią na następujące pytania: W jakich zajęciach dodatkowych najczęściej uczestniczą dzieci i kto dokonuje ich wyboru? Które z zajęć są najbardziej lubiane lub nie i dlaczego? Czy, w jaki sposób i dlaczego dzieci opierają się udziałowi w tych zajęciach? Czy i w jaki sposób rodzice przymuszają dzieci do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych? W konkluzji staram się pokazać konsekwencje projektowania dzieciom czasu poza szkołą i domem.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja, inwestycja, klasa średnia, rodzice, wychowanie, zajęcia dodatkowe.

Wprowadzenie

Inwestowanie w siebie i swoje dzieci jest jedną z cech wyróżniających rodziców polskiej klasy średniej, klasy, która choć ciągle nie jest do końca ukształtowana wytworzyła własny model życia rodzinnego, odrębny od modeli tradycyjnych¹.

Dostępne wyniki badań wyraźnie pokazują, iż przedstawiciele klasy średniej przywiązują bardzo duże znaczenie do wykształcenia swoich dzieci, przy czym najczęściej mają sprecyzowany obraz ich przyszłości. Kładą szczególny nacisk na to, by miały dobry start zawodowy i ukończyły studia. Stawiane dziecku wymagania dotyczą głównie spełniania obowiązków domowych oraz osiągnięcia sukcesów w szkole². Jak zauważa H. Domański, członków klasy średniej łączą aspiracje do określonego stylu życia i wzorów konsumpcji, które świadczą o tym, że są lepsi. Ideologia klasy średniej nakazuje bowiem eksponowanie swoich osiągnięć i powodzenia, dostosowanie się do systemu i sprawdzenie się

¹ A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2001, s. 105.

² H. Domański H., *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002, s. 107.

w nim³. Polscy rodzice klasy średniej nie potrafią i nie chcą się wyrzec edukacji i inwestowania w rozwój dzieci. W związku z tym zdecydowanie częściej niż pozostali wybierają dzieciom przedszkole, szkołę, nauczycieli, zapewniają uczestnictwo w dodatkowych zajęciach⁴.

Starannie projektują mu przyszłość w przekonaniu, że dzięki temu dziecko będzie miało od najmłodszych lat wszystko co najlepsze. Im młodsze dziecko, tym bardziej rodzice są skłonni narzucać sposób, w jaki ma pełnić swą rolę.

Dziecko i (dobre) wychowanie jako wartości

Przedstawiciele klasy średniej uprzywilejowane znaczenie przypisują dziecku. To właśnie dziecko znajduje się na czele hierarchii wartości tej klasy społecznej, klasy, która jak podkreśla M. Jacyno, jest rzecznikiem dzieciństwa i przypisanego dzieciństwu sposobu bycia w świecie⁵. Jeszcze nigdy, jak zauważają Lippitz i Heike, w historii europejskiej dzieci nie miały takiej wartości w rodzinie jak dzisiaj⁶.

Jak wiadomo, dawniej dzieci były inwestycją zapewniającą rodzicom na starość środki utrzymania i opiekę. Wraz z powstaniem systemów emerytalnych ta rola dzieci znikła i rozpoczęło się umacnianie autonomicznej pozycji dziecka w rodzinie. Wydłużył się okres wolnego od odpowiedzialności dzieciństwa i pojawiła się pozbawiona dorosłych obowiązków kategoria „nastolatków”. Dobro dziecka stało się nadrzędnym celem rodziny, obowiązki zaś rodziców wobec dziecka zaczęły górować nad ich prawami wobec niego⁷.

Dzieci stają się coraz kosztowniejsze i jest ich w rodzinie coraz mniej, są jednak dla rodziców coraz ważniejsze pod względem ekonomicznym i niematerialnym. I choć z jednej strony, dziecko wymaga pracy i pieniędzy, przywiązuje do siebie rodzica, zakłóca rytm dnia, plany życiowe, z drugiej, relacja z dzieckiem staje się „ostatnim nierozzerwalnym, nie podlegającym wymianie, pierwotnym stosunkiem społecznym”. Dziecko daje to, czego nie może dać partnerski związek; pozwala na realizację uczucia miłości, staje się także „ostatnim środkiem przeciwko samotności” rodziców. Partnerzy mogą się zmieniać, dziecko pozostaje na długo⁸.

Ponieważ wzrasta znaczenie dziecka pod względem ekonomicznym, coraz większych nakładów wymaga jego wykształcenie chroniące przed degradacją społeczną i zapewniające konkurencyjność na rynku pracy. Socjologowie twierdzą że, „wejście do Europy wymaga nie tylko podniesienia jakości

³ Tamże.

⁴ Mówiąc o zajęciach dodatkowych mam na myśli te, w których dziecko uczestniczy poza programem szkoły.

⁵ M. Jacyno, *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania*, w: *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 159.

⁶ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 107.

⁷ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 386.

⁸ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 181.

produkowanych dóbr materialnych, ale również »produkcja wysokiej jakości ludzi«⁹, w dzisiejszym społeczeństwie koniecznością staje się więc »produkcja dzieci wysokiej jakości«¹⁰. Wysokojakościowe, doinwestowane dzieci powinny być dobrze odżywione, odznaczać się dobrą kondycją, mieć dużo zainteresowań, zdobywać wykształcenie w elitarnych, wysoko opłacanych szkołach i w efekcie długo pozostawać bezużytecznymi ekonomicznie. Tego typu wychowanie zwiększa szanse odniesienia przez nie sukcesu w przyszłości, lecz stanowi dla rodziców ogromne obciążenie finansowe. Dzieci wysokiej jakości bardzo dużo kosztują¹¹. A ponieważ dużo kosztują, coraz bardziej hedonistyczni, indywidualistyczni i egoistyczni rodzice inwestują coraz więcej pieniędzy w coraz mniej dzieci. W epoce »cenionego dziecka« decyzja o jego posiadaniu ma prawie całkowicie podłoże emocjonalne, ale również podejmowana jest w sposób dojrzały i rozsądny¹².

Wiedza o tym, jakie cechy charakteru dziecka wydają się rodzicom klasy średniej pożądane, pozwala na zorientowanie się w najważniejszych wartościach związanych z wychowaniem dzieci. Według Kohna, wartości rodzicielskie charakterystyczne dla klasy średniej są »rozwojowe«. Rodzice z tej klasy pragną, by ich dzieci uczyły się z zapałem, kochały rodziców i ufały im, były szczęśliwe, umiały dzielić uczucia innych i współdziałać z innymi, by były zdrowe i dobrze się czuły. Wartości rodziców z klasy średniej ogniskują się wokół samodzielności dziecka. Rodzice klasy robotniczej kładą znacznie większy nacisk na posłuszeństwo wobec poleceń rodzicielskich niż ma to miejsce w klasie średniej¹³.

Zdaniem Kohna, życie klasy średniej wymaga większego zakresu niezależności w podejmowanych działaniach. Wyższe wykształcenie, typowe dla klasy średniej, umożliwia intelektualną analizę sytuacji w takim zakresie, który jest trudny do osiągnięcia bez określonych umiejętności operowania pojęciami abstrakcyjnymi nabywanych w trakcie edukacji. Także ekonomiczne zabezpieczenie własnej pozycji związane z większością zawodów klasy średniej oraz poziom dochodu i status, które łączą się z nimi, stwarzają warunki umożliwiające skupienie uwagi członków tej klasy na tym, co subiektywne i ideacyjne. Warunki życia klasy średniej zarówno umożliwiają, jak i wymagają większego stopnia samodzielności, niż ma to miejsce w przypadku klasy robotniczej¹⁴. Jeśli chodzi o dyscyplinę, to rodzice klasy średniej polegają bardziej na przekonywaniu, apelowaniu do poczucia winy, odsunięciu od siebie i innych metodach wykorzystujących

⁹ A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina i system społeczny*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2, s. 54.

¹⁰ G. Dobrodzicka, *Ewolucja wartości rodzinnych*, w: *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, red. L. Beskid, Warszawa 1999, s. 154; A. Giza-Poleszczuk, *Przestrzeń społeczna*, w: *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, red. A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, Warszawa 2000, s. 143, 146.

¹¹ Por. G. Dobrodzicka, *dz. cyt.*, s. 155; Z. Bauman, *Razem. Osobno*, Kraków 2003, s. 132-133; U. Beck, *dz. cyt.*, s. 181; A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009, s. 120.

¹² A. Giddens, *dz. cyt.*, s. 116.

¹³ M. L. Kohn, *Klasa społeczna a relacje rodzice-dziecko: interpretacja zależności*, w: M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986, s. 33-34.

¹⁴ L. Kohn, *dz. cyt.*, s. 38-39.

zagrożenie utratą miłości. Są skłonni do stosowania kar lub do ich zaniechania w zależności od interpretacji zamiarów dziecka związanych z danym działaniem. Relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi obserwowane w klasie średniej są nastawione na akceptację i bardziej egalitarne¹⁵.

H. Domański podkreśla, że współczesne dzieci w rodzinach klasy średniej wychowywane są w przeświadczeniu, że aby coś mieć i udowodnić, że się coś znaczy, aby odnieść życiowy sukces, konieczne jest przestrzeganie reguł „ducha kapitalizmu”. Ów kanon reguł obejmuje nakazy: oszczędności, pilności, wytrwałości w pomnażaniu zasobów i bezwzględne wypełnianie obowiązków zawodowych¹⁶.

Bez wątpienia przekonanie o wszechmocy woli sukcesu ma swoje źródło w określonych praktykach wychowawczych. Mimo że w kwestiach wychowania dzieci nastąpiło rozluźnienie rygoru i wzrost permissywności, to w efekcie nie przełożyło się to na rezygnację z dążeń do sukcesu i pozostawiania spraw swojemu biegowi. „Większa swoboda nie polega w tym środowisku na uleganiu kaprysom dzieci, ale wdrożeniu ich do dyscypliny innego rodzaju. Przyjemności muszą być przez nie wynegocjowane. Uzyskuje się od rodziców znacznie więcej niż przedtem, ale w zamian za coś¹⁷”.

Permissywność, jak wynika z badań Slatera¹⁸, jest bardziej dyscyplinująca niż rygoryzm, ponieważ zmusza do stałego poszukiwania akceptacji rodziców, dostosowywania się do ich wysokich aspiracji i żądań, rzadko pozostawiając miejsce na opór. W wychowaniu rodzice z klasy średniej szczególne znaczenie przywiązują do zaszczepienia dzieciom niezależności i autonomii w działaniu. Ważne są dla nich samoodowiedzialność i samosterowanie, będące gwarancją zdolności do samodzielnego kierowania swoimi czynami, ale także konsekwencja w wynagradzaniu sukcesów dziecka i w stosowaniu kar za niepowodzenia.

Dla tej grupy rodziców „sukces życiowy jest wspierany nie tyle przez respektowanie zasad posłuszeństwa i zewnętrzne nagrody, ile przez ćwiczenie samodzielności intelektualnej i samodzielności wyborów i ocen¹⁹”.

Zadaniem L. Dyczewskiego, we współczesnej polskiej rodzinie, podobnie jak kiedyś, rodzice nadal dominują nad dziećmi, ponieważ powołują je do życia oraz podtrzymują w sferze biologicznej i psychicznej, wprowadzają dzieci w świat wartości i przekazują im wzory postępowania. Jednakże daje się zaobserwować pewną zmianę w układzie dominacji. Dzisiejsza dominacja rodziców nad dzieckiem ma charakter bardziej elastyczny, co oznacza, że w coraz większym zakresie wymaga się od nich respektu dla indywidualnych właściwości dziecka oraz umiejętności kierowania jego rozwojem²⁰. W wychowaniu nie wystarcza,

¹⁵ Tamże, s. 39-41.

¹⁶ H. Domański, *Zamiast zakończenia: kilka uwag wg klasy średniej jako wzoru do naśladowania*, w: *Jak żyją Polacy?*, red. H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, Warszawa 2000, s. 430.

¹⁷ H. Domański, *Spoleczeństwa klasy średniej*, Warszawa 1994, s. 130.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ J. Frątczak, *Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej*, w: *Współczesne problemy socjologii rodziny*, red. A. Wachowiak, Poznań 2001, s. 136.

²⁰ L. Dyczewski, *Rodzina. Spoleczeństwo. Państwo*, Lublin 1994, s. 18.

jak dawniej, rozkaz i żądanie, bezwzględne podporządkowanie się woli rodziców. Dzisiaj rozkaz ma jedynie rację bytu przy silnej więzi uczuciowej z dzieckiem, dialogowej postawie wobec dziecka i osobistym dobrym przykładzie. Współczesne relacje między rodzicami a dziećmi wyraźnie nabierają cech egalitaryzmu.

W procesie wychowania dziecka rodzice z klasy średniej wyraźnie rezygnują już z metod autokratycznych na rzecz demokratycznych i liberalnych (nawet z elementami pajdokracji), w sposób bardziej świadomy traktują rolę rodzica, a co bardzo ważne, korzystają z wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki²¹. Wszystkie dostępne dane świadczą o tym, że rodzice z klasy średniej nie tylko czytają to, co znawcy mają do powiedzenia, ale poszukują również innych źródeł informacji i rad. Dyskutują o wychowaniu dzieci z przyjaciółmi i sąsiadami, radzą się na ten temat lekarzy, omawiają zachowanie dziecka z jego nauczycielem²².

Z badań B. Smolińskiej-Theiss wynika, że dzieci polskiej klasy średniej wychowywane są tradycyjnie. Rodzice interesują się, w jakim towarzystwie przebywa ich dziecko oraz zwracają uwagę na wartości religijne w wychowaniu²³. Za najskuteczniejsze metody wychowawcze uważają zarówno te z użyciem perswazji w oduczaniu zachowań niepożądanych, jak i te dotyczące nagradzania za zachowania oczekiwane. Są skłonni do stosowania kar lub ich zaniechania, w zależności od swej interpretacji zamiarów dziecka związanych z danym działaniem. Częściej zatem karzą za wybuch wściekłości w sytuacji, kiedy dziecko traci samokontrolę, taki sam wybuch tolerują, gdy jego kontekst wskazuje na odreagowanie natury emocjonalnej. Dla rodziców klasy średniej ważne są zatem motywy i uczucia dzieci, a nie jedynie ich konsekwencje w postaci określonego zachowania. Częściej także stawiają swym dzieciom wymagania dotyczące spełniania określonych obowiązków domowych, pozostawiając im przy tym znaczny zakres swobód. Ujawnia się to np. w wyrażaniu własnego zdania na temat spraw dotyczących gospodarstwa domowego, decydowaniu o sprawach własnego wyglądu (ubioru, uczesania), doborze literatury do czytania²⁴. Mówiąc innymi słowy, rodzice z klasy średniej dają swoim dzieciom dużą swobodę w decydowaniu o sobie, licząc na ich odpowiedzialność i traktują jak partnerów poprzez wskazywanie ich praw, przy jednoczesnym nakładaniu obowiązków, związanych głównie ze szkołą i nauką.

Edukacja dziecka jako wartość

Wykształcenie, „jest jedną z powszechnie uprawnionych wartości, jest dobrem (korzyścią) do pozyskania, jest instrumentem alokacji w strukturze społeczno-zawodowej (a zatem warunkiem koniecznym przejścia do elit) oraz

²¹ A. Wachowiak, J. Frątczak, *dz. cyt.*, s. 109.

²² L. Kohn, *Klasa społeczna a relacje rodzice-dziecko: interpretacja zależności*, w: M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986, s. 32.

²³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 25.

²⁴ A. Wachowiak, J. Frątczak, *dz. cyt.*, s. 111.

składnikiem trwałego »kapitału« kulturowego i społecznego, przekazywanego następnemu pokoleniu²⁵.

Przedstawiciele klasy średniej poza przedsiębiorczością, dbałością o dobre wychowanie dzieci, dążeniem do sukcesu, ambitnymi planami kariery zawodowej itd., charakteryzują się wysokimi aspiracjami w zakresie kształcenia zarówno własnego jak i swoich dzieci. Badania Bourdieu wyraźnie pokazują, jak silnie społeczne, kulturowe i materialne warunki życia rodziny, nawet w zmieniających się historycznie warunkach, determinują możliwości kształcenia się i startu zawodowego²⁶.

Według H. Domańskiego, znacznie więcej pracowników umysłowych niż robotników deklaruje, że ich dzieci powinny kontynuować naukę. Oczekiwania rodziców z klasy średniej co do kariery edukacyjnej i zawodowej dzieci ustalane są na wyższym poziomie, co oznacza odmienne wizje sukcesu. Mają oni także w tym względzie bardziej sprecyzowany obraz przyszłości swych dzieci. Jak twierdzi Domański, nie tylko przypisują wykształceniu wysoką wartość w hierarchii celów życiowych, ale lepiej niż robotnicy wiedzą do jakiej szkoły ich dzieci powinny chodzić, na co w wykształceniu trzeba położyć szczególny nacisk i co robić, aby ukończyły studia i miały dobry start zawodowy²⁷. Starannie podejmują decyzje dotyczące np. chodzenia na korepetycje, wyboru kierunków studiów, podporządkowując swoje życie realizacji wybranych strategii szkolnych i zawodowych dzieci. „Klasy niższe żyją w przeświadczeniu, że »jakoś to będzie«, »samo się rozstrzygnie«, a z ewentualnymi niepowodzeniami w nauce trzeba się po prostu pogodzić. Rodzice z klas »średnich« przeciwnie – od początku uczestniczą w kształtowaniu karier życiowych dzieci, zachęcają je do nauki i wspólnie z nauczycielami starają się dokonać wyboru gwarantującego odniesienie sukcesu²⁸. Sukces edukacyjny czy zawodowy dziecka jest dla rodziców automatycznie czynnikiem ich społecznego statusu i osobistym sukcesem.

O tym, że rodzice z klasy średniej sukcesowi przypisują prawie magiczną rolę, świadczy fakt, że ich aspiracje często biorą górę nad obiektywnymi możliwościami dzieci. Generalnie, jak zauważa Domański na podstawie wyników badań Jacksona i Marsdena, w klasach średnich nie bierze się pod uwagę tego, czy dziecko ma zdolności i czy jego iloraz inteligencji jest na tyle wysoki, że uzasadnia rozpoczęcie studiów. Ważniejsze jest przekonanie, że zdobycie dyplomu leży w zasięgu możliwości dziecka za sprawą jego wytrwałości i pracy, a zatem powinno ono zrobić wszystko, by postawiony cel osiągnąć. Zasadniczym

²⁵ Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 40.

²⁶ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Biłos, Warszawa 2005, s. 222–223.

²⁷ H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*, dz. cyt., s. 129; H. Domański, *Klasa średnia*, w: *Encyklopedia Socjologiczna*, tom 2, Warszawa 1999, s. 22.

²⁸ H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*, dz. cyt., s. 129; por. H. Palska, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002, s. 237–239.

czynnikiem sukcesu jest w tym przypadku optymizm (który rekompensuje nawet braki intelektu) oraz przeświadczenie, że wola walki, środki finansowe czy koneksje wystarczą, aby pokonać wszystkie przeszkody²⁹.

Podobny obraz omawianej kwestii wyłania się z badań Z. Kwiecińskiego. Autor zwraca uwagę na to, że „ludzie wykształceni mają wyższy, korzystniejszy dla swych dzieci potencjał wychowawczy; (...) umieją wybierać, krytycznie oceniać, zapewnić swoim dzieciom dobry start do edukacji poprzez szkołę, potrafią dobrać dobrą szkołę i uzupełnić jej oddziaływania dodatkowymi specjalistycznymi zajęciami. (...) Sfinansują studia swoich dzieci, potem pomogą w uzyskaniu dla nich pierwszego mieszkania, znalezieniu pracy zgodnej z kwalifikacjami; będą je stale wspierać finansowo”³⁰.

Opinię, że wykształceni rodzice z klasy średniej za podstawowe swe zadanie uważają edukację dzieci i że jest ona sensem i celem ich wytężonej pracy, swoimi badaniami potwierdza B. Smolińska-Theiss. Jak donosi autorka, rodzice polskiej klasy średniej pracują po to, aby dzieci mogły uczyć się w „dobrych” szkołach, brać korepetycje, studiować w renomowanych uczelniach w Polsce i za granicą. Stwarzając swym dzieciom lepsze warunki, wymagają od nich znacznie więcej. Prawie wszystkie badane dzieci chodzą na dodatkowe prywatne lekcje, a każdy dzień jest szczelnie wypełniony różnymi zajęciami, które kończą się późnym wieczorem. Są to przede wszystkim języki, zajęcia informatyczne, muzyczne i sportowe. Większość dzieci odbiera taką sytuację jako konieczność i podkreśla, że nawet jeśli rodzice dokonali wyboru zajęć dodatkowych, to nie wywierali na nich presji. Rodzice ze swej strony akcentują samodzielność decyzji dzieci i akceptację licznych, dodatkowych zajęć. Badani zgodnie deklarują, iż wychowanie i kształcenie dzieci jest ich najważniejszą życiową inwestycją³¹.

Analogiczne wnioski wysuwają A. Wachowiak i J. Frątczak. Wskazują oni, że rodzice polskiej klasy średniej największą wagę w związku z wychowaniem dziecka przywiązują do zdobycia przez nie wyższego wykształcenia oraz posiadania własnego przedsiębiorstwa³². Tezę o niekwestionowanej, wysokiej wartości wykształcenia dla przedstawicieli klasy średniej potwierdzają także wyniki moich badań. Na ich podstawie z całą pewnością mogę stwierdzić, że rodzice z klasy średniej jako osoby wykształcone i świadome wielorakich korzyści wynikających z faktu posiadania dobrego wykształcenia, przywiązują dużą wagę do edukacji swych dzieci i żywo się nią interesują. Najczęściej rozumieją przyczyny i skutki problemów dziecka z nauką i stosują się do wskazówek nauczyciela. Są zainteresowani obiektywną i pełną informacją o własnym dziecku, starają się pomagać mu w nauce lub poszukują pomocy u specjalistów, angażują

²⁹ H. Domański, *Spółczesność klasy średniej...*, s. 129-130.

³⁰ Z. Kwieciński, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 57; por także: Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń – Olsztyn 2002, 89-90.

³¹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 25.

³² A. Wachowiak, J. Frątczak, *dz. cyt.*, s. 112.

się w życie klasy i szkoły, dbają o wyposażenie dziecka we wszystko, co jest w szkole potrzebne, szybko reagują na sygnały dotyczące trudności dziecka. Co ważne, mają przy tym bardzo wysokie wymagania co do profesjonalizmu nauczyciela oraz wobec osiągnięć szkolnych dziecka³³.

Symptomatyczny dla rodziców klasy średniej jest fakt, że chcąc przystosować się do wymagań rynku coraz częściej przyspieszają i intensyfikują proces nauczania i rozwoju własnego dziecka. Między innymi, ze względu na liczne potrzeby konsumpcyjne związane z inwestowaniem w wykształcenie dziecka, stwarzają popyt na szeroką gamę usług edukacyjnych. Świadomi zagrożeń współczesnej rzeczywistości w obawie, że dziecko nie poradzi sobie w świecie konkurencji, chcąc przy tym rozwijać umiejętności i talenty swych dzieci³⁴, starannie dobierają nianię, żłobek, przedszkole, szkołę, nauczycieli, dodatkowe zajęcia itp. Przesyceni rodzicielskimi ambicjami, skutkiem nasilającej się społecznej rywalizacji o dobra materialne i prestiż³⁵, niemal od urodzenia przygotowują dziecko do życia w tym świecie. Zakładają to, o czym pisali Kopp i Lippitz³⁶, a mianowicie że dziecko z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, włączone w rozległą sieć kontaktów i porządek terminów organizujących czas lepiej odnajdzie się w wysoce mobilnym społeczeństwie nastawionym na osiągnięcia. Z miłości i troski o przyszłość dziecka, tak niepewnej w kapitalistycznym świecie, twierdzą, że tylko „po okupionej wyrzeczeniami i ogromnymi kwotami pieniędzy drodze dziecko ma szansę na sukces”³⁷. „Ponieważ obecnie powszechny jest pogląd, że aby zrobić karierę zawodową trzeba koniecznie posiadać dyplom wyższej uczelni, rodzice tej grupy odkładają pieniądze na zapewnienie dziecku możliwości studiowania na wybranym kierunku”³⁸.

Co ciekawe, rodzice z klasy średniej nie tyle różnią się od reszty społeczeństwa planami, aspiracjami czy oczekiwaniami wobec swoich dzieci, lecz wiedzą, jakie działania podjąć, jakich wyborów dokonać, by zrealizować zaplanowane cele³⁹. Nie ulega wątpliwości, że oszacowanie tego, co jest dobrym wyborem, wymaga aktualnych informacji, a te są bardziej dostępne dla dobrze wykształconych i zamożnych rodziców⁴⁰.

³³ M. Nyczaj-Draż, „Czują oddech rodziców na plecach”, czyli o dzieciach rodziców z klasy średniej z perspektywy nauczyciela, w: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, tom 2, *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 237–238.

³⁴ Por. E. Grzeszczyk, *Sukces. Amerykańskie wzory — polskie realia*, Warszawa 2003, s. 238.

³⁵ I. Obuchowska, *Portret psychologiczny dzieci w wieku przedszkolnym, style rodzicielskiego wychowania i wychowawcze problemy*, Warszawa 2001, s. 58.

³⁶ I. Koop, W. Lippitz, „Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac i J. Piekarski, Łódź 2003, s. 130.

³⁷ T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica*, Warszawa 2003, s. 133–134.

³⁸ H. Palska, *dz. cyt.*, s. 236–239; E. Grzeszczyk, *dz. cyt.*, s. 238.

³⁹ H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej...*, s. 78.

⁴⁰ M. Cyłkowska-Nowak, *Francuskie szkolnictwo wyższe – między otwartym dostępem a selekcją elit*, w: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań 2004, s. 159.

Coraz częściej mówi się dziś o zjawisku pozostawania rodziców klasy średniej pod wpływem „pedagogicznej profesjonalizacji dzieciństwa ze strony szkoły i ofert zajęć pozalekcyjnych”⁴¹. Z jednej strony rodzice ci z braku czasu coraz częściej w kwestii edukacji i wychowania zdają się więc na autorytet profesjonalistów, z drugiej, przekonani o własnych kompetencjach, próbują wpływać na nauczycieli. Znacząca liczba rodziców pragnie bezpośrednio lub pośrednio wpływać także na treści programowe i metody pracy, jakie oferuje ich dzieciom szkoła⁴². Mówiąc innymi słowy, wśród rodziców klasy średniej wzrasta zainteresowanie zwiększeniem swego udziału w procesie kształcenia dzieci, ponieważ pragną, aby ich pociechom oferowano najlepszą z możliwych jakość nauczania. W związku z tym, „angażują się w działalność szkoły, w wykonanie jej zadań i realizację programu”⁴³.

Fakt, że rodzice z klasy średniej aktywnie wybierają dla swoich dzieci najbardziej „odpowiednie” szkoły i „odpowiednich” nauczycieli, staje się istotnym czynnikiem podziału klasowego. Tak tworzą się odrębne szkoły bądź klasy szkolne dla uczniów o „wysokim kapitale kulturowym”⁴⁴. Zdaniem T. Szkudlarka „klasy te i szkoły pozostaną zdominowane przez logikę edukacyjnego kapitalizmu, kształcenie dla rywalizacji i indywidualnych osiągnięć”⁴⁵. „Dobra szkoła” w warunkach wolnego rynku, staje się niezwykle wartościowym towarem⁴⁶. Warto jednak pamiętać, że efektywny rynek edukacyjny istnieje dla tych, którzy są w stanie dokonywać wyborów, tj. są gotowi ponieść niezbędne koszty oraz posiadają kompetencje związane z kapitałem kulturowym⁴⁷ (w sensie nadanym temu terminowi przez P. Bourdieu – to jest kapitałem wykształcenia i statusu społecznego „dziedzicznie” przekazywanym dzieciom⁴⁸). Oczywistym jest fakt, iż w warunkach wolnego rynku (konkurencji) szkoły ustawicznie weryfikują oferty kształcenia w celu dostosowania ich do oczekiwań „pożądanych klientów”. Pożądanymi klientami są zaś przedstawiciele klas średnich, ponieważ dysponują wysokim kapitałem kulturowym i mogą szkole zagwarantować wysoką pozycję w rankingach tworzonych na podstawie wyników badania

⁴¹ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 107.

⁴² P. J. Murphy, *dz. cyt.*, s. 139-140.

⁴³ H. Beare, B. J. Caldwell, R. H. Millikan, *Cechy szkoły efektywnej*, w: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 2003, s. 161.

⁴⁴ T. Szkudlarek, „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 16.

⁴⁵ *Tamże*, s. 31.

⁴⁶ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 39.

⁴⁷ *Tamże*, s. 36.

⁴⁸ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 346.

jakości pracy szkoły⁴⁹. Przyciąganiu „odpowiednich” rodziców i ich dzieci służy strategia marketingowa szkoły, akcentująca wartości typowe dla klasy średniej, tj. naukę języków obcych, liczne koła zainteresowań, nauczycieli o wysokich kwalifikacjach, dobrą bazę lokalową itp⁵⁰. Jednym z wyróżników szkolnictwa zorientowanego rynkowo jest nastawienie na szczególnie umotywowanych rodziców⁵¹. Do tej grupy z całą pewnością możemy zaliczyć rodziców z klasy średniej, którzy jako dysponenci wysokiego kapitału kulturowego „oczekują od szkoły przede wszystkim przygotowania ich dzieci do zajęcia atrakcyjnych pozycji społecznych, wynikających z uzyskania trudno dostępnego wykształcenia, i dzięki temu pracy dobrze płatnej i dającej wysoką pozycję społeczną”⁵². Tak więc, wykształcenie, podobnie jak oryginalne dzieła sztuki czy dom letniskowy, jest dla przedstawicieli klasy średniej „dobrem statusowym”⁵³.

Widzimy zatem, że „walutą na rynku towarowym jest niewątpliwie status społeczny: poszukiwanie ze strony szkół i rodziców możliwości wspólnego tworzenia ekskluzywnej instytucji. Cena płacona przez konsumentów za wejście do uprzywilejowanych nisz rynku jest jedną z manifestacji kapitału kulturowego”⁵⁴. Bez wątpienia, zgodnie z tym co twierdzi Ranson, rynek edukacyjny staje się dziś manifestacją społeczną Darwinowskiej selekcji naturalnej. Ponieważ rodzice klasy średniej dysponują zasobami ułatwiającymi im wybór (wybór nakłada koszty), gotowi są na podróżowanie w poszukiwaniu szkoły lub dowożenie do niej dzieci, a nawet na przeprowadzkę do większej miejscowości czy dzielnicy. Możliwość wyboru, czego by nie dotyczyła, jest na pewno tworzywem wolności, ale jak się wydaje w dzisiejszym świecie w większym stopniu umacnia ona już istniejące nierówności, niż je zmniejsza.

Dlaczego inwestują?

We współczesnych dyskusjach na temat powodów rodzicielskiego inwestowania w edukację i rozwój dziecka najczęściej wymienia się dwa zasadnicze: miłość i troskę o przyszłość dziecka oraz ambicje rodziców, ich niezrealizowane plany, marzenia, aspiracje. Należy przy tym dodać, że są to czynniki, które nie wykluczają się wzajemnie.

Jeśli chodzi o pierwszy z nich, to godnym podkreślenia jest fakt, iż „polscy rodzice klasy średniej – podobnie jak wszyscy rodzice kapitalistycznego świata

⁴⁹ T. Szkudlarek, *dz. cyt.*, s. 15.

⁵⁰ *Tamże*.

⁵¹ Z. Kwieciński, *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997, s. 121.

⁵² T. Szkudlarek, *dz. cyt.*, s. 15.

⁵³ S. Ranson, *Rynki czy demokracja dla edukacji*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Studia kulturowe i edukacyjne, Toruń 1997, s. 80.

⁵⁴ *Tamże*, s. 81.

– są przekonani, że to oni odpowiadają za to, co z dziecka wyrośnie. Od najwcześniejszych lat starannie planują przyszłe życie swoich dzieci, dbając o ich jak najlepszy życiowy start. Z miłości i troski o przyszłość dziecka, tak niepewnej w kapitalistycznym świecie, twierdzą, że tylko „po okupionej wyrzeczeniami i ogromnymi kwotami pieniędzy drodze, dziecko ma szansę na sukces”⁵⁵; żyjemy wszak w kulcie sukcesu. Bez wątplenia, współczesne dziecko – wychowywane właśnie do sukcesu – (jednak) otoczone miłością i troskliwym wsparciem rodziców lepiej poradzi sobie z trudnościami oraz przeciążeniami wynikającymi z uczestniczenia w wielu zajęciach dodatkowych.

Bywa też tak, że „poczucie, że wydatki na dziecko (inwestowanie w dziecko – M.N.D.) są bezwzględny obowiązkem, funkcjonuje bez mała niezależnie od rzeczywistych potrzeb dziecka, zależnie zaś od potrzeb, pragnień rodziców”⁵⁶. Zdaniem Fromma zdarza się, że rodzice chcą, aby ich dzieci były „użyteczne”, aby wynagrodziły im to, czego w ich życiu zabrakło. Jeżeli sami nie odnoszą sukcesów, sukces powinny osiągnąć dzieci, aby dać rodzicom zastępczą satysfakcję⁵⁷. Jeżeli nie czują się kochani, dzieci mają im to wynagrodzić⁵⁸. Jeżeli czują się niedoceniani na płaszczyźnie zawodowej, chcą mieć satysfakcję ze sprawowania kontroli i poczucia panowania nad dziećmi⁵⁹. Z przytoczonymi poglądami Fromma doskonale koresponduje koncepcja J.-C. Kaufmanna, który inwestowanie w dziecko traktuje jako poszerzanie siebie za jego pośrednictwem. Chodzi tu nie tylko o „powiększenie przestrzeni, lecz przedłużenie w trwaniu – ja przedłużam swoje istnienie w dziełach”⁶⁰. W tym przypadku dziełem jest dziecko. „Włożenie zbyt dużo w dziecko ma częściowo charakter indywidualny i egocentryczny, stanowiąc odwrotny skutek”⁶¹.

We współczesnej polskiej rodzinie jedną z tendencji w zakresie stylów wychowania dziecka jest wychowanie przesyczone rodzicielskimi ambicjami. Rodzice tego typu przygotowują dziecko, już od wieku przedszkolnego, do życia w świecie konkurencji. Wskazując na źródła wymienionej tendencji, podkreśla się, że ambicje wychowawcze rodziców są skutkiem nasilającej się społecznej rywalizacji o dobra materialne i prestiż⁶². Jak twierdzi H. Świda-Ziemba, dla wielu współczesnych rodziców okazją by się sprawdzić, spełnić, osiągnąć więcej niż inni, zaspokoić własne potrzeby stało się wychowanie dzieci. Traktują je jako kolejne ogniwo w łańcuchu sukcesów: mam ładne mieszkanie, dobrą posadę i starannie wychowuję dziecko⁶³.

⁵⁵ T. Szlendak, *dz. cyt.*, s. 133–134.

⁵⁶ Z. Bauman, *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Wyd. Warszawa 2001, s. 19.

⁵⁷ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994, s. 127.

⁵⁸ U. Beck, *dz. cyt.*, s. 181.

⁵⁹ E. Fromm, *dz. cyt.*, s. 127.

⁶⁰ J.-C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004, s. 254.

⁶¹ *Tamże*.

⁶² I. Obuchowska, *dz. cyt.*, s. 78.

⁶³ E. Winnicka, *Jak wychować dziecko w weekend*, „Polityka” 2004, nr 6, s. 17.

Reasumując: jeśli spojrzymy na zjawisko inwestowania w rozwój i edukację dziecka z perspektywy mechanizmu dziedziczenia pozycji klasowej – uwzględniając powody tego faktu – zauważymy wyraźnie, że ludzie, w których mądrze inwestuje się w dzieciństwie (a inwestuje się w ich rozwój intelektualny, artystyczny, społeczny, fizyczny, wyposażając za sprawą dostępnych rodzicom zasobów w odpowiedni kapitał kulturowy), odziedziczą status społeczny swoich rodziców, o ile nie awansują.

Dzieci a zajęcia dodatkowe

W związku z faktem, że coraz częściej rodzice inwestują w rozwój i edukację swojego potomstwa, zainteresowała mnie kwestia stosunku dzieci do organizowania im przez rodziców czasu poza szkołą i domem w postaci zajęć dodatkowych. Postawiłam w związku z tym następujące pytania: „W jakich zajęciach dodatkowych najczęściej uczestniczą dzieci i kto dokonuje ich wyboru?” „Które z zajęć są najbardziej lubiane/nielubiane i dlaczego?” „Czy, w jaki sposób i dlaczego dzieci opierają się udziałowi w tych zajęciach?” „Czy i w jaki sposób rodzice przymuszają dzieci do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych?” Odpowiadając na wymienione pytania spróbuję pokazać niektóre konsekwencje projektowania dzieciom czasu poza szkołą i domem w postaci zajęć dodatkowych.

Badaniami objęłam 44 dzieci z klasy II i III szkoły podstawowej, które uczęszczały na przynajmniej dwa zajęcia dodatkowe (poza programem szkoły). Z celowo dobranymi osobami przeprowadziłam rozmowę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań.

Jeśli chodzi o popularność zajęć, to najwięcej badanych dzieci uczestniczyło kolejno w zajęciach językowych (prawie co trzecie dziecko), sportowych typu: basen, tenis, karate (11 osób), muzycznych typu: gra na instrumencie, rytmika (7 osób), szkoła muzyczna (5 osób).

O ich wyborze najczęściej decydowali rodzice, rzadziej samo dziecko, sporadycznie odbywało się to na drodze porozumienia obu stron. Co ważne, zdanie rodziców w tym względzie było decydujące i miało wpływ na stosunek dzieci do zajęć. Rodzice wybierali przede wszystkim języki obce, szkołę muzyczną oraz grę na instrumencie. Wymienione zajęcia były najczęściej tymi, których dzieci nie lubiły. Same wybierały zajęcia sportowe, plastyczne, informatyczne oraz tańce.

Kiedy zajęcia dodatkowe wiązały się z zabawą, wymiernymi, szybkimi efektami, pozytywnymi relacjami z innymi dziećmi i nauczycielem, odczuciem sukcesu, wówczas były lubiane. Kiedy zaś towarzyszył im znaczny wysiłek intelektualny, nie zawsze zakończony natychmiastowymi efektami i powodzeniem, udział w nich był traktowany jako przykry obowiązek. Świadczą o tym wypowiedzi, w których dzieci wyrażały niechęć do zajęć ze względu na to, że długo trwają, są nudne, trudne i męczące, przypominają lekcje, a dodatkowo pani

krzyczy i stawia uwagi. Osiągnięcia w nauce („umiem grać, znam słówka”), uznanie społeczne („pani mnie lubi”) i atrakcyjna forma zajęć („rozwiązujemy rebusy i zagadki, ścigamy się”) odpowiadająca potrzebom dzieci (głównie ruchu i zabawy) miały dla badanych największe znaczenie.

Na podstawie zebranego materiału, dotyczącego stosunku badanych do zajęć dodatkowych, wyodrębniłam 2 grupy dzieci: stawiające opór i nie stawiające oporu. Pierwszą grupę stanowiło 2/3 badanych (29 osób) i były to dzieci, które przynajmniej jednego z zajęć nie lubiły. W drugiej, znalazły się te osoby (15), którym zajęcia dodatkowe odpowiadały. Kiedy dzieci nie chciały uczestniczyć w określonych zajęciach najczęściej mówiły rodzicom o tym wprost (prawie połowa badanych), niekiedy uciekały się też do kłamstwa typu: „mam dużo lekcji, zajęcia są odwołane” (4 osoby). Znacząca ich część manipulowała rodzicami. Najpopularniejszym środkiem okazała się w tym względzie choroba (prawie 1/3 dzieci). Ilustrują to następujące wypowiedzi:

- „Nie lubię niemieckiego, bo jest nudno i czas mi się dłuży. Nie lubię się tego uczyć. Kiedy nie chcę iść na niemiecki, mówię rodzicom, że jestem bardzo zmęczona i boli mnie brzusek. Jak idę na niemiecki, to jestem zła, czasami płaczę, ale i tak zawsze idę. Kiedy nie chcę iść, to mama krzyczy i mówi, że nie pozwoli mi chodzić na tańce i że nie będę mogła grać na komputerze. Chciałabym zrezygnować z niemieckiego”.
- „Nie lubię angielskiego. Jak nie chcę iść na angielski, to mówię, że mnie coś boli. Rodzice wtedy się denerwują. Każą mi iść i muszę”.
- „Nie lubię gry na pianinie, bo są trudne utwory. Kiedy nie chcę iść, mówię, że brzuch mnie boli lub zagaduję pana, żeby nie grać. Gdy nie chcę iść, to mama krzyczy, a tata jest po jej stronie”.

Tego rodzaju wypowiedzi nie budzą naszego zdziwienia, bowiem choroba uznawana jest za legitymizujące wyjaśnienie możliwej „ucieczki” przed nieprzyjemnymi obowiązkami. Pojawia się wszakże w sposób niezawiniony, prawie jak zrządzenie losu, jakby przyszła ze strony czegoś silnego i zewnętrznego. Dodatkowo rodzice reagują na fakt choroby w sposób natychmiastowy. W nowoczesnych społeczeństwach choroba jest uznanym środkiem wyrażenia, że jednostka czasami nie może być za siebie odpowiedzialna, że jest zwolniona z ponoszenia konsekwencji swego działania. Musimy jednak wziąć pod uwagę fakt, iż typowy dla badanych dzieci ból brzucha czy głowy mógł być w ich przypadku fizyczną reakcją na presję psychiczną, mógł wynikać ze stresu związanego z koniecznością uczestniczenia w zajęciach, których nie lubiły.

Wypowiedzi dzieci, które nie przeciwstawiają się rodzicom i uczestniczą w wybranych przez nich zajęciach dodatkowych, dowodzą powściągliwości i świadomości obowiązków, a także rozsądnego podejścia do narzuconych często zajęć. Niejednokrotnie widać także, że dzieci za wszelką cenę starają się sprostać rodzicielskim oczekiwaniom, być grzecznym dzieckiem (często pytają o to, czy są grzeczne lub oczekują potwierdzenia, że tak jest) i zasłużyć na pochwałę. Tego typu zachowanie wynika z właściwości rozwoju moralnego

dziecka. Zgodnie z koncepcją L. Kohlberga funkcjonowaniu dziecka w okresie wczesnoszkolnym odpowiada poziom prekonwencjonalny: jednostka stara się unikać kary, koncentrując się na posłuszeństwie wobec dorosłych oraz stadium własnego interesu, kiedy to dziecko dostosowuje się do oczekiwań społecznych w nadziei otrzymania nagrody. We wczesnych latach życia dzieci uczą się, że to zazwyczaj rodzice narzucają im reguły postępowania i domagają się ich przestrzegania. Z chęci podobania się rodzicom przyswajają sobie przekonanie, że reguły muszą być przestrzegane⁶⁴. Ponad wszystko chcą zadowolić rodziców.

Konsekwencją bezwzględnego podporządkowania się dziecka rodzicom może być to, co Erikson nazywa poczuciem niekompetencji i niższości – unikany przez dziecko⁶⁵. Z badań i praktyki wynika, że wśród dzieci „można spotkać osoby pozbawione inicjatywy, (...) ciągle zdające się na cudze wybory, niezdolne przeciwstawić się naciskom zewnętrznym”⁶⁶ – osoby zewnątrzsterowne, często z syndromem wyuczonej bezradności. Dzieci te dążą do doskonałości i sukcesu, tak jak życzą sobie tego rodzice. To zaś oznacza rygor i wytrwałość. Bywa że w drodze do sukcesu za wszelką cenę u dziecka pojawia się „poczucie winy związane z myślą, że niewystarczająco kocha rodziców (...). Czasami rodzi się ono z lęku, iż zawiodło się rodzicielskie oczekiwania”⁶⁷. Właśnie ze względu na społeczne (np. oczekiwania rodziców) i strukturalne konieczności (np. obowiązki szkolne i domowe) dzieci tej grupy rzadko ulegają własnym życzeniom. W ich przypadku przymus zewnętrzny staje się najczęściej przymusem wewnętrznym.

Rodzice a oporne dzieci

W sytuacji niechęci dzieci do zajęć dodatkowych rodzice najczęściej odwoływali się do swego autorytetu i władzy, jaką mają nad dzieckiem („każą iść, mówią, że mam ich słuchać i koniec”, „każą więc muszę” – 24 osoby na 29). Dodatkowo stosowali takie środki przymusu, jak agresja („krzyczą, denerwują się” – prawie połowa), szantaż połączony z groźbą („nie będziesz oglądał TV i grał na komputerze, nie pójdziesz do kolegi, dostaniesz lanie” – co siódmy) lub przekupstwo („jeśli pójdziesz na zajęcia, zabiorę cię jutro na lody, w nagrodę pojedziemy do supermarketu”). Prawie co czwarty rodzic w sytuacji oporu dziecka wobec udziału w zajęciach dodatkowych przyjmował postawę partnerską tłumacząc, przekonując różnymi argumentami („będziesz mądry, będziesz dużo umiał, będziesz miał dobrą pracę”), a nawet idąc z dzieckiem na nie lubiane zajęcia. Z danych wynika wyraźnie, iż mamy tu do czynienia jednocześnie z mobilizacją

⁶⁴ R. Vasta, M. Haith, S. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 483.

⁶⁵ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000, 133–138.

⁶⁶ M. Kuchcińska, *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej: dylematy w edukacji za pośrednictwem zadań*, Bydgoszcz 1997, s. 177.

⁶⁷ E. Fromm, *dz. cyt.*, s. 127.

pozytywną typu racjonalizacja i negatywną typu straszenie lub przekupstwo, przemawiającymi za koniecznością podporządkowania się zaistniałej sytuacji. Analiza wypowiedzi badanych pozwala stwierdzić, że niektórzy rodzice przekonywali swoje dzieci poprzez rzeczową argumentację. Takie zachowanie, rzecz jasna, wymaga czasu i wysiłku. O wiele łatwiej jest powiedzieć „nie, bo nie” i niestety, tego typu reakcje rodziców na opór dzieci były najczęstsze.

Uzyskane wyniki badań wykazują, że „władza nie zniknęła i nadal nie straciła niczego ze swojej dotychczasowej mocy; panowanie nad dzieckiem nadal jest obecne, choć często bywa przekształcane w tzw. władzę anonimową polegającą na przekonywaniu i sugestii. Człowiek naszych czasów musi zatem, o ile chce się przystosować, żywić się iluzją, że wszystko dzieje się za jego zgodą, chociaż w rzeczywistości podlega on zręcznej manipulacji. Osiąga się to niejako poza jego świadomością. Podobne fortele, sztuczki stosuje się w postępowym wychowaniu. Dziecko jest zmuszane do tego, by połknąć gorzką pigułkę oblaną lukrem”⁶⁸.

W tym kontekście, warto zdać sobie sprawę, że zdolność do wyrażenia własnego zdania, krytycznego myślenia pojawia się u dzieci na odpowiednim podłożu. Tym zaś, „czego dziecko najbardziej potrzebuje w dzieciństwie, jako okresie zmniejszonej możliwości samoobrony, jest okazywanie mu szacunku przez najbliższe otoczenie, tolerancja dla jego uczuć i doznań, wrażliwość na jego potrzeby (szczególnie potrzebę bezpieczeństwa) i problemy oraz szczerłość rodziców”⁶⁹. Dzieci ze swej natury potrzebują coraz to nowych przestrzeni i rodzajów aktywności, ale mają być to przestrzenie i aktywności wolności, nie zniewolenia. Warto więc, wychowując innych, mieć na uwadze to, ku i przeciwko komu lub czemu wychowujemy. Wychowanie jest bowiem z jednej strony kolonizacją, narzucaniem wychowankom jakiejś dominującej kultury, z drugiej zaś strony niesie z sobą nadzieję na emancypację, służąc uwalnianiu człowieka z alienujących go ograniczeń⁷⁰.

Podsumowanie

W rezultacie dyskusji na temat jakości współczesnego dzieciństwa na jednym biegunie pojawiają się głosy prześwietające konsekwencje związane z infantyлизacją dzieciństwa, stawiające tezę o marnotrawstwie i sztucznym przedłużaniu tego okresu, na drugim zaś opinie krytykujące modłę „dzieciństwa zjaponizowanego”, „dzieciństwa wysokiej jakości” lub zaprojektowanego egoistycznie przez rodziców.

Czy zatem edukacja coraz szybciej? Tak, pod warunkiem, że na miarę dziecka, w zgodzie z jego potrzebami (naturalnymi, nie przede wszystkim konsumpcyjnymi, sztucznie tworzonymi przez społeczeństwo wolnorynkowe),

⁶⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 267.

⁶⁹ B. Śliwerski, *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 128.

⁷⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 272.

możliwościami i zainteresowaniami. Nie jest to teza odkrywczą, choć jeśli w praktyce wychowawczej XXI w. jakby na nowo w niektórych kręgach wychowawczych nieobecna. Pewne jest, że nie można odebrać człowiekowi kawałka biografii, bowiem doświadczenia gromadzone w każdym okresie rozwojowym stanowią budulec dla kolejnego. Jeśli potrzeby wieku dziecięcego nie zostaną zaspokojone, powrócą jak bumerang w późniejszym okresie.

Niestety, badania moje potwierdziły to, co współcześnie mocno się akcentuje, a mianowicie: coraz więcej dzieci jest przeciążonych obowiązkami, zbyt dużą ilością zajęć dodatkowych, zbyt szybkim tempem życia. Szczególnie wyraźnie odczuwają ten stan wtedy, gdy towarzyszy temu brak czasu na kontakty z bliskimi i rówieśnikami, zabawę, aktywność ruchową⁷¹. Nie możemy się dziwić, iż są to sprawy ważne dla dziecka. Mowa przecież o jego naturze.

Literatura

- Bauman Z., *Razem. Osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Z. Jawłowska, Warszawa 2001.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Dobrodzicka G., *Ewolucja wartości rodzinnych*, w: *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, red. L. Beskid, Warszawa 1999, ss.141-158.
- Domański H., *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002.
- Domański H., *Społeczeństwa klasy średniej*, Warszawa 1994.
- Domański H., *Zamiast zakończenia*, w: *Jak żyją Polacy*, red. H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard, Warszawa 2000, ss. 427-435.
- Eriksen T. H., *Tyrania chwili*, Warszawa 2003.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, Warszawa 1994.
- Grzeszczyk E., *Sukces. Amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa 2003.
- Kaufmann J.-C., *Ego. Socjologia jednostki*, Warszawa 2004.
- Köpp I., Lippitz W., „*Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2003, s. 127-168
- Kuchcińska M., *Od edukacji dyrektywnej do emancypacyjnej: dylematy w edukacji za pośrednictwem zadań*, Bydgoszcz 1997.
- Kwieciński Z., *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 48-62.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997, s. 114-122.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, w: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 39-47.

⁷¹ Por. T. H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003; s. 167; O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005, s. 305-312.

- Obuchowska I., *Portret psychologiczny dzieci w wieku przedszkolnym, style rodzicielskiego wychowania i wychowawcze problemy*, Warszawa 2001.
- Palska H., *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002.
- Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.
- Śliwerski B., *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 112-133.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
- Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Warszawa 2003.
- Wachowiak A., Frątczak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2001, s.105-113.
- Winnicka E., *Jak wychować dziecko w weekend*, „Polityka” 2004, nr 6, s. 17-23.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000.
- Vasta R., Haith M., Miller S., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

A child as an investment for the parents from middle class

Summary

In the presented text I describe and analyse the basic values respected by modern middle class parents, and these are: child in itself, it's upbringing and education.

It is worth pointing out a phenomenon of parents' investing in child's private lessons.

In the article I characterize the results of the study concerning children's private lessons which is connected with the following questions:

- In what kind of extra lessons children participate and who makes the choice?
- What classes are the most popular and why?
- Why children resist taking part in extra lessons and in what manner?
- Do parents make their children go to private lessons?

In conclusion I try to present the consequences of planning children's time outside school and house.

In conclusion I try to present the consequences of planning children's time outside school and house.

Keywords: child, education, investment, middle class, parents, private lessons.

ELŻBIETA MICHAŁOWSKA

Instytut Socjologii
Uniwersytet Łódzki

Przemoc z perspektywy: szkoła – nauczyciel – uczeń. Kooperacja czy rywalizacja?

Streszczenie: W podjętych badaniach postawiliśmy sobie za cel określenie podstawowych poziomów oddziaływań grupowych, które mogłyby prowadzić lub wręcz doprowadziły do ewentualnego wzrostu poczucia zagrożenia wśród łódzkiej młodzieży. Chcieliśmy także wskazać jakość funkcjonowania środowisk oddziałujących na proces kształtowania osobowości młodego człowieka. To świat ludzi dorosłych: rodziców, wychowawców, nauczycieli kształtuje te warunki, definiuje normy i reguły życia społecznego, nie zawsze jednoznaczne i spójne. Zatem, życie w owej niejednoznaczności może powodować (i zapewne powoduje) zagubienie normatywne, zaburzoną hierarchię wartości, co prowadzi niejednokrotnie do wzrostu zachowań agresywnych w życiu społecznym.

Słowa kluczowe: młodzież, nauczyciel, przemoc, rówieśnicy, szkoła.

Wprowadzenie

Społeczeństwo szuka wyjaśnień problemu przemocy na wiele sposobów. Szczegółowej analizie poddaje się rodzinę, środowisko rówieśnicze, sąsiedztwo, szkołę czy środki masowego przekazu. Czynimy to szukając luk w systemie wartości czy w działaniach wychowawczych prowadzących do tak znaczącego wzrostu zachowań nasyconych przemocą w jej rozmaitych przejawach.

Uważa się, że w dominującym modelu wychowania bądź obcowania rodziców z dziećmi czy nauczycieli z uczniami zawarty jest element mentalnego scenariusza przemocy. Oznacza to, że z samego faktu pełnienia określonej roli lub zajmowania określonej pozycji wynika upoważnienie do inwazji na terytorium drugiej osoby, do dyktowania bądź ograniczania jej praw. Przemoc zdarza się wszędzie: w rodzinach ubogich, średnio zamożnych oraz bardzo bogatych, w mieście i na wsi. Dotyczyć może zarówno dzieci, jak i osób dorosłych, kobiet i osób starszych, słabszych, po prostu bezradnych, nie mogących się jej przeciwstawić. Przemoc zawsze powoduje upokorzenie, cierpienie, rodzi nienawiść, pragnienie zemsty i nie ma w niej niczego, co przemawiałoby za jej

stosowaniem. Przemoc wynika zawsze z działania człowieka, zazwyczaj jest intencjonalna, a jej istotą jest naruszenie jakichś praw i dóbr jednostki, co uniemożliwia samoobronę i powoduje szkody. Z tych względów z całą pewnością można ją zaliczyć do zjawisk z zakresu patologii społecznej, do zachowań patologicznych.

J. Galtung zajmujący się problemami przemocy wyróżnił continuum definicyjne przemocy od bardzo ogólnego rozumienia, po szerokie, pośrednie i wąskie. I tak uznał, że¹:

1. W najszerszym rozumieniu przemoc odnosi się do każdego rodzaju oddziaływań czy wpływu, którym może podlegać jednostka. Przy czym działania określane jako przemoc odnoszą się nie tylko do faktycznego wpływu, jaki wywarły na jednostkę, ale również do jakiegokolwiek usiłowania podjętego w tym zakresie;
2. W najwęższej interpretacji przemoc odnoszona jest do takich działań, które wywołują biologiczne upośledzenie lub unicestwienie jednostki.

Bardzo często pojęcie przemocy jest zastępowane kategorią agresji, rozumianej jako zachowanie mające na celu wyrządzenie szkody lub przykrości.² Określenie agresja, bardzo podobne w znaczeniu do przemocy, pochodzi z języka łacińskiego, w którym słowo *aggressio* oznacza napad, a słowo *aggressor* oznacza „rozbójnika”³. W tym znaczeniu jest ona działaniem, którego celem jest wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu. Inni badacze definiują agresję jako zachowanie, które jest umyślnym działaniem na szkodę jednostek lub własności i którego nie da się społecznie usprawiedliwić.

J. Mellibruda stworzył swoisty katalog właściwości, które można przypisać przemocy⁴:

- przemoc jest zawsze intencjonalna;
- przemoc to naruszanie jakichś praw i dóbr osobistych jednostki;
- przemocą jest takie naruszenie praw i dóbr jednostki, które uniemożliwia jej samoobronę;
- przemoc powoduje zawsze jakieś szkody;
- przemoc lubi się powtarzać; często pierwszy akt przemocy jest dziełem przypadku; poczucie bezkarności, bezwolne przyjęcie agresji toruje drogę przemocy;
- przemoc jest często rozpaczliwym zagłuszaniem poczucia niemocy;
- za przemoc odpowiedzialny jest sprawca, bez względu na to, co zrobiła ofiara;
- nie każda forma przemocy jest ścigana przez prawo;
- grożenie przemocą jest w istocie aktem przemocy.

¹ E. Nowicka-Włodarczyk, *Niestosowanie przemocy jako program moralny*, Łódź 1981, s. 35.

² E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Alert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 582.

³ R. Vasta, M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, passim.

⁴ J. Mellibruda, *Psychologiczna analiza funkcjonowania alkoholików i członków ich rodzin*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Zdrowia” 1993, t. 2, s. 142.

W prezentowanych badaniach założyliśmy, że źródłem przemocy jest otoczenie społeczne jednostki: szkoła, rodzina, rówieśnicy, czyli środowisko, w jakim przebywa.

Przyjęliśmy w analizach badawczych pojęcie przemocy, ponieważ jego zakres i społeczne implikacje szerzej odnoszą się do środowiska społecznego aniżeli do jednostki, choć niekiedy zamiennie stosujemy również pojęcie agresji.

Zatem samo pojęcie przemocy rozumiemy jako wszelkie zachowania wyrażające krzywdę czy to fizyczną, czy psychiczną⁵. W niektórych definicjach podkreślana jest świadomość tego typu zachowań, a więc zróżnicowanie na zachowania intencjonalne, zamierzone i nieintencjonalne, niezamierzone⁶. Zdając sobie sprawę z istoty tego rozróżnienia wychodziliśmy z założenia, że badanie zachowań z punktu widzenia podmiotu działającego wymagałoby zastosowania innej metodologii niż ta, która skupiona jest na poszukiwaniu środowiskowych przyczyn tych zachowań. Dlatego przede wszystkim staraliśmy się uzyskać informacje zarówno o subiektywnych odczuciach uczniów, jak również odtworzyć w miarę obiektywny obraz zagrożeń poprzez rejestrację zachowań, które mieszczą się w kategorii tego zjawiska. Pytaliśmy więc respondentów, między innymi, zarówno o ich poczucie bezpieczeństwa, o opinie na temat przemocy, jej przyczyny i sposoby zapobiegania, jak i o częstość występowania zachowań mieszczących się w zakresie tego pojęcia, takich jak: bicie, okradanie, straszenie itp. Omawianie rezultatów badania rozpoczniemy od przedstawienia subiektywnych odczuć uczniów związanych z poczuciem bezpieczeństwa.

W podjętych badaniach postawiliśmy sobie za cel określenie podstawowych poziomów oddziaływań grupowych, które mogłyby prowadzić lub wręcz doprowadziły do ewentualnego wzrostu poczucia zagrożenia wśród łódzkiej młodzieży. Chcieliśmy także wskazać jakość funkcjonowania środowisk oddziałujących na proces kształtowania osobowości młodego człowieka.

1. Metody badań i charakterystyka badanej próby

Badanie terenowe przebiegało w dwóch fazach. Pierwsza to badanie ilościowe, zrealizowane przy użyciu techniki kwestionariusza ankiety. Stanowiło ono podstawowe źródło informacji dotyczących badanej problematyki. Druga faza to zogniskowany wywiad grupowy (focus), którego celem było wzbogacenie ujęcia ilościowego o niezbędne w przypadku tematyki prowadzonych dociekań aspekty jakościowe.

Na początku września 2008 roku została wylosowana próba respondentów. Badaniu poddani byli uczniowie wszystkich szkół na terenie administracyjnym m. Łodzi. Sposób doboru opierał się na schemacie losowania warstwowego, przy czym warstwami były trzy typy szkół (podstawowe, gimnazjalne

⁵ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Alert, *dz. cyt.*, s. 586.

⁶ E. Nowicka-Włodarczyk, *dz. cyt.*, s. 26.

i ponadgimnazjalne). Liczby badanych dzieci z każdego typu szkoły (tj. warstwy) były proporcjonalne do łącznej liczby dzieci w każdej z tych warstw. Zastosowano schemat losowania proporcjonalnego klas ze względu na ich liczebność. Badaniu poddane były wszystkie dzieci w wylosowanych klasach. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że z badań wyłączono uczniów w wieku 7-10 lat, ponieważ możliwości intelektualne dzieci w tym wieku sprawiałyby poważne trudności w komunikowaniu się, co w konsekwencji mogło doprowadzić do uzyskiwania niewiarygodnych informacji.

Tabela 1. Tabela rozkładu losowania według typów szkół

Podstawowa	7364	40,5%
Gimnazjum	4896	26,9%
Liceum	3565	19,6%
Zespoły szkół	2367	13,0%
Ogółem	18192	100%

W pierwszej połowie września przeszkolono osoby prowadzące badanie (ankieterzy), które po uprzednim umówieniu się z dyrektorami szkół zaplanowały indywidualnie cykl badań. Dyrektorzy szkół, z nielicznymi wyjątkami, bardzo życzliwie i ze zrozumieniem potraktowali zamierzenia badawcze i umożliwili ich prawidłową realizację. W badaniu wykorzystaliśmy technikę ankiety audytoryjnej. Ankieterzy realizowali badania w sposób następujący: po wygłoszeniu tekstu aranżacji, który zawierał omówienie problematyki badań, zasady wypełniania ankiety, zasady komunikowania się między prowadzącym a uczniami oraz sposoby wykorzystania uzyskanych od nich informacji, rozdawano ankiety i respondenci przystępowali do ich wypełniania.

Przy okazji warto podzielić się kilkoma uwagami, zgłaszanymi przez prowadzących badania ankieterów. Stwierdzili oni między innymi, że nie tylko uczniowie szkół podstawowych, ale i niektórzy uczniowie starsi, zwłaszcza z zespołów szkół ponadgimnazjalnych, mieli problemy z rozumieniem podstawowych pojęć, takich jak „życzliwość”, „sporadycznie”, „uniwersalne”. Badani mieli kłopoty z czytaniem i słuchaniem, młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych wręcz literowała wyrazy, stąd wypełnianie ankiet w tych klasach – paradoksalnie – trwało najdłużej. Uczniowie tych szkół rzadko kiedy wiedzieli też, jakie wykształcenie mają ich rodzice. Odnosząc się do pytań w ankiecie, uczniowie często głośno wypowiadali komentarze dotyczące zwłaszcza reakcji nauczycieli na przemoc w szkole twierdząc, że zazwyczaj nie reagują oni na akty przemocy, bojąc się kłopotów udają, że nic nie widzą. Tego typu uwagi zgłaszali gimnazjaliści i uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Obserwacje ankieterów dotyczyły także sytuacji na przerwach, kiedy oczekiwali na przeprowadzenie ankiet w kolejnych klasach. Powszechnie obserwowali, że nauczyciele nie reagowali na poszturchiwania, szarpanie mające miejsce między uczniami, a także wyzwiska, krzyki czy przekleństwa.

Charakterystyka społeczno-demograficzna badanej populacji przedstawia się następująco: wśród respondentów 51,7% stanowiły dziewczęta, 48,3% chłopcy. Największy odsetek dziewcząt przebadano w liceach (60,3%), a najwięcej chłopców w szkołach – zespołach ponadgimnazjalnych (56,8%). Najbardziej zrównoważone proporcje płci występują w szkołach podstawowych.

2. Przestrzeń szkoły a poczucie bezpieczeństwa

Przemoc w szkole polskiej rozszerza się. Prawie 75% badanych uczniów osobiście doświadcza aktów przemocy w szkole tzn. była ich sprawcą, ofiarą lub obserwatorem. Niemal wszyscy uczniowie stykali się lub słyszeli od swoich kolegów o istnieniu tego problemu w ich szkole⁷. Z innych badań wynika, że dla ponad połowy zbiorowości szkoła jest źródłem negatywnych przeżyć⁸. W traktowaniu wychowanków dominuje naruszenie godności połączone z agresją fizyczną i słowną, presja dydaktyczna, demonstrowanie władzy przez nauczyciela. Agresywność niektórych nauczycieli znajduje wyraz w wygórowanych wymaganiach, surowych ocenach, zmuszaniu dzieci do całkowitego podporządkowania się ich woli⁹. Inne badania donoszą, że w patologiczną przemoc zaangażowanych jest ok. 20% uczniów, a ok. 80% uczniów pada ofiarą agresji, od werbalnej, przez wymuszanie haraczu i odbieranie rzeczy, aż do prześladowań fizycznych¹⁰. Warto jeszcze wspomnieć o stosunkowo nowej formie przemocy nazywanej *mobbingiem*. Po raz pierwszy pojęcie to pojawiło się w Szwecji w latach sześćdziesiątych¹¹. Odnosiło się ono do sytuacji przemocy w szkole. W latach osiemdziesiątych w Niemczech, USA, Francji i Włoszech zaczęto używać tego pojęcia w odniesieniu do przemocy w pracy. *Mobbing* (od angielskiego *mob* – rzucać się na kogoś lub na coś), oznacza terror psychiczny: zaczepianie, izolowanie, obmawianie, nieprzyjazne wypowiedzi i zachowania grupy osób, mające na celu wyłączenie konkretnej osoby z życia grupy koleżeńskiej, zawodowej. *Mobbing* panuje w sytuacjach, w których osoby znaczące w grupie (nauczyciel, kierownik, dyrektor) pozwalają na takie działania. Najczęściej kończy się on długotrwałą chorobą ofiary przemocy, inwalidztwem lub samobójstwem. Koszty *mobbingu* ponosi ofiara i społeczeństwo. Według danych z 2000 roku w Niemczech dotkniętych *mobbingiem* w pracy było 1,4 mln osób, 20% samobójstw to ofiary *mobbingu*, straty finansowe z tego tytułu oszacowano na 30 mln marek rocznie. Obok *mobbingu* bezpośredniego można wyróżnić *mobbing* pośredni, polegający

⁷ I. Górniewicz, *Przemoc w rodzinie. Zarys problemu*, „Wychowanie na co dzień” 1995, nr 1, s. 6.

⁸ M. Dąbrowska-Bąk, *Przemoc w rodzinie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 2, s. 99.

⁹ J. Jundziłł, *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993, *passim*.

¹⁰ M. Kmieciak-Baran, *Przemoc wśród młodzieży*, „Solidarność” – Magazyn, 1988, nr 2, s. 12.

¹¹ Tegoż., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy psychologiczno – socjologiczne*, Warszawa 2000, s. 64.

na izolacji towarzyskiej i tzw. „wymrażaniu”, np. uczeń nie uczestniczy w życiu klasy, jest izolowany¹².

Jeśli doda się do tego „dręczenie kotów” jako odbicie fali w wojsku, stosowane w szkole i poza nią oraz inne formy stosowania przemocy w szeroko rozumianym środowisku to rysuje się bardzo dramatyczny obraz obecności przemocy w życiu społecznym.

Na początku chcieliśmy ustalić, w jakich przestrzeniach szkoły responenci czują się bezpiecznie, a w jakich nie. Z przygotowanych zestawień celowo wybraliśmy tylko dwa kontrastowe określenia wskazywane przez uczniów do opisu poczucia bezpieczeństwa „zawsze czuję się bezpieczny” i „nigdy nie czuję się bezpieczny” po to, aby obraz uczynić bardziej wyrazistym. Prawie we wszystkich miejscach w szkole odsetek badanych, którzy zawsze czują się bezpiecznie jest najniższy w przypadku uczniów szkół podstawowych. Wyjątek stanowią ubikacje, w których tak samo bezpiecznie czują się uczniowie „podstawówek”, jak i gimnazjów. Patrząc na rozkłady zawarte w tym zestawieniu (tabela 2.) można powiedzieć, że uczniowie liceów i zespołów szkół czują się w takim samym stopniu zawsze bezpiecznie we wszystkich miejscach w szkole. Nieco mniejszy odsetek zawsze czujących się bezpiecznie stanowią uczniowie gimnazjów, najmniejszy zaś szkół podstawowych. Być może wytłumaczeniem tego stanu rzeczy jest wiek badanych, co może prowadzić do sformułowania hipotezy, że młodsze dzieci w pewnych miejscach w szkole czują się mniej bezpiecznie niż starsze.

Tabela 2. Strefy bezpieczeństwa dla uczniów różnych typów szkół

Typ szkoły	Klasa		Korytarze szkolne		Świetlica		Szatnia	
	Zawsze	Nigdy	Zawsze	Nigdy	Zawsze	Nigdy	Zawsze	Nigdy
Podstawowa	82,9%	1,0%	56,5%	6,3%	82,0%	2,3%	70,4%	5,4%
Gimnazjum	87,3%	2,1%	73,4%	3,9%	88,4%	3,1%	83,8%	3,6%
Liceum	94,3%	1,2%	91,7%	0,8%	94,4%	1,7%	94,2%	1,5%
Zespół szkół	91,9%	1,9%	87,2%	2,4%	92,5%	2,8%	91,1%	3,0%

Typ szkoły	Ubikacja		Przed szkołą		Na ulicy	
	Zawsze	Nigdy	Zawsze	Nigdy	Zawsze	Nigdy
Podstawowa	74,1%	10,3%	57,3%	6,3%	42,8%	13,5%
Gimnazjum	74,7%	7,9%	71,9%	4,4%	60,9%	6,1%
Liceum	89,6%	2,4%	84,3%	1,5%	53,2%	6,6%
Zespół szkół	87,0%	4,1%	83,4%	2,7%	59,2%	7,5%

Źródło: badania własne

¹² A. Stankowski, N. Stankowska, *Szkoła a zachowania dewiacyjne*, w: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, red. A. Nowak, Kraków 2000, s. 126.

Sprawcą przemocy może być zarówno osoba dorosła jak i dziecko, a jej ofiarami różni członkowie rodziny, środowiska zawodowego, szkolnego, rówieśniczego. Zanim omówione zostaną formy przemocy należy wspomnieć o istotnym elemencie różnicującym, którym jest temperatura przemocy, czyli gwałtowność jej przejawów¹³.

Czym dla uczniów jest przemoc? Chcąc zrekonstruować znaczenie tego terminu zadaliśmy respondentom pytanie, które polegało na wyborze opisu tych zachowań, jakie uznają oni za należące do zakresu tego pojęcia. Przemoc to dla młodych ludzi przede wszystkim zachowania wyrządzające krzywdę fizyczną, takie jak: bicie, szarpanie, popychanie (95,8%); wykorzystywanie siły w celu wymuszenia posłuszeństwa (92,3%). Rzadziej zaś wyrządzanie krzywdy psychicznej, czyli zachowania w rodzaju: zawstydzania czy wyśmiewania (47,3%), lub krzyczenie na kogoś, używanie wyzwisk (46,4%). Wysoką pozycję w hierarchii przemocy zajmuje również straszenie innych osób (78,4%). Jak widać agresja w swojej fizycznej postaci jest jednoznacznie identyfikowana jako przemoc. Jeżeli chodzi o odmiany agresji psychicznej, to tylko mniej niż połowa badanych gotowa jest zaliczyć je do przemocy. Wyjątek stanowią zachowania polegające na straszeniu innych. Ten rodzaj agresji 75% uczniów traktuje jako formę przemocy. Dodatkowe informacje dotyczące rozumienia przemocy uzyskujemy badając zależności między typem szkoły a odmianami zachowań agresywnych.

Taka konstrukcja narzędzia pozwala nam traktować je jako miarę zagrożeń. Rezultaty uzyskane za jej pomocą omówione będą w dwu płaszczyznach. Pierwsza z nich obejmować będzie charakterystykę częstości występowania poszczególnych typów zachowań dla całej populacji. Druga zaś wskaże, jakie miejsca na skali tak opisanych zagrożeń zajmuje każda z badanych szkół. Częstość występowania poszczególnych typów zachowań w wymiarze fizycznym (tabela 4.) i psychicznym (tabela 5.) z perspektywy ich występowania w poszczególnych typach szkół przedstawiają poniższe zestawienia.

Dodatkowych informacji o tym kogo obawiają się młodzi ludzie, dostarczają dane z focusowych dyskusji grupowych. W tym przypadku mamy możliwość zapoznania się z bardziej spontanicznymi reakcjami badanych na problem zagrożeń. Pozwala to na ukazanie większej złożoności i różnorodności problemu¹⁴.

Uczniowie szkół podstawowych dostrzegają czasem zagrożenie ze strony starszych uczniów: „(...) No, ale np. nie wiem, czasami jak kogoś się, jak to się mówi, jak ktoś tam np. się na kogoś wziął i ciągle go no właśnie kłuje czy bije, czy coś takiego. (...) No tak, w szkole tak. Dla uczniów podstawówek zagrożenie stanowią także (...). No to, jacyś różni narkomani, (...) Jacyś złodzieje, menelstwo, (...) Menelstwo, to są tacy ludzie, co ciągle piją. Tak non stop, (...) Nie

¹³ J. Mellibruda, *Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie*, http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik_ustawa/poradnik_-_eksperti_radza/01._Jerzyo_Mellibruda.pdf (odczyt z dn. 18 grudnia 2011).

¹⁴ Moderatorem wywiadów focusowych była dr Jolanta Lisek Michalska. Została zachowana oryginalna forma wypowiedzi respondentów.

dbają o siebie, (...) Nie myją się w ogóle, (...) No, bo właśnie. Taka osoba może, nie wiem, podejść do ciebie i zapytać właśnie o dwa złote, a potem, jeżeli się coś tam powie np., że nie, to nie wiem, uderzy lub zrobi krzywdę. Starają się unikać (...) takich ludzi, którzy są tacy napakowani, chodzą w dresach.. (...) I którzy się awanturują”.

Tabela 4. Występowanie zachowań agresywnych (agresja fizyczna) wśród uczniów różnych typów szkół

Typ szkoły	Szarpanie, uderzanie			Obrzucanie przedmiotami			Zamykanie w pomieszczeniach		
	często	Spora-dy-cz-nie	nie zdarza się	często	Spora-dy-cz-nie	nie zdarza się	często	Spora-dy-cz-nie	nie zdarza się
Podstawowa	65,9%	27,2%	6,9%	22,6%	34,8%	42,6%	32,2%	30,3%	37,5%
Gimnazjum	53,0%	39,5%	7,5%	39,8%	36,1%	24,2%	15,9%	32,3%	51,8%
Liceum	7,7%	40,8%	51,5%	11,9%	29,8%	58,3%	3,1%	15,2%	31,6%
Zespół szkół	19,1%	50,4%	30,5%	26,4%	34,5%	39,1%	6,4%	21,4%	72,2%
Średnia liczba wskazań	36,4%			25,2%			14,4%		

Typ szkoły	Okradanie			Niszczenie rzeczy osobistych			Niszczenie własności szkolnej		
	często	Spora-dy-cz-nie	nie zdarza się	często	Spora-dy-cz-nie	nie zdarza się	często	Spora-dy-cz-nie	nie zdarza się
Podstawowa	12,2%	35,1%	52,7%	24,8%	40,3%	35,0%	29,7%	45,4%	25,0%
Gimnazjum	10,0%	42,5%	47,6%	25,1%	45,8%	29,0%	40,4%	45,1%	14,5%
Liceum	3,5%	38,8%	57,8%	5,4%	30,5%	64,1%	18,7%	55,8%	25,5%
Zespół szkół	8,4%	39,8%	51,8%	11,9%	37,1%	50,9%	31,1%	47,3%	21,6%
Średnia liczba wskazań	8,5%			16,8%			30,0%		

Na pytanie moderatora „Kto jeszcze może być waszym zagrożeniem? Kogo się boicie?” pojawiły się także następujące odpowiedzi: „(...) Ja się boję śmierci, (...) No i, generalnie, nie wiem, jakiejś, jakiejś choroby”.

Tylko jeden uczestnik sesji z uczniami szkół podstawowych potrafił wskazać konkretnego mężczyznę, którego się obawia. Jest to „(...) Sąsiad z trzeciego piętra. (...) On zawsze awantury robi o wszystko, nawet jak nie zamknę drzwi na klatce czy albo jak zamknę, robi awantury ze wszystkiego. Tak, on mi jedną sąsiadkę pobił. (...) Mnie nie uderzył, ale.... Ale boję się”.

Żadne z dzieci nie odczuwa strachu przed rodzicami. M.¹⁵: Przestraszyliście się kiedyś krzyku mamy albo taty? „(...) Tak samo pyskuję”. M.: „Zbyszku

¹⁵ M – moderator badań focusowych.

przestraszyłeś się krzyku mamy albo taty?” „(...) Nie”. M.: „Nie. Kasiu też nie? Dominik?” „(...) Nie. Poza tym moi rodzice rzadko krzyczą”.

Tabela 5. Występowanie zachowań agresywnych (agresja psychiczna) wśród uczniów różnych typów szkół

Typ szkoły	Ośmieszanie, zawstydzanie			Przezywanie			Straszenie		
	często	Sporadycznie	nie zdarza się	często	Sporadycznie	nie zdarza się	często	Sporadycznie	nie zdarza się
Podstawowa	65,9%	23,6%	10,5%	74,8%	18,2%	6,9%	36,9%	34,0%	29,1%
Gimnazjum	69,9%	22,9%	7,1%	80,2%	15,3%	4,5%	34,6%	42,1%	23,3%
Liceum	36,4%	40,8%	22,7%	54,3%	34,3%	11,4%	7,2%	27,6%	65,2%
Zespół szkół	52,8%	33,5%	13,7%	63,3%	25,8%	10,9%	17,2%	38,6%	44,2%
Średnia liczba wskazań	56,2%			68,2%			24,0%		

Typ szkoły	Zachęcanie do ośmieszania			Zachęcanie do bójek			Zachęcanie do palenia papierosów		
	często	Sporadycznie	nie zdarza się	często	Sporadycznie	nie zdarza się	często	Sporadycznie	nie zdarza się
Podstawowa	39,2%	31,5%	29,3%	35,4%	31,9%	32,6%	7,9%	13,8%	78,3%
Gimnazjum	41,8%	33,4%	24,8%	28,7%	41,2%	30,2%	30,5%	30,1%	39,3%
Liceum	18,0%	32,3%	49,7%	4,8%	22,2%	73,0%	23,6%	29,8%	46,6%
Zespół szkół	26,3%	35,1%	38,7%	13,1%	32,7%	54,1%	26,6%	24,8%	45,1%
Średnia liczba wskazań	31,3%			20,5%			22,1%		

A kogo obawiają się gimnazjaliści? M.: „Przed kim przejdziesz na drugą stronę ulicy?” „(...) No, przed chuliganem”. M.: „A po czym go poznasz?” „(...) Po dresie. Błuznią, wyzywają... (...) Ludzi z rodzin patologicznych. Gdzie jest alkohol na przykład. (...) Ja się boję wszystkich ludzi. Poważne zagrożenie wiążą z kibicami drużyn piłkarskich (...) Kibiców i chuliganów. Po meczu boję się wyjść na ulice, bo mi wtłuką, że jestem za kimś innym, niż oni. (...) Ja rok temu na derbach ostrze dostałam od trzech dziewczyn. (...) Tak, za to, że krzyczałam inną nazwę drużyny, niż one. Dwa tygodnie leżałam w szpitalu. (...). No pytają, za kim jesteś, to możesz być w grupie albo nie możesz. (...) Są grupy w szkołach. ŁKS i Widzew. Oni się biją po szkole. (...) No tak, ale osoby neutralne też mogą dostać. (...) Od kibiców za to, że nie kibicują ich drużynie. (...) Mieszka się na przykład na ulicy, gdzie trzeba kibicować danej drużynie. (...) Tak. Żeby w łeb nie dostać. (...) Musi chodzić na mecze, krzyczeć, mazać. (...) Mówić slangiem. (...) Chodzić z nimi”.

Gimnazjaliści obawiają się także „(...) Ludzi z szarych stref, (...) z czarnej strony [po wyrokach] oraz (...) Rówieśników. Tych ostatnich można obawiać się dlatego, (...) że naśle swoich kolegów”. Badani stwierdzili, że takie osoby są w ich środowisku, zarówno w szkole, jak i poza nią. „(...) Tak. Mnie to nie dotyczy, ale są ludzie w szkole, którzy mają problemy z takimi”. Gimnazjaliści stosują rozmaite strategie unikania problemów z silniejszymi rówieśnikami, na przykład „(...) ja nie podpadam. Nie wybijam się z tłumu. Bo niektórzy udają, że to są odważni... (...) To zależy, jak się wyróżniają. Chcą zaimponować kolegom, to może się zacząć wtedy zastraszanie, a jak się ktoś pozytywnie wyróżnia z tłumu... [to mu nic nie grozi]”. M.: „A za co można mieć problemy?” „(...) Za odwagę. (...) Rzuca się”.

Inna strategia unikania kłopotów w szkole polega na tym, że „(...) Trzeba się postawić. Jak mnie ktoś zaczepia, to się postawię i on wie, że tak będzie za każdym razem. (...) Ja się raz postawiłem i potem miałem już luz w szkole. (...) Bo jak się nie postawisz to... (...) Zgnębią. (...) Bo potem dochodzi to takich sytuacji, że ktoś się powiesi, dlatego lepiej się postawić. (...) Trzeba pokazać, że jesteśmy silniejsi psychicznie, a nie fizycznie”. M.: „A jak to się robi?” „(...) No albo się wyzywa tym samym, albo zasłonę dymną, że to nie jest jego sprawa, albo coś”.

Wśród gimnazjalistów generalnie obowiązuje zasada, że w trudnych sytuacjach, w przypadku konfliktu z innymi rówieśnikami, nie zwracają się po pomoc do dorosłych, ponieważ „(...) Wtedy może być gorzej”. Dorosłych informuje się dopiero wówczas, „(...) jak jest naprawdę źle. (...) Jak zaczynają bić albo coś”. Uczniowie twierdzą, że o zagrożeniu ze strony określonych rówieśników wiedzą nauczyciele, ale nie reagują, ponieważ „(...) Zresztą sami się boją... (...) No czasem było tak, że jak koleś nie mógł zdać, to kolegów nasyłał na dyrektorkę, (...) No u mnie nauczycielka mieszkała w wolnostojącym domku i tam w niego rzucali jajkami. Ona dzwoniła na policję, ale ich to nie obchodzi. (...) No, bo oni byli tyle razy zatrzymywani, że ich puszczają już po prostu. Potem zaczęli pisać graffiti, że ją zabiją i w końcu ona sama się powiesiła. (...) Oni się zaczęli chwalić po roku tym”.

Pierwszą reakcją uczniów zawodowych szkół ponadgimnazjalnych na pytanie, kto może stanowić dla nich zagrożenie, odpowiedzieli: „(...) Przyjaciele. Przyjaciele są największym zagrożeniem. Ja mam, znaczy miałam przyjaciółkę, i zrobiła mi w klasie opinię narkomanki i alkoholiczki. Dosypali mi prochów do drinka i trafiłam na detoks. Byłam strasznie poobijana. To chyba znajomi. Bo to oni mogą zrobić najgorsze rzeczy”.

Kilkoro uczestników stwierdziło, że obecnie nie odczuwa specjalnego niepokoju w związku z konkretną osobą lub kategorią ludzi „(...) M. Czyli miasta się pani nie boi? (...) Nie. (...)” M.: „Nie ma takich ludzi, przed którymi pani woli się usunąć?” „(...) Teraz nie. (...) W sumie masz rację, bo wcześniej, jak się miało minąć gościa pod wpływem alkoholu, to lepiej było wyminąć z dala”. Wręcz przeciwnie, wykazują skłonność do interweniowania w przypadku

jakiejś trudnej sytuacji na ulicy, zwłaszcza kobiety: „(...) Ja ci powiem, że byłam świadkiem takiej sytuacji, że dwóch facetów się biło w tramwaju, to podeszłam i zaczęłam ich rozdzielać. I dopiero jak ja wstałam, to jakiś facet się podniósł i pomógł. (...) Ja z kolei pamiętam, jak byłam z koleżankami w mieście, to grupa trzech, czterech dresiarzy podeszła do faceta, który sobie szedł spokojnie ulicą i zaczęli go kopać. Ja tam pobiegłam i że zadzwonię na policję. Oni już chcieli coś do mnie, ale akurat policja przyjechała. (...) Mnie na przykład zaatakował dwa lata temu facet w lesie. Ale dałam mu pięścią w twarz i sobie poszłam”.

Czasem potencjalny agresor przyjmuje konkretną postać, np. konkurencyjnej grupy młodzieżowej „(...) Ja raczej mam tak, że mieszkam na osiedlu i są dwie grupy i my się z nimi za bardzo nie lubimy. Więc jak idę sam, a ich trzech, to do mnie doskoczą, ale jak idziemy w grupie to oni uciekną”.

Natomiast poczucie bezpieczeństwa innych uczestników badania jest znikome, choć obiekt wywołujący niepokój jest bardzo mało sprecyzowany: „(...) A ja nie ufam prawie już nikomu, oprócz jednej koleżanki. (...) To znaczy, ja nie należę do odważnych osób. I czasem sam wyglądam, (...) nieogolony, łysy w dresie, (...) Ja nie cierpię, mam taki lęk przed ludźmi pijanymi i agresywnymi. (...) Ja raczej ustępuję ludziom, którym źle z oczu patrzy, (...) najgorsze jest to, że normalnie wyglądający człowiek też może Cię zaatakować”.

Lista potencjalnych zagrożeń, powodów do obaw, skonstruowana przez licealistów, odbiega od wyżej przedstawionych. Okazuje się, że najpoważniejsze ich lęki dotyczą psychicznego wymiaru relacji z innymi ludźmi lub mają charakter metafizyczny. Zdecydowanie mniej wyraźnie ujawnił się w przypadku tej kategorii uczestników niepokój związany z bezpośrednim zagrożeniem fizycznym ze strony innych osób.

Na pytanie, kogo się boicie, ze strony licealistów padła odpowiedź: „(...) Ludzi”. Wykazują dużą nieufność, nie chcą angażować się w bliższe znajomości i przyjaźnie, żeby się nie zawieść, „(...) Dlatego też boję się ufać ludziom, (...) Nawet takim, z którymi się długo znam, nie ufam do końca, dlatego, że wiem, że skoro raz się zawiodłam, dlatego mam się nie zawieść kolejny raz, (...) Ja się boję pewnych zachowań ludzkich, a przede wszystkim o zaufanie chodzi. Praktycznie od przedszkola przyjaźniłam się, miałam przyjaciółkę, której bezgranicznie ufałam. Nasza przyjaźń legła w ciągu kilku dni, kiedy ja się dowiedziałam, że ta osoba jest zupełnie kimś innym dla mnie, kimś innym dla wszystkich. Byłam jakby taką kolejną osobą, którą niby dobrze znała i potrafiła to wykorzystać przeciwko mnie. (...) No to nie wiem, tak jak ta była moja przyjaciółka, nie chciałabym spotkać takiej osoby, właśnie taka, której zaufałam, to jest właśnie strach przed moją naiwnością”.

Uczniowie liceów obawiają się ludzi egoistycznych: „(...) Taka bezmyślność taka, nie zastanawianie się nad innym człowiekiem, taki egoizm mnie przeraża”; niesprawiedliwych, krytykujących innych bez wyraźnych podstaw do tego: „(...) boję się ludzi nieprzewidywalnych, ludzi, którzy osądzają, (...) Ja np. takich ludzi jak Kasia się boję, bo nie wiem, skąd się bierze coś takiego u ludzi,

tak jak mówiła Dominika, nie znają nas, [a sądzą, że – przyp. autora] mogą nas oceniać. W gimnazjum powiem szczerze, że dostałem w zęby, to była głośna sprawa w Zgierz, i też nie wiadomo, za co. Takich ludzi się boję. (...) Boję się tej samej sytuacji, którą wyrządzono wtedy mi, bo jak policzyłem, miałem 48 dni szyny na szczękach, więc boję się kolejnych takich samych sytuacji”.

Licealiści boją się także śmierci: „(...) Nie boję się rzeczy materialnych, boję się śmierci. Boję się tego, co będzie ze mną po śmierci. Każdą śmierć przeżywam, mimo tego, że jestem chamska, jestem wrażliwa. Tak samo bardzo kocham moje psy, które zostały otrute i wiem, kto to zrobił. Odpłacę się dużo gorzej. (...) Tak jak Bartek właśnie mówił, śmierć bliskich osób, bo chyba nie ma u mnie roku, żeby ktoś nie umarł, tak jak ostatnio na przykład mojej siostry ciotecznej ojciec, no i tak się zastanawiam, co to by było, gdyby mi umarł, no i to jest taki właśnie lęk”. Ten lęk nie musi dotyczyć bezpośrednio zakończenia czyjegoś życia, ale własnej postawy wobec innych, własnych relacji z innymi, których nie można naprawić, kiedy już będzie za późno „(...) Np. parę lat temu zmarła nam babcia i zastanawiałem się, co jej dałem. Chyba tego się boję. Śmierci najbliższych mi osób. Zastanawia mnie nie śmierć, bo to sen, ale to, czy daję wszystkim siebie”.

Jedna z uczestniczek wyznała, że boi się siebie: „(...) Boję się, że mogę zrobić coś, czego będę żałowała, co będzie miało duże konsekwencje, mam bardzo trudny charakter. Boję się, że często mogę sobie z tym nie poradzić, jestem bardzo nieustępliwa. Jak coś chcę, to mam, to przez rodziców, bo mnie rozpieścili, to ich wina. Dochodzę w sumie do celu po trupach, że tak powiem. Nie zważam na nic, ranię kogoś, robię świadomie i nieświadomie, nie liczę się z uczuciami osób trzecich, np. jakiś znajomych”.

W sporadycznych przypadkach zagrożenie stanowi konkretna osoba: „(...) No właśnie ja mieszkam na Kilińskiego, tam nie jest za fajnie. Naprzeciwko mnie mieszka dziewczyna, która ma jakieś wąty do mnie, nie chce mieć w ogóle kontaktu z takimi ludźmi, by nie mieć kłopotów”.

Licealiści mają świadomość znaczenia własnego zachowania dla zapewnienia sobie bezpieczeństwa, dlatego starają się przede wszystkim unikać sytuacji potencjalnie niebezpiecznych: „(...) Tak, to się omija, (...) Oni się muszą powydziierać, bo są za innym klubem, a ja na przykład będąc za Widzewem, a oni są za ŁKS-em, to nie wchodzę w taką dużą grupę i nie krzyczę, że jestem za Widzewem, po prostu odchodzę. I tyle, po co mam się mieszać. Po co mam oberwać, jak to wygląda później, (...) Trzeba się umieć zachować w takiej sytuacji, trzeba ich po prostu omijać”.

Inną stosowaną przez nich strategią radzenia sobie w okolicznościach niebezpiecznych jest utrzymywanie dobrych układów z grupą osób dominujących na osiedlu. Są to ludzie, którzy stanowią ewidentnie, konkretne zagrożenie. Zapewnić sobie bezpieczeństwo można zachowując się wobec nich lojalnie i dowodząc, że się ich szanuje. Wtedy nie tylko nie jest się dla nich obiektem ataku, ale nawet rewanżują się, zapewniając takiej osobie ochronę przed innymi potencjalnymi agresorami. „(...) Nie ma takich ludzi, z którymi jestem w konfliktach

jakichś. Ja po prostu, może to głupio zabrzmie, mam poszanowanie na osiedlu, jestem osobą znaną. Wszyscy od małego się znamy i nikt mi po nazwisku nie powie »ty k...«, broń cię Panie Boże. Wiadomo, że są tacy jacyś dziwni, że zachowują się jakoś inaczej. Wiadomo, że w swoim jakby gronie, nikt nikomu nic nie robi, na Dominikę nie wolno powiedzieć złego słowa, bo nie wolno. Trzeba odpłacać tym, co się dostaje, nie dajesz nic z siebie, też nic nie dostaniesz, prawda? przyjedzie i zacznie coś nagadywać, to ja do niego też startuję »Jesteś stąd? Znasz tych ludzi? To, z jakiej okazji?« Trzeba znać człowieka”.

Podsumowując, lista potencjalnych zagrożeń, powodów do obaw, skonstruowana przez uczniów jest dość zróżnicowana. Okazuje się, że najpoważniejsze ich lęki dotyczą psychicznego wymiaru relacji z innymi ludźmi, lub mają charakter metafizyczny. Zdecydowanie mniej wyraźnie ujawnił się w przypadku tej kategorii uczestników niepokój związany z bezpośrednim zagrożeniem fizycznym ze strony innych osób. Dotyczy on raczej pewnych konkretnych sytuacji, miejsc, konkurencyjnych grup młodzieżowych, a zwłaszcza skonfliktowanych grup kibiców. Badani podkreślali, że próbują radzić sobie sami z tymi problemami, ponieważ interwencja dorosłych bardziej nasila zagrożenie i sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje.

3. Przemoc a nauczyciele

Kolejną kwestią, którą udało się ustalić, to reakcje nauczycieli w sytuacji, gdy są świadkami zachowań agresywnych uczniów. Wiele badań potwierdza, że szkoła jest przez uczniów nierzadko postrzegana jako miejsce, gdzie stosuje się przemoc. Rozwija ona postawy rywalizacji i powoduje stres związany z ciągłym lękiem przed kontrolą i oceną osiągnięć w nauce. To prowadzi do sytuacji, w której każdy czuje się w szkole zagrożony, niepewny swej pozycji, nieufny wobec siebie i najbliższych. Między ludźmi powstaje mur urzeczowienia, zależności, napięcia. W sali lekcyjnej nauczyciel panuje nad przestrzenią i nad wszelką aktywnością ucznia. Warto powiedzieć, że do stosowania dość często lub sporadycznie represji wobec uczniów przyznało się 70% nauczycieli, a 31% większych nauczycieli przyznało, że stosuje represje dość często. Tylko 21% nauczycieli twierdzi, że stosowanie kar cielesnych wobec dzieci jest zbyt częste, to znaczy, że prawie 80% nauczycieli akceptuje stosowanie takich kar w szkole¹⁶.

W oparciu o przeprowadzone wśród łódzkich uczniów badania można stwierdzić, że:

- 43,4% nauczycieli zwraca uwagę agresywnym uczniom,
- 36% nauczycieli kontaktuje się z rodzicami takich uczniów,
- 32,7% nauczycieli odsyła agresywnych uczniów do dyrektora,
- 30,5% nauczycieli wpisuje uwagi takim uczniom,

¹⁶ M. Dąbrowska-Bąk, *dz. cyt.*, s. 102.

- 14,8% nauczycieli stosuje wobec nich kary,
- 9,4% nauczycieli nie reaguje na tego typu zachowania.

Przedstawiony rozkład sposobów reagowania nauczycieli na agresywne zachowania uczniów świadczy, jak się wydaje, raczej o łagodnym traktowaniu przez nich tego typu zachowań. Podstawą takiego stwierdzenia jest znaczny odsetek (9,4%) mówiących o braku reakcji nauczycieli, jak i bardzo duży procent (43,4%) stwierdzeń opisujących te zachowania, jako zwracanie uwagi. Analiza częstości wskazań na określone rodzaje zachowań nauczycieli w różnych typach szkół pokazuje, że takiej zależności nie ma. Chociaż, jeżeli chodzi o wpisywanie uwag agresywnym uczniom, to znacznie częściej robią to nauczyciele w szkołach podstawowych i gimnazjach niż w pozostałych typach szkół (tabela 6.).

Tabela 6. Reakcje nauczycieli na agresję

Typ szkoły	Reakcje nauczycieli na agresję:					
	<i>zwracanie uwagi</i>	<i>stosowanie kar</i>	<i>odsyłanie do dyrektora</i>	<i>wpisywanie uwag</i>	<i>kontakt z rodzicami</i>	<i>brak reakcji</i>
Podstawowa	40,9%	19,0%	29,7%	44,0%	40,3%	5,7%
Gimnazjum	47,6%	14,0%	35,2%	28,3%	36,6%	13,0%
Liceum	40,8%	9,6%	30,5%	13,2%	31,0%	10,1%
Zespół szkół	46,0%	11,6%	40,5%	19,0%	29,2%	12,2%

Podjęliśmy również próbę ustalenia, jak nauczyciele angażują się w działania na rzecz poprawy bezpieczeństwa na terenie szkół. Okazało się, że najwyżej te starania doceniają uczniowie szkół podstawowych, zaś najslabiej postrzegają je uczniowie szkół gimnazjalnych. Szczegółowo przedstawia ten problem tabela 7.

Tabela 7. Starania nauczycieli w sprawach bezpieczeństwa

Typ szkoły	Nauczyciele robią wszystko lub dużo w sprawie poprawy bezpieczeństwa	Nauczyciele robią mało albo nic w sprawie poprawy bezpieczeństwa
Podstawowa	84,8%	15,2%
Gimnazjum	67,5%	32,5%
Liceum	77,4%	22,6%
Zespół szkół	68,1%	31,9%

Skoro zatem bezradność nauczycieli w szkołach, gdzie potencjalnie przemoc jest najwięcej (czyli w szkołach gimnazjalnych) jest największa, to chcieliśmy sprawdzić, z jakim natężeniem występują określone zachowania agresywne wśród samych nauczycieli.

Można zatem, w oparciu o tabelę 8. stwierdzić, że najczęstszą formą zachowań agresywnych stosowanych przez nauczycieli jest krzyk i wyrzucanie uczniów z klasy, a dotyczy to najczęściej uczniów gimnazjum.

Tabela 8. Typy zachowań agresywnych nauczycieli

Jak często w twojej szkole nauczyciele:	Typ szkoły	bardzo często	dość często	Sporadycznie	nie zdarza się wcale
krzyczą na uczniów	Podstawowa	19,4%	28,3%	42,1%	10,1%
	Gimnazjum	23,3%	32,1%	40,2%	4,4%
	Liceum	8,3%	20,7%	59,1%	12,0%
	Zespół szkół	14,7%	25,0%	51,1%	9,2%
ośmieszają, zawstydzają uczniów	Podstawowa	3,1%	6,3%	21,6%	69,0%
	Gimnazjum	5,6%	9,5%	39,8%	45,1%
	Liceum	4,3%	11,5%	47,8%	36,3%
	Zespół szkół	5,0%	8,9%	43,6%	42,6%
poszturchują, popychają uczniów	Podstawowa	2,7%	3,0%	12,2%	82,2%
	Gimnazjum	2,7%	2,4%	16,1%	78,8%
	Liceum	2,7%	2,4%	16,1%	78,8%
	Zespół szkół	2,1%	,9%	10,1%	86,9%
wyrzucają uczniów z klasy	Podstawowa	6,6%	10,2%	35,9%	47,3%
	Gimnazjum	11,6%	16,3%	48,5%	23,6%
	Liceum	2,5%	4,7%	46,4%	46,5%
	Zespół szkół	8,7%	12,5%	49,7%	29,1%

W dalszej części analizy wykorzystamy zatem te zmienne, które opisują jeden z elementów otoczenia badanych, czyli nauczycieli. Można ją zatytułować „nauczyciel a agresja”, jako że skoncentrujemy się w pierwszej kolejności na zbadaniu związków między postępowaniem nauczycieli a postrzeganiem agresji przez uczniów.

Szkoła chcąc się uporać się z problemami, które występują na jej terenie określa zestaw kar, nierzadko z bezsilności wzywa policję, by ta podjęła działania radykalne oparte na przymusie i sankcjach. Nauczyciele tłumaczą swoje pole niemożności przeładowanymi programami, które uniemożliwiają poświęcenie większej uwagi aspektom wychowawczym ich pracy¹⁷. Kary fizyczne mają w szkole długą tradycję. Dzieci były bite w szkołach w średniowieczu, w szkołach jezuickich i innowierczych (okres reformacji). Erazm z Rotterdamu przyrównywał szkoły do galer i katowni. Dopiero na przełomie XIX i XX w. dokonano przewrotu, głosząc hasła pajdocentryzmu¹⁸. Obecnie w szkole polskiej, mimo oficjalnego zakazu stosowania kar fizycznych, zdarzają się przypadki stosowania wobec uczniów tego rodzaju przemocy. Kary fizyczne czy znęcanie się psychiczne są wyrazem bezsilności tych nauczycieli, którzy nie znajdują innych możliwości oddziaływań wychowawczych. Dziecko uderzone przez nauczyciela jest bezsilne, mimo że wie, iż nauczyciel nie ma prawa bić. Jednocześnie nauczyciel stosując kary

¹⁷ J. Urbańska, *Polska młodzież a problem niedostosowania społecznego*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 1997, nr 3-4, s. 101.

¹⁸ Kmieciak-Baran M., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy psychologiczno – socjologiczne*, Warszawa 2000, s. 38.

fizyczne, traci autorytet, wywołuje niechęć do własnej osoby, oburzenie rodziców, kpiny ze strony uczniów¹⁹. Coraz częściej, głównie poprzez media, docierają również informacje o wypadkach stosowania przemocy przez uczniów w stosunku do nauczycieli. Młodzi ludzie, pozbawieni wszelkich zahamowań atakują nauczycieli stosując zarówno przemoc fizyczną, jak i psychiczną. Świadczy to nie tylko o wzroście przemocy wśród uczniów, ale również o całkowitym upadku autorytetu nauczycieli i szkoły, jako środowiska wychowującego i kształtującego zachowania pożądane i zgodne z obowiązującym systemem aksjonormatywnym.

W opisie postępowania nauczycieli w stosunku do uczniów posługiwaliśmy się dwoma wymiarami: nauczyciel jako dydaktyk i nauczyciel jako wychowawca, ponieważ te dwie warstwy relacji nauczyciel – uczeń są stosunkowo łatwo odróżnialne. Wymiar: nauczyciel jako dydaktyk, badany był w dwóch warstwach. Osobno uwzględniliśmy formę, a osobno treść prowadzonych lekcji. Warstwa treści, to umiejętność zainteresowania uczniów tematem prowadzonych zajęć. Informacje na jej temat uzyskaliśmy zadając uczniom pytanie o to, jak wielu nauczycieli prowadzi lekcje w interesujący sposób. Forma to określone przez nauczyciela zasady uczestniczenia uczniów w lekcji. Informacje na jej temat otrzymaliśmy pytając badanych, jak wielu nauczycieli woli uczniów nie włączających się spontanicznie do lekcji, to znaczy nie zadających pytań wtedy, gdy nie są o to pytani, a jak wielu z nich woli uczniów spontanicznie włączających się do lekcji, to znaczy pytających i dyskutujących z nauczycielem. Analizę rozpoczniemy od przedstawienia zależności między sposobem w jaki są prowadzone lekcje a agresją.

Tabela 9. Agresja a sposób prowadzenia lekcji

Agresja	Porównywane grupy	średnia	odchyl. stand.	N	poziom istotności dla testu F
Agresja ogółem	większość lub wszyscy nauczyciele prowadzą lekcje w ciekawy sposób	35,2	8,1	5829	0,001
	Niewielu nauczycieli prowadzi lekcje w ciekawy sposób	33,9	7,8	11308	
	Żaden nauczyciel nie prowadzi lekcji w ciekawy sposób	28,8	9,9	660	
	Ogółem	34,2	8,1	17797	
Agresja fizyczna	większość lub wszyscy nauczyciele prowadzą lekcje w ciekawy sposób	18,2	4,1	5846	0,001
	Niewielu nauczycieli prowadzi lekcje w ciekawy sposób	18,0	3,9	11331	
	Żaden nauczyciel nie prowadzi lekcji w ciekawy sposób	15,2	5,3	663	
	Ogółem	17,9	4,1	17840	

¹⁹ Jundziłł J., *dz. cyt.*, passim.

Agresja	Porównywane grupy	średnia	odchyl. stand.	N	poziom istotności dla testu F
Agresja psychiczna	większość lub wszyscy nauczyciele prowadzą lekcje w ciekawy sposób	16,9	4,6	5836	0,001
	Niewielu nauczycieli prowadzi lekcje w ciekawy sposób	16,0	4,4	11325	
	Żaden nauczyciel nie prowadzi lekcji w ciekawy sposób	13,5	5,3	662	
	Ogółem	16,2	4,6	17823	

Istnieje istotna statystycznie zależność między prowadzonymi lekcjami a postrzeganą przez uczniów agresją. Można zatem powiedzieć, że im więcej nauczycieli w otoczeniu ucznia prowadzi lekcje w interesujący sposób, tym w mniejszym stopniu uczniowie postrzegają zachowania agresywne. Wniosek ten dotyczy obu form agresji (psychicznej i fizycznej) i jest dodatkowo wzmocniony rezultatem obliczonego testu Duncana. Mówi on mianowicie o jednorodności grup określonych wartościami zmiennej wyjaśniającej. Jako że zmienna treść prowadzonych lekcji miała trzy wartości (1. większość nauczycieli prowadzi lekcje w interesujący sposób; 2. niewielu z nich postępuje w ten sposób; 3. żaden nauczyciel nie prowadzi lekcji w interesujący sposób), a zastosowana miara wskazała na podobieństwo kategorii 1. i 2. to można ten rezultat zinterpretować w następujący sposób: gdy w otoczeniu ucznia pojawi się choć kilku nauczycieli prowadzących lekcje w interesujący sposób, obniża to radykalnie postrzeganie agresji.

Uwzględniając formę prowadzonych zajęć uzyskaliśmy podobny obraz zależności.

Tabela 10. Agresja a forma prowadzonych lekcji

Agresja	Porównywane grupy	średnia	odchyl. stand.	N	poziom istotności dla testu F
Agresja ogółem	większość lub wszyscy wolą uczniów, którzy nie zadają pytań	32,5	8,5	4902	0,001
	Półowa woli uczniów, którzy nie zadają pytań	34,5	7,7	6647	
	większość lub wszyscy lubią uczniów zadających pytania	35,0	8,0	6106	
	Ogółem	34,1	8,1	17655	
Agresja fizyczna	większość lub wszyscy wolą uczniów, którzy nie zadają pytań	17,1	4,4	4916	0,001
	Półowa woli uczniów, którzy nie zadają pytań	18,1	3,9	6664	
	większość lub wszyscy lubią uczniów zadających pytania	18,4	4,0	6120	
	Ogółem	17,9	4,1	17700	

Agresja psychiczna	większość lub wszyscy wolą uczniów, którzy nie zadają pytań	15,4	4,7	4907	0,001
	Połowa woli uczniów, którzy nie zadają pytań	16,4	4,4	6653	
	większość lub wszyscy lubią uczniów zadających pytania	16,6	4,5	6121	
	Ogółem	16,2	4,6	17681	

W tym przypadku mamy również do czynienia z istotną statystycznie zależnością: interakcyjny sposób prowadzenia lekcji, a więc taki, w którym uczniowie prowadzą aktywny dialog z nauczycielem wiąże się z istotnie wyższym poczuciem bezpieczeństwa niż prowadzenie lekcji w sposób tradycyjny, to jest ze sztywno ustalonym podziałem ról. Zależność tę akcentuje dodatkowo test Duncana wskazujący na brak podobieństwa między wartościami zmiennej wyjaśniającej czyli: 1. większość nauczycieli woli uczniów siedzących cicho od tych, którzy zadają pytania; 2. połowa woli jednych, a połowa drugich; 3. większość nauczycieli woli uczniów, którzy zadają pytania od tych siedzących cicho. Wyniki części analiz poświęconej nauczycielom wydają się układać w całość. Okazuje się bowiem, że zarówno sposób prowadzenia lekcji, jak wprowadzone przez nauczycieli zasady zachowania się ucznia w trakcie zajęć łączą się z różnym stopniem postrzeganej agresji. Możliwych wyjaśnień tych rezultatów jest zapewne wiele, ale dwa wydają się nam najbardziej przekonujące. Pierwszy odwołuje się do wydatkowania przez uczniów energii i związanych z nią emocji przez uczniów. Można przyjąć, że zaangażowanie emocjonalne i intelektualne ucznia jest zdecydowanie większe wówczas, gdy lekcja jest interesująca i zmusza go do skupienia uwagi. Jeśli nadto sam w niej intensywnie uczestniczy, to taka sytuacja powoduje, że wydatek energii ucznia jest duży i sprawia, że przerwy między lekcjami służą regeneracji. Gdy uczeń nudzi się podczas lekcji, a towarzyszy temu jeszcze stres związany z oczekiwaniem na pytania ze strony nauczyciela, skumulowana energia znajduje swe ujście podczas przerw lub po szkole. Lekcje prowadzone interaktywnie prawdopodobnie powodują również, że uczeń uczy się tolerancji dla cudzych poglądów.

Przejdźmy teraz do drugiego z wymiarów, jakiego używali uczniowie charakteryzując swoich nauczycieli. Nauczyciel-wychowawca to zmienna utworzona z kilku informacji. Pozwoliło to nam na utworzenie czterostopniowej skali, w której 1 oznacza zdecydowanie dobry wychowawca, 2 – dobry wychowawca, 3 – raczej zły, 4 – zdecydowanie zły. Do jej konstrukcji wykorzystaliśmy trzy informacje dotyczące: 1. wysiłku, jaki nauczyciele wkładają w to, aby w szkole było bezpieczniej; 2. nastawienia do uczniów; 3. sposobu oceniania uczniów. Zdecydowanie dobry wychowawca jest więc określony na tej skali, jako osoba robiąca wszystko, aby w szkole było bezpieczniej, nadto odnosząca się do uczniów przychylnie, z życzliwością i wreszcie sprawiedliwie, to znaczy bezstronnie ich oceniająca. Każdy następny punkt skali wiąże się z posiadaniem mniejszej liczby pozytywnych charakterystyk. Następnym krokiem było zbadanie zależności między tą skalą a poziomem agresji.

Tabela 11. Agresja a ocena nauczyciela jako wychowawcy

Agresja	nauczyciel-wychowawca ocena uczniów	średnia	odchyl. stand.	N	Poziom istotności dla testu F
Agresja ogółem	zdecydowanie dobry	35,7	7,1	5943	0,001
	raczej dobry	33,7	7,5	4776	
	raczej zły	31,8	7,6	3486	
	zdecydowanie zły	29,2	8,4	1852	
	Ogółem	33,5	7,8	16057	
Agresja fizyczna	zdecydowanie dobry	18,6	3,7	5957	0,001
	raczej dobry	17,8	3,9	4795	
	raczej zły	17,0	4,0	3491	
	zdecydowanie zły	15,6	4,4	1853	
	Ogółem	17,7	4,0	16096	
Agresja psychiczna	zdecydowanie dobry	17,1	4,1	5948	0,001
	raczej dobry	15,9	4,2	4780	
	raczej zły	14,8	4,3	3493	
	zdecydowanie zły	13,5	4,6	1854	
	Ogółem	35,7	7,1	5943	

Jak widać mamy tu do czynienia z istotną statystycznie zależnością prostoliniową, którą można zinterpretować w taki oto sposób: im lepszy wychowawca, tym mniej agresji. Test Duncana wskazuje ponadto, że określone stopnie skali nie wykazują żadnego podobieństwa ze względu na agresję. Takiego rezultatu można było się w zasadzie spodziewać, a tak silne potwierdzenie hipotezy pozostaje w zgodzie z przekonaniem o wpływie zachowania nauczyciela na postawy uczniów. Choć niewątpliwie teza o autorytecie nauczyciela uległa pewnemu przewartościowaniu, to jednak obraz nauczyciela tworzony przez uczniów, w oparciu o sposób, w jaki są przez nauczycieli traktowani, ma niewątpliwie wpływ na ich sposób zachowania i postrzegania otoczenia szkolnego.

4. Przemoc a otoczenie rówieśnicze

Równie ważną grupą w środowisku szkolnym są rówieśnicy. Grupa rówieśnicza jest rzeczywistym układem odniesienia normatywnego, zaspokajającą potrzebę przynależności i społecznego uczestnictwa, a także pośredniczącą w przyswajaniu przez młodzież norm, wartości, weryfikującą możliwość ewentualnych odchyleń od wzorów uznanych za normalne²⁰.

Wielu uczniów nie lubi szkoły także z powodu złych relacji z kolegami, wysokiego poczucia zagrożenia płynącego z tych relacji. Ofiary długotrwałej

²⁰ B. Misztal, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wrocław 1974, passim.

przemocy cierpią w milczeniu. Przyczynami złych relacji dziecka w szkole mogą być: zaniedbanie w rodzinie, niewłaściwy ubiór, nieśmiałość, zamknięcie w sobie lub też rozpieszczanie przez rodziców, zarozumiałość, lekceważenie innych²¹. Uczniowie, wobec których stosowana jest przemoc, zdają sobie sprawę z własnej bezsilności i osamotnienia, wiedzą, że nikt ich nie ochroni przed skrzywdzeniem, mają zachwiane poczucie bezpieczeństwa. Nierzadko rówieśnicy atakują dzieci wyróżniające się w grupie czymś szczególnym. Wszelkie krańcowości mogą narazić na szykany: wygląd, sposób ubierania, defekty fizyczne itp. Psychologowie dawno odkryli, że wszelka odmienność budzi niepokój, niechęć, opór. Szkoła jest często bezradna wobec anormalnych zachowań swoich uczniów. Wynika to z faktu przyjmowania przez nauczycieli dwóch typów postaw. Z jednej strony w poczuciu bezsilności manifestowaniem swojej obojętności, z drugiej zaś tłumaczeniem istniejącej sytuacji trudnym środowiskiem domowym czy rówieśniczym uczniów²². Nierzadko szkoła przypomina organizację paramilitarną opartą na upokarzaniu, ostrym podziale na rządzących i rządzonych, tresurze i kuciu na pamięć. Dołączyć wystarczy tzw. zjawisko fali, czyli sposobu traktowania młodszych uczniów przez starszych przypominające praktyki stosowane w wojsku, coraz częstsze pojawianie się w szkołach zjawiska *mobbingu* i mamy obraz kształtowania pewnego sposobu zachowania, przekazywanego poszczególnym „szkolnym pokoleniom”, podatnym na wpływy ze względu na moment rozwoju i przemodelowania struktur osobowości i utrwalanym.

Można na koniec powiedzieć, że podstawowym grzechem szkoły, jako środowiska wychowującego, jest powierzchność oddziaływań wychowawczych. Koncentruje się ona przede wszystkim na edukacji i to odbija się na postrzeganiu roli ucznia tylko z perspektywy jego oceny w zakresie stopnia przyswojenia wiedzy. Jest ona podstawą oceny i ewentualnej selekcji, która realizowana nieprawidłowo prowadzi do zachowań anormalnych. Tak więc szkoła z jednej strony nie reaguje właściwie na zachowania agresywne młodzieży, z drugiej zaś sama je wytwarza poprzez źle prowadzoną ocenę i selekcję uczniów. To nierzadko prowadzi do wycofywania się z aktywności szkolnej (wagary, ucieczki, używki) lub czynów chuligańskich, odreagowywania własnej frustracji poprzez znęcanie się nad innymi, przemoc fizyczną, psychiczną i werbalną. Trzeba umieć dostrzec fakt, że stosowane do tej pory narzędzia i formy oddziaływań wymagają istotnej przebudowy, aby dostosować się do nowej sytuacji społecznej.

Kolejnym elementem otoczenia ucznia jest środowisko rówieśnicze. W analizie uwzględniającej ten obszar skoncentrowaliśmy się na koleżeńskich relacjach szkolnych. Do zbadania zależności poziomu agresji od tej sfery użyliśmy trzech zmiennych: skali integracji klasy, pozycji ucznia w klasie i sieci kontaktów rówieśniczych. Pierwszą z wziętych do analizy zmiennych jest integracja klasy. Utworzyliśmy ją wykorzystując do tego celu następujące informacje: możliwość otrzymania wsparcia ze strony kolegów z klasy, reakcji klasy

²¹ M. Kmiecik-Baran, *Młodzież i przemoc...*, s. 59.

²² J. Urbańska, *dz. cyt.*, s. 99.

na ewentualny sukces któregoś z uczniów, sposobu rozwiązywania wspólnych problemów, wreszcie utrzymywanie kontaktów pozalekcyjnych z kolegami z klasy. Skala integracji ma cztery stopnie. Stopień określający największą siłę integracji nazwaliśmy zdecydowanie wysoką integracją i oznacza on, że: 1. uczeń może liczyć na wsparcie swych kolegów, 2. reakcją na uzyskaną pochwałę nauczyciela są gratulacje i zadowolenie reszty klasy, 3. problemy klasy rozwiązywane są wspólnie przez uczniów oraz jest to rozwiązanie, które odpowiada wszystkim, a także 4. uczeń utrzymuje kontakty pozalekcyjne z kolegami z klasy. Ostatni stopień skali: integracja zdecydowanie niska scharakteryzowany jest jako przypadek, który oznacza: 1. brak wsparcia, 2. reakcją na pochwałę jest zazdrość i niezadowolenie, 3. problemy klasy pozostają nierozwiązywalne, ponieważ każdy uczeń ma inne zdanie oraz 4. brak kontaktów pozalekcyjnych z kolegami z klasy. Tak skonstruowaną skalę wykorzystaliśmy do zbadania związku z poziomem agresji. Rezultat tej analizy przedstawia poniższa tabela.

Tabela 12. Agresja a poziom integracji klasy

Agresja	Integracja klasy	średnia	odchyl. stand.	N	poziom istotności dla testu F
Agresja ogółem	Zdecydowanie wysoka	35,0	8,4	934	0,001
	raczej wysoka	35,3	7,5	9135	
	raczej niska	31,9	7,7	1932	
	Zdecydowanie niska	32,9	8,6	5683	
	Ogółem	34,2	8,1	17684	
Agresja fizyczna	Zdecydowanie wysoka	18,0	4,3	941	0,001
	raczej wysoka	18,5	3,8	9150	
	raczej niska	17,0	4,0	1934	
	Zdecydowanie niska	17,4	4,4	5700	
	Ogółem	18,0	4,1	17725	
Agresja psychiczna	Zdecydowanie wysoka	16,9	4,7	936	0,001
	raczej wysoka	16,9	4,3	9141	
	raczej niska	14,8	4,3	1937	
	Zdecydowanie niska	15,5	4,8	5696	
	Ogółem	16,2	4,6	17710	

Dane zawarte w powyższej tabeli wskazują na istotny statystycznie związek między integracją a poziomem agresji. Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że związek ten nie ma charakteru prostoliniowego. Najwyższy poziom agresji występuje bowiem w przypadku raczej niskiej oraz zdecydowanie niskiej integracji klasy. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że integracja zdecydowanie wysoka i raczej wysoka związane są z podobnym poziomem agresji, zaś pozostałe stopnie integracji (raczej niska i zdecydowanie niska) wiążą istotnie różne poziomy agresji. Rezultat ten, jeżeli przyjąć, że szkolne życie ucznia związane jest przede wszystkim z klasą, nie jest zaskakujący. W klasach o wysokiej integracji nieporozumienia występują zdecydowanie rzadziej niż w klasach o niższej

integracji, a nadto jeżeli się już pojawiają, są prawdopodobnie rozwiązywane bez użycia przemocy. Pewnie też dlatego uczniowie z tych klas są rzadziej obserwatorami bądź uczestnikami tego rodzaju zdarzeń.

Pozycja ucznia to kolejna zmienna, która posłużyła nam do wyjaśniania poziomu agresji. Zmienna ta przyjmuje trzy wartości: 1. wysoka pozycja wskazuje na sytuację, w której respondent deklaruje, że lubi większość kolegów z klasy i równocześnie jest przez nich lubiany, 2. średnia pozycja oznacza, że uczeń lubi większość kolegów, choć nie jest przez tę większość lubiany, bądź odwrotnie, nie lubi większości kolegów, choć jest przez nich lubiany, 3. niska pozycja zaś to przypadki, gdy uczeń nie lubi większości kolegów i przez tę większość nie jest lubiany. Poniższa tabela (13.) pokazuje rezultaty tej analizy.

Tabela 13. Agresja a pozycja ucznia

Agresja	Pozycja w grupie	średnia	odchyl. stand.	N	poziom istotności dla testu F
Agresja ogółem	Wysoka	35,2	7,8	8119	0,001
	Średnia	33,8	8,0	4900	
	Niska	32,7	8,3	4571	
	Ogółem	34,2	8,1	17590	
Agresja fizyczna	Wysoka	18,4	3,9	8134	0,001
	Średnia	17,8	4,1	4912	
	Niska	17,3	4,3	4591	
	Ogółem	17,9	4,1	17637	
Agresja psychiczna	Wysoka	16,8	4,5	8134	0,001
	Średnia	16,1	4,5	4905	
	Niska	15,3	4,7	4582	
	Ogółem	16,2	4,6	17621	

Tu również, zgodnie z oczekiwaniami, okazało się, że istnieje istotny statystycznie związek między pozycją a poziomem agresji. Ma on charakter prostoliniowy, co oznacza w tym przypadku, że im wyższa pozycja ucznia w klasie, tym mniejsza agresja. Ponadto test Duncana wskazuje na brak podobieństwa grup wyznaczonych wartościami zmiennej niezależnej, co dodatkowo upoważnia do stwierdzenia, że każda z wyróżnionych pozycji (wysoka, średnia, niska) wiąże niepodobne do siebie poziomy agresji.

Na zakończenie omawiania tego obszaru otoczenia ucznia chcielibyśmy przedstawić analizę, w której jako zmiennej wyjaśniającej użyliśmy „sieci kontaktów koleżeńskich” (tabela 14.).

W tym przypadku rezultaty przedstawiają bardziej złożony obraz zjawiska. Nim przejdziemy do ich omówienia, poświęcimy kilka słów na charakterystykę wartości zmiennej wyjaśniającej. Kategoria „szkoła i poza szkołą” oznacza, że zakres sieci kontaktów ucznia jest najszerszy i obejmuje spotkania w czasie wolnym od zajęć zarówno z kolegami ze szkoły, jak i spoza niej. Kategoria „szkoła lub poza

szkołą” dotyczy przypadków, w których uczeń deklarował utrzymywanie kontaktów tylko z kolegami szkolnymi, bądź tylko z pozaszkolnymi. Wreszcie ostatnia kategoria opisuje praktyczny brak koleżeńskich kontaktów. Obliczone zależności mówią nam, że najszerze sieci kontaktów wiążą się z występowaniem najwyższego poziomu agresji. Można stwierdzić, że im mniejsza liczba kontaktów, tym mniejszy poziom agresji. Jeżeli chodzi o agresję fizyczną, jest już nieco inaczej, jako że najniższy poziom agresji występuje, gdy uczeń utrzymuje kontakty tylko z kolegami szkolnymi bądź tylko z pozaszkolnymi. Obliczony test Duncana wskazuje ponadto, że w przypadku obu odmian agresji występuje podobieństwo dwóch typów kontaktów. Dzięki niemu można sformułować stwierdzenie, że im szersze i bardziej różnorodne środowiskowo kontakty, tym większy poziom agresji. Może to wynikać zarówno z różnych pozycji, jakie w tych środowiskach mają uczniowie, jak również z doświadczania wielorakich typów zachowań, które dostarczają rozmaicie znaczących i efektywnych wzorów działań w osiągnięciu celów osobistych i grupowych. A ponieważ agresja dla wielu młodych ludzi jest jedynym znanym i skutecznym sposobem osiągnięcia celów, to inni uczestnicy grup rówieśniczych obserwując ich „skuteczność” i porównując z innymi działaniami, nie zawsze wystarczająco efektywnymi, mogą uznawać, iż warto agresję zacząć stosować.

Tabela 14. Agresja a kontakty utrzymywane przez uczniów

Agresja	Sieć kontaktów	średnia	odchyl. stand.	N	poziom istotności dla testu F
Agresja ogółem	szkoła i poza	33,4	8,6	2265	0,001
	szkoła lub poza	34,3	7,9	12941	
	ani szkoła ani poza	34,3	8,5	1981	
	Ogółem	34,2	8,0	17187	
Agresja fizyczna	szkoła i poza	17,4	4,4	2273	0,001
	szkoła lub poza	18,1	4,0	12972	
	ani szkoła ani poza	18,1	4,3	1985	
	Ogółem	18,0	4,1	17230	
Agresja psychiczna	szkoła i poza	16,0	4,8	2266	0,016
	szkoła lub poza	16,3	4,5	12963	
	ani szkoła ani poza	16,1	4,8	1985	
	Ogółem	16,2	4,6	17214	

Zakończenie

W szeroko rozumianym podejściu humanistycznym dziecko jest widziane jako z gruntu dobre. To najbliższe otoczenie, rodzice, szkoła, rówieśnicy modelują jego zachowanie. Dzięki temu oddziaływaniu dzieci przyswajają sobie określony system wartości, uczą się sposobów reagowania w różnych sytuacjach. W dorosłym życiu człowiek często powtarza doświadczenia dzieciństwa, nawet wtedy

gdy są one dla niego frustrujące, ponieważ tak była budowana jego tożsamość. Dlatego tak ważne jest zmniejszanie doświadczania przemocy, ponieważ ona zawsze rodzi duży lęk, który zapamiętuje się na całe życie.

Podjęte przez nas badania były z jednej strony wielkim przedsięwzięciem organizacyjnym, z drugiej zaś stwarzały ogromne możliwości rozpoznania skali i charakteru przemocy w łódzkich szkołach oraz dokonania bardzo szerokiej i wielowymiarowej analizy w poszukiwaniu jej uwarunkowań.

Pozwoliły one na obiektywną i subiektywną ocenę poziomu bezpieczeństwa uczniów łódzkich szkół, a ich efekty są także szeroką informacją o sytuacji szkolnej młodzieży. Dały również możliwość poznania sposobów funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym, pozwoliły na ocenę stosunków między aktorami tego środowiska: nauczycielami i uczniami, a także między samymi uczniami. Ich zakres wyszedł nieco poza samą problematykę badań, ale wyniki są wyjątkową, jak można sądzić, diagnozą łódzkiej szkoły, a przede wszystkim łódzkich dzieci i młodzieży uwikłanej w różne typy środowisk.

Pierwszym nasuwającym się wnioskiem jest ten, że badana młodzież nie czuje się bezpiecznie w szkole. Zdecydowanie wyraźnie ujawnił się wśród uczniów niepokój związany z bezpośrednim zagrożeniem fizycznym ze strony innych osób. Bardzo interesujące wnioski można wyciągnąć również z danych dotyczących poziomu integracji klasy. W tych o wysokiej integracji nieporozumienia występują zdecydowanie rzadziej niż w klasach o niższej integracji, a jeśli pojawiają, to zapewne rozwiązywane bez użycia przemocy. Szersze i bardziej różnorodnie środowiskowo kontakty, mogą, w oparciu o relacjonowane wyniki badań, zwiększać poziom agresji. Może to wynikać zarówno z różnych pozycji, jakie w tych środowiskach zajmują uczniowie, jak również z doświadczania wielorakich typów zachowań, które dostarczają rozmaicie znaczących i efektywnych wzorów działań celowych.

Szczególnie ciekawe wnioski, przyniosła analiza sposobu reagowania nauczycieli na agresywne zachowania uczniów. Szczególnie ważne jest stwierdzenie łagodnego traktowania przez nich tego typu zachowań. Najczęstszą formą zachowań agresywnych stosowanych przez nauczycieli jest krzyk i wyrzucanie uczniów z klasy. Bardzo interesujący wydaje się kolejny wniosek z badań, który można sformułować następująco, że im więcej nauczycieli w otoczeniu ucznia prowadzi lekcje w interesujący sposób, tym w mniejszym stopniu uczniowie postrzegają zachowania agresywne. Gdy uczeń nudzi się podczas lekcji, a towarzyszy temu jeszcze stres związany z oczekiwaniem na pytania ze strony nauczyciela, skumulowana energia znajduje swe ujście podczas przerw lub po szkole. Lekcje prowadzone interaktywnie prawdopodobnie powodują również, że uczeń uczy się tolerancji dla cudzych poglądów.

Zatem tym, co może rodzić niepokój i pewną dezaprobatę są warunki socjalizacyjne i edukacyjne, w jakich młodzi ludzie są kształtowani. To świat ludzi dorosłych: rodziców, wychowawców, nauczycieli kształtuje te warunki, definiuje normy i reguły życia społecznego, nie zawsze jednoznaczne i spójne. Zatem życie w owej niejednoznaczności może powodować (i zapewne powoduje) zagubienie

normatywne, zaburzona hierarchią wartości, co prowadzi niejednokrotnie do wzrostu zachowań agresywnych w życiu społecznym. A jeśli do tego dołączy się podstawowy grzech świata dorosłych – grzech niekonsekwencji i ich coraz bardziej widocznie rosnącą obojętnością na rzecz malejącego wsparcia, to można z całą pewnością powiedzieć, iż młodym ludziom w warunkach ukształtowanych przez dorosłych żyje się zdecydowanie trudniej niż kiedykolwiek w przeszłości.

Literatura

- Aronson E., Wilson T. D., Alert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.
- Dąbrowska-Bąk M., *Przemoc w rodzinie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 2, s. 94-110.
- Górniewicz I., *Przemoc w rodzinie. Zarys problemu*, „Wychowanie na co dzień” 1995, nr 1, 5-7.
- Jundził J., *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa 1993.
- Kmieciak-Baran M., *Przemoc wśród młodzieży*, „Solidarność” – Magazyn, 1988, nr 2, s. 12-14.
- Kmieciak-Baran M., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy psychologiczno – socjologiczne*, Warszawa 2000.
- Komunikat CBOS, *Czy w Polsce żyje się bezpiecznie?*, Warszawa 2007.
- Misztal B., *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wrocław 1974.
- Nowicka-Włodarczyk E., *Niestosowanie przemocy jako program moralny*, Łódź 1981.
- Mellibruda J., *Psychologiczna analiza funkcjonowania alkoholików i członków ich rodzin*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Zdrowia” 1993, t. 2, 123-187.
- Mellibruda J., *Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie*, http://www.niebieskalinia.pl/przewodnik_ustawa/poradnik_-_eksperti_radza/01._Jerzyo_Mellibruda.pdf (odczyt z dn. 18 grudnia 2011).
- Stankowski A., Stankowska N., *Szkoła a zachowania dewiacyjne*, w: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne*, red. A Nowak, Kraków 2000, s. 121-137.
- Urbańska J., *Polska młodzież a problem niedostosowania społecznego*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 1997, nr 3/4, s. 97-105.
- Vasta R., Haith M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Violence from the perspective: school – teacher – student. Cooperation or rivalry?

Summary

In presented paper we analyse in detail family, peer environment, neighbourhood and school. We do it in search for flaws in system of values, in educational activities that lead to a significant increase of acts filled with aggression manifesting itself in number of ways.

Violence always causes humiliation, tribulation, gives birth to hate, craves vengeance, and there is nothing into it that could argue In favour of its use. Violence is always a result of personal action, is usually intentional and, at its essence, is to violate law and goods

of an individual what precludes self-defence and causes damage. In research presented we assumed that the source of violence is social environment of an individual, in particular: school, family and peers. In conducted research we aimed at determining basic levels of group

influence that might eventually lead to increasing the sense of hazard among the youth of Łódź. We also intended to show quality of environments that influence the process of moulding young people's personality. Results of this research allow us to conclude that the world of adults – parents, educators, teachers – defines norms and rules of social life that are not always explicit and coherent. Therefore life in such ambiguity causes normative disorientation, disturbed hierarchy of values that leads to increase of aggressive behaviour in social life.

Keywords: peers, school, teacher, violence, youth.

MAŁGORZATA GRUCHOŁA

Instytut Kulturoznawstwa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ochrona małoletnich internautów jako zadanie i wyzwanie dla rodziny w państwach Unii Europejskiej

Streszczenie: Celem publikacji jest analiza ochrony małoletnich internautów jako zadania i wyzwania rodziców, ponadto weryfikacja działań podejmowanych w tym zakresie przez państwa Wspólnoty, wreszcie próba odpowiedzi na pytanie: czy zaproponowane rozwiązania są skuteczne? Po wstępnych rozważaniach teoretycznych dotyczących mapy zagrożeń przeanalizowano kluczowe dla tytułowej ochrony regulacje prawne. Wdrożenie priorytetów polityki ochrony dokonuje się poprzez realizację programów pomocowych. Jednym z nich jest *Safer Internet*. Zweryfikowano założenia Polskiego Centrum Programu *Safer Internet*, w tym działalność Fundacji Dzieci Niczyje oraz Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej. Omówiono zadania i inicjatywy projektu *Saferinternet.pl* (m.in. zespół kontaktowy: *Dyżurnet.pl*, tzw. *hotline* oraz zespół pomocowy, tzw. *Helpline.org.pl*), cele kampanii medialnych i społecznych (np. „Dziecko w sieci”). Zanalizowano zagrożenie umiejętności korzystania z internetu. Omówiono techniczne urządzenia wspomagające ochronę dzieci. Słowa kluczowe: dzieci, edukacja medialna, inicjatywy, internet, ochrona, prawo, Unia Europejska.

Wprowadzenie

Nie od dziś mówi się o zagrożeniach, jakie niesie ze sobą Internet. Jest to temat poruszany zarówno przez teoretyków jak i praktyków, coraz częściej też przez polityków oraz osoby odpowiedzialne za bezpieczeństwo dzieci. Z raportu *EU Kids Online*¹, zawierającego analizę wyników z 250 badań dotyczących używania Internetu przez dzieci w państwach Unii Europejskiej wynika, że ponad połowa rodziców obawia się kontaktu dziecka z treściami pornograficznymi lub związanymi z przemocą (65% UE, 67% PL); uwodzenia dziecka przez nieznajomych

¹ Raport dostępny na stronie: <http://www.Ise.ac.uk/collections/EUKidsOnline/> (odczyt z dn. 4 maja 2011 r.).

w globalnej sieci (60% UE, 60% PL); dokuczania dziecku przez rówieśników (54% UE, 56% PL); społecznej izolacji dziecka ze względu na ilość czasu spędzanego przed komputerem (53% UE, 56% PL). Nieco mniej rodziców niepokoi się możliwością przekazania przez dziecko prywatnych informacji (47% UE, 38% PL). Warto zaznaczyć, że tylko co trzecie dziecko (w Polsce i Europie) zwraca się do rodziców o pomoc w trudnej sytuacji związanej z Internetem. W przypadku poważniejszych zagrożeń o pomoc prosi jedynie co 10 dziecko. Jedynie połowa rodziców w Polsce zainstalowała na domowym komputerze program filtrujący lub monitorujący aktywność dziecka w globalnej sieci. 16% badanych rodziców nie potrafi jednak korzystać z tego rodzaju oprogramowania².

Jasno i wyraźnie kształtuje się zatem obraz polskiego rodzica, który ma stosunkowo wysoką świadomość zagrożeń, ale często nie dysponuje wystarczającą wiedzą i umiejętnościami, by zadbać o bezpieczeństwo dziecka surfującego w Internecie. Nasuwają się pytania: jakie są rodzaje zagrożeń; jakie są podstawy prawne ochrony małoletnich internautów; jakie działania podejmuje UE w celu zapewnienia ochrony najmłodszym użytkownikom Internetu; co stanowi istotę umiejętności korzystania z Internetu; jakie techniczne urządzenia wspierają ochronę dziecka?

1. Zestawienie zagrożeń

Stosunek do Internetu jest bardzo różnorodny od niemal utopijnego, euforycznego zachwytu, po katastroficzne wizje piętnujące globalną sieć z powodu zagrożeń, jakie ze sobą niesie. Oddziaływanie Internetu można podzielić na dwa rodzaje:

- pośrednie: jest to czas odjęty innym czynnościom, np. komunikowaniu się „twarzą w twarz”;
- bezpośrednie: to treści, sposób odbioru i komunikowania³.

Z jednej strony Internet służy młodym ludziom do celów edukacyjnych pozwalając samodzielnie pogłębiać wiedzę. Z drugiej, daje nieograniczony dostęp także do treści zawierających elementy przemocy, agresji czy erotyzmu. Zatraca się w internetowych grach *on-line* młodzież często traci kontakt z realnym światem, w skrajnych przypadkach może popaść w uzależnienie. W wirtualnym świecie wszyscy są anonimowi, nie ma możliwości zweryfikowania personaliów drugiej osoby. Stąd Internet stał się specyficznym miejscem poszukiwania przez osoby dorosłe kontaktu z dziećmi i areną udostępniania pornografii⁴.

² Dyżurnet.pl, *Rozwiązania filtrujące niepożądane treści w internecie. Raport Dyżurnet.pl*, Warszawa 2009, s. 4.

³ *Tamże*, s. 75.

⁴ K. Śpiewak, *Internet a zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży*, w: *Jednostka – grupa – cyberświat. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, red. M. Radochoński, B. Przywara, Rzeszów 2004, s. 104.

Jednak cybersieć to nie tylko zagrożenia psychiczne, ale i fizyczne. Zbyt długie przesiadywanie przed komputerem w nieprawidłowych pozycjach prowadzi do skrzywień kręgosłupa i innych wad postawy, wad wzroku, a także uszkodzenia nerwów odpowiedzialnych za ruchy nadgarstka i dłoni.

Z punktu ochrony dziecka-internauta należy wyróżnić zagrożenia związane z treściami w Internecie oraz wynikające z utrzymywania kontaktów przez globalną sieć⁵. W obydwu grupach część zagrożeń wynika z zachowania samych użytkowników Internetu, pozostałe – ze sposobu postępowania innych. Istnieją też zagrożenia, których przypisanie do jednego z dwu wymiarów, wynika z przyjętej perspektywy – konsumenta lub producenta, szczególnie w przypadku treści generowanych przez użytkownika. Przypadek ten pokazuje, że te dwa wymiary wzajemnie się przenikają.

Do pierwszej grupy zagrożeń zalicza się między innymi treści: nieodpowiednie dla określonych grup wiekowych, zawierające przemoc, niezgodne z prawdą i prawem: rasizm, ksenofobię, pornografię dziecięcą, zachęcające do autoagresji, naruszające prawa człowieka i jego godność. Ponadto są: nieadekwatna reklama i działania marketingowe skierowane do dzieci, utrwalanie i przenoszenie danych oraz naruszanie praw autorskich⁶. Uzasadnienie *Rekomendacji* Komitetu Ministrów Rady Europy z dnia 31 października 2001 r. daje wykładnię treści nielegalnych oraz szkodliwych. Pierwsze to treści sprzeczne z prawem krajowym. Treści szkodliwe ujmuje jako niekoniecznie nielegalne, za to potencjalnie niosące szkodę, szczególnie dla fizycznego, psychicznego i moralnego rozwoju małoletnich⁷. Przykładami są treści propagujące ruchy religijne uznane za sekty, przedstawiające anoreksję i bulimię jako styl życia, a nie poważną chorobę, nawołujące do samookaleczeń, promujące narkotyki i inne używki, środki farmaceutyczne, takie jak: tabletki gwałtu, dopalacze lub sterydy. Nowym zagrożeniem ze strony globalnej sieci są tzw. dziecięce pokoje śmierci. W Internecie istnieje obecnie ponad 9000 stron internetowych, na których inni ludzie nakłaniają

⁵ Stiftung Digitale Chancen, *Zestaw zaleceń projektu Youth Protection Roundtable*, Hamburg 2009, s. 7.

⁶ J. Śpiewak, *Wykorzystanie seksualne dziecka w kodeksie karnym*, „Niebieska Linia” 2010, nr 3, s. 28-37; Ł. Wojtasik, *Pedofilia i pornografia dziecięca w internecie*, „Dziecko Krzywdzone” 2003, nr 2, s. 56 – 67; J. Tęcza-Ćwierz, *Internet – szanse i zagrożenia*, „Wychowawca” 2003, nr 6, s. 16-17; K. Paradowski, *Internet: korzyści, zagrożenia: praktyczny poradnik dla nauczycieli, pedagogów, rodziców*, Warszawa 2000; T. Palmer, *Ciemna strona internetu – ofiary pornografii dziecięcej*, „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 13, s. 28-44; I. R. Berson, *Cyberofiary: psychospołeczne konsekwencje wykorzystywania młodzieży za pośrednictwem internetu*, „Dziecko Krzywdzone” 2003, nr 2, s. 72-83; M. Kordoń, *Niebezpieczeństwa sieci*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 2, s. 55-63; M. Braun-Gałkowska, *Oddziaływanie internetu na psychikę dzieci*, „Edukacja Medialna” 2003, nr 3, s. 14-20; W. Wosińska, *Terror z komputerów*, „Charaktery” 2005, nr 7, s. 25-26.

⁷ Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy Rec(2001)8 z dnia 31 października 2001 r. dotycząca samoregulacji w zakresie cyberzawartości: samoregulacja oraz ochrona użytkowników przed treściami nielegalnymi i szkodliwymi w usługach informacyjno-komunikacyjnych, http://www.krrit.gov.pl/bip/Portals/0/publikacje/analizy/Analiza2005_07.pdf (odczyt z dn. 6 maja 2011 r.).

do samobójstwa, podają sposoby jego popełnienia czy szukają towarzysza, który razem z nim targnie się na swoje życie.

Drugą grupę stanowią zagrożenia związane z kontaktowaniem się przez Internet. Zalicza się do nich: wykluczenie społeczne i cyfrowe, szkodliwe porady, uzależnienie od globalnej sieci, kradzież tożsamości, poufnych danych lub pieniędzy (*phishing*), oszustwo handlowe, ujawnianie prywatnych informacji oraz pozyskiwanie danych z profili internetowych⁸. Ponadto podczas korzystania z Internetu dzieci mogą się zetknąć z niepokojącymi zjawiskami, takimi jak:

- *cyberbullying* – forma przemocy polegająca na wyzywaniu, ośmieszaniu, szantażowaniu czy rozprzestrzenianiu kompromitujących materiałów w sieci przy użyciu technologii informacyjnych i komunikacyjnych (komunikatorów, czatów, stron www, blogów)⁹;
- *grooming* – uwodzenie dzieci przez osoby dorosłe za pomocą Internetu. Do nawiązywania bliskiego kontaktu z małoletnimi „cyberłowcy” wykorzystują głównie komunikatory internetowe oraz czaty. Starają się oni nakłonić dzieci do rozmów o seksie, co może być wstępem do dalszego ich osaczania i molestowania. Dorosły, często udając rówieśnika swej ofiary, stopniowo zdobywa jej zaufanie, dane osobowe, zdjęcia, a często staje się jej „dobrym przyjacielem”. Namawia dziecko do oglądania pornografii i nalega na spotkanie w świecie rzeczywistym. Gdy dojdzie do spotkania, dziecko zazwyczaj zostaje wykorzystane seksualnie i nierzadko staje się ofiarą przemysłu pornograficznego¹⁰.

⁸ K. Fenik, *Uzależnienie od internetu. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29.–30.09.2009 r. Materiały niepublikowane; S. Kosek-Nita, *Uzależnienie od komputera i jego następstwa*, „Wychowanie na Co Dzień” 2006, nr 3, s. 6–9; C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Kraków 2006; M. Maj, *Techniczne aspekty bezpieczeństwa w internecie. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29.–30.09.2009r. Materiały niepublikowane; M. Serzycki, *Portale społecznościowe a ochrona danych osobowych. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29.–30.09.2009r. Materiały niepublikowane.

⁹ J. Wolak, K. Mitchell, D. Finkelhor, *Czy nękanie za pośrednictwem internetu jest formą przemocy rówieśniczej? Analiza zjawiska nękania online przez znajomych rówieśników i przez sprawców znanych wyłącznie z sieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 77–89; M. Walrave, W. Heirman, *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 27–36; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 12–26; Ł. Wojtasik, *Przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 7–11; H. Hrpka, *Chorwackie działania na rzecz zapobiegania przemocy wobec dzieci w internecie. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29.–30.09.2009r. Materiały niepublikowane.

¹⁰ O. Levina, *Pomoc ofiarom wykorzystywania seksualnego przez internet w Rosji. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29.–30.09.2009r. Materiały niepublikowane.

2. Ochrona dzieci i młodzieży przez prawo Unii Europejskiej i Rady Europy

Prawną podstawę ochrony dzieci i młodzieży zapewnia przyjęty w 1999 roku¹¹ i kontynuowany na mocy kolejnych Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady wieloletni plan działań Wspólnoty w zakresie promowania bezpieczniejszego korzystania z Internetu poprzez zwalczanie sprzecznych z prawem i szkodliwych treści w światowych sieciach komputerowych: *Safer Internet Action Plan*, *Safer Internet Plus* na lata 2005–2008 oraz *Safer Internet 2009–2013*¹². Ponadto *Dyrektywa 2010/13/UE o audiowizualnych usługach medialnych z 2010 r.*¹³, zalecająca podjęcie działań na rzecz przeciwdziałania analfabetyzacji medialnej dzieci i młodzieży. Dla tytułowej ochrony kluczowe znaczenie mają:

- *Konwencja Rady Europy o Cyberprzestępczości z dnia 23 listopada 2001 r.*¹⁴;
- *Decyzja Ramowa Rady Unii Europejskiej 2004/68/WSiSW dotycząca zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej z dnia 22 grudnia 2003 r.*¹⁵;
- *Konwencja Rady Europy z dnia 12 lipca 2007 r. o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych*¹⁶.

Katalog regulacji związanych z pornografią dziecięcą zawiera uchwalona przez Radę Europy w 2001 roku *Międzynarodowa Konwencja o Cyberprzestępczości*, w której znalazły się nowe kategorie przestępstw związanych z produkcją, oferowaniem, udostępnianiem, rozpowszechnianiem, transmitowaniem, posiadaniem oraz pozyskiwaniem pornografii dziecięcej za pomocą systemów informatycznych (art. 9 ust. 1)¹⁷. Pornografia dziecięca – zgodnie z art. 9 – obejmuje materiał pornograficzny, który w sposób widoczny przedstawia w trakcie czynności wyraźnie seksualnej: osobę małoletnią; osobę, która

¹¹ Decyzja nr 276/1999/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 25 stycznia 1999 r. przyjmująca wieloletni plan działań Wspólnoty w zakresie promowania bezpieczniejszego korzystania z Internetu poprzez zwalczanie sprzecznych z prawem i szkodliwych treści w sieciach komputerowych, Dz. Urz. L 33 z 06.02.1999.

¹² Decyzja nr 1351/2008/EC Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 grudnia 2008 r. w sprawie kontynuacji wieloletniego programu wspólnotowego na rzecz bezpieczniejszego korzystania z Internetu i nowych technologii sieciowych, Dz. Urz. L 348, 24.12.2008.

¹³ Dyrektywa 2010/13/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10 marca 2010 r. o audiowizualnych usługach medialnych), Dz. Urz. L 95/22 z 15.04.2010.

¹⁴ Konwencja Rady Europy o Cyberprzestępczości z dnia 23 listopada 2001 r., <http://www.ms.gov.pl/ue/ue3in32.shtml> (odczyt z dn. 7 maja 2011 r.).

¹⁵ Decyzja Ramowa Rady 2004/68/WSiSW z dnia 22 grudnia 2003 r. dotycząca zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej, Dz. Urz. L 013 z 20.01.2004.

¹⁶ Konwencja Rady Europy o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych z dnia 12 lipca 2007 r., http://www.ms.gov.pl/re/081027_konw.pdf (odczyt z dn. 3 maja 2011 r.).

¹⁷ Konwencja Rady Europy o Cyberprzestępczości z dnia 23 listopada 2001 r., art. 9.

wyduje się być małoletnią oraz realistyczny obraz przedstawiający małoletniego. Pojęcie „osoba małoletnia” obejmuje wszystkie osoby poniżej 18. roku życia. Strona może wprowadzić wymóg niższej granicy wieku, która nie może być niższa niż 16 lat¹⁸. Natomiast art. 23 *Konwencji Rady Europy* z 2007 roku wprowadza karalność tzw. *groomingu*¹⁹.

O ile konwencje Rady Europy są dokumentami o charakterze fakultatywnym, *Decyzja Ramowa Rady Unii Europejskiej z 2003 roku dotycząca zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej* ma charakter obligatoryjny dla państw członkowskich UE. Zobowiązała ona państwa do podjęcia niezbędnych środków, gwarantujących poddanie karze następujących czynów popełnionych umyślnie: zmuszanie dziecka do prostytucji lub udziału w przedstawieniach pornograficznych, czerpanie z tego zysku albo wykorzystywanie dziecka w inny sposób do takich celów jak: uczestniczenie w czynnościach o charakterze seksualnym (z użyciem przymusu, siły lub groźby, w zamian za pieniądze lub inną formę wynagrodzenia jako opłaty za udział dziecka w takich czynnościach, poprzez wykorzystanie zaufania, władzy lub wpływu na dziecko). Ponadto została poddana karze, także dokonana z wykorzystaniem systemu komputerowego, produkcja, dystrybucja, rozpowszechnianie, przesyłanie, dostarczanie, udostępnianie, nabywanie lub posiadanie materiałów z pornografią dziecięcą. W 2008 roku wszystkie państwa UE posiadały takie przepisy prawne.

W celu harmonizacji międzynarodowego prawa w omawianym zakresie (np. w Austrii karane było tylko posiadanie, dozwolone oglądanie), w 2009 roku dokonano nowelizacji *Decyzji Ramowej*. Główny nacisk został położony na podniesienie standardów ochrony dzieci, w tym wprowadzenie przepisów prawnych regulujących zjawisko uwodzenia małoletnich w sieci (*grooming*). Znowelizowana *Decyzja* zobowiązuje państwa UE do działań na trzech płaszczyznach: ścigania przestępców, chronienia ofiar i prewencji. Ułatwia karanie sprawców nadużyć seksualnych wobec dzieci poprzez ustanowienie sankcji karnych wobec nowych form nadużyć, takich jak: „nagabywanie nieletnich w celach seksualnych”, przeglądanie pornografii dziecięcej bez pobierania plików na własny komputer oraz zmuszanie dzieci do pozowania o charakterze seksualnym przed kamerą internetową. Pokrzywdzone osoby mogą składać zeznania bez konieczności konfrontacji ze sprawcą w sądzie, aby oszczędzić im dodatkowych traumatycznych przeżyć. Mają zapewnioną bezpłatną pomoc prawnika. Opracowano również systemy blokujące dostęp do stron internetowych z pornografią dziecięcą²⁰.

¹⁸ *Tamże*.

¹⁹ *Decyzja Ramowa Rady 2004/68/WSiSW z dnia 22 grudnia 2003 r. dotycząca zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej*, Dz. Urz. L 013 z 20.01.2004, art. 23.

²⁰ *Inicjatywy i raporty Komisji Europejskiej. Sprawozdanie nr 21/2009*, <http://www.senat.gov.pl/k7/ue/inne/2009/021.pdf> (odczyt z dn. 15 maja 2011 r.).

Dla tytułowej ochrony istotne, aczkolwiek niesprawcze znaczenie mają rekomendacje i zalecenia Parlamentu Europejskiego oraz Rady Europy²¹. Wymienione dokumenty proponują: opisy narzędzia dostępu warunkowego, system mediacji i arbitrażu, odpowiedzialność karną operatorów platform dyskusyjnych, tzw. *czatów* oraz forów internetowych o charakterze pedofilskim; usuwanie z Internetu nielegalnych materiałów przedstawiających wykorzystywanie dzieci u źródła ich rozpowszechniania; wprowadzenie funkcjonalnej domeny głównej (*Generic Top Level Domaine*) zarezerwowanej dla stron stale kontrolowanych, których administratorzy zobowiązaliby się do poszanowania małoletnich i ich praw, pod rygorem sankcji karnych (np. domena „KID”). Ponadto zalecają współpracę państw członkowskich z dostawcami Internetu, w celu likwidowania stron www wykorzystywanych do popełniania czynów uznanych za przestępcze; zamknięcie lub zablokowanie systemu płatności przez Internet za sprzedaż przez sieć pornografii dziecięcej; zachęcanie podmiotów gospodarczych (banki, kantory wymiany walut) do zwalczania pornografii dziecięcej; zapewnienie rodzicom programów i innych urządzeń technicznych umożliwiających zablokowanie dostępu ich dzieci do internetowych stron pornograficznych. Rada Europy zaleca także współpracę państw członkowskich z sektorem prywatnym, organizacjami społecznymi w celu przyjęcia i realizowania spójnej strategii ochrony dzieci przed zagrożeniami w Internecie, a jednocześnie zachęca, by popierały ich aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym. Natomiast Komisja Europejska zachęca do współpracy w wymianie doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy organami samoregulującymi oraz współregulującymi zajmującymi się oceną lub klasyfikacją treści internetowych. Celem współpracy jest umożliwienie, szczególnie rodzicom, zgłaszania treści nielegalnych, a także treści legalnych, które mogłyby szkodzić fizycznemu lub umysłowemu rozwojowi dzieci.

Jak wcześniej wspomniałam, obecnie wszystkie państwa członkowskie UE przyjęły przepisy prawne chroniące małoletnich, w tym głównie zabraniające posiadania, produkcji, czy dystrybucji materiałów o charakterze pornografii dziecięcej w globalnej sieci. W stosunku do innych form działań pedofilów w Internecie niewiele krajów przyjęło odpowiednie przepisy prawne. Liczne kontrowersje budzi kwestia zakazu oglądania pornografii dziecięcej. Przepisy formułujące taki zakaz, uznawane są często za ograniczające podstawowe wolności, a mechanizmy kontroli (np. dostęp do zasobów komputerowych) za niedopuszczalne naruszenie prywatności.

²¹ Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy Rec(2001)8 z dnia 31 października 2001 r.; Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 20 grudnia 2006 r. w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych, Dz. Urz. L 378 z 27.12.2006; Zalecenie Parlamentu Europejskiego dla Rady z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie walki z seksualnym wykorzystywaniem dzieci i pornografią dziecięcą, Dz. Urz. L 12 z 03.02.2009; Zalecenie Rady Europy Rec(2009)5 z dnia 8 lipca 2009 r. w sprawie ochrony dzieci przed szkodliwymi treściami i zachowaniami oraz promowania ich aktywnego uczestnictwa w nowym środowisku informacyjnym i komunikacyjnym, Dz. Urz. L 29 z 08.07.2009.

3. Ochrona dzieci przez polskie prawo

W art. 72 ust. 1 Konstytucji RP zawarta jest norma dotycząca ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. Gwarantem jej wypełnienia jest państwo oraz organy władzy państwowej²². *Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego*²³, uznaje zdrowie psychiczne za „fundamentalne dobro osobiste, którego ochronę winny zapewnić organy administracji rządowej i samorządowej, a także instytucje do tego powołane” (preambuła). Gwarantem wypełnienia tego zadania jest państwo oraz organy władzy państwowej. Podpisana przez Polskę w 1991 roku *Konwencja o Prawach Dziecka* stanowi najobszerniejszy katalog ich praw²⁴. Zadania związane z ochroną przed rosnącą dostępnością pornografii dziecięcej w Internecie nakłada *Protokół Opcjonalny do Konwencji o Prawach Dziecka z 2000 roku*²⁵.

Obowiązujące polskie prawo karne nie definiuje w ogóle „treści pornograficznych”. Zgodnie z prawem krajowym, karalny jest każdy kontakt o charakterze seksualnym z osobą, która nie ukończyła 15. roku życia (art. 200 §1 k.k.)²⁶. Nowela z 2005 roku zrównała dobrowolny kontakt seksualny z dzieckiem z gwałtem. Polskie prawo przewiduje karalność rozpowszechniania, a także posiadania, przechowywania, utrwalania, produkowania i sprowadzania w celu rozpowszechniania treści pornograficznych z udziałem osoby poniżej 15. roku życia.

Ideą zmian prawnych, które uchwalił polski rząd w 2009 roku, było dostosowanie prawa polskiego do *Decyzji Ramowej Rady UE z 2003 roku, dotyczącej zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej*²⁷. Nowelizacja polskiego prawa²⁸ wprowadziła przepisy umożliwiające skuteczne zwalczanie wykorzystywania seksualnego dzieci w Internecie, zgodne z wcześniej wymienionymi dokumentami międzynarodowymi. Dodano w art. 202 kodeksu karnego §4b w brzmieniu: „Kto produkuje, rozpowszechnia, prezentuje, przechowuje lub posiada treści pornograficzne przedstawiające wytworzony albo przetworzony wizerunek małoletniego uczestniczącego w czynności seksualnej podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności

²² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej; Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, art. 72.

²³ Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, Dz. U. z 1994 r. Nr 111, poz. 535, art. 4.

²⁴ Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. Ustawa w sprawie ratyfikacji Konwencji o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

²⁵ Protokół Opcjonalny do Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka dotyczący sprzedaży dzieci, prostytucji dziecięcej i pornografii z udziałem dzieci z dnia 25 maja 2000 r., <http://www.vilp.de/p11.htm> (odczyt z dn. 8 maja 2011 r.).

²⁶ Kodeks karny; Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz. U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 ze zm., art. 200.

²⁷ Decyzja Ramowa Rady Unii Europejskiej 2004/68/WSiSW z dnia 22 grudnia 2003 r.

²⁸ Ustawa z dnia 5 listopada 2009 roku o zmianie ustawy – kodeks karny, ustawy – Kodeks postępowania karnego, ustawy – Kodeks karny wykonawczy, ustawy – Kodeks karny skarbowy oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2009 r. Nr 206, poz. 1589.

do lat 2⁹. Przepis ten dotyczy problemu pornografii wytworzonej z udziałem dzieci lub wykorzystującej wizerunek dziecka, będący efektem np. animacji komputerowej. Przed nowelizacją ściganie produkcji tego typu obrazów, często o ewidentnie pornograficznym charakterze, nie miało podstawy prawnej. Także na mocy powyższej nowelizacji w art. 101 kodeksu karnego zmianie uległ czas przedawnienia przestępstw o charakterze seksualnym wobec małoletniego. Przedawnienie nie może obecnie nastąpić przed upływem 5 lat od ukończenia przez pokrzywdzonego 18 roku życia. Wcześniej, dla poszczególnych przestępstw termin przedawnienia był określony odrębnie, tj. od momentu popełnienia przestępstwa²⁹. Ponadto nowelizacja zaostrza kary za pedofilię – zgwałcenie małoletniego traktowane jest jako zbrodnia. Wprowadza nowe czyny zabronione (np. nagabywanie dzieci przez Internet czy propagowanie pedofilii), zwiększa uprawnienia Policji w zakresie ścigania pedofilów (zezwała na stosowanie działań operacyjnych), a także usprawnia wykonywanie kar (przymusowa terapia przestępców).

Prawo mówi wyraźnie o obcowaniu płciowym lub „innej czynności seksualnej”³⁰. Można za taką uznać również tzw. cyberseks, czyli wirtualną rozmowę na tematy seksualne, która służy zaspokojeniu popędu seksualnego sprawcy. Z punktu widzenia prawa nie ma znaczenia, czy dziecko wyraziło zgodę na kontakty seksualne. Tłumaczenia sprawców, że „ono samo tego chciało”, czy „myślałem, że mam do czynienia z osobą starszą” nie mają w zasadzie żadnej wagi, choć w przypadku, gdy wygląd dziecka może wprowadzać w błąd, co do jego wieku, sąd może potraktować to jako okoliczność łagodzącą³¹.

W *Kodeksie karnym* (art. 200a)³² pojawił się zupełnie nowy rodzaj przestępstwa – *grooming*. Karze będzie podlegać osoba, która np. za pośrednictwem

²⁹ R. Lew-Starowicz, *Nowe rozwiązania legislacyjne w zakresie zwalczania pedofilii i pornografii dziecięcej w internecie*, Warszawa 2009, s. 30.

³⁰ *Kodeks karny...*, art. 200: „Kto obcuje płciowo z małoletnim poniżej lat 15 lub dopuszcza się wobec takiej osoby innej czynności seksualnej lub doprowadza ją do poddania się takim czynnościom albo do ich wykonania, podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12 (§1). Tej samej karze podlega, kto w celu zaspokojenia seksualnego prezentuje małoletniemu poniżej lat 15 wykonanie czynności seksualnej” (§2).

³¹ J. Śpiewak, *Wykorzystanie seksualne dziecka w kodeksie karnym*, „Niebieska Linia” 2010, nr 3, s. 28-37; J. Śpiewak, *Aspekty prawne*, <http://www.kidprotect.pl/artykuly/?item=1> (odczyt z dn. 3 maja 2011 r.).

³² *Kodeks karny...*, art. 200a: „Kto w celu popełnienia przestępstwa określonego w art. 197 § 3 pkt 2 lub art. 200, jak również produkowania lub utrwalania treści pornograficznych, za pośrednictwem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej nawiązuje kontakt z małoletnim poniżej lat 15, zmierzając, za pomocą wprowadzenia go w błąd, wyzyskania błędu lub niezdolności do należytego pojmowania sytuacji albo przy użyciu groźby bezprawnej, do spotkania z nim, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3 (§1). Kto za pośrednictwem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej małoletniemu poniżej lat 15 składa propozycję obcowania płciowego, poddania się lub wykonania innej czynności seksualnej lub udziału w produkowaniu lub utrwalaniu treści pornograficznych, i zmierza do jej realizacji, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2” (§2).

Internetu (na wszelkiego rodzaju forach internetowych, czatach, przy pomocy komunikatorów internetowych) albo telefonii komórkowej nawiązuje kontakt z dzieckiem poniżej lat 15 i działając w celu popełnienia przestępstwa zgwałcenia, molestowania seksualnego lub produkowania i utrwalania pornografii dziecięcej podejmuje działania zmierzające do spotkania lub realizacji tego celu w innej formie. Wcześniej Policja mogła podejmować działania tylko wtedy, gdy doszło do molestowania seksualnego dziecka. Nowe prawo pozwala nie tylko zareagować, ale i karać zanim dziecko zostanie skrzywdzone. Co ważne – Policja otrzymała uprawnienia do stosowania działań operacyjnych w takich sprawach³³. W *Kodeksie karnym* pojawia się jeszcze jeden nowy typ przestępstwa, jakim jest publiczne (np. w Internecie) pochwalanie lub propagowanie zachowań o charakterze pedofilskim³⁴. Strony www, na których pojawią się wypowiedzi sugerujące, że obcowanie płciowe z dziećmi jest zjawiskiem pozytywnym, stają się nielegalne, a ich twórcy mogą zostać pociągnięci do odpowiedzialności karnej³⁵.

Polskie prawo nie delegalizuje pornografii jako takiej. Wprowadza jednak zasadę, że treści tego rodzaju mają być rozpowszechniane w taki sposób, by nie narażało to na kontakt z nimi osób, które sobie tego nie życzą (np. dzieci)³⁶. Oznacza to, że nie musi dojść do faktycznego narzucenia odbioru, nie jest potrzebna skarga osoby, która wbrew swojej woli została narażona na kontakt z pornografią. Wystarczy fakt nieskutecznego jej zabezpieczenia przez osobę publicznie prezentującą³⁷. Przestępstwo, o którym mowa w art. 202 §1 jest ścigane na wniosek pokrzywdzonego. W praktyce internetowej można uznać, że strona, której opis w wyszukiwarce lub adres wprowadza w błąd, poprzez ukrycie jej pornograficznego charakteru, może zostać uznana za sprzeczną z prawem. Podobnie wszelki spam o charakterze pornograficznym również łamie polskie prawo. Przestępstwo to zagrożone jest niską karą i niestety w większości przypadków należy liczyć się z tym, że zostanie uznana „niska szkodliwość społeczna czynu”³⁸. Szczególnym ograniczeniem jest zapis §2. przewidujący wyższą karę w przypadku prezentowania pornografii osobie, która nie

³³ J. Śpiewak, *Wykorzystanie...*, s. 33. Art. 200a dopisany został do listy katalogu przestępstw w przypadku których Policji wolno stosować techniki operacyjne. Interwencja ta może nastąpić, zanim dojdzie do spotkania z dzieckiem i jego skrzywdzenia.

³⁴ *Kodeks karny...*, art. 200b: „Kto publicznie propaguje lub pochwała zachowania o charakterze pedofilskim, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2”.

³⁵ J. Śpiewak, *Wykorzystanie...*, s. 34.

³⁶ *Kodeks karny...*, art. 202: „Kto publicznie prezentuje treści pornograficzne w taki sposób, że może to narzucić ich odbiór osobie, która tego sobie nie życzy, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku (§1). Kto małoletniemu poniżej lat 15 prezentuje treści pornograficzne lub udostępnia mu przedmioty mające taki charakter albo rozpowszechnia treści pornograficzne w sposób umożliwiający takiemu małoletniemu zapoznanie się z nimi, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2” (§2).

³⁷ J. Śpiewak, *Wykorzystanie...*, s. 35.

³⁸ Tenże, *Aspekty...*, s. 1.

ukończyła 15 roku życia lub rozpowszechnianie pornografii bez skutecznego zabezpieczenia. Przepis ten jest niezwykle trudny w egzekwowaniu. Przeszkodą jest brak definicji „treści pornograficznych”, „przedmiotów mających taki charakter” oraz konstrukcja przepisu. Wymaga on bowiem wskazania rzeczywistej osoby, które konkretnemu dziecku prezentowała czy udostępniła niewłaściwe materiały i udowodnienia tego faktu. W praktyce jest to na ogół niemożliwe. W przypadku serwisu internetowego wiąże się to z postawieniem przed sądem dziecka poniżej lat 15, które weszło na stronę www, przy czym ciężko stwierdzić, czy byłoby to już wystarczające do skazania twórcy lub administratora takiego serwisu, czy też konieczne byłoby jeszcze wykazanie, iż świadomie udostępnił on temu dziecku swoją stronę internetową³⁹. Nasuwa się więc pytanie: czy zaproponowane rozwiązania są skuteczne?

Według jednego stanowiska wystarczy, że wydawca strony internetowej uprzedza o jej zawartości i wymaga, aby internauta, który chce przeglądać tę stronę miał ukończone 18 lat (z prawnego punktu widzenia wystarczy 15 lat). Jediną formą weryfikacji wieku jest „kliknięcie” myszką i wybranie wariantu „wchodzę” lub „wychodzę”. Stanowisko to zakłada, zupełnie złudnie, że każdy np. 14-latek spośród dwóch wariantów wybierze „wychodzę”. Praktyka jest inna i w podobnym przykładzie znaczna część dzieci „klikając” na opcję „wchodzę”, składa nieprawdziwe oświadczenie, co do swojego wieku. Nie sposób jest więc zgodzić się, że w powyższym przypadku obiektywnie, w sensie technicznym, uniemożliwiono małoletnim dostęp do treści pornograficznych. Wskazanie jednak efektywnego sposobu zapobiegania dostępowi dzieci do pornografii w Internecie rodzi szereg problemów. Wprowadzenie wymogu, aby użytkownik przesłał odpis dokumentu potwierdzającego jego wiek, wydaje się rozwiązaniem nazbyt restryktywnym. Trudno też wymóg ten zrealizować od strony technicznej. Pewnym rozwiązaniem, mogącym mieć zastosowanie jedynie w przypadku płatnych serwisów, jest obowiązek uiszczenia opłaty za pośrednictwem karty płatniczej. Jest to stosunkowo skuteczny, choć nie powszechny wśród wydawców stron pornograficznych sposób przeciwstawiania dostępowi małoletnich do zakazanych treści. Innym mankamentem jest praktyka właścicieli płatnych serwisów pornograficznych, którzy udostępniają za darmo pewną ilość zdjęć „próbnych”, będących swoistą reklamą zachęcającą do skorzystania także z usług płatnych. Kolejnym ze sposobów zabezpieczających małoletnich przed stycznością z pornografią internetową jest zainstalowanie na komputerze, z którego korzysta dziecko, specjalnego oprogramowania filtrującego. Inną propozycją jest rozważenie przez UE możliwości wprowadzenia funkcjonalnej domeny głównej (*Generic Top Level Domaine*) zarezerwowanej dla stron stale kontrolowanych, których administratorzy zobowiązaliby się do poszanowania małoletnich i ich praw pod rygorem sankcji karnych (np. domena „KID”)⁴⁰.

³⁹ Tenże, *Wykorzystanie...*, s. 35.

⁴⁰ R. Grabowski, *Wpływ internetu na ewolucję państwa i prawa*, Rzeszów 2008, s. 239–240.

4. Kierunki działania UE w zakresie stwarzania warunków dla rozwoju bezpiecznego Internetu

Główne kierunki działania UE w zakresie stwarzania warunków dla rozwoju bezpiecznego Internetu zostały zapisane w dokumencie *Safer Internet Action Plan, Work Programme 2003–2004*. Są to:

1. wspieranie inicjatyw budujących świadomość na temat bezpieczeństwa w Internecie – programy pomocowe (np. *Safer internet*);
2. promowanie umiejętności korzystania z Internetu;
3. tworzenie systemów filtracji i klasyfikacji treści dostępnych w globalnej sieci – techniczne urządzenia wspierające ochronę;
4. budowę bezpiecznej infrastruktury technicznej dostępu do Internetu⁴¹.

Kierunki te zostaną teraz omówione z wyjątkiem czwartego, gdyż ten aspekt wykracza poza ramy tematyczne tej pracy.

ad 1. Wspieranie inicjatyw budujących świadomość na temat bezpieczeństwa w Internecie – programy pomocowe (np. *Safer internet*)

Wdrożenie priorytetów polityki ochrony dokonuje się poprzez realizację programów pomocowych Komisji Europejskiej. Jednym z nich jest *Safer Internet*⁴², promujący bezpieczne korzystanie z sieci internetowej oraz nowych technologii *online* wśród dzieci i młodzieży. W ramach Programu prowadzone były również działania na rzecz zwalczania nielegalnych treści i spamu w globalnej sieci. Pierwotnie program przewidziany był na lata 1999–2002. Decyzją Rady został wydłużony o kolejne lata. Od 2005 roku do Programu włączona została problematyka związana z zagrożeniami wynikającymi z użytkowania gier sieciowych, wymianą plików P2P i innymi formami komunikacji *online* w czasie rzeczywistym (czaty i komunikatory). Bieżąca edycja obejmuje lata 2009–2013. Priorytetem Programu jest zwalczanie cyberprzemocy i uwodzenia dzieci w globalnej sieci⁴³.

Polskie Centrum programu *Bezpieczny Internet* powołane zostało w 2005 roku w ramach programu Komisji Europejskiej *Safer Internet*. Tworzą je Fundacja Dzieci Niczyje (dalej: FDN⁴⁴) oraz Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (dalej: NASK⁴⁵) – koordynator. Centrum podejmuje szereg kompleksowych działań na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży korzystających z Internetu

⁴¹ *Dyzurnet.pl*, http://www.dyzurnet.pl/o_nas/historia.html (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).

⁴² *Safer Internet*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm (odczyt z dn. 4 maja 2011 r.).

⁴³ *Safer Internet Programme: Empowering and Protecting Children Online*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm (odczyt z dn. 7 maja 2011 r.).

⁴⁴ Więcej informacji: *Fundacja Dzieci Niczyje*, www.fdn.pl (odczyt z dn. 27 maja 2011 r.).

⁴⁵ Więcej informacji: *Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa*, www.nask.pl (odczyt z dn. 8 maja 2011 r.).

i nowych technologii. Partnerem projektów realizowanych przez Centrum jest Fundacja Orange. Ciałem doradczym jest Komitet Konsultacyjny. Współpraca Centrum z instytucjami rządowymi, pozarządowymi, placówkami oświatowymi oraz podmiotami komercyjnymi realizowana jest w ramach Ogólnopolskiej Koalicji na rzecz Bezpieczeństwa w Internecie, stanowiącej platformę dystrybucji informacji o różnych inicjatywach chroniących dzieci⁴⁶. Ochronie małoletnich służy Centrum Monitoringu Sieci Internet, utworzone wspólnie przez NASK oraz fundację Kidprotect.pl. Każdy użytkownik Internetu może zgłaszać pocztą elektroniczną, telefonicznie, faksem lub wykorzystując formularze ze stron [www⁴⁷ wszelkie](http://www.wszelkie) tematy sieciowej pornografii i pedofilii dziecięcej. Przekazane informacje są weryfikowane, po czym jeżeli zachodzi uzasadnione podejrzenie popełnienia przestępstwa następuje zawiadomienie organów ścigania (Policji, prokuratury) i przekazanie im zgromadzonych w sprawie materiałów. Kolejną inicjatywą NASK jest ogólnopolska kampania *Kawiarenka Przyjazna Dzieciom*. Akcja, zapoczątkowana w grudniu 2008 r., ma na celu zwrócenie uwagi właścicieli kawiarenek internetowych na bezpieczeństwo korzystających z jej usług dzieci. Doświadczenie i wiedza NASK stanowią podstawę utworzenia zespołu kontaktowego Dyżurnet.pl.

Drugim realizatorem programu *Safer Internet* jest FDN. Jest to organizacja pozarządowa o charakterze non-profit, która od 1991 roku zajmuje się szeroko rozumianą pomocą dzieciom krzywdzonym, ich rodzinom i opiekunom. Od 2004 roku Fundacja prowadzi ogólnopolską kampanię społeczną na rzecz bezpieczeństwa najmłodszych internautów *Dziecko w sieci*. Ponadto jest zaangażowana w wiele projektów międzynarodowych. Od 2005 roku jest narodowym koordynatorem projektu *Awareness*, realizowanego we współpracy z NASK. Od lutego 2007 r. FDN we współpracy z Fundacją Orange prowadzi helpline.org.pl – punkt pomocowy dla dzieci. Fundacja jest także członkiem „Dynamicznej Koalicji na rzecz Bezpieczeństwa Dzieci w Internecie”⁴⁸, powołanej podczas *II Forum Zarządzania Internetem* w 2007 roku.

Prowadzone od 1 stycznia 2005 r. projekty: *Awareness* – realizowany przez Konsorcjum NASK i FDN oraz projekt *Dyżurnet* prowadzony przez NASK, obecnie ujęte zostały w jeden wspólny projekt *Saferinternet.pl*⁴⁹. Celem tego projektu jest zwiększanie społecznej świadomości na temat zagrożeń, jakie niosą ze sobą najnowsze techniki komunikacji. Wśród podejmowanych działań priorytetem jest edukacja (dzieci i rodziców), a także podnoszenie kompetencji

⁴⁶ *Safer Internet w Polsce*, http://www.saferinternet.pl/safer_internet_w_polsce.html (odczyt z dn. 7 maja 2011 r.).

⁴⁷ *Computer Emergency Response Team*, www.cert.pl (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.); *Fundacja Kidprotect.pl*, www.kidprotect.pl (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).

⁴⁸ *Dynamiczna Koalicja na rzecz Bezpieczeństwa Dzieci w Internecie*, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=116> (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).

⁴⁹ Więcej informacji: *Saferinternet.pl*, www.saferinternet.pl (odczyt z dn. 10 maja 2011 r.); *Projekt Saferinternet.pl*, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=75> (odczyt z dn. 10 maja 2011 r.).

profesjonalistów w zakresie bezpiecznego korzystania z internetu. W ramach *Saferinternet.pl* działa: zespół Dyżurnet.pl (tzw. *hotline*) – narodowy punkt kontaktowy do zwalczania nielegalnych treści w internecie oraz zespół Helpline.org.pl – punkt pomocowy dla osób, które doświadczyły przemocy w świecie online.

Zespół Dyżurnet.pl powstał w 2006 roku przy NASK w ramach programu *Safer Internet Action Plan*⁵⁰. Współpraca narodowych zespołów *hotline* następuje w ramach stowarzyszenia INHOPE (*The Association of Internet Hotline Providers*). Projekt utworzenia *hotline*'u powstał w odpowiedzi na inicjatywę KE tworzenia takich punktów kontaktowych wyrażoną w formie *Call for Proposals 2003/2004*⁵¹.

Dyżurnet.pl jest punktem, do którego można anonimowo zgłaszać przypadki występowania w internecie treści zabronionych prawem⁵². W latach 2005–2009 najwięcej (ponad 1/3) zgłoszeń dotyczyło pornografii dziecięcej, kolejno „inne treści” (19%) oraz pornografii dorosłych (18%). Uwagę zwraca wzrost liczby zgłoszeń klasyfikowanych jako „inne treści”⁵³ z kilku (w roku 2005 – 4%) do kilkunastu procent (w roku 2009 – 19%). W zależności od lokalizacji serwera (w Polsce lub poza jej granicami) informacje o treściach nielegalnych są przekazywane do Komendy Głównej Policji lub do innych punktów kontaktowych zrzeszonych w stowarzyszeniu INHOPE. Wobec treści legalnych, ale potencjalnie szkodliwych dla dzieci, znajdujących się na polskich serwerach, podejmowane są działania zmierzające do szybkiego ich usunięcia. Zespół Dyżurnet.pl włącza się w realizowane przez Europol oraz *Child Exploitation and Online Protection Centre* projekty – europejskiej platformy wymiany informacji o zagrożeniach w internecie oraz Koalicji Finansowej, której celem jest zwalczanie dystrybucji pornografii dziecięcej w globalnej sieci⁵⁴.

Ważną rolą Zespołu jest podnoszenie świadomości użytkowników internetu. W ramach edukacyjnych przedsięwzięć w latach 2005–2009 przeprowadzono cykl 18 lokalnych konferencji wojewódzkich dedykowanych dla nauczycieli, pedagogów, przedstawicieli władz samorządowych i organizacji pozarządowych, policji, dostawców usług internetowych (przeszkolonych zostało łącznie 1600 osób). Dyżurnet.pl przy udziale zespołu CERT Polska przeprowadził dwie edycje testów skuteczności blokowania programów filtrujących. Ich wyniki zostały

⁵⁰ Więcej informacji: Zespół Dyżurnet.pl, www.dyzurnet.pl (odczyt z dn. 27 maja 2011 r.).

⁵¹ *Historia Dyżurnet.pl*, http://www.dyzurnet.pl/o_nas/historia.html (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).

⁵² Zgłoszenia można kierować przez formularz kontaktowy znajdujący się na stronie www.dyzurnet.pl, na adres mailowy dyzurnet@dyzurnet.pl lub poprzez infolinię 801 615 005.

⁵³ To materiały brutalne, makabryczne, obsceniczne (zdjęcia ofiar wypadków, kanibalizm, deformacje ciała, bestialstwo wobec zwierząt). Zgłoszenia dotyczą propagowania niebezpiecznych zachowań (nakłanianie do aborcji (dokonywanej domowymi sposobami), propagowania działalności sekt, namawiania do samookaleczeń, samobójstw, stosowania używek i innych substancji psychoaktywnych, promowania bulimii i anoreksji.

⁵⁴ Dyżurnet.pl. *Raport z działalności zespołu w latach 2005–2009*, Warszawa 2010, s.11. Raport dostępny na stronie: http://www.dyzurnet.pl/images/stories/PDF/dyzurnet_raport_5lat.pdf

opisane w raportach *Jak skutecznie filtrować zawartość internetu?* (2007)⁵⁵ oraz *Rozwiązania filtrujące niepożądane treści w internecie* (2009)⁵⁶. Jedną z ostatnich inicjatyw zespołu Dyżurnet.pl było opublikowanie scenariuszy zajęć *Jak w necie? Bezpiecznie!*⁵⁷, przeznaczonych dla nauczycieli klas gimnazjalnych. Wspólną inicjatywą NASK oraz FDN jest organizowana od 2007 roku Międzynarodowa Konferencja w Warszawie: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*⁵⁸. Każdego roku organizatorzy próbują zwrócić szczególną uwagę na inne aspekty ochrony⁵⁹. W najbliższym okresie Dyżurnet.pl zamierza skupić swoją działalność wokół następujących zagadnień: rozwinięcie współpracy z sygnatariuszami *Ogólnopolskiej Koalicji na rzecz Bezpieczeństwa w Internecie*; szerzenie idei Bezpiecznego Internetu w państwach środkowowschodniej Europy; wypracowanie platformy współpracy z grupą dostawców usług internetowych; współudział w budowie europejskiej platformy wymiany informacji o zagrożeniach w globalnej sieci; udział w procesie szkolenia sędziów i prokuratorów w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury oraz współpraca z Polską Radą Ekumeniczną⁶⁰.

Drugi Zespół: Helpline.org.pl to wspólny projekt FDN i Fundacji Orange w ramach programu *Safer Internet*. Został uruchomiony 6 lutego 2007 r. w *Dniu Bezpiecznego Internetu*. Celem projektu jest pomoc młodym internautom, rodzicom i profesjonalistom w przypadkach zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu, a także inicjowanie zmian systemowych, które pozwolą skuteczniej chronić najmłodszych użytkowników nowych technologii⁶¹.

Obecnie we wszystkich krajach Unii Europejskiej działają podobne projekty, wspierające bezpieczeństwo w internecie oraz podnoszenie kompetencji medialnych. Noszą różne nazwy (np. *clicksafe.de* – niemiecki partner programu *Safer Internet*), ich priorytety są zależne od realiów danego kraju. Ścisłe jednak ze sobą współpracują, dzięki czemu wśród państw zjednoczonej Europy zapewniona jest wymiana informacji i najlepszych rozwiązań. Wszystkie projekty krajowe należą do sieci *INSAFE (Internet Safety Awareness for Europe)*.

Współdziałanie zespołów Helpline.org.pl oraz Dyżurnet.pl w ramach *Saferinternet.pl*, pozwala na realizowanie idei, które zwiększają bezpieczeństwo dzieci

⁵⁵ I. Jończyk, M. Różycka, K. Kurowski, A. Węglowski, *Jak w necie? Bezpiecznie!*, Warszawa 2007.

⁵⁶ *Rozwiązania filtrujące niepożądane treści w internecie*. Raport Dyżurnet.pl, Warszawa 2009.

⁵⁷ *J@k w necie? Bezpiecznie!!! Warsztaty dla klas gimnazjalnych*, Warszawa 2009.

⁵⁸ Międzynarodowa Konferencja: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*, http://konferencja.saferinternet.pl/artykuly-2010/iv_miedzynarodowa_konferencja_bezpieczenstwo_dzieci_i_mlodziyzy_w_internecie.html (odczyt z dn. 11 maja 2011 r.).

⁵⁹ Ogólne zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa dzieci w internecie (2007); aspekty prawne, a także rola Policji i współpracy międzynarodowej w opracowywaniu i udoskonalaniu sposobów ochrony najmłodszych (2008); blokowanie na poziomie operatorskim treści pornograficznych z udziałem dzieci (2009); bezpieczeństwo w serwisach społecznościowych oraz zagadnienia ochrony prywatności (2010).

⁶⁰ Dyżurnet.pl. *Raport...*, s. 22.

⁶¹ Helpline.org.pl, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=101> (odczyt z dn. 11 maja 2011 r.).

i młodzieży w internecie. Szeroki krąg odbiorców (dzieci, nauczyciele, policjanci, sędziowie i prokuratorzy, a także przedstawiciele instytucji rządowych oraz firm związanych z internetem) wymaga różnorodnych działań. Przedstawiciele tych Zespołów włączają się w dyskusje, uczestniczą, a także organizują konferencje i szkolenia oraz na co dzień odpowiadają na zgłoszenia internautów. Współpraca na poziomie międzynarodowym (INSAFE, INHOPE) pozwala na prowadzenie wspólnych działań z podobnymi organizacjami europejskimi i światowymi.

Zarówno Dyżurnet.pl, jak i Helpline.org.pl realizują założenia Komisji Europejskiej. W ramach projektu *Safer Internet*, dzięki wielu płaszczyznom współpracy, realizowane są różne inicjatywy międzynarodowe na rzecz zwiększenia bezpieczeństwa dzieci. Są to: obchody *Dnia Bezpiecznego Internetu*; krajowe projekty *Safer Internet*; *Forum Safer Internet*; działanie stowarzyszenia INHOPE; spotkania o zasięgu międzynarodowym regionalnych zespołów reagujących (*hotline'y*, *helpline'y*, Policja) z przedstawicielami rządowymi; Koalicja Finansowa na rzecz zwalczania dystrybucji pornografii dziecięcej oraz Europejska platforma wymiany informacji o zagrożeniach w internecie⁶².

W ramach programu *Safer Internet*, NASK oraz FDN do końca 2010 r. zrealizowały następujące projekty:

- uruchomiono *Helpline* – punkt pomocowy: www.helpline.org.pl;
- przeprowadzono badania dotyczące stanu bezpieczeństwa w kawiarenkach internetowych;
- przeprowadzono testy programów filtrujących;
- zorganizowano promocję zespołu Dyżurnet.pl – punkt kontaktowy: www.dyzurnet.pl;
- przeprowadzono kampanię społeczną *Dziecko w sieci*;
- zorganizowano 4 Międzynarodowe Konferencje *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie* oraz 18 wojewódzkich konferencji *Bezpieczny Internet*;
- zorganizowano kolejne obchody *Dnia Bezpiecznego Internetu*;
- powołano *Ogólnopolską Koalicję na rzecz Bezpieczeństwa w Internecie*;
- uruchomiono serwisy internetowe: *Safer Internet w Polsce*: www.saferinternet.pl; *Dziecko w sieci*: www.dzieckowsieci.pl; *Dzień Bezpiecznego Internetu*: www.dbi.pl;
- zorganizowano serwisy edukacyjne dla dzieci: *Sieciaki*: www.sieciaki.pl; *Sieciaki Przedszkolaki*: www.przedszkolaki.sieciaki.pl.
- To tylko wybrane działania zrealizowane w ramach projektu *Saferinternet.pl* w Polsce.

ad. 2. Promowanie umiejętności korzystania z Internetu

Kolejną formą ochrony użytkowników Internetu jest edukacja medialna. Web 2.0, idea internetu, w którym głównymi twórcami treści są sami internauci, stawia nowe wyzwania przed edukacją medialną. Dotychczasowe kompetencje

⁶² *Dyżurnet.pl. Raport...*, s.11.

medialne, związane z umiejętnością krytycznego odbioru mediów zostają poszerzone o kolejny wymiar – amatorską twórczość. Koresponduje to z koncepcją kultury uczestnictwa⁶³, w której jest ona spostrzegana jako pochodna aktywności obywatelskiej, a twórczość – jako element życia społecznego. Równocześnie stwarza nowe problemy – współczesna edukacja jest bowiem wciąż rozdarta pomiędzy „paradygmatem Columbine” (ochroną dzieci przed zagrożeniami związanymi z wykorzystaniem nowych mediów), a „paradygmatem pokolenia sieci” (w myśl którego wystarczy posadzić młodych ludzi przy komputerach, by wykorzystali je do spontanicznej twórczości i poszerzania swojej wiedzy)⁶⁴.

Komisja Europejska nie posiada kompetencji w krajowych systemach oświaty, stąd nie może nałożyć na państwa członkowskie UE obowiązku wprowadzenia edukacji medialnej jako odrębnego przedmiotu nauczania w szkołach. Zadaniem, jakie stawia sobie Komisja, jest wywołanie powszechnej debaty na temat bezpiecznego korzystania z internetu i innych mediów. Nasuwa się pytanie: czym jest umiejętność korzystania z internetu? kto przede wszystkim jest odpowiedzialny za edukację medialną dzieci?

W myśl *Dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady o audiowizualnych usługach medialnych z 2010 r.* na umiejętność korzystania z Internetu składają się:

- sprawność, wiedza i osąd, które pozwalają konsumentom skutecznie i bezpiecznie używać mediów;
- świadome wybory odbiorców, którzy zdają sobie sprawę z charakteru treści i usług;
- korzystanie z całego zakresu nowych technologii komunikacyjnych;
- ochrona odbiorcy i jego rodziny przed materiałami szkodliwymi lub obraźliwymi⁶⁵.

Zgodnie z Zaleceniami Komisji Europejskiej z 2007 i 2009 roku: *Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym*, umiejętność ta to: „zdolność do korzystania z mediów, rozumienia, krytycznej oceny różnych aspektów mediów i ich treści oraz porozumiewania się w różnych kontekstach. Obejmuje wszystkie media, w tym internet i wszelkie inne technologie cyfrowe”⁶⁶. Zalecenia podkreślają kilka aspektów tejże umiejętności. Po pierwsze,

⁶³ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.

⁶⁴ M. Filiciak, *Nowe wyzwania edukacji medialnej: Web 2.0. Materiały konferencyjne z III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29-30 września 2009 r., Warszawa 2009, s. 26.

⁶⁵ *Dyrektywa 2010/13/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 marca 2010 r. o audiowizualnych usługach medialnych*, zmieniająca dyrektywę Rady 89/552/EWG w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych Państw Członkowskich, dotyczących wykonywania telewizyjnej działalności transmisyjnej, Dz.U. L 332 z 18 grudnia 2007.

⁶⁶ *Zalecenie Komisji COM(2009)6464 z dnia 20 sierpnia 2009 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy*, Dz.U. L 227 z 29.8.2009.

wyposażenie użytkowników w odpowiednie narzędzia służące do krytycznej oceny treści online. Po drugie, rozszerzenie kreatywności i umiejętności produkcyjnych oraz zwiększenie świadomości w odniesieniu do praw autorskich. Po trzecie, zapewnienie, że każdy może odnosić korzyści ze społeczeństwa informacyjnego, w tym osoby w niekorzystnej sytuacji z uwagi na ograniczone zasoby albo wykształcenie, wiek, płeć, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność (e-Dostępność) oraz osoby żyjące na obszarach mniej uprzywilejowanych (wszystkie te kwestie objęte są programem e-Integracja). Po czwarte, podniesienie świadomości w zakresie funkcjonowania wyszukiwarek (priorytetyzacja odpowiedzi) i innych technologii filtrujących.

Komisja proponuje różne poziomy odbioru mediów. Są to:

- łatwość korzystania ze wszystkich mediów, od gazet drukowanych po internet;
- aktywne korzystanie z mediów poprzez interaktywną telewizję, używanie wyszukiwarek internetowych, udział w społecznościach wirtualnych, lepsze wykorzystywanie potencjału mediów (np. poprzez korzystanie z bibliotek wirtualnych);
- krytyczne podejście do mediów odnośnie ich jakości i treści;
- kreatywne używanie mediów;
- rozumienie ekonomii mediów oraz różnicy między pluralizmem a własnością mediów;
- świadomość w zakresie zagadnień związanych z prawami autorskimi, które są niezbędne dla kultury legalności, w szczególności dla młodszej generacji występującej zarówno jako konsumenci jak i producenci treści⁶⁷.

Ponadto Komisja Europejska zaproponowała szereg działań mogących kształtować umiejętność korzystania z globalnej sieci. W szczególności:

- stałe szkolenie nauczycieli, we współpracy ze stowarzyszeniami ochrony dzieci, w zakresie pedagogicznych metod bezpiecznego korzystania;
- wprowadzenie specjalnego nauczania w zakresie internetu skierowanego do dzieci;
- zajęcia otwarte dla rodziców;
- organizowanie krajowych kampanii informacyjnych skierowanych do obywateli, w celu ostrzeżenia opinii publicznej przed niebezpieczeństwami związanymi z internetem i przed ryzykiem sankcji karnych (informacje o możliwościach wnoszenia skarg lub stosowania kontroli rodzicielskiej). Specjalne kampanie można skierować do określonych grup docelowych (np. do rodziców);
- dystrybucję materiałów informacyjnych na temat ryzyka związanego z internetem (*jak bezpiecznie korzystać z sieci*) oraz korzystania z infolinii przeznaczonych do przyjmowania skarg;
- zakładanie lub poprawę skuteczności działających gorących linii telefonicznych, dla ułatwienia składania skarg i zgłaszania istnienia szkodliwych stron internetowych⁶⁸.

⁶⁷ Tamże, s. 4.

⁶⁸ Tamże.

Przykładowe działania i inicjatywy w tym zakresie to:

- program pomocowy Unii Europejskiej *Safer Internet* mający na celu wyposażenie internautów w narzędzia do krytycznej oceny treści online;
- kampanie społeczne: *Dzień Bezpiecznego Internetu*;
- spoty telewizyjne: *Gdzie jest Klaus?* (Niemcy), *Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie ekranu* (Polska), *Pomyśl, zanim wyślesz* (UE);
- gry internetowe: *Przez dzikie internetowe lasy* – opracowana w 6 językach;
- serwisy internetowe dla dzieci: *Sieciaki.pl*;
- poradniki i podręczniki, np: *eSafety* zawierający historyjki i ćwiczenia dla dzieci – opublikowany w 10 językach.

Dlaczego edukacja na temat mediów, funkcjonowania internetu powinna rozpocząć się w rodzinie? W tym wieku – jak wynika z badań Lucyny Kirwil:

- kształtuje się u dzieci wizja świata w kategoriach „przyjazny – zagrażający – wrogi”;
- ocena realizmu świata przedstawionego w mediach dokonana przez dziecko wyznacza, w jakim zakresie dziecko będzie przejmować wzorce prezentowane w mediach;
- dzieci mają ukształtowaną rozwojową gotowość do uczenia się wszystkich rodzajów treści, będą więc w stanie efektywnie korzystać z podstaw edukacji medialnej.

Należy także wyróżnić dwa wymiary tejże edukacji w rodzinie: edukację medialną rodziców i opiekunów oraz edukację dzieci i innych domowników prowadzoną przez rodziców. „Rodzicom – jak stwierdziła Kirwil – konieczna jest edukacja medialna ze względu na ich lękowy lub bezkrytyczny stosunek do mediów”.

ad 3. Tworzenie systemów filtracji i klasyfikacji treści dostępnych w globalnej sieci – techniczne urządzenia wspierające ochronę

Prawna kontrola przepływu informacji w globalnej sieci budzi kontrowersje o charakterze filozoficznym i politycznym. W celu ochrony użytkowników internetu (np. ochrony danych osobowych, prywatności) opracowywane są standardy techniczne wspomagające ochronę. Technika stwarza możliwość ochrony określonych grup internautów przed negatywnym wpływem materiałów dostępnych w internecie bez naruszenia wolności słowa innych ludzi. Stanowi to alternatywę w stosunku do rozwiązań prawnych.

Zalecenia stosowania technologii wspomagających ochronę najmłodszych internautów zawiera program Unii Europejskiej *Safer Internet Plus*. Program deklaruje finansowanie:

- działań informacyjnych na temat filtrującego oprogramowania;
- projektów mających na celu dostosowanie systemów klasyfikacji i znaków jakości do konwergencji usług telekomunikacyjnych i technologii informacyjnej;
- zachęcenie dostawców treści do uczestnictwa w systemach klasyfikacji treści i ubiegania się o znaki jakości;

- badań wpływu nowych technologii na dzieci już na etapie ich opracowywania, a nie zwalczanie każdego skutku tych technologii po tym, jak zostały już opracowane;
- środków technicznych, umożliwiających użytkownikom ograniczanie ilości niechcianych i szkodliwych treści oraz zarządzanie niechcianą korespondencją;
- dostępności technologii filtrujących, zwłaszcza w przypadku języków narodowych niewystarczająco popularnych na rynku internetowym;
- wspieranie środków technologicznych zwiększających prywatność⁶⁹.

Obecnie dostępnych jest kilka narzędzi technicznych umożliwiających zapobieganie zagrożeniom związanym z używaniem internetu przez dzieci i młodzież. Są to oprogramowania:

- filtrujące strony internetowe;
 - służące do monitoringu i kontroli treści internetowych;
 - służące do weryfikacji wieku internauty;
 - oraz inne narzędzia techniczne wspierające ochronę⁷⁰.
- Poniżej krótka charakterystyka.

Oprogramowanie filtrujące

Oprogramowanie filtrujące umożliwia selekcjonowanie i wyodrębnianie treści internetowych. W kontekście ochrony użytkowników internetu może chronić ono dzieci przed przypadkowym lub zamierzonym kontaktem ze szkodliwymi, niezgodnymi z prawem lub nieodpowiednimi treściami. Należy jednak pamiętać, że dzieci i młodzież posiadają dużą wiedzę informatyczną, a działanie wielu filtrów można w prosty sposób obejść. Działanie programów filtrujących oparte jest na listach zakazanych treści lub analizie stron internetowych metodami semantycznymi oraz statystycznymi. Mogą one działać jako odrębna aplikacja lub moduł oprogramowania użytkownika końcowego w punktach centralnych dostępu do internetu (np. na serwerach proxy) lub na poziomie providera internetowego. Treści mogą być filtrowane za pomocą arbitralnej klasyfikacji (na zasadzie „czarnych” i „białych” list), klasyfikacji automatycznej (na zasadzie blokowania słów kluczowych), a także na podstawie oceny treści, weryfikowanej przez niezależną agencję (np. Netherlands Institute for the Classification of Audiovisual Media jako administratora systemu PEGI) lub przez samego dostawcę treści (np. *Internet Content Rating Association*⁷¹). Większość programów filtrujących łączy w sobie różne metody klasyfikacji treści. Działanie systemu uzależnione jest od używanej przeglądarki. Jeżeli ta wspiera standard PICS (np. Internet

⁶⁹ *Safer Internet Plus*, opublikowano w Dz. Urz. C 208 E/48 z 25.8.2005.

⁷⁰ Stiftung Digitale Chancen, *dz. cyt.*, s. 7.

⁷¹ Więcej na temat klasyfikacji ICRA: www.fosi.org/cms/ (odczyt z dn. 27lipca 2009)].

Explorer), po pobraniu dokumentu HTML następuje odczytanie i interpretacja dołączonego do niego kodu PICS. Na podstawie zawartych tam informacji przeglądarka podejmuje decyzję o wyświetleniu lub odmowie wyświetlenia strony. Rodzice lub inni opiekunowie, za pomocą tego systemu i bazujących na nim programów, takich jak np. *DansGuardian*, *Net Nanny*, *CyberPatrol*, *Surw Watch*, mogą ustanawiać reguły korzystania z zasobów internetu przez pozostających pod ich opieką dzieci. Oprogramowanie filtrujące uważane jest za narzędzie, które pozwala na rozwiązanie wielu problemów. Jest jednak mniej skuteczne w przypadku treści i zachowań, które trudno precyzyjnie scharakteryzować. Obecnie brakuje regulacji w zakresie międzynarodowych oznaczeń, które informowałyby o przeznaczeniu zamieszczonych treści dla danej kategorii wiekowej⁷².

Monitoring i kontrola

Monitoring oznacza automatyczne badanie lub sprawdzanie systemów i usług za pomocą mechanizmu filtrującego, którego wyniki – w celu uzyskania lepszych i bardziej miarodajnych rezultatów – są następnie poddawane ocenie ekspertów, decydującego czy treści mają zostać przefiltrowane, czy usunięte. Zazwyczaj proces weryfikacji przeprowadzany jest na podstawie losowej próbki skanowanych treści. System monitoringu pozwala np. na sprawdzenie zapisów sesji czatu, wpisów na blogach czy też zamieszczanych lub wymienianych zdjęć.

Stosowanie monitoringu i kontroli umożliwia w pewnym stopniu weryfikowanie treści internetowych oraz komunikacji przez internet. Może się to odbywać na różnych etapach procesu przechowywania i udostępniania treści. Ogólnie monitoring i ochrona są bardziej skuteczne niż samo oprogramowanie filtrujące. Dzieje się tak, ponieważ w przypadku monitoringu, decyzja o usunięciu treści internetowych lub blokowaniu aktywności w globalnej sieci podejmowana jest na podstawie oceny dokonanej przez specjalistę. Są najskuteczniejszym narzędziem w przypadku treści nieodpowiednich dla dzieci. Wykrywalność na poziomie 2/5 treści zawierających przemoc, treści niezgodnych z prawem, a także treści zachęcających do samookaleczenia pozwala stwierdzić, że skuteczność tego narzędzia w odniesieniu do zagrożeń tego typu jest tylko nieznacznie niższa. Szacuje się, że monitoring i kontrola umożliwiają wykrycie co najmniej 1/3 przypadków szkodliwych porad, prześladowań, nieodpowiednich dla dzieci reklam, *groomingu*, kradzieży tożsamości. Mogą wykryć 1/4 ataków *phishingu* oraz zapobiec uzależnieniu od internetu, tylko w jednym na sześć przypadków⁷³.

⁷² *Rozwiązania filtrujące niepożądane treści w internecie. Raport Dyżurnet.pl*, Warszawa 2009, s. 4.

⁷³ *Tamże*, s. 20-21.

Weryfikacja wieku

Do weryfikacji wieku internautów oraz uzyskania gwarancji, że określonym grupom wiekowym dostarczane są jedynie odpowiednie dla nich usługi i treści, stosowane są różne systemy. Weryfikacja wieku może odbywać się poza internetem, na podstawie jednorazowego kontaktu osobistego. Oznacza to, że po identyfikacji i weryfikacji wieku, użytkownik uzyskuje dane pozwalające mu na dostęp do serwisu – hasło lub PIN. Takie zabezpieczenie stosowane jest zazwyczaj w przypadku usług płatnych, przy czym to ich właściciel (ryzykując utratę pieniędzy) powinien zadbać, by nie zostały one użyte w niewłaściwy sposób. Zaawansowane systemy identyfikacji i weryfikacji wieku opierają się na koncepcji jednoczesnego użycia określonego urządzenia oraz określonej wiedzy (PIN lub hasła). Tylko osoba, która jednocześnie dysponuje i urządzeniem, i wiedzą może udowodnić, że jest prawnym właścicielem tożsamości, a zatem – że należy do określonej grupy wiekowej. Ten rodzaj technicznej weryfikacji wieku zapewnia wyższą skuteczność, wymaga jednak specjalnego sprzętu (np. czytnika kart), a także istnienia odpowiednich uregulowań prawnych.

Obecnie prawodawstwo wielu państw europejskich umożliwia weryfikację wieku w celu ograniczenia dostępu dzieci do treści przeznaczonych dla dorosłych. Istnieje kilka systemów weryfikacji przeznaczonych dla małoletnich (takich jak np. dziecięca karta w Belgii), które pozwalają za pomocą środków technicznych na zagwarantowanie dzieciom i młodzieży bezpiecznego dostępu do specjalnych obszarów w internecie (np. dziecięcych pokojów czatowych). Jednym z pierwszych państw stosujących systemy weryfikujące wiek internauty są Niemcy. Rozwinęły się różne systemy i techniki weryfikacji użytkownika internetu: należy załogować się na wybranej stronie, następnie wysłać kopię dowodu osobistego lub karty kredytowej do ISP; logowanie poprzedzone może być też podpisaniem w świecie realnym umowy z dostawcą dostępu do internetu (jest to pretekst do spotkania, by móc sprawdzić wiek potencjalnego internauty). Najważniejsze systemy weryfikujące wiek użytkownika internetu to: ARCOR, Blue Movie/Erotic Media i inne.

Weryfikacja wieku odgrywa istotną rolę przy ograniczeniu dostępu małoletnich do określonych treści lub serwisów umożliwiających nawiązanie kontaktów z dorosłymi. Cechuje się wyższą skutecznością w przypadku treści nieodpowiednich dla określonych grup wiekowych (w niemal połowie przypadków) i treści zawierających przemoc niż w przypadku pozostałych zagrożeń. Może doprowadzić do wykrycia od 1/4 do 1/5 przypadków treści niezgodnych z prawem oraz reklamę nieodpowiednią dla dzieci. Może zapobiec jednemu na siedem aktów *groomingu*. Technologia ta nie pozwala na skuteczne zapobieganie zachęcaniu do samoookaleczenia. Wykazuje niską skuteczność w przypadku takich zagrożeń jak szkodliwe porady, a w przypadku wszystkich pozostałych zagrożeń uważana jest za praktycznie nieskuteczną⁷⁴.

⁷⁴ Stiftung Digitale Chancen, *dz. cyt.*, s. 21–22.

Inne narzędzia techniczne wspomagające ochronę

Obok oprogramowania służącego do weryfikacji wieku internauty stosowanych jest jeszcze kilka innych narzędzi technicznych wspomagających ochronę dzieci. Między innymi:

Kontrola czasu, jak wskazuje nazwa, może być używana do ograniczania czasu korzystania z komputera, (po upływie zaplanowanego czasu korzystania z sieci, następuje automatyczne wyłączenie urządzenia). Eksperci oceniają, że metoda ta może zapobiec co drugiemu przypadkowi uzależnienia od internetu.

Procesy automatycznego uwierzytelniania opierają się na przedmiotach, które dana osoba posiada (np. karcie identyfikacyjnej, dowodzie osobistym), jej wiedzy (PIN lub hasło) oraz cechach danej osoby (np. fizycznych – odcisku palca). Są często oparte na kryptografii asymetrycznej, jak np. podpis cyfrowy. Zdaniem ekspertów metoda ta może zapobiec ponad 1/3 przypadków kradzieży tożsamości.

Tzw. mechanizm *anty-groomingowy* jest rozwiązaniem, które łączy w sobie kilka metod pozwalających na wykrycie zachowań odbiegających od normy i zapobiec w ten sposób próbom uwodzenia małoletnich w pokojach czatowych. Mechanizm opiera się na bazie zawierającej profile typowych zachowań osób próbujących uwodzić dzieci w świecie rzeczywistym oraz realnych dzieci. Profile te są budowane na podstawie analizy słownictwa, długości zdań, interpunkcji, tempa pisania i poziomu agresji. Są one regularnie aktualizowane, dzięki czemu mechanizm może odróżnić pozytywne kontakty od tych negatywnych, grożących nadużyciem lub przestępstwem. Jeżeli istnieją przesłanki pozwalające uznać daną znajomość za niewłaściwą, za pomocą SMS-a, e-maila lub panelu kontrolnego na komputerze opiekuna, kierowane jest do niego powiadomienie. Skuteczność mechanizmu ocenia się na porównywalnym poziomie jak monitoring i kontrola (ok. 2/5 przypadków)⁷⁵.

Czy powyższe rozwiązania techniczne zapewniają ochronę dzieciom? Na podstawie testów przeprowadzonych przez NASK⁷⁶ oraz informacji zawartych na stronach producentów oprogramowania filtrującego nasuwają się następujące wnioski:

- programy filtrujące dość skutecznie blokują dostęp do stron zawierających pornografię lub erotykę; w przypadku stron pornograficznych innych niż polskojęzyczne i anglojęzyczne, filtry nie spełniają swej funkcji;
- pozwalają na wyświetlenie stron zawierających treści o charakterze rasistowskim, propagujących używki, leki czy ryzykowne zachowania;
- programy mają trudności ze skutecznym filtrowaniem stron zawierających wyłącznie grafikę;
- niektóre filtry zbyt wolno analizują strony i pozwalają na ich wyświetlenie;
- w przypadku treści obojętnych/nieszkodliwych aplikacje błędnie reagują na pewne słowa kluczowe (seks, piersi, kotki), powodując zablokowanie strony;

⁷⁵ Tamże, s. 22-24.

⁷⁶ Rozwiązania filtrujące niepożądane..., s. 8-34.

- mimo zapewnień producentów programy pozwalają na wysyłanie danych osobowych, korzystanie z komunikatorów, list dyskusyjnych, czatów oraz poczty elektronicznej;
- w niedostateczny sposób rozpoznają zawartość Web 2.0 – serwisów społecznościowych, blogów oraz portali, na których udostępnia się pliki muzyczne oraz filmowe;
- większość programów nie kontroluje korzystania z gier zainstalowanych na komputerze lub dostępnych online; niektóre pozwalają na dostęp do gier ewidentnie erotycznych;
- w przypadku używania krótkiego adresu URL lub bramki *proxy* aplikacje słabo rozpoznają treści niepożądane (sposób na obejście blokad rodzicielskich);
- alert blokady nie zawsze informuje o powodzie zamknięcia witryny i bywa niezrozumiały dla dzieci nie umiejących czytać;
- każda z aplikacji umożliwia rodzicom wgląd w aktywność dziecka w internecie oraz ustawienie limitów korzystania z globalnej sieci;
- większość filtrów jest wyposażonych w regulację stopnia czułości;
- niemal wszystkie programy dają możliwość utworzenia i modyfikacji niezależnych profili ustawień w zależności od wieku dziecka⁷⁷.

Czy wyżej wymienione technologie zapewniają pełną ochronę małoletnim internautom?

Zdaniem członków projektu Youth Protection Roundtable, zapewnienie skutecznej ochrony internautów wymaga: usprawniania technologii wspomagających oraz infrastruktury; zwiększenia użyteczności oprogramowania filtrującego; udoskonalania serwisów internetowych – podstawy technologiczne oraz wprowadzenie dodatkowych *widgetów* pomagających użytkownikom chronić samych siebie oraz uzgodnienia reguł przez usługodawców i operatorów.

Konieczność stosowania w domowych komputerach tzw. programów filtrujących, umożliwiających blokowanie stron zawierających niebezpieczne dla dzieci treści, jest zadaniem rodziców – podkreślił Łukasz Wojtasik – specjalista z NASK. Dodał: „Stosowanie filtrów rodzinnych nie zwalnia jednak dorosłych z odpowiedzialności za bezpieczeństwo dzieci. Nie istnieją bowiem programy, które w 100% zabezpiecząby dzieci przed dostępem do nieodpowiednich dla nich treści”⁷⁸.

Podsumowanie

Problem ochrony dzieci wymaga działania zarówno na arenie krajowej, jak i międzynarodowej. Konieczne jest wdrażanie odpowiednich regulacji prawnych i programów profilaktycznych. Niezbędne jest uświadomienie rodzicom i opiekunom, że internet nie zawsze jest „bezpieczną” formą spędzania czasu wolnego. Potrzebę

⁷⁷ *Tamże*, s. 23.

⁷⁸ *Internet niebezpieczny dla dzieci*, <http://wirtualnemedial.pl/document.php?id=710977> (odczyt z dn. 30 maja 2011 r.).

tę dostrzegli już przedstawiciele instytucji rządowych i pozarządowych. Jednak nie można tej odpowiedzialności przerzucić tylko na badaczy, instytucje rządowe, szkołę czy stowarzyszenia konsumenckie. Nieocenioną i niezastąpioną rolę powinni odegrać rodzice. Ich przykład i postawa są nieocenione.

Literatura

- Berson I. R., *Cyberofiary: psychospołeczne konsekwencje wykorzystywania młodzieży za pośrednictwem internetu*, „Dziecko Krzywdzone” 2003, nr 2, s. 72-83.
- Boratyński J., *Działania Unii Europejskiej przeciwko wykorzystywaniu seksualnemu dzieci*, Warszawa 2009.
- Braun-Gałkowska M., *Oddziaływanie internetu na psychikę dzieci*, „Edukacja Medialna” 2003, nr 3, s. 14-20.
- Busch M., *Program unijny Safer Internet – realizowane i planowane działania*. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29-30.09.2009 r. Materiały niepublikowane.
- Computer Emergency Response Team, www.cert.pl (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).
- Croll J., *Rekomendacje wypracowane w ramach projektu Youth Protection Roundtable. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa 2009.
- Decyzja nr 1351/2008/EC Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 grudnia 2008 r. w sprawie kontynuacji wieloletniego programu wspólnotowego na rzecz bezpieczniejszego korzystania z internetu i nowych technologii sieciowych, Dz. Urz. L 348, 24.12.2008.
- Decyzja nr 276/1999/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 25 stycznia 1999 r. przyjmująca wieloletni plan działań Wspólnoty w zakresie promowania bezpieczniejszego korzystania z internetu poprzez zwalczanie sprzecznych z prawem i szkodliwych treści w sieciach komputerowych, Dz. Urz. L 33 z 06.02.1999.
- Decyzja Ramowa Rady 2004/68/WSiSW z dnia 22 grudnia 2003 r. dotycząca zwalczania seksualnego wykorzystywania dzieci i pornografii dziecięcej, Dz. Urz. L 013 z 20.01.2004.
- Dynamiczna Koalicja na rzecz Bezpieczeństwa Dzieci w Internecie*, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=116> (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).
- Dyrektywa 2010/13/UE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10 marca 2010 r. o audiowizualnych usługach medialnych), Dz. Urz. L 95/22 z 15 kwietnia 2010.
- Dyżurnet.pl, *Rozwiązania filtrujące niepożądane treści w internecie. Raport Dyżurnet.pl*, Warszawa 2009.
- Dyżurnet.pl, *Raport z działalności zespołu w latach 2005-2009*, Warszawa 2010.
- Dziecko w sieci – nowe przepisy ułatwią walkę z pedofilią*, <http://www.wirtualnemedia.pl/artukul/dziecko-w-sieci-nowe-przepisy-ulatwia-walke-z-pedofilia> (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).
- Fenik K., *Uzależnienie od internetu*. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29-30.09.2009 r. Materiały niepublikowane.
- Filiciak M., *Nowe wyzwania edukacji medialnej: Web 2.0. Materiały konferencyjne z III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29-30.09.2009 r., Warszawa 2009.

- Fundacja Dzieci Niczyje*, www.fdn.pl (odczyt z dn. 27 maja 2011 r.).
- Fundacja Kidprotect.pl*, www.kidprotect.pl (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).
- Guerreschi C, *Nowe uzależnienia*, Kraków 2006.
- Helpline.org.pl*, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=101> (odczyt z dn. 11 maja 2011 r.).
- Historia Dyżurnet.pl*, http://www.dyzurnet.pl/o_nas/historia.html (odczyt z dn. 9 maja 2011 r.).
- ICRA, www.fosi.org/cms/ (odczyt z dn. 27 maja 2011 r.).
- Inicjatywy i raporty Komisji Europejskiej. Sprawozdanie nr 21/2009*, <http://www.senat.gov.pl/k7/ue/inne/2009/021.pdf> (odczyt z dn. 15 maja 2011 r.).
- Internet niebezpieczny dla dzieci*, <http://wirtualnemedia.pl/document.php?id=710977> (odczyt z dn. 30 maja 2011 r.).
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.
- J@k w necie? Bezpiecznie!!!. Warsztaty dla klas gimnazjalnych*, Warszawa 2009.
- Jończyk I., Różycka M., Kurowski K., Węglowski W., *Jak w necie? Bezpiecznie!*, Warszawa 2007.
- Kodeks karny*; Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz.U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 ze zm.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*; Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.
- Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Ustawa w sprawie ratyfikacji Konwencji o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
- Konwencja Rady Europy o Cyberprzestępczości z dnia 23 listopada 2001 r., <http://www.ms.gov.pl/ue/ue3in32.shtml> (odczyt z dn. 7 maja 2011 r.).
- Konwencja Rady Europy o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych z dnia 12 lipca 2007 r., http://www.ms.gov.pl/re/081027_konw.pdf (odczyt z dn. 3 maja 2011 r.).
- Kordoń M., *Niebezpieczeństwa sieci*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 2, s. 55-63.
- Kosek-Nita S, *Uzależnienie od komputera i jego następstwa*, „Wychowanie na Co Dzień” 2006, nr 3, s. 6-9.
- Levina O., *Pomoc ofiarom wykorzystywania seksualnego przez internet w Rosji. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29-30.09.2009r. Materiały niepublikowane.
- Lew-Starowicz R., *Nowe rozwiązania legislacyjne w zakresie zwalczania pedofilii i pornografii dziecięcej w internecie. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa 2009.
- Maj M., *Techniczne aspekty bezpieczeństwa w internecie. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29-30.09.2009r. Materiały niepublikowane.
- Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa*, www.nask.pl (odczyt z dn. 8 maja 2011 r.).
- Palmer T., *Ciemna strona internetu – ofiary pornografii dziecięcej*, „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 13, s. 28-44.
- Paradowski K., *Internet: korzyści, zagrożenia: praktyczny poradnik dla nauczycieli, pedagogów, rodziców*, Warszawa 2000.
- Projekt Saferinternet.pl*, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=75> (odczyt z dn. 10 maja 2011 r.).
- Protokół Opcjonalny do Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka dotyczący sprzedaży dzieci, prostytucji dziecięcej i pornografii z udziałem dzieci z dnia 25 maja 2000 r., <http://www.vilp.de/p11.htm> (odczyt z dn. 8 maja 2011 r.).

- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 12- 26.
- Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy Rec(2001)8 z dnia 31 października 2001 r.: samoregulacja oraz ochrona użytkowników przed treściami nielegalnymi i szkodliwymi w usługach informacyjno-komunikacyjnych, http://www.krrit.gov.pl/bip/Portals/0/publikacje/analizy/Analiza2005_07.pdf (odczyt z dn. 6 maja 2011 r.).
- Rozwiązania filtrujące niepożądane treści w internecie*. Raport Dyzurnet.pl, Warszawa 2009.
- Safer Internet Programme: Empowering and Protecting Children Online*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm (odczyt z dn. 7 maja 2011 r.).
- Safer Internet w Europie*, http://www.saferinternet.pl/awereness_w_europie/ (odczyt z dn. 2 maja 2011 r.).
- Safer Internet*, http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm (odczyt z dn. 4 maja 2011 r.).
- Saferinternet.pl*, www.saferinternet.pl (odczyt z dn. 10 maja 2011 r.).
- Serzycki M., *Portale społecznościowe a ochrona danych osobowych*. Wykład wygłoszony podczas III Międzynarodowej Konferencji: *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*; Warszawa 29–30 września 2009r. Materiały niepublikowane.
- Stiftung Digitale Chancen, *Zestaw zaleceń projektu Youth Protection Roundtable*, Hamburg 2009.
- Śpiewak J., *Aspekty prawne*, <http://www.kidprotect.pl/artykuly/?item=1> (odczyt z dn. 3 maja 2011 r.).
- Śpiewak J., *Internet a zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży*, w: *Jednostka – grupa – cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, red. M. Radochoński, B. Przywara, Rzeszów 2004.
- Śpiewak J., *Wykorzystanie seksualne dziecka w kodeksie karnym*, „Niebieska Linia” 2010, nr 3, s. 28–37.
- Tęcza-Ćwierz J., *Internet – szanse i zagrożenia*, „Wychowawca” 2003, nr 6, s. 16–17.
- Ustawa z dnia 5 listopada 2009 roku o zmianie ustawy – kodeks karny, ustawy – Kodeks postępowania karnego, ustawy – Kodeks karny wykonawczy, ustawy – Kodeks karny skarbowy, Dz.U. z 2009 r. Nr 206, poz. 1589.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. z 1994 r. Nr 111, poz. 535.
- Walrave M., Heirman W., *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 27–36.
- Wojtasik Ł., *Pedofilia i pornografia dziecięca w internecie*, „Dziecko Krzywdzone” 2003, nr 2, s. 56–67.
- Wojtasik Ł., *Przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 7–11.
- Wolak J., Mitchell K., Finkelhor G., *Czy nękanie za pośrednictwem internetu jest formą przemocy rówieśniczej? Analiza zjawiska nękania online przez znajomych rówieśników i przez sprawców znanych wyłącznie z sieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 77–89.
- Wosińska W., *Terror z komputerów*, „Charaktery” 2005, nr 7, s. 25–26.
- Youth Protection Roundtable*, <http://www.dzieckowsieci.pl/strona.php?p=76> (odczyt z dn. 12 maja 2011 r.).
- Youth Protection Roundtable*, www.yprt.eu (odczyt z dn. 12 maja 2011 r.).

Zalecenie Komisji COM(2009)6464 z dnia 20 sierpnia 2009 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy, Dz.U. L 227 z 29 sierpnia 2009.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego dla Rady z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie walki z seksualnym wykorzystywaniem dzieci i pornografią dziecięcą, Dz. Urz. L. 12 z 03.02.2009.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 20 grudnia 2006 r. w sprawie ochrony małoletnich, godności ludzkiej oraz prawa do odpowiedzi w odniesieniu do konkurencyjności europejskiego przemysłu audiowizualnego oraz internetowych usług informacyjnych, Dz. Urz. L 378 z 27.12.2006.

Zalecenie Rady Europy Rec(2009)5 z dnia 8 lipca 2009 r. w sprawie ochrony dzieci przed szkodliwymi treściami i zachowaniami oraz promowania ich aktywnego uczestnictwa w nowym środowisku informacyjnym i komunikacyjnym, Dz. Urz. L. 29 z 08.07.2009. *Zespół Dyżurnet.pl*, www.dyzurnet.pl (odczyt z dn. 27 maja 2011 r.).

The protection of minors in the Internet as a task and challenge for families in the countries of the European Union

Summary

The aim of the publication is to analyze the legal basis for the protection of minors in the Internet, including the regulation of the European Union, the Council of Europe and National Law. In addition, the verification of activities undertaken by the countries of the European Union in the title's scope. An attempt to answer the question of whether the proposed solutions are effective.

After a preliminary theoretical discussion on the risk maps, the main legal regulation for the title's protection (CE Convention on Cybercrime of 23 November 2001, EU Council Framework Decision 2004/68/JHA on combating the sexual exploitation of children and child pornography of 22 December 2003) will be analysed and National Law. The implementation of policy priorities is done through the implementation of aid programs. One of them is Safer Internet. The basic objectives, the main areas for action, assumptions and priorities, implemented initiatives are discussed. The assumptions of the programme of Polish Safer Internet Centre is verified, including the activities of Nobody's Children Foundation and the Research and Academic Computer Network. The tasks and initiatives of the Safer-internet.pl Project (eg the Contact Team: Dyzurnet.pl, so-called hotline and the Aid Team, so-called Helpline.org.pl) will be discussed, the objectives of media and social campaigns (eg Child on the network). The issue of the ability to use the Internet will be analysed. The technical equipment, helping to protect children (project: Youth Protection Roundtable) will be discussed. In this paper the analytical and descriptive method will be used.

Keywords: aid programs, children, education, the European Union, initiatives, internet, law, media protection.

AGNIESZKA TETERYCZ-PUZIO

Instytut Historii i Politologii

Akademia Pomorska

Słupsk

Dziecko i dzieciństwo w świetle wybranych źródeł narracyjnych (do XIV w.).

Streszczenie: Odkrycie dzieciństwa przypisuje się epokom późniejszym w stosunku do średniowiecza. Jednak tematyka związana z dzieciństwem nie jest obca źródłom średniowiecznym. Najwięcej informacji w wybranych źródłach z XI–XIV w. (głównie kronikach i żywotach świętych) odnoszących się do dzieciństwa dotyczy tego okresu w życiu władców i świętych. W średniowieczu okres dzieciństwa w życiu człowieka niósł ze sobą wiele niebezpieczeństw, np. masową umieralność noworodków i niemowląt, bardzo dużą umieralność dzieci, o czym wspominają żywoty świętych, często opisując przypadki zachorowań dzieci, wyleczonych za wstawiennictwem świętego. Dziecku – następcy tronu zagrażali też dorośli pretendenci do objęcia władzy. W średniowieczu zatem czekano na szybkie zakończenie tego okresu w życiu człowieka. Zaś władca-dziecko zwykle jest wychwalany przez kronikarzy przez przywołanie cech właściwych dorosłym.

Nieposiadanie potomstwa stanowiło powód do zmartwień głównie z powodu braku następcy, ale źródła wspominają też o wstydzie z powodu bezdzietności. Są też wzmianki dotyczące leczenia niepłodności. W kronikach i żywotach świętych znajdujemy także opisy zachowań będących przejawami troski rodzicielskiej i czułych postaw wobec dziecka.

„Lata sprawne” w średniowieczu osiągnąć najczęściej w wieku 12–14 lat. Źródła prezentują obyczaje związane z przekraczaniem przez dziecko pewnych etapów życia, np. postrzyżyny. Sporo uwagi źródła poświęcają zagadnieniom dotyczącym opieki nad księciem dzieckiem, którą mogła sprawować matka, krewni lub przedstawiciele możnowładztwa.

W kronikach i żywotach świętych znajdujemy dużo informacji odnoszących się do sposobów kształcenia dzieci, dowiadujemy się o opiekunach i wychowawcach władców, też o staraniach w celu zapewnienia dostatniej przyszłości dzieciom, spotykamy także np. wzmianki o dziecięcych zabawkach. W świetle źródeł widzimy, że w średniowieczu opiekowano się dziećmi i troszczono o nie.

Słowa kluczowe: XI–XIV w., choroby dzieci, dziecko, dzieciństwo, kroniki średniowieczne, opieka nad dzieckiem, troska o dziecko, żywoty świętych.

Panuje przekonanie, że w średniowieczu ledwie dostrzegano dziecko. P. Aries pisał, że nie rozumiano specyfiki tego okresu, nie zdawano sobie sprawy z odrębności

dziecka. Sztuka średniowieczna do XIII w. ignorowała dzieciństwo, np. artysta przedstawiał nagie dziecko z muskulaturą dorosłego, dzieci na obrazach wyróżniał tylko mały wzrost. Dzieciństwo było „odkrywane” od XIV/XV (zwłaszcza w XVII w)¹. D. Żołędź-Strzelczyk badająca zagadnienia związane z okresem dzieciństwa na ziemiach polskich wprawdzie nie zanegowała powyższej tezy P. Ariesa, (którą jej zdaniem potwierdza też brak przez długie wieki odrębnych dziecięcych strojów), jednak w jej opinii sporo faktów zaprzecza brakowi zainteresowania dzieckiem w średniowieczu. Jak wskazała D. Żołędź-Strzelczyk, szczególnie małe dziecko już w tym okresie znajdowało się w zasięgu zainteresowań medycyny i prawa². Myśliciele średniowieczni, m.in. Izydor z Sewilli (VI–VII w.), Hraban Maur (IX w.), Wincenty z Beauvais, Bartłomiej Anglik (XIII w.), Tomasz z Akwinu (XIII w.), dostrzegali wśród wymienianych faz życia człowieka – okres dzieciństwa³. Medycyna średniowieczna dzieliła okres dzieciństwa na 3 fazy – pierwsza faza do końca czasu karmienia piersią, następna do 7. roku życia i tzw. „pueritia” do lat 14 (podział według XIII wiecznego lekarza Aldobranino ze Sieny)⁴. W okresie przed wprowadzeniem chrześcijaństwa dziecko było całkowicie podporządkowane ojcu, który mógł zdecydować o jego wolności, życiu i śmierci. Chrześcijaństwo przyniosło pewne ograniczenia dotyczące władzy ojca nad rodziną, choć pogorszyło sytuację prawną dzieci, pochodzących z nielegalnych związków. W kodyfikacji prawa przeprowadzonej przez Kazimierza Wielkiego (statut wiślicki z 1347 r.) utrzymano przewagę ojca w rodzinie, ale jednocześnie wprowadzono ochronę dzieci, które nie mogły być np. sprzedane czy maltretowane⁵.

Celem artykułu jest zbadanie na podstawie kronik średniowiecznych, głównie z XI–XIV w., powstałych w Polsce oraz w krajach sąsiednich, w jakich kontekstach pojawia się w nich dziecko i dzieciństwo. Najwięcej informacji w kronikach dotyczy dzieciństwa książąt i świętych. Dzieciństwo było okresem, z którym wiązały się liczne niebezpieczeństwa, którego granicy wiele osób nie przekraczało. Może dlatego spotykamy stosunkowo rzadko, w dodatku bardzo zdawkowe informacje o tym czasie życia człowieka. Można wręcz mówić o masowej umieralności kobiet przy porodzie lub w połogu bądź też o bardzo dużej umieralności dzieci. Szacuje się, że jedynie 50% dzieci dożywało wieku dorosłego⁶. Kobieta w średniowieczu mogła teoretycznie w ciągu swojego życia urodzić 15 dzieci, przeciętnie rodziła 9, z czego wiek dojrzały osiągało około czworga⁷. Kroniki wyróżniają książąt, którzy mieli liczne potomstwo, zwłaszcza jeśli osiągnęło ono lata dorosłe, np. Bolesław

¹ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 130, 132.

² D. Żołędź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 12.

³ *Tamże*, s. 17–18.

⁴ *Tamże*, s. 20.

⁵ *Tamże*, s. 21, s. 266–267.

⁶ Ch. Klapisch-Zuber, *Kobieta i rodzina*, w: *Człowiek średniowiecza*, red. J. Le Goff, Warszawa 2000, s. 377.

⁷ D. Żołędź-Strzelczyk, *dz. cyt.*, s. 26.

Krzywousty, miał z drugą żoną Salomeą 6 synów i 6 córek, z których tylko dwaj synowie zmarli w dzieciństwie⁸. Jego wnuk Konrad Mazowiecki i Agafia doczekali się ok. 10 dzieci⁹. Jak podkreślał autor *Kroniki wielkopolskiej*, Mieszko Stary miał szczęście mieć liczne potomstwo obojga płci – mężczy potomkowie „budzili szacunek, córki zaś dla wszystkich były uprzejme”¹⁰. Kronikarz czeski Kosmas, piszący na początku XII w., też zwracał uwagę na kwestię liczby potomstwa książąt. Żona władcy czeskiego Brzetysława Judyta – w świetle słów kronikarza – była „najpłodniejsza w latorośle”. Miała pięciu chłopców „pięknych, niezwykłych mądrością, prawością, miłych”, którzy już „w chłopięcych latach zachwycali męskimi umiejętnościami”, czemu dziwił się ich ojciec¹¹. *Kronika węgiersko-polska* podała, że żona króla węgierskiego Beli urodziła po kolei pięciu synów¹². Czasami liczba dzieci z jednego porodu wymieniana przez źródła wydaje się nieprawdopodobna, np. *Rocznik Traski* wspominał o urodzeniu w 1270 r. przez pewną kobietę 36 dzieci (wszystkie zmarły)¹³.

Rodzącej kobiecie towarzyszyły przy porodzie „babki”, które w czasach słowiańskich pełniły zarówno funkcję obrzędową jak i medyczną¹⁴. Funkcja odbierającej poród „baby” zmieniła się w czasach chrześcijańskich na zdecydowanie medyczną, poród zaś odbywał się w izolacji. Modlono się w tym czasie do świętych kobiet, uważanych za opiekunki porodów – św. Anny (patronki matek), św. Małgorzaty (patronki szczęśliwego rozwiązania), także do św. Doroty z Cezarei¹⁵. Niewiele wiemy o działalności na ziemiach polskich w czasach średniowiecza „babeł” towarzyszących przy porodach. Na zachodzie wyodrębniły się jako grupa zawodowa właśnie w okresie średniowiecza. W niektórych niemieckich miastach musiały one zdawać egzamin i składać przysięgę. Wiadomości o polskich położnych zachowały się dopiero od czasu renesansu¹⁶. W świetle źródeł

⁸ K. Jasiński, *Rodowód pierwszych Piastów*, Warszawa-Wrocław 1991, tabela genealogiczna. K. Jasiński odrzucił możliwość sugerowaną przez O. Balzera, że Bolesław Krzywousty ze związku z Salomeą obok 12 dzieci mógł mieć jeszcze jedną córkę (s. 223). Również nie zgodził się z O. Balzerem, (*Genealogia Piastów*, Kraków 1895, s. 135), że Bolesław Krzywousty ze związku ze Zbysławą miał dwóch synów (s. 204).

⁹ O. Balzer, *Genealogia*, Kraków 1895, tabl. VI; K. Jasiński (*Rodowód Piastów małopolskich i kujawskich*, Poznań 2001, s. 49-94) jako dzieci Konrada i Agafii wymienił: Bolesława, Kazimierza I, Siemowita I, Eudoksję, Ludmiłę, Siemomysła, Salomeę, Judytę, Dubrawkę oraz zmarłego we wczesnym dzieciństwie Mieszka, choć uważał za prawdopodobne, że Konrad posiadał dwie córki o imieniu Judyta.

¹⁰ *Kronika wielkopolska*, Kraków 2010, s. 110.

¹¹ *Kosmasa Kronika Czechów*, Warszawa 1968, s. 203-204.

¹² *Żywot św. Stefana króla Węgier czyli Kronika węgiersko-polska*, Warszawa 2003, s. 103-104 (dalej cyt.: *Kronika węgiersko-polska*).

¹³ *Rocznik Traski*, Monumenta Poloniae, Historica (dalej MPH), t. 2, Lwów 1872, s. 841.

¹⁴ D. Żołędź-Strzelczyk, *Dzieciobiorki, pęporzezki, baby, kto zajmował się „babieniem” w dawnej Polsce w: Cognitioni gestorum. Studia z dziejów średniowiecza dedykowane Profesorowi Jerzemu Strzelczykowi*, red. D. A. Sikorski, A. M. Wyrwa, Poznań-Warszawa 2006, s. 571-580.

¹⁵ *Tamże*, s. 572.

¹⁶ *Tamże*, s. 573.

kobietom w ciąży i w połogu sporo uwagi w swej dobroczynnej działalności poświęcały późniejsze święte, np. św. Jadwiga Śląska odwiedzała niewiasty w połogu, zwłaszcza ubogie i dostarczała im wszystkiego czego potrzebowały¹⁷. Św. Jadwiga przewidywała też swej dwórcy Katarzynie m.in. że pocznie i urodzi córkę, tak też się stało, jednak Katarzyna 3 dni uważana była za martwą, ale w końcu zgodnie z kolejną przepowiednią księżnej – ożyła¹⁸. Także dzięki wstawiennictwu św. Jadwigi Izentruda urodziła zdrową córeczkę (choć wcześniej nie czuła ruchów płodu)¹⁹

Kwestia posiadania potomstwa była bardzo ważna z różnych względów. W opisie panowania Bolesława Śmiałego znajdujemy informację, że żony rycerzy z powodu nieobecności mężów nie rodziły dzieci, więc Bolesław Śmiały przysłał młodzieńców, aby splodzili synów dla przyszłej obrony państwa²⁰. Może chęć posiadania liczego potomstwa kierowała Włodzimierzem, który żył z żoną brata Greczynką – z niej urodził się Świętopełk (jak czytamy w *Powieści lat minionych* „od grzesznego korzenia zły owoc bywa”)²¹. Mistrz Wincenty pisał, że Władysławowi Hermanowi brak potomstwa „odbiera (...) pociechę, lecz także przynosi mu jakiś wielki wstyd z powodu bezdzietności”²². Zarówno Anonim tzw. Gall, Mistrz Wincenty, jak i *Kronika Wielkopolska* wspominają o zatroskaniu Władysława Hermana i Judyty czeskiej z powodu nieposiadania potomka i wysyłaniu posłów wiozących złoty posąg chłopca w darze św. Idziemu²³. O wielkiej radości czytamy, kiedy okazuje się, że księżna spodziewa się potomstwa. „Jeszcze zakonnicy nie skończyli modłów a już królowa [Judyta, żona Władysława Hermana] raduje się poczęciem, jeszcze posłowie nie wrócili, a już ogłasza się płodność królowej”²⁴. Bolesław Krzywousty urodził się w uroczystość św. Stefana króla (2 września 1085 lub 1086) „matka zaś jego, zaniemógłszy następnie, umarła w noc Bożego Narodzenia”²⁵. Zatem matkę, która „od połogu zaniemogła, los zabrał”²⁶. Podobnie Kosmas kładł nacisk na „umartwienie się” Judyty z powodu niepłodności²⁷. Księżę Ołdrzych, którego żona była bezpłodna „z pewnej niewiasty Bożeny, splodził syna, najprzedniejszej urody” – Brzetysława²⁸. W źródłach spotykamy także ślady borykania się z problemem nie-

¹⁷ *Legenda świętej Jadwigi*, tł. A. Jochelson przy współudziale M.W. Gogolewskiej, Wrocław 1993, s. 60-61.

¹⁸ *Tamże*, s. 71.

¹⁹ *Tamże*, s. 110.

²⁰ Mistrz Wincenty (tzw. Kadłubek), *Kronika polska*, Wrocław 1996, s. 75. Bolesław Śmiały prześladował kobiety przystawiając do ich piersi szczenięta, po odtrąceniu niemowląt. *Tamże*, s. 76.

²¹ *Powieść lat minionych*, tł. F. Sielicki, Wrocław 1999, s. 62.

²² Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 83.

²³ Anonim tzw. Gall, *Kronika polska*, Wrocław 1989, s. 7; Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 82; *Kronika Wielkopolska...*, s. 86-87.

²⁴ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 84.

²⁵ Anonim tzw. Gall, *dz. cyt.*, s. 64.

²⁶ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 84.

²⁷ *Kosmasa Kronika Czechów*, *dz. cyt.*, s. 275.

²⁸ *Tamże*, s. 174-175.

plodności ludzi z niższych warstw, np. *Żywoty świętego Stanisława* wspominają o kobiecie bezpłodnej²⁹.

Często w kronikach pojawia się zatem wątek niepłodności. Dla władców ważne było zwłaszcza posiadanie syna, które np. Przemysła II doprowadziło zapewne do ostatecznych kroków (mógł wydać polecenie zamordowania żony Ludgardy)³⁰. Książę sieradzki Leszek Czarny i Gryfina podjęli próbę leczenia niepłodności po publicznej deklaracji księżnej w 1271 r., która po 6 latach trwania małżeństwa „zdjąwszy czepek powiedziała, że jest dziewicą nietkniętą i jak powiadali nie mogła tego zmienić z powodu jego (Leszka Czarnego) impotencji”³¹. Przyczyny konfliktu Leszka i Gryfiny miały także charakter polityczny³². Pogodziona przez księcia krakowskiego Bolesława Wstydlivego para książęca podjęła kurację u Mikołaja z Polski, najprawdopodobniej Niemca urodzonego w Polsce, może na Śląsku³³, który leczył parę książęcą proszkiem z roztartych żab i węży³⁴.

Kolejny, częsty wątek w kronikach to zagrożenia dla matki i dziecka związane z ciążą i porodem. Mistrz Wincenty pisał o śmierci w czasie porodu matki Kazimierza Odnowiciela (informacja nieprawdziwa)³⁵. Kosmas opisywał, jak książę Spicygniew odesłał bratową do męża. Była bliska porodu, „uszkodziła macicę” i w ciągu 3 dni zmarła, bo „płód był niedojrzały”³⁶. Inna księżna na trzeci dzień zmarła po urodzeniu syna³⁷. W *Kronice węgiersko-polskiej* czytamy, że żona Stefana trzy lata pod rząd rodziła synów, później jednak zmarła pół roku po ostatnim porodzie³⁸.

W *Powieści lat minionych* znajdujemy informację datowaną na 1044 r., że Wsiesław, którego matka urodziła „przez czary”, miał w chwili urodzenia błonę na głowie, którą czarodzieje kazali związać, dlatego był nieczuły na przelew krwi³⁹. Do dziś znamy określenie „w czepku urodzony”. Już w średniowieczu wierzone więc w pomyślną wróżbę na życie dla człowieka urodzonego w nienaruszonych błonach. Według opinii takie urodzenie oznaczało szczęście i dlatego zachowywano „czepek” na pamiątkę dla dziecka. Szczęśliwe znaki towarzyszyły także innym bohaterom kronik, np. jak podał Thietmar, kiedy matka póź-

²⁹ *Średniowieczne żywoty i cuda patronów Polski*, Warszawa 1987, s. 217.

³⁰ K. Ożóg, *Przemysła II*, w: *Piastowie. Leksykon*, red. K. Ożóg, S. Szczur, Kraków 1999, s. 154-161. Datę śmierci Ludgardy podaje *Rocznik Traski*, (w: MPH, t. 2, Lwów 1872) s. 849. O zamordowaniu Ludgardy pisał J. Długosz (*Roczniki czyli kroniki sławnego królestwa polskiego*, Warszawa 2009, s. 286-287).

³¹ *Rocznik Traski*, dz. cyt., s. 841. Tłumaczenie cytowanego fragmentu: P. Żmudzki, *Studium podzielonego Królestwa. Książę Leszek Czarny*, Warszawa 2000, s. 225-226.

³² P. Żmudzki, dz. cyt., s. 226-227.

³³ S. Witkowski, *Lekarz Mikołaj z Polski nowoodkryty pisał łaciński XIII w.* Kraków 1919, s. 2-4.

³⁴ *Brata Mikołaja z Polski pisma lekarskie*, Poznań 1920, s. 44.

³⁵ Mistrz Wincenty, dz. cyt., s. 62.

³⁶ *Kosmasa Kronika Czechów*, dz. cyt., s. 240.

³⁷ *Tamże*, s. 277.

³⁸ *Kronika węgiersko-polska*, dz. cyt., s. 90.

³⁹ *Powieść lat minionych*, dz. cyt., s. 121.

niejszego kanclerza Willigsa nosiła go w łonie, to słońce świeciło z tego łona i we śnie zalało promieniami ziemię⁴⁰.

W źródłach średniowiecznych spotykamy liczne opisy chorób dotyczących dzieci i informacje o ich śmierci. *Kronika polsko-węgierska* podała ogólnikowo, że Bożejowi zmarli synowie „delikatni w wieku ich młodości”⁴¹. Anonim tzw. Gall pisał o ślepotcie Mieszka przez pierwsze siedem lat życia⁴². Opowiadanie to jest jednak przenośnią – ślepotą to symbol pogaństwa, odzyskanie wzroku nastąpiło po przyjęciu chrztu. „Chłopiec rozpoznał tych, których poprzednio nigdy nie widział i w ten sposób hańbę swej ślepoty zmienił w niepojętą radość”⁴³. Zatem kalectwo dziecka uchodziło za poniżające⁴⁴. Było także przerażające. *Kronika lat minionych* wśród złowróżbnych znaków widocznych za cesarza Maurycego wymienia urodziny dziecka bez oczu i bez rąk, któremu przyrósł do bioder rybi ogon oraz dwojga dzieci – jednego o czterech nogach, drugiego o dwóch głowach⁴⁵. Zapewne w tym ostatnim przypadku chodzi o narodziny bliźniąt syjamskich. Kalectwo traktowano też jako karę za grzechy. Zauważyć tu trzeba wzmiankę Thietmara dotyczącą mieszkańca Magdeburga Uffo, który pijany swoją żonę Gelzuzę „zmusił do uległości”. To zachowanie – jak pisał Thietmar – zostało ukarane, bo zgwałcona urodziła przedwcześnie dziecko, które miało palce u nóg odwrócone w przeciwnym kierunku⁴⁶.

Bardzo dużo szczegółowych informacji o chorobach nękających dzieci znajdujemy w żywotach świętych. W opinii J. Tyszkiewicza najczęściej w źródłach hagiograficznych opisane zostały właśnie choroby dziecięce⁴⁷ – co najmniej połowa wszystkich opisów chorób dotyczy przypadków chorób dzieci pochodzących z różnych stanów.

W *Żywocie świętego Wojciecha* jest opowiadanie dotyczące choroby samego Wojciecha jako małego dziecka. W dzieciństwie „ciałko niemowlątka nagle się powiększyło, a z powodu nadmiernego wzdęcia brzuszka był większy od całego ciała. Gdy potem z każdą godziną potęgował się ból, zaczęło grozić niebezpieczeństwo śmierci”⁴⁸. W Wojciechu rodzice widzieli dziedzica swoich włości. Jednak Wojciech, w czasie kiedy dziecko odstawia się od piersi zachorował, więc rodzice obiecali w przypadku wyzdrowienia syna oddanie go Bogu⁴⁹.

⁴⁰ *Kronika Thietmara*, Kraków 2002, s. 44.

⁴¹ *Kronika węgiersko-polska*, dz. cyt., s. 87–88.

⁴² Anonim tzw. Gall, dz. cyt., s. 17; Mistrz Wincenty, dz. cyt., s. 49.

⁴³ Anonim, tzw. Gall, dz. cyt., s. 17.

⁴⁴ *Tamże*, s. 17, p. 3.

⁴⁵ *Powieść lat minionych*, dz. cyt., s. 129–130.

⁴⁶ *Kronika Thietmara*, dz. cyt., s. 16.

⁴⁷ J. Tyszkiewicz, *Człowiek w środowisku geograficznym Polski*, Warszawa 1981, s. 99–100; Tenże, *Ludzie i przyroda w Polsce średniowiecznej*, Warszawa 1983, s. 147.

⁴⁸ Jan Kanapariusz, *Świętego Wojciecha żywot pierwszy*, w: *Piśmiennictwo czasów Bolesława Chrobrego*. Warszawa 1966, s. 28–29.

⁴⁹ *Średniowieczne żywoty*, dz. cyt., s. 49–50.

Informacje o przeróżnych chorobach znajdujemy w *Żywotach świętego Stanisława*. Rodzice z chorymi dziećmi udawali się do grobu Stanisława, obmywali dzieci w wodzie przy jego grobie, owijali kawałkiem jego szat bądź też modlili się do świętego. Gdy półroczna dziewczynka zaczęła ciężko chorować przez 3 tygodnie nie chciała jeść, jej matka modliła się do św. Stanisława⁵⁰. Niemy i szalony Radosław, syn wieśniaka Radoty, udał się z ojcem do Krakowa do grobu św. Stanisława⁵¹. Obłąkany 15-letni syn rycerza Jana z Uliny ozdrowiał po napiciu się wody przy grobie św. Stanisława, w której umaczano pierścień biskupa⁵². Dziewczynki, córki Niegłosa, były ciężko chore: jedna cierpiała na opuchliznę, druga, siedmioletnia, była sparaliżowana, miała wykrzywioną twarz oraz drżące i przykurczone kończyny⁵³. Dzieci zostały przyniesione najpierw do archiprezbitera Groczalka z Jasła⁵⁴. Zatem zanim udano się do świętego, szukano pomocy w najbliższej okolicy, np. u sąsiadów. Kiedy dziewczynie spuchł język i nie mogła otworzyć ust, rodzice dowiadawali się u sąsiadów o lekarstwo⁵⁵. Problemy z mówieniem to częsta dolegliwość dziecięca w tym czasie. Bogdała, córka Jakuba, miała język tak obrzmiały, że nie mogła zamknąć ust⁵⁶. Poznan, syn kasztelana z Brzeska, kiedy zachorował, nie mógł mówić⁵⁷. Trzyletnia córka Piotra ze Sławkowa także straciła mowę⁵⁸. Syn Mlichy w wieku 6 lat miał obrzmienie gardła, głowy i piersi⁵⁹.

Często pojawiają się także wzmianki o epilepsji i paraliżu. Mikołaj, czteroletni syn Boguszy z Pielgrzymowic, chory był na padaczkę⁶⁰. Syn Bolesława z Grodziny Damian upadał 20-50 razy dziennie⁶¹. Żywoty wspomniały synów Niemca Wikera: epileptyka i paralityka⁶². Jeden z nich przez 2 lata 3 razy dziennie upadał na ziemię, drugi stracił mowę, wodę podawano mu wilgotnym płatkami⁶³. W innym miejscu czytamy o chłopcu o imieniu Mikołaj, także cierpiącym na padaczkę⁶⁴.

Częstym problemem zdrowotnym dzieci były choroby oczu. Małgorzata córka Emlety, żony mieszczanina krakowskiego Rinera, chorowała do końca 6. roku na ciężkie zapalenie oczu – przy świetle nie widziała, jej oczy były przekrwione, twarz miała rozpaloną⁶⁵. Przybysława córka mieszczanina krakowskiego Rei-

⁵⁰ *Tamże*, s. 199.

⁵¹ *Tamże*, s. 204, 306.

⁵² *Tamże*, s. 181, 308.

⁵³ *Tamże*, s. 312 s. 186.

⁵⁴ *Tamże*, s. 185.

⁵⁵ *Tamże*, s. 301.

⁵⁶ *Tamże*, s. 203-204.

⁵⁷ *Tamże*, s. 212.

⁵⁸ *Tamże*, s. 181-182, s. 314.

⁵⁹ *Tamże*, s. 193.

⁶⁰ *Tamże*, s. 294.

⁶¹ *Tamże*, s. 208, 296.

⁶² *Tamże*, s. 305.

⁶³ *Tamże*, s. 200.

⁶⁴ *Tamże*, s. 175.

⁶⁵ *Tamże*, s. 188, 313.

nera, zaczęła ciężko chorować na lewe oko, w którym pojawiła się zgnilizna i robaki⁶⁶. W opisie cudów św. Stanisława znajduje się informacja o kobiecie, której syn urodził się owrzodzony i ślepy, bez widocznych oczu pomiędzy powiekami⁶⁷. Żywoty opisują jeszcze przypadek Marcina urodzonego bez skóry i przywróconego do normalnego stanu⁶⁸, chłopca o imieniu Stanisław z gnijącym brzuchem⁶⁹ oraz siedmioletniego chłopca, który od urodzenia pełzał na przykurczonych kolanach i rękach⁷⁰.

Dolegliwości dzieci przedstawiane są też w kontekście ich ożywienia za sprawą świętego. Wicher, syn Stronislawy, żony Wrocisława, rycerza z Polikarcic, w wieku 3 lat zaczął chorować i umarł, matka jego modliła się do św. Stanisława. Kiedy położyła kamyczek z grobu Stanisława na ciele zmarłego chłopca – wrócił do życia⁷¹. Żona Ryszarda Lombardczyka wydała na świat w Krakowie chłopca i dziewczynkę. Chłopiec zmarł bez chrztu, ale Stanisław go ożywił i kazał ochrzcić⁷². Zachorował także pięcioletni syn Piotra Węgra i umarł po ośmiu dniach choroby, jednak wskutek modlitw ojca ożył⁷³. Także Wichr, syn Więclawa, został wskrzeszony⁷⁴. Trzyletni chłopiec w Gdańsku wpadł do Wisły, po wyciągnięciu leżał siny i martwy kilka godzin, jednak dzięki świętemu z ciała chłopca wytrysnęła woda i chłopiec westchnął wracając do życia⁷⁵. O ożywieniu zmarłych dzieci wspomina też żywot św. Jadwigi⁷⁶.

Także w opisach cudów, do których doszło za przyczyną księżnej Jadwigi znajdujemy bardzo dużo informacji o uzdrowieniach chorujących dzieci, dzięki czemu poznajemy choroby dziecięce czasu średniowiecza, np. Witosława w niemowlęctwie przywrócona została do życia za wstawiennictwem Jadwigi⁷⁷; Dobromiła od urodzenia chorowała na padaczkę⁷⁸; Małgorzata miała od urodzenia małe stopy, zaś w wieku 2,5 lat wyrosło jej wielkie wole, które przykryło całą pierś⁷⁹; 6-letnia Elżbieta była pozbawiona wzroku⁸⁰; inna sześcioletnia Elżbieta była mocno wychudzona z powodu długotrwałej choroby⁸¹; chłopiec Dominik miał obumarłe ręce i nogi⁸²; podobnie Szymon syn mieszczanina Szymona zma-

⁶⁶ *Tamże*, s. 211, 302.

⁶⁷ *Tamże*, s. 303.

⁶⁸ *Tamże*, s. 217, 301.

⁶⁹ *Tamże*, s. 302.

⁷⁰ *Kronika węgiersko-polska, dz. cyt.*, s. 109.

⁷¹ *Średniowieczne żywoty, dz. cyt.*, s. 161.

⁷² *Tamże*, s. 291.

⁷³ *Tamże*, s. 205, 293.

⁷⁴ *Tamże*, s. 291-292.

⁷⁵ *Tamże*, s. 220, 317.

⁷⁶ *Legenda, dz. cyt.*, np. s. 111, 113.

⁷⁷ *Legenda*, s. 89.

⁷⁸ *Tamże*, s. 106.

⁷⁹ *Tamże*, s. 97.

⁸⁰ *Tamże*, s. 91.

⁸¹ *Tamże*, s. 84.

⁸² *Tamże*, s. 84.

gał się z rękami bezwładnymi od łokci (nie pomagały mu ani środki lecznicze ani nacięcia)⁸³; Jan miał zniekształcone nogi⁸⁴; Bogumiła z Kruszyny – niedowład nóg⁸⁵, zaś 7-letnia dziewczynka Adelajda – skurcz nóg⁸⁶; 7-letni chłopiec Przybko miał rękę uschniętą z wystającą na zewnątrz kością⁸⁷, zaś Henryk od urodzenia do 8 roku życia miał malutkie kości piszczelowe⁸⁸.

Z wspomnianych powyżej średniowiecznych opisów dotyczących chorych dzieci uzdrowionych za przyczyną świętych wynika, że rodzice troszczyli się o swoje dzieci, pragnąc ich wyleczenia wszelkimi dostępnymi metodami. W średniowieczu spotykamy się także ze wzmiankami o trosce rodziców o dzieci. Z badań D. Żołądź-Strzelczyk wynika, że podejmowano próby chronienia dziecka zaraz po jego przyjściu na świat – izolowano matkę i niemowlę, co chroniło przed wirusami i bakteriami przenoszonymi przez ludzi. Zalecano zdecydowanie karmienie dziecka przez matkę piersią, choć dopiero po kilku dniach, uważając, że siara jest nieczysta i szkodliwa dla dziecka. Nakazywano częste kąpiele dzieci (najstarsze przedstawienie kąpieli noworodka znajdujemy w scenie narodzin św. Wojciecha na Drzwiach Gnieźnieńskich z XII w.), zawijano je w powijaki szczególnie od stóp po szyję w celu ochrony przed światem zewnętrznym, dziecko nie mogło niczego włożyć do ust. Z drugiej strony prowadziło to do wywichnięcia stawów biodrowych Synody zakazywały też matkom sypiania z dziećmi, bo dla niemowląt kończyło się to często zaduszeniem⁸⁹.

W kronikach nie ma wielu dokładnych opisów przejawów troski rodzicielskiej – raczej krótkie informacje o zajmowaniu się dziećmi bądź przejawach czułości w stosunku do dzieci. Mieszko Stary do Kazimierza Sprawiedliwego zwraca się słowami, aby sobie przypominał, „z jaką tkliwą czułością oni pielęgowali go w dzieciństwie”⁹⁰. Żona Mieszka II – według Mistrza Wincentego została wygnana zostawiwszy bardzo jeszcze małego Kazimierza pod opieką dostojników. Ale jak podał kronikarz, według innej wersji matka Kazimierza zmarła przy połogu. Ojciec „już to wycalowując usteczka chłopca, już to głaszcząc delikatnie piersiątką, często gorącym owiewa je oddechem”⁹¹. *Powieść lat minionych* wspomniała, że Włodzimierz był kochany przez swego ojca⁹². Za-

⁸³ *Tamże*, s. 93–94.

⁸⁴ *Tamże*, s. 97–98.

⁸⁵ *Tamże*, s. 98.

⁸⁶ *Tamże*, s. 102.

⁸⁷ *Tamże*, s. 95.

⁸⁸ *Tamże*, s. 95.

⁸⁹ Kwestie pielęgnacji niemowląt w świetle źródeł przedstawiła D. Żołądź-Strzelczyk, *Pielęgnacja i karmienie niemowląt w Polsce średniowiecznej*, w: *Nihil superfluum esse. Prace z dziejów średniowiecza ofiarowane Profesor Jadwidze Krzyżaniakowej*, red. J. Strzelczyk, J. Dobosz, Poznań 2000, s. 349, 354–365. Zob też D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, s. 96, 103.

⁹⁰ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 206.

⁹¹ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 63.

⁹² *Powieść lat minionych...*, s. 207.

tem znajdujemy wzmianki o serdecznym podejściu do dziecka, przytulaniu itp. Władca węgierski Stefan wzrastał „pielęgnowany troskliwym wychowaniem, aż minęły jego lata chłopięce”⁹³. W świetle źródeł widać, że w średniowieczu doceniano ruch i przebywanie dzieci na świeżym powietrzu⁹⁴. Specyficzną formą troski było karanie dzieci. O biciu chłopców pośrednio wspomniał Mistrz Wincenty przytaczając słowa Dariusza skierowane do Aleksandra, że jako dar m.in. przesyła mu rzemień, „którym karci się chłopców”, wymaga[jących] jeszcze karania”⁹⁵. D. Żołądź-Strzelczyk podkreślała, że bicie jako kara nie wynikało z okrucieństwa, tylko z przekonania, że jeśli się kocha dziecko, to należy je bić aby wychować na dobrego człowieka⁹⁶.

W polskich kronikach średniowiecznych znajdujemy także wzmianki o dziecięcych zabawkach, np. lalkach. Już w Kronice Mistrza Wincentego czytamy o glinianych lalkach⁹⁷. Najstarsze lalki starożytne i średniowieczne były wykonane z gliny, kości, drewna bądź tkaniny lub wełny. Lalką mógł być kijek owinięty gałgankami⁹⁸. Najprostsze zabawy z małymi dziećmi to przytulanie, podrzucanie, pieszczenie dzieci, potrząsanie grzechotką, klaskanie⁹⁹. Mistrz Wincenty podał, że Siemowitowi „wysoką godność królewską (...) przepowiedano (...) od czasów jego dziecięcych grzechotek”¹⁰⁰. Chłopcy w swoich zabawach naśladowali czynności dorosłych mężczyzn, zatem bawiono się koniem, np. w postaci kijka lub kijka z głową konia. O tego typu zabawie czytamy już u Mistrza Wincentego – „dzieci zwyczajem jest bawić się z dziećmi w para nie para i na długiej trzcinie harcować”¹⁰¹. Symbolem dzieciństwa dla Mistrza Wincentego stała się piłka. Dariusz do Aleksandra miał powiedzieć: „posyłam Ci piłkę, abyś się bawił, ponieważ jeszcze chłopcem jesteś”¹⁰². Do bardzo starych zabaw należy też zabawa „bąkiem”, np. archeologowie w Gdańsku znaleźli najwięcej drewnianych bąków w dwunastowiecznych warstwach (podobnie dużo odkryć na Pomorzu Zachodnim). Bawiono się także w toczenie obręczy, kręgle¹⁰³, w ciuciubabkę, huśtanie, bieganie¹⁰⁴. W zimie – jak wskazują odkrycia archeologiczne – jeżdżono, np. na łyżwach (kościanych, drewnianych, od XIII w. żelaznych¹⁰⁵). Mistrz Wincenty wspominał też o dmuchaniu „w sielskie piszczał-

⁹³ *Kronika węgiersko-polska...*, s. 67.

⁹⁴ Zob. D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, s. 131.

⁹⁵ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 60.

⁹⁶ D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko...*, s. 218.

⁹⁷ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 4-5.

⁹⁸ D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, *Charakterystyka wybranych zabaw dziecięcych*, w: *Dawne zabawy dziecięce*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Kielce 2008, s. 9.

⁹⁹ *Tamże*, s. 8.

¹⁰⁰ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 41.

¹⁰¹ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 249; D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, *dz. cyt.*, s. 11.

¹⁰² Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 60.

¹⁰³ D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, *dz. cyt.*, s. 13.

¹⁰⁴ *Tamże*, s. 14-15.

¹⁰⁵ *Tamże*, s. 16.

ki z bagiennej trzciny”¹⁰⁶, używane zapewne przez dzieci, choć w piszczalce dopatrywano się też magicznego znaczenia¹⁰⁷.

Źródła podają także przypadki zaniedbania w opiece nad dziećmi, np. w *Legendzie św. Jadwigi*, spisanej wkrótce po jej śmierci¹⁰⁸ czytamy o dwuletnim chłopcu Wilhelmie, przyniesionym nad Odrę (jego opiekun poszedł się kąpać, zaś chłopiec pozostawiony na brzegu wszedł do wody za nim)¹⁰⁹. Rycerz Andrzej, syn Siemiana, musiał przeprowadzić rodzinę łódką przez Odrę, kazał więc piastunce zaopiekować się dziećmi w czasie przeprawy. Jednak zapewne nie uczyniła tego dostatecznie troskliwie, bo dzieci wypadły do wody, chłopiec płynął w kołysce, ale trzyletnia dziewczynka utopiła się – leżała martwa dwie godziny, jednakże za sprawą św. Stanisława z jej ciała wypłynęła woda i dziewczynka ożyła¹¹⁰. Chłopiec Walter potłuczony został mocno przez nieostrożną niańkę, której upadł¹¹¹. Pietrucha, córka Marcina z Wrocławia zmarła mając 7 tygodni bo została sama pozostawiona w izbie przez kobietę, która się nią opiekowała pod nieobecność matki. Do izby wpadł wieprz, który przewrócił kołyskę i dziecko się zadusiło¹¹². Być może nie dopilnowano także ośmioletniego chłopca Dominika kopniętego przez konia w skroń¹¹³. Trzyletni synek robotnika został zgubiony i uprowadzony przez wędrownie kobiety, jednak dzięki św. Jądwidzie ojciec, który go szukał „z bólem”, po trzech dniach odnalazł chłopca¹¹⁴.

Nie zawsze wygrywały uczucia rodzicielskie nad innymi (chęcią zwycięstwa czy utrzymania władzy). Król niemiecki Henryk V kazał przywiązać dzieci obrońców Głogowa, np. syna komesa grodowego, do machin oblężniczych „sądząc, że litość nad synami i krewniakami zmiękczy serca mieszczan”, jednak mieszkańcy Głogowa nie „oszczędzali synów i krewnych”¹¹⁵. Władysław Herman wysłał Bolesława Krzywoustego na wyprawę – jak sugerował Anonim – żeby się pozbyć syna, zaś „chłopiec nie podejrzewając podstępny w nakazach ojcowskich” wyruszył¹¹⁶.

Osiąganie przez władców pewnych etapów, a następnie wychodzenie z wieku dziecięcego jest związane z określonymi obyczajami. Pierwszy etap dziecko przekracza, kiedy jest przyjmowane do wspólnoty chrześcijańskiej, np. jak wspomniała *Kronika wielkopolska*, biskup Boguchwał i kustosz poznański Baszko

¹⁰⁶ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 4.

¹⁰⁷ D. Żołędź-Strzelczyk, *dz. cyt.*, s. 181.

¹⁰⁸ *Legenda...*, s. 17.

¹⁰⁹ *Tamże*, s. 112.

¹¹⁰ *Średniowieczne żywoty...*, s. 317.

¹¹¹ *Legenda...*, s. 84.

¹¹² *Tamże*, s. 113.

¹¹³ *Tamże*, s. 110.

¹¹⁴ *Tamże*, s. 87.

¹¹⁵ Anonim, *dz. cyt.*, s. 138.

¹¹⁶ *Tamże*, s. 80. Zob. J. Nikodem, *Parens tanti pueri. Władysław Herman w Gallowej wizji dziejów dynastii*, „Kwartalnik Historyczny” 2010, t. 117, z. 1, s. 20.

księcia Przemysła II „podnieśli (...) ze zdroju chrztu świętego”¹¹⁷. Anonim opisał wielką ucztę urządzoną przez Popiela z okazji postrzyżyn syna, podobną ucztę w tym czasie dla synów urządzał Piast¹¹⁸. Opis tych wydarzeń jest dla Mistrza Wincentego punktem wyjścia do rozważań na temat ich przyczyn. Wincenty postawił pytanie: „Jeśli są zabobonem, dlaczego zostały uświęcone przez wyżej opisane dziwne zdarzenie?” Jak dalej czytamy: „jeśli pozna się przyczynę powstania tego zwyczaju to uzna się, że nie jest to zabobon. Ustanowiona została, aby mocy nabrała adopcja, skutkiem której powstaje pokrewieństwo prawne, tak jak skutkiem chrztu lub bierzmowania pokrewieństwo duchowe”. Mistrz wymienił dwa rodzaje adopcji: przybranie (przez rozporządzenie księcia) i zwykła adopcja (z nakazu urzędu). Cytując starożytne prawa podał np. że adoptowanej córki nie można wziąć za żonę¹¹⁹. Czytamy też w kronikach o bierzmowaniu. Św. Wojciech w czasie przerwy w nauce przystąpił do bierzmowania, do którego wraz z innymi chłopcami poprowadziła go matka¹²⁰.

Kronikarze sporo uwagi poświęcają kwestiom prawnej opieki nad księciem-dzieckiem. W dniu ogłoszenia testamentu Kazimierz Sprawiedliwy był jeszcze małym chłopcem¹²¹, któremu jak tajemniczo podał Mistrz Wincenty „zapisuje się w spadku piąte koło u wozu czterokonnego”¹²². Później dowiadujemy się, że Bolesław Kędzierzawy brata swego Kazimierza, „który był młodzienaszkiem czas jakiś wychowywał w swoim domu jak syna, aby delikatnej winnej latorośli, pozbawionej podpierającego ją palika, nie narażać na podmuchy lekkomyślności. Żaden nierozumny niedorostek nie powinien być zostawiony sam sobie, gdyż czym dla ognia jest oliwa, tym dla młodzieńca swoboda”¹²³. Według *Kroniki węgiersko-polskiej* Akwila zarządził, że gdyby jego żona urodziła wiele dzieci, władzę nad wszystkimi sprawować miał pierworodny¹²⁴. Podobnie Thietmar wspomniał, że Otton II powierzył młodziutkiego syna opiece Henryka¹²⁵. *Kronika wielkopolska* podała zaś, że małe dziecko przebywa zwykle przy matce, nawet w czasie jej podróży: Rycheza zabrała „malutkiego syna i wróciła do ziemi ojczyzej do Saksonii”¹²⁶.

Po śmierci Kazimierza Sprawiedliwego matka chłopców Leszka i Konrada – Helena – „ponad pięć niewieścią bardzo roztropna (...) podejmuje opiekę nad

¹¹⁷ *Kronika wielkopolska...*, s. 182.

¹¹⁸ Anonim, *dz. cyt.*, s. 12.

¹¹⁹ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 47-48.

¹²⁰ *Piśmiennictwo...*, s. 90.

¹²¹ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 159.

¹²² *Tamże*, s. 160. Zob. P. Wiszewski, *Piąte koło i złoty dzban koło czyli profetyczna wizja w Kronice Kadłubka (III, 26)*, w: *Causa creandi. O pragmatyce źródła historycznego*, red. S. Rosik i P. Wiszewski, Wrocław 2005, s. 494. P. Wiszewski dowodził, że przekaz Mistrza Wincentego dotyczący testamentu Bolesława Krzywoustego stanowi podjętą później próbę usankcjonowania władzy Kazimierza Sprawiedliwego.

¹²³ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 167-168.

¹²⁴ *Kronika węgiersko-polska...*, s. 61-62.

¹²⁵ *Kronika Thietmara...*, s. 55.

¹²⁶ *Kronika wielkopolska...*, s. 59.

sierotami, dopóki nie dorośnie starszy, który był już bardzo bliski dojrzałości¹²⁷. Jednak Wincenty napisał w dalszej części kroniki, że biskup krakowski Pełka i wojewoda krakowski Mikołaj „biorą na siebie staranie o rzeczpospolitą, zarząd jej powierzając zdolnym i zaufanym urzędnikom”¹²⁸. Zatem księżna została odsunięta od rządów. Także *Kronika wielkopolska* podała: „Żyją dwaj synowie Kazimierza Leszek i Konrad choć ze względu na wiek pozostają pod opieką”¹²⁹. Jak dalej czytamy, matka chłopców, „kobieta roztropna” wzięła na siebie prawą opiekę nad „sierotami”¹³⁰. Później kronikarz zmienił jednak ocenę zachowania księżnej, zarzucając jej łatwowierność z powodu zawierzenia Mieszkowi Staremu i namawiania syna Leszka Białego, aby zrzekł się pryncypatu¹³¹. *Kronika wielkopolska* nadmieniła też, że Konrad Mazowiecki objął opiekę nad bratanikiem – Bolesławem Wstydlwym (mającym rok w chwili śmierci ojca Leszka Białego, przebywającym u boku matki Grzymisławy) i jego ziemiami. Jak czytamy dalej wkrótce Konrad uwięził Bolesława wraz z matką w Sieciechowie, zostali oni uwolnieni dzięki staraniom opata sieciechowskiego i przeszli pod opiekę Henryka Brodatego¹³². Zatem pieczę nad książęcymi dziećmi i rządy w ich imieniu zwykle sprawowali najbliżsi krewni (często walczący między sobą o przejęcie opieki), bywało jednak – zwłaszcza w przypadku dzielnic krakowskiej – że władzę przejmowali możnowładcy¹³³.

W *Kronice wielkopolskiej*, w opisie wydarzeń po śmierci Kazimierza Sprawiedliwego w czasie małoletniości jego synów, znajdujemy dyskusję dotyczącą tego, czy dziecko może być władcą. „Nie przystoi bowiem aby nad siwą głową panowało dziecko. A nawet bardzo to dziecinne jest, żeby roztroptym mężom rozkazywała chłopięca nieroztropność, gdyż mędrzec mówi: Biada ziemi, której król jest dziecięciem” – tak argumentował zwolennik rządów w Krakowie Mieszka Starego¹³⁴. Jednak przeciwnicy panowania Mieszka odpowiedzieli, że władzę w imieniu małoletnich sprawują zwykle opiekunowie, zaś z prawa dziedziczenia „nie wyklucza się ani niemowląt ani pogrobowców”¹³⁵.

Piastunem małego Bolesława Chrobrego był Wojsław¹³⁶. Funkcję tę wobec Bolesława Krzywoustego pełnił Skarbimir¹³⁷. Opiekę nad synem księcia mazowieckiego Siemowita III, który kazał udusić jego matkę, a chłopca nie uznał,

¹²⁷ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 255–256.

¹²⁸ *Tamże*, s. 256.

¹²⁹ *Kronika wielkopolska...*, s. 126.

¹³⁰ *Tamże*, s. 131.

¹³¹ *Tamże*, s. 136.

¹³² *Tamże*, s. 146–147.

¹³³ O pozycji małopolskiego możnowładztwa zob. np. A. Teterycz-Puzio, *Zamachy stanu w Małopolsce w okresie rozbitcia dzielnicowego*, w: *Zamach stanu w dawnych społecznościach*, red. A. Sołtysiak, Warszawa 2004, s. 349–358.

¹³⁴ *Kronika wielkopolska...*, s. 126–127.

¹³⁵ *Tamże*, s. 127.

¹³⁶ Anonim, *dz. cyt.*, s. 16.

¹³⁷ *Kosmasa Kronika Czechów...*, s. 335.

przejęła starsza córka Siemowita, a przyrodnia siostra chłopca, Małgorzata, która jako żona Każka słupskiego, kazała trzyletniego brata zabrać nocą z kolebki od mamki, ubogiej kobiety mieszkającej w pobliżu Rawy i wychowała go „jak na księcia przystało”¹³⁸.

Książęta jako dzieci przebywali też czasami na dworach władców sąsiednich państw, np. Władysław, późniejszy król Węgier, który po wygnaniu gościł Bolesława Śmiałego „od dzieciństwa chowany był w Polsce i pod względem obyczajów i (sposobu) życia niejako stał się Polakiem”¹³⁹. Bolesław Śmiały wspominał, że „od lat pacholących” wychowywał Władysława w Polsce¹⁴⁰. Władysław po śmierci Bolesława Śmiałego odwdzieczył się wychowując jego syna Mieszka, którego „kochał (...) miłością ojcowską jakby syna”¹⁴¹. Bywało, że dzieci przechodziły pod władzę innego księcia w wyniku prowadzonych walk. Książę kasowski Rededia powiedział do Mściśława: „jeśli zwyciężysz weźmiesz mienie moje i żonę moją i dzieci moje i ziemię moją” – rzeczywiście tak się stało¹⁴².

Opierając się na badaniach W. Sobocińskiego przyjmuje się, że za osiągnięcie pełnoletniości uznawano wiek 12(14)-20 lat, samodzielność polityczna mogła być jednak osiągnana etapami¹⁴³. Anonim pisał, że swego syna Bolesław Chrobry nie uznał za zdolnego do sprawowania rządów, choć ten w 1018 r. miał 26 lat¹⁴⁴. Jak podał Kosmas, Brzetysław „przechodząc z chłopięctwa w młodość szedł od cnoty do cnoty”¹⁴⁵. Jak ogólnie podał Thietmar, cesarz Otton III kiedy osiągnął „wiek męski”, „pozbył się tego, co dziecinne”¹⁴⁶.

Dziecko, zwłaszcza będące potomkiem władców i możnych, pojawia się w kronikach także często w kontekście sposobu kształcenia. Jak zauważył J. Dowiat, Bolesław Krzywousty „przenosząc dzidę nad książkę niezbyt wiele skorzystał z edukacji”, jednak z Kroniki Anonima zwanego Gallem wynika, że ją przechodził. Sposób kształcenia władców zmienił się od czasów Bolesława Chrobrego do czasów Bolesława Krzywoustego. Pierwsi Piastowie – Bolesław Chrobry, Mieszko II przebywali część swojego dzieciństwa poza Polską – na dworze niemieckim i tam też zapewne pobierali nauki. W Europie Środkowej i Wschodniej w X i XI w. model kształcenia synów królewskich i książęcych uwzględniał znajomość pisma, a także zagadnień religijnych. „Uczeni” władcy tego okresu, to królowie węgierscy: Stefan I Święty i Koloman I, książę czeski Waclaw I, z władców ruskich – Włodzimierz Wielki, Jarosław Mądry, Włodzimierz Monomach, zaś w Polsce Mieszko II i jego córka

¹³⁸ *Kronika Janka z Czarnkowa*, Kraków 1996, s. 84.

¹³⁹ Anonim, *dz. cyt.*, s. 53.

¹⁴⁰ *Tamże*, s. 55.

¹⁴¹ *Tamże*, s. 56.

¹⁴² *Powieść lat minionych*, *dz. cyt.*, s. 115.

¹⁴³ W. Sobociński, *Historia rządów opiekuńczych*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1949, t. 4, s. 242-248, 259.

¹⁴⁴ Anonim, *dz. cyt.*, s. 24.

¹⁴⁵ *Kosmasa Kronika Czechów*, *dz. cyt.*, s. 186.

¹⁴⁶ *Kronika Thietmara*, *dz. cyt.*, s. 60.

Gertruda¹⁴⁷. Jak pisał Anonim, Kazimierz „w pacholęcym wieku” oddany został do klasztoru, „gdzie otrzymał gruntowne wykształcenie religijne”¹⁴⁸. Na przełomie XI i XII w. pojawił się inny wzór kształcenia młodych książąt. Z analizy przekazu Anonima tzw. Galla dokonanego przez J. Dowiat wynika, że w tym okresie zdecydowanie większy nacisk kładziono już na sztukę rycerską związaną z wychowaniem fizycznym. Anonim pozytywnie zaprezentował postać swojego protektora Bolesława Krzywoustego jako wojownika przeciwstawiając mu postać negatywną – „uczonego” Zbigniewa, choć starszy Zbigniew potrafił w „wymowniejszych słowach” wspominać „bezradność chłopięcego wieku”¹⁴⁹. Jednak pod koniec XI w. na dworze książęcym funkcjonowała szkoła dworska jako instytucja stała, nawet wtedy, gdy żaden z synów książęcych z niej nie korzystał. W tym czasie nauczycielem młodych możnowładców z otoczenia książęcego był Otto późniejszy biskup Bambergu¹⁵⁰.

Sposób wychowania niewątpliwie wpływał na charakter dziecka, czego przykładem może być książę śląski Bolesław Łysy. W legendzie obrazkowej św. Jadwigi Śląskiej, żony Henryka Brodatego, znaleźć można scenę przedstawiającą św. Jadwigę obmywającą w cebrzyku twarz i ciało nagiego chłopczyka, a z tyłu wycierające nogi stare mniszki. Święta najpierw umyła nogi mniszkom, a później kąpała w tej wodzie wnuka, prawdopodobnie Bolesława zwanego Łysym, bądź Rogatką¹⁵¹. Ten książę – awanturnik i okrutnik – zapewne miał niełatwe dzieciństwo pod opieką nieugiętej babki, która narzucała swój sposób bycia synowej Annie, może dlatego znienawidził wszystko co dla Jadwigi było treścią życia. Z kolei dziadek (Henryk Brodaty) i ojciec Bolesława (Henryk Pobożny) zajęci byli polityką i wojnami. Głównym źródłem wiedzy Bolesława i jego rodzeństwa było obserwowane przez nich życie, które mieszało ze sobą wydarzenia podniosłe z okrutnymi (np. zbrodnie gąsawska, uwięzienie Henryka Brodatego przez Konrada Mazowieckiego)¹⁵². Jak podała *Księga Henrykowska*, Bolesław już jako dziecko płał liczne głupie figle¹⁵³. Księżna Jadwiga – w świetle jej żywota – miała przewidzieć losy księstwa rządzonego przez wnuka: „biada ci Bolesławie, bo wielkie nieszczęścia przyniesiesz swemu krajowi w przyszłości”¹⁵⁴.

Jeśli władca będąc w wieku dziecięcym jest wychwalany przez kronikarzy, to przez przywołanie cech właściwych dorosłym. Bolesław Krzywou-

¹⁴⁷ J. Dowiat, *Kształcenie umysłowe synów książęcych i możnowładczych w Polsce i niektórych krajach sąsiednich w X-XII w.*, w: *Polska w świecie. Szkice z dziejów kultury polskiej*, red. J. Dowiat i in., Warszawa 1972, s. 80-86.

¹⁴⁸ Anonim, *dz. cyt.*, s. 48.

¹⁴⁹ *Tamże*, s. 81.

¹⁵⁰ J. Dowiat, *dz. cyt.*, s. 85-86.

¹⁵¹ *Legenda...*, fotografia nr 16.

¹⁵² Zob. R. Heck, *Mentalność i obyczaje pierwszego księcia legnickiego Bolesława Rogatki*, „Szkice legnickie” 1976, t. 9, s. 29-32.

¹⁵³ *Księga Henrykowska*, Wrocław 1991, s. 43. 142.

¹⁵⁴ *Legenda...*, s. 72.

sty nie uganiał się „za czczymi zabawami, jak to zwykła [czynić] częstokroć swawola książęca, lecz starał się naśladować dzielne i rycerskie czyny, o ile mógł to w tym wieku. I aczkolwiek jest zwyczajem chłopców szlchetnego rodu zabawiać się psami i ptakami, to Bolesław jeszcze w pacholęctwie więcej cieszył się służbą rycerską” „Jeszcze bowiem nie zdołał o własnych siłach dosiąść lub zsiąść z konia, a już wbrew woli ojca” wyruszył na wyprawę¹⁵⁵. Dalej czytamy, że „Marsowe dziecię, siedząc w lesie przy śniadaniu, ujrzało ogromnego dzika”, chłopiec zaatakował dzika nawet bez pomocy psa¹⁵⁶. Bolesław wtedy stoczył także pojedynek z dzikiem i z nasłanym na niego człowiekiem¹⁵⁷. Bolesław nie oddawał się także próżnemu zbytkowi, jak to zwykli czynić chłopcy w jego wieku¹⁵⁸. „Marsowy chłopiec”, odniósł zwycięstwo nad Pomorzanami i „wracając jeszcze jako giermek, a już jako zwycięzca, pasowany został przez ojca na rycerza”¹⁵⁹. Także jego wnuk Leszek „chłopcem jeszcze będąc zaprawiał się pilnie w łowach”¹⁶⁰.

Sporo wiadomości w kronikach, a zwłaszcza w żywotach, znajdujemy także o dzieciństwie świętych. Jeden z braci męczenników Benedykt z Benewentu „od dzieciństwa oddawał się mądrości Chrystusa, wyuczył się świętych ksiąg, oznaczając się czystymi obyczajami szczęśliwie przebył lata dziecięce”¹⁶¹. Zarówno św. Wojciechowi jak i św. Stanisławowi okres dzieciństwa płynął na nauce. W Brunona z Kwerfurtu *Żywocie drugim* czytamy, że gdy Wojciech doszedł do rozumnego wieku chłopięcego i „niewyćwiczony język naginał do mówienia” oddano go w ręce duchownych. Gdy upłynęły „lata nieukształconego, szczebiotliwego dzieciństwa”, został wysłany do „siedmiu chlebów mądrości” (sztuk wyzwolonych)¹⁶². W Jana Kanapariusza *Świętego Wojciecha żywocie pierwszym* jest wzmianka, że chłopiec po wyuczeniu się na pamięć psalterza opuścił dom ojca, wysłano go, aby uczył się nauk wyzwolonych¹⁶³. Przez cały czas nauki szkolnej nie przebywał z tymi, którym w głowie było „bezcelowe życie i dziecinne zajęcia”¹⁶⁴. W trakcie pobierania nauki – trwała 9 lat – przyjeżdżał do domu. Zdarzyło mu się w szkole „z niesfornymi chłopcami” czas trawić na zabawie. Zatem nawet święci jako dzieci płatali figle. Kiedy rozgniewany nauczyciel wychłostał Wojciecha, on zaczął czytać w trzech językach¹⁶⁵. Wojciech całkowicie poświęcił się nauce, alienując się z codzienności, bowiem gdy pewnego dnia wracał ze szkoły, został popchnięty przez towarzysza i upadł

¹⁵⁵ Anonim, *dz. cyt.*, s. 75.

¹⁵⁶ *Tamże*, s. 76.

¹⁵⁷ *Tamże*, s. 77.

¹⁵⁸ *Tamże*, s. 78.

¹⁵⁹ *Tamże*, s. 86.

¹⁶⁰ Mistrz Wincenty, *dz. cyt.*, s. 255-256.

¹⁶¹ *Piśmiennictwo...*, s. 160.

¹⁶² *Tamże*, s. 90-95.

¹⁶³ *Tamże*, s. 29.

¹⁶⁴ *Tamże*, s. 31.

¹⁶⁵ *Tamże*, s. 90-95.

na przechodzącą dziewczynę, uznał, że skoro dotknął nawet odzianej panny, musi się z nią żenić¹⁶⁶. Św. Stanisław wysłany na nauki także „unikął zabaw dzieciennych i strzegł się młodzieńczych swawoli” oraz poświęcał się ćwiczeniom¹⁶⁷.

Dzieci są też przedstawione jako problem, obciążenie, zwłaszcza w czasie wojny. W *Żywocie św. Stanisława* czytamy o okresie panowania Bolesława Śmiałego jako czasie gwałtów np. na dziewczętach, które uprowadzano w niewolę¹⁶⁸. Piotr z Dusburga w *Kronice ziemi pruskiej* wspomniał, że bracia królewieccy wdarli się do zamku Oukaym, wzięli do niewoli i uprowadzili kobiety i dzieci¹⁶⁹. Kroniki dają też wskazówki, co do tego jak powinny się zachowywać dzieci wobec rodziców. Opowieść o ojcobójcy, podana przez Mistrza Wincentego ma udowodniać, jak wielkiej kary winien obawiać się ten, kto lekceważy część należną rodzicom¹⁷⁰. Kroniki sugerują także, że troszczono się o przyszłość dzieci. Piotr z Dacji nabył wiele posiadłości dla siebie i swoich dzieci¹⁷¹. Testamenty władców powstają w trosce o losy synów: np. Brzetysław pisząc testament kierował się „niepewnymi losami synów”¹⁷².

W świetle kronik lata dziecięce to trudny czas w życiu człowieka średniowiecza. Wielkim zagrożeniem dla życia są liczne choroby wieku dziecięcego. Małoletnim władcom zagrażają też np. krewni, którzy chcą przejąć tron w chwili śmierci księcia, co stanowi bezpośrednio niebezpieczeństwo dla życia następcy, choć z drugiej strony przepisy zwyczajowe regulują kwestie następstwa, jednak nie zawsze są one skuteczne. Wspomniane zagrożenia powodowały, że z ulgą przyjmowano osiągnięcie przez człowieka średniowiecza wieku „lat sprawnych”. Oczekiwany jest moment, kiedy dzieci wychodzą z okresu dzieciństwa, kiedy można je np. oddać na służbę, kiedy będą mogły same o siebie się zatroszczyć. Wprawdzie w sztuce średniowiecza dzieci są przedstawiane jak mali dorośli, jednak kroniki wspominają też o przejawach troski rodzicielskiej i czułości rodzica w stosunku do dziecka. Cechy, zachowania, zabawy przypisywane dzieciństwu współcześnie, widoczne są także w średniowiecznych źródłach, choć wtedy nie zdawano sobie w pełni sprawy z odrębności tego okresu w życiu człowieka, raczej (ze względu na niebezpieczeństwa z tym okresem związane) czekano na szybkie jego zakończenie – co nie znaczy, że zaniedbywano dzieci.

¹⁶⁶ *Tamże*, s. 32–33.

¹⁶⁷ *Średniowieczne żywoty*, dz. cyt., s. 113, 255.

¹⁶⁸ *Tamże*, s. 269.

¹⁶⁹ Piotr z Dusburga, *Kronika ziemi pruskiej*, Toruń 2005, s. 204.

¹⁷⁰ Mistrz Wincenty, dz. cyt., s. 198. Syn ojcobójcy kilka dni błękał się po kniejach głód zaspokajając grzybami i korzonkami. Skosztował jednak jakiegoś trującego korzenia i upadł z otwartymi ustami, w które wśliznął się wąż, zwabiony korzeniem zawierającym jad pokrewny z jego, pełznąć do wewnątrz wprowadził surowe korzonki do żołądka i wywołał wymioty, dzięki czemu bohater opowiadania się nie otruł. Jednak zginął ojcobójca, który nadbiegł i pochylił się nad synem – wąż go wtedy ukąsił.

¹⁷¹ *Kronika wielkopolska...*, s. 87.

¹⁷² *Kosmasa Kronika Czechów...*, s. 234.

Literatura

Źródła

- Anonim tzw. Gall, *Kronika polska*, Wrocław 1989.
Brata Mikołaja z Polski pisma lekarskie, Poznań 1920.
Długosz J., *Roczniki czyli kroniki sławnego królestwa polskiego*, Warszawa 2009.
Kronika Janka z Czarnkowa, Kraków 1996.
Kosmasa Kronika Czechów, Warszawa 1968.
Kronika Thietmara, Kraków 2002.
Kronika wielkopolska, Kraków 2010.
Księga Henrykowska, Wrocław 1991.
Legenda świętej Jadwigi, Wrocław 1993.
Mistrz Wincenty (tzw. Kadłubek), *Kronika polska*, Wrocław 1996.
Piotr z Dusburga, *Kronika ziemi pruskiej*, Toruń 2005.
Piśmiennictwo czasów Bolesława Chrobrego, Warszawa 1966.
Powieść lat minionych, Wrocław 1999.
Rocznik Traski, Monumenta Poloniae, Historica ,t. 2, Lwów 1872.
Średniowieczne żywoty i cuda patronów Polski, Warszawa 1987.
Żywot św. Stefana króla Węgier czyli Kronika węgiersko-polska, Warszawa 2003.

Opracowania

- Aries E., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995.
Balzer O., *Genealogia Piastów*, Kraków 1895.
Dowiat J., *Kształcenie umysłowe synów książęcych i możnowładczych w Polsce i niektórych krajach sąsiednich w X-XII w.*, w: *Polska w świecie. Szkice z dziejów kultury polskiej*, red. J. Dowiat i in., Warszawa 1972, s. 79-90.
Heck R., *Mentalność i obyczaje pierwszego księcia legnickiego Bolesława Rogatki*, „Szkice legnickie” 1976, t. 9, s. 27-53.
Jasiński K., *Rodowód Piastów małopolskich i kujawskich*, Poznań 2001.
Jasiński K., *Rodowód pierwszych Piastów*, Warszawa-Wrocław 1991.
Klapisch-Zuber Ch., *Kobieta i rodzina*, w: *Człowiek średniowiecza*, red. J. Le Goff, Warszawa 2000, s. 355-387.
Nikodem J., *Parens tanti pueri. Władysław Herman w Gallowej wizji dziejów dynastii*, „Kwartalnik Historyczny”, 2010, t. 117, z. 1, s. 6-22.
Ożóg K., *Przemysł II*, w: *Piastowie. Leksykon*, red. K. Ożóg, S. Szczur, Kraków 1999, s. 154-161
Sobociński W., *Historia rządów opiekuńczych*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, 1949, t. 4, s. 228-351.
Teterycz-Puzio A., *Zamachy stanu w Małopolsce w okresie rozbitcia dzielnicowego*, w: *Zamach stanu w dawnych społecznościach*, red. A. Sołtysiak, Warszawa 2004, s. 349-358.
Tyszkiewicz J., *Człowiek w środowisku geograficznym Polski*, Warszawa 1981.

- Tyszkiewicz J., *Ludzie i przyroda w Polsce średniowiecznej*, Warszawa 1983.
- Witkowski S., *Lekarz Mikołaj z Polski nowoodkryty pisarz łaciński XIII w.*, Kraków 1919.
- Wiszewski P., *Piąte koło i złoty dzban koło czyli profetyczna wizja w Kronice Kadłubka (III, 26)*, w: *Causa creandi. O pragmatyce źródła historycznego*, red. S. Rosik i P. Wiszewski, Wrocław 2005, s. 479-495
- Żmudzi P., *Studium podzielonego Królestwa. Książę Leszek Czarny*, Warszawa 2000.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dzieciobiorki, pęporzezki, baby, kto zajmował się „babieniem” w dawnej Polsce w: Cognitioni gestorum. Studia z dziejów średniowiecza dedykowane Profesorowi Jerzemu Strzelczykowi*, red. D. A. Sikorski, A. M. Wyrwa, Poznań-Warszawa 2006, s. 571-580.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Pielęgnacja i karmienie niemowląt w Polsce średniowiecznej w: Nihil superfluum esse. Prace z dziejów średniowiecza ofiarowane Profesorowi Jadwidze Krzyżaniakowej*, red. J. Strzelczyk, J. Dobosz, Poznań 2000, s. 349-366.
- Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska K., *Charakterystyka wybranych zabaw dziecięcych*, w: *Dawne zabawy dziecięce*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Kielce-Warszawa 2008, s. 7-16.

Child and childhood in the light of selected narrative sources (until the end of the 14th century)

Summary

Although discovery of childhood is usually ascribed to periods following the Middle Ages, subjects related to this stage of life appear in mediaeval sources. Most of information regarding childhood in the selected sources from 11th-14th centuries (mainly chronicles and hagiography) refer to the childhood of rulers or saints. This period in human life involves many dangers, such as extremely high mortality rate of newborn babies and infants, as well as very high mortality of children in general. References to these subjects can be found in hagiography, describing cases of children being miraculously cured by the saint's intercession. A child – heir to the throne was also in danger from the grown up pretenders to power. Sometimes children are represented as a burden, particularly in the time of war.

Lack of progeny poses a problem mainly because of want of heir, but sources (e.g. Master Wincenty) describe shame caused by childlessness. Treatments for infertility are also mentioned, for instance in the case of the Duke of Sieradz Leszek the Black and his wife Gryfina.

Chronicles and hagiography give examples of parental concern and affection towards children. In the Middle Ages children came of age between 12th and 14th year. There are records of transition rites to mark that moment, such as ceremonial hair-cutting practiced by the Slavs. Sources discuss at length matters of custody of a child-prince

that could be entrusted to his mother (e.g. Helena, Grzymisława), other family members or representatives of nobility.

Chronicles and hagiography include ample information regarding education of children (e.g. in case of saints – seven liberal arts), as well as their tutors and guardians. Great care was taken to provide for children's affluent future. When praising a child-ruler, chroniclers attribute qualities of an adult to him.

Characteristics and behaviour assigned to childhood in modern times are also present in mediaeval sources, even though the singularity of this period in life was not thoroughly appreciated at that epoch. Though childhood was expected to end as soon as possible (because of the above mentioned dangers it entailed), children were by no means neglected.

Keywords: 11th-14th centuries, child, child care, childhood, childhood diseases, concern for a child, lives of the saints, mediaeval chronicles.

MONIKA NAWROT-BOROWSKA

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz

Przed narodzinami. Powinności kobiety brzemiennej w świetle poradników z końca XIX i początku XX w.

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji zaleceń kierowanych do kobiet ciężarnych na terenie ziem polskich w ostatnich dekadach XIX w. i w początku XX. Podstawę źródłową dokonanych ustaleń stanowi literatura o charakterze poradnikowym w zakresie zdrowia i higieny, a także edukacji dziecka. Odtworzone zostały porady ówczesnych lekarzy, higienistów i teoretyków wychowania dotyczące higieny kobiety brzemiennej, których przestrzeganie przyczynić się miało do dobrego stanu zdrowia matki, w szczególności zaś korzystnie wpływać miało na stan zdrowia i całe przyszłe życie noszonego w jej łonie dziecka.

Słowa kluczowe: XIX w., XX w., ciąża, dziecko, higiena, macierzyństwo, poradnictwo, zdrowie.

W badaniach historycznych i historyczno-pedagogicznych szczególne zainteresowanie problematyką dziecka i dzieciństwa w różnych epokach pojawiło się w II poł. XX w.¹. Badacze zajmują się zagadnieniami związanymi z pozycją dziecka w rodzinie, jego wychowaniem, opieką, kształceniem, opisem codzienności dziecięcego świata już od chwili narodzin. Jednak mimo prowadzonych w ostatnich latach, stosunkowo rozległych merytorycznie badań nad wskazaną problematyką, szczególnie w XVIII, XIX i XX w., tematyka związana z prenatalnym okresem życia dziecka i powinnościami matki w okresie ciąży jest marginalizowana, a co za tym idzie, nie została jeszcze wnikliwie rozpoznana

¹ Zob. np. P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995; D. Żołędź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 1, red. J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002; M. Delimata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań 2004; A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.

i przeanalizowana². Podkreślić również należy, iż w ostatnim czasie zwrócono uwagę na nowy obszar nauk o wychowaniu, jakim jest pedagogika prenatalna³. Badacze, stopniowo analizując coraz wcześniejsze okresy dzieciństwa, interesować się zaczęli najwcześniejszym okresem rozwoju człowieka, jakim jest okres prenatalny. Łono matki uznano za pierwsze środowisko, w którym dokonuje się rozwój człowieka, zaś zachowania rodziców względem dziecka w tym okresie współdecydują, wraz z innymi czynnikami „(...) o ekspresji jego genetycznych zadatków, o ograniczeniach lub szansach jego dalszego życia”⁴.

Zofia Kowerska, rozpoczynając wydany w 1881 r. poradnik adresowany do matek w zakresie opieki, wychowania i kształcenia dzieci, w pierwszym zdaniu napisała: „Obowiązki matki względem niemowlęcia zaczynają się jeszcze przed jego urodzeniem. Przez cały dziewięćmiesięczny przeciąg czasu, w którym je piastuje w swym łonie, jest ona nierozzerwalnie z nim związana, iż jedno życie, jedna krew płynie w obojgu. Zachowaniem się swoim może ona przyczynić się do wyposażenia małej istoty, którą na świat ma wydać zdrowiem i siłą, oraz zapewnić jej warunki szczęśliwego życia w prawidłowo zbudowanym ciele”⁵. Celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji zaleceń kierowanych do kobiet ciężarnych na terenie ziem polskich w ostatnich dekadach XIX w. i w początku XX. Podstawę źródłową dokonanych ustaleń stanowi literatura o charakterze poradnikowym w zakresie zdrowia i higieny, a także edukacji dziecka. Jak wynika z dokonanych ustaleń, tematyka związana z brzemiennością była stosunkowo często poruszana na stronicach analizowanych poradników na terenie wszystkich trzech zaborów⁶. Publicyści, zdając sobie sprawę z wagi zagadnienia, jakim była troska o zdrowie matki i jej dziecka, często problematyce tej poświęcali osobne rozdziały czy podrozdziały swoich prac.

II poł. XIX w. to czas, w którym higiena⁷, która jako odrębna nauka pojawiła się w początkach XIX w., zaczęła zyskiwać sobie coraz większe grono

² Zob. np.: A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Warszawa 2008 (rozdział pt. *Ciąża, poród, połóg*); B. Ogrodowska, *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*, Warszawa 2008 (rozdział pt. *Ciąża*).

³ „Pedagogika prenatalna, jako jedna z nauk o wychowaniu, ma charakter interdyscyplinarny – stoi na pograniczu nauk zajmujących się prenatalnym okresem rozwoju człowieka i prokreacją ludzką, uprawia dialog i współpracuje z nimi, a jednocześnie zmierza w swoim kierunku do ukonstytuowania się na wyższym poziomie, na którym będzie zdolna uwzględniać wielorakość perspektyw i złożoność problematyki przynależącej do wiedzy pedagogicznej odnoszącej się do okresu przed urodzeniem i prokreacji człowieka”, (D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009, s. 12).

⁴ *Tamże*, s. 199.

⁵ Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim. Dzieło premiiowane na konkursie przez redakcję „Bluszczu” ogłoszonym*, wyd. II, Warszawa 1894, s. 5.

⁶ W analizowanych materiałach źródłowych znalazło się ponad 50 poradników, w których autorzy w mniej lub bardziej obszerny sposób poruszali zagadnienie ciąży i związanych z nią powinności kobiety brzemiennej, a które zostały wykorzystane w niniejszych analizach.

⁷ W 1857 r. T. Tripplin, w dziele pt. *Higiena polska* higieną określił sztukę przedłużania życia, naukę, poddającą sposoby zachowania zdrowia i zabezpieczenia się od chorób, w: T. Tripplin, *Higiena*

zwolenników wśród naukowców, lekarzy, a także pedagogów, wreszcie szerszych mas społeczeństwa. Publikowane poradniki z zakresu zdrowia i higieny, których liczba rosła wraz z mijającymi dekadami XIX w., zawierały bardzo wiele zaleceń dotyczących różnorodnych sposobów polepszenia i utrzymania zdrowia, a także zapobiegania chorobom. W myśl przekonania, że kobieta jest tą, która szczególnie powinna dbać o zdrowie rodziny i przyszłych pokoleń, wiele z poradników adresowanych było właśnie do niej. Podkreślano konieczność przygotowania kobiety do pełnienia właściwie swej roli jako matki, gospodyni, pielęgniarki chorych, sugerując, iż powinna ona znać wszelkie zalecenia dotyczące pielęgnowania zdrowia i stosowania zasad higieny⁸.

W wielu poradnikach, szczególnie tych adresowanych do kobiet, znajdujemy zalecenia dotyczące powinności kobiety ciężarnej w kwestii higieny i zdrowia. Jednak wskazówki dotyczące zachowania się przyszłej matki w tym etapie życia znajdujemy nie tylko na stronicach poradników z zakresu higieny (choć te zdecydowanie dominują), ale problematykę tę poruszano także na łamach wielu pism pedagogicznych o charakterze poradnikowym, dotyczących opieki i wychowania dziecka, adresowanych do rodziców, a w szczególności do matek⁹. Publicyści pedagogiczni podkreślali fakt, iż zachowanie kobiety w czasie ciąży miało znaczący wpływ na całe przyszłe życie i zdrowie dziecka, w tym i na jego wychowanie. Część z nich prezentowała pogląd, że wychowanie dziecka rozpoczynało się już w łonie matki, zaś obowiązki rodziców względem dzieci zaczynały się jeszcze przed urodzeniem¹⁰.

polska, czyli sztuka zachowania zdrowia, przedłużania życia i uchronienia się od chorób, zastosowana do użytku popularnego ze szczególnym poglądem na okoliczności w naszym kraju i klimacie wpłynąć mogące na tworzenie się słabości, cierpień i chorób, t. 1, Warszawa 1857, s. 1; W początku XX wieku, w 1916 r. pisano: „Higiena jest nauką, która stara się utrzymać i wzmocnić zdrowie człowieka na podstawie ścisłej znajomości ustroju ludzkiego i otoczenia, w którym człowiek przebywa”, (Dr med. M. Biehler, *Podręcznik higieny*, Warszawa 1916, s. 5).

⁸ „Higiena potrzebna jest kobiecie, jako wychowawczyni młodego pokolenia i jako gospodyni, żywicielce domowników swoich. Niektóre wiadomości fizjologiczne, znajomość własnego organizmu i jego potrzeb dałyby kobiecie wiedzę konieczną, jako opiekunce chorych, którzy między rodziną czy domownikami się znajdują” (Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 279).

⁹ Warto także podkreślić, iż w początku wieku XX powstawały także – choć zdecydowanie mniej liczne – poradniki zarówno o charakterze higienicznym, jak i pedagogicznym, adresowane specjalnie do mężczyzn – młodych małżonków i ojców, w których opisywano role i zadania mężczyzny w rodzinie, w tym także prezentowano przebieg ciąży, sugerowano troskę o odpowiednie zachowanie i tryb życia ciężarnej żony. Obok tego typu poradników, niektóre z publikacji adresowane dla obu płci, zawierały osobne rozdziały, których odbiorcą miał być szczególnie mężczyzna.

¹⁰ W myśl poglądów wielu pedagogów, w momencie kiedy kobieta zachodziła w ciążę „od tej chwili narzuca się jej mimowolnie rola wychowawczyni, która już nigdy jej nie opuszcza i dzieje się to najzupełniej słusznie, gdyż może owemu dziecku, choć go jeszcze nie widziała, wytknąć zasadniczy kierunek drogi, jakiego będzie się ono trzymać bezwiednie w ciągu całego życia” (*Wychowanie dziecka według B. H. Gausserona*, oprac. H. Michałowski, Warszawa 1902, s. 4); Zob. też np.: Antoszka, *Przy kądzieli. Pogadanki dla kobiet o ważnych sprawach*, Warszawa 1913, s. 18, 27; E. Ernst, *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*, Poznań 1907, s. 34; H. Lotzky, *Poznaj duszę dziecka twego*, Warszawa 1914, s. 12-13; C. Wagner, *Podstawy życia rodzinnego*, Warszawa 1900, s. 54-55.

W *Pamiętce po dobrej matce* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, wydanej po raz pierwszy w 1819 r. czytamy: „Obowiązki matki dla dziecięcia poprzedzają przyjście jego na świat. Skoro ona się domyśla, iż matką zostanie, staraniem o zdrowie swoje, unikaniem zbyt ciężkiej pracy ciała jak i serca poruszeń, przygotowaniem wszystkiego, co niemowlęciu potrzebne być może, już jemu okazuje przywiązanie swoje¹¹”. Podobne przesłanie kierowała do matek 50 lat później Cecylia Plater-Zyberkówna: „Z chwilą, gdy młoda kobieta czuje, że została matką, przestaje naprawdę do siebie należeć, gdyż jej zdrowie i życie drugiej istoty są ściśle związane – nic tedy takiego czynić nie powinna, co by zdrowiu dziecięcia zaszkodzić mogło (...). Wiedzieć o tym powinna kobieta, że czas jej ciąży to podwalina wychowania dziecka, to impuls dany jemu na zawsze, gdyż wszystkie przejawy jej życia, myśli i ducha na jej dziecku się odbijają¹²”. „W łonie matki, w komórce ludzkiego organizmu, kształci się cały przyszły człowiek¹³”.

Zdrowie przyszłej matki i jej dobry stan zarówno fizyczny, jak i psychiczny, miał być gwarantem właściwego rozwoju noszonego w łonie dziecka¹⁴. Samo już bowiem określenie okresu ciąży, jako stanu szczególnego, poważnego czy błogosławionego wskazywały, iż czas ten, choć fizjologicznie naturalny, wymagał od kobiety troski i poświęcenia dla dobra i zdrowia dziecka. Istotnym jest, iż zalecenia, prezentowane w poniższym tekście adresowane były w głównej mierze do kobiet z warstw zamożniejszych, inteligenckich. Część z nich z pewnością nie znalazłaby swojego zastosowania wśród kobiet wiejskich, które niejednokrotnie z powodu codziennych obowiązków i pracy traktowały ciążę jako stan normalny, nie troszcząc się szczególnie o zdrowie swoje i dziecka¹⁵.

„Choć wielkie zmiany zachodzą podczas ciąży w ustroju kobiety, nie można jednak uważać tego stanu za dziewięciomiesięczną chorobę, lecz za przejściowy stan naturalny, przeznaczony każdej zdrowej kobiecie¹⁶ – pisano w jednym

¹¹ K. z Tańskich- Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, wyd. 9, Warszawa 1872, s. 247.

¹² C. Plater-Zyberkówna, *Na progu małżeństwa*, Warszawa 1918, s. 325-326.

¹³ *Taż*, *Kobieta ogniskiem w rodzinie*, Warszawa 1909, s. 3.

¹⁴ E. Ernst, pisząc o obowiązkach matki wobec dziecka, szczególnie podkreślał znaczenie jej zachowania w okresie ciąży na całe przyszłe życie potomka: „w czasie, gdy nosi dziecko pod sercem, wpływa na jego skłonności przez własną słabość i pozory bez właściwej cnoty. Przez długie miesiące jest ona twórczynią swego przyszłego pieszczocha, Gdybyż to każda matka wiedziała dobrze, co to znaczy!” (E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 34).

¹⁵ „Wiemy wszyscy, że zdrowe baby wiejskie rodzą tak lekko, bo często przy pracy ciężkiej w polu lub innej robocie, że nie leżą potem i całe to przejście lekceważą sobie, nie uważając za chorobę nawet kilkudniową, którą współczesna cywilizowana kobieta 9 miesięcy wyczekuje z niepokojem” – pisała dr J. Śmiarowska, (*Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia*, Lwów 1925, s. 37); August Forel w początku wieku XX zwracał szczególną uwagę na brak specjalnej opieki i troski ciężarnych kobiet wiejskich, które lekceważą swój stan, przeciążają się licznymi pracami, sugerując środowisku lekarzy i higienistów przeprowadzenie reformy społeczno-higienicznej w tym zakresie, (A. Forel, *Zagadnienia seksualne w świetle nauk przyrodniczych, psychologii, higieny i socjologii*, t. 1, Warszawa 1906, s. 50)

¹⁶ J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 37.

z poradników. „Iść za naturą, pomagać jej, w niczym jej przeszkód nie stawiać”¹⁷ – jak sugerował w początku XX w. lekarz Władysław Hojnacki – było najlepszym zaleceniem higienicznym okresu ciąży, przeciw któremu występowało wiele kobiet z różnych warstw społecznych. Zarzucano kobietom, że w tak istotnej kwestii, jaką była ciąża, kierowały się przesądami, radami przestarzałymi, nie zawsze słusznymi, często przynoszącymi więcej szkody, niż pożytku. Jako przejaw zepsucia uważano fałszywą wstydlivość, jaką otaczano czas ciąży: „Ciężarne niewiasty nie powinny ukrywać swej ciąży ani się jej wstydzić. Przeciwnie, panie powinny być z niej dumne”¹⁸. Traktowanie ciąży jako swobodnego tabu, w którym ciężarna traktowana powinna być jak chora, miało swoje źródło w funkcjonującym w I poł. XIX w. przekonaniu, że czas oczekiwania na dziecko jest okresem słabości, a kobieta wymaga szczególnej troski czy wręcz odciążenia się od dotychczasowego trybu życia¹⁹.

O tym, że przyszłe matki nie zawsze zachowywały się racjonalnie i właściwie dla swojego stanu, świadczą słowa wspomnianej już Zofii Kowerskiej, która zwracała szczególną uwagę na niewłaściwe postępowanie wielu kobiet w czasie ciąży: „Często długie lata cierpienia są następstwem błędów, jakich się ciężarna dopuściła względem dziecięcia. Ach, ileż błędów takich codziennie się popełnia! Młoda kobieta (...), nie jest w stanie odczuć powagi i świętości stanu swojego”²⁰. Dlatego też uświadamiano kobietom, iż wszelkie ich niewłaściwe i niehigieniczne zachowania w czasie ciąży mają wpływ na rozwijające się w ich łonie dziecko i mogą mieć tragiczne skutki. Zofia Kowerska nazywała nawet takie działania dzieciobójstwem, bo choć matka nie zabijała swego dziecka dosłownie, to pozbawiała je możliwości życia w pełnym zdrowiu, skracała jego życie, powodowała jego niedołęstwo²¹.

Jak sugerowano na łamach poradników, wpływ na dziecko rozwijające się w łonie kobiety miały różnorodne czynniki. Wskazywano zarówno na zdrowie i stan fizyczny kobiety, jej kondycję psychiczną, a także otoczenie, w którym ciężarna przebywała²². Lekarze i higieniści zgodnie stwierdzali, iż wszelkie

¹⁷ W. Hojnacki, *Higiena kobiety*, Lwów 1902, s. 324.

¹⁸ A. Forel, *dz. cyt.*, s. 49.

¹⁹ A. Bołdyrew, *dz. cyt.*, s. 37

²⁰ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 6; „Często długie lata cierpienia i smutku są następstwem błędów w postępowaniu młodych matek względem siebie i dziecka. Mogły one wydać na świat dzieci piękne, silne i zdrowe, a w dalszym rozwoju zdolne, wytrwałe, pełne energii i dowagi, lecz postępowaniem niestosownym uczyniły je chorym, nędznym, lęklwym, pozbawionym siły i energii, skazanym na życie krótkie lub niedołęzne” – pisał ponad dwadzieścia lat później Jan Stella-Sawicki we wstępie swego poradnika adresowanego dla młodych mężatek, (J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*, Warszawa 1903, s. 3).

²¹ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 6; H. Lotzky, *dz. cyt.*, s. 13.

²² „Tak chwila poczęcia, jak i cały okres ciąży ma olbrzymie znaczenie dla zdrowia dziecka. Dotyczy to nie tylko strony fizycznej, lecz także duchowej. Tworząca się w łonie matki nowa istota ulega wszelkim wpływom. Odbija się na nim zarówno zmiana składu krwi, jak i każda myśl, każde wrażenie (...), dlatego matka w ciąży powinna zwracać uwagę nie tylko na zdrowie fizyczne, lecz także na czystość swych myśli i piękno otoczenia” (S. Breyer, *Lekarz domowy*, Grudziądz 1912, s. 31).

nieprawidłowości w przebiegu ciąży, choroby i powikłania były następstwem nieodpowiedniego trybu życia. Formułowane przez nich na łamach poradników zalecenia dotyczące higieny ciała skupiają się w głównej mierze wokół zagadnień właściwego stylu życia, stroju, odżywiania, ruchu i spoczynku, snu, kąpieli lub tzw. obmywań, a także leczenia przypadłości zdrowotnych, charakterystycznych dla okresu ciąży i zapobiegania im.

Matka, która swoje dziecko nosiła jeszcze pod sercem, powinna nieco zmodyfikować swój dotychczasowy tryb życia, szczególnie jeśli była ona zwolenniczką częstych spotkań towarzyskich i dużo czasu spędzała poza domem. Ciężarna unikać miała bowiem pomieszczeń dusznych, gorących i przepełnionych ludźmi²³. Zalecano więc zrezygnować z nocnych spotkań towarzyskich, bali, zabaw, bankietów i tańców, tłumnych zebrań, wzruszających widowisk teatralnych, cyrkowych, przedstawień. Nie zalecano także odwiedzania szpitali czy chorych znajomych. W mieszkaniu przyszłej matki powinno się zachować wszelkie zasady higieny, często sprzątać i odkurzać pomieszczenia, w których przebywała, codziennie je wietrzyć. Jak sugerowano, w domu nie powinno być także żadnych zwierząt, poza rybkami. Psy, koty, małpki, wiewiórki i inne zanieczyszczały powietrze i mogły przenosić pasożyty i choroby niebezpieczne dla ciężarnej. Należało zaniechać szczególnie sypiania w towarzystwie zwierząt²⁴.

W kwestii ubioru ciężarnej podkreślano, iż powinien on być wygodny, przewiewny i estetyczny. Nie powinna ona nosić ubiorów zbyt ciężkich czy ciasnych, obcisłych, uciskających jakkolwiek część ciała²⁵. W końcu XIX i początku XX w. zalecano kobietom noszenie obszernych, luźnych sukien, naj-

²³ A. Kuhner, *Tajemnica życia powstającego z punktu widzenia lekarskiego i społecznego. Objasnienie życia płciowego i małżeńskiego*, uzupełniła J. Springer, Poznań, b.r., s. 166.

²⁴ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 6; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 333; O. Schaeffer, *Okres macierzyństwa*, w: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia. Dzieło ilustrowane w 4 tomach z 432 rycinami w tekście i 114 tablicami jedno, dwu i trójbarwnymi*, przekład polski pod redakcją Dra W. Hojnackiego, tom 4, Lwów 1907, s. 120; J. Stella-Sawicki, *dz. cyt.*, s. 17; F. Baytel, *Higiena i zdrowie. O własnościach leczniczych promieni słonecznych*, Warszawa 1910, s. 83; A. Simon, *Medycyna ludowa, czyli treściwy pogląd na środki ochronne, poznawanie i leczenie chorób. Poradnik lekarski dla wszystkich stanów według najnowszych źródeł*, Warszawa 1860, s. 17; J. Springer, *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświecaniu i pouczaniu zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa*, Wieleń 1900, s. 487; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 63; J. Czarnecki, *Medycyna pastoralna, Podręcznik dla ludu katolickiego*, Gniezno 1910, s. 137.

²⁵ Jadwiga Śmiarowska podawała sposób na sprawdzenie, czy strój kobiety był wystarczająco luźny: należało położyć się na wznak i próbować zrobić kilka równych, głębokich oddechów, po czym wziąć książkę, podnieść obie ręce pionowo trzymając ją między palcami obu rąk równoległe do boków głowy i tak chodzić, głęboko oddychając – kiedy nic nie utrudniało kobiecie oddechu i ruchów, sukienka była dostatecznie wygodna i luźna, (J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 75); J. Stella-Sawicki, *Higiena życia powszedniego*, Lwów 1887, s. 122; E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 34; *Przyjaciel zdrowia, Jak pielęgnować dzieci zdrowe i jak leczyć chore podług Ks. S. Kneippa*, Warszawa 1914, s. 5; S. Kneipp, *Tak żyć potrzeba. Wskazówki i rady dla zdrowych i chorych*, Kempten 1891, s. 189; D. Tomaszewicz-Dobrska, *Główne zasady zachowania zdrowia*, w: *Kobieta współczesna. Książka zbiorowa*, Warszawa 1904, s. 363; J. Czarnecki, *dz. cyt.*, s. 137; *Domowa pomoc, czyli książka dla dobra chorej ludzkości*, Hanower b.r.w. (ok. 1900), s. 81.

piej zawieszonych na ramionach lub umocowanych na szelkach. Oczywistym było, że dobór ubrania winien być dostosowany do pory roku i temperatury. Jeśli pora roku była chłodna, należało ubierać się ciepło, unikając zbyt grubej i ciężkiej odzieży. Ubranie wierzchnie powinno być wełniane, gdyż skutecznie ogrzewało, a jednocześnie było przewiewne i nie tamowało przepływu powietrza. Zalecano także, szczególnie w lecie, noszenie ubrań w jasnych, odbijających słońce kolorach, co powodowało mniejsze odczuwanie szczególnie uciążliwego dla ciężarnej, gorąca²⁶.

Wszyscy autorzy analizowanych poradników zgodnie zakazywali noszenia tradycyjnych gorsetów. „(...) Wszelkie uciskanie czy to suknią, czy co gorsza, sznurówką jest zbrodnią wobec dziecka”²⁷ – pisano. Skoro więc gorsety uciskały organy wewnętrzne, powodowały skrzywienia żeber, utrudniały oddech, trawienie, tym bardziej niekorzystne i szkodliwe były dla rozwijającego się płodu. Publicyści ganili próżność i kokieterię kobiet, które chcąc zachować dawną sylwetkę i ukryć ciążę, ścisnęły się sznurówkami. Postępowanie takie hamowało swobodny przepływ krwi, zmieniało położenie dziecka i mogło nawet prowadzić do poronienia. Zalecano, by ciężarne podtrzymywały brzuch specjalną opaską brzuszną²⁸. Opaskę taką należało zakładać od około 6. miesiąca ciąży. W niektórych poradnikach znajdujemy także zalecenie ubierania elastycznego, nieuciskającego gorsetu ciążowego. Zarówno opaska, jak i gorset miały za zadanie podpieierać powiększony i wydęty brzuch, a także zapobiegać wadliwemu i niebezpiecznemu położeniu płodu, szczególnie w przypadku kolejnych ciąż. Noszenie opaski i gorsetu ciążowego usuwało także bóle więzadeł macicy, a także zapobiegać miało mało estetycznemu obwisaniu brzucha po rozwiązaniu²⁹. Opaski nie mogły obejmować całego brzucha, a jedynie go podtrzymywać, więc założone na podbrzusze nie mogły sięgać poza największe wypuklenie brzucha. Najodpowiedniejsze miały ok. 25 cm szerokości i wyko-

²⁶ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 46; A. Sołowij, *Nauka położnictwa dla położnych w krótkim zarysie*, Lwów, b.r., s. 17; S. Stall, *O czym młody małżonek wiedzieć powinien*, Łódź 1925, s. 136-137; A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 166; W. Hojnacki, s. 325; I. Fischer, E. Fisek, *Skarbiec zdrowia i życia. Zasady higieny oparte na nowoczesnej wiedzy*, Lwów 1915, s. 19; D. Tomaszewicz-Dobrska, *dz. cyt.*, s. 364; B. Handelsmann, *Zasady pielęgnowania chorych. Krótki zarys anatomii, fizjologii i higieny. Pielęgnowanie chorych*, Warszawa 1920, s. 81; Dr Gold, *Co zdrowo? Co niezdrowo? Powszechny katechizm zdrowia*, Warszawa 1887, s. 48

²⁷ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 31, Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 8

²⁸ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 31; A. Sołowij, *dz. cyt.*, s.17, W. Hojnacki, s. 325. 327; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 11-12; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 487; A. Fischer-Dueckelmann, *Kobieta lekarką domową: podręcznik lekarski do pielęgnowania zdrowia i lecznictwa w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem chorób kobiecych i dziecięcych, położnictwa i pielęgnowania dzieci*, Mikołów 1908, s. 662. 665; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 45. 75-77; F. E. Bilz, *Nowe lecznictwo przyrodne: książka do nauczania i podręcznik leczenia przyrodnego i ochrony zdrowia*, Lipsk 1903, s. 370; F. Truby-King, *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*, Warszawa 1922, s. 5-8; *Zasady higieny. Wskazówki popularne pielęgnowania zdrowia*, wolny przekład Dr-a I. Świętochowskiego, Warszawa 1902, s. 105; S. Kneipp, *dz. cyt.*, s. 24-25; A. Harasowski, *Higiena ubrania*, Lwów 1908, s. 89-91, *Domowa pomoc...*, s. 81.

²⁹ A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 153. 166.

nane były z lekkiego, elastycznego, dobrze przylegającego do ciała materiału, zapinanego z tyłu na sprzączki lub haftki. Opaski należało nosić tylko podczas chodzenia lub pracy³⁰.

Oprócz gorsetu ciężarna nie powinna nosić też podwiązek, szczególnie gumowych, które sprzyjały tworzeniu się żylaków, a także spódnic wiązanych w pasie. Dobrze, by używała luźnego stanika, do którego umocowywało się spódnice i majtki, lub podstanczka z przymocowanymi do niego podwiązkami. By unikać obwisania piersi oraz zapaleniom gruczołu piersiowego kobieta mogła także nosić staniczki, które zakładało się na krzyż przez ramiona, lub opaski podtrzymujące skrzyżowane pod piersiami i pachami. Bieliznę zalecano nosić ciepłą, ale przewiewną, najlepiej lnianą, z batystu lub jedwabiu, gdyż wełniana powodować mogła swędzenie i wypryski³¹.

Obuwie kobiety ciężarnej powinno być przede wszystkim wygodne, miękkie, odpowiednio luźne, bez szpiczastego noska, gdyż zbyt wąskie mogło powodować zaburzenia w przepływie krwi i utrudniać chodzenie, powodować obrzęki, a także zawroty głowy, migreny, żylaki, duszności. Obcas miał być niski, podeszwa szeroka i stabilna, by ciężarnej nie groziło potknięcie czy upadek³².

Dla zdrowia nienarodzonego dziecka istotne było także właściwe odżywianie się matki. Zarówno zbyt skromne, jak i zbyt obfite posiłki były niekorzystne dla obojga – i dziecka, i kobiety. Krytykowano powszechnie funkcjonujący pogląd, iż przyszła matka musiała jeść za dwoje, ponieważ objadanie przyczyniało się, jak pisano, do nadmiernego wzrostu wagi i matki i płodu, a także zbytniego nagromadzenia wód płodowych, co powodować mogło znaczne trudności i komplikacje przy rozwiązaniu. Niektórzy lekarze byli bowiem zdania, że rodzaj przyjmowanych pokarmów mógł pomyślnie wpływać nie tylko na przebieg ciąży, ale i na łatwiejszy lub cięższy poród.

Należało jeść z umiarem wszystkie pokarmy, które jadało się przed ciążą, zarówno mięsne, jak i roślinne, z wyłączeniem oczywiście potraw, które mogły szkodzić. I choć nie zalecano szczególnie dobierać nowej, specjalnej diety, to formułowano wiele porad dotyczących tego co, w jakich ilościach i kiedy jadać. Poglądy lekarzy i higienistów w kwestii żywienia różniły się od siebie w zależności od wzorowania się na różnorodnych zapatrywaniach specjalistów dietetyków (głównie zachodnich), generalnie jednak odradzano spożywania potraw tłustych, ciężkostrawnych (twarde, solone i suszone mięso, gęszina, tłuste wędliny, salcesony), wzdymających (groch, fasola, kwaśna kapusta, soczewica,

³⁰ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 328; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 12.

³¹ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 326; L. Ćwierczakiewiczowa, *Poradnik porządku i różnych wiadomości potrzebnych kobiecie*, Warszawa 1912, s. 164-165.

³² S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 47; Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 8, S. Stall, *dz. cyt.*, s. 137; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 12. 18; F. Baytel, *dz. cyt.*, s. 53; J. P. Muller, *Najnowszy lekarz domowy, czyli książka o zdrowym i chorym człowieku. Najbogatszy zbiór najdoskonalszych starych i nowych środków domowych i rodzajów przyrodoleczniczych na wszystkie choroby*, Warszawa 1910, s. 51; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 73-74; *Przyjaciel zdrowia*, *dz. cyt.*, s. 5; *Zasady higieny*, *dz. cyt.*, s. 107; I. Fischer, E. Fisek, *dz. cyt.*, s. 21-22; Dr Gold, *dz. cyt.*, s. 49.

rzodkiew), ostrych i pikantnych, a także słodczy (tłuste leguminy, ciastka)³³. Szczególnie korzystne dla zdrowia matki i dziecka miały być owoce, najlepiej gotowane (szczególnie sezonowe, jak np. jabłka, gruszki, śliwki, czereśnie, brzoskwinie, morele, winogrona, maliny, lecz niektóre z poradników wskazują także na cytrusy – pomarańcze, cytryny czy banany), warzywa (szpinak, sałata, marchew, ziemniaki), a także mięso, choć część lekarzy i higienistów zalecała jego spożywanie w ograniczonych ilościach. Wielu z nich zalecało w diecie przewagę potraw roślinnych, a nawet spożywanie wyłącznie potraw jarskich³⁴. Pokarmy mięsne były szczególnie zalecane dla kobiet wątłych i słabych fizycznie. Kobiety silne i młode mogły spożywać więcej pokarmów roślinnych, lecz jak podawał np. dr Jan Stela-Sawicki, z wykluczeniem szparagów, selerów i pietruszki, które to rośliny miały działanie moczoopędne i mogły stać się przyczyną poronienia lub przedwczesnego porodu³⁵. W myśl części poradników bez ograniczeń przyszła matka mogła jadać potrawy mączne, szczególnie z mąki razowej, pszennej czy żytniej, z ograniczeniem mąki owsianej (która miała właściwości pobudzające), a także świeżego chleba. Niektórzy z publicystów jednak uznawali te potrawy jako te, których kobieta powinna raczej unikać w codziennej diecie³⁶.

Szczególnie podkreślano szkodliwość używek³⁷, do których zaliczono napoje wysokokowe, kawę, herbatę i kakao, tytoń. Jak sugerowano, organizm kobiecy był niezwykle podatny na niekorzystne działanie używek, a ich szkodliwy wpływ odbijał się nie tylko na nich samych, ale także i na potomstwie, które wydawały na świat³⁸. W myśl większości lekarzy i higienistów alkohol (szczególnie mocne

³³ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 8; Z. Taussig, *Dziecko do lat dwóch. Rady i wskazówki dla matek przy odżywianiu i pielęgowaniu dzieci, tudzież zapobieganie ich chorobom*, Warszawa 1901, s. 34; S. Stall, *dz. cyt.*, s. 109.134. 137-138; A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 155-156, W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 330; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 120-121; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 8-9; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 488; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 665; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 46; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 51, 78-79; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 369; E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 34; Przyjaciół zdrowia, *dz. cyt.*, s. 4-5; F. Truby-King, *dz. cyt.*, s. 8; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 45.

³⁴ Np. w poradniku dr J. Śmiarowskiej znajdujemy pełen jadłospis kuracji owocowo-jarskiej przeznaczonej dla ciężarnych, z wyszczególnieniem posiłków – śniadań, obiadów i kolacji na każdy dzień tygodnia, zob.: J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 82-83; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 203-207; K. Niedzielski, *Uwagi i rady lekarza przydatne w życiu codziennym*, Warszawa 1905, s. 5-13; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 45.

³⁵ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 10.

³⁶ *Tamże*, s. 10; S. Stall, *dz. cyt.*, s. 136. A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 167; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 329.

³⁷ *Substancje, które nie są pokarmami, lecz służą tylko bądź jako przyprawy, bądź jako środki podniecające*, w: *Używki*, M. Biehler, *dz. cyt.*, s. 207.

³⁸ „Dzieci, pochodzące od rodziców pijaków, podlegają epilepsji, i innym chorobom umysłowym, niekiedy bywają głupimi do tego stopnia, że nie wiedzą zupełnie, co się dokoła nich dzieje. Nawet w dorosłym wieku nie umieją porządnie myśleć (...) nawet, jeśli zdarzy się, że są przy zdrowych zmysłach, to zwykle do nauki nie mają żadnych zdolności” (*O trunkach*, w: S. Urban, *Szanujmy zdrowie. Główne zasady higieny przystępnie zebrane*, Warszawa 1902, s. 57-63); L. Bergman, *Alkoholizm a zwyrodnienie potomstwa*, Warszawa 1912; tenże, *Przeciw alkoholizmowi*, Warszawa 1909; J. Stella-Sawicki, *Higiena...*, s. 189-181; M. Hubner, *Środki spożywcze i nauka żywienia*, Lwów 1907, s.80; B. Handelsman, *dz. cyt.*, s. 45-46; S. Brayer, *dz. cyt.*, s. 23. 28. 38-43. 209-214;

trunki – wina, wódki, poncze) był zakazany w diecie ciężarnej. Szkodził on bowiem dziecku, uszkadzając jego mózg i rozwijający się układ nerwowy. „Zastraszająco często zachodząca u dzieci nerwowość stoi bez wątpienia w przyczynowym związku z używaniem wina i piwa przez matkę podczas brzemienności” - pisała dr Janina Springer³⁹. Byli jednak autorzy, którzy zalecali jednak picie słabego piwa, a nawet białego czy czerwonego wina z wodą, lecz w niewielkich ilościach. Podobnie dozwolone były od czasu do czasu czekolada i kakao, lecz sporządzone na mleku bez wanilii⁴⁰. Podobnie używki, takie jak mocna kawa czy herbata, które zbyt pobudzały, należało znacznie ograniczyć. Z napojów za najzdrowszą uznano wodę, kawę słodową czy mleko.

Posiłki powinna ciężarna jadać regularnie, o stałych porach, w niewielkich ilościach – „Lepiej być trochę głodną, niż zjeść o jeden gram za wiele”⁴¹ – pisało. Ciężarna nie powinna jeść ostatniego posiłku zbyt późno, szczególnie krótko przed pójściem spać, gdyż obciążony żołądek wolniej trawił, powstawać mogły mdłości i wiatry, a niekiedy nawet krwotoki z nosa czy płuc⁴². Kiedy brzemienna kobieta czuła niechęć czy odrazę do pewnych pokarmów, powinna ich unikać i po prostu ich nie jadać. W przypadku częstych zachcianek, czyli nieodpartej ochoty na jakiś pokarm czy napój, zalecano zachcianki te spełniać, o ile oczywiście nie były to pokarmy czy napoje szkodliwe dla matki i dziecka. Dla uniknięcia niebezpiecznych i szkodliwych zachcianek należało zapobiegać beczynności i zająć się jakąś lekką pracą⁴³. Jak podawał dr Władysław Hojnacki, zachcianki odczuwało ok. 55% kobiet ciężarnych, a dotyczyły one różnorodnych pokarmów⁴⁴. Dr J. Śmiarowska prezentowała pogląd, iż zachcianki najczęściej występowały u kobiet rozpieszczonych, grymaśnych i histeryczek, które przeważnie miały apetyt na kwasy, pikantne delikatesy, a nawet na kredę, węgiel, ołówki itp., co spowodowane było potrzebami organizmu w zakresie soli mineralnych potrzebnych dla rozwoju płodu⁴⁵.

I. Fischer, E. Fisek, *dz. cyt.*, s.77-79. 300-334; J. Czarnecki, *dz. cyt.*, s. 110-113; K. Niedzielski, *dz. cyt.*, s. 112-122; Dr A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 110-111; T. Żuliński, *O działaniu kofeiny i teiny jako też kawy i herbaty na ustrój ludzki i zwierzęcy*, Lwów 1876, s. 31-34; Dr J. H., *Higiena palenia. Tytoń ze względu na jego botaniczne, chemiczne i lekarskie własności i działanie*, Kraków 1896, s. 23; E. Danielewicz, *Alkohol jego zgubny wpływ na zdrowie i życie ludzkie*, Kraków 1897, s. 12.

³⁹ J. Springer, *dz. cyt.*, s. 499; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 120; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 369; S. Rubner, *dz. cyt.*, s. 87; „Uczony niemiecki z Bonn, Prof. Lechamn, śledził z niezwykłą sumiennością losy potomstwa niejakej Ady Jurke, zmarłej na początku XIX stulecia. Matka rodu była nałogową pijaczką. W ciągu najbliższych po jej śmierci lat 75 naliczono wśród bliskiego potomstwa owej pijaczki 142 żebraków, 64 nędzarzy, 81 nierządnic, 76 złodziei z tych – 7 zbrodniarzy” (K. Niedzielski, *dz. cyt.*, s. 114); por. M. Biehler, *Podręcznik higieny*, Warszawa 1916, s. 302; J. Czarnecki, *dz. cyt.*, s. 110.

⁴⁰ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 10.

⁴¹ S. Stall, *dz. cyt.*, s. 136.

⁴² O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 121; J. Stela-Sawicki, *Higiena...*, s. 8.

⁴³ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 9; J. Springer, *dz. cyt.*, s.488; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 666; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 52; *Domowa pomoc...*, s. 78-79.

⁴⁴ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 331.

⁴⁵ J. Smiarowska, *dz. cyt.*, s. 47; M. Hubner, *dz. cyt.*, s. 21.

Dla utrzymania właściwego zdrowia przyszłe matki powinny dbać o czystość i higienę ciała. Ciągłe jednak w przypadku wielu kobiet aktualne było błędne mniemanie, że niezdrowo jest w czasie brzemienności zażywać kąpiele. Publicyści zgodnie twierdzili, iż „ochędństwo, ten niezbędny przymiot każdej kobiety jest niezmiernie ważnym dla ciężarnych”⁴⁶. Jednak zalecenia dotyczące rodzajów kąpiele, częstości ich zażywania i roli w utrzymaniu zdrowia ciężarnej często różniły się od siebie. Jak pisano na łamach wielu poradników kąpiele, czy to zimne, czy ciepłe, wskazane były dla kobiet, które wcześniej regularnie ich zażywały. Dobrze było, by kobieta zmywała regularnie całe ciało gąbką namoczoną w letniej wodzie. W czasie trwania ciąży sugerowano kąpiele ciepłe, całkowite, trwające nie dłużej niż pół godziny, w wodzie o temperaturze ok. 35 stopni Celsjusza. Regularne kąpiele miały wszechstronne dobroczynne działanie – działały napotnie, moczopędnie, pobudzały obieg krwi, oczyszczały skórę, łagodziły bóle, uspokajały i wyciszały, szczególnie w przypadku bezsenności. Dlatego też kąpiel najlepiej było brać wieczorem, przed snem i nie wcześniej, niż dwie godziny po jedzeniu⁴⁷. Jednak, jak sugerowali niektórzy autorzy, w pierwszych miesiącach ciąży, kiedy ryzyko poronienia było znaczne, nie należało kąpać się zbyt często. Jak stwierdzał na początku XX w. dr Jan Stella-Sawicki, zbyt częste kąpiele w czasie pierwszych dwóch trymestrów ciąży rozmiękczały miały wszystkie części ciała i osłabiać więzi kostne, co groziło zbyt dużym wzrostem dziecka, dopiero zaś w ostatnich tygodniach ciąży ułatwiać miały poród⁴⁸. „Czyni brzemienna dobrze, w ostatnich miesiącach kąpiele siedzące w odwarze z owsianej słomy lub parowanie tyłka czyniąc, ażeby dolną część brzucha przez zmiękczenie do połogu przysposobić” – radzono brzemiennym w jednym z poradników⁴⁹. W ostatnich miesiącach przed porodem dobrze było więc brać letnią kąpiel nasiadową, trwającą nie dłużej niż 3-10 minut, którą odbywano w specjalnym, przygotowanym do tego naczyniu, po zanurzeniu w którym woda sięgała kobiecie jedynie do pępka. Kąpiel taką najlepiej było stosować raz lub dwa razy na tydzień, w wodzie o temperaturze 27-30 stopni Celsjusza⁵⁰, choć byli lekarze, którzy zalecali ją codziennie i to już od początku ciąży. Raczej niewskazane były kąpiele zimne, czy gorące kąpiele nasiadowe i nożne⁵¹.

Szczególną czystość należało utrzymywać w okolicach intymnych, które zalecano codziennie myć, by zapobiec stanom zapalnym. Odradzano płukania pochwy chyba, że zabiegi takie zalecił lekarz. Po każdym umyciu czy kąpiele należało koniecznie zakładać czystą bieliznę. Kiedy pojawiały się na częściach

⁴⁶ J. Stella – Sawicki, *Rady...*, s. 15; E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 34; Przyjaciół zdrowia, *dz. cyt.*, s. 5; B. Handelsmann, *dz. cyt.*, s. 91-94; Dr Gold, *dz. cyt.*, s.57; L. Wernic, *Zasady anatomii, fizjologii i higieny*, Warszawa 1909, s. 86

⁴⁷ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 59; A. Sołowij, *dz. cyt.*, s. 17; A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 155, 166; A. Simon, *dz. cyt.*, s. 82; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 487; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s.228, 371; L. Wernic, *dz. cyt.*, s. 87.

⁴⁸ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 15-16.

⁴⁹ *Domowa pomoc...*, s. 82; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 25.

⁵⁰ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 333; G. Muller, *dz. cyt.*, s.45.

⁵¹ A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 667.

płciowych otarcia skóry, skuteczne było obmywanie odwarem z mięty i smarowanie wazeliną⁵².

Po kąpeli niektórzy publicyści zalecali także masaże (mięsień), mające pozytywny wpływ na stan skóry i mięśni. Lekkie uciskanie, pocieranie i uderzanie fałdów skóry najlepiej było stosować 1-2 razy w tygodniu⁵³. Lekarze sugerowali także, iż kąpiele morskie czy rzeczne nie powinny zaszkodzić zdrowej ciężarnej, lecz pływanie w górskich, zimnych strumieniach stanowczo odradzano⁵⁴. Kiedy kobieta przyzwyczajona była do kąpeli słonecznych, mogła nadal z nich korzystać, szczególnie, kiedy czuła się osłabiona, gdyż wzmacniały one ciało i poprawiały nastrój⁵⁵.

Przyszła matka powinna wiele uwagi poświęcić trosce o piersi. W myśl zaleceń powinna je codziennie myć, używając do tego letniej, najlepiej przegotowanej wody z mydłem, herbatką z zióła świętojańskiego lub aloesu, a także delikatnie masować, ugniatając i pocierając fałdy skóry wokół brodawek ku wierzchołkowi piersi⁵⁶. By kobieta z powodzeniem mogła sama samodzielnie karmić dziecko piersią, zalecano, by regularnie, od początku ciąży hartowała brodawki za pomocą obmywań wacikiem zamoczonym w spirytusie, wódce francuskiej lub wodzie kolońskiej i nie uciskała ich bielizną, szczególnie flanelową czy wełnianą. W przypadku zaś, gdy brodawki były zbyt małe, należało je wyciągać i wydłużać palcami lub specjalną gumową bańką. Gdy przyszła matka karmiła piersią swoje wcześniej narodzone dziecko, nakazywano zaprzestać karmienia, gdyż miało ono szkodliwie wpływać zarówno na dziecko karmione, jak i na rozwijający się płód⁵⁷.

Część z poradników zawierała także informacje na temat troski o higienę włosów w czasie ciąży. Zalecano myć głowę letnią wodą z mydłem lub żółtkiem jaja, by wzmocnić włosy i uniknąć ich wypadania, a także nacierać je olejkami rycynowym ze spirytusem. Nie należało jednak myć głowy częściej niż raz miesiącu, zaś po ich wymyciu trzeba było dobrze wysuszyć głowę, by nie narazić się na przeziębienie. Jak sugerowali autorzy, kobieta nie powinna także zbyt mocno zawijać, upinać i splatać włosów, szczególnie pod koniec ciąży, gdyż powodować to mogło uporczywe bóle głowy, zębów lub uszu⁵⁸.

Szeroko rozpisywano się w kwestii ruchu i pracy ciężarnych. Kobieta spodziewająca się dziecka nie powinna się przemęczać i wykonywać męczących prac czy uprawiać forsownych ćwiczeń, jednak jak sugerowano, umiarkowany ruch

⁵² S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 31, 64; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 329.332; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 15; *Domowa pomoc...*, s. 82.

⁵³ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 335.

⁵⁴ *Tamże*, s. 332; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 15; L. Ćwierczakiewiczowa, *dz. cyt.*, s. 181-183.

⁵⁵ A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 667; F. Baytel, *dz. cyt.*, s. 73.

⁵⁶ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 326, 332; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 488; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 722; *Domowa pomoc...*, s. 81; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 52.

⁵⁷ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 31, 35, 122; Z. Taussig, *dz. cyt.*, s. 9; A. Sołowij, *dz. cyt.*, s. 17; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 326; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 488; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 69; *Domowa pomoc...*, s. 36-37, 81.

⁵⁸ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 12-13; Dr Gold, *dz. cyt.*, s. 67-69; L. Wernic, *dz. cyt.*, s. 87; *Domowa pomoc...*, s. 107-108; L. Ćwierczakiewiczowa, *dz. cyt.*, s. 167-169.

był bardzo wskazany, a nawet konieczny. Mimo odmienności stanu, w jakim znajdowała się przyszła matka, twierdzono, iż ciąża jest stanem naturalnym, fizjologicznym, a ciężarna nie jest osobą chorą, wymagającą stałego leżenia i ograniczającą wszelkie zatrudnienia, zajęcia i prace. Gdy kobieta przed zajściem w ciążę prowadziła czynny tryb życia, zajmując się np. gospodarstwem domowym, wykonując lekkie czynności w polu czy ogrodzie, zalecano nie przerywać codziennych zajęć i przesadnie „się oszczędzać”. Wyjątkiem były ostatnie tygodnie przed porodem, kiedy znacznych rozmiarów brzuch pracę tę utrudniał. Unikać jednak należało wszelkiego dźwigania, np. dzieci czy ciężkich rzeczy, prania, sięgania rękoma w górę, skoków, wielkich kroków, przekraczania rowów, jazdy koleją czy wózkiem, długotrwałego prasowania czy szycia na maszynie (zbytne trzęsienie mogło bowiem powodować krwawienie czy przedwczesny poród), zaś podczas pracy należało utrzymywać postawę w miarę możliwości prostą, by nie uciskać brzucha. Część publicystów zalecała unikać także schylania się, siadania na ziemi, głośnego wołania, krzyku, śpiewu, a nawet śmiechu⁵⁹. Dobrze, by kobieta w ciągu dnia mogła odpocząć, np. przespać się godzinę, by nabrać sił⁶⁰. Te panie, które prowadziły mało czynny tryb życia, lub pracowały przez dłuższy czas w pozycji siedzącej, powinny przynajmniej dwie godziny spacerować na świeżym powietrzu, najlepiej w ciągu dnia, korzystając z działania dobroczynnych promieni słonecznych. Latem zalecano spacer w godzinach rannych, by unikać upałów, zimą zaś w godzinach południowych. W pogodne dni zalecano spędzać część dnia w ogrodzie czy parku, zajmując się czytaniem, robótką czy lekką pracą ogrodową⁶¹. Generalnie siedzący tryb życia nie był wskazany dla przyszłej matki. Zwyczaj niektórych kobiet, które zamykały się w czterech ścianach swojego pokoju i rzadko go opuszczały, wstydząc się pokazywać w odmiennym stanie, uznawany był za nierozsądny i karygodny. Brak ruchu, ciągłe siedzenie czy leżenie osłabiało kobietę, powodowało mogło niestrawności, zaparcia, stawało się przyczyną otyłości, osłabienia mięśni, to wszystko zaś znacznie utrudniało rozwiązanie⁶².

⁵⁹ *Praca domowa i zawodowa może być bez wahania dalej prowadzona, tylko że muszą wszelkie ciężkie prace być unikane*, w: J. Springer, *dz. cyt.*, s. 487; Warto podkreślić, iż lekarze i higieniści zwracali uwagę na poszczególne rodzaje prac kobiecych, które niosły za sobą szczególnie niebezpieczeństwo poronienia. Powołując się na sprawozdania kas chorych praczek, nakładczek drukarskich i szwaczek szyjących na maszynach wykazywali, iż na 100 przypadków ciąży poroniło między wskazanymi pracownicami 15–20 kobiet. Był to odsetek znacznie większy, niż wśród modniarek, krawczyń, czy litografistek, wśród których na 100 ciąży poronieniem kończyło się 9–13, za: O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 126; Zob. też: S. Breyer, *dz. cyt.*, s.31; S. Stall, *dz. cyt.*, s. 109. 137; A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 166; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 119, 224; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 14; A. Simon, *dz. cyt.*, s. 81; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 486; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 668; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s.64; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 370; A. Harasowski, *Lekarz domowy. Racjonalny przewodnik lekarski dla zdrowych i chorych*, Lwów 1900, s. 97; J. Czarnecki, *dz. cyt.*, s. 136–137.

⁶⁰ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 8; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 668.

⁶¹ Z. Kowerska, s. 8; Z. Taussig, *dz. cyt.*, s. 9; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 333; C. Plater-Zyberkówna, *Na progę...*,s. 325; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 668; Dr Gold, *dz. cyt.*, s. 41.

⁶² W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 334.

Na łamach niektórych poradników znajdowały się także wskazówki dotyczące uprawiania lekkich ćwiczeń fizycznych, gimnastyki, szczególnie szwedzkiej (z unikaniem oczywiście forsownych i męczących ćwiczeń), zaś w myśl niektórych publikacji wchodzenie po schodach czy nawet po łagodnym górskim zboczu, połączone z głębokim i regularnym oddychaniem miało dotleniać i matkę i dziecko oraz ułatwiać poród⁶³. Stanowczo jednak nie powinna przyszedła matka jeździć konno, na kole (rowerze) oraz uprawiać innych męczących sportów, nawet jeśli przed ciążą prowadziła bardzo czynny tryb życia⁶⁴.

By organizm wypoczął po całym dniu funkcjonowania, kobieta powinna sypiać odpowiednio długo, we właściwych warunkach. Sugerowano, by godzina udawania się na spoczynek była stała, długość zaś snu należało ograniczyć do 8 godzin – najlepiej od 10–11 wieczorem do 7–8 rano. Formułowano nawet szczegółowe zalecenia dotyczące miejsca i stroju do snu – najlepiej, by ciężarna spała na materacu włosiennym, pod lekkim pokryciem zamiast pierzyny, w luźnej i swobodnej koszuli nocnej, na łóżku bez kotar i zasłon, by można było swobodnie oddychać czystym powietrzem. Pokój sypialny przed snem powinien być dokładnie przewietrzony. Zanieczyszczone powietrze powodować bowiem mogło chorobliwe bicie serca, utrudniać oddychanie, być przyczyną duszności czy omdleń⁶⁵.

Przyszedła matka, w myśl zaleceń lekarzy i higienistów, unikać powinna kontaktów seksualnych z małżonkiem. Stosunki płciowe, jak twierdzono, powodowały nie tylko zbędny wysiłek fizyczny, ale i podniecenie nerwowe, mogące stać się bezpośrednią przyczyną nerwowego usposobienia dziecka, nadmiernej jego pobudliwości płciowej, a nawet ciężkich chorób, jak np. epilepsja. Istnieli jednak autorzy, którzy zalecali unikać współżycia tylko w dniach, w których ciężarna miałaby menstruację, gdyby nie spodziewała się dziecka (seks w tym czasie miał powodować poronienie), w pozostałe zaś dni „umiarkowane stosunki płciowe uważano za zupełnie nieszkodliwe”⁶⁶, szczególnie, jeśli kobieta dobrze się czuła, nie cierpiała na upławy czy krwawienia z dróg rodnych. Należało jedynie wstrzymać się od stosunków do ok. 2.–4. miesiąca ciąży, gdyż mogły one spowodować poronienie, a także w miesiącu 9., gdyż przyspieszały one

⁶³ S. Stall, *dz. cyt.*, s. 137; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 334–335 (autor dokładnie opisuje rodzaje i sposoby wykonywania poszczególnych figur gimnastycznych dla kobiety ciężarnej); J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 13; F. Truby-King, *dz. cyt.*, s. 10; M. Schreber, *Gimnastyka lecznicza pokojowa czyli zasady leczniczych ćwiczeń gimnastycznych bez przyrządów i pomocy wykonywanych dla każdego wieku*, Warszawa 1909, s. 34.

⁶⁴ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 334; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 14; A. Simon, *dz. cyt.*, s. 18; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 487; J. Czarnecki, *dz. cyt.*, s. 110.

⁶⁵ A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 166; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 333; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 14–15, 78–81; J. P. Muller, *dz. cyt.*, s. 48, 52; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 487; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 59; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 370, 445; K. Niedzielski, *dz. cyt.*, s. 87–89; *Zasady higieny*, s. 108; S. Kneipp, *dz. cyt.*, s. 54, 124; I. Fischer, E. Fisek, *dz. cyt.*, s. 31; B. Handelsmann, *dz. cyt.*, s. 82–83; Dr Gold, *dz. cyt.*, s. 8–9, 13; M. Pettenkofer, *Powietrze i zdrowie. Wykłady popularne*, przedmowa J. Ochowicz, Warszawa 1900, s. 52–53; A. Gros, *Rady i wskazówki, jak się ustrzec chorób płucnych*, Warszawa 1903, s. 62–63.

⁶⁶ S. Stall, *dz. cyt.*, s. 139; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 335.

skurcze macicy, a tym samym poród. Większość jednak autorów była zdania, iż w okresie ciąży wskazana jest zupełna wstrzemięźliwość seksualna małżonków. Zwolennicy tego poglądu odwoływali się do wzoru świata zwierząt, w którym każda zapłodniona samica, wiedzona pierwotnym instynktem, unikała kontaktów z samcem. By uniknąć zbliżeń z mężem, zalecano sypiać kobiecie w osobnym łóżku, a najlepiej w osobnym pokoju. W przypadku zaś zwiększenia się pobudliwości płciowej, która często towarzyszyła ciężarnej, radzono unikać wszelkich podniecających rozmów, lektur, przedstawień, a w zamian zająć się jakąś lekką pracą, unikać ciężkich pokarmów, szczególnie zaś przed snem⁶⁷.

Autorzy poradników podpowiadali kobietom, w jaki sposób radzić sobie z wieloma różnorodnymi przypadłościami zdrowotnymi, charakterystycznymi dla okresu brzemienności, by ulżyć sobie w cierpieniu i jednocześnie nie zaszkodzić dziecku. Podawali różnorakie rozwiązania z wykorzystaniem domowych, powszechnie dostępnych środków, zastrzegając jednak, że w wypadkach poważnych należy niezwłocznie poradzić się lekarza.

W wypadku, kiedy ciężarna cierpiała na uporczywe nudności i wymioty, szczególnie w godzinach porannych, zalecano jej przed wstaniem z łóżka spożycie kilku sucharków czy lekkiego śniadania i dopiero po kilku lub kilkunastu minutach wstanie z łóżka. Na mdłości pomagać miało także picie w niewielkich ilościach i krótkich odstępach czasu zimnych napojów – wody, mleka, mleka zsiadłego, soków owocowych (szczególnie cytrynowego lub bananowego i borówkowego), herbatek z ziół – mięty, rumianku, centurii (ziele tyśiącznika) i gencjany, czarnej kawy z sokiem cytrynowym. Skutecznie łagodzić mdłości miało także zażywanie pigułek lodowych, spacerowanie, przykładanie plastra z gorczycy „na dołek” lub użycie gorącej bańki brzusznej, zażycie tzw. środka burzącego, wreszcie kąpiele całkowite, chłodne polewania grzbietu, czy wlewki z letniej wody. Porannym nudnościom mogła też kobieta zapobiec, kiedy wieczorem, przed pójściem spać, zjadła owoce lub stosowała dietę mleczną. Nie powinna też ciężarna zbyt obciążać żołądka, jeść potrawy lekkostrawne i w niewielkich ilościach, wystrzegając się potraw zbyt tłustych i kwaśnych, które powodowały większą skłonność do wymiotów i zgagę. Szczególnie zalecano kleiki, zupy warzywne, biszkopty słone, suchary⁶⁸.

Bywało, iż przyszłe matki cierpiały także na brak apetytu, który trwać mógł nawet całą ciążę. Gdy tak długotrwały brak ochoty na jedzenie osłabiał ciężarną, zalecano pić codziennie napary ziołowe, np., z tatarskiego ziela, tyśiącznika, kuklika, a nawet – dla wzmocnienia, niewielkie ilości wina czerwonego⁶⁹. Na zaburzenia w oddawaniu moczu, pojawiające się szczególnie

⁶⁷ Tamże, s. 140; A. Forel, *dz. cyt.*, s. 67; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 489-490; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 666-667; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 46,70-72; J. Czarnecki, *dz. cyt.*, s.137.

⁶⁸ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 153; A. Sołowij, *dz. cyt.*, s. 16, 37; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 330; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 10,21; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 484-485. 489; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 46; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 863; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 34-35.

⁶⁹ J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 52-53; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 20; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 24.

w końcu ciąży zalecano ciepłe kąpiele, picie odwaru z pietruszki, lewatywy z rumianku lub oliwy⁷⁰.

Gdy ciężarnej dokuczały uporczywe zaparcia, miała ona unikać potraw ostrych, kwaśnych, korzennych, kawy i wszelkich trunków alkoholowych. Należało też ograniczyć w diecie potrawy mączne, leguminy i sery. Regularnie natomiast powinna przyszła matka jadać jarzyny, masło, chleb śrutowy, owoce, pić codziennie rano szklankę wody z miodem, a w ciągu dnia wodę, kwaśne mleko i maślanekę. W myśl zaleceń nie wolno było używać ostrych środków przeczyszczających, soli, pigułek czy ziół, gdyż mogły one spowodować przedwczesne skurcze i poronienie. W leczeniu dolegliwości zatwardzenia skuteczne miały być także lewatywy (enemy, wlewki) wykonywane czystą, letnią wodą, wodą z rumiankiem lub siemieniem lnianym, oraz letnie kąpiele nasiadowe⁷¹. W niektórych wypadkach ciężarne cierpiały także na biegunki. Zapobiegać im należało unikając tłustych i ciężkostrawnych potraw, zaś jadać regularnie np. rosół z kaszką, kleik ryżowy, jęczmienny czy owsiany, pić herbatki z rumianku, lipy, bzu lub mięty⁷². Niekiedy u przyszłej matki pojawiały się także guzy krwawnicze, czyli hemoroidy, które mogły pękać i krwawić. Należało wtedy codziennie zmywać je ciepłą wodą, natłuszczać wazeliną lub oliwą, stosować nasiadówki czy półkąpiele, kompresy, oraz wykonywać lewatywy z ciepłego rumianku czy wody. Pomoc miała także lekkostrawna, a nawet stosowana przez kilka dni płynna dieta, swobodny ubiór, czynny tryb życia i unikanie długiego siedzenia. Nie należało pozwalać na wykrwawienie się hemoroidów (często stosowanej praktyki), gdyż utrata krwi mogła znacząco osłabić ciężarną i jej dziecko⁷³.

Niektórym ciężarnym dokuczała także zgaga. By zneutralizować uczucie pieczenia w układzie trawiennym, powinno się zażywać sproszkowanej kresy, magnezji, sody lub sproszkowanych żołądzi, a także unikać pokarmów mącznych i tłustych, słodkich, pikantnych, a podczas posiłków nie popijać ich wodą⁷⁴. Gdy kobieta cierpiała na zawroty głowy, powinna leżeć w łóżku z nisko ułożoną głową oraz popijać wodę z kilkoma kroplami alkoholu – nie wolno było jednak pić nierozcieńczonego alkoholu, mocnej herbaty lub kawy⁷⁵.

Bardzo często u ciężarnych pojawiały się obrzęki nóg i żyłaki. By im zapobiegać, sugerowano kobietom nosić już od 3. miesiąca opaskę podtrzymującą brzuch, a także dbanie o regularne wypróżnianie. Gdy już doszło do rozszerzenia żył, należało robić okłady z wody z octem, a same nogi owijać mocno

⁷⁰ *Tamże*, s. 25.

⁷¹ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 199; A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 153, 167; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 331-332; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 121; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 11, 21; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 489; A. Hara-sowski, *Lekarz...*, s. 32-33; I. Fischer, E. Fisek, *dz. cyt.*, s. 191-198; *Domowa pomoc...*, s. 223-224.

⁷² F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 27; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 21.

⁷³ *Tamże*, s. 26; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 224; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 49-50; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 194-195; *Domowa pomoc...*, s. 107-109.

⁷⁴ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 201; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 20; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 51; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 912; G. Muller, *dz. cyt.*, s. 82.

⁷⁵ O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 121.

opaską trykotową lub gumową, od stopy, aż do kolana, szczególnie w ostatnich miesiącach ciąży i w pierwszych tygodniach po porodzie, w lecie cienką, a zimą ciepłą. W przypadku silnych bólów skuteczne miały być odwary z kory dębu. Ciężarna, cierpiąca na żylaki, miała jak najwięcej wypoczywać z nogami w pozycji poziomej (zwłaszcza po jedzeniu), unikać noszenia ciasnych sukienek, gorsetów, podwiązek, długiego stania i ciasnych butów. Powinna unikać także wszelkich uderzeń w miejscu żyłaków czy drapania się, gdyż mogło to doprowadzić do powstania rany i krwotoku⁷⁶. Kiedy kobieta cierpiała na skurcze nóg, powinna nacierać je spirytusem kamforowym⁷⁷.

Dokuczliwe bóle zębów, spowodowane próchnicą, należało leczyć ciepłymi okładami, a gdy była taka możliwość, to należało ząb wyleczyć lub w razie konieczności nawet usunąć. Krytykowano powszechnie funkcjonujący pogląd, iż w czasie ciąży nie powinno się leczyć czy usuwać zębów⁷⁸. Ból zębów, pojawiający się w ciąży, mógł być także spowodowany nerwowym stylem życia kobiety. Nazywany był on bólem nerwowym i cierpiała na niego głównie panie histeryczne, skłonne do częstych wzruszeń. By usunąć ten rodzaj bólu, należało stosować lekką dietę, najlepiej jarską, unikać kawy, herbaty i alkoholu, często płukać usta i stosować ciepłe okłady lub nacierania na bolące miejsce. Nie zalecano mycia czy nacierania twarzy zimną wodą⁷⁹. Wśród zaleceń znajdujemy także porady mówiące o stawianiu 6-8 pijawek za uszami lub baniek na plecach, między łopatkami – w przypadku, gdy ból zęba pochodził z „krwistości i uderzenia krwi do głowy”⁸⁰, także „branie łyżki soli gorzkiej w śliwkowych powidłach”⁸¹.

W ostatnich tygodniach ciąży większość kobiet cierpiała na bóle pleców, nóg, brzucha czy bioder. Ciężarne powinny w takich przypadkach jak najczęściej odpoczywać, dbać o regularne wypróżnianie i nacierać bolące miejsca specjalnymi balsamami. Za najskuteczniejsze jednak w leczeniu bólów różnego pochodzenia uważano letnie kąpiele, luźny, swobodny strój, przebywanie na świeżym powietrzu⁸².

„Na ogół podczas ciąży kobieta traci swój urok i czar – sama przyroda stara się tu, aby kobieta taka była najmniej pociągająca”⁸³ – czytamy w jednym z poradników. Nie powinna się jednak ciężarna przejmować zmianami w wyglądzie zewnętrznym – nie tylko powiększającym się wraz z rozwojem dziecka brzu-

⁷⁶ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 204; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 329; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 123-224; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 27; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 490; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 670; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 48; *Domowa pomoc...*, s. 8-9.

⁷⁷ W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 329.

⁷⁸ *Tamże*, s. 331; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 122; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 22; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 485, 490; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 58; A. Harasowski, *Lekarz...*, s. 26.

⁷⁹ *Tamże*; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 901-902; *Domowa pomoc...*, s. 228-229.

⁸⁰ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 22.

⁸¹ G. Muller, *dz. cyt.*, s. 89.

⁸² J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 23; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 59; H. Riedel, *Woda jako czynnik pielęgnujący zdrowie*, Lwów 1907, s. 40-55.

⁸³ S. Stall, *dz. cyt.*, s. 133.

chem, rozstępami, ale i zmianami na twarzy, lekką jej opuchlizną, sińcami pod oczami, piegami, brunatnymi plamami czy zgrubieniem szyi – jak sugerowano, wszelkie tego typu przypadłości, których powodem była ciąża, nie wymagały leczenia i powinny zniknąć w jakiś czas po narodzinach dziecka⁸⁴.

Autorzy wiele uwagi poświęcali także zdrowiu psychicznemu przyszłej matki. Jak pisał Jan Stella-Sawicki o wypełnianiu zaleceń dotyczących higieny ciała „sumiennym spełnieniem tych przepisów kobieta brzemienna wypełnia dopiero połowę swych obowiązków, gdyż i dusza ma swoją dietetykę”⁸⁵. Na łamach wielu poradników sugerowano, by kobieta unikała wszelkich trosk, kłopotów, wzruszeń, smutku, gniewu, zdenerwowania, płaczu, złego humoru, lęków, a nawet tęsknoty, które powodować mogły u niej „przelewy krwi, gorączkę, żółtaczkę, przypadłości nerwowe i wiele innych objawów (...)”⁸⁶. Silne przeżycia emocjonalne matki także wpływały na zdrowie dziecka i doprowadzić mogły do powstania u niego skłonności do licznych chorób nerwowych, które „zrobią z niego słabą i nienormalnie rozwiniętą istotę”⁸⁷. Dlatego też usposobienie przyszłej matki powinno być wesołe, pełne dobrego humoru, spokoju i radości z oczekiwania na dziecko. Miało to być gwarantem urodzenia silnych i zdolnych dzieci⁸⁸. By uzyskać spokój ducha, należało czytać odpowiednie książki. Najlepiej, by były to pisma poważne, moralne i pożyteczne. Unikać natomiast należało wszelkich powieści, szczególnie romantycznych czy awanturnicznych, zbyt pobudzających wyobraźnię⁸⁹. Gdy kobieta cierpiała na „liczne, drobne, nerwowe przypadłości”, sugerowano stosowanie domowych środków, jak „herbata, magnezja, soda, zmywanie i nacieranie ciała wódką francuską, a przede wszystkim domowe środki napotne”⁹⁰. Najskuteczniejszym jednak środkiem na nadmierną wrażliwość, wybuchy gniewu, przygnębienia, zmienne nastoje itp. miało być, w myśl zaleceń panowanie nad sobą, silna wola i hart ducha, a także przebywanie w przyjaznym, spokojnym i pięknym otoczeniu, najlepiej wśród przyrody. Uświadamiano przyszłym matkom, iż „(...) matki z usposobieniem wesołym, jednostajnie spokojnym dają życie dzieciom silnym i zdolnym, podczas gdy kobiety temperamenty zgryźliwego wydają dzieci niedołążne”⁹¹.

⁸⁴ S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 163; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 328; J. Springer, *dz. cyt.*, s. 484; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 37. 61..

⁸⁵ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 16.

⁸⁶ *Tamże*, s. 17; A. Combe, *Nerwowość u dzieci. Cztery odczyty*, Warszawa 1904, s. 46. 58-59. 71-75; *Przyjaciel zdrowia*, *dz. cyt.*, s.6; S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 30; *Domowa pomoc*, *dz. cyt.*, s. 80

⁸⁷ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 6.7.8

⁸⁸ „*Spokój umysłu i dobry humor bardzo dodatnio działają na stan nerwów podczas ciąży*”, w: O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 119; Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 8; S. Stall, *dz. cyt.*, s. 123, A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 166; A. Simon, *dz. cyt.*, s. 81; C. Plater-Zyberkówna, *Kobieta...*, s.325; E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 35; H. Lotzky, *dz. cyt.*, s. 13

⁸⁹ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 9; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 18; F. Baytel, *dz. cyt.*, s. 90; E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 35

⁹⁰ O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 122

⁹¹ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 19; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 59

Wszystkim zaś w otoczeniu ciężarnej, a szczególnie mężom i ojcom zalecano, by być wobec niej wyrozumiałymi, uprzejmymi i cierpliwie znoszącymi wszelkie jej niepokoje, zachcianki czy zmienne nastroje⁹².

Jeszcze w początku XX w. funkcjonowało wiele stereotypów i nieracjonalnych wskazówek, odnoszących się do okresu brzemienności, a które wydawały się słuszne i wiarygodne, szczególnie, że formułowane były one przez znawców i specjalistów w tej dziedzinie. Przez cały analizowany okres w wielu poradnikach sugerowano, posiłkując się niejednokrotnie przykładami z życia, iż wszelkie zapatrzenie się matki na rzeczy brzydkie, straszne czy na osoby kalekie lub ułomne powodować może zniekształcenia czy wady w rozwoju fizycznym lub umysłowym dziecka⁹³. Ale i patrzenie na zwykłe, codzienne przedmioty czy elementy otoczenia mogło być niebezpieczne dla dziecka, np. ujrzenie dojrziałych owoców, malin czy poziomek, spowodować mogło, że na ciele dziecka pojawiała się narośl podobna do tych owoców⁹⁴. By zapatrzenie takie nie przyniosło rezultatu, radzono, by matka usilnie myślała o tym, że jej dziecko urodzi się w pełni zdrowe – to pozytywne myślenie miało bowiem odwrócić wpływ zapatrzenia⁹⁵. Jednak byli autorzy (i tych wraz z mijającymi dekadami XIX i początku XX w. było coraz więcej), którzy racjonalnie wyjaśniali kobietom przyczyny i źródła tych przesądów. Tłumaczono, że opowieści o urokach i zapatrzeniach należy uznać jako niemądre i nieprawdziwe, zaś nie tyle sam widok brzydoty czy kalectwa miał być dla dziecka szkodliwy, co przerażenie, jakie wywoływał on w matce, powodując pobudzenie wyobraźni i nerwowość, a tym samym niekorzystnie wpływając na rozwój noszonego w jej łonie dziecka. Dlatego też kobieta unikać powinna wszystkich sytuacji, w których mogła się przestraszyć⁹⁶. Przyszła matka powinna unikać też w czasie ciąży różnych niebezpieczeństw, które mogły odbić się na dziecku. Np. jeden z przykładów opisuje przypadek matki, którą w tydkę ugryzł pies – po narodzinach okazało

⁹² Tamże, s. 71; S. Stall, *dz. cyt.*, s. 140; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 122; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 16; J. Śmiarowska, *dz. cyt.*, s. 71; C. Wagner, *dz. cyt.*, s. 57

⁹³ Wiele z przesądów miało swe korzenie w wierzeniach ludowych, zob. np.: I. Jaguś, *Lecznictwo ludowe w Królestwie Polskim, na przełomie XIX i XX wieku*, Kielce 2002, s. 65-66; B. Ogrodowska, *dz. cyt.*, s. 23-26; E. Barnaś-Baran, *Magiczne dzieciństwo. Tradycja i obrzędowość w opiece nad dzieckiem w Galicji w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2010 tom 63, s. 8-11; A. Bołdyrew, *Przesady i zabobony dotyczące zdrowia, higieny i wychowania dzieci w rodzinie polskiej w XIX i na początku XX wieku*, w: „Studia z dziejów kultury medycznej”, t. 4, red. B. Płonka-Syroka, Wrocław 2003, s. 84-101.

⁹⁴ A. Combe, *dz. cyt.*, s. 72; S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 31.

⁹⁵ W jednym z poradników podawano przykład żony piekarza, która sprzedawała pieczywo w sklepie swojego męża. Codziennie odwiedzało ją w sklepie dziecko, które miało dwa kciuki. Kobieta urodziła dziecko z taką samą wadą. Inna z kobiet powiła syna bez ręki – spowodowane to miało być stałym kontaktem z bratem męża, który nie miał ręki, w: S. Stall, *dz. cyt.*, s. 174-175; A. Harasowski, *dz. cyt.*, s. 97.

⁹⁶ Z. Kowerska, *dz. cyt.*, s. 9; A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 167; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 336; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 123; J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 18; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 684; A. Combe, *dz. cyt.*, s. 72.

się, że dziecko miało znamię, jakby również zostało ukąszone przez psa, które jednak po kilku tygodniach zniknęło⁹⁷.

Innym zaleceniem było, by kobieta ciężarna spełniała wszelkie swoje zachcianki, czyli pragnienie spożywania określonych potraw czy napoi, ponieważ ich niezaspokojenie „może się odezwać później w dziecku⁹⁸”. Podawano liczne przykłady, że dziecko było niespokojne i płakało tak długo, aż nie dostało do possania tego, czego matka w czasie ciąży pragnęła.

Ciekawe było z pewnością zalecenie, wysuwane nawet przez lekarzy, by w celu przyjścia na świat urodziwego dziecka, kobieta otaczała się pięknymi przedmiotami, dziełami sztuki, pięknem przyrody. Podawano argument, iż starożytni Grecy przywiązywali szczególną uwagę do pięknego i estetycznego otoczenia swych ciężarnych żon, by rodziły one piękne dzieci. Zalecano brać z nich przykład, dodając że w warstwach niższych, otoczonych brudem, żyjących w ciasnych chatkach czy mieszkaniach, pozbawionych pięknych i gustownych przedmiotów codziennego użytku, mebli czy dzieł sztuki ludzi rzeczywiście pięknych było bardzo mało⁹⁹.

Jak sugerowano, dobrze by przyszła matka nie myślała zbyt usilnie o płci swojego dziecka – nie była ona bowiem w stanie wpłynąć na jego płeć w sposób fizyczny, ale mogła ukształtować psychikę dziecka. Przestrzegano, że kiedy kobieta nosi chłopca, a myśli o dziewczynce, może urodzić chłopca o kobiecym charakterze, lub odwrotnie – jeśli pragnęła syna, nosząc córkę, mogła urodzić dziewczynkę ze skłonnościami męskimi¹⁰⁰.

W myśl panujących przekonań, tryb życia, jaki wiodła matka w czasie ciąży, wpływać miał nie tylko na stan fizyczny dziecka, ale i na jego usposobienie, zdolności, zamiłowania czy talenty. Jeszcze w początku XX w. znajdujemy w poradnikach liczne przykłady znanych i cenionych osobistości, a także zwykłych ludzi, których działania matek w okresie ciąży miały rzekomo wpłynąć na ich życie i charakter. Np. jak podawano, brzemienna matka Napoleona Bonaparte towarzyszyła mężowi w jednej z wypraw wojskowych, przez kilka miesięcy przebywała w otoczeniu żołnierzy, co miało spowodować u jej syna od najmłodszych już lat zainteresowanie wojnami i wojskiem. Sugerowano, że czytanie książek rodzi u dziecka zamiłowanie do lektury, życie spokojne i uczciwe spowoduje, że maluch także będzie spokojny, a w przyszłości będzie moralnym i uczciwym człowiekiem, czynny i pracowity okres ciąży przyniesie dziecko pracowite, otaczanie się rzeczami pięknymi czy dziełami sztuki może rozbudzić w dziecku talent artystyczny, płacliwość matki w czasie ciąży będzie przyczyną płacliwego usposobienia dziecka, oszczędność matki przyniesie skąpe i oszczędne dziecko, zaś jej religijność i bogobojność w tym stanie miały być

⁹⁷ S. Stall, *dz. cyt.*, s. 178.

⁹⁸ *Tamże*, s. 175; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 331; O. Schaeffer, *dz. cyt.*, s. 116. 120.

⁹⁹ J. Stella-Sawicki, *Rady...*, s. 19; A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 683; S. Breyer, *dz. cyt.*, s. 31; A. Harasowski, *Lekarz...*, s. 97.

¹⁰⁰ S. Stall, *dz. cyt.*, s. 178.

gwarancją urodzenia cnotliwego i dobrego chrześcijanina¹⁰¹. Warto przytoczyć jeden z przykładów w całości, by ukazać pogląd na wpływ otoczenia i sugestii na przyszłe życie dziecka. W poradniku dr Anny Fischer-Dueckelmann z początku XX w. czytamy: „Pewna młoda, dwudziestoletnia kobieta była mocno przejęta odpowiedzialnością względem swego nienarodzonego jeszcze dziecka. Duchowo utalentowana i zamilowana w sztuce szukała bardzo często wrażeń artystycznych i pragnęła mieć piękne i uzdolnione dziecko. Na ścianie przy swym łóżku zawiesiła głowę Apollina, na którą, skoro tylko się przebudziła, padał najpierw jej wzrok. Następnie sama malowała piękne głowy kobiece i często zachwycała się w myśli pięknnością Apollina. Przyszła na świat córka, która wyrosła na piękną dziewczę, o wiele piękniejsza będąc niż ojciec i matka i została artystką. Często zachwycono się jej klasycznym profilem czoła. Prawdopodobnie zawdzięczała te zalety Apollinowi, do którego matka była z taką świadomością celu przywiązana¹⁰²”.

Autorzy poradników formułowali także wskazówki adresowane do przyszłych ojców, mężów, dotyczące ich stosunku do brzemiennnej żony. Zalecano ją szczególnie szanować, otaczać czułą miłością, opieką i troskliwością. „Dla żon swoich miejcie tysiące grzeczności i uprzejmości, tysiące troskliwości i starań. Do nich przemawiając, nie czyńcie tego z wyrazem twarzy złym i zjadliwym, nie odzywajcie się do nich głosem opryskliwym, miejcie dla nich tkliwe, czułe, delikatne zawsze serce, stosunek wasz do nich niechaj będzie zawsze cechowany czcią im przynależną i szacunkiem – słowem, bądźcie dla nich ciągle takimi, jakimi być powinniście dla matek waszych dzieci, dla matek waszego przyszłego potomstwa¹⁰³ – czytamy w jednym z poradników z początku XX w.. Sugerowano, by nie irytować niepotrzebnie ciężarnej, cierpliwie znosić jej kaprysy i zachcianki, zaspokajać w miarę możliwości jej potrzeby i wymagania, o ile oczywiście nie były one szkodliwe dla kobiety i dziecka. Dobry mąż powinien także troszczyć się o racjonalny i zdrowy tryb życia żony, organizować jej rozrywki i inne zatrudnienia, utrzymujące ją w dobrym nastroju i niosące zadowolenie. Takie wszechstronne wspieranie kobiety w stanie brzemienności

¹⁰¹ W jednym z poradników dotyczących wychowania katolickiego czytamy: „Wychowanie się rozpoczęło, zanim dziecko na świat przyjdzie. Może ci się to dziwne zdawać, ale wiele w tym prawdy. Rodzice przede wszystkim powinni pozbyć się wszelkich nałogów, a natomiast przyswajać sobie przyzwoite, prawdziwe, chrześcijańskie obyczaje – a to dlatego, że obyczaje dobre, czy złe, przechodzą zwykle na dzieci (...) Dowiedziona jest rzeczą, że jeśli matki w owych dziewięciu miesiącach, w których życie ich tak ściśle się łączy ze życiem dziecka, oddawały się pobożności i bogomyślności, te same cnoty także i na owoc swego żywota przelały”, (B. Dobrowolski, *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, Poznań 1904, s. 45); Podobny pogląd wyrażał też w swoim poradniku E. Ernst, pisząc o matce: „Każda jej czynność duszy, każda namiętność, wszystkie jej myśli i dążenia działają na dziecko (...) Jeśli jej serce i myśli czyste, jeśli ducha swego zatrudnia przede wszystkim przez rozważanie prawd religijnych i modlitwę. Jeśli baczenie czuwa nad najtajniejszą głębią serca, aby pozostało czyste i uczciwe (...) wtenczas kładzie podwaliny cnoty chrześcijańskiej w dziecku”, (E. Ernst, *dz. cyt.*, s. 35).

¹⁰² A. Fischer-Dueckelmann, *dz. cyt.*, s. 683-684; S. Stall, *dz. cyt.*, s. 171-175. 177.

¹⁰³ A. Kuhner, *dz. cyt.*, s. 157; F. E. Bilz, *dz. cyt.*, s. 370. 374.

miało w konsekwencji sprawić, że – jak zapewniano – urodzi ona dziecko, które „będzie fizycznie, psychicznie i moralnie doskonałe”¹⁰⁴.

Jak wynika z dokonanych ustaleń, problematyka powinności kobiety względem przyszłego dziecka w zakresie zdrowia i higieny była stosunkowo szeroko omawiana na stronach pism higienicznych i pedagogicznych dla rodzin, szczególnie adresowanych dla kobiet. Wraz z mijającymi dekadami wieku XIX i początkach wieku XX pojawiało się coraz więcej poradników, które zajmowały się kwestią odpowiedniego zachowania się ciężarnej zarówno w sferze troski o higienę ciała, jak i ducha. Poradniki te pisane były w głównej mierze przez lekarzy i higienistów, którzy obserwując w praktyce niewłaściwe zachowania kobiet ciężarnych i znając ich tragiczne często skutki zarówno dla matki, jak i dla dziecka, formułowali szereg rad i zaleceń w celu ich zapobiegania. Generalnie w badanym okresie uznawano, że ciąża jest stanem normalnym, fizjologicznym, który w przypadku zdrowej kobiety nie powinien wymagać żadnej szczególnej troski czy zmiany dotychczasowego trybu życia. Niemniej jednak postulowano, by w okresie tym zwracać uwagę na wiele istotnych kwestii związanych z zatrudnieniem, ubiorem, odżywianiem, czystością ciała, których nieprzestrzeżenie odbić się mogło na zdrowiu, a nawet życiu przyszłego dziecka. Próbowano obalić panujące w badanym okresie stereotypy, nieracjonalne wierzenia czy przesady dotyczące okresu ciąży, choć niektórzy z publicystów nadal pozostawali im wierni. Warto podkreślić, iż adresowane do kobiet zalecenia nie były jednoznaczne, a autorzy poradników głosili często sprzeczne poglądy w danej kwestii. Na ile jednak zalecenia publicystów realizowane były w praktyce, trudno stwierdzić. Należałoby w tym celu przeanalizować literaturę pamiętnikarską, a także artykuły z prasy kobiecej, rodzinnej, medycznej czy higienicznej, które często zabierały głos w sprawie niewłaściwej praktyki w dziedzinie troski o zdrowie. Dlatego też problematyka powinności kobiet w stanie brzemiennym wymaga dalszych, pogłębionych badań, w oparciu o szerokie spektrum źródeł historycznych.

Literatura

Źródła

- Antoszka, *Przy kądzieli. Pogadanki dla kobiet o ważnych sprawach*, Warszawa 1913.
Bartel F., *Higiena i zdrowie. O własnościach leczniczych promieni słonecznych*, Warszawa 1910.
Bergman L., *Alkoholizm a zwyrodnienie potomstwa*, Warszawa 1912.
Bergman L., *Przeciw alkoholizmowi*, Warszawa 1909.
Biehler M., *Podręcznik higieny*, Warszawa 1916.
Biehler M., *Podręcznik higieny*, Warszawa 1916.

¹⁰⁴ A. Kuhner, s. 158; zob. S. Stall, *dz. cyt.*, s. 131; W. Hojnacki, *dz. cyt.*, s. 338.

- Bilz F. E., *Nowe leczenie przyrodne: książka do nauczania i podręcznik leczenia przyrodnego i ochrony zdrowia*, Lipsk 1903.
- Combe A., *Nerwowość u dzieci. Cztery odczyty*, Warszawa 1904.
- Czarnecki J., *Medycyna pastoralna, Podręcznik dla ludu katolickiego*, Gniezno 1910.
- Ćwierczakiewiczowa L., *Poradnik porządku i różnych wiadomości potrzebnych kobiecie*, Warszawa 1912.
- Danielewicz E., *Alkohol jego zgubny wpływ na zdrowie i życie ludzkie*, Kraków 1897.
- Dobrowolski B., *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, Poznań 1904.
- Ernst E., *Obowiązek rodzicielski. Przyczynek do kwestii wychowania młodzieży w czystości obyczajów*, Poznań 1907.
- Fischer I., Fisek E., *Skarbiec zdrowia i życia. Zasady higieny oparte na nowoczesnej wiedzy*, Lwów 1915.
- Fischer-Dueckelmann A., *Kobieta lekarką domową: podręcznik lekarski do pielęgnowania zdrowia i leczenia w rodzinie, ze szczególnym uwzględnieniem chorób kobiecych i dziecięcych, położnictwa i pielęgnowania dzieci*, Mikołów 1908.
- Forel A., *Zagadnienia seksualne w świetle nauk przyrodniczych, psychologii, higieny i socjologii*, t. 1, Warszawa 1906.
- Gold dr, *Co zdrowo? Co niezdrowo? Powszechny katechizm zdrowia*, Warszawa 1887.
- Gros A., *Rady i wskazówki, jak się ustrzec chorób płucnych*, Warszawa 1903.
- Handelsmann B., *Zasady pielęgnowania chorych. Krótki zarys anatomii, fizjologii i higieny. Pielęgnowanie chorych*, Warszawa 1920.
- Harasowski A., *Higiena ubrania*, Lwów 1908.
- Harasowski A., *Lekarz domowy. Racjonalny przewodnik lekarski dla zdrowych i chorych*, Lwów 1900.
- Hoffmanowa z Tańskich K., *Pamiętka po dobrej matce czyli ostatnie jej rady dla córki*, wyd. 9, Warszawa 1972.
- Hojnacki W., *Higiena kobiety*, Lwów 1902.
- J. H., *Higiena palenia. Tytoń ze względu na jego botaniczne, chemiczne i lekarskie własności i działanie*, Kraków 1896.
- J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*, Warszawa 1903.
- Kowerska Z, *O wychowaniu macierzyńskim*, wyd. 2, Warszawa 1894.
- Kuhner A., *Tajemnica życia powstającego z punktu widzenia lekarskiego i społecznego. Objaśnienie życia płciowego i małżeńskiego*, uzupełniła J. Springer, Poznań b.r.
- Lotzky H., *Poznaj duszę dziecka twego*, Warszawa 1914.
- Muller J. P., *Najnowszy lekarz domowy, czyli książka o zdrowym i chorym człowieku. Najbogatszy zbiór najdoskonalszych starych i nowych środków domowych i rodzajów przyrodoleczniczych na wszystkie choroby*, Warszawa 1910.
- Niedzielski K., *Uwagi i rady lekarza przydatne w życiu codziennym*, Warszawa 1905.
- Pettenkofer M., *Powietrze i zdrowie. Wykłady popularne*, Warszawa 1900.
- Plater-Zyberkówna C., *Kobieta ogniskiem w rodzinie*, Warszawa 1909.
- Plater-Zyberkówna C., *Na progu małżeństwa*, Warszawa 1918.
- Riedel H., *Woda jako czynnik pielęgnujący zdrowie*, Lwów 1907.
- Breyer S., *Lekarz domowy*, Grudziądz 1912.
- Schaeffer O., *Okres macierzyństwa*, w: *Księga zdrowia, czyli nauka pielęgnowania zdrowia. Dzieło ilustrowane w 4 tomach z 432 rycinami w tekście i 114 tablicami jedno, dwu i trójbarwnymi*, przekład polski pod redakcją Dra W. Hojnackiego, tom 4, Lwów 1907.

- Simon A., *Medycyna ludowa, czyli treściwy pogląd na środki ochronne, poznawanie i leczenie chorób. Poradnik lekarski dla wszystkich stanów według najnowszych źródeł*, Warszawa 1860.
- Sołowij A., *Nauka położnictwa dla położnych w krótkim zarysie*, Lwów, b.r.
- Springer J., *Lekarka domowa. Złota księga kobieca ku oświecaniu i pouczeniu zdrowych i chorych o najważniejszych kwestiach nauki zdrowia i lecznictwa*, Wieleń 1900.
- Stall S., *O czym młody małżonek wiedzieć powinien*, Łódź b.r.
- Śmiarowska J., *Higiena kobiety we wszystkich okresach jej życia*, Lwów 1925.
- Taussig Z., *Dziecko do lat dwóch. Rady i wskazówki dla matek przy odżywianiu i pielęgnowaniu dzieci, tudzież zapobieganie ich chorobom*, Warszawa 1901.
- Tripplin T., *Higiena polska, czyli sztuka zachowania zdrowia, przedłużania życia i uchronienia się od chorób, zastosowana do użytku popularnego ze szczególnym poglądem na okoliczności w naszym kraju i klimacie wpływając mogące na tworzenie się słabości, cierpienie i chorób*, t. 1, Warszawa 1857.
- Truby-King F., *Odżywianie i pielęgnowanie dziecka*, Warszawa 1922.
- Urban S., *Szanujmy zdrowie. Główne zasady higieny przystępnie zebrane*, Warszawa 1902.
- Hubner M., *Środki spożywcze i nauka żywienia*, Lwów 1907.
- Wagner C., *Podstawy życia rodzinnego*, Warszawa 1900.
- Wernic L., *Zasady anatomii, fizjologii i higieny*, Warszawa 1909.
- Wychowanie dziecka według B. H. Gausserona*, oprac. H. Michałowski, Warszawa 1902.
- Zasady higieny. Wskazówki popularne pielęgnowania zdrowia*, wolny przekład Dr-a I. Świętochowskiego, Warszawa 1902.
- Żuliński T., *O działaniu kofeiny i teiny jako też kawy i herbaty na ustrój ludzki i zwierzęcy*, Lwów 1876.

Opracowania

- Aries E., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995.
- Barnaś-Baran E., *Magiczne dzieciństwo. Tradycja i obrzędowość w opiece nad dzieckiem w Galicji w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2010, t. 63.
- Bołdyrew A., *Przesady i zabobony dotyczące zdrowia, higieny i wychowania dzieci w rodzinie polskiej w XIX i na początku XX wieku*, w: *Studia z dziejów kultury medycznej*, t. 4, red. B. Płonka-Syroka, Wrocław 2003.
- Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Warszawa 2008.
- Delimata M., *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań 2004.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 1, red. J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrozek, Bydgoszcz 2002.
- Jaguś I., *Lecznictwo ludowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Kielce 2002.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009.
- Ogrodowska B., *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*, Warszawa 2008.
- Pachołka A., *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.
- Żołędź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

Before giving birth. Duties of a pregnant woman in the light of handbooks from the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth centuries

Summary

The objective of the present article is trying to reconstruct the recommendations directed to pregnant women on the Polish territories in the last decades of the nineteenth century and at the beginning of the twentieth century. The basic source of the achieved directions is guide type literature in the field of health and hygiene as well as education of a child. The recommendations of the then doctors, hygienists and education theoreticians dealing with the hygiene of the pregnant woman, complying with which was to contribute to the good state of mother's health and the whole future life of the child carried in her womb.

Keywords: 19th century, 20th century, child, counseling, health, hygiene, motherhood pregnancy.

Ks. ZDZISŁAW KROPIDŁOWSKI

Wydział Administracji i Nauk Społecznych

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz

Troska o matkę i dziecko w pruskim dokumencie życia społecznego z końca XVIII w.

Streszczenie: Dzieciobójstwo było zawsze potępiane. W końcu XVIII w. włączył się do tego król pruski, który wydał kilka zarządzeń chroniących samotne matki i ich dzieci. Na terenach zaboru pruskiego wydawał je w języku niemieckim i polskim. Zachowało się tylko kilka egzemplarzy druku. Król poucza w nim społeczeństwo i administrację, jak ma się zachować wobec samotnych matek, aby nie dochodziło do dzieciobójstwa i ustala kary za przekroczenie zarządzenia.

Słowa kluczowe: dzieciobójstwo, kara, matka, oświecenie, Pomorze, społeczeństwo, życie.

W ubiegłym roku, w periodyku „Chowanna” tom 34, wydawanym przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, we wstępie pióra Ewy Jarosz znalazłem notatkę mówiącą o tym, że krzywdzenie dzieci stanowi obecnie jeden z „gorących” tematów. „Od kilkudziesięciu lat obserwujemy podejmowanie licznych inicjatyw mających na celu ograniczenie występowania zachowań, sytuacji i warunków, które uznawane są za krzywdzenie dzieci”¹. Pragnę wykazać, że starania takie były podejmowane znacznie wcześniej z powodów religijnych i humanistycznych. Wynika z tego, że osiągnięcia ludzkości muszą być ciągle przypominane, a powodem mojego artykułu jest niewielki objętościowo dokument życia społecznego zachowany tylko w kilku egzemplarzach w skali światowej.

W Archiwum Państwowym w Gdańsku wśród dokumentów z lat 1772-1792 znajdujemy wszyty druk zarządzenia króla pruskiego Fryderyka Wilhelma, w którym bierze on w obronę samotne matki i dzieci poczęte z nieprawego łoża. Zostało ono wydrukowane w języku niemieckim i polskim. W języku polskim jest zatytułowane: *Obwieszczenie przeciwko dzieciobójstwu y zatajaniu brzemienności i poronienia*². Dokument ten został wydany w drukarni spadkobierców

¹ E. Jarosz, *Wstęp*, „Chowanna”, 2010 t. 34, s. 5.

² Archiwum Państwowe w Gdańsku [APG], 300, R/Pp, 89.

Jana Jankuba Kantera, czyli w Drukarni Królewskiej nadwornej dla Prowincji Prus Zachodnich, po 3 sierpnia 1795 r. Dotychczas były znane tylko egzemplarze przechowywane w Bibliotece Kórnickiej, Bibliotece Śląskiej w Katowicach, Bibliotece Uniwersytetu w Poznaniu i Bibliotece Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu. Zapewne taki egzemplarz znajduje się również w dawnym Państwowym Archiwum Królewskim, przechowywanym obecnie w Hauptarchiv Berlin-Dahlen.

Obwieszczenie to nawiązuje do wcześniejszych pięciu dokumentów wydanych przeciwko dzieciobójstwu. Pierwsze zostało wydane w formie obwieszczenia w Królewcu ok. 1765 r. przez króla Fryderyka II Wielkiego, w którym oznajmia on, że pewna dziewczka służebna za zatajenie swojej ciąży, brak troski o nią i poronienie swoich bliźniaków została ukarana ciężkimi robotami przy szafkach na okres dziesięciu lat³. W tym samym czasie wydał przestrożę oraz *Publikandum przed zatajaniem stanu brzemiennego przez kobiety, mordowaniu niemowląt i powodowaniem poronień*. Ostatecznie w 1765 r. wydał on *Edykt naprzeciw Zatracaniu nowo narodzonych Nie Małżeńskich Dzieci, tudzież Zataieniu Brzemiennosci y Zleżenia Połogu*⁴. Po dziesięciu latach nawiązano do tych aktów prawnych i wydano *Przestrzeżenie, Wszem wobec niniejszym do wiadomości się podaje: Iż Niewiastaa, która w podeyrzenie dzieciobójstwa przyszła, lubo się tego zapierała, iednak, dziesięcio letnią robotą Festunkową iest skarana*⁵, które niewiele nowego wnosi do zarządzeń poprzednich.

Natomiast Fryderyk Wilhelm znacznie rozbudował te zarządzenia, dodał wyjaśnienia i przedstawił pewien proces postępowania administracji państwowej, sądów, rodziny i społeczeństwa w przypadku zajścia w ciążę z nieprawego łoża. We wprowadzeniu do zarządzenia z 1795 r., podano, że król pruski kształtując prawo swojego kraju, nie tylko występował przeciwko przestępstwom, ale również podejmuje wielorakie starania o to, aby przez „roztropne układy y ostrzeżenia występkom zapobiegadź y od wiernych poddanych swoich nieszczęśliwe skutki oddalić, które przy ukaraniu są nieuchronne”⁶.

Władze Królestwa Pruskiego, po wcieleniu znacznych terenów polskich, zamieszkałych przez Polaków, siłą rzeczy musiały wydawać swoje zarządzenia w języku polskim. Władcy pruscy, którzy z czasem skupili w swoich rękach pełnię władzy ustawodawczej, wydawali nie tylko różnego rodzaju ustawy i rozporządzenia, wszystkie decyzje władzy, nawet mające charakter decyzji jednostkowych lub jednorazowych, miały moc prawa. Od rozporządzenia Fryderyka Wilhelma I (1721 r.) dla zaznajomienia ludności z ustawami wysyłano wydrukowany tekst ustawy w pewnej liczbie egzemplarzy do każdej prowincji państwa, a władze administracyjne dbały o to, by egzemplarze zostały dostarczone

³ W. Chojnacki, M. Szymańska-Jasińska, *Bibliografia rozporządzeń pruskich wydanych w języku polskim (XVI-XIX wiek)*, Warszawa 2001, s. 67.

⁴ *Tamże*.

⁵ *Tamże*, s. 76.

⁶ APG, 300, R/Pp, 89, s. 11.

do każdego miasta i do każdej wsi, gdzie m.in. miejscowy duszpasterz zobowiązany był do odczytania wszelkich urzędowych zarządzeń i obwieszczeń z ambony⁷. Nazwa konkretnego aktu urzędowego nie wpływała na jego moc prawną, bo nie było wyraźnej hierarchii norm prawnych. O charakterze aktu urzędowego decydowała bardziej analiza merytoryczna tekstu niż jego formalny nagłówek.

Omawiane obwieszczenie należało do ważnego elementu polityki państw oświeconego absolutyzmu, które zwłaszcza w XVIII w. miały tendencje do moralizatorsko-dydaktycznego podejścia do społeczeństwa, traktowanego – pod hasłem dobra poddanych – jako przedmiot zaleceń, nakazów i zakazów najrozmaitszej natury, mających wspierać zjawiska uznane za korzystne, a eliminować niekorzystne. A dziecko zawsze podlegało szczególnej ochronie prawnej. Według tradycyjnych wyobrażeń jest ono bezbronne, a osobą szczególnie powołaną do tego, aby je chronić jest jego własna matka. W przypadku gdy ona była sprawczynią morderstwa, było to traktowane jako szczególnie okropna zbrodnia, zaprzeczająca naturalnej, matczynej miłości.

Do przestępstw pokrewnych zaliczano zatajenie ciąży i zmarnowanie płodu lub porzucenie dziecka. Zamach na życie bezbronnego dziecka mógł się zacząć w momencie próby zatajenia ciąży. Władze traktowały to jako okoliczność umożliwiającą dokonanie morderstwa na własnym nowo narodzonego dziecku, bo chodziło o niedopuszczenie do społecznej kontroli przebiegu ciąży. Ukrycie ciąży przed rodziną lub domownikami było postrzegane jako dalsze brnięcie kobiety w grzech i przestępstwo. Łączył się z tym brak zapewnienia sobie odpowiednich warunków do urodzenia dziecka i troski o prawidłowy przebieg porodu, co mogło doprowadzić do śmierci dziecka⁸.

W Prusach w XVIII w. ujawniła się tendencja do dbałości o dobrobyt mieszkańców, o ich rozwój cywilizacyjny i moralny. Bardzo wyraźnie widać to w polityce państwa pruskiego zwalczającego m.in. plagę dzieciobójstwa⁹.

Należy również powiedzieć, że rozporządzenia w języku polskim wydawane były w państwie pruskim już od początku XVI w. Drukowano je w Królewcu dla Mazurów. Natomiast od 1772 r. tłoczono je także w specjalnie do tego celu założonej drukarni w Kwidzynie, a po drugim i trzecim rozbiórze Polski, również w Białymstoku, Poznaniu, Toruniu i Warszawie. Początkowo rozporządzenia i obwieszczenia drukowano jednostronnie jak plakaty, aby je można było zawieszać na drzwiach urzędów, a od początku XVIII w., z powodu zwiększonej objętości treści, w formie składanego arkusza dwustronnie zadrukowanego. Taką formę ma omawiane obwieszczenie. Zarządzenia rozprowadzano odgórnie według sporządzonego rozdzielnika, który obejmował wszystkie urzędy prowincjalne,

⁷ Por. *Corpus Constitutionum Marchicarum*, II, 1, s. 613.

⁸ D. Kaczor, *Przestępczość kryminalna i wymiar sprawiedliwości w Gdańsku w XVI-XVIII wieku*, Gdańsk 2005, s. 115-116.

⁹ S. Salmonowicz, *Prawo karne oświeconego absolutyzmu. Z dziejów europejskich kodyfikacji karnych przełomu XVIII/XIX w.*, Toruń-Poznań 1996, s. 233 i n.

władze administracyjne w powiatach, władze sądowe i urzędy kościelne, a także karczmy i młyny, gdzie wywieszano je na specjalnych tablicach.

Tłumaczenia tekstu niemieckiego na język polski dokonał prawdopodobnie referendarz Jan Braun, tłumacz rejencyjny przy sądzie dworskim (*Hofgericht*) od 21 marca 1781 r., który już w październiku 1794 r. poprosił o oficjalne przyznanie mu opróżnionego miejsca tłumacza edyktów królewskich. Otrzymał je 4 listopada 1794, ale zmarł na przełomie maja i czerwca 1796 r.¹⁰

Obwieszczenie składa się z kilku części. Przede wszystkim prawodawca postanowił zadbać o dotarcie treści zarządzenia do najszerzych grup społecznych poprzez odpowiednią edukację. Dlatego na początku tekstu zwrócił się do nauczycieli zatrudnionych i prowadzących szkoły kościelne i wszystkie inne, również prywatne, aby nie opuszczali żadnej okazji do upominania i nakłaniania do „cnoty” powierzonych sobie osób. Trudno dziś powiedzieć, czy chodziło mu tylko o wychowanie moralne dzieci, czy raczej o dotarcie do wszystkich, którzy biorą udział w przygotowaniu młodych ludzi do małżeństwa i macierzyństwa. Z dalszej lektury obwieszczenia wynika, iż miał on, jako władca, świadomość odpowiedzialności swojej i całego społeczeństwa za stosunek do macierzyństwa i domagał się zbiorowej troski o życie rodzących się dzieci.

Na początku zarządzenia przyznał, iż ma świadomość tego, że nie wszystkie królewskie zarządzenia i upomnienia są stosowane i nie wszystkie zachęty nauczycieli są wysłuchiwane. Dlatego stwierdził, że dla utrzymania spokoju, porządku i bezpieczeństwa w państwie są potrzebne postanowienia, które podejmuje i niniejszym obwieszcza, a przede wszystkim odpowiednie działania.

Król dalej podkreślił, że dzieciobójstwo wzbudziło jego szczególne zainteresowanie, bo jest występkiem „okropnym, który obraża wszystkie ludzkie uczucia”. Zaznaczył też, że taki czyn powinien być szczególnie piętnowany, bo jest popełniany na niewinnym bezbronny stworzeniu, a czynią go ludzie tylko z powodu „bojaźni, wstydu i nędzy ludzkiej”. A ponieważ pojawiają się osoby, które chcą tłumaczyć się niewiedzą, dlatego on – król – uważa, że potrzebną rzeczą jest sporządzić i opublikować wyciąg praw dotyczących tego problemu, a następnie podać go do publicznej wiadomości, tak skutecznie, o ile to tylko możliwe, aby dotarł do każdego jego poddanego.

W drugiej części przede wszystkim domagał się normalnego traktowania kobiety brzemiennej „bezślubnie”, czyli takiej która poczęła dziecko przed ślubem lub w nielegalnym związku, ale dalej nazywa taki jej stan „ułomnością”, choć stwierdza jednocześnie, że za tę „ułomność” nie może ona popadać w żadną karę krajową. Nawet przeciwnie, król stanowczo brał ją pod swoją opiekę i pod obronę prawa i zakazywał ją „strofować” i „piętnować” w jakikolwiek sposób, a szczególnie gdyby to szkodziło jej dalszym losom w życiu społecznym.

Dalej zwrócił się do ojców takich dzieci. Píše, że ojciec dziecka, przez którego ona stała się matką, powinien udzielić skutecznego wsparcia jej i dziecku, które

¹⁰ W. Chojnacki, M. Szymanska-Jasińska, *dz. cyt.*, s. 24.

ma się narodzić. Gdyby jednak on uchylał się od tego obowiązku i nie chciał opiekować się i pomagać matce przed i po urodzeniu oraz zatroszczyć się o dziecko, „zachęcał”, aby ona udała się do sądu i tam egzekwowała należną jej pomoc¹¹.

Król pruski zwrócił również uwagę na troskę o zdrowie i kondycję kobiet brzemiennych, aby zachowywały się stosownie do swojego stanu w życiu codziennym, a w razie trudności korzystały z publikowanego właśnie prawa. Wezwał każdą matkę, aby troszczyła się o siebie i dziecko, jeśli jej „miłe są życie, sława i wolność” oraz do tego, aby każda zachowywała podane w obwieszczeniu przepisy. „Ta, która w bezślubnym stanie cielesności dopuściła się z mężczyzną” winna zważać na swoje zdrowie i gdyby spostrzegła coś niewłaściwego, winna „jak najostrożniej zachowywać się”.

Do jej obowiązków należało przede wszystkim powiadomienie ojca swego dziecka o stanie, w którym się znalazła. Obowiązek ten odnosił się nie tylko do tego, który „podług podobieństwa o ten stan ją przyprawił”, ale również do rodziców lub opiekunów. Należało zawiadomić o tym także kobiety położne lub mężczyzn, którzy w jej środowisku dzieci odbierają lub przynajmniej inną matkę, która już dzieci urodziła. Powinna od nich lub choćby od jednej osoby, wysłuchać dobrych rad na czas ciąży i podczas porodu, dla „ocalenia płodu swego”.

Za złamanie tych obowiązków groziły poważne kary. Oczywiście były one przewidziane dopiero w wypadku zawinionej śmierci dziecka, ale wtedy zapewne rozpatrywano to, czy matka przyznała się do swojego stanu i szukała pomocy u ojca dziecka, rodziny i opiekunów oraz osób odpowiedzialnych za poród. Dopiero wtedy gdy dziecku stała się jakaś krzywda, a szczególnie wtedy gdy matka doprowadziła umyślnie do śmierci dziecka, miała być publicznie ukarana.

Za dzieciobójstwo król przewidział karę najwyższą, ścięcie głowy mieczem, aby była „ze świata zgładzona”, a w okolicznościach łagodzących mogła być skazana na chłostę albo na dożywotnie lub wieloletnie więzienie w „domu poprawy” (*Zuchthaus*). Najsurowsza kara obowiązywała ją również wtedy, gdy zataiła swój stan i porodziła martwe dziecko lub wcześniaka, a dziecko by wkrótce po porodzie zmarło i gdyby jeszcze ukryła płód, miała być karana „najsurowszą karą”. Jej kara miała zacząć się od pokazania martwego dziecka władzom, co zapewne miało świadczyć o jej winie. Natomiast gdyby ukryła swoją ciążę, ale dziecko urodziło się zdrowe, miała być uwolniona od wszelkiej odpowiedzialności¹².

Obowiązek informowania osób, które mogą uczestniczyć i pomóc w porodzie, rozciągał się również na mężczyznę, który „się z niewiastą cielesnie poznał”. Powinien on obserwować kobietę, z którą współżył i skoro zauważyłby jej stan brzemienny, powinien nakłonić ją do „nakazanego prawem zwierzania się”, a gdyby ona tego uczynić nie chciała, powinien sam tego dokonać. Nakaz ten został obarczony karą ciężkiej fortecznej pracy albo więzienia. Prawodawca nie podał jednak w jakim wymiarze czasu. Dodał jeszcze, że gdyby ojciec namawiał przyszlą matkę swojego dziecka do dzieciobójstwa, miał być mieczem ścięty.

¹¹ APG, 300, R/Pp, 89.s. 11.

¹² *Tamże*, s. 12.

Król pruski podobnie stanowczo rozstrzygnął winę gwałcicieli. Postanowił, że gdy gwałciciel namówiłby kobietę zgwałconą przez siebie do dzieciobójstwa, miał też być ścięty mieczem.

Obowiązek informowania o stanie brzemiennym kobiet i namawiania ich do ujawnienia swojej ciąży nałożył również na wszelkie osoby, które mają kontakt z kobietami. Wymienił w tym przypadku przede wszystkim ich matki i opiekunów, a później także przedstawicieli władz państwowych, nadzorców służby domowej, osoby, które wynajmują mieszkania kobietom samotnym, a nawet na służbę domową. Wszyscy oni winni obserwować kobiety podejrzane, a gdy „wzrośnie ich stan pewności winni łagodnymi sposobami” namawiać ciężarne do zwierzenia i przyznania się. Natomiast gdyby kobiety takie uporczywie przeczyły, wszystkie wymienione powyżej osoby winne zgłosić władzom swoje podejrzenia¹³.

Obowiązek informowania władz został obarczony karą „stosownie do okoliczności” osadzeniem w *Zuchthausie* lub karze „fortecznej”, bez podania jej długości. Nieco łagodniejszą karę przewidział ten prawodawca dla mężczyzn, którzy nie pozostają w związku z kobietą, ale nie zgłoszą wyżej wymienionym instytucjom lub osobom, tego że kobieta ukrywa swoją ciążę. Mogli oni zostać ukarani więzieniem. Nie podano na jaki okres.

Król pruski w obwieszczeniu tym zwrócił się do akuszerki instruując je i zobowiązując, aby zachowały tajemnicę, gdy kobieta brzemienna zwierzy się im ze swojej ciąży. Powinny one postępować z tymi kobietami „łagodnie i ostrożnie”. Za powierzoną sobie tajemnicę miały „odpowiadać i milczeć” aż do momentu, gdy dziecku nie będzie groziło żadne niebezpieczeństwo, a szczególnie jakiś „występek”.

W końcu zobowiązał do dyskrecji wszystkie osoby, przed którymi kobieta brzemienna zwierzyła się. Podkreślił to stanowczo, a jedynie „w ważnej potrzebie” pozwolił przedstawicielom władzy państwowej i sądom miejscowym „zdradzić jej stan”.

Wśród instytucji państwowych szczególnie wymienił sądy wiejskie. Powinny one po odebraniu doniesienia lub przy próbie zatajenia ciąży albo gdy same się o tym dowiedzą, zapobiec możliwości popełnienia „występku”. Nałożył na nie obowiązek uczynienia wszystkiego, co jest niezbędne do ratowania dziecka.

W zakończeniu wezwał poddanych, aby według tych przepisów prawnych się zachowywali i nie wyrządzili szkody dzieciom i sobie w przypadku nałożenia kary¹⁴.

Zarządzenie to było jeszcze kilka razy publikowane i obwieszczane dla innych części kraju. W 1797 r. (data dopisana ręcznie) zostało wydane Drukiem Dekera i Kompanii w Poznaniu¹⁵ oraz w Białymstoku w Drukarni Jana Jakuba Daniela Kantera, Jego Królewskiej Mości Nowo-Wschodnich Pruss Nadwornego Drukarza¹⁶. W Warszawie wydano je 4 kwietnia 1800 r. w Drukarni J. K. Mości Kommissyji

¹³ *Tamże*.

¹⁴ *Tamże*, s. 13.

¹⁵ S. Chojnacki, M. Szymańska-Jasińska, *dz. cyt.*, s. 134.

¹⁶ *Tamże*, s. 143.

Edukacyjne¹⁷ oraz ok. 1806 r. w Kwidzynie w drukarni spadkobierców Jana Jakuba Kantera¹⁸. Ilość wydań i ponawianie ich na różnych terenach państwa pokazuje, że władcy pruscy przywiązywali do nich dużą wagę i musiały one wpływać na przekonania moralne i postawy wobec matek w ciąży.

Należy jednak postawić pytanie, czy dzieciobójstwo było dużym problemem społecznym. W dotychczasowej literaturze przedmiotu dzieciobójstwo występuje bardzo rzadko, gdyż było wstydliwie ukrywane przez wszystkie zainteresowane osoby. Wszelkie związane z dzieciobójstwem przestępstwa, łącznie ze spędzeniem płodu, były charakterystyczne dla niższych grup społecznych i dla pewnych zachowań społecznych w całej Europie, które to grupy nie pozostawiły po sobie dokumentów pisanych. Najważniejszym źródłem wiedzy o tym problemie są historyczne badania nad przestępczością, a w nich relacje z procesów sądowych prowadzonych przez konsystorze kościelne i sądy miejskie.

Dla terenów Rzeczypospolitej zagarniętych przez Prusy ukazały się prace Dariusza Kaczora, Zdzisława Kropidłowskiego i Agnieszki Witczak, w których znajdujemy bogate opisy bibliograficzne tego tematu. Wynika z nich, że w Prusach Królewskich oficjalnie z problemem dzieciobójstwa, ściganym przez prawo i instytucje kościelne i miejskie nieczęsto się spotykano. Przestępstwa dzieciobójstwa i pokrewne, czyli dzieciobójstwo, były rzadko odnotowane w gdańskich księgach kryminalnych. W latach 1588–1783 tylko 12 razy skarżono spędzenie płodu¹⁹. Natomiast 16 razy skarżono porzucenie dziecka w ustronnym miejscu, 14 razy zaduszenie, 12 razy niezawiązanie pępowiny, 11 razy utopienie w rzece, rowie, kloace itp., 2 razy aborcję, 8 razy zabicie dziecka przy użyciu noża lub innego ostrego przedmiotu, 6 razy skręcenie karku, zmiżdżenie głowy, zgniecenie klatki piersiowej, czyli razem w 69 przypadkach dokonano dzieciobójstwa, przeciętnie rocznie zabijano od 3 do 4 dzieci²⁰.

Natomiast w sądzie kościelnym obejmującym archidiakoniat pomorski (w tym również Gdańsk), którego protokoły posiedzeń są przechowywane w Archiwum Diecezji Chełmińskiej w Pelplinie, najczęściej odnotowywano sprawy małżeńskie. Dotychczas opracowano działalność konsystorza za czasów Adama Gołyńskiego²¹ i Jakuba Lettau²² oraz Dominika Sienińskiego. Dokumenty działalności tego sądu kościelnego nie zachowały się w komplecie. Bardzo skrupulatnie były prowadzone w latach 1733–1734, kiedy to odbyło się 91 procesów dotyczących moralności małżeńskiej. Aż 45 razy wnoszono skargę o zapłodnienie i alimentację dziecka, 21 razy o dopuszczenie się grzechu cielesnego, 24 razy

¹⁷ *Tamże*, s. 157.

¹⁸ *Tamże*, s. 177.

¹⁹ D. Kaczor, *dz. cyt.*, s. 108.

²⁰ *Tamże*, s. 120.

²¹ Z. Kropidłowski, *Konsystorz pomorski i gdański za oficjała Adama Gołyńskiego (1611–1629 i 1632–1635)*, w: *100 lat Archiwum Państwowego w Gdańsku*, praca zbior. pod red. A. Przywuskiej, Gdańsk 2001, s. 217–242.

²² Tenże, *Konsystorz pomorski i gdański za oficjała Lettau w 1635 r.*, „Universitas Gedanensis”, t. 26. 2002, s. 81–105.

o podejrzanę pożyć raz o próbę gwałtu²³. W żadnym z tych opracowanych dotychczas okresów nie odnotowano wprost dzieciobójstwa, dlatego trudno powiedzieć, jaka była częstotliwość tego występku. Niemniej jednak działania administracji, i to z dużą mocą i konsekwencją, znacznie wpłynęły na wrażliwość i postawy społeczne wobec samotnych matek i ich dzieci.

Literatura

- Archiwum Państwowe w Gdańsku, 300, R/Pp, 89.
- Chojnacki W., M. Szymańska-Jasińska, *Bibliografia rozporządzeń pruskich wydanych w języku polskim (XVI-XIX wiek)*, Warszawa 2001.
- Kaczor D., *Przestępczość kryminalna i wymiar sprawiedliwości w Gdańsku w XVI-XVIII wieku*, Gdańsk 2005.
- Kropidłowski Z., *Konsystorz pomorski o gdański za oficjała Adama Gołyńskiego (1611-1629 i 1632-1635)*, w: *100 lat Archiwum Państwowego w Gdańsku*, red. A. Przywuska, Gdańsk 2001, ss. 217-242.
- Kropidłowski Z., *Konsystorz pomorski i gdański za oficjała Lettau w 1635 r.*, „Universitas Gedanensis”, t. 26. 2002, s. 81-105.
- Salmonowicz S., *Prawo karne oświeconego absolutyzmu. Z dziejów europejskich kodyfikacji karnych przełomu XVIII/XIX w.*, Toruń-Poznań 1996.
- Witczak A., *Działalność konsystorza pomorskiego i gdańskiego w sprawach małżeńskich w latach 1733-1734*, Gdańsk 2007.

The concern for mother and child in a Prussian document pertaining to social life of the late 18th century

Summary

Instances of infanticide have always been condemned. The Prussian king got involved in the issue at the end of the 18th c. by editing several regulations protecting single mothers and their infants. They were published in both German and Polish on the annexed territory during the period of Partition. A few copies have been retained. The king instructs the society and the administrative powers how to deal with single mothers in order to avoid infanticide; he also defines penalty for disobeying the law. The above mentioned document has been kept in the State Archives in Gdansk.

Keywords: enlightenment, infanticide, life, mother, penalty, the Pomeranian District, society.

²³ A. Witczak, *Działalność konsystorza pomorskiego i gdańskiego w sprawach małżeńskich w latach 1733-1734*, Gdańsk 2007, s. 241-242.

ANDRZEJ JAN CHODUBSKI

Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

Tradycja w wychowaniu dziecka w kaukaskiej przestrzeni kulturowej

Streszczenie: W kulturze Kaukazu kimś, kto odgrywa ważną rolę jest dziecko. Jest ono wyrazem miłości rodziców oraz społecznym dopełnieniem małżeństwa. Szczególnie narodziny syna są powodem dumy ojca oraz wzrostu prestiżu matki. Edukacja chłopców obejmowała kształtowanie sprawności fizycznej i umysłowej. Mieli oni w przyszłości stać się dzielnymi wojownikami. Intelpekt kształcono w oparciu o Koran i inne księgi religijne. Przygotowując dziewczynki do przyszłej roli żony i matki starano się, aby zdobyły umiejętności przydatne w gospodarstwie domowym. „Europeizacja” edukacji nastąpiła dzięki Rosji, która podporządkowała sobie region kaukaski. Wkład w edukację dzieci i młodzieży kaukaskiej wnieśli Polacy – zesłańcy i żołnierze carskiej armii.

Słowa kluczowe: bezdzietność, bezżenność, dziecko, edukacja, islam, Kaukaz, małżeństwo, rodzina, Rosja, wychowanie, zesłańcy polscy.

W przestrzeni kulturowo-cywilizacyjnej Kaukazu, sytuującego się na pograniczu świata wartości azjatyckich (orientalnych) i europejskich, dużą wagę przywiązuje się do pielęgnowania więzów, tradycji rodzinnej. Szczególny jest w niej stosunek do dziecka. Jest ono traktowane jako wyjątkowe ogniwo w integracji rodziny oraz w życiu społecznym.

Mimo pojawienia się nowych zjawisk w obliczu rodzinnym, generowanych m.in. przez skutki postępu naukowo-technicznego, rozwiązań prawne, modele edukacji i wychowania narzucone przez instytucję państwa i jego organów, organizacji nierzadko o zasięgu międzynarodowym, obraz życia rodzinnego wyznacza w ważkim stopniu tradycja przekazywania z pokolenia na pokolenie zarówno w wymiarze jednostkowym (rodziny), jak i ogólnospołecznym (środowisko, miejsce zamieszkania, region)¹.

¹ Por. M. M. Kowalewskij, *Zakon i obyczaj na Kaukazie*, Moskwa 1890, t. 2; M. O. Koswen, *Siemijnaja obszizna i patronimija*, Moskwa 1963; *Sowremiennaja kultura i byt narodow Dagestana*, Moskwa 1981, rozdz. 3; G. i A. Miłoszowie, *Kaukaz*, Warszawa 1979; A. Chodubski, *Odrębność narodowościowa i etniczna Kaukazu w warunkach współczesnej unifikacji i dywersyfikacji świata*, w: *Narody w XXI wieku*, red. A. Hołub, Olsztyn 2007, s. 83-104.

Współcześnie, podobnie jak w przeszłości, przywiązuje się w przestrzeni tej dużą wagę do narodzin dziecka, nadania mu imienia, wychowania w duchu poszanowania dla tradycji, obyczajów, przygotowania do życia w rodzinie oraz społeczeństwie.

Tradycja nakłada na wszystkie jednostki obowiązek wstępowania w związki małżeńskie oraz posiadania potomstwa. Bezżeństwo jest nieakceptowane społecznie. Wobec osób uchylających się od niego stosuje się formy przymusu rodzinnego i społecznego. Na zjawisko to zwrócił uwagę m.in. przebywający tam na zesłaniu w latach 1844-1854 Karol Kalinowski. W pamiętniku zapisał: „Jest tu jeszcze zwyczaj (...) ślubów przymusowych (...) Szamil, aby ludność zmniejszająca się przez ciągłą wojnę w kraju, była wynagrodzona nowo narodzonymi, wzbrania szariatem pozostawiania długo bez związków małżeńskich wdowom i płci obojej pełnoletnim, w tym celu dwa razy do roku po aułach robi się rewizja. Pełnoletnich niemających rodzin sadzają do jam, osobno kobiety a osobno mężczyzn. Wybadawszy obie strony z osobna, czemu nie są w związkach małżeńskich, łączą najprzód tych, którzy znają się ze sobą i pragnęli się połączyć, lecz mieli w tym jakie przeszkody; a później mężczyźni wprowadzeni do kobiet z zakrytymi twarzami, muszą wybrać sobie żony, jaka komu wypadnie i w takim razie kałymu za swoje żony nie płacą”².

Zawarcie związku małżeńskiego wiązało się ze spełnieniem określonych zachowań rytualnych. Poszczególne narodowości i grupy etniczne mają w tym względzie niemalą odrębność. Wspólnym w niej elementem był moment narodzenia dziecka, który traktowano jako wieńczący zawarcie małżeństwa. W latach 70. XIX w. zwrócił na to uwagę przebywający tam na zesłaniu Florian Zieliński. Zapisał on: „Mąż nie może widzieć swojej żony we dnie, pokąd ona nie będzie matką, wtenczas tylko pozwala się jemu do niej swobodny wchód. Młoda do urodzenia dziecka nie ma głosu; ona nie może ani mówić, ani odpowiadać na pytania rodziców, krewnych i męża, zresztą ją nie zatrudniają rozmową; cała ich rozmowa należy w ogólnym naznaczeniu domowych robót, i dlatego młoda oprócz wykonywania rozkazów starszych, nie podlega żadnej innej próbie. Kiedy mężowi będzie wiadoma pierwsza ciężarność jego żony, to on nad miejscem jej pościeli zawiesza nabity pistolet na zdarzenie jeżeli ona porodzi syna, to powinna z niego wystrzelić; tym hasłem uwiadamiają się mąż i krewni o narodzeniu następcy; wszyscy w domu cieszą się z tego; dziewczęta pozbawione tych honorów, chociaż więcej dla domu przynoszą korzyści”³.

Małżeństwa, które nie mogły posiadać potomstwa, mogły ulec rozwiązaniu. Rzeczywistość ta traktowana była jako „ułomność”, która nie znajdowała akceptacji społecznej. W trudnej sytuacji znajdowały się kobiety, które musiały

² K. Kalinowski, *Pamiętnik mojej żołnierki na Kaukazie i niewoli u Szamala*, Warszawa 1883, s. 192.

³ Floriana Zielińskiego (1806-1891) kaukaskiego zesłańca politycznego „Opisanie o plemionach kaukaskich górali, z ich obrzędami, obyczajami w cywilnym, wojskowym i domowym życiu”, Biblioteka PAN Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, rkps 4967/III, s. 13.

odejść od męża jako nie mogące wydać na świat potomstwa. Mężowie zaś mogli wstępować w kolejne związki małżeńskie, co w pełni aprobowała tradycja.

W rodzinach kaukaskich przestrzegane były patriarchalne relacje społeczne. Były to duże rodziny; tworzyło je przeciętnie 24-25 osób, ale też spotykało się 45-47 osób żyjących w jednym domu⁴. Wspólnie zamieszkiwały w nich 3-4 pokolenia. Rodziny takie mieszkaly głównie w przestrzeniach wiejskich. Uprzywilejowaną pozycję zajmowali w nich najstarsi członkowie. Jeden z nich, najczęściej najstarszy mężczyzna bądź jeden z jego synów, odznaczający się umiejętnościami organizacyjnymi pełnił funkcję głowy rodziny. W życiu domowym patriarchalna rodzina przywiązywała dużą wagę do przestrzegania zasad, tradycji i rytuałów. Wyraźnie oddzielone były funkcje pełnione przez mężczyzn i kobiety. Florian Zieliński scharakteryzował je następująco: „Mężczyźni oprócz dzieci do 7 lat, mieszkają oddzielnie od kobiet i nie mają prawa wchodzić na ich połowę, jak równie i kobiety na męską połowę, wyjąwszy starszych; wszystkie ich potrzeby tyżące się mężczyzn komunikują się albo przez dzieci lub też przy spotkaniu się na podwórzu. Mężczyźni nie trudnią się domowym gospodarstwem, wyjąwszy połowych robót i nadzoru za bydłem; oni całe dnie przesiadują w kunackiej przy wrotach i meczecie, zupełnie niczym się nie trudniąc, a wszystkie domowe starania i trudy należą do kobiet; one mają nadzór za domowym bydłem, gotują jedzenie, zagotowują wszystkie zapasy dla domu; a resztę czasu używają na szycie wszystkiego co tylko potrzebne jest dla całej familii. Główne zajęcie się mężczyzn, jest czyszczenie broni, konia i konnej zbroi (...), jeżdżą gdzie im się podoba, chociażby nawet bez żadnej przyczyny i korzyści, nikomu nieobowiązany zdawać rachunku ze swojej podróży, tak nikt go o to i nie zapyta; rodzice jak niby to nie zauważyli nieobecność syna, jeżeli od nich nie miał jakiegoś poruczenia. Najprzyjemniejsze zajęcie górala: polowanie, odwiedzanie znajomych i opatrywanie swoje tabuny lub owcy i nabiegi na grabieży, oto cała czynność mężczyzny w domowym bycie, jeżeli on nie ma stanowczego rzemiosła jako kowal, robienia broni, skórnik itp. Wszystkie te rzemiosła po większej części przechodzą sukcesywnie od syna do syna; robota drewnianych narzędzi wyłącznie należy do starców”⁵.

Tradycja nakazywała kobiecie całkowite podporządkowanie się mężowi; ograniczała też jej miejsce w całokształcie życia społecznego, np. nie pozwalała na uczestnictwo w pogrzebach nawet najbliższych członków rodziny. Karol Kalinowski zauważał m.in.: „Kobiety nie towarzyszą do grobu umarłym, bo przeznaczeniem ich wychowywać żyjących, a nie grzebać umarłych. Odwiedzają one cmentarze, ale prywatnie i bardzo rzadko”⁶.

W okresie oczekiwania na narodzenie dziecka kobiety przebywały w oddzielnych pomieszczeniach. Poród odbywał się najczęściej w samotności. Istniało w tym względzie wiele przesądów i zabobonów. Kobiety traktowano

⁴ *Sowremiennaja kultura i byt narodów...*, s.154.

⁵ Floriana Zielińskiego..., s. 10-11.

⁶ K. Kalinowski, *dz. cyt.*, s. 200.

w okresie połogowym jako istoty nieczyste. Musiały one zatem pozostawać w pomieszczeniach zaciemnionych, gdzie nie było żadnych wygod. Do ich dyspozycji pozostawiano tylko dzbany z wodą, miski oraz wkładano pod pościel różne ostre narzędzia, m.in. noże oraz nabite pistolety. W czasie porodu nie udzielano im pomocy medycznej. Z pomocy akuszerki korzystał tylko wąski krąg osób zamożnych. Kobiety, które nie były w stanie samodzielnie urodzić dziecka (bez pomocy medycznej) uznawano jako istoty grzeszne.

Narodziny każdego dziecka płci męskiej były traktowane jako ważne wydarzenie w życiu poszczególnych rodzin oraz lokalnych społeczności. Z tej okazji organizowano nierzadko kilkudniowe uroczystości; ojciec nowo narodzonego dziecka obdarowywał krewnych i znajomych prezentami. Np. gdy w 1848 r. urodził się Szamilowi⁷ syn to „Ucieszony ojciec oswobodził wszystkich niewolników i niewolnice swojego dworu, pozwalając im osiedlić się w całym kraju”⁸.

Wraz z narodzeniem pierwszego potomka wzrastała pozycja społeczna jego matki. Mąż zaczynał traktować żonę w wymiarze przyjacielskim jako pomocnika. Zjawisko to znamienne było dla Gruzynów. Utało się nawet na ten temat przysłowie ludowe: „Potomstwo lwa zawsze będzie lwem, bez względu na płęć jego”⁹.

Dużą wagę przywiązywano na Kaukazie do wyboru imienia dziecka, Miało ono wyrażać pozytywne cechy ludzkiego charakteru, opiewać dobro, prawdę i piękno, symbolizować dostatek materialno-bytowy, wskazywać stan przyrody, a w tym klimat, bogactwa oraz różnorodności świata flory i fauny. Charakterystycznymi imionami męskimi były np. Abdulla – niewolnik Boga Allaha, Achmed – sławny, Adil – sprawiedliwy, Afdal – najdostojniejszy, Agat – dobry, Ajdin – śmiały, Akbar – wybitny, Ali – wysoki, Alim – uczony, Amin – wierny, Amir – rozkazujący, Aszraft – błogosławiony, Aza – łączący, Aziz – drogi, Babadża – ojcowski, Babadżan – zdrowy, Bachtiar – szczęśliwy, Bajram – świąteczny, Bałaban – duży, Biulbiul – słowik, Dżamil – piękny, Faisal – sędzia, Farid – jedyny, Farchad – nadzwyczajny, Gaffar – pomagający, Galib – zwycięzca, Hakim – leczący, Hasan – przystojny, Hikmet – mądry, Jachia – braterski, Kadir – wszechmogący, Karib – bliski, Karim – szczodry, Kasim – urodziwy, Madżid – sławny, Mensur – wybaczący, Muslim – muzułmański, Mustafa – czysty, Muchammed – chwalebny, Muchtar – wybrany, Nabi – prorok, Nasreddin – obrońca wiary, Nasir – zwyciężający, Omar – długowieczny, Rais – dowódca, Rasuł – posłannik, Rachman – miłosierny, Rustam – bohaterski, Sabir – oczekiwany, Sadyk – prawdziwy, Said – gospodarz, Selim – zdrowy, Safar – poseł, Sułtan – przedstawiciel władzy, Talib – poszukujący, Szaban – bogaty, Szamil – szeroki, Szamsi – słoneczny, Szafir – wysoki, Zeid – powiększający.

⁷ Por. A. Chodubski, *Imam Szamil (1796-1871) i jego działalność*, „Rocznik Tatarów Polskich” 1994, t. 2, s. 55-65.

⁸ J. Ciembrosiewicz, *Z żołnierki na Kaukazie. Na podstawie pamiętników Karola Kalinowskiego*, Lwów 1908, s. 60.

⁹ E. Strumph, *Obrazy Kaukazu*, Warszawa 1900, s. 146.

Dziewczętom nadawano zaś imiona: Aza – cicha, Ajdin – jasna, Ajsza – życie, Amal – nadzieja, Afina – mądra, Chajat – życie, Dżachar – drogocenna, Fatima – karmiąca, Farida – rzadka, Giul – róża, Leila – noc, Machabbat – miłość, Nazyfa – czysta, Polla – motyl, Rachil – owca, Raisa – bezpieczna, Sarra – wyższa, Szirin – słodka, Safia – wrażliwa, Tamara – palma, Ułduz – gwiazda, Zaidat – dodatek, Zaira – gość, Zamila – towarzyszka, Zamira – zabawka, Zachra – kwiat, Zejnab – zdrowa, Zita – dziewczynka, Zachura – piękna, Zaza – kwitnięcie.

Nadaniu imienia towarzyszył obrzęd nazywany *azanem*. Uczestniczyli w nim członkowie rodziny oraz sąsiedzi i znajomi. *Azan* bazował na porządku religijnym. Przez właściwą celebrę zawierzano opatrzności Bożej los dziecka. Obrzęd kończyło wystawne przyjęcie, które rozpoczynało się od spożycia *sadogi* tj. owoców oraz ciast. *Sadogę* pojmowano jako dar intencyjny, którego spożycie oznaczało spełnienie ofiary za pomyślność zdrowia oraz życia nowego członka wspólnoty. *Azan* był ściśle przestrzegany wśród wyznawców islamu. Dużą wagę przywiązywali do niego również Ormianie, Gruzini oraz wyznawcy innych religii.

W XIX w., pod wpływem powiązań z Rosją oraz przedstawicielami państw zachodnioeuropejskich, narody Kaukazu zaczęły nadawać dzieciom imiona rosyjskie oraz charakterystyczne dla różnych narodów Europy Zachodniej. Przyjmując nowe imiona zachowano jednak ceremonię ich nadawania. Charakterystyczne zmiany w nadawaniu imion pojawiły się po 1917 r. Znamienne stało się nadawanie imion sławiących nowoczesność. Popularne stały się imiona jak : Traktor, Lemoniada, Szofer, Fiskus.

Dużą specyfikę miało wychowywanie dzieci w rodzinach kaukaskich. Poszczególne narody i grupy etniczne zachowywały w tym względzie swoje odrębności. Wychowanie dzieci w dużej mierze zależało od zamożności ich rodziców. Ogólny zarys zasad wychowania w II poł. XIX w. przedstawił Florian Zieliński w następującym opisie: „W średniej klasie, czteroletni malec pozbawiony już jest matczynej opieki; on oddaje się w oddalone od rodzicielskiego domu plemiona, wiadome swoją walecznością, rozumem i doświadczeniem, zamożnemu góralowi, chociażby on był i prostego rodu, malec przyjęty na edukację pozostaje u swojego nauczyciela (stałyk); na całym jego utrzymaniu do zupełnych lat; obowiązkiem jego jest nauczyć swojego wychowawcę sztukom wojennym, zręczności, wymowie, skrytej chytryści i niedowierzaniu jako też śmiałości w czasie niebezpiecznych wypadków. Na tych warunkach stałyk bierze malca pod swoją opiekę z całą odpowiedzialnością. Ten wychowanec od lat 7 używany we wszystkich oddzielnych partiach pod nadzorem swojego nauczyciela; od niego uczy się wojennej zręczności, a z opowiadania o przodkach jego o ich waleczności, doszedłszy także opowiadaniem do ich pokolenia, rozwija zdolności i podsyca młody umysł do lat osiemnastu, zaszczepiając w nim nienawiść ku innowiercom – giaurom. Potrzeba takiego wychowania, ażeby młodzieniec pozbawiony rodziców wyrósł w całej srogości; stąd wynikają

następstwa charakterów ich; oni robią się surowi i nieszczerzy, a przeto pozbawieni najmniejszego przywiązania do rodzicielskiego domu. Jedna dzika wola i nieokrzesa namiętność zmusza ich szukać środków do życia grabieżą i rozbojem (do czego jeszcze więcej sprzyja fanatyzm). Oni w ogólności prawie chciwi i skąpi, a to zmusza go być nieszczerym i chytrym; on aż nadto będzie wiele obiecywać, ale nie spełni i z miedzianym czołem spotkawszy się będzie znów powtarzać swoje obietnice, ażeby tym zyskać zaufanie lub też jakiś podarunek, a nawet i gościnność. Kiedy wychowaniec ukończy swoją edukację i nauczyciel upewniony w jego moralnych i fizycznych siłach, wtedy on odwozi go w dom jego rodziców i oddaje na ręce; otrzymuje za to nagrodę i od tego czasu on liczy się w tej rodzinie bliskim krewnym i poważnym nie tylko od wychowania obowiązane pomagać jemu wszystkim całe życie, ale nawet wszystkim krewnym jego. Dzieci książąt i beków przy piersiach jeszcze oddaje się na wychowanie jak można najdalej od rodzicielskiego domu na opiekę mamki. Wykarmiwsza ode-rwanego od piersi matki młodzieńca nazywa się mleczną matką i chlubi się tym jeżeli jej wychowaniu wyrośnie zdrow i mocno zbudowany. Dzieci jej męskiej płci wstępują z wychowawcą w pokrewieństwo mlecznych braci; te związki nowego pokrewieństwa liczą się u górali bardzo szanowanymi. Mleczni bracia gotowi położyć swoją głowę za niego. Po ukończeniu siedmiu lat mamka oddaje swojego wychowawcę swemu mężowi dla dania mu edukacji przyzwoitej jego stanowi. Od tej pory on już przechodzi na stronę męską pod nadzór stałyka, a po ukończeniu pełnej edukacji młody człowiek powraca w dom swoich rodziców; ojciec przy spotkaniu z synem po tylu latach nie okazuje najmniejszej radości i zaledwie zwraca na niego uwagę, ale za to wszyscy domowi to już nie mają miary radości. Cała radość ojca zawiera się tym, że on robi fetę w cześć przybyłego syna. Nowo przybyły pomieszcza się w osobnym pomieszczeniu, jemu naznacza się osobna przysługa i daje się jemu w towarzystwie doświadczonej i młody uzden (szlachcic) jako na mentora i doradcę jemu. Zresztą ten nowy członek rodziny, obcym jest zupełnie wspólnych uczuć z krewnymi, a po niepohamowanej woli swojej i niezależności od rodziców, odłącza się z domu na grabieże i rozboje, powodując się zupełnie instynktem, dokąd go prowadzi pierwsza zarodziwsza się myśl – tu nikt nie jest w stanie powstrzymać młodego człowieka od powziętego zamiaru. Takie wycieczki u górali liczą się pochwalną, zwłaszcza jeżeli one skierowane przeciw innowiercom. Wszystko co jest przyznaniem w urzędzonych towarzystwach oświeconego narodu haniebnym – to u dzikich synów Kaukazu liczy się rycerską gościnnością i dlatego kto więcej miał praktyki w grabieży i więcej krwi przelał, ten pozyskał ogólny szacunek i liczy się rycerzem o nim w górach brzmi sława, a czyny jego ustnie przechodzą od potomstwa w potomstwo¹⁰.

Dużą wagę do tego zwyczaju przywiązywano w Armenii. Określono go mianem *dajekutiun*¹¹. Zwyczaj ten stwarzał ekonomiczne, socjalno-polityczne

¹⁰ Floriana Zielińskiego..., s. 21–22.

¹¹ Por. R. Bedrosjan, *Dajekutiun. Instytucja rodziców zastępczych w rodach książęcych i królewskich w starożytnej Armenii*, Warszawa 1987.

i psychologiczne zależności między jednostkami, rodzinami i społecznościami, stwarzając w ten sposób reguły solidarności i jedności, niezbędne do przetrwania tych grup społecznych. *Dajekutiun* służył zachowaniu fizycznej egzystencji rodu w niebezpiecznych i niepewnych czasach oraz cementował i umacniał stosunki między rodami w okresach względnego spokoju.

Armenia doświadczająca od starożytności nieprzychylności oraz wrogości ze strony sąsiadów¹², przywiązywała dużą wagę do kształtowania silnych więzów życia rodzinnego. Z czcią odnoszono się tam do bogini płodności *Anhait*, opiekunki kobiet w ciąży i małych dzieci¹³.

Na tle różnych narodowości i grup etnicznych dużą swoistością wyróżniało się wychowanie dzieci u Czerkiesów. W XIX w. zwyczaj ten postrzegano następująco: „Rzadko który chłopiec otrzymuje swą edukację pod ojczystym dachem; prawo do wychowania chłopca otrzymuje pierwsza osoba, która pojawi się w domu chłopca po jego urodzeniu. Jeśli więcej osób przybędzie w tej samej chwili – arbitrzy decydują, jak długo każda nich ma wychowywać dziecko. Atałyk (wychowawca czy też przybrany ojciec) zabiera niemowlę nie raz potajemnie i powierza je niańce; z chwilą kiedy można się obejść bez jej usług, zaczyna się edukacja chłopca. Składa się ona z ćwiczeń cielesnych tak dobranych, aby wyrobiły w chłopcu i powiększały siłę i zręczność: jazda konna, zapasy, strzelanie z łuku, ze strzelby lub pistoletu itd., sztuka prowadzenia udanych najazdów, zręczność w kradzieży, wytrzymałość na głód i zmęczenie; usiłuje się czynić chłopców elokwentnymi i umiejącymi sformułować swój sąd, aby mogli zostać wpływowymi uczestnikami zebrań. Taki sposób wychowania, który przypomina wychowanie z heroicznego czasu greckich, miał także uznanie u chanów tatarskich, że nie raz wysyłali swych synów do Czerkesji na wychowanie przez atałyków. Powrót młodego człowieka do domu rodzinnego obchodzono jak uroczyste święto, na które zapraszano wszystkich krewnych i na które triumfalnie go wprowadzano. Atałyk zaś wracał do siebie obładowany upominkami i od tego czasu uznawany był w rodzinie swego wychowanka prawie za krewnego. Pokrewieństwo takie zawsze zachowuje się i nic nie może go zniszczyć”¹⁴.

Inne zasady obowiązywały w wychowaniu dziewcząt. Florian Zieliński pisał o nich m.in.: „Dziewczyna z dzieciństwa przyucza się z matką i krewnymi do wszystkich ręcznych robót; ona powinna wiedzieć wszystkie domowe zajęcia nie myśląc wcale o świeckiej przyzwoitości lub etykiecie jako zupełnie obcej dziakiemu stanowi góralki, jednak pomimo takiej patriarchalnej prostoty oni wcale nie pozbawieni są kokieterii właściwej kobietom; dziewica jakby nie była zajęta robotą nie przepuści jednak zdarzenia spojrzeć na się w lusterko, a najczęściej czerepek z lustra, który ona tak starannie chowa w kieszeni swojego beszmetu

¹² Por. D. M. Lang, *Armenia kolebka cywilizacji*, Warszawa 1975; M. Zakrzewska-Dubasowa, *Historia Armenii*, Wrocław 1990.

¹³ Por. R. Bedrosjan, *dz. cyt.*, s. 38.

¹⁴ *Tamże*, s. 25.

i nie robi kilku gracji w ruchach twarzy, oczu i nie poprawi włosów. Każda dziewczyna od siedmioletniego wzrostu nosi skórzany z zamszu lub safianu gorset, ściągnięty mocno i zaszyty na głucho, dlatego żeby się formowała cienka talia; to sznurowanie pozostaje nieprzemienne do wyjścia za mąż i oprócz męża nikt nie ma prawa zdjąć je; on przy pierwszych odwiedzinach młodej swojej żony rozrzyna ten ślubny talizman kindziałem. Ten pierwszy krok napomina jej, jaki czeka ją los za naruszenie prawa małżeństwa”¹⁵.

W wychowaniu dzieci pozostających przy własnych rodzicach, obowiązywały patriarchalne zasady. Musiały one podporządkować się całkowicie głowie rodziny oraz najstarszym jej członkom. Mateusz Gralewski przebywający na zesłaniu kaukaskim w latach 1844–1856 zauważył, że: „Młodzież wychowują w zupełnej swobodzie, prawie wedle praw natury. Do kilku lat żadne obuwie ani odzienie nie krępuje ciała dziecka”¹⁶. Podobną opinię wyraził Karol Kalinowski: „Dzieci wychowują zgodnie z naturą, pozwalając im do kilku lat biegać zupełnie nago. Swobody im niczym nie krępują. Matka chłopaka palcem nie trąci, aby mu przez to nie zaszcześcić pogardzonej lękliwości. Lecz swoboda dzieci nie występuje z granic przyzwoitości”¹⁷.

W wychowaniu dzieci i młodzieży przywiązywano dużą wagę do okazywania szacunku dla ludzi starszych. Florian Zieliński zauważył, m.in.: „Młodzież nie ma udziału w rozmowie starszych, no słuchają jej z wielką uwagą i opowiadania ich jako mędrców zachowują głęboko w swojej pamięci. Drużdy jako więcej skłonni do życia wesołego stanowią się wokoło i egzericytują w rozmaitych gimnastycznych zabawach lub też dla dogodzenia starszym, śpiewają o waleczności wiadomych im rycerzy z opowiadania; wtenczas starcy przerywają rozmowę, pozwieszawszy głowy słuchają śpiewaków i poprawiają ich omyłki. Cały rząd tych pieśni rozłożony jest na kuplety jeden z nich przemówiwszy przeciągłym i donośnym głosem monolog swojej opowieści; chór powtarza ostatnie słowa i tak rozprowadają po porządku całą biografię wychwalanego im rycerza dawno już zeszłego z tego świata. Wówczas i malcy rzucają swawole, wsłuchują się w opowiadania i starają utrzymać je w swojej pamięci”¹⁸.

Powszechnie krzewionymi wartościami w wychowaniu były: oddawanie szacunku ojcu i matce, szanowanie sierot, sąsiadów, gości i uczonych.

Dzieci i młodzież, ciesząc się miłością rodziny i szerokiej społeczności narodów Kaukazu, bywały też traktowane przedmiotowo w wymiarze negatywnym, np. były przedmiotem handlu. W XIX w. zwrócił na to uwagę Mateusz Gralewski pisząc, m.in.: „Ci Europejczycy, którzy przebywali między Czerkiesami, którzy poznali wiele zacnych stron ich duszy i ową ich miłość wolności, nadziwić się nie mogli, że handel ludźmi przeszedł u nich w tak powszechny

¹⁵ Floriana Zielińskiego..., s. 22–23.

¹⁶ M. Gralewski, *Kaukaz. Wspomnienia z dwunastoletniej niewoli*, Lwów 1877, s. 64.

¹⁷ K. Kalinowski, *dz. cyt.*, s.46–47.

¹⁸ Floriana Zielińskiego..., s.17–18.

obyczaj, że ojciec biednego stanu odważył się na sprzedaż własnych dzieci, których wyżywić nie potrafił¹⁹.

Niekiedy handlem siostrami zajmowali się ich bracia. Na zjawisko to zwrócił uwagę m.in. badacz przyrody kaukaskiej, przebywający tam w końcu XIX w. Edward Strumph: „Była to Ormianka spod przedgórz dagestańskich. Gdy miała piętnaście lat została sprzedana przez brata sąsiadowi Tatarowi. Uczyniono to bez jej wiedzy, bo wprost śpiącą przeniesiono do domu nabywcy. Obudziła się dopiero na łożu tatarskim obok obcego mężczyzny, lecz w jednej chwili zerwała się, zwinna jak sarna, umknęła do brata, spodziewając się znaleźć tam obronę i opiekę; ten ją jednak z powrotem oddał nabywcy²⁰.”

Dziewczęta sprzedawano najczęściej do haremów i domów publicznych. Instytucje te mieściły się głównie w ośrodkach miejskich. Za sprzedawane dziewczęta uzyskiwano wysokie wynagrodzenie. Mateusz Gralewski informował: „Porównanie wartości Czerkieski do wartości stu wołów nie jest przypadkowe. Czerkiesi bowiem jak inni Kaukazanie, stosowali dawniej wszelką cenę handlowego materiału do wartości wołu. Mówiono powszechnie, że dobra kolczuga warta jest sto wołów, a ładna dziewczyna pięćdziesiąt. Liczono czasem na owce, ale te były jakoby zdawkową monetą. Nie znaczy to wszelako, aby Górale nie znali pieniędzy²¹.”

Przedmiotem handlu byli często ludzie, którzy dostali się do niewoli, wśród nich także Polacy – głównie zesłańcy polityczni i rekruci carskiej armii, skierowani na Kaukaz w celu odbycia służby wojskowej, oraz kobiety, które udały się tam do swych narzeczonych, mężów, krewnych. Polacy osiągnęli na rynkach tureckich znacznie wyższe ceny niż przedstawiciele innych narodów świata. Młode Polki uzyskiwały cenę do 4 funtów, gdy w tym samym czasie płacono za młodą kobietę do 1 funta²².

Chłopców sprzedawano do pracy w haremach oraz lokalach, gdzie zainteresowanie nimi wykazywali mężczyźni. O zjawisku tym pisał w II poł. XIX w. Wacław Masłowski: „Zamknięte życie, jakie prowadzą kobiety na Wschodzie, zmusza mężczyzn, z natury bardzo namiętnych, do upatrywania w młodych i delikatnych chłopakach jakiegoś podobieństwa do kobiet. Dlatego to posługacze w kawiarni noszą długie włosy i nader lekkie ubrania, właściciel bowiem stara się dogodzić upodobaniom swych gości²³.”

Edukacja jako zjawisko intelektualne obejmowała wąski krąg ludzi bogatych. Polegała ona przede wszystkim na oddawaniu dzieci pod opiekę do powszechnie szanowanych w regionie nauczycieli. Dzieci i młodzież nauczano sztuki wysławiania się, argumentacji, prowadzenia dysput oraz wprowadzano w świat życia religijnego. Dużą wagę w procesie edukacji przywiązywano do kwestii

¹⁹ M. Gralewski, *dz. cyt.*, s. 426.

²⁰ E. Strumph, *dz. cyt.*, s. 117.

²¹ M. Gralewski *dz. cyt.*, s. 427.

²² Por. A. Chodubski, *Rodak za jednego funta*, „Głos Wybrzeża”, z dn. 14-15 stycznia 1984 r.

²³ W. Masłowski, *Szkice Kaukazu*, Lwów 1877, s. 9.

wychowania. Karol Kalinowski, charakteryzując edukację dzieci i młodzieży kaukaskiej, podkreślił: „Oświata zasadza się na tłumaczeniu Koranu, szariat-u i innych ksiąg religijnych; nauk europejskich wcale nie znają i trudno by co wprowadzić w tryb zwykłej oświaty. Czytać i pisać prawie każdy umie, lecz tłumaczenia z arabskiego zwykłych każdodziennych modlitw do wyższej chwały się liczy. Do pisania każdym dialektem używane są litery arabskie. Księgi ich religijne i szariatem są pisane naśladowaniem druku, który nie jest znanym. Do pisania używają kamyszu (trzciny), atrament wyrabiają z polnego prosa. Za kalendarz służą księżyc, bieg jego zastępuje im kalendarz pisany”²⁴.

Istotne zmiany zarysowały się w edukacji dzieci i młodzieży Kaukazu po podporządkowaniu regionu Rosji. Zamożne rodziny zaczęły przyjmować rosyjski oraz zachodnioeuropejskie wzory edukacji. Ważna rola w tym względzie przypadała Polakom. Wielu przebywającym w carskiej armii osobom powierzano obowiązki nauczycielskie w poszczególnych domach²⁵. Mateusz Gralewski zwrócił uwagę, że Polacy nauczali dzieci w rodzinie jednego z czołowych przedstawicieli azerbejdżańskiej inteligencji Abbasa Kuli-aga Bakichanowa (1794-1848). Zapisał m.in.: „Dżafar Kuli-aga wyjednał u wyższej władzy wyjątkowe pozwolenie dla szeregowca Władysława Kamińskiego, wykładania nauk najmłodszemu jego synowi Achmedowi. Gdy na Wschodzie znaczenie nauczyciela jest wielkiej wagi, matka Achmedowa chciała osobiście poznać Kamińskiego. Przedstawiony więc nauczyciel oglądany zza kotary, ale nie widzący osoby, której był przedstawiony, usłyszał te wyrazy zdziwienia o sobie: O jakież to szczupły i mały ten usta (uczony)! Pamięć jej o nim była ciągła. Przysyłała mu prawie co dnia owoce i łakocie, a niekiedy jaką swoją drobną robótkę. Wywiadywała się o postępach syna, a temu kazała opowiadać czego się nauczył”²⁶.

Przyjmowanie wzorów europejskich w edukacji wywarło wpływ na zajmowaną pozycję kobiety. Mateusz Gralewski pisał o tym problemie, w odniesieniu do dzieci Abbasa Kuli-aga Bakichanowa: „Miał on dwie córki: Zejben Nizę Bejgiuń i Tucharę-Chanum. Przeciw zwyczajowi miejscowemu, chcącemu, aby kobiety sztuki pisania nie posiadały, aby nie mogły same żadnych korespondencji prowadzić, nauczył je czytać i pisać, a nawet starszej Zejbenie, chciwej nauki dał wyższe wykształcenie. Zejbena zna dobrze jeografię, stosunki międzynarodowe i nie jest fanatyczką. Przyjmując u siebie jedną rodzinę polską, zdumiała ją swymi wiadomościami o naszym kraju i swoim jasnym poglądem na rzeczy”²⁷.

W wychowaniu dzieci dużo miejsca poświęca się na Kaukazie kwestiom religijnym. Mimo występowania tam różnych religii dominujący jest islam. Nierzadko niemuzułmańskie narody przyjmowały obrzędowość islamu. Było

²⁴ K. Kalinowski, *dz. cyt.*, s. 213.

²⁵ Por. A. Chodubski, *Aktywność kulturalna Polaków w Azerbejdżanie w XIX i na początku XX wieku*, Gdańsk 1986, s. 182-193.

²⁶ M. Gralewski, *dz. cyt.*, s. 146.

²⁷ *Tamże*, s. 147-148.

to konsekwencją największej liczby wyznawców islamu wśród narodowości grup etnicznych Kaukazu.

Florian Zieliński zwracał uwagę, że dzieci od lat siedmiu nauczane są zasad wiary. Pisał m.in.: „Przykazania obowiązują się wiedzieć każdy muzułmanin i z siedmiu lat nauczać dzieci swoje. (...) Dzieci do dziewięciu lat nie mogą wchodzić do meczetu, a po ukończeniu tych lat oni pierwszy raz wprowadzeni bywają duchowną osobą, mułłą, który naprzód przeczyta nad nim modlitwę i po wyegzaminowaniu go w znaniu religii, pozwala mu odpowiedzieć nie tylko na modlitwy, ale nawet i Mekkę, jeżeliby były na to środki i życzenia rodziców. Z resztą pomiędzy góralami są jeszcze i bałwochwalczy: jako Ingusze, Karabulakcy, Zisachowcy i niektóre plemion osetyńskich, którzy do dziś dnia jeszcze mają poświęcone gaje i wybrane dla oddania czci drzewu, dokąd zbierają w zaznaczony ustawą czas lub też po obietnicom dla przyniesienia ofiar, od wyleczenia chronicznych chorób; głowy, ręki, nogi i innych członków, wieszają na drzewa, zrobione z metalu lub też z drzewa cierpiące członki w małym rozmiarze, a do drugich chorób: jak febry i inne to wieszają na gałęzi świeconego drzewa różnokolorowe chusteczki raczej, gałganki, pod tymi też drzewami, a zwłaszcza przy pieczarze Wapi, gdzie się zawierają popioły świętego męża, gdzie się odbywają uroczystości z powodu rozmaitych szczęśliwszych zdarzeń, dokąd znoszą się ofiary z domowych zwierząt dla szczęśliwego wykonania przedsięwziętego zamiaru jako o szczęśliwym urodzeniu dziecka lub upominki; jednym słowem wszystkie tryumfy wesołe i smutne wykonują się ich kapłanami w świętych gajach i przy pieczarze, która ochrania się od ręki człowieka pod ogólnym narodowym przekleństwem”²⁸.

W muzułmańskim wychowaniu poprzez religię przypominano, że: „Jeden muzułmanin powinien iść przeciwko dziesięciu niewiernym; nie powinien się bać, ani obracać się plecami do niewiernych. Powinien iść twarzą w twarz; a kto tak będzie iść, temu raj dostanie się na wieczną nagrodę i zostanie świętym”²⁹. Starsi przypominali młodzieży, że muzułmanin to człowiek męski i odważny, że nie akceptuje pijaństwa, kradzieży i bójek z współwyznawcami.

Zabawy dzieci i młodzieży wiązały się z doskonaleniem sprawności fizycznej oraz waleczności. Ważne miejsce zajmował też taniec. Zabawy dzieci trwały codziennie, dorastającej młodzieży w dni świąteczne oraz po posiłkach popołudniowych. Charakterystycznym zjawiskiem było urządzenie zabaw dzieci i młodzieży w mieszkaniach chorujących ludzi. Mateusz Gralewski pisał o tym m.in.: „W niektórych okolicach, gdy którego Czerkiesa złoży choroba na posłanie i gdy już lekarz nieruchomie zajmie przy nim siedzenie, w domu całym wszczyna się umyślnie niezwyčajny hałas. Domowa i z sąsiedztwa zwołana schodzi się młodzież na różne gry; małe dzieci zajmują się także swoimi zabawkami. Ma to być sposób do odpędzenia złych duchów, które jakoby dom nawiedziły. Jeżeli tam chory zalegał łoże z powodu rany odniesionej w boju,

²⁸ Floriana Zielińskiego..., s. 18-19.

²⁹ M. Gralewski, *dz. cyt.*, s. 204.

chłopcy i dziewczęta śpiewają na jego cześć rycerskie pieśni i bawią się przebieganiem po izbie i chwytnością po trzykroć zębami zawieszono na sznurkach upieczonego ciasta³⁰.

Zabawy dzieci wiązały się ze specyfiką kulturową życia w regionie. U niektórych narodów były one niezwykle wyrafinowane. Michał Butowt-Andrzejkiewicz, przebywając na Kaukazie, zwrócił uwagę na zachowanie w tym względzie Kabardyńczyków. Napisał o nim m.in.: „Atałyk uczy swego ucznia kraść konie i zapędzać do siebie cudze bydło i barany. Kiedy uczący się umie dobrze ukraść i dobrze schować, wtenczas już jest kompletnie na obywatela Kabardy kształconym, bo na tym zależy cały sekret dobrego wychowania. W Kabardzie ten ma najlepszą sławę, o kim mówią, że umie kraść wybornie. Wieczną zaś hańbę wtenczas się tam nabywa, kiedy kto z obywateli zostanie podpatrzonym lub gdy złodziejstwo wyjdzie na wierzch³¹.”

W wychowaniu dziewcząt przez zabawę dużą wagę przywiązywano do kształtowania sprawności fizycznej, m.in. powinnością dziewcząt jest nauczenie się noszenia na głowie naczyń z wodą. U licznych narodów są to dzbany miedziane; dziewczęta mogą je lekko podtrzymywać jedną ręką.

Ogólne zauważa się, że Kaukaz jest regionem świata o niezwykle złożonej strukturze społeczno-obyczajowej. W połowie XIX w., poznając jego dzieje, Michał Butowt-Andrzejkiewicz zwrócił uwagę: „Kaukaz od niepamiętnych czasów, był zawsze krajem cudowności i misterii. Dawni Grecy łączyli go z Olimpem. Do kaukaskich skał przykuty Prometeusz cierpiał i wytrzymywał najokrutniejsze męczarnie; w kaukaskich ciemnych wąwozach Argonauci wydobywali złote runa, a wielka czarodziejka Cyrcea, ileż to psot tam wyrządziła. Kaukaskie podania głoszą o Amazonkach i o śpiewających jeziorach. Najznakomitszy w łańcuchu gór Elbrus, i dziś jeszcze przez krajowców Królem Duchów (Dżyn Padszach) bywa zazwyczaj nazywany, a inne wierzchołki ciągnących się pasm, są ciągle przedmiotem różnych guseł i przesądów³².”

W całokształcie życia społecznego Kaukazu wyjątkowe miejsce zajmuje dziecko. Określając jego miejsce w kaukaskiej rodzinie zauważa się, że: 1) Było ono fundamentalnym wyznacznikiem trwałości małżeństwa; 2) Określało miejsce swej matki w patriarchalnej rodzinie; 3) Jego narodziny traktowano jako ważną uroczystość rodzinną i społeczną; 4) Jego imieniem wyrażano pragnienia, dążenia społeczne oraz cywilizacyjne; 5) Jego wychowaniem zacieśniano więzi rodzinne i społeczne; 6) Jego wychowaniem określano swą pozycję społeczno-polityczną i ekonomiczną w danej społeczności; 7) Jego wychowaniem określano stan przywiązania rodziny do tradycji oraz patriotyzm; 8) Rodzajem edukacji dziecka dawano wyraz zamożności oraz otwartości na przemiany cywilizacyjne; 9) Stosunkiem do dziecka wyrażano kondycję społeczno-ekonomiczną rodzin oraz poszczególnych narodów i grup etnicznych; 10) Dziecko

³⁰ *Tamże*, s. 409-410.

³¹ M. Butowt-Andrzejkiewicz, *Szkice Kaukazu*, Warszawa 1859, t. 1, s. 15.

³² *Tamże*, s. 9-10.

stanowiło barometr oddziaływań zewnętrznych zarówno w skali regionu, jak też w wymiarze międzynarodowym.

Literatura

- Bedrosjan R., *Dajekutiun. Instytucja rodziców zastępczych w rodach księżących i królewskich w starożytnej Armenii*, Warszawa 1987.
- Butowt-Andrzejkiewicz M., *Szkice Kaukazu*, Warszawa 1859, t. 1.
- Chodubski A., *Aktywność kulturalna Polaków w Azerbejdżanie w XIX i na początku XX wieku*, Gdańsk 1986.
- Chodubski A., *Imam Szamil (1796-1871) i jego działalność*, „Rocznik Tatarów Polskich” 1994, t. 2.
- Chodubski A., *Odrębność narodowościowa i etniczna Kaukazu w warunkach współczesnej unifikacji i dywersyfikacji świata*, w: *Narody w XXI wieku*, red. A. Hołub, Olsztyn 2007.
- Chodubski A., *Rodak za jednego funta*, „Głos Wybrzeża”, z dn. 14-15 stycznia 1984 r.
- Ciembrosiewicz J., *Z żołnierki na Kaukazie. Na podstawie pamiętników Karola Kalinowskiego*, Lwów 1908.
- Floriana Zielińskiego (1806-1891) kaukaskiego zesłańca politycznego „Opisanie o plemionach kaukaskich górali, z ich obrzędami, obyczajami w cywilnym, wojskowym i domowym życiu”, Biblioteka PAN Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, rkps 4967/III.
- Gralewski M., *Kaukaz. Wspomnienia z dwunastoletniej niewoli*, Lwów 1877.
- Kalinowski K., *Pamiętnik mojej żołnierki na Kaukazie i niewoli u Szamala*, Warszawa 1883.
- Koswen M. O., *Siemijnaja obszizna i patronimija*, Moskwa 1963.
- Kowalewskij M. M., *Zakon i obyczaj na Kaukazie*, Moskwa 1890, t. 2.
- Lang D. M., *Armenia kolebka cywilizacji*, Warszawa 1975.
- Masłowski W., *Szkice Kaukazu*, Lwów 1877.
- Miłoszowie G. i A., *Kaukaz*, Warszawa 1979.
- Sowremiennaja kultura i byt narodow Dagestana*, Moskwa 1981.
- Strumph E., *Obrazy Kaukazu*, Warszawa 1900.
- Zakrzewska-Dubasowa M., *Historia Armenii*, Wrocław 1990.

Tradition in the bringing up of a child in the caucasian culture space

Summary

In the culture of Caucasus a child is somebody who plays an important role. It is the fruit of love of its parents and social complement of marriage. The birth of a son is the cause of particular pride of the father and the increase of prestige of the mother. Education of

boys included shaping physical and intellectual fitness. They were to become brave fighters in the future. Their intellect was educated basing on the Koran (Quran) and other religious books. While preparing girls for the future role of wife and mother efforts were made for them to achieve skills useful in household. "Europeisation" of education took place thanks to Russia, which subordinated the caucasian region. The Polish – exiles and soldiers of the czarist army (char's troops) brought contribution to the education of the caucasian children and youth.

Keywords: bringing up, Caucasus, child, childlessness, education, family, Islam, marriage, Polish exiles, Russia, unmarried state (batchelorhood).

DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK

Poznań

„Niemowność” – czyli początek życia człowieka. Opieka nad niemowlęciem i małym dzieckiem w Polsce w czasach nowożytnych*

Streszczenie: Ludzie od wielu wieków mieli świadomość, że pierwszy okres życia człowieka – niemowlęstwo – to czas, w którym dziecku poświęcać należy wiele troski. Stosowano więc wiele zabiegów (uzasadnianych względami zdrowotnymi i higienicznymi, ale także magicznymi i religijnymi), które zapewnić miały nowo narodzonemu odpowiednie warunki rozwoju. W źródłach mówi się zwłaszcza o powijaniu, karmieniu i kąpeli. W źródłach pisanych i ikonografii pojawia się także kołyska jako miejsce spoczynku i narzędzie troski.

Uzupełnieniem źródeł pisanych dotyczących omawianego tematu są zabytki ikonograficzne. Niestety, nawet żmudne poszukiwanie nie zawsze przynoszą oczekiwane efekty w postaci konkretnych przykładów ukazujących początki życia człowieka.

Słowa kluczowe: ikonografia, niemowlę, noworodek, opieka nad dzieckiem.

W periodyzacji życia ludzkiego zaczerpniętej od starożytnych filozofów, przede wszystkim Arystotelesa, pierwszym okresem było dzieciństwo, niemowność. Uważano, że w tym początkowym okresie życia powinno się przede wszystkim zwracać uwagę na fizyczny rozwój dziecka. Dla Arystotelesa ten okres kończy się mniej więcej w wieku siedmiu lat, ale w innych antycznych podziałach mamy jeszcze wewnętrzne rozróżnienie *infantia* – *pueritia* (niemowlęstwo – dzieciństwo lub chłopięctwo). Taki podział widzimy np. u Seneki, u którego niemowlęstwo (*infantia*) trwa do około trzeciego roku życia, potem zaś następuje chłopięctwo (*pueritia*).

U Izydora z Sewilli (560–636) występuje sześć faz życia człowieka – początkowe to *infantia*, *pueritia* i *adolescentia*. „Pierwsza faza życia człowieka, *infantia*, rozpocziera się od narodzin dziecka do siódmego roku życia. *Infans* nazywamy dziecko, ponieważ nie opanowało ono jeszcze mowy; ponadto dopóki zęby

* Artykuł powstał w związku z badaniami w ramach projektu nr 3146/H03/2007/32 „Dziecko w ikonografii staropolskiej”.

jeszcze nie wyrosły, mowa nie jest całkiem wyraźna... Druga faza to *pueritia*, kiedy jeszcze nie ma zdolności do płodzenia, trwa do czternastego roku”¹. Podobne rozważania zawarli w swych dziełach Hraban Maur, Wincenty z Beauvais czy Bartłomiej Anglik (XIII w.). Ten ostatni w traktacie *O właściwościach rzeczy* VI księgę poświęcił właśnie rozważaniom nad wiekiem człowieka. Wyróżnił siedem okresów odpowiadających siedmiu planetom. „Okres pierwszy to dzieciństwo, gdy rosną zęby; zaczyna się z przyjściem dziecka na świat i trwa do siedmiu lat; w tym wieku to, co się urodziło, nazywane jest niemowlęciem, a znaczy to tyle co niemowa, bo nie umie jeszcze dobrze mówić ani należycie formułować zdań, gdyż zęby ma jeszcze nie uporządkowane i nie dość mocne, jak powiadają Izydor i Konstantyn. Po dzieciństwie przychodzi okres drugi, nazywają go *pueritia*, okres chłopiństwa, bo jest jak źrenica w oku, powiada Izydor, i trwa to chłopiństwo do lat czternastu”². W późniejszych czasach wzorowano się na tych podziałach i wyróżniano najczęściej początek życia człowieka jako pierwszy okres trwający do ok. siódmego roku życia.

Szczególnej dbałości wymagał dawniej, podobnie jak i dzisiaj, ten właśnie początek życia człowieka i opieka nad dzieckiem w tym okresie jest przedmiotem niniejszych rozważań. Jak kruche jest życie w początkach pisał między innymi Stanisław Samuel Szemiot w swoich wierszach. W cyklu Cztery punkty niebezpieczne pożycia ludzkiego pierwszą część poświęcił właśnie „dzieciństwu albo wiekowi niemowlęcemu”

W niebezpieczeństwie śmiertelny się rodzi,
Z którego życiem ustawicznie chodzi
Przygoda, lubo noc nastąpi
Dzień, ona ni swego kroku nie ustąpi.

Zaraz w dzieciństwie któż nie widzi, jako
Na włosku wisi życie leda jako.
Bo ten wiek tylko równy pajęczynie,
Dziś coś, a jutro z ranną rosą ginie.

A jako róża wtenczas zapach daje
I glans, gdy czułość pilna nie ustaje
Ogrodniczego, tak też do wychowania
Dziątek dużego starania.

Subtelną witkę snadno każdy zerwie,
A już niesnadno gruby sznur rozerwie.
Tak prędzej dzieciom maleńkim śmierć szkodzi
Niżeli temu, który lat dochodzi³

¹ Za K. Arnold, *Kindheit im europäischen Mittelalter*, w: *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, red. J. Martin, A. Nitschke, München 1986, s. 446.

² Cyt. za P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995, s. 31.

³ S. S. Szemiot, *Sumariusz wierszów*, oprac. M. Korolko, Warszawa 1981, s. 176.

I dlatego rodzice, a szczególnie matki powinny uważać i troskliwą opieką otaczać niemowlęta i małe dzieci. Jeżeli analizujemy źródła informujące nas o stosunku do dzieci i opiece nad nimi, to widać wyraźnie większe starania o dzieci najmłodsze, kiedy dorastały troska o nie malała, chociaż była to sprawa indywidualna wynikająca z wrażliwości rodziców.

Problem opieki nad małymi dziećmi pojawia się w pismach teoretyków⁴, którzy najogólniej mówiąc podkreślają właśnie konieczność szczególnej troski w odniesieniu do małych dzieci. Czytamy o tym w początkach XVI w. w tzw. *Liście królowej Elżbiety*⁵, później w *Żywocie człowieka poczciwego* Mikołaja Reja⁶, w pismach Erazma Glicznera⁷ wreszcie w komentarzach do dzieł Arystotelesa Sebastiana Petrycego z Pilzna⁸.

Od spraw związanych z pielęgnowaniem i karmieniem niemowlęcia zaczyna swoje uwagi autor *Listu Elżbiety* wkładając je w usta królowej. Najlepiej jest, jak matka sama karmi swoje dziecko i tak uważa autor traktatu – ta matka, to w tym przypadku Anna, żona Władysława najstarszego syna królowej, oczekująca w tym czasie pierwszego dziecka, i ona także jak inne niewiasty, powinna sama karmić niemowlę i jest to rzecz „najlepsza i najzdrowsza. Niczego bowiem nie uważa się za pożyteczniejsze dla niemowląt jak to, by karmiły się mlekiem matczynym”⁹. Traktat przestrzega przed karmieniem pokarmem zwierzęcym, który jest dla ludzi zdecydowanie nieodpowiedni. Autor traktatu wychodzi z założenia, że z mlekiem wypija się cechy charakteru i „aby zatem synek nie wyrósł na człowieka o obyczajach niepodobnych do obyczajów matki (...) musisz starać się i jak najgorliwiej doprowadzić do tego, aby dziecko karmiło się mlekiem matki i rosło pod jej wychowawczą ręką”¹⁰. W przypadku kiedy matka nie może sama karmić należy poszukać odpowiedniej „karmicielki wolno urodzonej, obyczajnej i jeśli możliwe, z szlacheckiego rodu”, z której mlekiem dziecko „wysysało[by] uczciwość, skromność i umiejętność poprawnego mówienia”. Trzeba być bardzo ostrożnym, albowiem obce osoby, mamki mogły mieć zły wpływ na dziecko, „mamki bowiem psuły czasem charakter dzieci bardziej niż ich wychowawcy” – czytamy w traktacie. Sądzone, że „dziecko karmione

⁴ Por. D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

⁵ Tekst traktatu w polskim tłumaczeniu *O wychowaniu królewicza*, w: *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956; o traktacie por. m.in. A. Danysz, *O wychowaniu królewicza. Traktat humanistyczno-pedagogiczny z roku 1502*, w: tenże, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921; U. Borkowska, *Edukacja Jagiellonów*, „Roczniki Historyczne” 2005, 71; D. Żołądź-Strzelczyk, „Chwalebne wychowanie” dla „świątyni domu” – dzieciństwo i edukacja w kręgach władzy w świetle tzw. listu królowej Elżbiety, w: *Ekskluzywne życie – dostojny pochówek. W kręgu kultury elitarnej wieków średnich*, red. M. Rębkowski, Wolin 2011, s. 165-173.

⁶ M. Rej, *Żywot człowieka poczciwego*, oprac. J. Krzyżanowski, Wrocław 1956.

⁷ E. Gliczner, *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, Kraków 1558.

⁸ S. Petrycy z Pilzna, *Pisma wybrane*, oprac. W. Wąsik, Warszawa 1956.

⁹ *O wychowaniu królewicza*, s. 8.

¹⁰ *Tamże*, s. 10.

mlekiem obcym i niejako przypadkowym” może się „wyrodzić”. Ten wpływ matek jest szczególnie istotny jeżeli uwzględni się wiek dziecka, bowiem „dziecinny wiek bez najmniejszej trudności przejmuje się namiętnościami karmicielek, a to czym się nasiąknęło we wczesnych latach, utrwała się na czas dłuższy”¹¹.

Pogląd, że to matka sama powinna karmić dziecko widzimy w pismach starożytnych, m.in. u Plutarcha, według którego to właśnie matka jest przeznaczona do karmienia dziecka. „Matki – pisał – same powinny dzieci swe żywić i karmić. Gorąco, że tak powiem, już od kołyski je ukochawszy, pewnie z tym większym przywiązaniem zajmą się ich wychowaniem (...) Przyrodzenie samo wskazuje, że matka to, co na świat wydała, sama powinna karmić i żywić. Ono w tym przecie celu każdej rodzącej istocie mleko dało na pokarm”. Karmienie powoduje wzajemne przywiązanie matki i dziecka¹² i również dlatego matki powinny same karmić swoje pociechy. Takie podejście spotkać można u większości myślicieli, których zajmowała sprawa wychowania dziecka, szczególnie małego.

Mikołaj Rej pisał „panie matki, a zwłaszcza te które są przyrodzenia dobrego, bardzo by dobrze, aby same dziatki swe i karmiły i wychowywały”¹³. Jeżeli matka nie może sama karmić należy staranie wybrać mamkę, szukać „iście pilnie, nie melankolicznej, nie frasownej, ale co by była przyrodzenia dobrego, obyczajów uczciwych, która aby wnet obaczała, ku czemu by się przyrodzenie dzieciątka onego ściągało”¹⁴.

Problem ten interesował również Erazma Glicznera Skrzetuskiego, który zalecał podobnie, że „matka powinowata jest, płód swój a dziecię swoje własnymi piersiami chować a inszej najemnej matce niezlecać”. Kiedy była w ciąży „niewidząc go w żywocie, karmiej jemu nie zbraniała” więc i nie powinna bronić mu pokarmu, kiedy już dziecko jest na świecie. Tylko wtedy, kiedy będzie dziecko sama karmiła, będzie mogła je naprawdę kochać i prawdziwie o nie dbać. Ma to również ogromne znaczenie dla przyszłości dziecka, bo „z tym pokarmem i affekty i przychylności mnożą się a siły bierzają”¹⁵. W razie konieczności zalecał staranny dobór mamki, chociaż uważał, że jest ona zawsze „najemnicka, nie przypilnuje ani starać się będzie, aby dziecię dobrze miało”¹⁶. Z mlekiem dziecko wypija „zwyczaję żywota a obyczaję (...) z mlekiem napija się zaraz i złości”. Tak więc niezmiernie ważny jest odpowiedni i staranny dobór mamki. Zalecał matkom, „niechajże sobie dobrze rozważy, aby taką jednała, coby i żywota była dobrego i rozumu niepodłego”. Mamka powinna starać się „jakim złym obyczajem a przymiotem dziecięcia nie zepsowała, co się snadź

¹¹ *Tamże*, s. 11.

¹² Pseudo-Plutarch, *O wychowaniu dzieci*, w: *Źródła...*, t. 1, s. 79-80.

¹³ M. Rej, *Żywot człowieka poczciwego*, oprac. J.Krzyżanowski, Wrocław 1956, s. 32.

¹⁴ *Tamże*, s. 32.

¹⁵ E. Gliczner-Skrzetuski, *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, Kraków 1896, s. 29-30.

¹⁶ *Tamże*, s. 28.

rychło to dziecięcia przyjmie a chyci, gdy jeszcze młodziuchne a miękuchne jest, jakoby wosk”. Powinna być „stateczna, a treźwa, bo jakoż dziecię miałoby być zdrowe od tej karmiej, która się stała z materyej zbytniej a mieszanej”. Powinna być mądra, aby mogła „w obyczajach dobrych dziecię” chować¹⁷. Gliczner wspomina również o zwyczaju powijania dzieci „należy, aby dziecię dobrze powijano dla położenia ciała wszytkiego, rąk i nóg”

Renesansowy polski komentator Arystotelesa Sebastian Petrycy z Pilzna w przydatkach do *Ekonomiki* kilka uwag poświęcił – w ślad za swoim Mistrzem – również dzieciństwu. Podobnie jak u Arystotelesa czytamy więc, że „w dzieciństwie, iż jeszcze nie mają dziatki baczenia, inaczej mają być chowane, inaczej gdy podrosta. W dzieciństwie największe staranie ma być o ich ciało i o zdrowie ich”¹⁸. Do ukończenia siódmego roku dziecko według niego powinno pozostawać pod opieką kobiet – matek i mamek. Ten najwcześniejszy okres w życiu człowieka to *infantia* – „niemowność”, okres kiedy dziecko nie powinno być „przystojnie ćwiczone”, czyli tak jak u Arystotelesa nie powinno się jeszcze dziecka uczyć, ponieważ dopiero „około siedmi lat przychodzą dopiero dzieci do baczenia (...) do siedmi lat dzieci w opiece u matek i mamek bywają dla karmienia, żywności i ochędóstwa”. Czyli pierwsze siedem lat życia to czas opieki nad dzieckiem. Popatrzmy, co jeszcze w tym zakresie poleca Petrycy. Generalnie mówi o trzech najważniejszych sprawach dotyczących tych pierwszych lat życia. Karmienie, hartowanie i ruch – widać wyraźny związek z poglądami Arystotelesa.

Dieta dziecka powinna być dostosowana do jego możliwości i potrzeb. Pierwszy pokarm to mleko matki i to niewątpliwie najlepszy i najbardziej wskazany – „pokarm matczyn (...) nazdrowszy jest dziecięciu”, ale nie zawsze matki mogą same karmić – np. „dla niepotężności zdrowia” i w tym przypadku trzeba poszukać mamki, ale takiej „która by była jednakiej z dziecięciem kompleksyjnej”. Powszechnie wierzono w tym czasie, że z pokarmem wypija się cechy charakteru i ten pogląd widzimy także u Petrycego, który pisze „pokarm cudzy, różny od kompleksjej dziecinnej, dziecię czyni różnych obyczajów od rodziców, wpoja w nie skłonności do niecnót, rozmaitym chorobom przyczynę daje”. Kolejne wskazówki dotyczą innych pokarmów i napojów – przestrzega przed dawaniem małym dzieciom wina, głównie dlatego, że „wino zmieszane z mlekiem, psuje mleko, skąd bywają przyczyny niemałe do chorób dziecinnych”. Kiedy dziecko już zostaje odstawione od piersi przychodzi kolej na inny pokarm. Mają to być „potrawy miękkie i łącno strawne, jako jest mleko, polewki, chleb biały, w mleku umokły, kasze i insze polewczane pokarmy”. Petrycy podkreśla, że pokarmy te mają być lekkie i miękkie, ponieważ po pierwsze „w dziecięciu przyrodzone ciepło jeszcze barzo słabe jest” stąd trzeba uważać, żeby zbyt grubymi pokarmami nie zadusić tego ciepła. Ten argument nie jest

¹⁷ Tamże, s. 30-31.

¹⁸ S. Petrycy, *Przydatki do Ekonomiki Arystotelesowej*, w: tegoż, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1956, s. 27.

zbyttnio zrozumiały, ale następny tyjący rozwoju zębów dziecka już bardziej. Czytamy więc, że „dziecina jeszcze zębów nie ma, nie może też jadać, jedno taki pokarm, którego by zębami nie potrzeba gryźć albo głodać”.

Kolejne uwagi dotyczą hartowania. W tym przypadku czytamy o konieczności przyzwyczajania dzieci od małego do „zimna skromnego”, ponieważ jak uważa Petrycy „zimno mierne zdrowsze i czerstwe dzieci czyni, niżli gdy ustawicznie w ciepłe kisaną”. Przy czym podkreśla, że ma to być „zimno skromne” a nie „zbyttnie”, bo to ostatnie może nawet zaszkodzić. I wreszcie ostatnie wskazówki dotyczą ruchu, „dzieci – wg Petrycego – nie mają na miejscu jako kłoda leżeć, ale trzeba ich piastować, kołysać i ruszaniu znośnemu przyuczać”. Kiedy jest to już możliwe należy „dopuszczać im igrac, po domu biegać, bo takie igrzyska pomocne są i dla zdrowia, i do chyżości ciała. Śpiewać im, aby były wesołe; chronić ich od strachu i lękania, aby nic strasznego nie widziały, nic lękliwego nie słucały, bo stąd bojaźliwemi się stają przez wszytek żywot swój. Nie dopuszczac im zbyttniego płaczu, bo od zbyttniego płaczu słabiej (...) Skromny płacz, nie wrzaskliwy umacnia ciało, jako i skromne igrzysko abo ruszanie”¹⁹. W innym miejscu przestrzega jednak przed zbyttnim obciążaniem dzieci pod względem fizycznym. „dzieciom nie mamy dopuszczac wiele chodzić dla chroboty, rozumiej dzieci w pieluchach, małe, nie podrosłe”²⁰. Jeżeli dopuścimy, aby małe dziecko zbyt dużo chodziło, to może to mieć złe skutki, dziecko może „wywinąć rękę abo nogę”²¹. Małe dzieci mają się bawić i jako przynależne temu wiekowi wylicza zabawy „cygi i gałek igranie małym dzieciom przystojniejsze niżli dorosłym”²².

Te wskazówki dotyczące początków życia człowieka uzupełnić można jeszcze informacją o powijaniu dzieci, która pojawia się u Petrycego, kiedy pisze, że matki chcąc uniknąć skrzywienia rączek i nóżek u dzieci „powijają, aby się nie skrzywiły”²³. Można również w tym pierwszym okresie życia człowieka wprowadzać takie ćwiczenia, do których „nie potrzeba baczenia”, czyli „ukłony, obyczaje, na zwyczaj u zależące” i te elementy edukacji mogą wprowadzać mamki i matki²⁴.

W pismach teoretyków mamy wskazówki, jak powinno wyglądać wychowanie a raczej opieka nad małym dzieckiem. Zobaczymy jak to, o czym pisali, uchwytne jest źródłowo. Idąc za ich wskazówkami spróbujemy zająć się kilkoma aspektami opieki nad małym dzieckiem w dawnej Polsce. Analizując te wskazówki zwrócić należy uwagę na kilka istotnych elementów opieki nad niemowlęciem i małym dzieckiem – karmienie i powijanie, oraz piastowanie i kołysanie. Spróbujemy zestawzić i porównać to, co widzimy u teoretyków

¹⁹ *Tamże*, s. 28-29.

²⁰ S. Petrycy, *Przydatki do Polityki...*, s. 467.

²¹ *Tamże*, s. 463.

²² *Tamże*, s. 467.

²³ *Tamże*, s. 431.

²⁴ *Tamże*, s. 433.

z innymi przekazami źródłowymi – pisanymi, ukazującymi nie teoretyczne zapatrywania jak powinno być, ale te pokazujące jak faktycznie było, oraz materialnymi i ikonograficznymi.



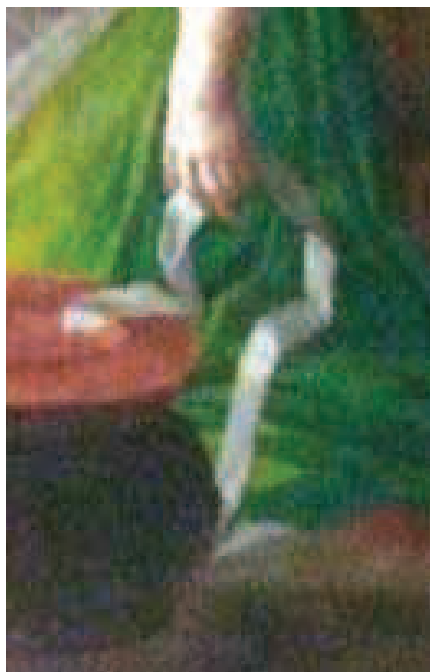
Ilustracja 1. Dziecko w powijakach – fragm. obrazu wotywnego z klasztoru bernardynów w Rzeszowie (ilustracje pochodzą ze zbiorów autorki)

Pierwszym „ubiosem” dziecka były powijaki, w które zawijano noworodki i niemowlęta od starożytności. Były to długie, nawet kilkumetrowe paski materiału ok. pięciocentymetrowej szerokości²⁵. O tym jak należy zawijać w nie dzieci pisał już Soranos i polecał zawijanie w powijaki, aby części z natury słabe zostały wzmocnione i dokładnie instruował, jakie powinny być powijaki. Należy więc ułożyć dziecko na kolanach, na których mamy kawałek płótna, „trzeba wziąć opaski wełniane, czyste, miękkie i nie zbyt zużyte, niektóre szerokości trzech palców inne znowu cztery palce szerokie. Wełnianych używa się z powodu miękkości materyi i ponieważ płóciennie po przepoceniu uciskają. Opaski te muszą być miękkie, żeby nie ugniatały delikatnego ciała, które mają ochraniać. One muszą być czyste, żeby nie były ciężkie, ale lekkie; nie powinny nieprzyjemnie wonieć (...) podobnie jak nie powinny być zanadto zużyte. (...) Nie powinny być sfałdowane i nieśmia być obszyte dookoła, żeby się nie wrzynały (...) Szerokość ich musi być odpowiednią, gdyż wąskie wrzynają się, a szerokie wprawdzie nie uciskają, ale się fałdują. Szerokość ich może wynosić trzy lub cztery palce, zależnie od tego, czy się nimi ma obwinąć członki, czy też

²⁵ A. Drążkowska, *Odzież dziecięca w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Toruń 2007, s. 29 i n.

klatkę piersiową”. Dalej następuje dokładny opis, jak należy nimi zawinąć dziecko. „Chwyciwszy koniec opaski, trzeba ją przyłożyć na przedramię, następnie owinąć nią wyprostowane palce, staw nadgarstkowy, łokieć i ramię, a ściągając ją zwolna w okolicy nadgarstka, lekko owinąć aż do pachy. W ten sam sposób postępuje się po drugiej stronie, resztę zaś tułowia powinno się owinąć szerszą opaską ściągając ją u dzieci męskich jednostajnie, a u żeńskich mocniej w okolicy sutków, a słabiej w okolicy bioder. (...) Następnie trzeba zawinąć każde udo z osobna, gdyż po związaniu ich gołych razem, może powstać jakieś zranienie, jak to się dzieje, gdy się łączy ze sobą jeszcze delikatne części ciała. Szybko wtedy wytwarza się zapalenie. Opasać należy aż palce zwalniając w okolicy uda i łydek, a ścieśniając w okolicy kolana, podkolanka, stopy i kostek, żeby się noga stała szerszą na końcu, a węższą w środku. Uczyniwszy to, trzeba ramiona przyłożyć do boków, a kończyny dolne do siebie i całe dziecko od klatki piersiowej aż do nóg zawinąć w opaskę szeroką”. Głowę dodatkowo zabezpiecza się zawijając ją w kawałek płótna. Tak skrepowane dziecko było według Soranosa chronione przed rozmaitymi niebezpieczeństwami, np. przed wkładaniem rąk do oczu, co mogło doprowadzić nawet do zepsucia wzroku, przed wykrzywianiem słabych kończyn itp.²⁶

Motyw powijaków często pojawia się w ikonografii – w scenie narodzin, począwszy od Bożego Narodzenia, w przedstawieniach wotywnych i epitafijnych. Najczęściej jest to dziecko zawinięte w powijaki, ale mamy również inne



Ilustracja 2. Pasek materiału do powijania – fragm. Sceny narodzin Marii, Kalwaria Zebrzydowska

możliwości, na niektórych scenach widzimy moment zwijania powijaków, czy przygotowywanie pasków tkaniny do „powijania” dziecka. Taki moment artysta uchwycił w scenie narodzin św. Jana Chrzciciela z Bochni. Widzimy św. Elżbietę siedzącą obok miejsca, gdzie kąpane jest dziecko. Niewiasta zajęta jest zwijaniem powijaków, w które za chwilę powinięte zostanie dziecko. Niewiasty przygotowujące powijaki dostrzec można również na innych przedstawieniach sceny narodzin, między innymi z kościoła parafialnego w Zielonkach – jest to scena narodzin Marii²⁷.

Na kolejnym z przedstawień tej sceny, tym razem z Kalwarii Zebrzydowskiej, jedna z niewiast kąpiących noworodka trzyma w ręce biały pasek materiału, to prawdopodobnie również są powijaki, w które niebawem dziecko zostanie zawinięte. Z Francji, gdzie powijanie niemowląt

²⁶ Soranos, *Ginekologia*, wyd. J. Lachs, *Roczniki TPN Poznańskiego*, t. 28, 1902, s. 76-77.

²⁷ *Katalog Zabytków sztuki w Polsce*, t. I województwo krakowskie z. 6 powiat krakowski, Warszawa 1951, fig. 30.

było, jak wynika ze źródeł, zwyczajem powszechnym i długo stosowanym pochodzi siedemnastowieczne przedstawienie autorstwa Abrahama Bosse, na którym widzimy niańki siedzące przy kominku. Jedna z nich trzyma na kolanach zawinięte szczelnie, jak w kokonie niemowlę, w uchwyczonej chwili kobieta prawdopodobnie zawija dziecko, druga z niewiast natomiast zwija paski materiału przygotowując je do użycia.

Wyobrażenia dzieci w powijkach spotykamy w różnego rodzaju przedstawieniach od czasów średniowiecza do wieku XIX²⁸. Na ziemiach polskich motyw ten występuje od początków XIII stulecia, początkowo głównie w ikonografii Bożego Narodzenia. Następnie pojawiają się i upowszechniają przedstawienia sceny narodzin, przede wszystkim Marii i na nich również widzimy dziecko w powijkach. W scenie narodzin Marii nowo narodzona niekiedy została już szczelnie powinięta (Olkusz), w przedstawieniu Rodziny Marii, a szczególnie Wielkiej Rodziny występuje również motyw niemowlęcia w powijkach (Szydłowiec, kościół św. Zygmunta, Nowy Targ), na niektórych wyobrażeniach Matki Boskiej z Dzieciątkiem Jezus również jest powinięty (Moskorzew kościół św. Małgorzaty). Dzieci w powijkach widzimy w przedstawieniach epitafijnych – tam wśród sylwetek członków rodziny dostrzec można czasami również tych najmłodszych zawiniętych w powijaki.



Ilustracja 3. Dziecko w powijkach – fragm. obrazu epitafijnego z kościoła ewangelickiego w Byczynie

²⁸ J. Jagła, *Wieczna prośba i dziękczynienie. O symbolicznych relacjach między sacrum i profanum w przedstawieniach wotywnych z obszaru Polski Centralnej*, Warszawa 2009, s. 140-147.

Na niektórych terenach – głównie na Śląsku – spotkać można wiele epitafiów dziecięcych, wśród nich również tych najmłodszych, spowitych w „kokon” powijków. Jowita Jagła dopatruje się w nich dzieci zmarłych podczas porodu, nieochrzczone, w przeciwieństwie do inaczej przedstawianych nieco starszych dzieci.



Ilustracja 4 a i b. Dzieci w powijkach – fragm. obrazów wotywnych z Pakości i Biłgoraja

Kolejny rodzaj przedstawień zawierających motyw dziecka w powijkach to różnego rodzaju przedstawienia wotywnie. Motyw ten zresztą występuje w tego typu przedstawieniach w całej Europie. Na ziemiach polskich widzimy powijaki na obrazach wotywnych pochodzących z miejsc pielgrzymkowych (Biłgoraj, Piotrawin, Pakość, Bardo, Wambierzyce, Lubawka). Motyw powijków pojawia się w tych miejscach również na innego rodzaju wotach. Bardzo często do dzisiaj przechowywane są srebrne tabliczki wotywnie, na których przedstawiono niemowlęta zawinięte szczelnie w powijaki, wreszcie spotykamy liczne wota w kształcie dziecka w powijkach, Występują one jeszcze w XIX w. i mogą być dowodem, iż „wyzwolenie” dzieci z krępujących ich ciała powijków nie nastąpiło całkowicie w XVIII stuleciu²⁹.

Nieliczne powijaki zachowały się w grobach dziecięcych. Takie dziecięce pochówki z zachowanymi powijkami znaleziono w kościele Najświętszej Marii Panny w Kostrzynie oraz, w dużo gorszym stanie zachowania, w kościele św. Trójcy w Strzelnie³⁰. Nawiasem mówiąc, jedno z najbardziej znanych średniowiecznych wyobrażeń powijków pochodzi właśnie z tego kościoła. Jest to umieszczone na tympanonie fundacyjnym z XII w. wyobrażenie św. Anny trzymającej na rękach Marię zawiniętą w powijaki.

Powijaki mogły być różne, po pierwsze takie, jak to zalecał Soranos – paski odpowiedniego materiału, którym szczelnie owijano niemowlęta, ale mogły też być inne. Dziecko owijano w kawałek płóciennej tkaniny, a następnie aby przy poruszaniu się dziecka materiał nie spadał, zabezpieczano i umocowywano go za pomocą paska materiału owijając kilkakrotnie dookoła. Tkanina, w którą

²⁹ J. Jagła, *dz. cyt.*, s. 147.

³⁰ A. Drażkowska, *dz. cyt.*

zawijano dziecko bywała biała, a paski mogły być zupełnie innego koloru – co widać na przedstawieniach spowitych niemowląt. Zdarzało się, szczególnie kiedy dziecko podrasstało, że spowijano je tylko częściowo, od pasa w dół, pozostawiając ręce swobodne. W takim przypadku dziecko ubrane było również w koszulkę.

Dzieci powijano, niekiedy bardzo „szczelnie”, ale czy powszechne były na naszych terenach powijaki, można wątpić. Na przedstawieniach z tego samego okresu widzimy na jednym szczelnie „powinięte” dzieci, a na innym swobodnie leżące, bez powijaków. Gaspar de Tende, przebywający w latach 60. i 70. XVII w. w Polsce zauważył, że „nie słyhać tu także płaczu ni krzyku dzieci, z pewnością dlatego, że nie owija się ich szczelnie. Toteż będąc owinięte jedynie w pieluszki, mają pełną swobodę poruszania się, a nie są jak we Francji skrępowane”³¹. Podobne obserwacje poczynił odwiedzający Polskę w XVIII w. Hubert Vautrin „Nieznany tu jest okrutny zwyczaj krępowania niemowląt powijakami, pozostawia im się swobodę ruchów, której nie przeciwdziała się i później”³².

W XVIII-wiecznym poradniku T. T. Weichardta spotykamy krytykę mocnego zawijania dzieci w powijaki. Autor radzi tym, którzy tak czynią, aby sami przez krótki chociaż czas spróbowali leżeć skrępowani w taki sposób, jak zmuszone są bezbronni dzieci. „Zarzućmy – pisze – tedy ten powszechny i okrutny zwyczaj wiązania dzieci naszych w pieluchy, które ich zupełnej ruchawości pozbawia, ani odmiany ciała dozwala i rąk lub nóg ich najmniejszego broni z miejsca ruszenia”. Z medycznego punktu widzenia jest to przecież niewskazane, co podkreśla Weichardt, „widziałem tak często ile ujmuje się płaczu i chorób dzieciom, wolne im zostawując członki”. Czyżby był to ślad stosowania także u nas w XVIII w. tego zwyczaju, czy może Weichardt opierał się na jakimś francuskim tekście, krytykującym stosowany powszechnie we Francji obyczaj krępowania dzieci powijakami. Zwraca uwagę, aby opiekująca się dzieckiem mamka „dobrze powijać umiała. Osobliwie trzeba przestrzegać, aby dziecięciu piersi i brzucha pieluchami nie ściągała, i nie zapominała dziecię raz na lewą, drugi raz na prawą, powijać stronę, bo opuściwszy to, dziecię krzywe się robi”. Jeżeli dziecko płacze, należy je rozwinąć „bo może być, że go albo co gniecie, albo kole, albo że rękę gdzie założyło. Jak często dziecię zwała pieluchy moczą albo stolcem, trzeba one, rozpowiwszy dziecię, odmienić, ponieważ ostrość tej materyi dziecię gryzie i rani”. W trakcie przewijania chronić trzeba dziecko przed przeciągami. Mamka powinna często zmieniać pieluchy i utrzymywać dziecko w czystości³³. Jeżeli dziecko ma mokro, albo jest zbyt mocno skrępowane

³¹ Gaspard De Tende De Hauteville, *Relation historique de la Pologne : contenant le pouvoir de ses rois, leur élection et leur couronnement, les privileges de la noblesse, la religion, la justice, les moeurs et les inclinations des Polonois; avec plusieurs actions remarquables* / par le sieur de Hauteville Paris 1697, s. 243.

³² H. Vautrin, *Obserwator w Polsce*, w: *Polska Stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. W. Zawadzki, Warszawa 1963, t. 1, s. 790.

³³ T. T. Weichardt, *dz. cyt.*, s. 60-61.

to płacze, a to jest „dla dzieci bardzo niezdrowe” i należy jak najszybciej odkryć przyczynę takiego zachowania i usunąć ją.

Kolejny aspekt opieki nad niemowlęciem i małym dzieckiem to karmienie. Wiemy już, że zalecano, aby matki same karmiły, ewentualnie jeżeli jest to niemożliwe, aby wyszukano odpowiednią mamkę, która mogłaby zastąpić matkę i wykarmić dziecko. Motyw kobiety karmiącej jest obecny również w sztuce. Najbardziej znane przedstawienie to Matka Boska karmiąca – Maria Lactans. Takie przedstawienia mamy między innymi w kościele Zwiastowania NMP w Rytwianach, kościele św. Jakuba w Skierniewicach, w klasztorze św. Kazimierza w Warszawie czy wreszcie w Kalwarii Zebrzydowskiej. Obok Matki Boskiej karmiącej Dzieciątka mamy w dawnej sztuce polskiej inne przedstawienia karmiących niewiast. Niekiedy na przedstawieniach Wielkiej Rodziny widzimy kobietę karmiącą – np. na obrazie z Raclawic Olkuskich przedstawiona została karmiąca Maria Salome. Wizerunki karmiących niewiast pojawiają się również na obrazach przedstawiających św. Walentego uzdrawiającego. Wśród postaci uzdrawianych czy proszących o uzdrowienie mamy niekiedy kobiety z dziećmi przy piersi.

Dzieci karmiono do dwóch, trzech lat, niekiedy dłużej. W źródłach czytamy o przypadkach dłuższego karmienia. Między innymi w swoim pamiętniku Henrieta z Działyńskich Błędowska opisuje jak jedyne swoje dziecko, które zostało przy życiu karmiła do początku czwartego roku życia. Była gotowa karmić jeszcze dłużej „Jednak tylko trzy miała, czwarty zaczął, kiedy sama porzuciła. Lecz zabawne to było, gdy już krzesła nosiła, siadała obok mnie



Ilustracja 5. Matka Boska Karmiąca
– Kalwaria Zebrzydowska

dla brania pokarmu i wyprawiała mnie, abym szła obiad jeść, bo »mało masz mleczka«. A gdy drudzy się z niej śmieli, to cichutko mnie wywoływała kiwając paluszką, aby gdzie w sekrecie nakarmić³⁴. Takie większe dziecko przy piersi widzimy na siedemnastowiecznym obrazie przedstawiającym nauczanie Jana Chrzciciela z kościoła św. Stanisława biskupa w Miedzierzy. Przy jednej z wyobrażonych tam niewiast słuchających św. Jana stoi dziecko ssące pierś matki. Kobieta jedną ręką przygarnia dziecko, drugą podaje mu pierś

³⁴ H. z Działyńskich Błędowska, *Pamiętka przeszłości. Wspomnienia z lat 1794-1832*, oprac. K.Kostenicz i Z.Makowiecka, Warszawa 1960, s. 369-370.

do ssania. Dziecko ubrane jest w białą, długą koszulkę – w takich koszulkach zazwyczaj przedstawiano dzieci, które wyrosły z powijaków, ma prawdopodobnie rok, może dwa lata, w każdym razie nie jest to już niemowlę na rękach matki.

Kolejny element opieki wyróżniony na podstawie wskazówek pisarzy staropolskich, głównie Sebastiana Petrycego, to piastowanie. Niemowlę na rękach dorosłego to częsty motyw w sztuce. Najbardziej popularny to, oczywiście Dzieciątko na rękach Matki Boskiej, Józefa, św. Anny, św. Antoniego, ale również Matka Boska jako niemowlę na rękach św. Anny czy towarzyszących jej przy porodzie niewiast. To ostatnie przedstawienie, scena narodzin Marii, to popularny i wiele mówiący o warunkach, w jakich rodziły kobiety w dawnych czasach motyw malarski. Zasadniczy układ postaci jest podobny, ale ważne są szczegóły tego rodzaju przedstawień podlegające aktualizacji i stąd ukazujące realia danego środowiska i czasu. Widzimy więc XVI-, XVII- czy XVIII-wieczne wnętrza, elementy ich wyposażenia, stroje występujących w tej scenie postaci – położnica, towarzyszące jej niewiasty, czy pojawiający się niekiedy w tej scenie św. Józef wreszcie nowo narodzoną Marię – przygotowywaną do kąpieli, właśnie kąpaną czy trzymaną przez matkę w ramionach.

Wśród tego typu wyobrażeń wymienić można pochodzącą z końca XV w. z kościoła w Olkuszu scenę z tzw. poliptyku olkuskiego namalowaną przez znanego krakowskiego



Ilustracja 6. Położnica z noworodkiem
– fragm. poliptyku olkuskiego



Ilustracja 7. Białogłowa, zapewne położnica z nowo narodzonym dzieckiem na rękach –
fragm. Narodziny Marii, Pułtusk

malarza Jana Wielkiego³⁵. Widzimy na niej małą Marię zawiniętą szczelnie w białe płótno trzymaną przez matkę w ramionach. Anna prawdopodobnie zamierza pierwszy raz nakarmić dziecko, widzimy jak jej ręka za chwilę odchyli koszulę i poda córce piers.

Z kolejnych stuleci mamy następne przedstawienia tej sceny, między innymi z Pakości, Górecka Kościelnego, Przysietnicy, Targowisk, czy Przemyśla, Jarosławia, Pułtuska i wiele innych. Widzimy na nich nowo narodzoną Marię na rękach prawdopodobnie położnej, a w każdym razie na rękach wyróżniającej się od innych strojem, wiekiem lub po prostu wielkością kobiety, która szykuje dziecko do kąpeli, ewentualnie właśnie kąpie.



Ilustracja 8 a i b. Kobiety z dziećmi na rękach
– fragm. sceny narodzin NMP z Pakości i Przemyśla

Dziecko na rękach matki wyobrażano również na przedstawieniach Wielkiej Rodziny Marii. Ten motyw pojawia się między innymi na obrazie znajdującym się w predelli pentaptyku w kościele św. Zygmunta w Szydłowcu z początku XVI w. Maria Kleofasowa trzyma na kolanach szczelnie zwiniętego w powijaki syna Judę. To tylko jeden z przykładów.

Innym rodzajem przedstawień pokazującym niemowlę na rękach są obrazy wotywnie. Między innymi na obrazie pochodzącym z kościoła Bożego Ciała z Krakowa widzimy zawinięte w powijaki niemowlę na rękach piastunki. Niemowlę szczelnie powinięte z zawiniętą również główką leży na poduszce trzymanej przez klęczącą kobietę. Dziecko – to Antoni, syn radczyni krakowskiej, Teresy Nanteli (Kanteli) przyniesiony umierający do grobu Stanisława Kaźmierczyka i dzięki jego wstawiennictwu uzdrowiony³⁶.

Ważna w pielęgnacji noworodka i niemowlęcia była kąpiel, wprawdzie rzadko wspomniana przez teoretyków, chociaż jej znaczenie podkreślali autorzy

³⁵ J. Gadomski, *Jan Wielki. Krakowski malarz z drugiej połowy wieku XV*, Kraków 2005.

³⁶ S. Krzysztofowicz, E. Śnieżyńska-Stolot, *Obrazki wotywnie z kościoła Bożego Ciała w Krakowie*, „Polska Sztuka Ludowa” 1967, 1, s. 37.

poradników medycznych. Pisał o niej Jędrzej Kitowicz: „Niewiasty podeszłe służyły matkom rodzącym. Zaraz po odłączeniu dziecięcia od żywota macierzyńskiego kładły go w kąpiel ciepłą, z wody i różnych ziółek przygotowaną, w której obmyte dziecię obwijały w pieluszki, i tę kąpiel do kilku dni, z początku raz lub dwa co dzień, a potem coraz mniej razy powtarzały; i to kąpanie było obowiązkiem baby odbierającej; potem należało do matki albo mamki lub piastunki”³⁷. Kąpiel noworodka uważano za bardzo ważną ze względów higienicznych, a także magicznych. Noworodki kąpano zaraz po urodzeniu, ale kąpano również niemowlęta i ślady tych czynności znajdujemy w rozmaitych źródłach. Kąpiel, szczególnie pierwsza, jest częstym motywem ikonograficznym, począwszy od czasów średniowiecza.

Na wielu przedstawieniach widzimy kąpiel nowo narodzonej Maryi, niekiedy w scenach przedstawiających narodziny świętych widzimy także ich pierwszą w życiu kąpiel. Na przedstawieniach tych widzimy, że kąpiel uznawano za istotny moment, to właśnie scena kąpeli nowo narodzonej Maryi jest najważniejsza, Anna spoczywa z boku na łożu oddalona od córki, którą zajmują się inne niewiasty. Wśród kobiet szczególne miejsce zajmuje położna, jej rangę podkreśla wielkość postaci (jak np. w Skalbmierzu), ale najczęściej jest ona umieszczona centralnie i trzyma na rękach noworodka. Jest ona przedstawiona jako starsza, dostojna niewiasta w czepcu lub chuście na głowie,



Ilustracja 9 a i b. Matka z dzieckiem – fragm. Wielkiej Rodziny z Szydłowca oraz piastunka z dzieckiem – fragm. obrazu wotywnego z kościoła Bożego Ciała w Krakowie

³⁷ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Warszawa 1985, s. 54.

jej wiek świadczy o doświadczeniu i upoważnia ją do odgrywania ważnej roli w tym, co się dzieje – w przyjmowaniu nowego życia. Pozostałe niewiasty pomagają lub przyglądają się jej czynnościom.



Ilustracja 10. Kąpiel noworodka – fragm. Narodziny Marii ze Skalbmierza

Podobnie w Tarłowie poniżej przyjmującej odwiedziny niewiast położnicy mamy, jak w poprzednim przypadku, scenę kąpieli nowo narodzonej Marii. Jak zwykle w takich scenach nie wiadomo czy jest już po kąpieli i niewiasty wycierają dziecko czy jest to przygotowanie do kąpieli. Jedna z niewiast trzyma w pieluszce dziecko, druga sięga ręką do stojących na ziemi naczyń, które wyglądają na puste. Obok stoi wanienska wypełniona wodą. Trzecia niewiasta nieśmiało sięga ręką do maleńkiej Marii.

Na większości przedstawień dziecko jest trzymane nad wanienką na białym płótnie, ale niekiedy widzimy faktycznie kąpiel, jak np. na obrazie namalowanym w 1625 roku i znajdującym się w predelli bocznego ołtarza w kościele św. Marcina w Przysietnicy. Jedna z niewiast podtrzymuje dziecko siedzące w dużym naczyniu stojącym na trójnogu. Druga trzyma w jednej ręce dzban, zapewne na wodę, a drugą tak jakby próbowała, czy kąpiel ma odpowiednią temperaturę. Obok stoi kolejna niewiasta trzymająca kołyskę, do której po kąpieli położony zostanie noworodek.

Podobnie na obrazie namalowanym w 1753 r. znajdującym się w Targowiskach w kościele św. Marii Małgorzaty widzimy kąpiel dziecka. Dwie niewiasty klęczą przy stojącym na ziemi naczyniu, w którym stoi (!) dziecko i polewają Marię wodą. Obok, jak zwykle na tego rodzaju przedstawieniach, znajduje się dzban do przynoszenia wody.



Ilustracja 11. Kąpiel noworodka – fragm. Narodziny Marii, Tarłów



Ilustracja 12. Kąpiel noworodka – fragm. Narodziny Marii, Przysietnica



Ilustracja 13. Kąpiel noworodka – fragm. Narodziny Marii, Targowiska

W XVIII-wiecznym poradniku dla matek T. T. Weichardta znajdujemy dokładne wskazówki dotyczące kąpieli noworodków i niemowląt. Dziecko przychodząc na świat „jest pokryte plugastwem, dla tego, iż wychodzi z materyi, w której żyło”. Pierwsza rzecz, jaką należy uczynić, to „zaraz go z niej oczyścić”. Trzeba przygotować kąpiel z jednej trzeciej wina i dwóch trzecich wody. Wino szczególnie potrzebne jest przy kąpaniu dzieci słabych. „Można to mycie dziecięcia przez kilka dni powtarzać nieprzerwanie”. Początkowo ma to być zapewne woda letnia, ale po kilku dniach należy zacząć myć dziecko w zimnej wodzie. Autor podaje także jak należy myć dziecko. „Bierze się na to gębkę, i zaczyna się od twarzy, uszów, tyłu głowy dziecięcia (mijając potrzeba ciemną), szyi, nerków, całego ciała, udów, goleni, ramion”. Kąpać trzeba nie zważając na krzyki i płacze dzieci, zresztą po kilku dniach dziecko przywyknie i nawet polubi kąpiele i „cały czas kąpania chętnie wytrzymają”. Dzieci „trzeba myć bardzo regularnie co dzień, jakikolwiek czas roku i pora jest”. Szczególnie potrzebują kąpieli dzieci słabe, bo regularne kąpiele w zimnej wodzie wzmacniają³⁸.

Noworodki, niemowlęta i małe dzieci sypiały w kołyskach, kiedy trochę podrastały i w rodzinie pojawiała się następne dziecko musiały ustąpić mu miejsca i przenieść się do łóżka, gdzie spało już starsze rodzeństwo albo dorośli. Biedniejsi sypiali na ławach, albo wprost na podłodze. Tam również kładziono dzieci, które „wyrósły” z kołyski.

³⁸ T.T. Weichardt, *Rady dla matek względem zapobieżenia różnym słabościom i chorobom, którym dzieci od urodzenia swego podlegać mogą*, Warszawa 1782, s. 74-79, Rozdział V : O kąpaniu dzieci.

Niezawodny Kitowicz podaje opis kołyski. „Zaraz od urodzenia dziecię kładziono do kolebki; wiele razy chciało by spało, kołysano go, a w dzień to mu i kołysząc go śpiewano, aby prędzej usnęło. Tak nauczone dziecię inaczey nie usnęło, chyba długim płaczem zmordowane, gdy go nie miał kto kołysać, jak się to trafiało dzieciom prostej kondycji lub ubogich rodziców, gdy matka podkarmiwszy go piersią, sama pracą zatrudniona, lada gdzie dziecko porzuciła, czasem na polu w bruździe przy żniwie, zasłoniwszy go snopkiem od słońca. W Polsce – pisze dalej Kitowicz – zażywano kolebek stojących na ziemi na biegunach, na Rusi i Litwie wiszących na sznurach. Takie kolebki są wygodniejsze, bo nie czynią żadnego chrobotu jak te, co na biegunach, i rozbujane dobrze, długo się same kołyszą, tak że kołysząca może się cokolwiek przespać, nim kolebka stanie; ale też stłuczenie dziecięcia cięższe, gdy przypadkiem z kolebki rozbujanej wypadło”³⁹.

Było kilka rodzajów kołyszek. Mogły to być zawieszane u powały na sznurach wiklinowe kolebki, mogły być w formie koryta czy pudła bez płóz.

Mogły też być w formie drewnianej skrzyni z płozami. Na przedstawieniu narodzin Marii z kościoła parafialnego z Olkusza widzimy, że obok łóżka położnicy stoi tak właśnie kołyska z płozami przygotowana dla dziecka.

Na przedstawieniu sceny narodzin Marii z Kalwarii Zebrzydowskiej widzimy również drewnianą kołyskę, do której służąca kładzie zawiniętą szczelnie w białe powijaki nowo



Ilustracja 14 a i b. Kołyski bez płóz – fragm. Wielka Rodzina ze Stobiecka oraz obraz wotywny z Gidl (fot. B. i M. Sztajner)



Ilustracja 15. Kołyska z płozami – fragm. polptyku z Olkusza

³⁹ J. Kitowicz, *dz. cyt.*, s. 54.



Ilustracja 16. Kołyska z płozami – fragm. Narodziny Marii, Kalwaria Zebrzydowska



Ilustracja 17. Kołyska z płozami – fragm. obraz wotywny z Gidl (fot. B. i M. Sztajner)



Ilustracja 18. Kołyska – fragm. obrazu wotywnego z Kościoła Bożego Ciała w Krakowie (fot. z archiwum Wydawnictwa Ścieżki Wiary)

narodzoną Marię. Wyraźnie widać w tym przypadku, że na dnie kołyski położona jest biała pościel. Wyobrażona na tym obrazie kołyska ma wycięty wzór na jednej ze ścianek, a pewno i symetrycznie na drugiej również. Podobne zdobienia widać na bocznych ściankach.

W kołysce na obrazie wotywnym z Gidl widoczna jest jeszcze poduszka, na której leży główka dziecka leżącego pod nakryciem.

Kolejnym typem są kołyski, w których zasadnicza jej część przeznaczona dla dziecka zawieszona jest w sposób ruchomy na ramie lub słupkach. Taką kołyskę widzimy na obrazie wotywnym z klasztoru kanoników regularnych z Krakowa. Obraz jest podziękowaniem księżnej Czartoryskiej za szczęśliwe urodzenie dziecka za wstawiennictwem Stanisława Kazimierczyka, co nastąpiło zgodnie z zamieszczonym na obrazie napisem w roku 1672. Jak głosi napis „jejmość Czartoryska podkomorzyna krakowska prędkie i lekkie wydanie miała na świat syneczka za przyczyną błogosławionego (...), któremu ją było ofiarowano, gdy czas porodu nadchodził”. Przedstawiona na tym obrazie kołyska występowała prawdopodobnie na naszych ziemiach stosunkowo rzadko, co między innymi stwierdzić można na podstawie analizy źródeł ikonograficznych. Na rozmaitych przedstawieniach, na których widzimy kołyskę czy dziecko w kołysce o wiele częściej namalowane zostały kołyski z płozami.

Jeżeli chodzi o opiekę nad niemowlęciem i małym dzieckiem przedstawioną w źródłach ikonograficznych

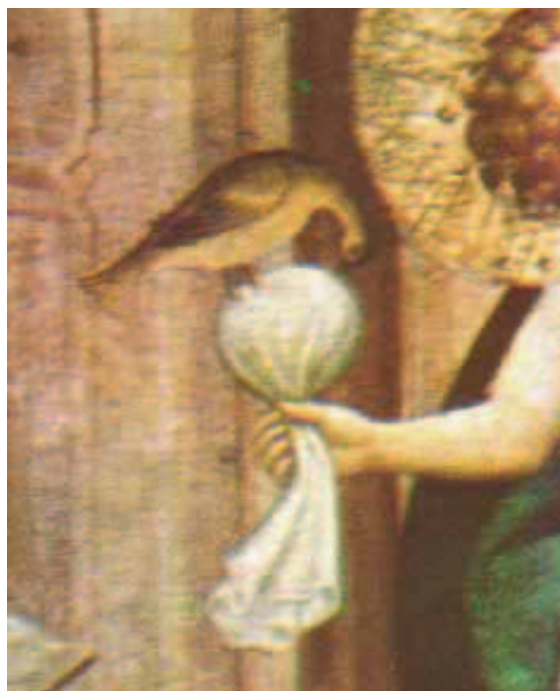
to dostrzec można jeszcze kilka motywów, ale występujących na niewielu przedstawieniach.

Na obrazach przedstawiających Matkę Boską z Dzieciątkiem widzimy Jezusa trzymającego w rączce tzw. sysułkę – był to pierwowzór smoczka, w płótno nakładano zmieszany mak z miodem, zawijano tak, że powstawał kulisty kształt z czymś w rodzaju uchwytu, za który dziecko mogło trzymać rączką sysułkę i ssać. Był to rzadki motyw, znanych jest zaledwie kilka tego rodzaju przedstawień – m.in. z klasztoru karmelitów w Strzegomiu, Madonna z Dębego pod Kaliszem, Madonna z Dzieciątkiem z Legnicy⁴⁰ czy Madonna z Dzieciątkiem z kościoła św. Marcina w Poznaniu.

I jeszcze jedno bardzo interesujące przedstawienie, również rzadko w ikonografii z naszych ziem, małe dziecko uczące się chodzić przy pomocy chodzika.



Ilustracja 20 a i b. Dzieci uczące się chodzić przy pomocy chodzika – Elbląska księga łąkowa 1421 (kopia ze zbiorów Muzeum Archeologiczno-Historycznego w Elblągu oraz fragm. sceny „Niewiniątkach w raju”, krużganki przy kościele augustianów w Krakowie (*Malarstwo gotyckie w Polsce*, t. III, Album ilustracji, red. A.S. Labuda, K. Secomska, Warszawa 2004, il. 151).



Ilustracja 19. Sysułka – fragm. obrazu św. Anna Samotrzcę klasztor karmelitów Strzegom (M. Otto-Michałowska, *Gotyckie malarstwo tablicowe w Polsce*, Warszawa 1982, il.4)



⁴⁰ M. Otto-Michałowska, *Gotyckie malarstwo tablicowe w Polsce*, Warszawa 1982, il. 4.

Opis takiego chodzika widzimy u Jędrzeja Kitowicza – „wsadzano go w wózek okrągły, pod pachy dziecięcia wysoki, mający u spodu cztery kółka, na wszystkie strony obrotne, aby się mógł posuwać wszędzie, gdziekolwiek dziecię, nogami na ziemi stojące, iść chciało”⁴¹. Chodziki widzimy także na bordiurze elbląskiej księgi łąkowej z 1421 roku. Inne znane przedstawienie dziecka z chodzikiem to scena „Niewiniątka w raju” namalowana w krużgankach przy kościele augustianów eremitów w Krakowie z początku XVI w. Polskie czy lepiej staropolskie chodziki mają trzy koła i specyficzną konstrukcję, dziecko nie było wkładane do chodzika, tylko trzymało go przed sobą i pchając poruszało się, przede wszystkim do przodu. U Kitowicza jednak czytamy o takim chodziku, jaki spotykamy na ilustracjach pochodzących z innych terenów. Niestety z powodu niewielkiej ilości materiału źródłowego trudno stwierdzić czy faktycznie występowały na naszych terenach takie trzykołowe chodziki, a Kitowicz opisywał „obce” wzory, czyli nie można mówić o żadnych typach chodzików charakterystycznych dla naszych ziem.



Ilustracja 21. Jezus uczący się chodzić – Wrocław (M. Otto-Michałowska, Gotyckie malarstwo tablicowe w Polsce, Warszawa 1982, il.20)

Niestety, z ziem polskich nie ma zbyt wielu rodzajów źródeł ikonograficznych i ich konkretnych przykładów ukazujących początki życia człowieka.

⁴¹ J. Kitowicz, *dz. cyt.*, s. 55.

Poszukiwania w tym zakresie są żmudne i nie zawsze przynoszą wymierne efekty w postaci interesujących egzemplifikacji poszczególnych zagadnień związanych z opieką nad niemowlęciem i małym dzieckiem. Pozostaje poszukiwanie innych źródeł i możliwości, niekiedy zmuszeni jesteśmy do wykorzystywania informacji pochodzących z przekazów źródłowych z zasobów innych państw europejskich. Konieczne również jest komplementarne wykorzystywanie informacji z różnych rodzajów źródeł, obok ikonograficznych i pisanych także materialnych, dostarczanych w wyniku poszukiwań archeologicznych, czy znajdujących się w zbiorach muzealnych.

Literatura

- Aries P., *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995.
- Arnold K., *Kindheit im europäischen Mittelalter*, w: *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, hrsg.v. J. Martin, A. Nitschke, Monachium 1986.
- Błędowska z Działyńskich H., *Pamiętka przeszłości. Wspomnienia z lat 1794-1832*, oprac. K. Kostenicz i Z. Makowiecka, Warszawa 1960.
- Borkowska U., *Edukacja Jagiellonów*, „Roczniki Historyczne” 2005, 71.
- Danysz A., *O wychowaniu królewicza. Traktat humanistyczno-pedagogiczny z roku 1502*, w: tenże, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921.
- Drażkowska A., *Odzież dziecięca w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Toruń 2007.
- Gadomski J., *Jan Wielki. Krakowski malarz z drugiej połowy wieku XV*, Kraków 2005.
- Gaspard De Tende De Hauteville, *Relation historique de la Pologne : contenant le pouvoir de ses rois, leur élection et leur couronnement, les privileges de la noblesse, la religion, la justice, les moeurs et les inclinations des Polonois; avec plusieurs actions remarquables / par le sieur de Hauteville*, Paris 1697.
- Gliczner E., *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, Kraków 1558.
- Gliczner-Skrzetuski E., *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, Kraków 1896.
- Jagła J., *Wieczna prośba i dziękczynienie. O symbolicznych relacjach między sacrum i profanum w przedstawieniach wotywnych z obszaru Polski Centralnej*, Warszawa 2009.
- Katalog Zabytków sztuki w Polsce*, t. 1 województwo krakowskie z. 6 powiat krakowski, Warszawa 1951.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Warszawa 1985.
- Krzysztofowicz S., Śnieżyńska-Stolot E., *Obrazki wotywnie z kościoła Bożego Ciała w Krakowie*, „Polska Sztuka Ludowa” 1967, 1.
- O wychowaniu królewicza*, w: *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956.
- Otto-Michałowska M., *Gotyckie malarstwo tablicowe w Polsce*, Warszawa 1982.
- Petrycy S., *Przydatki do Ekonomiki Arystotelesowej*, w: tegoż, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1956.
- Petrycy z Pilzna S., *Pisma wybrane*, oprac. W. Wąsik, Warszawa 1956.

- Pseudo-Plutarch, *O wychowaniu dzieci*, w: *Źródła...*t. 1.
- Rej M., *Żywot człowieka poczciwego*, oprac. J. Krzyżanowski, Wrocław 1956.
- Soranos, *Ginekologia*, „Roczniki TPN Poznańskiego”, 1902, t. 28.
- Szemiot S. S., *Sumariusz wierszów*, oprac. M. Korolko, Warszawa 1981, s. 176.
- Vautrin H., *Obserwator w Polsce*, w: *Polska Stanisławowska w oczach cudzoziemców*, oprac. Zawadzki W., t. 1, Warszawa 1963.
- Weichardt T. T., *Rady dla matek względem zapobieżenia różnym słabościom i chorobom, którym dzieci od urodzenia swego podlegać mogą*, Warszawa 1782.
- Żołądź-Strzelczyk D., „Chwalebne wychowanie” dla „świątyni domu” – dzieciństwo i edukacja w kręgach władzy w świetle tzw. listu królowej Elżbiety, w: *Ekskluzywne życie – dostojny pochówek. W kręgu kultury elitarnej wieków średnich*, red. M. Rębkowski, Wolin 2011, s. 165-173.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

“Without speech” – that is the beginning of human life. Baby and small child care in Poland in modern times

Summary

For many centuries people have been aware of the fact, that the first period of human life – babyhood – is the time in which a lot of care should be given to the child. So many endeavours were used (health and hygiene justified but also magical and religious), which were to insure the newborn proper growth. The sources say about swaddling, feeding and bathing. A cradle appears in the written records and iconography as the place of rest and the care tool.

The completion of the written records dealing with the subject discussed are iconographic relics. Unfortunately, even the arduous search do not always bring the expected results in the form of concrete examples showing the beginning of human life.

Keywords: baby, child care, iconography, newborn.

AGNIESZKA WŁOCZEWSKA

Wydział Filologiczny

Uniwersytet w Białymstoku

Koń trojański albo dziecko w literaturze absurdu

Streszczenie: W literaturze świeckiej adresowanej do dorosłego odbiorcy dziecko nie funkcjonuje jako samodzielny symbol utrwalony tradycją literacką. Niemniej w pewnych tekstach nabiera ono głęboko symbolicznego sensu. Przekonujących przykładów dostarcza XX-wieczna francuska literatura absurdu, w której staje się ono symbolem na płaszczyźnie estetycznej i biograficznej.

Twórcą pojęcia absurdu jest Albert Camus, a rozwinęli je dramaturdzy lat 50. W powieściach i dramatach Camusa oraz w anty-sztukach Ioneski dziecko występuje jako element fundamentalnych antynomii życia i śmierci, wiedzy i wiary, bytu i poznania, logiki i spontaniczności. Symbolizuje anty-absurd, a ulegając bezdusznym siłom stawia dramatyczne pytania o możliwość ocalenia człowieka.

Ów obraz systematycznie powracający w twórczości wymienionych pisarzy tworzy, według zasady psychokrytyki Maurona, zindywidualizowaną sieć metaforyczną odzwierciedlając ich podświadomość. Ta zaś, w przypadku Camusa i Ioneski, wyraża bunt wobec oficjalnie wyznawanej filozofii absurdu, ujawnia tęsknotę za światem wartości, za wiarą i Absolutem. Jeśli zestawić pełne napięcie i tragizm obrazy literackie z biografiami pisarzy okaże się, że mają one źródło w doświadczeniach z dzieciństwa. Camus, półsierota wojenny, wychował się w Algierii, w środowisku zubożałych kolonów. Zaznał biedy materialnej, a jednocześnie przesiąkł śródziemnomorską filozofią kultu dla życia i piękna natury skażonego świadomością śmierci, która zrodziła w nim bunt.

Ionesco przedstawia kryzys małżeństwa, rodziny, języka i całkowitą niezdolność ludzi do porozumienia się. Tragiczny obraz podyktowany jest traumatyczną historią XX w. oraz osobistym doświadczeniem. Wyrwany z ojczystej Rumunii i porzucony przez ojca tworzy pełne pesymizmu obrazy literackie.

Dziecko w literaturze absurdu każe zadawać pytania o jego sens; odpowiedzi na nie podważają fundamenty tej filozofii, stąd jako symbol sensu, spełniania, wiary pełni ono funkcję konia trojańskiego.

Słowa kluczowe: absurd, anty-sztuka, Camus, dziecko, Ionesco, koń trojański, Mauron, obraz, psychokrytyka, sieć metaforyczna, symbol, teatr absurdu.

W sztuce i literaturze świeckiej adresowanej do dorosłego odbiorcy dziecko i jego świat nie są motywem dominującym. W obrębie retoryki postać jego nie

figuruje jako samodzielna alegoria czy symbol¹. Można jednak wskazać dzieła, w których odgrywa ono ważną rolę na poziomie fabuły oraz ogólnego znaczenia. W tekstach skupionych na opisie świata zewnętrznego, jak literatura faktu, pamiętniki, wspomnienia, reportaże, staje się świadkiem minionej epoki zdającym relację z jej wydarzeń. W tekstach psychologicznych zwróconych ku wnętrzu człowieka jest nośnikiem pamięci. Rzadko jednak narracja prowadzona jest z punktu widzenia i językiem dziecka. Zazwyczaj opowiadającym jest osoba dorosła, która świat przedstawia ze swej perspektywy.

Interesujących przykładów funkcji dziecka w beletrystyce dostarcza francuska literatura absurdu zainicjowana przez Alberta Camusa w latach 40., rozwinięta przez dramaturgów Ioneskę, Becketta, Adamova po drugiej wojnie światowej, w latach 50. i 60. Na poziomie fabuły dziecko pojawia się jako postać epizodyczna, aktant², ale jeśli przyjrzymy mu się w kontekście filozofii nurtu, zobaczymy, że nabiera kluczowego znaczenia. Idąc dalej i dokonując pogłębionej analizy okazuje się, że w niektórych przypadkach odgrywa dodatkowo istotną rolę ekstra-fabularną³, bowiem jeśli zestawimy jego obraz z biografiami pisarzy, według metody psychokrytycznej zaproponowanej przez wybitnego francuskiego krytyka literatury Charles'a Maurona⁴, dotrzemy do ich utajonych osobowości. Wnioski płynące z przeprowadzonej dwutorowo analizy wykażą, że dziecko jest nie tylko ważnym motywem literackim, urastającym do rangi symbolu sensu stricto, lecz także prawdziwym koniem trojańskim podważającym filozofię absurdu w samym jej zarodku.

Za inicjatora absurdu jako kategorii filozoficznej i literackiej uważa się Alberta Camusa. W *Micie Syzyfa*⁵ i *Człowieku zbuntowanym*⁶ wyjaśnia, na czym polega absurd kondycji ludzkiej w świecie pozbawionym Boga i odartym z nadziei na transcendencję. Pragnący szczęścia i nieśmiertelności człowiek podlega nieustannie przemijaniu i śmierci, dąży do wielkości, lecz dościga go kres. Otoczony tętniącą życiem przyrodą jest jedynym elementem świata,

¹ Uwaga nie dotyczy symboli religii chrześcijańskiej ukazujących dziecko, zwłaszcza Dzieciątko Jezus.

² Aktant to element ożywiony lub nieożywiony, występujący w każdej jednej historii, pełniący określoną funkcję. Zbiorem funkcji aktantów jest model aktancjelowy (Anne Ubersfeld, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Seuil, 1996, s.7).

³ Przez określenie „ekstra-fabularny” autorka rozumie szereg informacji wykraczających poza tekst utworu i interpretację jego treści. Określenie odnosi się głównie do tła historycznego, kontekstu, osoby autora.

⁴ Charles Mauron urodził się i zmarł w Saint-Rémy-de-Provence (1899-1966). Studiował chemię na uniwersytecie w Marsylii, lecz pogarszający się wzrok przerwał karierę naukową. W latach 20. interesował się zagadnieniami estetycznymi, tłumaczył z angielskiego m.in. Lawrecena, Virginie Woolf, Forstera. W latach 30. wydaje w Paryżu tomiki poezji przyjęte bez entuzjazmu. Po II wojnie światowej poświęcił się krytyce literackiej. Opublikował prace: *Introduction à la psychanalyse de Mallarmé* (1950); *Des métaphores obsédantes au mythe personnel* (1963); *Psychocritique du genre comique* (1964).

⁵ A. Camus, *Mit Syzyfa*, Warszawa 1991.

⁶ A. Camus, *Człowiek zbuntowany*, Warszawa 2002.

który ma świadomość swej skończoności i granic, których sam z siebie w żaden sposób nie potrafi pokonać. Wobec tak absurdalnej, paradoksalnej i głęboko tragicznej doli pozostaje mu przyjąć postawę buntu, który jest niezgodą na przemijanie i może wyrażać się i realizować na różne sposoby. Camus pisze: „Człowiek jest jedynym stworzeniem, które nie zgadza się być tym, czym jest. Trzeba więc wiedzieć, czy jego odmowa musi prowadzić do unicestwienia innych i siebie samego czy wszelki bunt musi kończyć się uprawomocnieniem mordu powszechnego, czy też przeciwnie: nie pretendując do niemożliwej niewinności, może odkryć zasadę umiarkowanej winy”⁷.

Nieco inaczej definiują absurd dramatopisarze. Na polu teatru uzewnętrznia się on jako kryzys języka, z którego wypływają poważne konsekwencje, a z nich najbardziej tragiczną jest całkowita niemożność porozumienia się ludzi między sobą. Określenie „teatr absurdu” zostało wprowadzone w roku 1960 przez angielskiego krytyka literatury Martia Esslina⁸ w odniesieniu do twórczości francuskojęzycznych dramatopisarzy z początku lat 50. Byli wśród nich Samuel Beckett (z pochodzenia Irlandczyk), Eugène Ionesco (z pochodzenia Rumun), Artur Adamov (z pochodzenia Rosjanin), którzy sami określali swe dzieła jako „anty-teatr”, „anty-sztuka”, „anty-dramat”⁹. Negacja odnosiła się w pierwszej kolejności do teatru klasycznego i sztuki dobrze napisanej, zdefiniowanych i ugruntowanych wielowiekową tradycją europejską. Wyrażała bunt wobec realizmu, a co za tym idzie wobec zasady prawdopodobieństwa, trzech jedności, logicznej intrygi, bohaterów o wyraźnych rysach psychologicznych. Anty-dramaty cechują się klimatem katastrofizmu połączonego nierozdzielnie z komizmem. Sami autorzy podkreślali, że w ich pierwszym zamiśle było stworzenie komedii, której satyryczne ostrze mierzyło w mieszczaństwo, jego intelektualną niemoc i moralne wyjałowienie, małostkowość i zachłanność na dobra materialne. Mierzyło też w język uznawany odtąd za niedoskonały środek komunikacji. Stąd zamiast do słów sięgali najchętniej po inne środki artystycznego wyrazu, jak muzyka, dźwięki, światło, taniec i ruch, co czyniło z anty-teatru spektakl totalny nawiązujący po części do XIX-wiecznej koncepcji dramaturgicznej niemieckiego twórcy Richarda Wagnera. Negacja teatru i sztuki w ogóle odnosiła się, w dalszej perspektywie, do podważania zasad rządzących społeczeństwem, które doprowadziły do tragicznych w skutkach wydarzeń I poł. XX w. – rewolucji bolszewickiej w Rosji, I i II wojny światowej – które znacząco wpłynęły na losy samych dramatopisarzy. Absurd, choć śmieszny i bawi w pierwszym odruchu, zachęca do refleksji nad ludzkimi zachowaniami, a ta okazuje się przerażająca w konkluzjach.

Absurdalny jest nie tylko los człowieka w świecie na poziomie uniwersalnym, lecz także w indywidualnym wymiarze odnoszącym się do życia samych pisarzy. Jeśli przyjrzymy się ich dziełom z perspektywy psychokrytyki, odnajdziemy

⁷ Tamże, s. 18.

⁸ M. Esslin, *Le théâtre de l'absurde*, Paris 1960.

⁹ Fr. *anti-pièce, anti-théâtre, anti-drame*, neologizmy zdefiniowane w *Notes et contre-notes*.

poruszające zdarzenia, które wpłynęły na ich wizję świata warunkując formę wypowiedzi. W książce *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*¹⁰ Charles Mauron przedstawił psychokrytykę, która jest eksperymentalnym badaniem literackim czerpiącym z osiągnięć krytyki klasycznej i tematycznej oraz medycyny, w szczególności psychologii i psychiatrii. W jej założeniu dzieło literackie wyraża nieświadomość autora, metafory i symbole mówią wiele na temat jego rzeczywistości wewnętrznej, zaś sam mechanizm pracy twórczej można przyrównać do snu na jawie. Metoda składa się z czterech etapów: w pierwszej kolejności psychokrytyk analizuje różne teksty wybranego pisarza pod kątem pojawiających się w nim obrazów literackich; następnie wyodrębnia powtarzające się metafory wskazując, że tworzą one tzw. „sieci metaforyczne” (fr. *réseaux métaphoriques*); na ich podstawie ustala tematy zwane „obsesyjnymi” (fr. *thèmes obsédants*); wreszcie konfrontuje je z biografią autora określając jego „mit osobowy” (fr. *mythe personnel*). Nawiązując do Freuda francuski krytyk uważa, że świat wyobraźni wyłaniający się z dzieł ma swe źródło w przeżyciach, obrazach, spotkaniach, które zapisują się w podświadomości twórcy od najwcześniejszych lat życia. Stosując metodę psychokrytyczną do dzieł Camusa i Ioneski, można wskazać sieci metafor i obsesyjne tematy oraz spróbować odnaleźć ich źródło w życiu noblistów¹¹.

Większość bohaterów prozy i teatru Camusa to ludzie dorośli, niemniej dzieci pojawiają się systematycznie, tworząc obrazy metaforycznej sieci skupionej wokół filozofii absurdu. Z punktu widzenia fabuły pełnią one rolę epizodyczną, pozornie nic nie znaczącą. Autor nie opisuje ich życia, odczuć, pragnień, niekiedy nawet nie nadaje im imion. Wprowadza jednak ich postać w kluczowym dla tekstu momencie, w krańcowych sytuacjach ścierania się życia i śmierci. Ulotność i anonimowość aktantów czynią z nich nie tyle bohaterów w teoretyczno-literackim tego słowa znaczeniu, co symbole, które nadają dziełu głębszy wymiar etyczny, osadzając je w kontekście literatury zaangażowanej w życie i problemy epoki. W *Zaślubinach*¹², *Dżumie*¹³, *Kaliguli*¹⁴, *Sprawiedliwych*¹⁵, *Pierwszym człowieku*¹⁶ pojawiająca się postać dziecka każe stawiać fundamentalne pytania o „sens absurdu”.

Zbiór esejów *Zaślubiny*¹⁷ opublikowany w 1938 r. przez algierskie wydawnictwo Edmunda Charlota zrodził się z przeżyć i doświadczeń początkującego pisarza ukształtowanego w specyficznych warunkach historycznych¹⁸, w środowi-

¹⁰ C. Mauron, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris 1963.

¹¹ A. Camus otrzymał literacką nagrodę Nobla w 1957, a Eugène Ionesco w 1969 r.

¹² A. Camus, *Zaślubiny*, Kraków 1981.

¹³ Tegoż, *Dżuma*, Kraków.

¹⁴ Tegoż, *Kaligula*, Albert Camus, *Dramaty*, Kraków, 1987, s. 11-81.

¹⁵ Tegoż, *Sprawiedliwi*, Albert Camus, *Dramaty*, Kraków 1987, s. 225-290.

¹⁶ Tegoż, *Pierwszy człowiek*, Kraków 2003.

¹⁷ Tegoż, *Zaślubiny. Lato*, Kraków 1981.

¹⁸ Camus należał do trzeciego pokolenia kolonów. Z pochodzenia Francuz od urodzenia (1913) do 19. roku życia mieszkał w Algierii. Uczeń francuskiej szkoły laickiej uczącej w duchu

sku łączącym krytyczny, logiczny duch kartezjański ze śródziemnomorską beztroską radością życia. Węzłowym tekstem oddającym ontologiczną antynomię bycia i śmierci jest esej *Pustynia*, w którym zdaje sprawę z momentu uświadomienia sobie tragizmu ludzkiej egzystencji, z którego wyciąga wniosek, iż życie jest absurdem. W 1936 r., zwiedzając Florencję i jej okolice, Camus dotarł do jednego z klasztorów. Odpoczywał w podcieniach krużganków kontemplując nagrobne płyty dziedzińca-cmentarza, gdy wtem wpadła tam gromada roześmianych dzieci napełniając przestrzeń radosnym gwarem i tupotem biegających stóp. Kontrast śmierci i życia, mroku podcieni i zalanego słońcem dziedzińca wywarły głębokie wrażenie i poruszył wyobraźnię. Doświadczenie wpłynęło na jego filozofię i ukierunkowało dalszą pracę twórczą, rzeczywisty epizod przekuł w literacki motyw: postać dziecka, powtarzająca się na łamach książek i skłaniająca za każdym razem do zadania podstawowych pytań o życie i los, na które człowiek bez Boga nie potrafi dać żadnej odpowiedzi.

W *Dżumie* autor przedstawia miasto zmagające się ze śmiertelną zarazą. Dorośli mieszkańcy przyjmują różne postawy wobec sytuacji krańcowej, w jakiej mimowolnie znaleźli się, wobec nieustannego fizycznego zagrożenia życia. Każdy na swój sposób stara się tłumaczyć sobie nieszczęście i działać własnymi metodami, by siebie ocalić. Jedni szczepią się i skrupulatnie przestrzegają zasad higieny, inni próbują uciekać z odciętego kordonem sanitarnym Oranu, jeszcze inni izolują się lub przeciwnie – z całym zaangażowaniem niosą pomoc chorym i cierpiącym, by tak okazać bojowego ducha i walczyć. Ich w pełni świadome zmagania są poruszające i często wzruszają. Jednak najbardziej wstrząsającym epizodem jest zaledwie półtorastronicowy opis agonii dziecka całkowicie nieświadomego grozy sytuacji, w jakiej znalazło się miasto, jego rodzina i ono samo; bezbronny i niewinny:

„Dziecko (...) zostało przewiezione do szpitala pomocniczego, do dawnej klasy szkolnej, gdzie ustawiono dziesięć łóżek. Po upływie dwudziestu godzin Rieux [lekarz] stwierdził, że wypadek jest beznadziejny. Choroba zżerała małe ciało nie stawiające żadnego oporu. Bolesne, choć ledwo uformowane małe dymienice unieruchamiały stawy wątych członków (...). Z małego ciała, nagiego pod kocem wojskowym, unosił się zapach wełny i kwaśnego potu. Dziecko odprężyło się trochę, ręce i nogi przesunęło ku środkowi łóżka i, wciąż ślepe i nieme, zdawało się oddychać szybciej. Rieux spotkał spojrzenie Tarrou, który odwrócił oczy.

Widzieli już umierające dzieci, od miesięcy bowiem terror nie czynił wyboru, ale nigdy jeszcze nie śledzili ich cierpień minuta po minucie, tak jak teraz. Oczywiście ból, którym karano tych niewinnych, zawsze wydawał się im tym,

republikańskim, kartezjańskim i racjonalistycznym wyrósł w kręgu kultury śródziemnomorskiej o odmiennych tradycjach i wzorcach wychowania oraz zachowania. Camus uosabia połączenie dwóch żywiołów: śródziemnomorskiego temperamentu i radości życia oraz północnoeuropejskiego chłodnego racjonalizmu. Uwagi na ten temat u samego Camusa w *Człowieku zbuntowanym*, s. 343-348.

czym był w istocie, to znaczy zjawiskiem gorszącym. Ale dotychczas gorszyli się przynajmniej w sposób abstrakcyjny, ponieważ nigdy nie oglądali twarzą w twarz, tak długo, agonii niewinnego.

W tej chwili dziecko, jakby ukąszone w żołądek, zgięło się znowu z piskliwym jękiem. Tak zgięte pozostało przez długie sekundy, wstrząsane dreszczami i konwulsyjnym drżeniem, jakby jego kruchy szkielet uginał się pod wściekłym wiatrem dżumy i trzeszczał od wzmagających się podmuchów gorączki. Gdy atak minął, dziecko rozprężyło się nieco; zdawało się, że gorączka ustępuje i zostawia je, dyszące, na wilgotnym i zatrutym brzegu, gdzie odpoczynek przypominał już śmierć. Kiedy płomienna fala ogarnęła je znowu po raz trzeci i uniosła nieco, dziecko skurczyło się, cofnęło w głąb łóżka w trwodze przed płomieniem, który je palił, i wstrząsnęło obłądnie głową, odrzucając przykrycie. Wielkie łzy trysnęły spod rozpalonych powiek i zaczęły spływać po ołowianej twarzy, i pod koniec ataku, wyczerpane, kurcząc kościste nogi i ręce, których ciało rozpląnęło się w czterdzieści osiem godzin, przybrało na spustoszonym łóżku pozę groteskowego krucyfiksu.

Tarrou schylił się i swoją ciężką ręką otarł małą twarzyczkę, zwilżoną łzami i potem (...) Walka (...) skończyła się. (...) to koniec. Z ustami otwartymi, ale niemymi, dziecko odpoczywało w głębi rozrzuconych koców, z resztkami łez na twarzy. Paneloux [ksiądz] zbliżył się i wykonał gest błogosławieństwa. Potem zebrał sutannę i wyszedł. (...) Rieux odwrócił się (...) i rzucił gwałtownie: – Ach, ten przynajmniej był niewinny, ksiądz wie o tym dobrze!”¹⁹.

Mały, anonimowy bohater nie wypowiada ani słowa, cierpi i niemo walczy o życie, przez co staje się bardziej wymowny w swym świadectwie niż rozważania doktora Rieux, kazania księdza Paneloux, dialogi dziennikarza. Analogiczny obraz niemego, zmarłego dziecka pojawia się w dramacie *Kaligula*²⁰ rozpoczętym jeszcze przed wojną, w 1938, opublikowanym zaś w 1944. Uosabia go Drusilla, siostra i kochanka tytułowego cesarza, której nagłe odejście otwiera drogę do moralnej anarchii. On, wszechmocny i potężny, nic nie może zaradzić wobec losu, jego władza ustępuje wobec misterium śmierci i tajemnicy sił natury. Staje wobec prawdy o doli człowieka mówiąc „ostatecznie nie mam tak dużo sposobów, żeby udowodnić, że jestem wolny. Zawsze jest się wolnym na koszt drugiego. To absurdalne, lecz moralne”²¹. Jedynym, co w tej sytuacji pozostaje, to bunt, rozpaczliwe próby udowodnienia, na przekór doświadczeniu, że wszystko wolno. Kaligula, z władcy marionetkowego, staje się monstrum zagrażającym nie tylko elitom państwa, lecz także zwykłym ludziom. Krwawą politykę celnie streszczają Patrycjusze:

„Pierwszy Patrycjusz: Patrycjanie, skonfiskował twoje dobra! Scypionie, zabił twojego ojca! Oktawiuszu, porwał twoją żonę i kazał jej pracować w domu publicznym! Leidusie, zabił twojego syna. Czy będziecie to znosić?”²².

¹⁹ A. Camus, *Dżuma...*, s. 134–136.

²⁰ Tegoż, *Kaligula*, w: Albert Camus, *Dramaty...*

²¹ *Tamże*, s. 40.

²² *Tamże*, s. 30.

Kaligula nie jest w stanie wskrzesić Drusilli, tak samo jak nie może zdobyć księżycy, symbolu niemocy człowieka wobec losu. Stwierdza gorzko, że „ten świat, taki, jaki istnieje, jest nie do zniesienia. Potrzebuję więc księżycy, szczęścia, nieśmiertelności, jakiejś rzeczy, która może byłaby szalona, ale która by nie była z tego świata (...) I cóż mi przyjdzie z pewnej ręki, do czego mi posłuży ta władza tak zdumiewająca, jeśli nie mogę zmienić porządku rzeczy, jeśli nie mogę sprawić, żeby słońce zaszło na wschodzie, żeby cierpienie zmalało, a żywe istoty nie umierały? Nie Caesonio, to obojętne, czy śpimy, czy też czuwamy, jeśli nie mamy wpływu na porządek świata”²³.

W dramacie *Sprawiedliwi*²⁴ napisanym na przełomie 1948 i 1949 r., dzieci – również anonimowe i nieme – ocalają wielkiego księcia od śmierci w zamachu bombowym, jaki przygotowała na niego Organizacja walcząca z władzą, stawiająca sobie za cel obalenie caratu i wyzwolenie rosyjskiego ludu. Terrorysta Kaliajew miał rzucić bombę do karety wiozącej księcia na spektakl do teatru. Zdeterminowany, by popełnić zbrodnię, już stał na ulicy i czekał dumny i radosny na najważniejszy moment w życiu. Kareta nadjechała, Kaliajew wyciągnął bombę, zamachnął się, lecz jej ostatecznie nie rzucił, gdyż w ostatniej chwili dostrzegł siedzące w środku dzieci. Cofa się i z rezygnacją wraca do swoich, by wytłumaczyć się przed nimi:

„Kaliajew: Spójrzcie na mnie, bracia, spójrz, Boria, nie cofnąłem się, nie jestem tchórzem. Nie mogłem tego przewidzieć. Wszystko poszło za szybko. Te dwie poważne twarzyczki i ten straszny ciężar w mojej ręce. I właśnie w tych malców miałem go rzucić. O tak, prosto. Nie! Nie mogłem. (...) Dawniej, kiedy jeździłem końmi, u nas, na Ukrainie, pędziłem jak wicher, nie bałem się niczego. Niczego na świecie, chyba przejechania dziecka. Wyobrażałem sobie uderzenie, wątłą główkę padającą na bruk... (*milczenie*) Pomóżcie mi (*milczenie*). Chciałem zabić. Wróciłem, ponieważ myślałem, że muszę wam zdać rachunek, że jesteście moimi jedynymi sędziami, że powiecie mi, czy miałem rację, czy nie, że wy nie możecie się pomylić. Ale wy wszyscy milczycie (...) Oto, co proponuję. Jeśli postanowicie, że te dzieci mają zginąć, zaczekam przy wyjściu i rzucę bombę sam. Wiem, że nie chybię. Postanówcie tylko, będę posłuszny organizacji.

Stepan: Organizacja kazała ci zabić wielkiego księcia.

Kaliajew: To prawda. Ale nie żądała, abym zamordował dzieci.

(...)

Dora: Czekaj! (Do Stepana) Stepan, czy potrafiłbyś z otwartymi oczami strzelić wprost do dziecka?

Stepan: Tak, potrafiłbym, gdyby poleciła mi to organizacja.

(...)

Dora: Otwórz oczy i zrozum, że jeśli Organizacja zgodzi się choć raz, by pod naszymi bombami ginęły dzieci, natychmiast straci wpływ i autorytet.

²³ Tamże, s. 19 i 27.

²⁴ A. Camus, *Sprawiedliwi*, w: Albert Camus, *Dramaty...*

Stepan: Nie zawracajcie mi głowy bzdurami. Dopiero w dniu, kiedy postanowimy zapomnieć o dzieciach, staniemy się panami świata i rewolucja zwycięży.

Dora: W tym dniu cała ludzkość znienawidzi rewolucję.

Stepan: I co z tego? Byliśmy tylko tak pokochali rewolucję, żeby narzucić ją całej ludzkości, żeby całą ludzkość wyzwolić od niej samej, od jej własnej niewoli.

Dora: A jeśli ludzkość odrzuci rewolucję? A jeśli nawet lud, dla którego walczysz, nie zechce, żeby zabijano dzieci? Czy i w lud trzeba będzie uderzyć?

Stepan: Tak, dopóki nie zrozumie. Ja także kocham lud.

Dora: Miłość nie ma takiego oblicza.

Stepan: Kto to powiedział?

Dora: Ja, Dora.

Stepan: Jesteś kobietą i masz nieszczęśliwe pojęcie o miłości²⁵.

Dziecko jest także główną postacią *Pierwszego człowieka*, nieukończonego dzieła, którego rękopis odnaleziono tragicznego dnia 4 stycznia 1960 przy ciele noblisty. Książka przedstawia świat jego dzieciństwa i młodości, Algierię sprzed II wojny światowej. Uderzające jest w niej zestawienie nędzy w wymiarze materialnym i bogactwa w wymiarze duchowym. Mały Jacques [wcielenie Camusa] mieszka z na wpół niemą matką i bratem u babki i jej synów, w malutkim mieszkaniu w Belcour, ubogiej dzielnicy Algieru. Ojciec jego poległ na froncie wielkiej wojny. Rodzinie trudno związać koniec z końcem, lecz mimo to mały Jacques przeżywa dzieciństwo jako najpiękniejszy okres. Szczęściem są dla niego zabawy na plaży, kąpiele w ciepłym morzu, wygłupy w publicznie dostępnym ogrodzie botanicznym, mecze piłki rozgrywane na wielkim placu za szkołą. Woda, słońce, bujna przyroda, majątek śródziemnomorskich biedaków, są dla niego niewyczerpanym źródłem szczęścia, z którego zdaje relację narrator występujący raz jako dziecko, raz jako dorosły szukający swych korzeni.

Anty-dzieła Eugeniusza Ioneski to często jednoaktówki, w których liczba postaci została ograniczona do kilku zaledwie aktantów. Dziecko, podobnie jak u Alberta Camusa, systematycznie pojawia się pogłębiając warstwę znaczeniową tekstu, stając się obrazem w sieci metaforycznej. Autor posługuje się nim jako antynomią absurdu uosabianego przez osoby dorosłe, które zawsze wychodzą z pojedynku zwycięsko, przynajmniej na poziomie fabuły.

Antydramat *Lekcja*²⁶ napisany w 1950 r. ukazuje starcie Uczennicy z Profesorem. (Anty-) fabuła jest prosta: osiemnastoletnia dziewczyna przychodzi do znanego wykładowcy, by pobierać dodatkowe lekcje, przygotowuje się bowiem do doktoratu. Absurd w całej swej dosadności wyłania się w momencie, gdy Profesor zaczyna odpytywać ją, by sprawdzić stan posiadanej wiedzy i określić, czy może ona aplikować na studia doktoranckie całościowe (przedmioty ścisłe i humanistyczne) czy częściowe (tylko na jeden z kierunków). Zaczynają od ustalenia, że Paryż to stolica Francji, dalej nazywają pory roku

²⁵ A. Camus, *Sprawiedliwi...*, s. 247-248.

²⁶ E. Ionesco, *Lekcja*; w: Eugène Ionesco, *Teatr I*, Warszawa 1967.

i tu nauczyciel musi przyjść z pomocą, Uczennica zapomina bowiem wymienić jesień, po czym przechodzą do arytmetyki. Dziewczyna sprawnie dodaje w zakresie 0–10, przyznaje się jednak, że liczby zna do 16, nie opanowała odejmowania i – mimo wysiłków Profesora – nie potrafi pojąć na czym ono polega. Komizm absurdu widać szczególnie w dialogu, w którym Profesor oświadcza, że każdy inżynier musi sprawnie liczyć duże liczby i podaje przykład:

„Profesor: Proszę posłuchać, panienko, jeśli nie zrozumie panienka dogłębnie tych zasad, tych arytmetycznych archetypów, to nigdy nie uda jej się poprawnie wykonywać pracy politechnicznej. Jeszcze mniej będzie się nadać do prowadzenia zajęć w Szkole politechnicznej... ani w wyższych grupach przedszkolnych. Przyznam, nie jest to łatwe, to bardzo, bardzo abstrakcyjne... oczywiście..... ale jak panienka będzie mogła, bez pogłębienia podstaw wiedzy, policzyć w pamięci ile to jest – a to dla każdego inżyniera drobiazg – ile to jest, dajmy na to, trzy miliardy siedemset pięćdziesiąt pięć milionów dziewięćset dziewięćdziesiąt osiem tysięcy dwieście pięćdziesiąt jeden razy pięć miliardów sześćdziesiąt dwa miliony sto trzy tysiące pięćset osiem?

Uczennica, (*bardzo szybko*): To daje dziewiętnaście kwintylionów trzysta dziewięćdziesiąt kwadrylionów dwa tryliony osiemset czterdzieści cztery miliardy dwieście dziewiętnaście milionów sto sześćdziesiąt cztery tysiące pięćset dziewięć...

(...)

Profesor, (*coraz bardziej zdumiony, liczy w pamięci*): Tak.... Ma panienka rację... wynik to.... (...) Ale jakże może to panienka wiedzieć, skoro nie opanowała podstaw myślenia arytmetycznego?

Uczennica: To proste. Nie mogąc zdać się na moje rozumowanie nauczyłam się na pamięć wszystkich możliwych wyników wszystkich możliwych kombinacji liczb w mnożeniu²⁷.

Profesor zmienia następnie dyscyplinę chcąc sprawdzić stan wiedzy w zakresie filologii. Na początek daje wykład o języku neo-hispańskim w trakcie którego uczennicę rozboleły zęby. Profesor nie zwraca na to uwagi i zachowuje się jak osoba wpadająca w trans. Zaczyna krążyć z nożem wokół coraz bardziej apatycznej i obolałej Uczennicy, by na koniec ją zabić. Albo raczej należałoby powiedzieć – dokonać rytualnego mordu powtarzając słowo „nóż” niczym mantrę.

Dziecko, a właściwie młody człowiek u progu dorosłości, zostaje w brutalny sposób pokonane przez dorosłego. Didaskalia informują, że to ani nie pierwszy ani nie ostatni raz, profesor ma na sumieniu czterdzieści ofiar, a kolejna Uczennica przychodzi w momencie, gdy ciało poprzedniczki wnoszone jest ze sceny. Zanim ów mord nastąpił, śledzimy przemianę, jaka zachodzi w Uczennicy i Profesorze pod wpływem wzajemnych kontaktów, o czym znów informują rozbudowane didaskalia. Z ożywionej, radosnej, pełnej temperamentu młodej dziewczyny z początku sztuki bohaterka staje się ofiarą całkowicie bezsilną, by bronić się przed

²⁷ Tamże, s. 73.

napastliwym Profesorem. Ten zaś, z sympatycznego starszego pana przemienia się w krwiożercze monstrum, tyrana żądnego ofiar, by istnieć.

Podobnego przykładu ujarzmienia dziecka dostarcza sztuka *Kubuś, czyli uległość*²⁸. Zaczyna się od sceny, w której rodzina robi uparcie milczącemu synowi wyrzuty z niewiadomego powodu. Po kilkudziesięciu replikach okazuje się, że chłopak nie lubi ziemniaków okraszonych słoniną. Wobec nalegań rodziny zmienia zdanie i przyznaje, że to jego ulubiona potrawa. Ta wymuszona deklaracja „Uwielbiam ziemniaki ze słoniną” to swego rodzaju zaklęcie, po jego wypowiedzeniu „akcja” może „toczyć się” dalej. Na scenę wkracza Roberta, narzeczona Kubusia, wraz z rodziną. Wszyscy przygotowują się do ślubu podziwiając pannę młodą, która ma dwa nosy. (Anty-)bohater nie znał jej wcześniej, nie wiedział nawet, że chcą go ożenić, próbuje buntować się, co nie przynosi żadnego skutku wobec categorycznych perswazji dwóch rodzin. Ostatecznie młodzi pobierają się i zostają sami na scenie wygłaszając bezsensowne zdania o swej przyszłości, w których najczęściej powtarzonym słowem jest „kot”. Na zakończenie obydwie rodziny wraz z młodą parą przemieniają się w koty. Dziecko, również w tym wypadku u progu dorosłego życia, zostaje zmuszone do ślepego posłuszeństwa przemocą nie fizyczną, lecz psychiczną i werbalną.

Reasumując przykłady na poziomie tekstu literackiego należy zauważyć, że w beletryście Camusa i Ioneski dziecko pojawia się jako antynomia absurdu, a zatem symbolizuje sens. Jeżeli absurd, ucieleśniany przez dorosłych, jest chaosem, dziecko jawi się jako harmonia i ład. Jeżeli absurd jest pustką, dziecko staje się tym, co ją wypełnia i co bytowi nadaje znaczenie. Jeżeli absurd jest światem bez Boga, dziecko jest wiarą. Pojawianie się dziecka w dziełach Camusa – moment dyskretny, niemal całkowicie nieistotny dla fabuły, co najwyżej poruszający emocjonalnie – wyznacza kluczowe punkty na poziomie filozoficznego sensu dzieła zmuszając do stawiania fundamentalnych pytań nie tylko o to, jak żyć, jaką hierarchię wartości wybierać w codziennym postępowaniu, ale przede wszystkim czy żyć w ogóle i jak ten pierwszy ontologiczny wybór umotywować, aby egzystencja nabrała znaczenia. W *Dżumie* rozważania koncentrują się na sensie cierpienia i śmierci dziecka *explicite*, niewinnych *implicite*. Camus nawiązuje do interesującego go od dawna sporu, jaki na przełomie IV i V w. toczyli św. Augustyn i Pelagiusz, dotyczącego kwestii Bożej łaski²⁹. Dla surowego św. Augustyna jest ona Bożym darem, a nie nagrodą za nasze uczynki. Łaska nie dotyka dzieci nieochrzczonych, a zatem po śmierci nie mogą one iść do nieba i trafiają do piekła³⁰. W *Dżumie* ksiądz Paneloux symbolizuje zasady św. Augustyna, podczas gdy doktor Rieux, który nie potrafi znaleźć odpowiedzi

²⁸ Tegoż, *Kubuś, czyli uległość*, w: E. Ionesco, *Teatr I*, Warszawa 1967.

²⁹ Temat pracy magisterskiej Camusa to „Metafizyka chrześcijańska i neoplatonizm. Płotyń i święty Augustyn”; (P. Nguyen-Van-Huy, *La métaphysique du bonheur chez Albert Camus*, Neuchâtel 1968.

³⁰ B. Jarmulak, *Predestynacja. Krótka historia dogmatu*; <http://www.kalwin.info> (odczyt z dn. 25 marca 2011 r.).

na absurd potępienia niewinnego, ucieleśnia myśl pelagiańską. Niezawiniona śmierć pozostaje dla niego przejawem absurdu, czegoś absolutnie niewytłumaczalnego i nie znajdującego żadnego usprawiedliwienia, ani w wierze, ani poza nią. Podstawowe pytanie brzmi czy w świecie, w którym takie zbrodnie dokonują się, warto w ogóle żyć. Jeśli przyjmiemy, że mimo wszystko warto żyć, to jedyną postawą wyrażającą wolność pozostaje bunt wobec świata. Jest on tym bardziej tragiczny, że człowiek obarczony świadomością wie, że i tak przegra w starciu.

Bunt jako podwalina Camusowskiej filozofii i nierozwikłany problem ontologiczny, był wielokrotnie podejmowany na płaszczyźnie literatury. W *Kaliguli* śmierć młodziutkiej Drusilli, a więc śmierć dziecka, również go wywołuje. Wobec niespodziewanego, okrutnego ciosu wszechpotężny cesarz uświadamia sobie, że jego władza ma kres, ogranicza się do doczesności i jej problemów. Bunt Kaliguli przybiera formę anarchii moralnej, ale tak wyrażana wolność jest pozorna i ułudna, bowiem o ile człowiek może sprzeciwiać się tym regułom, które sam ustanawia, o tyle prawa naturalnego życia i naturalnej śmierci są poza zasięgiem jego możliwości. Camus, wielbiciel dzieł Dostojewskiego, zastanawia się nad granicami ludzkich żądz i obrazem świata pozbawionego jakichkolwiek zasad. Zbuntowany cesarz nie znajduje szczęścia w etycznym nihilizmie podważając tym samym jego sens. Szczęściem była dla niego Drusilla, zatem dziecko staje się raz jeszcze symbolem utraconego raj.

W *Sprawiedliwych* wprowadzenie symbolu dziecka w kluczowej dla dramatu scenie zmusza do podjęcia rozważań nad legitymizacją przemocy. Dziecko przeciwstawione jest tyranii zarówno władzy carskiej jak i walczącej z nią organizacji terrorystycznej. Jako antynomia gwałtu i śmierci, staje się symbolem pokoju, ładu i stabilizacji opartej na wzajemnym poszanowaniu i braterstwie. Camus, ukazując je w stanie zagrożenia życia, stawia pytanie czy taki świat jest w ogóle możliwy. Czy racje Kalijajewa i Dory występujących w obronie niewinności, zwyciężą nad racjami Stepana i wielkiej księżnej? Absurd dotyka tu nie tylko sfery ontologii, wkracza też na pole stosunków międzyludzkich ukazując, że każdy człowiek pragnie czegoś innego, kieruje się własnymi racjami sprzecznymi często z racjami innych. W takiej sytuacji nader trudno mówić o dialogu i ustalaniu zasad wspólnego życia. Kwestia społecznego współżycia dotykała Camusa szczególnie boleśnie. W Algierii, gdzie urodził się, wychował, w której została jego matka, rodzina i przyjaciele, narastał konflikt między Francuzami zajmującymi ziemię jako kolonię i Arabami, który doprowadził do krwawych starć, o czym wspomina w *Pierwszym człowieku*.

Znamienny jest fakt, że po cyklu absurdu i buntu³¹ Camus zamierzał napisać serię dzieł w cyklu miłości oraz że zaczął go właśnie od wspomnień z okresu

³¹ Wymienia się trzy cykle twórczości Camusa. Pierwszy to cykl absurdu, obejmuje dzieła *Kaligulę*, *Obcego*, *Mit Syzyfa* i *Nieporozumienie*. Drugi to cykl buntu zilustrowany w *Dżumie*, *Stanie oblężenia*, *Sprawiedliwych* i *Człowieku zbuntowanym*. Trzeci cykl – miłości – został ledwo zaczęty, gdy pisarza dosięgła śmierć w wypadku samochodowym.

dzieciństwa. Być może miłość miała zwiastować przemianę filozofii i stać się kategorią ostatecznie przewyżającą absurd, wypełniającą jego pustkę, samotność i bezsens. Tym bardziej uderzałoby posłużenie się postacią dziecka, symbolu sensu i pełni życia. Konkluzje te są jedynie spekulacją, dalszy rozwój intelektualny i twórczy przerwała brutalnie śmierć.

Podobną funkcję pełni dziecko w literackim świecie absurdu Ioneski, urastając do rangi symbolu świata idealnego. Tragicznie doświadczony na poziomie fabuły każe stawiać pytania w perspektywie sensu i znaczenia utworów. O ile Camus skupia się na kwestiach ontologicznych, o tyle Ionesco w *Lekcji* porusza zagadnienia epistemologiczne, przy których postać dziecka okazuje się mieć wymowne znaczenie. Profesor, jako przedstawiciel domeny rozumu, logiki i nauki ujawnia jej arbitralność, a nieraz i bezsens. W takim kontekście system edukacji jawi się jako przemoc zadawana dziecku – symbolowi niewinności, spontaniczności i zdrowego rozsądku. Dziecko niepodporządkowane systemowi nie może wejść w dorosły świat, świat umowności, konwenansów i układów. Uczennica, będąc dopiero u progu dorosłości, wyraźnie go odrzuca, dlatego musi zginąć. Nie sposób tutaj nie szukać analogii do głęboko zakorzonego w kulturze europejskiej motywu biblijnego z Księgi Rodzaju, przedstawiającego drzewa w ogrodzie Eden. Zerwanie owocu z drzewa wiadomości stało się przyczyną upadku pierwszych ludzi, powodem wygnania. Chęć posiadania wiedzy doprowadziła do zguby, podobnie jak w przypadku Uczennicy u Ioneski. Nieskażone wiedzą dzieciństwo jest stanem szczęścia i niewinności, który raz utracony nigdy się nie odnowi, jest reminiscencją dawnej harmonii z Bogiem. Tragizm polega i na tym, że człowiek, utraciwszy Raj, wiedzy tak naprawdę nie posiadał. Wyniki jej poszukiwania są czcze i prowadzą donikąd – człowiek gromadzi tylko wynalazki, od których ani świat, ani ludzkie życie nie stają się lepsze, bezpieczniejsze ani łatwiejsze. U Ioneski epistemologia jest absurdem, wiedza nie daje człowiekowi odpowiedzi na pytania egzystencjalne, przede wszystkim jak żyć i współ-żyć z innymi.

Od problemów epistemologii Ionesco przechodzi do spraw życia społecznego jednostek. W sztuce *Kubuś, czyli uległość* wprowadza na scenę typowe dla swej dramaturgii pary – małżeństwa. Tragizm ich wzajemnych relacji polega na zbanalizowaniu i spowszednieniu miłości, a w dalszej perspektywie – na niemożności porozumienia się. W sztuce rysuje się także wyraźnie konflikt pokoleń polegający na przymuszaniu młodych do potulnego powielania zachowań i wzorców rodziców i dziadków, na narzucaniu rozwiązań i niedopuszczaniu do samodzielnych wyborów. Starsi tłumią indywidualność Kubusia, zabijają w nim postawę krytyczną. Tragizm polega dodatkowo na niemożności zaproponowania dziecku wartości, gdyż sami dorośli takich nie mają. Kubuś symbolizuje wolność i otwartość, samodzielne szukanie sensu życia i własnego powołania. Jednak przemoc psychiczna rodziców doprowadza do ujarzmienia tego, co w dziecku najcenniejsze.

Należałoby postawić pytanie: dlaczego Camus i Ionesco wybrali filozofię absurdu i zilustrowali ją w swych utworach. Według psychoanalizy Maurona

to one, a nie tylko oficjalne biografie, dostarczają najcenniejszych informacji na temat życia twórców i ukazują prawdziwy, bo całkowity obraz człowieka, z całą jego złożoną warstwą podświadomości, skrywającą niewypowiedziane pragnienia i tęsknoty, przemilczane wspomnienia i zawiedzione nadzieje.

Pierwsze lata i młodość Camusa upłynęły w wielkim ubóstwie materialnym, w towarzystwie tyranicznej babki Katarzyny Sintès, z pochodzenia Hiszpanki, ciężko pracującej na chleb, rządzącej w rodzinie oraz ślepo jej podporządkowanej i na wpół niemej matki. Owdowiała, z dwójką małych dzieci, znalazła schronienie u swej matki. Jako chłopiec wychował się na pograniczu kultur europejskiej i arabskiej, osierocony znalazł męskie wzorce do naśladowania dopiero w szkole. Dwaj nauczyciele – Louis Germain w szkole podstawowej, Jean Grenier w liceum – wywarli zasadniczy wpływ na jego rozwój, edukację i filozofię życiową. Szczególnie ważna była rola Greniera, który ukazał licealiście bogactwo świata śródziemnomorskiego i jego kultury różnej od katolicyzmu. Centralne miejsce zajmuje w niej człowiek, którego obraz, zakorzeniony w pogańskich wierzeniach i mitach, różni się diametralnie od chrześcijańskiego modelu. Człowiek śródziemnomorza pełen jest radości i beztroski uwarunkowanych brakiem poczucia winy i skazy pierwotnej. Chrześcijaństwo zaś, mówiąc o grzeszonym dziedzictwie Adama odkupionym ofiarą Chrystusa, kładzie nacisk na złożoność natury ludzkiej, której nieodzownym elementem są: cierpienie, przemijanie i śmierć, którym to głównie sprzeciwia się myśl południa. Camus ukuł swój wizerunek człowieka odnosząc się do dwóch wielkich światopoglądów. Jak zauważa Natanson³², autor *Dżumy* nieustrudzenie szukał wyjaśnienia tego, kim człowiek jest, czym jest człowieczeństwo, i przytacza fragment z czwartego *Listu do przyjaciela Niemca*: „W dalszym ciągu uważam, że świat ten nie ma większego sensu. Ale wiem, że coś w nim ów sens posiada, a mianowicie człowiek, gdyż jest on jedyną istotą, która takiego sensu żąda. Ten świat zawiera przynajmniej prawdę człowieczą i naszym zadaniem jest przywrócić mu jego rację przeciw samemu nawet losowi. Nie ma innych racji jak człowiek. I jego właśnie należy ocalić, jeśli się chce uratować wyobrażenie, jakie sobie tworzymy o życiu”. Symbolem przywracania sensu życiu staje się niewątpliwie postać dziecka.

U Camusa niezawiniona śmierć i potępienie niewinnego nie przejawiają się tylko na gruncie abstrakcyjnej filozofii. Są konkretnym przejawem społecznej niesprawiedliwości, której sam był świadkiem już jako dziecko i która głęboko wryła się w jego (pod)świadomość i pamięć. Jako mieszkaniec kolonii doświadczał na co dzień arbitralnego podziału ludzi na „lepszych” (Francuzów) niosących misję cywilizacyjną „gorszym”, „ciemnym” tubylcom algierskim. W społeczeństwie segregacyjnym, w którym poszczególne narodowości żyją w swoich gettach, kłamstwo kolonizatorów raziło w sposób dosadny. Skrajna bieda, w jakiej mieszkała ludność arabska jawnie przeczyła obietnicom i zapewnieniom władz. Najbardziej oburzał go los dzieci, które z głodu toczyły walki z psami

³² W. Natason, *Szczęście Syzyfa*, Kraków 1980, s. 41.

o resztki jedzenia znalezione na śmietnikach. Zdaje relację z hipokryzji systemu kolonialnego w serii wstrząsających reportaży dotyczących nędzy mieszkańców Kabylii³³. Ze względu na antykolonialną wymowę tekstów władze nie dopuściły do ich ukazania się w prasie algierskiej. Potem, już we Francji, jako uznany pisarz, Camus nieraz stawiał pytanie, czy w takich warunkach egzystencji możliwe jest jakiegokolwiek braterstwo między Arabami i Francuzami. Temat *Sprawiedliwych* ukazujący władzę i opozycję jest transpozycją sytuacji w Algierii po II wojnie światowej, walczącej o niepodległość z Francją. Terroryzm stał się jednym z narzędzi walki Algierczyków, któremu jednak Camus ostro się sprzeciwiał w artykułach z lat 50. Dzieci w sztuce są wyrazem nadziei na lepszy świat, bardzo jednak kruchej, niemej i słabej.

Postać niemego dziecka, cierpiącego przemoc i zagrożonego w samej swej egzystencji, przywodzi na myśl również postać matki pisarza, cierpiącej na zaburzenia mowy, zwłaszcza po otrzymaniu tragicznej wiadomości o śmierci męża na froncie I wojny światowej. Potulna, cicha nieraz doznawała przemocy psychicznej ze strony babki, o czym Camus wspomina wielokrotnie z bólem i smutkiem w *Pierwszym człowieku*. Z troską myślał o niej już po przeprowadzce do Francji, zwłaszcza w obliczu nasilającego się konfliktu arabsko-francuskiego i coraz częstszych zamachów terrorystycznych w Algierze. Zdawał sobie sprawę, że jego zaangażowanie na rzecz dialogu i pojednania Algierczyków i Francuzów nie wszystkim się podobało i dodatkowo narażało matkę na niebezpieczeństwo. Jego słynne zdanie, wielokrotnie krytykowane przez przeciwników, że wyżej stawia życie i bezpieczeństwo własnej matki, niż chęć położenia kresu przemocy w Algierii, dobitnie świadczy o trosce i odpowiedzialności syna³⁴. Figura niemego matki – dziecka to kolejny przykład obrazu z metaforycznej sieci ujawniającej związki między życiem i dziełem pisarza, stawiającym pytanie o granice absurdu i przemocy.

Równie dramatycznie rysuje się dzieciństwo i młodość Ioneski. Urodzony w Rumunii (1909) wyjeżdża z rodzicami do Paryża w 1913 r., gdyż jego ojciec miał tam pisać doktorat. W momencie wybuchu I wojny światowej (1914), gdy Rumunia przyłącza się do walk przeciwko Niemcom i Austro-Węgrom, ojciec wraca sam do kraju, zrywa więzy z rodziną, uzyskuje rozwód i ponownie żeni się. Matka samotnie wychowująca Eugène'a i jego siostrę umieszcza syna w internacie (1917–1919), który pozostanie dla niego koszmarnym wspomnieniem. W 1925 r. jedzie do Rumunii, gdyż sąd ojcu przyznał prawo do dalszej opieki nad dziećmi. Eugène nie może znaleźć z nim wspólnego języka, nie akceptuje go bezdzietna macocha. Młodzieniec zaczyna gardzić ojcem, który jest apodyktyczny w stosunku do niego i jednocześnie całkowicie oportunistyczny w stosunku do władz (najpierw poparł nazistów, potem komunistów, dzięki czemu

³³ W 1939 r. algierskie czasopismo *Alger républicain* opublikowało fragmenty reportaży Camusa pt.: *Misère de la Kabylie*, ukazujące w przejmujący sposób nędzę ludności arabskiej zamieszkującej Kabylię, krainę w północnej Algierii, w regionie Atlasu.

³⁴ Herbert Lottman, *Albert Camus. Biografia*, Warszawa 1996.

utrzymywał się w sferach władzy). W 1926 r. syn ostatecznie zrywa z nim kontakty i wraca do Francji.

W kontekście burzliwego dzieciństwa nie dziwi fakt, że w tekstach obu noblistów na próżno szukać ładu i harmonii. Jest to raczej literatura niespokojna, zbeletryzowane świadectwo wewnętrznego rozdarcia, poszukiwania miejsca w świecie i próba nadania sensu życiu. Obaj szukają go na gruncie laickim odcinając się od religii i płynącej z niej moralności. Czy jednak sam fakt poszukiwania nie wyraża dobitnie owej wewnętrznej tęsknoty za sensem i wiarą? W takim kontekście dziecko przestaje być wyłącznie epizodyczną postacią literacką, zwykłym aktantem, ale urasta do rangi symbolu literatury absurdu. Uosabia niewinność, bezbronność, stan czystości, naturę sprzed upadku. Jego śmierć staje się ekwiwalentem rytuału inicjacji albo wręcz grzechu pierworodnego, które oznaczają moment wyjścia ze świata dziecięcej ufności i beztroski, upadek człowieka, wygnanie i samotną syzyfową walkę. Dorosły wygnaniec próżno szuka drogi powrotu do utraconego ogrodu harmonii. To dorosłość jest absurdalna, bowiem jedynie dorosły nie znajduje odpowiedzi na pytania. Dziecko w ogóle ich nie stawia, po prostu jest, żyje czerpiąc z darów świata, nie bacząc na zawiłości ontologii, epistemologii, ekonomii i kwestii społecznych. Cała przyroda jest dla niego cudem, którego nie musi przekładać na żadną logikę, ani wyjaśniać według prawideł nauki.

Dyskretnie pojawiający się symbol każe stawiać zasadnicze pytania o sens absurdu, pytania, na które nie można znaleźć odpowiedzi. Tym samym podważa jego racje u samych podwalin. Jest zatem niczym koń trojański: wprowadzony w system filozoficzny zadaje kłam jego podstawowym założeniom; podważa przekonanie o absurdalności egzystencji i neguje ateizm ujawniając głęboko zakorzenioną – choć publicznie negowaną – potrzebę wiary, Absolutu i nadziei na transcendencję. Wiadać to nieco wyraźniej przy pogłębionej analizie, sięgającej do podświadomości autorów poprzez zastosowanie metody, jaką jest psychokrytyka.

Literatura

- Camus A., *Człowiek zbuntowany*, Warszawa 2002.
Camus A., *Dżuma*, Kraków 2004.
Camus A., *Kaligula*, w: *Dramaty*, Kraków 1987.
Camus A., *Pierwszy człowiek*, Kraków 2003.
Camus A., *Zaślubiny oraz Lato*, Kraków 1981.
Camus A., *Zbuntowani*, w: *Dramaty*, Kraków 1987.
Dictionnaire Albert Camus, red. J. Guérin, Paryż 2009.
Esslin M., *Le théâtre de l'absurde*, Paris 1960.
Ionesco E., *Kubuś, czyli uległość*, w: *Teatr I*, Warszawa 1967.
Ionesco E., *Lekcja*, w: *Teatr I*, Warszawa 1967.
Jarmulak B., *Predestynacja. Krótka historia dogmatu*; <http://www.kalwin.info> (odczyt z dn. 25 marca 2011 r.).

Lottman H., *Albert Camus. Biografia*, Warszawa 1996.

Mauron C., *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, Paris 1963.

Natanson W., *Szczęście Syzyfa*, Kraków 1980.

Nguyen-Van-Huy P., *La métaphysique du boheur chez Albert Camus*, Neuchâtel 1968.

Ubersfeld A., *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris 1996.

Trojan horse or child in the world of absurd

Summary

In most rhetoric dictionaries, the child, apart from the Infant Jesus, is not considered as an autonomous symbol. The fiction authors addressing adult readers seldom present the child's image. However, a 20th century branch of French literature, precisely the absurd school, makes the child one of its important metaphors revealing a deeper sense of the texts. Albert Camus, who initiated the philosophy of absurd in the 1940s, as well as Eugène Ionesco who promoted the theatre of absurd, evoke the child as the symbol of sense, faith and hope.

What is more interesting, the child's meaning is not strictly limited to the text, but also reveals some details about the inner self of the authors called "hidden personality". To unveil it, one should apply the psychocritics, a literary analysis method proposed by a famous French critic and thinker Charles Mauron.

The child in the world of absurd becomes a symbol of some past experiences as well as of secret wishes and unspoken expectations. Sometimes the authors themselves are not aware of their inner needs, as they are the part of the subconscious discussed in detail by Freud.

In this context, the child as a symbol becomes a real Trojan horse, and shakes its fundamentals by posing the essential questions about the principles of absurd.

Keywords: absurd, anti-drama, Camus, child, image, Ionesco, Mauron, metaphoric net, psychocritics, symbol, theatre of absurd, Trojan horse

RECENZJE I OMÓWIENIA

*Biskup na walizkach. Z arcybiskupem Szczepanem
Wesołym rozmawia Aleksandra Klich, Księgarnia św. Jacka,
Katowice 2010, ss. 176.*

Polacy, podobnie jak inne narody Europy i świata, zamieszkują nie tylko w swych krajach ojczystych, lecz z różnych powodów, najczęściej ekonomicznych, osiedlają się poza granicami ojczyzny. Praktycznie od samego początku emigrantom towarzyszyli polscy duchowni. Jedni z nich pracowali wśród rodaków czasowo, inni ofiarowali im całe życie. Do tych drugich należy abp Szczepan Wesoły. Jemu poświęcono publikację, ujętą w formie wywiadu-rzeki, pt. *Biskup na walizkach*. Jej tytuł nawiązuje do częstych podróży, jakie abp Wesoły, jako „duszpasterz Polonii świata”, odbywał. Mówi o tym sam zainteresowany, kiedy stwierdza: „Szybko się pakuję, bo mam niewiele rzeczy i potrzeb. Mieszczę wszystkie swoje rzeczy w jednej walizce. (...) Z jedną latałem po świecie, a druga – gotowa – czekała na mnie w Rzymie. Dzięki temu szybko i sprawnie mogłem się przemieszczać” (s. 164).

Wywiad rozpoczyna się rozmową nt. współczesnej emigracji. Kwestii tej poświęcony został pierwszy rozdział: *Ja tu tylko na chwilę. Nowa emigracja* (s. 5-13). Kolejne rozdziały uporządkowano chronologicznie na temat wydarzeń z życia abp. Wesołego: *Śląski akcent. Dzieciństwo* (s. 15-33); *Znak różańca. Wojna* (s. 35-48); *Jak możesz, nie wracaj. Emigrant z wyboru* (s. 51-69); *Książd to nie zawód. To misja. Seminarium* (s. 71-89); *Każdy biskup ma głos. Sobór* (s. 91-113); *Emigrant, który pozostał Polakiem. Jan Paweł II* (s. 115-129); *Służyć z weselem. Opiekun emigracji* (s. 131-143); *Nim będzie wolna Polska. Emigracja wobec Kraju* (s. 145-159); *Książd dla drugiego człowieka. Duszpasterstwo emigracyjne* (s. 161-171). Publikacja zamknięta została posłowiem autorstwa ks. prof. Jerzego Myszora, pt. *Arcybiskup, który mówi, co myśli*. (s. 172-174). Przepleciono ją fotografiami, które korespondują z prezentowanymi zagadnieniami.

Abp Szczepan Wesoły od ponad sześciu dekad obserwuje funkcjonowanie polskiej emigracji. Patrzy na nią nie tylko okiem badacza, lecz także duszpasterza oraz emigranta. Oceniając życie na emigracji zwraca uwagę na jego tymczasowość, tzn. przekonanie o pobycie za granicą, który ma zakończyć się za jakiś – bliżej nieokreślony czas – powrotem do ojczyzny. Poczucie tymczasowości przekłada się na to, że Polacy podejmują prace, które najłatwiej zdobyć, bez starania się o lepsze posady. Brakuje im motywacji. Wynika to też z faktu, że w Polsce zdobyli oni wykształcenie, które jest nieprzydatne w Anglii. Bycie absolwentem takiego kierunku jak politologia, psychologia czy socjologia

skutkuje tym, że są sfrustrowani. Jediną pociechę stanowią szybko zarobione pieniądze. Nieliczni rozwijają znajomość języka angielskiego, uczą się dalej itd. Abp Wesoły zarzuca polskim emigrantom, że „...nie mają poczucia własnej wartości, godności. Nie czują się obywatelami Europy” (s. 8). Jego zdaniem potrzebne jest dostrzeżenie faktu, że raczej się nie wróci, szczególnie w sytuacji, gdy się ma na emigracji dzieci. Należy zacząć budować dom na obczyźnie. Abp Wesoły stwierdza dobitnie: „Jestem realistą: Polak na emigracji musi się liczyć z tym, że nie uda się mu wrócić do kraju, więc powinien się nauczyć żyć w społeczeństwie, do którego przyjechał, kształcąc się, dbając o swoją wartość, miejsce w społeczeństwie i zachowując swoją tożsamość” (s. 9-10).

Problemem społeczności polskiej w Anglii jest – jego zdaniem – brak aktywności na polu społecznym oraz politycznym. Nie wykorzystuje się możliwości, np. w postaci wybierania do władz lokalnych własnych przedstawicieli. Pozytywnym przykładem mogą dla Polaków być Hindusi. Abp Wesoły przywołuje też przykład negatywny – Pakistańczyków – i ich naznaczoną hermetycznością kulturę w tym religię muzułmańską, co skutkuje tym, że „...wielu terrorystów wywodzi się z takich właśnie zamkniętych środowisk” (s. 10).

Panaceum na ujawniające się problemy powinna być zdrowo pojęta integracja, w ramach której połączone zostanie dobre funkcjonowanie w miejscu osiedlenia z pamięcią o kraju pochodzenia. Abp Wesoły stwierdza: „Dobrze by było, żeby Polacy zachowali poczucie swojej odrębności kulturowej, obyczajowej, religijnej. Ale polskość to ma być busola, nie mur. Jako duszpasterz emigrantów zawsze przestrzegałem ludzi i księży, żeby nie zamykali się w twierdzy polskości. Żeby uczyli się języków obcych” (s. 11). Przypomina, że na emigracji dwujęzyczność jest koniecznością. Jest to coś, co ubogaca. „Człowiek żyje tyle razy, ile zna języków” – tłumaczy arcybiskup (s. 11-12).

Doświadczenie poruszania się w środowisku wielokulturowym zostało dane abp. Szczepanowi Wesołemu już w dzieciństwie. Urodził się i wychował na Górnym Śląsku, w środowisku znajdującym się pod wpływem Polaków i Niemców, katolików i ewangelików, a także społeczności żydowskiej. Jego rodzice odznaczali się pobożnością i duchem patriotycznym. Ojciec był zwolennikiem Wojciecha Korfanteo. Józefa Piłsudskiego oceniał raczej negatywnie. Abp Wesoły powiedział, że ojciec nie mógł wybaczyć Piłsudskiemu, że „...nie lubi Śląska. Że liczą się dla niego tylko Kresy, konie, kawaleria, te wszystkie polskie romantyczne sztafaże. (...) Bo Piłsudski, chociaż przecież był socjalistą (...) nie rozumiał śląskich górników. (...) Górnicy są twardzi, nigdy nie wiedzą, czy wrócą po szybcie do domu. Dlatego tak ważny jest dla nich Kościół, religia, wiara. Piłsudski tego nie rozumiał” (s. 23). Z żalem przywołuje abp Wesoły fakt, że na pogrzebie Wojciecha Korfanteo nie było żadnego przedstawiciela przedwojennych władz polskich.

Interesujące jest odniesienie do kwestii językowych. Abp Szczepan Wesoły wspomina, że w domu rozmawiano w gwarze śląskiej. Miejsce, w którym użycie gwary mogłoby zostać odczytane jako świętokradztwo, był kościół. Tam

używano języka polskiego, który w kontekście liturgicznym postrzegano jako święty. „Jakby ksiądz powiedział kazanie gwarą, to by go ludzie wyrzucili z kościoła. Uznaliby, że znieważył Słowo Boże. (...) Kościół to zawsze była dla Ślązaka Polska, a język polski był językiem sakralnym. To przekonanie sprzed wojny zostało mi do dziś. Bardzo mi się nie podobają pomysły, żeby tłumaczyć Biblię na gwarę. (...) W kościele ma być polski. Polskość przetrwała na niemieckim Śląsku dzięki temu, że księża mówili po polsku. Podobnie na emigracji – jeśli ksiądz mówi do wiernych, do emigrantów, po polsku, to jest większa szansa, że zachowają oni poczucie tożsamości narodowej” (s. 32).

Okres II wojny światowej miał dla abp. Szczepana Wesołego podobny charakter jak dla wielu młodych Polaków pochodzących ze Śląska i Pomorza. Razem z bratem został wzięty do niemieckiego wojska. Dzięki pomocy jednego z kapłanów udało mu się dostać na front zachodni. Trafił na wybrzeże południowej Francji, gdzie pełnił służbę obserwacyjną. W sierpniu 1944 r. wzięto go do alianckiej niewoli, by następnie – razem z innymi rodakami – dołączyć do stacjonującego we Włoszech Drugiego Korpusu Polskiego. Służył w nim do końca wojny.

Podobnie jak wielu byłych żołnierzy, abp Wesoły zdecydował się nie wracać do ojczyzny. Stwierdził na ten temat: „Zdecydowana większość powojennych emigrantów nie wyjechała z kraju dobrowolnie, ale została z niego niejako wypchnięta” (s. 53). Tego typu tłumaczenie popularne jest wśród tych, którzy w Wielkiej Brytanii osiedlali się w okresie powojennym. Polityczne motywy, a nie tak jak w przypadku innych „za chlebem”, miały charakter nobilitujący. Podkreśla się, że decyzja o tym, aby nie wracać, stanowiła rodzaj dobrowolnego, świadomego politycznego manifestu. Abp Wesoły stwierdza: „Ci wszyscy ludzie zdecydowali się zostać na zachodzie ze względów ideowych, protestując w ten sposób przeciw krzywdzie wyrządzonej przez światowe mocarstwa Polsce. Oni po prostu nie wyobrażali sobie powrotu do kraju rządzonego przez komunistów” (s. 54). Powyższe słowa wpisują się w kreowany po II wojnie światowej mit o szlachetnym, bo politycznym emigrancie – o emigrancie „z wyboru”. Faktycznie większość Polaków, którzy w ramach Drugiego Korpusu Polskiego znaleźli się w Wielkiej Brytanii pochodziła z Kresów, a więc z obszarów, które znalazły się po wojnie w Związku Radzieckim, a nie w Polsce. Zostali oni tam przywiezieni w ramach procesów demobilizacyjnych. Trudno więc mówić o dobrowolności, o możliwości wyboru. Abp Wesoły mówi o zdradzie światowych mocarstw. Do nich należały nie tylko ZSRR i USA, lecz także Wielka Brytania. To jednak nie przeszkadzało „politycznym” emigrantom, aby osiedlić się na Wyspach Brytyjskich.

Na początku wywiadu abp Szczepan Wesoły odniósł się do Polaków wspólnie przybywających do Anglii, którzy nie mają przydatnego dla miejscowej gospodarki wykształcenia. Ciekawostką jest fakt, że z podobną sytuacją mieliśmy do czynienia wśród Polaków osiedlających się tam po II wojnie światowej. Większość z nich – czego nie wspomina abp Wesoły – miała chłopski

rodowód. Powodowało to, że w brytyjskie życie gospodarcze wchodzili oni jako niewykwalifikowani robotnicy. Doświadczenia zdobyte w czasie wojny były nieprzydatne w czasie pokoju. Życie w „cywilu” było połączone z rozgoryczeniem i frustracją – przejście od określonego miejsca w hierarchii wojskowej do nizin brytyjskiego życia społecznego. Szczególnie odnosiło się to do zawodowych wojskowych. Wielu z nich „...kompletnie się pogubiło. Często byli już po pięćdziesiątce, nie mieli żadnego zawodu, ani talentu do nauki języków. Było im bardzo trudno znaleźć pracę. Zmywali talerze w restauracjach, zostawali portierami w hotelach” (s. 59). Jako przykład abp Wesoły podaje gen. Stanisława Maczka, który pracował jako barman, oraz gen. Klemensa Rudnickiego, który restaurował obrazy. Odnosząc się do ich sytuacji abp Wesoły stwierdza „na wyrost”: „Nie wiem, czy dzisiejsze młode pokolenie byłoby zdolne do takiego patriotycznego poświęcenia” (s. 59).

Odnosząc się do patriotyzmu Polaków, którzy zamieszkiwali w Wielkiej Brytanii, abp Szczepan Wesoły podkreśla ich wytrwałe dążenie do zachowania tego, co polskie. Odnosiło się to do nich samych oraz ich dzieci. Opinia ta wyraża bardziej myślenie życzeniowe niż stan rzeczywisty. Faktem jest, że Polacy, w większości mężczyźni, dzięki intensywnemu życiu organizacyjnemu byli w stanie zachować swą polskość. Nie odnosiło się to jednak do ich dzieci. Konsekwencją tego, że wśród polskich imigrantów dominowali mężczyźni były małżeństwa mieszane. Wychowanie dzieci przez brytyjską matkę w brytyjskim środowisku skutkowało tym, że w większości dzieci identyfikowały się z kulturą brytyjską.

Abp Szczepan Wesoły wspomina, że powojenne życie Polaków w Wielkiej Brytanii było niełatwe. Dla miejscowych stanowili oni element obcy – pochodzili z kraju nieanglosaskiego i byli katolikami. Z tego powodu traktowano ich jako ludzi niższej kategorii. Doświadczali dyskryminacji, w tym w pracy; np. przedstawiciele miejscowych związków zawodowych nalegali, aby Polaków zatrudniać jako robotników niewykwalifikowanych. Do dnia dzisiejszego wielu Polaków ma o to żal do Brytyjczyków. Odkoczną dla upokorzenia zaznawanego ze strony Brytyjczyków było polskie życie organizacyjne. Można tu wskazać np. na Stowarzyszenie Polskich Kombatantów, harcerstwo, szkoły sobotnie oraz polskie duszpasterstwo. Polacy nabywali lub budowali kościoły oraz obiekty parafialne. Brytyjscy biskupi początkowo byli niechętni polskiemu duszpasterstwu. Z biegiem czasu sytuacja ta zaczęła się zmieniać. Polskie duszpasterstwo funkcjonuje do dnia dzisiejszego w Wielkiej Brytanii. Stanowi ono niekiedy „cierń w oku” miejscowego duchowieństwa. Abp Wesoły tłumaczy to następująco: „Niektórzy brytyjscy proboszczowie i młodszy księża, nie znający przeszłości i polskiej mentalności, patrzą zazdrośnie, gdy na Mszach polskich kościoły pękają w szwach, a na angielskich świecą pustkami. Uważają, że gdyby nie było polskiego duszpasterstwa, to emigranci z Polski przybyliby na ich, angielskie Msze. Ale to kompletnie nie-realne” (s. 64). Abp Wesoły prezentuje pozytywny wizerunek Polaka-katolika. Faktem jest jednak to, że uczestnictwo Polaków w niedzielnych nabożeństwach jest niskie (wynosi 9%), na co niedawno zwracał uwagę ks. Krzysztof Tylińczak,

proboszcz polskiej parafii św. Jana Ewangelisty w Londynie (informacja za: „Wiadomości KAI” 2011, nr 13, s. 11). Przepelnienie wynika z faktu, że liczba polskich świątyń jest w stosunku do ilości Polaków nie za wielka.

Los abp. Szczepana Wesołego w Wielkiej Brytanii odbijał los innych rodaków. Samodzielne życie rozpoczął jako niewykwalifikowany robotnik w fabryce drutu w Wakefield, w północnej Anglii. Angażował się w życie organizacyjne. Postanowił zostać duchownym. Zanim rozpoczął studia w Rzymie uzupełniał wykształcenie u jezuitów w Campion House w Osterley pod Londynem. W Rzymie abp Wesoły studiował w latach 1951-1957. Wyświęcono go dla Diecezji Katowickiej. Po krótkim pobycie w Polsce zdecydowano skierować go do pomocy rezydującemu w Rzymie abp. Józefowi Gawlinie, który podjął się wydania wielotomowego dzieła *Sacrum Poloniae Millennium*, dokumentującego historię polskiego Kościoła oraz polskiego duszpasterstwa na emigracji. Obaj – Gawlina i Wesoły – byli Ślązakami. Abp Józef Gawlina rezydował przy polskim kościele pw. św. Stanisława Biskupa przy via Botteghe Oscure 15. Przy okazji osoby abp. Gawliny przywołano postać prymasa Stefana Wyszyńskiego. Abp Wesoły wspomina, że obaj hierarchowie nie lubili się. Gawlina był wykształcony, znał języki, miał wpływy w Watykanie, co drażniło Wyszyńskiego. Zdarzało się, że prymas Wyszyński traktował abp. Gawlinę z lekceważeniem. Abp Wesoły podkreśla lojalność abp. Gawliny wobec prymasa, która wyraźnie ujawniła się w czasie kiedy prymas był aresztowany.

W czasie trwania Soboru Watykańskiego II abp Szczepan Wesoły był zaangażowany w prowadzenie w soborowym biurze prasowym sekcji języków słowiańskich. W praktyce obsługiwał polskich dziennikarzy. Wśród spostrzeżeń dotyczących obrad soborowych interesujące są te, które odnoszą się do polskich hierarchów, których abp Wesoły prezentuje jako nieprzygotowanych do wielkiego wydarzenia, jakim był sobór, m.in. nie znali aktualnej dyskusji teologicznej. Jego zdaniem jednym z powodów była słaba znajomość języków obcych. Polscy biskupi nie korzystali z możliwości wsparcia się doradcami teologicznymi, tak jak np. uczynił to kard. Josef Frings, którego doradcą był ks. Józef Ratzinger. Jedynym spośród polskich purpuratów, który aktywnie włączył się w obrady soborowe był abp Karol Wojtyła. „Był jednym z nielicznych polskich biskupów, którzy dwa czy trzy razy wystąpili podczas obrad (...) po kilku wystąpieniach dołączono go do grupy Ojców Soboru, którzy zajmowali się opracowaniem pierwszej części Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym...” (s. 117).

Abp Szczepan Wesoły wspomina, że jednym z owoców soborowych było ożywienie się ruchów katolickiego laikatatu. On sam zaangażował się w tego typu działalność. Ponieważ przedstawiciele świeckich katolików z Polski nie zawsze mogli prezentować swych opinii na polu międzynarodowym, w ich imieniu czynili to członkowie działającego w Londynie Instytutu Polskiej Akcji Katolickiej.

Obok pracy przy redagowaniu kolekcji *Sacrum Millennium Poloniae*, abp Wesoły zajmował się duszpasterstwem wśród Polaków gromadzących się w kościele św. Stanisława Biskupa oraz innych miastach włoskich, w tym w Turynie,

Neapolu i Mediolanie. Spośród osobistości świata polonijnego we Włoszech wspomina Kazimierza Papée, którego Edward Raczyński ocenił jako tego, który „pisze dobre raporty, ale nie jest dobrym dyplomatą” (s. 135). Jego osoba stanowiła smutne potwierdzenie tego, że polska emigracja na Zachodzie czuła się mocna na poziomie werbalnym, w rzeczywistości jednak była słaba. Papée nie potrafił zadbać o stałą siedzibę dla polskiej ambasady przy Watykanie. Z biegiem czasu – na skutek *Ostpolitik* Watykańskiego Sekretariatu Stanu oraz tego, że polscy biskupi przebywający w Rzymie z pierwszej ręki informowali o tym, co się dzieje w Polsce – jego misja okazała się zbędna.

Po śmierci abp. Józefa Gawliny (1964) „schedę” opieki nad emigracją przejął bp Władysław Rubin. Abp Wesoly wspierał go w kolejnym dziele, jakim było przygotowanie obchodów milenium chrztu Polski w 1966 r. W Wiecznym Mieście stały się one okazją do zjazdu przedstawicieli społeczności polonijnej z całego świata. Uroczyste obchody miały także miejsce za oceanem – w Chicago. Pierwotnie zaproszono na nie prymasa Stefana Wyszyńskiego. Ponieważ nie otrzymał on od władz polskich pozwolenia na wyjazd, zastąpił go bp Rubin. Towarzyszył mu abp Wesoly. W ciekawy sposób opisuje on amerykańską Polonię: „Emigracja amerykańska była niepodległościowa, manifestowała przywiązanie do wiary i niechęć do komunistów, choć sama była podzielona”. Stwierdzenie to jest naznaczone pewną niekonsekwencją. Polaków osiedlających się w USA, w przeciwieństwie do tych z Wysp Brytyjskich, z którymi wyraźnie utożsamia się abp Szczepan Wesoly, postrzegano jako emigrację „za chlebem”, a nie polityczną.

Odnosząc się do Polonii brytyjskiej abp Szczepan Wesoly zwraca uwagę na ujawniającą się różnicę przeżywania polskości w ramach pierwszego i drugiego pokolenia. Dla starszych to, co polskie oscylowało wokół patriotycznych rocznic: 3 maja, 15 sierpnia i 11 listopada. Dla młodych było to coś obcego. Ich postawę krytycznie oceniali starsi, którzy „Nie mogli np. zrozumieć, dlaczego młodzi Polacy mówią po angielsku. Oni, starsi, śpiewali *Z tej biednej ziemi*, czy *Serdeczna Matko* zawadzili, młodzi kompletnie nie rozumieli, o co chodzi. I te pieśni zupełnie ich nie angażowały” (s. 141). Nadzieję pokładano w młodych duszpasterzach z Polski i nowych piosenkach, które ze sobą przywozili z ojczyzny.

Kolejną uroczystością, w przygotowanie której zaangażowała się abp Szczepan Wesoly była beatyfikacja o. Maksymiliana Kolbego (1971). Stała się ona okazją do spotkania w Rzymie Polaków z różnych zakątków świata, przede wszystkim zaś z Europy.

Po obronie pracy doktorskiej na Uniwersytecie Laterańskim abp Szczepan Wesoly został kierownikiem Centralnego Ośrodka Duszpasterstwa Emigracyjnego w Rzymie. W 1968 r. nominowano go na urząd biskupa z przeznaczeniem wsparcia w posłudze duszpasterskiej bp. Władysława Rubina. Oczekiwano dwutorowości posługi – bycia duszpasterzem polonijnym oraz bycia pomocnikiem między środowiskami polonijnymi a Polską. Interesujące jest zawołanie biskupie, wybrane przez abp. Wesolego – łac. *Latus serviam* (pol. *Będę służył z weselem*), które w żartobliwy sposób nawiązuje do nazwiska arcybiskupa.

W wywiadzie z abp. Szczepanem Wesołym podjęto kwestię jego „politycznego” zaangażowania. Okazja ku temu pojawiała się dość wcześnie – w czasie obrad Soboru Watykańskiego II. Jego owocem był list napisany w imieniu polskich biskupów do biskupów niemieckich, w którym znalazły się słowa: „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie”. W czasie pobytu w Polsce (styczeń 1966 r.) abp Szczepan Wesoły był przesłuchiwany. Pytano się, kto jest autorem listu. W kolejnych latach sposobnością do „politycznej” aktywności była publicystyka – artykuły arcybiskupa publikowano w weekendowym dodatku do londyńskiego „Dziennika Polskiego”, pod pseudonimem *ks. Wacław Koźmiński*. Abp Wesoły krytykował w nich to, co działo się w Polsce. Odnosząc się do swego pseudonimu literackiego abp Wesoły stwierdził: „Mało kto wiedział, że te teksty pisał biskup. W redakcji gazety był wtajemniczony tylko jeden człowiek. Nie chciałem narażać na nieprzyjemności prymasa Wyszyńskiego. Gdyby rozeszła się informacja, że polski biskup pisuje do emigracyjnych gazet o polityce, komuniści na pewno wykorzystaliby ją w walce z Kościołem” (s. 149).

Innym rodzajem krytycznego wobec sytuacji w Polsce piśmiennictwa były wydawane przez abp. Szczepana Wesołego listy pasterskie. Ze strony władz polskich zwracano się do prymasa Józefa Glempa, aby upomniał abp. Wesołego. Ten jednak tego nie czynił. Abp Wesoły z wdzięcznością wspomina postępowanie prymasa Glempa: „Przysłał tę korespondencję do mnie. Zawsze czułem jego wsparcie. Podobnie było z prymasem Wyszyńskim. Kościół w Polsce i na emigracji zawsze starał się być wobec siebie lojalny. Komuniści nie mogli nas podzielić. W połowie lat osiemdziesiątych takich listów skarżących na mnie było więcej” (s. 151).

W ostatnim rozdziale pt. *Ksiądz dla drugiego człowieka. Duszpasterstwo emigracyjne* odniesiono się do wielu obowiązków, które wypełniał abp Szczepan Wesoły. Natłok zadań nie przeszkadzał mu w osobistych kontaktach, gdyż jak podkreśla arcybiskup: „Ważniejsze od administrowania jest bycie z ludźmi, spotkanie się z nimi tam, gdzie żyją i pracują. Podróże to nieodłączna część życia opiekuna emigracji. Ludzie bardzo chcą mieć kontakt ze swoim biskupem, rozmawiać z nim, ponarzekać, podowcipkować, razem się pomodlić. Biskup powinien być z nimi zawsze wtedy, gdy tego potrzebują, a nie tylko wtedy, gdy jemu pasuje” (s. 163).

Opracowanie Biskup na walizkach jest godne polecenia czytelnikom. Abp Szczepan Wesoły w barwny, żywy i czasem nieco plotkarski sposób przybliży swe życie osobiste oraz działalność duszpasterską. Zaprezentowano go jako „tytana” pracy na rzecz Polaków zamieszkujących za granicą, czemu sam zainteresowany nie zaprzecza. Po lekturze wywiadu warto wskazać na dwie kwestie. Abp Wesoły sprawia wrażenie „wolnego strzelca”. Nie zatroszczył się o znalezienie następcy, który by kontynuował jego dzieło. Jego funkcja została przejęta przez polskich biskupów: Ryszarda Karpińskiego (2003–2008) i Wojciecha Polaka (2009–). Stanowi to potwierdzenie symptomatycznej dla środowisk polonijnych sytuacji – niezdolności do zapewnienia sobie duchownych

z „własnych szeregów”. Z Polski pochodzi znacząca większość polonijnych duszpasterzy, w tym w ostatniej dekadzie dwóch biskupów. Kolejna kwestia odnosi się do terminologii. Abp Wesoły w swych wypowiedziach – nie licząc jednego miejsca w wywiadzie – nie używa określenia „Polonia”. Można się zastanawiać, czy to przypadek, czy świadoma decyzja. Optować należy za drugim rozwiązaniem. Abp Wesoły podobnie jak wielu Polaków, którzy po zakończeniu II wojny światowej osiedlali się za granicą, w tym w Wielkiej Brytanii, nie używa określenia „Polonia”. Tłumaczy się to tym, że tworzący Polonię wyjechali z ojczyzny z przyczyn materialnych, zaś emigranci, to ci, którym towarzyszyła polityczna, a więc szlachetna motywacja. Zwraca się też uwagę, że określenie „Polonia” było używane chętnie przez władze komunistyczne, czego nie akceptowali głównie Polacy zamieszkali na ziemi brytyjskiej. Obecnie „wierność” tej językowej tradycji należy uznać za anachronizm.

ks. Adam Romejko
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

René Girard, *Gewalt und Religion. Ursache oder Wirkung?*
Herausgegeben, mit zwei Gesprächen und einem Nachwort
von Wolfgang Palaver, Wydawnictwo: Matthes & Seitz,
Berlin 2010, ss. 104.

W dziejach ludzkości można wskazać na zjawiska wspólne dla różnych kultur. Do nich należą fenomeny przemocy i religii. Chętnie zwraca się uwagę na zachodzące pomiędzy nimi powiązania. Tej kwestii poświęcone zostało opracowanie autorstwa René Girarda (1923-), światowej sławy francusko-amerykańskiego literaturoznawcy i antropologa. Zawartą w nim tematykę sygnalizuje tytuł, który można przetłumaczyć następująco: *Przemoc i religia. Przyczyna, czy skutek?* Składa się ono z czterech części: artykułu autorstwa René Girarda (*Gewalt und Religion. Ursache oder Wirkung?* s. 5-30); dwóch rozmów z René Girardem przeprowadzonych przez Wolfganga Palavera (1958-), profesora katolickiej nauki społecznej na Uniwersytecie Innsbruckim (*René Girard im Gespräch I*, s. 33-65; *René Girard im Gespräch II*, s. 66-83) oraz *Postłowie* autorstwa Palavera (*Nachwort*, s. 85-95).

Podjmując się odpowiedzi na pytanie o zachodzące pomiędzy przemocą i religią relacje, René Girard odnosi się do dwóch typów religii – archaicznej i biblijnej. Dla czytelnika znającego jego wcześniejsze dzieła prezentowany sposób argumentacji nie stanowi *novum*. Girard dokonuje pewnego podsumowania tego, co zaprezentował w swych publikacjach. Odnosząc się do fenomenu przemocy należy zwrócić uwagę na jej „wszędobylskość”. Jest ona obecna w świecie przyrody, a także w świecie człowieka. Pierwszy z wymienionych światów różni się od drugiego tym, że dzięki przyrodzonemu mechanizmowi (instyktowi) agresja jest w stosownym momencie zatrzymywana, w drugim zaś – na skutek ludzkiej zdolności naśladowania do (*mimesis*) na skalę nieznaną w świecie przyrody – może dojść do zagłady nawet całych społeczności.

Obok elementu destruktywnego ujawnia się także „pozytywna” strona *mimesis*. Zostało to „uwiecznione” w ramach archaicznych religii. U ich fundamentu stoi doświadczenie kolektywnego mordu i jedności grupy, która dzięki niemu została osiągnięta (s. 8). Literackim świadectwem tego procesu, który Girard określa mianem mechanizmu kozła ofiarnego, są mity. Problemem współczesnego świata jest to, że mity postrzega się jako opowiadania zmyślone, fantastyczne. Girard zwraca uwagę, że odzwierciedlają one (np. mit o Edypie) realną przemoc. Cechą charakterystyczną mitów jest to, że proponuje się

w nich zreinterpretowaną wizję owej przemocy. To nie kolektyw dokonujący mordu, lecz ofiara jest winna. Można więc stwierdzić, że mity stanowią formę „rozgrzeszenia” posługującego się przemocą tłumu (s. 11).

Społeczność, która doświadcza najpierw – funkcjonującego na zasadzie „wojny wszystkich ze wszystkimi” – kryzysu, a następnie – na skutek kolektywnego aktu przemocy względem przypadkowej ofiary – jedności, jest przekonana o interwencji „siły wyższej”. To „cudowne” wydarzenie zapada w jej pamięci na tyle głęboko, że w przyszłości, w sytuacji zagrożenia kolejnym kryzysem, stara się je możliwie wiernie odtworzyć. To odtwarzanie stanowi moment narodzin rytuału. Girard podkreśla, że (religijny) rytuał jest czymś, co występuje w każdej kulturze. To, co zewnętrzne może się różnić, zaś istota jest niezmienna – jest nią ofiara (s. 14.17).

Pomimo że treścią rytuału jest (ofiarnicza) przemoc, to nie jest ona celem samym w sobie. Skanalizowanie przemocy w postaci ustalonych form rytuału umożliwia zapobieżenie jej eskalacji. Jest to swoisty paradoks religii archaicznych – działanie przeciw przemocy nie poprzez wyrzeczenie się jej, lecz poprzez akt jej substytucji, który jest dokonywany przez ofiarę.

Założenia mechanizmu kozła ofiarnego, będącego fundamentem rytuału, nie są znane tym, którzy się nim posługują. Odślonięcie prawdy o nim, a w konsekwencji pozbawianie go skuteczności, dokonane zostało w świecie biblijnym. Girard przywołuje postacie, które nie godząc się na stosowanie mechanizmu kozła ofiarnego, stają się jego ofiarami. Wyrazem braku aprobaty stosowania tego mechanizmu jest wyraźna artykulacja własnej niewinności, a zarazem niegodziwości prześladowców. Ze Starego Testamentu na uwagę zasługuje Józef, Hiob i cierpiący Sługa Jahwe, zaś z Nowego – Jezus (s. 20).

René Girard stwierdza ze smutkiem, że współcześnie nie dostrzega się demitologizującej mocy Biblii. Umieszcza się ją w jednym szeregu z tekstami mitologicznymi. Myślicielem, który dostrzegał różnice pomiędzy Biblią i mitami był Fryderyk Nietzsche (1844–1900). Zwracał on uwagę, że autorzy biblijni opowiadają się za ofiarami a przeciw oprawcom. Niestety, Nietzsche nie zdecydował się poprzeć religii słabych ofiar. Wybrał mocnych prześladowców (s. 22–23).

Pewnym paradoksem współczesnego świata, który jest naznaczony szczególną troską o ofiary, jest generowanie nowych ofiar. Nie chodzi tu o zbrodnie, które dokonano w czasie wojen toczonych w XX w. Podatność człowieka na mimetyzm powoduje, że koncentracja na ofierze prowadzi do rywalizacji (licytacji) o to, kto postępuje w sposób przyjazny wobec ofiar, a kto nie. Troska o ofiary staje się okazją do usprawiedliwienia siebie na koszt innych (s. 24–25).

Pierwszą z zaprezentowanych w opracowaniu *Gewalt und Religion* rozmów Wolfgang Palaver przeprowadził w 2000 r., w czasie corocznej konferencji nt. teorii mimetycznej (Colloquium on Violence and Religion, COV&R), którą zorganizowano na Boston College w Massachusetts. Druga miała miejsce w 2006 r., również w ramach COV&R, na Saint Paul University w Ottawie.

Kwestię okoliczności towarzyszących przeprowadzanym rozmowom Palaver podjął w ramach *Posłowania* (s. 86).

Odnosząc się do zainteresowań literaturoznawczych Girarda Palaver przypomina jego pierwsze dzieło (*Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris 1961), w którym podjął się on analizy wybranych powieści. Stwierdza, że nie odniósł się w nim do twórców niemieckich. Być może to było powodem, że opracowanie to zostało wydane w języku niemieckim prawie po 40 latach (*Figuren des Begehrens. Das Selbst und der Andere in der fiktionalen Realität*, Thaur 1999; wyd. pol. *Prawda powieściowa i kłamstwo romantyczne*, Warszawa 2001). Girard tłumaczy zaistniałą sytuację tym, że badał twórczość tych pisarzy, których utwory znajdowały się w programie nauczania uniwersyteckiego. Gdyby obecnie miał dokonać uzupełnień, to podjąłby się analizy twórczości Johanna Wolfganga Goethego (1749–1832), a konkretnie jego powieści *Die Wahlverwandschaften* (Tübingen 1809; wyd. pol. *Powinowactwo z wyboru*, Warszawa 1959). Innym niemieckim twórcą, do którego pisarstwa odwołuje się Girard jest Friedrich Hölderlin (1770–1843). Okazją do skierowania uwagi ku twórczości Hölderlina była konferencja na jego temat, w której uczestniczył Girard (s. 34–36).

Inaczej niż w przypadku niemieckich twórców literackich prezentuje się recepcja idei niemieckich filozofów i myślicieli, w tym Hegla, Webera, Heideggera, Freuda i Nietzschego. Palaver odwołuje się do wywiadu, który René Girard udzielił Michaelowi Jakobowi, a w którym stwierdził, że jest antynietzscheanistą (M. Jakob, *Aussichten des Denkens*, München 1994, s. 175). Odnosząc się do Nietzschego Palaver prosi Girarda, aby wyjaśnił różnicę między pogaństwem a chrześcijaństwem. Girard używa wcześniej przywołanej argumentacji, z tym że rozwija ją. Wskazuje, że należy odnieść się do postaci, o których pisze Nietzsche – do Dionizosa i Ukrzyżowanego (Chrystusa). Zdaniem Nietzschego Chrystus to postać, która jest fundamentem moralności niewolniczej. Zwracając uwagę na odmiennosc tekstów mitycznych i biblijnych wskazuje on, że ujawnia się ona w różnej ocenie ofiary i jej oprawców. Nietzsche nie twierdzi, że ofiara w tekstach mitologicznych jest winna, lecz że wszyscy potwierdzają jej winę. Takie nastawienie względem ofiary jest jego zdaniem czymś dobrym, gdyż społeczeństwo musi być uwolnione od nieużytecznych i nieudolnych. Girard podkreśla, że w ten sposób Nietzsche „łąduje” na pozycjach typowych dla darwinizmu społecznego. Girard jest przekonany, że Nietzsche nie wie do końca, co kryje się za podejmowanym przez niego wyborem, gdyż nie odkrywa on mechanizmu kozła ofiarnego. Gdyby go poznał, dostrzegłby, że chrześcijaństwo nie jest obrońcą słabych, lecz prawdy (s. 53–54).

Kontynuując rozmowę Wolfgang Palaver podejmuje kwestię skrajnych poglądów prawicowych i lewicowych. Wskazuje na ich (neo)pogański, a w konsekwencji antychrześcijański charakter. Odnosi się do doświadczenia pierwszej poł. XX w. – rządzącej w Niemczech partii narodowosocjalistycznej i jej antychrześcijańskich ideologów. Symptomatyczne jest to, że Palaver partię

narodowosocjalistyczną opisuje przy pomocy kategorii *prawica*. Myślicielem związanym z nazistami był Martin Heidegger (1889–1976). René Girard wskazuje, że chociaż punktem wyjścia w jego życiu było chrześcijaństwo, to jednak reprezentuje on poglądy ateistyczne (s. 56–58).

W interesujący sposób zaprezentowane zostały pogańskie tendencje ujawniające się obecnie po stronie lewicowej. W swym antychrześcijańskim nastawieniu są one silniejsze, niż te sprzed pół wieku. Odnosząc się do ofiary zwraca się uwagę, że powodem „cierpienia” jest sposób traktowania jej przez tych, których poglądy stoją pod wpływem chrześcijaństwa. Świadomie pomija się fakt, że zachowania, które w przeszłości były karane, obecnie nie są zagrożone sankcjami. Np. homoseksualizm oceniany w minionych wiekach jako zachowanie grzeszne, którego nie tolerowano, współcześnie prezentowany jest jako coś godnego a zarazem jako życiowa alternatywa, którą warto polecić ludziom młodym.

Zdaniem Girarda większość ludzi zamieszkujących w świecie zachodnim kieruje się judeochrześcijańską moralnością i to bez względu, czy uważają się za religijnych, czy nie. Jednocześnie, np. w USA, można zaobserwować silne tendencje do zmiany tego nastawienia. Chętnie wykorzystuje się argument walki z działaniami o charakterze prześladowczym, szczególnie zaś z prawicowym totalitaryzmem. Jeśli mówi się – zdaniem Girarda – o panującym obecnie totalitaryzmie, to należy podkreślić, że ma on przede wszystkim lewicowy charakter. Podobnie jak w przypadku nazizmu mamy w jego ramach do czynienia z walką ze „starą” judeochrześcijańską moralnością. Girard uważa, że ci którzy atakują tradycyjne wartości są w mniejszości. Udaje im się jednak realizować swe cele, ponieważ większość zwątpiła w moralność biblijną i jest przekonana o tym, że ona się chwieje (s. 60–61).

Druga rozmowa René Girarda i Wolfganga Palavera, którą poświęcono wzajemnemu stosunkowi pomiędzy przemocą a monoteizmem, miała miejsce w 2006 r., a więc po 11 września 2011 r. Z tego powodu pojawiła się w niej kwestia islamu. Girard z jednej strony zastrzega się, że nie jest znawcą tej religii, z drugiej zaś czyni interesujące uwagi dotyczące jej relacji do religii archaicznych i chrześcijaństwa. Czymś wspólnym dla tych dwóch ostatnich jest – niezależnie od jego interpretacji – centralne wydarzenie, które Girard określa mianem dramatu kozła ofiarnego. Inaczej jest w islamie, w którym nie ma odniesień do kozła ofiarnego i związanego z nim mechanizmu. Patrzenie na Jezusa z perspektywy jego męki oceniane jest w islamie jako bluźnierstwo. Pomimo że w Biblii i Koranie jest wiele tekstów paralelnych, to jednak nie ma w Koranie odpowiednika Pasji Jezusa. W islamie czymś nie do pojęcia jest myśl, że Bóg mógłby cierpieć.

Wolfgang Palaver zadaje pytanie: czy islam jest związany z judeochrześcijańskim objawieniem, czy raczej należy go postrzegać jako pozostałość po świecie pogańskim? Girard odpowiada, że ani jedno, ani drugie. Ta odpowiedź wynika z faktu, że w islamie nie ma – na co wskazano wyżej – odniesienia do dramatu kozła ofiarnego. Islam należy raczej postrzegać jako religię, która stoi bliżej

tę, co w judaizmie określa się mianem niebiblijnej formy prorocstwa. Girard dodaje: „W końcu Mahomet jest nazywany Prorokiem”.

Odnosząc się do wskazywania na ścisłe związki pomiędzy przemocą i islamem René Girard zwraca uwagę, że należy wystrzegać się tego typu uproszczeń. Konieczne jest uwzględnienie kontekstu społecznego i politycznego. Dodaje, że wiele rzeczy trudno przewidzieć, jak chociażby przemiany w Europie, które miały tam miejsce pod koniec lat 80. XX w. w ramach – i tu pada nieco zaskakujące określenie okresu przełomu w Europie Środkowowschodniej – drugiej rewolucji rosyjskiej (s. 79–82).

Na początku *Posłowie* Wolfgang Palaver odnosi się do osoby swego rozmówcy, a następnie do okoliczności, które towarzyszyły przeprowadzanym rozmowom. Następnie systematyzuje zawarty w rozmowach materiał. Palaver jest osobą dobrze przygotowaną do dyskusji z René Girardem. Jest autorem najobszerniejszej – spośród dotychczas wydanych – monografii, w której zaprezentowano teorię mimetyczną i jej autora w kontekście pytań stawianych we współczesnym społeczeństwie (W. Palaver, *René Girards mimetische Theorie. Im Kontext kulturtheoretischer und gesellschaftspolitischer Fragen*, Münster – Hamburg – London 2003, ss. 452; wyd. 2: 2004; wyd. 3: 2008).

Opracowanie *Gewalt und Religion* jest godne polecenia polskim czytelnikom. Ze względu na zastosowaną w nim formę (rozmowa) nie ma ono wybitnie systematycznego charakteru. Niewielka objętość powoduje, że niektóre zagadnienia nie zostały zaprezentowane w dogłębny sposób a raczej wymagają u czytelnika pewnego obeznania z zasadniczymi założeniami teorii mimetycznej. Interesującą nowością w ramach prezentowanych przez Girarda idei jest kwestia islamu, w tym wskazanie na jego dystans wobec chrześcijaństwa, który wynika z faktu, że brakuje w nim „rozprawienia się” z problemem mechanizmu kozła ofiarnego.

ks. Adam Romejko
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

*Księga prześwietnego bractwa bułkarzy i ciastkarzy
królewskiego miasta Gdańska zapoczątkowana
w Roku Pańskim 1724, w której zapisano nazwiska nowych
czeladników po latach terminowania, opracował i wydał
Zdzisław Kropidłowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria,
Gdańsk 2010, ss. 315.*

W gdańskim wydawnictwie słowo/obraz terytoria, które wydaje obok tytułów popularnych, także prace popularnonaukowe i naukowe, ukazało się tym razem edytorskie, dwujęzyczne niemiecko-polskie wydanie *Księgi prześwietnego bractwa bułkarzy i ciastkarzy królewskiego miasta Gdańska zapoczątkowanej w Roku Pańskim 1724, w której zapisano nazwiska nowych czeladników po latach terminowania*. Została ona przygotowana do druku i opatrzona popularnonaukowym opracowaniem przez ks. Zdzisława Kropidłowskiego. Jest to kolejna, choć tym razem specyficzna, bo źródłowa, publikacja wydana przez tego historyka, zajmującego się przede wszystkim historią regionalną. W jej to ramach zajmuje się on przede wszystkim badaniami nad testamentami i bibliotekami duchowieństwa na Pomorzu oraz księgami rękopiśmiennymi. Omawiana pozycja wieńczy, jak się wydaje, kilkuletnie prace autora nad tą, znajdującą się w Bibliotece Gdańskiej PAN, rękopiśmienną księgą bractwa czeladników. Wydawnictwo niewiele więc ryzykowało decydując się na opublikowanie tej ciekawej pozycji źródłowej.

Problemy związane z powstaniem i działalnością cechów, a co za tym idzie i bractw czeladniczych, w Gdańsku są od dawna w centrum zainteresowania historyków zajmujących się historią Pomorza¹. Tego typu wydawnictwo źródłowe niewątpliwie pomoże kolejnym badaczom w dalszej pracy nad poznawaniem związków rzemieślniczych i struktury społecznej miast pomorskich w XVII i XVIII w.

Recenzowana praca składa się z czterech części. W pierwszej zamieszczono karty ilustrowane zaczerpnięte z rękopisu. Na ich marginesach znajdują się numery kolejnych kart oraz odnośniki do stron, na których zamieszczono tekst w transkrypcji niemieckiej i w polskim tłumaczeniu. Pomiedzy częścią

¹ Patrz np.: prace M. Boguckiej: *Gdańsk jako ośrodek produkcyjny w XIV-XVII wieku*, Warszawa 1962; *Życie codzienne w Gdańsku. Wiek XVI-XVII*, Warszawa 1967; E. Cieślak, *Konflikty polityczne i społeczne w Gdańsku w połowie XVIII w.*; T. Furtak, *Ceny w Gdańsku w latach 1701-1815*, Lwów 1935; E. Keyser, *Die Baugeschichte der Stadt Danzig*, Köln 1972; S. Rühle, *Geschichte des Gewarks der Bäcker zu Danzig*, Danzing 1932; J. Trzoska, *Gdańskie młynarstwo i piekarnictwo w II połowie XVII i XVIII wieku*, Gdańsk 1973.

główną a transkrypcją znajduje się schemat „Księgi bractwa bułkarzy i ciastkarzy”. Część trzecią tej publikacji stanowią teksty w języku niemieckim i ich tłumaczenie na język polski. Ostatnia część pracy to popularnonaukowe opracowanie Z. Kropidłowskiego. Jako historyk zajmę się przede wszystkim tymi dwoma ostatnimi elementami opublikowanego źródła.

Księga rozpoczyna swoją narrację od roku 1724 kiedy to, jak wiadomo, królem Polski i Wielkim Księciem Litewskim był August II z dynastii Wettinów, piastujący dziedziczną godność elektora Saksonii². Miasto Gdańsk, wcześniej dość buntowniczo wobec Polski nastawione, w interesującym nas XVIII w., mimo daleko posuniętej autonomii, było już wierne królowi polskiemu. Skomplikowany system rządów w mieście preferował niemiecki patrycjat, który zmonopolizował władzę w mieście. Ważną rolę spełniały jednak w dalszym ciągu cechy, zapewniające utrzymanie rodzinom cechowych mistrzów i przeciwdziałające napływowi do zawodu ludzi nowych. Od czasów średniowiecza dochodziło w związku z tym do zaburzeń społecznych i niepokoїв nie tylko wewnątrz cechów, ale i w samym Gdańsku³. Doprowadziło to do tego, że czeladnicy niektórych cechów gdańskich już od XV w. zawiązywali własne organizacje zwane bractwami⁴. Celem ich powstania było przede wszystkim zapewnienie opieki materialnej i religijnej swoim członkom w czasie choroby i w okresie starości. Możliwe jednak, że zaistnienie tego typu organizacji miało też osłabić pozycję mistrzów cechowych. Nic dziwnego nie było w tym, że nie chcąc do tego dopuścić, starszyzna cechowa zrobiła wszystko, by zachować pewną kontrolę nad bractwami. Ostatecznie, we władzach omawianego bractwa bułkarzy i ciastkarzy znalazło się np. dwóch mistrzów, dwóch starszych czeladników i pisarz, co by potwierdzało taką tezę⁵. Zapisy w omawianej „Księdze bractwa” informują także o częściowym zamykaniu się bractw i cechów w obrębie pewnych rodzin gdańskich, ale jednocześnie paradoksalnie można się z nich dowiedzieć o chętnym przyjmowaniu do wspólnoty czeladniczej osób pochodzących z innych miast pomorskich. Ten paradoks można by wyjaśnić albo hipotezą o braku chętnych w Gdańsku do tego zawodu, albo spadkiem liczby ludności w mieście, co niewątpliwie zmniejszałoby liczbę potencjalnych kandydatów do kształcenia się w specjalności cukierniczej i piekarskiej. Jeżeli chodzi o wspomnianych w „Księdze” kandydatów do bractwa pochodzących z Gdańska, to często wywodzili się oni z rodzin cukierników lub piekarzy. I tak na s. 213 mamy informację zapisaną pod rokiem 1725, z której wynika, że proszący po raz pierwszy o przyjęcie do bractwa Johann Carl Tröster miał za swego mistrza własnego ojca⁶. Przyjmowany w tym

² J. Fiałkowski, *August II*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 1, Lublin 1989, col. 1069; A. Kersten, *Historia powszechna wiek XVII*, Warszawa 1987, s. 85, 112-113.

³ M. Biskup, *Gdańsk u schyłku rządów krzyżackich (1409-1454)*, w: *Historia Gdańska*, t. 1, red. E. Cieślak, Gdańsk 1985, s. 554-561.

⁴ *Tamże*, s. 395, 426; 462.

⁵ Z. Kropidłowski, *Opracowanie*, w: *Księga prześwieconego bractwa bułkarzy i ciastkarzy królewskiego miasta Gdańska zapoczątkowana w Roku Pańskim 1724, w której zapisano nazwiska nowych czeladników po latach terminowania*, opr. Z. Kropidłowski, Gdańsk 2010, s. 275.

⁶ k. 4>13.

samym dniu Gottfried Tröstien miał mistrza o tym samym nazwisku, czyli albo był to jego ojciec, albo bliższy lub dalszy krewny. Nie można jednak wykluczyć możliwości przypadku, gdyż takie pokrewieństwo w przypadku J. C. Tröстера zostało w omawianej księdze skwapliwie zaznaczone. Podobnie wyglądała sprawa ze zgłaszającym się w 1729 roku do bractwa Danielem Stoboy z Gdańska. Jego mistrzem był niejaki Christian Stoboy⁷. Rok później przyjęto do czeladniczej wspólnoty Georga Albrechta, którego mistrzem był rzemieślnik noszący nie tylko to samo imię, ale i nazwisko⁸. Pół roku później przyjęto w szeregi bractwa Johanesa Jocha, który pobierał nauki u mistrza Georga Jocha⁹. Takie przypadki możemy znaleźć w wpisach do końca prowadzenia zapisków w tej „Księdze”¹⁰. Można z tego wyciągnąć dość oczywisty wniosek o funkcjonowaniu rodzinnych cukierni i piekarni na terenie miasta Gdańska.

Jeszcze ciekawszą sprawą jest fakt zaistnienia na kartach tej, przeznaczonej przecież jedynie do użytku wewnętrznego „Księgi”, wpisów świadczących o istnieniu wśród niemieckojęzycznych cukierników i piekarzy patriotyzmu nie tylko lokalnego, ale związanego z istnieniem Rzeczypospolitej. Jest to tym bardziej interesujące, że okres sporządzania zapisów w „Księdze bractwa” przypada na czas kryzysu w państwie polskim wiązany powszechnie z rządami królów: Augusta II, jego syna Augusta III oraz Stanisława Augusta Poniatowskiego¹¹. Pierwsza tego typu informacja została zamieszczona pod datą 1734 r., kiedy to Gdańsk, popierający prawowitego króla Stanisława Leszczyńskiego, został oblężony przez wojska rosyjskie i saskie¹². Walki, jak wiadomo, trwały do maja 1735 roku i zakończyły się kapitulacją miasta. Król Stanisław w przebraniu zdołał uciec z otoczonej przez nieprzyjaciół twierdzy¹³. Wpisujący wiadomość na ten temat Gottfried Tröstien stwierdził, że „Świętość Gdańska została teraz zburzona. Miasto pustoszyły bomby, nawałnice i ogień. Niech Bóg, który zesłał na nas to nieszczęście, błogosławi temu miastu w przyszłości “ (tłum. S. Sychta)¹⁴. Sytuacja poprawiła się dopiero w 1742 r., kiedy to „po latach drożyzny, wojen i mrozu niebo zesłało nam lepsze czasy”¹⁵. Szybko rosnący dobrobyt skłonił nawet, tym razem anonimowego kronikarza, do wpisania pod datą 1744/1745 r. następującej wiadomości „Po naszym wyborze Polską włada skutecznie Fryderyk August Drugi, który teraz dzierży koronę także w Saksonii. Panuje pokój i jedność”¹⁶. Tej optymistycznej wizji przeczy kolejny wpis pod datą 1745 r., „na naszej redzie panowało rosyjskie

⁷ k. 10>23.

⁸ k. 10>24, s. 217.

⁹ k. 10>24.

¹⁰ k. 11> 25; k. 17> 37; k. 17 v > 38; k. 21>43; k. 23 v>48; k. 29>59; k. 37 v>76; k. 48>97; k. 58 v> 118; k. 69 v> 139; k. 75.> 151; k. 97> 193.

¹¹ M. Tymowski, J. Kieniewicz, J. Holzer, *Historia Polski*, Warszawa 1990, s. 170-188.

¹² *Tamże*, 182.

¹³ *Tamże*.

¹⁴ k. 19 v>40; k. 20> 41.

¹⁵ k. 36 v >74.

¹⁶ k. 40 v>82.

prawo kaperskie. Wrogo poczynął sobie okręt szwedzki na zewnątrz¹⁷. Mimo pochwał anonimowego czeladnika cechu piekarzy i ciastkarzy tak naprawdę Polska pod panowaniem Augusta III stała się już tylko przedmiotem rozgrywki między silniejszymi państwami. Mimo tego dalej utrzymywał się patriotyzm gdańskich czeladników. Pod datą 1753 r., opisując przybycie do miasta nad Motławą polskiego „najwyższego sądu ziemskiego”, kronikarz stwierdza, że wskazał on „co prawe i sprawiedliwe, a wszystkim stanom przypomniał ich obowiązki. Niech Bóg błogosławi jego starania i pracowitość, żeby później ukontentowany wracał do Polski¹⁸. Kolejna podana informacja, zapisana tym razem pod datą 1762 r., dotyczy pojednania między królem Prus i carycą Rosji Katarzyną II¹⁹. Zastanawia fakt nazwania Fryderyka II wielkim księciem Prus, co było zgodne z linią polityczną państwa polskiego, a niezgodne z oficjalną polityką Prus. Następnie, pod datą 1763 r., została zauważona śmierć Augusta III, który ponownie został pozytywnie oceniony za swoją troskę wobec problemów Gdańska²⁰. W tym samym roku podkreślone zostało nowe dobrodziejstwo, jakie spotkało nie tylko sławne miasto zlokalizowane nad Motławą, ale także całą Polskę. W takim to entuzjastycznym tonie środowisko czeladników przyjęło wybór stolnika litewskiego Stanisława Poniatowskiego na króla Rzeczypospolitej²¹. O takim samym nastawieniu świadczy również złożenie przysięgi wierności przez miasto temu królowi, o czym wzmiankuje także nasze źródło²². Ani słowa nie zamieszczono jednak np. o tym, że elekcja ta była nielegalna z punktu widzenia prawa polskiego i dokonała się w wyniku brutalnej akcji wojsk rosyjskich²³. Przedstawiane w tej recenzji gdańskie środowisko nie miało jednak takich skrupułów, kiedy chodziło o kolejną ingerencję Rosji i Prus w sprawy polskie, związane tym razem ze sprawą dysydentów religijnych²⁴. Takie stanowisko wiąże się prawdopodobnie z wyznaniową, luterańską optyką przez jaką gdańscy czeladnicy i ich cechowi mistrzowie spoglądali na problemy Polski²⁵.

Omawiana pozycja powinna trafić do każdej szanującej się biblioteki, nie tylko naukowej oraz oczywiście do zbiorów prywatnych.

Dariusz Spychała

Wydział Administracji i Nauk Społecznych
Uniwersytet Jana Kazimierza
Bydgoszcz

¹⁷ k. 41>83.

¹⁸ k. 59 v>120.

¹⁹ k. 82 v>164.

²⁰ k. 85 v>170.

²¹ k. 87 v>174.

²² k. 89>178.

²³ M. Tymowski, J. Kieniewicz, J. Holzer, *dz. cyt.*, 185.

²⁴ k. 92 v>184.

²⁵ k. 95 v>190; M. Tymowski, J. Kieniewicz, J. Holzer, *dz. cyt.*, s. 186-188.

Bożena Stawoska-Jundziłł, Vixit cum parentibus. Dzieci w wieku do siedmiu lat w rodzinach chrześcijan z Rzymu III–VI wieku, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, ss. 616.

W bydgoskim, uczelnianym wydawnictwie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ukazała się w 2008 roku praca zatytułowana „Vixit cum parentibus. Dzieci w wieku do siedmiu lat w rodzinach chrześcijan z Rzymu III-VI wieku” autorstwa Bożeny Stawoskiej-Jundziłł. Jest to kolejna pozycja wydana przez pracowników Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie UKW, która została poświęcona problemom rodziny w okresie starożytności¹. Wydawnictwo niewiele więc ryzykowało decydując się na opublikowanie tej ciekawie zapowiadającej się monografii, przedstawiającej los małoletnich dzieci w Imperium Rzymskim.

Recenzowana praca składa się ze spisu tabel i wykresów, obszernego wstępu, ośmiu rozdziałów, trzech aneksów, podsumowania, bibliografii, indeksów oraz streszczenia w języku angielskim. Większość rozdziałów ma charakter problemowy. Podstawowym źródłem dla tej pracy są przede wszystkim inskrypcje znalezione w Rzymie i w prowincjach Cesarstwa. Autorka dołączyła do bibliografii także kategorię, którą nazwała „Pozostałe źródła”. Wymieniła w tej grupie: trzy prace św. Augustyna, Listy św. Cypriana, jedną pozycję św. Grzegorza z Nyssy, dwie św. Jana Chryzostoma, jedną Wiktora z Wity i także jedną świętego Zenona z Werony oraz pierwszy tom „Synody i kolekcje praw, t. 1. Dokumenty synodów od 50–381 roku”, opr. A. Baron, H. Pietras. Ominęła w ten sposób prawie całe dziedzictwo literackie zachodnich „Ojców Kościoła” i pisarzy chrześcijańskich tworzących między III a VI w. Brakuje w tym wykazie np.: większości prac św. Augustyna, św. Cypriana, wszystkich pozycji św. Ambrożego, Bazylego Wielkiego, Boecjusza, Grzegorza z Nazjanzu, Grzegorza z Nyssy, Grzegorza Wielkiego, św. Hieronima, Jana

¹ Zob. np.: I. Błaszczyk, *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Bydgoszcz 2003; J. Jundziłł, *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej okresu III wiek p.n.e.-III wiek n.e.*, Bydgoszcz 2001; *Rodzina w społeczeństwach antycznych i wczesnym chrześcijaństwie. Literatura, prawo, epigrafika, sztuka*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1995; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność i średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, t. 1, Bydgoszcz 2002; *Domus et Familia. Idealy i realia życia rodzinnego*, red. I. Błaszczyk, J. Jundziłł, Bydgoszcz 2000; A. Ossowska, *Moralistyka okresu wczesnego Cesarstwa Rzymskiego wobec problemów wychowania w rodzinie*, Bydgoszcz 2001; *W kręgu badań przeszłości życia rodzinnego*, red. B. Stawoskiej-Jundziłł, Bydgoszcz 2007.

Chryzostoma, Jordanesa, Kasjodora, Klemensa Aleksandryjskiego, Laktancjusza, Leona Wielkiego, Nowacjana, Optata z Milewy, Pelagiusza, Rufina z Akwilei, Tertuliana, by wymienić tylko najbardziej znaczących. Nie ma historyków Kościoła, takich jak: Euzebiusz z Cezarei, Ewagriusz Scholastyk, Gelazy z Kyziku, Sokrates Scholastyk, Hermiasz Sozomen, Teodoret z Cyru. Pominięto również Ammiana Marcellina i Zosimosa, kontynuatorów tradycji antycznej historiografii. Co zadziwia szczególnie, to brak wszystkich autorów prac antycznych. Nie ma Cezara, Cycerona, Horacego, Juliana Apostaty, Katullusa, Lukiana, Lukrecjusza, Marcjalisa, Marka Aureliusza, Owidiusza, Terencjusza, Seneki, Wergiliusza i wielu innych. W wyniku m.in. szkolnej edukacji obywatele Cesarstwa na co dzień czerpali swoje inspiracje do różnych działań społecznych czy kulturalnych właśnie z utworów tych twórców. Literatura ta miała przecież duży wpływ na kształtowanie się relacji między rodzicami a dziećmi w starożytnym Rzymie. Do tej to twórczości polemicznie nawiązywali także wspomniani pisarze chrześcijańscy. Mimo, że recenzowana praca ma charakter prosopograficzny, to jednak ten fakt nie zwalniał autorkę od obowiązku zapoznania się z podstawowymi źródłami dla przedstawianej przez nią epoki.

B. Stawoska-Jundziłł określiła szeroko ramy chronologiczne swojej pracy na okres od III do VI w., co postawiło przed nią wiele problemów, gdyż politycznie i religijnie epokę Sewerów prawie nic nie łączy z synkretyczną ideologią dwunarodowego państwa Ostrogotów i Rzymian, głoszoną przez Teodoryka Wielkiego i jego następców. Terytorialnie interesuje ją natomiast obszar nie wykraczający poza granice Rzymskiego Imperium.

Jak się wydaje, ważną rolę w pracy autorki miał spełniać wstęp, który w związku z tym osiągnął imponujące rozmiary, bo aż 40 stron. W tej części swojej publikacji B. Stawoska-Jundziłł pomieściła syntetyczne rozważania nad przedstawianym tematem oraz podstawowe problemy przed jakimi stanęła, pisząc swoją pracę, czyli zawarła w nim informacje o stanie badań, populacji poddanej badaniom oraz o metodologii publikacji. Zdziwienie budzi jednak podjęta przez nią próba ukazania szerszego tła niezbędnego dla prawidłowego wyciągnięcia wniosków z informacji zawartych w antycznych inskrypcjach. W pierwszej części tego wstępu zajęła się np. takim zagadnieniem jak „Ojcowie Kościoła a rodzina późnorzymska”. Przy tej okazji już na s. 15 stwierdza, że „zainteresowania Ojców Kościoła, a więc i patrologów, koncentrowały się wokół problematyki związanej z kobietą, małżeństwem, seksem i to były dla teologów i moralistów najważniejsze tematy. Mogły one powodować, i w rzeczywistości prowokowały, zaciekle spory, które czasami przeradzały się w tworzenie ruchów rozłamowych. Chodziło o głoszenie konieczności dowartościowania kobiet...”. W tych trzech krótkich zdaniach udało się autorce zamieścić wiele nieprawdziwych informacji. Po pierwsze to nie wokół „problematyki związanej z kobietą, małżeństwem, seksem” koncentrowały się przede wszystkim zainteresowania Ojców Kościoła, o czym B. Stawoska-Jundziłł

powinna wiedzieć². Wystarczy np. zapoznać się ze spisem dzieł św. Augustyna, by zorientować się, ile ten Ojciec Kościoła ksiąg poświęcił doktrynie chrześcijańskiej i sporom religijnym, a ile problemom małżeństwa, kobietom i seksowi³. Podobnie wygląda sprawa z wpływem występujących w gronie wiernych różnic w kwestiach moralności na rozbiście chrześcijaństwa⁴. Chrześcijańskie grupy gnostyckie, marcjonizm, montanizm i donatyzm, w których to wspólnotach kobiety albo miały więcej do powiedzenia, albo przyczyniły się do powstania własnego odłamu, powstały w wyniku narastania problemów doktrynalnych, a nie jako rezultat zaistnienia wspomnianych różnic moralnych⁵. Podziały te nie były jednoznaczne, np. rola kobiet-prorokiń w montanizmie nie kłóciła się z rygorystycznym wydźwiękiem nauki moralnej Montanusa⁶. Na koniec, przez dowartościowanie kobiet Ojcowie Kościoła rozumieli przede wszystkim sprowadzenie jej do pozycji mężczyzny⁷. Potwierdza moje wątpliwości fragment ze s. 16: „ojcowie Kościoła skupiali się na ogół na walce o kształt wiary oraz konstruowaniu zasad rządzących polityką, życiem społecznym, ideologią i obyczajowością, a na rozpatrywaniu problemów wynikających z życia rodzinnego nie starczało im czasu”. To stanowisko jest jednak zostało zakwestionowane przez Autorkę już na następnej stronie, gdy zauważa, że „problematyka związana z życiem rodzinnym stała się dla Ojców Kościoła nieco mniej ważna”. Już podane cytaty ze wstępu do pracy B. Stawoskiej-Jundziłł sugerują problemy związane z brakiem jednolitego, precyzyjnego stanowiska autorki wobec poruszanych problemów. Jakaś tematyka albo jest ważna, albo nie jest, innego wyjścia nie ma. Podobnie zadziwia czwarty podrozdział tego wstępu zatytułowany „Małe dzieci w percepcji moralistów i Ojców Kościoła”. W tak ujętym temacie autor powinien odwoływać się do źródeł. Niestety, w przypisach całkowicie zostali zignorowani moralisci pogańscy, czyli przede wszystkim Cyceron i Seneka, a z Ojców Kościoła mimo odwołania się w tekście głównym do Klemensa Aleksandryjskiego, Jana Chryzostoma, Grzegorza z Nyssy i Augustyna w przypisach zabrakło podania odpowiednich prac tego pierwszego. Podobnie przy przytoczeniu

² Zob. np.: B. Altaner, A. Stuiber, *Patrologia. Życie, pisma i nauka Ojców Kościoła*, Warszawa 1990; E. Dassmann, *Kirchengeschichte II, 2. Theologie und innerkirchliches Leben bis zum Ausgang der Spätantike*, Stuttgart 1999; J. N. D. Kelly, *Początki doktryny chrześcijańskiej*, Warszawa 1988; H. Pietras, *Początki teologii Kościoła*, Kraków 2000; S. Pieszczoł, *Patrologia*, t. 1. i. 2., Gniezno 1994.

³ B. Altaner, A. Stuiber, *dz. cyt.*, s. 540-585; S. Pieszczoł, *dz. cyt.*, t. 1. s. 123-132, t. 2. s. 189-202.

⁴ E. Dassmann, *dz. cyt.*, s. 24-98.

⁵ M. Banaszak, *Historia Kościoła Katolickiego*, t. 1. Warszawa 1986, s. 71-77, 122-125, 130-132, 153-164; H. Leisegang, *Die Gnosis*, Stuttgart 1985, s. 111-349; K. Rudolph, *Gnoza*, Kraków 2003, s. 272-366; G. Quispel, *Gnoza*, Warszawa 1988, s. 73-84; J. Słomka, *Nowe prorocтво. Historia i doktryna montanizmu*, Katowice 2007.

⁶ J. Słomka, *dz. cyt.*, s. 49-56.

⁷ P. Brown, *Ciało i społeczeństwo. Mężczyźni, kobiety i abstynencja seksualna we wczesnym chrześcijaństwie*, Kraków 2006, s. 101-226; P. Nehring, *Dlaczego dziewictwo jest lepsze niż małżeństwo? Spór o ideał w chrześcijaństwie zachodnim końca IV wieku w relacji Ambrożego, Hieronima i Augustyna*, Toruń 2005, s. 9-119.

na s. 27 informacji zaczerpniętej z korespondencji między Markiem Aureliuszem a Frontonem B. Stawoska-Jundziłł odsyła czytelnika w przypisie nie do właściwego źródła, ale do opracowań.

W pierwszym rozdziale swojej publikacji autorka zajęła się problemem „Dzieci w wieku do roku życia w rodzinach chrześcijan z Rzymu i prowincji”. W pierwszym podrozdziale tej części pracy przedstawia problem noworodków w pierwszym miesiącu życia. Podstawowym źródłem dla jej rozważań są epitafia znalezione w Rzymie. Było ich 12, z czego osiem dotyczyło chłopców, a cztery dziewczynek. Ich lektura świadczy wg autorki o rozpowszechnionym zwyczaju udzielania chrztu noworodkom natychmiast po urodzeniu⁸. Prawdopodobnie dotyczyło się to sytuacji, kiedy dziecko zagrożone było śmiercią. W następnym podrozdziale zajęła się B. Stawoska-Jundziłł dziećmi w wieku od miesiąca do ukończonego roku życia. W związku z większą ilością inskrypcji na ten temat autorka podzieliła omawiany materiał przyjmując za kryterium płeć dziecka. Jako pierwszych omawia chłopców. Tym razem ma 117 tekstów, co powoduje możliwość znalezienia pewnych prawidłowości. Podkreśla np. na s. 67 fakt dominacji populacji chłopców mających pojedyncze imię nie tylko nad grupą posiadającą imiona podwójne, ale i nad tymi, którzy mieli trzy imiona. Następnie próbuje na podstawie inskrypcji nagrobnych odpowiedzieć na pytanie o pozycje syna w rodzinie i społeczeństwie rzymskim. Dochodzi do dość oczywistego wniosku, że rodzice, także w tej epoce, wyrażali swoją miłość wobec zmarłego potomka. Natomiast mimo przekonania autorki wyrażonego na s. 75, nie całkowicie jest jasne dlaczego „uczczenie tablicą dotyczyło najczęściej pochówku ochrzczonych dzieci”. Sama bowiem stwierdza, że terminów *neofitus* i *fidelis* użyto jedynie w omawianej próbce po dwa razy. Jest jednak wiadomo, że w tym okresie starożytności rzadko chrzczono dzieci bezpośrednio po urodzeniu⁹. Natomiast praktyką dość powszechną było odwlekanie przyjęcia tego sakramentu najdłużej jak to było możliwe¹⁰. Czasami taki zwyczaj kończył się tym, że chrzest był przyjmowany dopiero przed śmiercią. Można sobie zadać pytanie, czy w każdym przypadku tego sakramentu zdołano udzielić? Nic dziwnego więc, że zjawisko odkładania chrztu było zwalczane przez Kościół, ale mimo tego długo się utrzymywało¹¹. Następnie, zgodnie z logiką podziału, w następnym podrozdziale B. Stawoska-Jundziłł zajęła się z kolei dziewczynkami. Tym razem źródłem do tej części pracy jest 100 inskrypcji. Podobnie jak przy imionach chłopców dominują i w tym przypadku dziewczynki o jednym imieniu, ale trochę więcej jest osób mających dwa imiona. Jedna dziewczynka

⁸ B. Stawoska-Jundziłł, *Vixit cum parentibus*, s. 58–66.

⁹ M. Banaszak, *dz. cyt.*, s. 28, 39, 51, 89–91; W. R. F. Browning, *Chrzest*, w: W. R. F. Browning, *Słownik biblijny*, Warszawa 2009, s. 91.

¹⁰ M. Banaszak, *dz. cyt.*, s. 116, 131; także na s. 291 swojej pracy B. Stawoska-Jundziłł podaje, że „wczesny chrzest dzieci nie był jednak raczej powszechnym zjawiskiem i można założyć, że powodowany był zagrożeniem życia przez chorobę”;

¹¹ M. Banaszak, *dz. cyt.*, s. 89.

ma trzy, a zdarzył się również przypadek takiej, która miała cztery. Autorka trafnie zauważyła różnice społeczne i materialne rodziców omawianej przez siebie grupy dzieci. Występują bowiem wśród nich ludzie z warstw wyższych jak i prawdopodobnie niewolnicy, np. z rodziny wspomnianego na s. 103 Severusa. Należy podkreślić także skromniejszą formę ikonografii dla dziewczynek w porównaniu z podobnymi przygotowanymi dla chłopców. W trzecim podrozdziale zajęła się autorka z kolei grupą dzieci określonych w źródle jako *infans*, *pupus*, *inox*, przy których nie podano wieku. Tym razem próbka badawcza jest mniejsza i zawiera 25 tekstów. Również tym razem autorka dzieli ją na dwie kategorie w zależności od płci. Imiona dzieci w tej grupie są już bardziej rozbudowane. Rekordzista ze s. 119 zwał się L. Tettius Nonius Caecilius Lysias.

W rozdziale drugim B. Stawoska-Jundziłł zainteresowała się problemem chłopców w wieku od roku do trzech lat w rodzinach chrześcijańskich z Rzymu. Tym razem bazę źródłową stanowiło 377 inskrypcji. Podobnie jak to było w omówionych już grupach wiekowych i w tej dominowali chłopcy o jednym imieniu. Imiona te w większości mają pochodzenie klasyczne, nawiązujące do bóstw pogańskich np.: Asclepius, Aphrodisius, Dionysos, Hercules, ale występują też imiona chrześcijańskie takie jak: Paulus, Petrus, Innocentius. Podsumowując, z obliczeń statystycznych autorki przedstawionych na s. 173 wynika, że z interesującej ją grupy 380 chłopców, większość miała imiona klasyczne, ok. 22% chrześcijańskie, osiem imion miało charakter barbarzyński, natomiast 57 zalicza do kategorii imion greckich. Także w tej ostatniej kategorii można byłoby, tak jak to autorka zrobiła na s. 137 wyraźniej wyodrębnić imiona pogańskie, chrześcijańskie i barbarzyńskie. Przy dalszym omawianiu inskrypcji B. Stawoska-Jundziłł ponownie podkreśla fakt zaznaczania w tekście przyjęcia przez zmarłego chłopca chrztu¹².

Trzeci rozdział pracy został zatytułowany „Dziewczynki i dzieci o nieznanym płci w wieku od roku do trzech lat z Rzymu”. Ta część publikacji jest wynikiem opracowania 311 epitafiów nagrobnych. Jak zauważa autorka, jest to liczba o 69 mniejsza niż w przypadku chłopców. Wyciągnięty przez nią wniosek, że populacja ich była mniejsza niż chłopców, wydaje się być jednak zbyt daleko idący. Podobnie jak w przypadku omawianych już grup imiona tych dzieci były z reguły pojedyncze. Dominują w dalszym ciągu imiona klasyczne, te chrześcijańskie występują sporadycznie, np.: Adeodata, Agape, Anastasa, Anastasia, Epifania itd. Na s. 196 autorka podaje przy tej okazji ciekawą informację, że raz pojawiło się imię nadane na chrzcie „Muscula guae et Galatea”. Przedstawiając tym razem na s. 198–199 dziewczęce imiona pochodzenia greckiego i wschodniego B. Stawoska-Jundziłł przedstawiła wyraźnie ich przyporządkowanie kulturowe i religijne. Podobnie jak we wcześniejszych grupach, także i w tej inskrypcji przeznaczone dla dziewcząt są skromniejsze niż te, które były stawiane na grobach chłopców.

¹² B. Stawoska-Jundziłł, *dz. cyt.*, s. 145: *neofito d V* – 8.21260, s. 147.

W kolejnym rozdziale B. Stawoska-Jundziłł zajęła się problemem dzieci z prowincji od ukończonego roku po ukończone trzy lata życia w oparciu o zbiór E. Diehla. Także w tym wypadku podzieliła ją na dwie części w zależności od płci dziecka. Tym razem zanalizowała 67 tablic. Z tej grupy wyodrębniła 66 chłopców i dwójkę dzieci o nieznannej płci. I w tym wypadku zauważyła na s. 239 dominację chłopców posiadających jedno imię nad tymi, którzy mają dwa lub trzy. Podobnie jak w poprzednio omawianych przykładach i tutaj przeważają imiona klasyczne. Imion chrześcijańskich jest niewiele, podobnie jak tych pochodzących ze wschodu Imperium. Na s. 247 podkreśla natomiast fakt dominacji symboliki religijnej w napisach nagrobnych omawianych chłopców. Grupa dziewczynek liczy 40 przypadków, które są zebrane z 39 tekstów nagrobnych. Z zachowanych zapisów ponownie zdecydowana większość posiadała jedno imię, imiona podwójne występowały o wiele rzadziej. Większość imion ma pochodzenie klasyczne, chrześcijańskie zdarzają się rzadziej. Podobnie jak to było w odniesieniu do chłopców, wśród motywów ikonograficznych przeważają takie symbole chrześcijańskie jak: chryzmon, krzyże, gołębie, gałązki oliwne, palmowe czy kobieta-orantka.

Kolejny piąty rozdział został zatytułowany „Chłopcy w wieku od ponad trzech lat do niepełnych ośmiu lat”. W tej części pracy B. Stawoska-Jundziłł zgromadziła, jak się już można było spodziewać, po samych kryteriach doboru największą ilość inskrypcji. Tym razem opracowała aż 553 przypadki, z których wyciągnęła dane o 535 chłopcach¹³. Podobnie jak przy poprzednich grupach, wśród imion dominują te pojedyncze, podwójnych jest 57, potrójnych osiem, jeden chłopiec miał cztery imiona. Również i w tym przypadku najwięcej jest imion klasycznych, występują jednak i nazwy chrześcijańskie, wschodnie oraz barbarzyńskie¹⁴. Na podstawie zebranego materiału autorka próbuje dojść następnie do rozwiązania problemu pozycji zmarłych chłopców w rodzinie i społeczeństwie. Ciekawe jest podkreślenie przez nią na s. 278 faktu fazy katechumenatu, którą osiągnął zmarły. Zdziwiała natomiast mała liczba informacji na temat tego, czy dany chłopiec został ochrzczony.

W następnym, szóstym już rozdziale, który nosi tytuł „Dziewczynki i dzieci o nieznannej płci w wieku od ponad trzech lat do niepełnych ośmiu lat” autorka zajmuje się prawie tak samo dużą grupą przypadków, jak to było przy chłopcach. Ta część pracy została podzielona na dwa podrozdziały. W pierwszym zajęła się dziewczynkami. B. Stawoska-Jundziłł tym razem ma do dyspozycji 474 fundacji dla 477 dziewczynek. W tej grupie także dominowały dziewczynki mające imiona pojedyncze, podwójnych jest 50, potrójnych tylko siedem. Zgodnie z zarysowującą się prawidłowością i w tym przypadku są to przede wszystkim imiona klasyczne. Rzadziej występują chrześcijańskie, wschodnie czy barbarzyńskie. Podobnie jak w omówionych już przypadkach, jak zauważa autorka, jedynie sporadycznie wspomina się o chrzcie zmarłych¹⁵. W drugim

¹³ B. Stawoska-Jundziłł, *dz. cyt.*, s. 267.

¹⁴ *Tamże*, s. 268-276.

¹⁵ *Tamże*, s. 349.

podrozdziale omawia natomiast dzieci o nieznaney płci. Jak wygląda z tekstu na s. 384, mamy w tej grupie źródeł do czynienia z 13 tekstami. Jak się należało spodziewać, rekonstrukcja imion jest na tyle niepewna, że nie można przydzielić tych inskrypcji do określonej płcią grupy dzieci. Natomiast dość ciekawa jest poświęcona zmarłym ikonografia.

Przedostatni siódmy rozdział został poświęcony problemowi „Dzieci w wieku od ponad trzech do niepełnych ośmiu lat w prowincjach”. Tym razem autorka dokonała podziału terytorialnego. Dlatego w pierwszej części tego rozdziału zajmuje się ona zaznaczonymi w tytule przypadkami z terenu Italii. Dopiero po dokonaniu tego przyporządkowania dzieli B. Stawoska-Jundziłł tradycyjnie materiał na ten związany z chłopcami i ten mówiący o dziewczętach. Tekstów tyjących się tych pierwszych jest 15. Ich imiona nie odbiegają w swojej istocie od podanych wyżej przykładów. Dominują w nich bowiem dalej nazwy klasyczne przed chrześcijańskimi. Mniej natomiast napisów italskich dotyczy dziewcząt, bo tylko dziewięć. W kolejnej części tego rozdziału autorka zajmuje się prowincjami. Tekstów dla podanej kategorii wiekowej dla chłopców autorka znalazła 127. Są to przede wszystkim inskrypcje umieszczone na tablicach marmurowych¹⁶. Z inskrypcji tych wynika istnienie 128 osób, które zostały w ten sposób upamiętnione¹⁷. W zdecydowanej większości zmarłe dzieci miały imiona pojedyncze. Takich przypadków było 90. Imion podwójnych było 23, natomiast pięciu chłopców miało imiona potrójne, a jeden nawet poczwórne. Szczęśliwym posiadaczem tych ostatnich był M. Baebius Floanius Maximianus¹⁸. Imiona także z tego terenu były przede wszystkim pochodzenia rzymskiego, klasycznego. Mniej było imion chrześcijańskich, wschodnich czy tzw. geograficznych, np. występujące na s. 394: Dalmatius, Pontus, Romanus, Mauricius. W ikonografii w tych przypadkach częściej występują takie symbole chrześcijańskie, jak: alfa i omega, wieniec między gołębiami, chryzmon, krzyżyki, gałązki palmy, Dobry Pasterz z owcą, który może, lecz nie musi symbolizować Chrystusa, figury orantów itd. Jeżeli chodzi o dziewczynki, to zgodnie z zachowanymi tekstami było ich 74¹⁹. Wśród nich dominowały dalej dzieci o pojedynczym imieniu. Dalej więc tradycja, a nie wyznawana wiara powodowała rodzicami przy wyborze imienia. B. Stawoska-Jundziłł podkreśla jednak, że i w tej grupie dominują znaki ikonograficzne wiążące się z deklarowaną wiarą w Chrystusa.

Ostatni, ósmy rozdział został zatytułowany „Dzieci(?) w wieku do niepełnych ośmiu lat z Rzymu w świetle epitafiów uszkodzonych”. Jest to najkrótszy z rozdziałów, gdyż zawiera się między s. 433–443. Należy docenić upór autorki, która z zachowanych ułamków tekstów wydobyla treści niezbędne do właściwego, naukowego ich opracowania. Zachowane w tej kategorii teksty to 167 epitafiów

¹⁶ *Tamże*, s. 392.

¹⁷ *Tamże*.

¹⁸ *Tamże*.

¹⁹ *Tamże*, s. 415.

z Rzymu i dwa z Italii²⁰. B. Stawoska-Jundziłł wyodrębniła wśród nich 36 osób płci męskiej, 24 żeńskiej i 109 nieokreślonych. Większość wniosków wysuniętych przez nią w tej części pracy ma jednak charakter hipotetyczny.

Praca posiada jeszcze trzy aneksy oraz podsumowanie badań, którym zajmujemy się na końcu tej recenzji. Tę część publikacji autorka zatytułowała „Dziecko w rodzinie i środowisku społecznym rzymskich chrześcijan”. Przy tej okazji przedstawia ona ponownie przemiany społeczne i religijne, które zmieniły obraz starożytnego Rzymu. Powraca więc, choć w sposób bardziej uporządkowany do problemów zaznaczonych już we wstępie. Tym razem podkreśliła rolę takich Ojców Kościoła i pisarzy chrześcijańskich, jak: św. Ambroży, Ambrozjaster, Augustyn, św. Cyprian, św. Grzegorz z Nyssy, Leon Wielki, św. Piotr Chryzolog, św. Jan Chryzostom, oraz święci Cezary z Arles i Fulgencjusz z Ruspe²¹. Na s. 488 ubolewa nawet nad niepodjęciem przez Kościół rozważań nad dzieciństwem, napisanych przez Klemensa Aleksandryjskiego²². W takim kontekście dziwią trochę słowa autorki ze s. 489, gdzie zdaje się podzielać stanowisko R. MacMullena, że Kościół mało zmienił w stosunkach społecznych, i co za tym idzie, także w rodzinie starożytnej.

Omawiana pozycja jest dobrze, jak na nasze warunki, wydana. Jej szata graficzna dobrze świadczy o pracy projektanta graficznego i typograficznego oraz oczywiście autorki opracowania. Jak to bywa, są i pewne braki, o czym traktują zresztą uwagi zawarte w tej recenzji. Można dyskutować dalej, np. nad tematem pracy, który sugeruje węższe ramy chronologiczne niż w istocie publikacja zawiera. B. Stawoska-Jundziłł podejmuje bowiem w czterech rozdziałach sprawę dzieci, które osiągnęły wiek prawie ośmiu lat. Tytuł tego zaś nie przewiduje. Należy jednak pamiętać, że publikacja ta ma ponad pięćset stron druku i zajmuje się bardzo rozległym tematem. Jest mimo przedstawionych uchybień pozycją wartościową, która powinna się znaleźć w każdej szanującej się bibliotece naukowej.

Dariusz Spychała

Wydział Administracji i Nauk Społecznych
Uniwersytet Jana Kazimierza
Bydgoszcz

²⁰ *Tamże*, s. 433.

²¹ *Tamże*, s. 487-488.

²² Zob. np.: H. König, *Beobachtungen zur sittlichen Autonomie der Frauen bei Clemens von Alexandrien*, w: G. L. Müller, *Frauen in Kirche. Eigensein und Mitverantwortung*, Würzburg 1999, s. 166-187.

Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, 16-17 marca 2011 r.

Rodzina w Polsce, podobnie jak w innych krajach, podlega istotnym zmianom. Opóźnia się wiek zawierania małżeństw, wzrasta liczba rozwodów i separacji, ludzie częściej decydują się na życie w pojedynkę, coraz większą popularnością cieszą się alternatywne modele życia małżeńskiego (tzw. związki kohabitacyjne, kółko przyjacielskie – tzw. casus „Friends”, rodzina „nomadyczna”, DINKS, rodzina dwustopniowa, rodzina-układanka, konkubinaty, czy rodzina homoseksualna). Stosunkowo częstym zjawiskiem są rodziny niepełne oraz samotni rodzice wychowujący dzieci. W związku z powyższymi trendami ulegają zmianie sposoby myślenia o małżeństwie, o rodzinie, o dzieciach. Liberalizacji ulegają poglądy i opinie dotyczące różnych zjawisk i zachowań związanych zarówno z życiem rodzinnym jak i małżeńskim. Zmieniają się przepisy i regulacje prawne w przedmiotowym zakresie. Powstają nowe możliwości, ale i zagrożenia.

Próba odpowiedzi na wyżej wymienione problemy była Ogólnopolska Konferencja Naukowa: „Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie”. Odbyła się w dniach 16 – 17 marca 2011 r., z inicjatywy Wydziału Nauk Prawnych oraz Wydziału Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu przy współudziale J.E. Ks. Abp. Prof. KUL dr. hab. Andrzeja Dzięgi – Arcybiskupa Metropolity Szczecińsko-Kamieńskiego, Przewodniczącego Rady Prawnej Konferencji Episkopatu Polski, J.E. Ks. Bp. dr. Artura Mizińskiego – Biskupa Pomocniczego Archidiecezji Lubelskiej, prof. KUL dr. hab. Marty Greszty-Telusiewicz oraz Instytutu Prawa Kanonicznego Wydziału Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Miejszem obrad była aula Wyższej Szkoły Handlowej w Radomiu.

Celem Konferencji była wymiana doświadczeń, prezentacja wyników badań dotyczących wychowania w rodzinie, dyskusja nad prezentowanymi zagadnieniami oraz próba sformułowania konstruktywnych wniosków i postulatów. Wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów współczesnej rodziny. Referaty miały charakter interdyscyplinarny. Zostały wygłoszone zarówno przez teoretyków jak i praktyków. M.in. przez przedstawicieli nauki z wielu ośrodków akademickich w Polsce, przedstawicieli kościoła katolickiego, innych wyznań oraz reprezentantów władz oświatowych, organów administracji publicznej

oraz osoby reprezentujące różne organizacje i instytucje działające w sferze wychowania, a także inne osoby zainteresowane prezentowaną tematyką.

Zgodnie z głównym hasłem Konferencji zostały przyjęte następujące obszary tematyczne: Instytucje wspierające wychowanie w rodzinie i działające na rzecz dziecka i rodziny; Więzy rodzinna, związki uczuciowe i inne relacje w rodzinie, konflikty i ich rozwiązywanie; Rodzina patologiczna a rozwój i wychowanie dziecka; Podstawowe funkcje rodziny z podkreśleniem miejsca dziecka w rodzinie; Alternatywne formy opieki i wychowania dziecka; Współczesna rodzina z perspektywy zagrożeń i wyzwań; Czynniki zagrażające funkcjonowaniu współczesnych rodzin; Formy patologii destabilizujące wychowanie we współczesnych rodzinach; Formy pomocy i wsparcia rodzinie dysfunkcyjnej; Wykonywanie przez organy administracji publicznej orzeczeń sądowych w sprawach o pozbawienie władzy rodzicielskiej; Działalność organów administracji publicznej na rzecz problemu sieroctwa społecznego; Organy administracji publicznej wobec problemów rodziny w warunkach Unii Europejskiej.

Obrazy zostały podzielone na sesję plenarną oraz pięć sekcji tematycznych: zagrożenia i problemy dotyczące współczesną rodzinę, status rodziny w prawie międzynarodowym, europejskim i krajowym, etyczno-filozoficzne rozważania o rodzinie, trudności wychowawcze i socjalizacyjne w rodzinie, a także formy wsparcia i pomocy rodzinie oraz społeczne funkcje rodziny.

Referaty wygłoszone w sesji plenarnej dotyczyły m.in. zagadnień poradnictwa i obrony prawnej w procesach o nieważność małżeństwa; rodziny jako mikrosystemu integracyjnego w przestrzeni życia społecznego jednostki. Podjęto również problemy prawne w sprawach z zakresu sprawowania władzy rodzicielskiej.

Trudno byłoby szczegółowo przedstawić zagadnienia przedstawiane przez uczestników Konferencji w pięciu sekcjach tematycznych. Oscylowały one wokół następujących problemów: zagadnienia związane z prawem rodzinnym, administracyjnym i cywilnym, współzależność między odpowiedzialnością cywilną za wyrządzoną szkodę przez dziecko a obowiązkiem rodziców jego wychowania; zadania organów administracji publicznej w zakresie realizacji świadczeń pomocy społecznej rodzinie i prawne formy ich realizacji; eurosieroctwo – wybrane aspekty prawne; prawne podstawy ochrony małoletnich internautów w państwach Unii Europejskiej; wyrażenie zgody na pobranie krwi dziecka w postępowaniu cywilnym; alternatywne formy opieki i wsparcia dziecka w krajach Unii Europejskiej; kara pedagogiczna i kryminalna jako narzędzie oddziaływania represyjno-wychowawczego wykorzystywane w rodzinie i polityce karnej państw.

W sesji zatytułowanej *Etyczno-filozoficzne rozważania o rodzinie* zostały wygłoszone takie referaty, jak: *Doświadczenie macierzyństwa i ojcostwa przez rodziców przed narodzinami dziecka; Przegląd badań nad jakością relacji małżeńskich. Praktyczne implikacje dla małżeństw i specjalistów; Działalność hospicjów dziecięcych jako próba adekwatnej odpowiedzi na potrzeby dziecka terminalnie*

chorego i jego rodziny i inne. Poruszono też zagadnienia związane z międzypokoleniowym przekazem wartości w rodzinie, filozoficznymi aspektami wychowania w tolerancji, sposobami realizacji przedmiotu „Wychowania do życia w rodzinie” w szkołach. Omówiony został też współczesny model małżeństwa i rodziny oraz związane z nim preferencje młodych dorosłych. Niepokojącym jest fakt, iż coraz więcej par decydujących się na małżeństwo bierze wyłącznie ślub cywilny, rezygnując ze ślubu kościelnego lub odkładając go na późniejszy termin. Zjawisko to jest szczególnie zauważalne w największych aglomeracjach. Także model kobiety samotnie wychowującej dziecko (dzieci), często świadomie i z własnego wyboru nie budzi już takich kontrowersji społecznych. Pomoc i wsparcie zamiast piętnowania.

Wśród zagrożeń i problemów dotyczących współczesną rodzinę podniesiono problem przemocy w rodzinie, przemocy wobec dziecka czy tak popularny w ostatnich czasach temat zbyt wczesnej inicjacji seksualnej młodzieży. Zanalizowano funkcjonowanie rodziny dotkniętej alkoholizmem i bezrobociem oraz inne czynniki wpływające na dysfunkcjonalność rodziny. Zwrócono uwagę na lekomanię jako „nową” przyczynę zaburzonych relacji międzypokoleniowych w środowisku rodzinnym. Uważam, że dość marginalnie zostały potraktowane problemy wpływu mediów na funkcjonowanie współczesnej rodziny. Zarówno możliwości jak i zagrożenia. Nowe modele rodziny, formy spędzania czasu wolnego, czy problem „elektronicznej niańki”. Zabrakło mi analizy takich zagrożeń, jak: komunikatory, społeczności sieciowe czy portale społecznościowe jako zagrożenie dla dzieci; problem agresji i cyberprzemocy (*cyberbullying*), cyberpornografii i cyberseksu, uwodzenia dzieci (*grooming*); świat wirtualny jako kreator rzeczywistości dziecka. Inne istotne zagrożenia to ryzyko uzależnienia od mediów, zwłaszcza dzieci i młodzieży, to utożsamianie się z obrazem świata, coraz częściej pełnym agresji i przemocy, to zatracenie poczucia między tym co rzeczywiste, a co prezentuje internet, media. Internet zawiera treści wartościowe, jak i szkodliwe dla dziecka. Nawet, jeśli szuka ono informacji niezbędnych do odrobienia pracy domowej, lekcji szkolnych czy serwisów z dziecięcymi grami komputerowymi online, może się zdarzyć, iż wpisując nazwę portalu pomyli kolejność liter czy dokona błędnego wpisu i wówczas trafi na strony zawierające nieodpowiednie materiały. Na taką stronę dziecko może trafić wybierając nieadekwatny link znajdujący się w wynikach wyszukiwania czy przechodząc na link umieszczony na forum. W tym momencie warto przypomnieć przykład podany przez Janice Richardson z Belgii na konferencji *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*. Otóż, pewna nauczycielka poprosiła uczniów, by w domu wyszukali w internecie informacje na temat Paryża. Jakie wielkie było zdziwienie i przerażenie jednego chłopca, gdy wśród pierwszych wyników wyszukiwarki znalazły się strony pornograficzne Paris Hilton. Chłopiec miał dużo szczęścia. Obok siedział ojciec, który szybko odpowiednio zareagował. Niestety, nie wszystkie dzieci mają rodziców obok siebie.

Jeden z paneli został poświęcony trudnościom wychowawczym i socjalizacyjnym w rodzinie. Omówiono uwarunkowania przestępstw popełnianych przez nieletnich, zagrożenia i specyfikę więzi rodzinnych osób odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, relacje wewnątrzrodzinne i ich wpływ na zachowania przestępcze na przykładzie osadzonych w Areszcie Śledczym w Kielcach. Zdiagnozowano psychospołeczną sytuację dzieci z rodzin niepełnych, pedagogiczne aspekty funkcjonowania rodzin zastępczych dla dzieci osieroconych. Zanalizowano problemy szkolne dzieci i młodzieży z domu dziecka oraz symptomy niedostosowania społecznego nieletnich dziewcząt. Przedstawiono konflikty par małżeńskich w rodzinach z małym dzieckiem. Sesję zamknęły referaty na temat przemian współczesnej rodziny oraz nowych zagrożeń jej trwałości. Istotnym z nich są nowe technologie (internet i społeczności sieciowe). Tutaj doszukiwałabym się m.in. źródeł negatywnego wpływu treści prezentowanych przez media. Zostało udowodnione, że sceny przemocy oglądane przez dzieci, szczególnie te najmłodsze, wyciskają swoje piętno na ich psychice. Często skutki ich oddziaływania ujawniają się po latach. Może tutaj należałoby szukać źródeł buntu i agresji dzieci, młodzieży gimnazjalnej? Może tutaj tkwi problem niedostosowania społecznego dzieci?

Ostatnia sesja Konferencji poświęcona była formom wsparcia i pomocy rodzinie oraz jej społecznym funkcjom. Referenci przedstawili takie przykłady działalności na rzecz dzieci i rodziny, jak świetlice środowiskowe jako instytucje wspierające wychowanie dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, Michalickie świetlice jako przykład działalności placówek wspierających rodzinę w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Omówiono prakseologiczny wymiar pracy kuratorów sądowych w ocenie ich koordynatorów oraz rolę pedagoga szkolnego w kreowaniu profilaktyki domowej. Kolejne wystąpienia podkreślały znaczenie wsparcia w sytuacji rozpadu rodziny oraz wybranych form wsparcia dla rodzin dotkniętych przemocą. Podkreślono, iż źle się dzieje, że osoby wykonujące typowo społeczne zawody, nie traktują ich jako powołania. Zapominają o podopiecznych po powrocie do domu. Prezentowane badania socjologiczne i prawnicze pozwoliły na pogłębienie społecznej dyskusji na temat wychowawczej funkcji rodziny, jakże często lekceważonej i niedocenianej.

Grono prelegentów tworzyło dwudziestu dwóch profesorów oraz kilkudziesięciu doktorów i magistrów z dwudziestu siedmiu uczelni z całej Polski. Między innymi z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Krakowskiej Akademii im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Pedagogium – Wyższej Szkoły Nauk Społecznych

w Warszawie, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wyższej Szkoły Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie, Politechniki Radomskiej im. Płk. Kazimierza Pułaskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wyższej Szkoły Administracyjnej w Bielsku-Białej, Wyższego Seminarium Duchownego w Częstochowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uczelni Zawodowej Zagłębia Miedziowego w Lublinie, Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie.

Zagadnienia, które szczególnie zwróciły moją uwagę, to podkreślana przez większość prelegentów potrzeba dowartościowania rodziny, jako miejsca gdzie dokonują się wszystkie najważniejsze procesy dojrzewania człowieka. Zabrakło mi zagadnień dotyczących edukacji medialnej jako zadania rodziców i opiekunów. Konieczności wykształcenia umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym. Z jednej strony: edukację medialną rodziców i opiekunów. Z drugiej: edukację dzieci i innych domowników prowadzoną przez rodziców.

Rodzicom – jak stwierdziła Lucyna Kirwil – konieczna jest edukacja medialna ze względu na ich lękowy lub bezkrytyczny stosunek do mediów. Edukacja medialna powinna rozpocząć się w rodzinie, ponieważ w tym wieku kształtuje się u dzieci wizja świata w kategoriach „przyjazny – zagrażający – wrogi”; ocena realizmu świata przedstawionego w mediach dokonana przez dziecko wyznacza, w jakim zakresie dziecko będzie przejmować wzorce prezentowane w mediach; dzieci mają ukształtowaną rozwojową gotowość do uczenia się wszystkich rodzajów treści, będą więc w stanie efektywnie korzystać z podstaw edukacji medialnej.

Konferencja Naukowa: „Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie” stworzyła okazję do wymiany refleksji w gronie przedstawicieli różnorodnych dyscyplin (etyki, filozofii, historii, pedagogiki, prawa, psychologii, socjologii, teologii) i środowisk naukowych, którym bliska jest rodzina i jej problemy. Umożliwiła wieloaspektowe podejście do tematu dziecka i rodziny. Kieruję słowa uznania i podziękowania dla jej Organizatorów i Prelegentów. Myślę, że zapisała się ona w pamięci uczestników jako ciekawe, twórcze i inspirujące spotkanie w miłej atmosferze. Będzie zachętą do dalszej współpracy i naukowej wymiany poglądów podczas kolejnych przedsięwzięć organizatorów Konferencji. Publikacja pokonferencyjna, pod tym samym tytułem, jest „kopalnią wiedzy” dla osób, którym bliskie jest dobro dziecka i rodziny.

Małgorzata Gruchoła

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Konferencja *Wychowanie do życia w rodzinie: wyzwania*
– szanse – zagrożenia, Zakład Katechetyki i Pedagogiki Religii,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 31 marca 2011

Gościem specjalnym spotkania była dr Wanda Półtawska (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Kraków). W pierwszej części swojego wystąpienia, zatytułowanej „Genealogia Divina Jana Pawła II” podkreśliła zasadniczą ideę wychowania do życia w rodzinie. Jest to prawda o pochodzeniu człowieka od Boga. Bóg jest Stwórcą człowieka, także Dawcą płciowości, seksualności i płodności, jest jednocześnie podstawowym i ostatecznym punktem odniesienia dla ludzkich planów i działań. Zapomnienie o tej prawdzie lub odrzucenie jej wprowadza nieporządek w życie człowieka, także w jego relacje małżeńskie i rodzinne. W. Półtawska podkreśliła, że pierwszeństwo Boga jako Stwórcy było ideą wciąż przypominaną przez Jana Pawła II – zarówno w czasie jego pontyfikatu, jak i wcześniej, w okresie posługi w Kościele krakowskim.

Druga część wystąpienia W. Półtawskiej była zatytułowana „Eros et iuventus! Współpraca środowisk wychowawczych”. Gość podkreślił, że pierwszym celem wychowania młodych jest umiejętność życia w przyjaźni i dojrzałej miłości. Dojrzałość w tej sferze pozwala odkryć powołanie dane przez Boga i odpowiedzialnie je podjąć. Wychowanie zaś opiera się przede wszystkim na świadectwie danym przez członków rodziny wychowanek. Istotne jest także uświadomienie sobie przez wszystkich – wychowujących i wychowywanych – prawdy o Bożym ojcostwie wobec każdego człowieka.

Na wstępie swojego wykładu zatytułowanego „Wychowanie seksualne jako narzędzie ateizacji” prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń) podkreślił, że w dialogu społecznym, a także w wychowaniu i kształceniu nie można mówić o „bezideowości”. Postulowany przez wielu pedagogów, pracowników mediów czy działaczy społecznych brak ideowości, neutralność ideowa, jest ideowością ukrytą. W praktyce wychowania, również wychowania do życia w rodzinie, w bezideowości kryje się ateizm, a także myślenie konsumpcjonistyczne czy hedonistyczne. Edukacja seksualna – bo trudno w tej sytuacji mówić o wychowaniu – staje się narzędziem usuwania myślenia religijnego i negowania Dekalogu.

Ks. dr Jacek Meller (Gdańskie Seminarium Duchowne) zauważył, że często jako odpowiedź na kryzys rodziny i problemy społeczne z nim związane, wskazywane jest wprowadzenie do programu szkolnego odpowiednich treści.

Zapoznanie się z nimi ma przygotować młodych ludzi do odpowiedzialnego podejmowania działań związanych z seksualnością czy wyborem życiowego partnera. Żywy jest jednak spór o to, jaki charakter ma mieć ów przekaz; zasadnicze stanowiska określić można jako „edukacja seksualna” i „wychowanie do życia w rodzinie”. Ze względu na naturę związku, jakim jest małżeństwo i rodzina, drugi model należy uznać za właściwy. Zarówno małżeństwo, jak i rodzina, są wspólnotami osób opartymi na darze składanym osobie przez osobę, darze całościowym i wyłącznym. Aby być zdolnym do złożenia takiego daru i zbudowania trwałej relacji nie wystarczy posiadać wiedzę dotyczącą seksualności, ale przede wszystkim być uformowanym, wychowanym do realizacji moralnego ideału. Ideał ten jest osobowym wzorcem, który prezentować można zarówno w teorii, wskazując poszczególne składające się nań wartości, jak i poprzez świadectwo konkretnych osób realizujących w swoim życiu uznawane wzorce.

Mgr Alina Strzałkowska z Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku w referacie „Lekcje wychowania do życia w rodzinie: wyzwaniem, szansą czy zagrożeniem?” przedstawiła wyniki badań wskazujące na pozytywne efekty prowadzonych zajęć wychowania do życia w rodzinie (np. wzrost uznania wartości trwałego małżeństwa, chęć przygotowania się do rozwiązywania sytuacji konfliktowych w związku, wzrost uznania wartości abstynencji seksualnej). Wskazała jednocześnie, że pozytywne zmiany można obserwować jedynie wtedy, gdy program zajęć jest prawidłowo i w pełni realizowany. Niestety, zdarzają się sytuacje nierealizowania wytycznych programowych; na rynku pojawiają się także podręczniki, których treść niezgodna jest z tymi wytycznymi. Sytuacja ta jest niepokojąca tym bardziej, że nie spotyka się z właściwą reakcją władz oświatowych.

Spotkanie zakończyła mgr Iwona Stanisławska dzieląc się „Szkolnym doświadczeniem WDŻ w pracy z młodzieżą”. Mówiła o radościach i trudnościach pracy z młodzieżą pochodzącą z różnych środowisk, o problemach wychowawczych płynących z częstego braku świadectwa życia rodzinnego i złych doświadczeń wyniesionych z domu. Jednak pytania stawiane przez uczniów świadczą, że problematyka poruszana w czasie zajęć jest dla nich ważna, że potrzebują zarówno wiedzy, jak i przykładu płynącego od dorosłych.

Organizatorzy nie planują publikacji prezentowanych podczas konferencji wystąpień.

ks. Jacek Meller

Gdańskie Seminarium Duchowne

Sprawozdanie z uroczystości jubileuszowych ku czci
ks. prof. Józefa Niewiadomskiego – Dziekana Fakultetu Teologii
Katolickiej Uniwersytetu Innsbruckiego

Polacy chętnie podkreślają, że są narodem, który wydał wielu wybitnych synów i córek. Można podawać różne przykłady z przeszłości jak i współczesności. Jednym z owych „wybitnych Polaków” jest ks. prof. Józef Niewiadomski, od blisko 40 lat zamieszkujący na ziemi austriackiej, który znany jest jako teolog, profesor, kaznodzieja i od 2004 r. Dziekan Fakultetu Teologii Katolickiej Uniwersytetu Innsbruckiego.

W dn. 11 marca 2011 r. w *Kaiser-Leopold-Saal (Sali Cesarza Leopolda)* w budynkach tamtejszego wydziału teologicznego miały miejsce uroczyste obchody ku czci ks. Józefa Niewiadomskiego z okazji 60. urodzin. Przybyło ok. 300 gości. Wśród nich, obok lokalnych osobistości świata nauki, kultury, polityki, ludzi Kościoła, na czele z miejscowym ordynariuszem bp. Manfredem Scheuerem, obecni byli także goście z Polski. Przede wszystkim należy wspomnieć starszego brata ks. Niewiadomskiego, jego małżonkę oraz ich cztery córki. Przybyli również inni rodacy, w tym pochodzący z Kościerzyny ks. prałat Andrzej Krzyżan, który studiował razem z ks. Niewiadomskim w Tyrolu i od wielu lat jest duszpasterzem w innsbruckich szpitalach. Rozpoczęcie imprezy przewidziano na godz. 17.00. Już ok. godz. 16. zaczęli pojawiać się pierwsi goście. Ks. Niewiadomski witał przybywających, poświęcając im jednocześnie czas na krótką, serdeczną rozmowę.

Impreza została poprowadzona przez byłych studentów, a obecnie współpracowników ks. Józefa Niewiadomskiego – Nikolausa Wandingera i Petre Steinmair-Pösel. Towarzyszył jej pokaz multimedialny, który został przygotowany przez Dietmara Regensburgera, jednego z pracowników naukowych fakultetu. Był on utrzymany w konwencji przedstawienia operowego, co korespondowało z życiową pasją ks. Józefa Niewiadomskiego, którą – oprócz nauki – jest opera. W ramach pierwszej odsłony zaprezentowano hasło przewodnie jubileuszu – *60 Jahre Józef Niewiadomski. Ein musikalisches Geburtstagsdrama in fünf Akten (60 lat Józefa Niewiadomskiego. Muzyczny dramat urodzinowy w pięciu aktach)*.

Akademia rozpoczęła się od wystąpienia chóru studentów fakultetu pod dyktando Hansa Brandla. Szczególnymi brawami nagrodzono pierwszy utwór, w ramach zakończenia którego wyśpiewano słowa „vivat Niewi”, które odnoszą się



W gronie byłych doktorantów (Innsbruck, lato 2007 r.). Od lewej: ks. Roland Tamás (Węgry), Thomas H. Böhm (Niemcy), ks. Wojciech Gałda (Polska), ks. Józef Niewiadomski, Petra Steinmair-Pösel z synem Benedyktem (Austria), Stefan Huber (Austria), Maximilian Paulin (Austria), ks. Adam Romejko (Polska).

do popularnego określenia ks. Niewiadomskiego używanego przez studentów i nie tylko. Później, w czasie muzycznych przerw, występowały: Laura Faig (sopran) i Hisako Yoshikawa (fortepian) z utworami lubianych przez ks. Niewiadomskiego kompozytorów, tj. Vincenzo Belliniego i Giacomo Pucciniego.

Uroczyste przemowy rozpoczęli: prof. Karlheinz Töchterle, rektor uniwersytetu w Innsbrucku, oraz bp Manfred Scheuer. Odnosząc się do sposobu bycia ks. Józefa Niewiadomskiego, rektor określił go mianem *unglaublich stimmiger Mensch*, w czym nawiązał do „dramatycznej wielogłosowości” ujawniającej się w licznych wystąpieniach ks. Niewiadomskiego. Porównał go do sofisty, który w najwyższym stopniu opanował sztukę retoryki, do *oratora perfectus* na wzór Cyncerona. Nie jest on kimś, kto sprzedaje ładnie opakowany, a faktycznie niewiele wartą towar, lecz obok zewnętrznej atrakcyjności zapewnia także cenną zawartość. Umiejętność łączenia bycia wybitnym naukowcem z organizacyjną sprawnością to – zdaniem rektora – coś cennego dla uniwersytetu, który nie tylko funkcjonuje w sposób godny pochwały, lecz jednocześnie jest rozslawiany w kraju i za granicą. Kończąc wystąpienie prof. Töchterle pocieszył ks. Niewiadomskiego, że „sześćdziesiątka” nie jest taka straszna. On ma to już za sobą i dobrze mu z tym.

Bp Manfred Scheuer podkreślił, że ks. Józef Niewiadomski jest specjalistą w wielu dziedzinach teologicznych, szczególnie w wypracowanej z inspiracji René Girarda przez Raymunda Schwagera teologii dramatycznej. Jednym z tematów, który – zdaniem biskupa – ks. Niewiadomski w interesujący sposób podejmuje w swych wystąpieniach jako wykładowca i kaznodzieja jest kwestia nieba i piekła. Biskup zwrócił uwagę na specyficzny *image* ks. Niewiadomskiego, w tym na charakterystycznie ułożoną fryzurę oraz wąsy. Ks. Niewiadomski jest otwarty na trendy współczesności. Bada m.in. problemy ujawniające się w świecie współczesnych mediów, potrafiąc jednocześnie zdobyć się na krytyczne spojrzenie. Jest tolerancyjny, nie odrzuca z góry. Odnosząc się do jubileuszu 60. urodzin bp Scheuer stwierdził, że w ten oto sposób ks. Niewiadomski wszedł w wiek mądrości.

Kolejne przemówienia zostały uporządkowane wg pięciu aktów, nawiązując do uprawianej przez ks. Józefa Niewiadomskiego teologii dramatycznej. W ramach pierwszego aktu przedstawiono życie ks. Niewiadomskiego¹. Rozpoczęto od prezentacji zdjęć z ks. Niewiadomskim, począwszy od dzieciństwa, przez młodość do okresu dojrzałego. Wyboru fotografii dokonał ks. Andrzej Krzyżan. Prezentacji towarzyszyła muzyka Fryderyka Chopina. Pomimo że na oglądanych fotografiach odbijała się bieda wschodniej Polski, to jednak możnabyło dostrzec oznaki nadziei, których wyraźnym nośnikiem była przestrzeń kościelna.

Andrea Palaver, wieloletnia przyjaciółka ks. Niewiadomskiego, małżonka pracującego na fakultecie teologicznym prof. Wolfganga Palavera, odniosła się do wakacji, które pracownicy fakultetu spędzają wspólnie wraz ze swymi rodzinami. Inicjatorem tej formy wypoczynku był o. Raymund Schwager, który oczekiwał, że będzie to czas połączenia działalności intelektualnej z relaksem. Obecność dzieci sprawiała, że niejednokrotnie było to niemożliwe. We wspólnych, corocznych wyjazdach do Toskanii (Włochy), brał także udział ks. Niewiadomski. Andrea Palaver odnosząc się do faktu, że ks. Niewiadomski wcześniej stracił rodziców, zwróciła uwagę, że doświadczenie to przełożyło się na cechę ks. Niewiadomskiego, którą jest gotowość i chęć pomagania innym. Postawa ta nie odnosi się wyłącznie do krewnych, lecz także do spotkanych przy różnych okazjach, szczególnie zaś w ramach pracy na fakultecie teologicznym.

Markus Hofer, działacz katolicki z Diecezji Vorarlberg, odniósł się do „miłości” ks. Józefa Niewiadomskiego – opery – i stwierdził, że ks. Niewiadomski to Maria Callas teologii dogmatycznej. Tak jak słynną śpiewaczkę chwalono za to, że potrafiła wydobyć coś więcej niż to, co zostało zapisane w nutach, tak ks. Niewiadomski nie skupia się na tym, co powierzchowne, lecz potrafi wnikać w głębie problemu i z sukcesem wydobyć go na zewnątrz.

¹ Więcej nt. życia i działalności ks. Józefa Niewiadomskiego zob.: A. Romejko, *Ks. prof. Józef Niewiadomski – współtwórca teologii dramatycznej na uniwersytecie w Innsbrucku*, „Rocznik Polonii” 2005, nr 1, s. 83-87. Artykuł w wersji elektronicznej zob.: http://www.romejko.edu.pl/content/pdf/05_romejko_niewiadomski.pdf (odczyt z dn. 15 marca 2011 r.).

Drugi akt jubileuszowych uroczystości poświęcony został ks. Józefowi Niewiadomskiemu jako duszpasterzowi i kaznodziei. Ks. Niewiadomski to kaznodzieja znany i popularny w Innsbrucku a także poza nim. Elizabeth Rathgeb, od 2004 r. kierująca Wydziałem Duszpasterskim Diecezji Innsbruckiej, przypomniała funkcje duszpasterskie pełnione przez ks. Niewiadomskiego w miejscowej diecezji. Odniosła się do jego aktywności jako duszpasterza „od mediów”, prezentując jednocześnie artykuł, który ukazał się dwa dni wcześniej, w środę popielcową, w regionalnym dzienniku „Tiroler Tageszeitung”². Wspomniała specyficzny sposób głoszenia kazań – prowokujący, który jednych gorszy, drugich zaś przyciąga³. Inna interesująca inicjatywa, która została przywołana przez Rathgeb, to *Theologie am Marktplatz* (*Teologia na rynku*). Jej inicjatorzy postanowili, aby w jednym z centrów handlowych Innsbrucka zapraszać kupujących do dyskusji na tematy teologiczne. Zastanawiano się, kto mógłby to poprowadzić. Zwrócono się do ks. Niewiadomskiego, który z postawionego mu zadania wywiązał się wzorcowo. Rathgeb przypomniała, że specyficzna wymowa ks. Niewiadomskiego, tj. szybkość wypowiedzianych słów, stała się okazją do nazwania go *Maschinengewehr Gottes* (*karabin maszynowy Pana Boga*).

Ks. Peter Fritzer, rektor kościoła jezuickiego w Innsbrucku, który popularnie określany jest mianem uniwersyteckiego, w serdecznych słowach ocenił działalność kaznodziejską ks. Józefa Niewiadomskiego. Zwrócił uwagę, że kazania głosi on nie tylko słowami, lecz „całym sobą”. Msze św., którym przewodniczy, oraz głoszone kazania przyciągają wielu wiernych, w tym profesorów miejscowego uniwersytetu.

Tematem trzeciego aktu była osoba ks. Józefa Niewiadomskiego jako nauczyciela i przełożonego. Najpierw wystąpili Wilhelm Guggenberger, pro-dziekan ds. studiów, oraz Gabriele Winkler, kierowniczka dziekanatu, którzy w dialogowanej formie przedstawili kim, a przede wszystkim jaki jest ich szef. Podkreślono jego cechę, którą jest obdarzanie współpracowników zaufaniem. Z poznawczego punktu widzenia interesująca była uwaga Guggenbergera nt. pochodzenia ks. Niewiadomskiego. Podkreślając polski bałagan oraz naznaczoną gospodarką planową mentalność, wykazał się on stereotypowym myśleniem „człowieka Zachodu”. Kolejnymi mówcami byli doktoranci ks. Niewiadomskiego – pierwszy i ostatni – Ludwig Ecker i Karin Peter. Ecker określił ks. Niewiadomskiego mianem wizjonera, który biegnie z zamkniętymi oczyma. Wspomniał o zainicjowanym przez ks. Niewiadomskiego w Linzu, miejscu jego poprzedniej pracy, *Girard Lesekreis* (*Girardowskim kręgu czytelnicy*). Na temat „biegania” mówiła także Karin Peter. Ks. Niewiadomski w czasie pro-

² „Auch das Fasten wird konsumiert“. *Der Innsbrucker Theologie-Dekan Józef Niewiadomski über Hungern als Selbstzweck, Fastenhotels „für Genießer“ – und die neue Unkultur des vorschnellen Aburteilens*, „Tiroler Tageszeitung“, z dn. 9 marca 2011 r., s. 3.

³ Por. antologię kazań ks. Józefa Niewiadomskiego: *Den Frommem ein Skandal. Provozierende Predigten* (Regensburg 1991).

wadzonych wykładów, nierzadko z zamkniętymi oczyma, krąży dookoła znajdującego się na katedrze biurka. Studenci obawiają się, że spadnie z podestu, co jednak do tej pory nie miało miejsca. Karin Peter przypomniła gościnność ks. Niewiadomskiego, w tym zwyczaj zapraszania doktorantów i magistrantów na przyjęcie na zakończenie roku akademickiego, z którego nikt nie wychodził głodny ani spragniony. Trzeci akt zamknęli studenci ks. Niewiadomskiego, którzy zwrócili się do niego ze słowami podziękowania.



Na jednym z przyjęć w domu u ks. Józefa Niewiadomskiego w Innsbrucku.
Obsługuje sam Gospodarz.

Kolejny akt stał pod znakiem uprawianej przez ks. Józefa Niewiadomskiego teologii dramatycznej. Roman Siebenrock, innsbrucki dogmatyk, w poetyckiej formie zaprezentował teologię ks. Niewiadomskiego. Przywołał jego „umiłowaną” parafrazę łacińskich słów, w których mowa jest o tym, że poza Kościołem nie ma zbawienia. Ową „eklezyjalną rzeczywistość” ks. Niewiadomski dostrzega w świecie współczesnych mediów, gdy mówi: „extra media nulla salus est”⁴. Przywołano także inne określenie, które ks. Niewiadomski chętnie używa, a mianowicie *österliche Augen* (*wielkanocne oczy*).

⁴ Por. J. Niewiadomski, *Extra media nulla salus?*, „Theologisch-praktische Quartalschrift” 1995, nr 143, s. 227-245; tenże, *Extra Media Nulla Salus? Attempt at a Theological Synthesis*, w: *Passions in Economy, Politics and Media. In Discussion with Christian Theology*, red. W. Palaver. P. Steinmair-Pösel, Wien 2005, s. 489-508.

Czwarty akt zakończono prezentacją opracowania dedykowanego ks. Józefowi Niewiadomskiemu: *Im Drama des Lebens Gott begegnen. Einblicke in die Theologie Józef Niewiadomskis*. Krótko przedstawiono strukturę książki oraz poszczególne artykuły i ich autorów⁵. Część pierwsza *Mensch, Seelsorger, Prediger* (Człowiek, duszpasterz, kaznodzieja) poświęcona została życiu i działalności ks. Niewiadomskiego. W kolejnych zawarto uporządkowane tematycznie artykuły, w których odbijają się idee uprawianej przez ks. Niewiadomskiego teologii dramatycznej. Na zakończenie opublikowano (po polsku oraz w niemieckim tłumaczeniu) wiersz ks. Jana Twardowskiego pt. *Spieszmy się*.

Końcowe wystąpienie ks. Józefa Niewiadomskiego stanowiło piąty akt „jubileuszowego dramatu”. Nawiązując do pochwał, które wypowiedziano pod jego adresem, stwierdził, że nie zdarzyło się jeszcze, żeby ktoś został za życia kanonizowany. Podkreślił, że uprawianie teologii jest czymś wspaniałym, co może dać wiele satysfakcji. Wspomniał miejsce swego pochodzenia – wschodnią Polskę – i wielką biedę tam panującą. Odnosił się do innego aspektu biedy, która go dotknęła – do śmierci rodziców. Początkowo zajmował się nim starszy o sześć lat brat. Wspomnienie osoby brata, obecnego na jubileuszowych obchodach, zostało podkreślone wypowiedzianymi w języku polskim słowami wdzięczności: „Dziękuję nie tylko za to, że przyjechałeś, ale za to, że jesteś”. Ks. Niewiadomski wyznał, że miał w życiu szczęście – spotykał ludzi, którzy zawsze go życzliwie przyjmowali – i w Polsce, i w Austrii.

Jako ostatni wystąpił prof. Wolfgang Palaver, który był inicjatorem obchodów jubileuszowych. Wyraził podziękowanie jubilatowi, zebranych a także sponsorom. Następnie zaprosił obecnych na przyjęcie. Podsumowując można stwierdzić, że uroczystości ku czci ks. Józefa Niewiadomskiego były udane. Należy podkreślić, że zostały one przygotowane a następnie zrealizowane starannie i jako takie były z pewnością źródłem wielkiej satysfakcji obecnych.

ks. Adam Romejko
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański

⁵ Jednym z nich jest autor niniejszego sprawozdania. Zob.: A. Romejko, *Ein Jagdflieger oder ein Klempner? Zwischen dem Mythos und der Realität der polnischen Gemeinschaft in Großbritannien*, w: *Im Drama des Lebens Gott begegnen. Einblicke in die Theologie Józef Niewiadomskis*, red. N. Wandering, P. Steinmair-Pösel, Wien 2011, s. 560-576.

Contents

Editorial	11
-----------------	----

Articles

MAREK KARCZEWSKI “Rachel weeping for her children...” (Matthew 2:18). Martyrdom of children in the light of Mt 2,16-18.....	15
MACIEJ SZCZEPANIAK The Church versus the education of children – media consumers	23
ARTUR FILIPIAK The child as the subject of catechesis in the context of changing socio-cultural situation	43
MIROSŁAW GOGOLIK Religious Education of preschool children in the light of the new Catechetical Curriculum of the Catholic Church in Poland.....	73
KRZYSZTOF MIERZEJEWSKI The legal requirements of child admission to the sacrament of baptism	91
MONIKA ZBROJEWSKA Child as a witness in a criminal procedure.....	105
ANITA SOBCZYK The opinion of Tadeusz Styczeń referring to the legal protection of unborn babies.	121
IWONA GRZEGORZEWSKA Resiliency factors predicting psychological adjustment among children and family.	133
NATALIA GNIADEK A Mother and a Child in a prison	143
MAGDALENA EWA RUSZEL Child as a spiritual orphan	151
MAREK KLUZ The importance of penalties in the process of educating and shaping the personality of the child in the family and school	159

AGNIESZKA REGULSKA	
Family forms of the orphaned child care	173
MIROSLAWA NYCZAJ-DRAĞ	
A child as an investment for the parents from middle class.	185
ELŻBIETA MICHAŁOWSKA	
Violence from the perspective: school – teacher – student. Cooperation or rivalry?	203
MAŁGORZATA GRUCHOŁA	
The protection of minors in the Internet as a task and challenge for families in the countries of the European Union	229
AGNIESZKA TETERYCZ-PUZIO	
Child and Childhood in the Light of Selected Narrative Sources (until the end of the 14 th century)	257
MONIKA NAWROT-BOROWSKA	
Before giving birth. Duties of a pregnant woman in the light of handbooks from the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth centuries	277
ZDZISŁAW KROPIDŁOWSKI	
The concern for mother and child in a Prussian document pertaining to social life of the late 18 th century	303
ANDRZEJ CHODUBSKI	
Tradition in the bringing up of a child in the caucasian culture space.	311
DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK	
“Without speech” – that is the beginning of human life. Baby and small child care in Poland in modern times	325
AGNIESZKA WŁOCZEWSKA	
Trojan horse or child in the world of absurd	349

Reviews and Discussions

ADAM ROMEJKO (REV)	
<i>Biskup na walizkach. Z arcybiskupem Szczepanem Wesółym rozmawia</i> <i>Aleksandra Klich, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2010, ss. 176.</i>	367
ADAM ROMEJKO (REV)	
René Girard, <i>Gewalt und Religion. Ursache oder Wirkung? Herausgegeben,</i> <i>mit zwei Gesprächen und einem Nachwort von Wolfgang Palaver,</i> Wydawnictwo: Matthes & Seitz, Berlin 2010, ss. 104.	375

DARIUSZ SPYCHAŁA (REV.)	
<i>Księga prześwietnego bractwa bułkarzy i ciastkarzy królewskiego miasta Gdańska zapoczątkowana w Roku Pańskim 1724, w której zapisano nazwiska nowych czeladników po latach terminowania</i> , opracował i wydał Zdzisław Kropidłowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010, ss. 315.	381
DARIUSZ SPYCHAŁA (REV.)	
Bożena Stawoska-Jundziłł, <i>Vixit cum parentibus. Dzieci w wieku do siedmiu lat w rodzinach chrześcijan z Rzymu III-VI wieku</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, ss. 616.	385
MAŁGORZATA GRUCHOŁA	
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej <i>Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie</i> , Radom, 16-17 marca 2011 r.	393
JACEK MELLER	
Sprawozdanie z konferencji <i>Wychowanie do życia w rodzinie: wyzwania – szanse – zagrożenia</i> , Toruń, 31 marca 2011.	399
ADAM ROMEJKO	
Sprawozdanie z uroczystości jubileuszowych ku czci ks. prof. Józefa Niewiadomskiego – Dziekana Fakultetu Teologii Katolickiej Uniwersytetu Innsbruckiego.	401
Contents.	407
About the Authors.	410

Noty o Autorach

ANDRZEJ JAN CHODUBSKI; ur. 1952; prof. zw. dr hab.; profesor na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk; polac@univ.gda.pl.

Ks. ARTUR FILIPIAK; ur. 1975; dr; adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; ul. Chartowo 5, 61-245 Poznań; filipiak@swietywojciech.pl.

NATALIA GNIADEK; ur. 1983; mgr; doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; ul. Moniuszki 20/11, 86-300 Grudziądz; nataliagniadek@wp.pl.

Ks. MIROŚLAW GOGOLIK; ur. 1973; dr; adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; ul. Grodzka 18, 85-109 Bydgoszcz; mirgo@amu.edu.pl.

MAŁGORZATA GRUCHOŁA; ur. 1972; dr; adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; ul. Droga Męczenników Majdanka 70, blok 3, p. 212, 20-325 Lublin; mgruch@lublin.kul.pl.

IWONA GRZEGORZEWSKA; ur. 1969; dr; adiunkt na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego; ul. Hiszpańska 2, 65-943 Zielona Góra; ia.g@interia.pl.

Ks. MAREK KARCZEWSKI; ur. 1965; dr; adiunkt na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; ul. Kościuszki 75, 82-433 Mikołajki Pomorskie; markusk@poczta.onet.pl.

Ks. MAREK KLUZ; ur. 1969; dr; adiunkt na Wydziale Teologicznym Sekcji w Tarnowie Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie; Pl. Ojca Świętego Jana Pawła II 1, 33-100 Tarnów; mkluz@op.pl.

Ks. ZDZISŁAW KROPIDŁOWSKI; ur. 1952; dr hab.; profesor na Wydziale Administracji i Nauk Społecznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego; ul. Jagiellońska 9, 80-371 Gdańsk; zkropidlowski@wp.pl.

- AMADEUSZ MAŁOLEPSZY; ur. 1984; mgr; doktorant na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego; ul. Wici 22 m 22, 91-213 Łódź; amadeusz.malolepszy@gmail.com.
- Ks. JACEK MELLER, ur. 1968; dr; wykładowca w Gdańskim Seminarium Duchownym; ul. Abrahama 38, 80-307 Gdańsk; jmeller@gsd.gda.pl.
- ELŻBIETA J. MICHAŁOWSKA; ur. 1955; dr; wykładowca w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego; ul. Rewolucji 1905 r. 42/43, 90-214 Łódź; esting@uni.lodz.pl.
- MONIKA NAWROT-BOROWSKA; ur. 1978; dr; adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; ul. Serbska 1/30, 85-162 Bydgoszcz; mnawrot10@wp.pl.
- MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG; ur. 1963; dr; adiunkt na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego; ul. Prosta 53E/34, 65-783 Zielona Góra; mirkanyczaj@o2.pl.
- AGNIESZKA REGULSKA; ur. 1975; dr; adiunkt na Wydziale Studiów Nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; ul. Goworowska 20/17, 07-410 Ostrołęka; a.regulska@uksw.edu.pl.
- Ks. ADAM ROMEJKO, ur. 1971; adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; ul. Grobla I 13A/3, 80-834 Gdańsk; aromejko@gmx.net.
- MAGDALENA EWA RUSZEL; ur. 1979; dr; adiunkt na Wydziale Zamiejscowym Nauk o Społeczeństwie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Stalowej Woli; ul. Paderewskiego 1H/58, 35-328 Rzeszów; mewar@kul.lublin.pl.
- ANITA MIRA SOBCZYK; ur. 1987; mgr; doktorantka na Wydziale Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; ul. Juliusza Dudzińskiego 58, 20-815 Lublin; sobczyk.anita@wp.pl.
- DARIUSZ SPYCHAŁA, ur. 1961; dr; adiunkt na Wydziale Administracji i Nauk Społecznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; ul. Pielęgniarska 8/75, 85-790 Bydgoszcz; uwspychala@neostrada.pl.
- Ks. MACIEJ SZCZEPANIAK; ur. 1968; dr; adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Ostrów Tumski 2, 61-109 Poznań; ms@amu.edu.pl.
- AGNIESZKA TETERYCZ-PUZIO; ur. 1971; dr; adiunkt w Instytucie Historii i Politologii Akademii Pomorskiej w Słupsku; ul. Anny Jagiellonki 7/14, 80-034 Gdańsk; atpuzio@op.pl.

AGNIESZKA WŁOCZEWSKA; ur. 1975; dr; adiunkt na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku; ul. Pańska 5 m. 30, 00-124 Warszawa; agnieszka@absyst.com.

MONIKA ZBROJEWSKA; ur. 1972; dr; adiunkt na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego; ul. Obszerna 42 m 1, 93-360 Łódź; zbrojewska@poczta.onet.pl.

DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, ur. 1955; prof. zw. dr hab.; profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adam Mickiewicza w Poznaniu; ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań; dorotast@amu.edu.pl.

Informacje dla autorów nadsyłających materiały do druku w „Studiach Gdańskich”

Teksty artykułów, recenzji i innych materiałów powinny być przesyłane na adres elektroniczny „Studiów Gdańskich”: studiagdanske@diecezja.gda.pl.

Autor jest zobowiązany zagwarantować, że tekst, który przysyła do Redakcji nie był dotąd publikowany oraz nie został złożony do druku w innej redakcji. Nadesłane teksty Redakcja ocenia a następnie kwalifikuje do druku. Autor otrzymuje informację dotyczącą przyjęcia lub odrzucenia artykułu. Po zakończeniu prac redakcyjnych Autor otrzymuje tekst artykułu do zatwierdzenia. Redakcja zastrzega sobie prawo do umieszczenia wydrukowanych materiałów na stronie internetowej półrocznika „Studia Gdańskie”. Recenzje powinny dotyczyć najnowszych publikacji (polskojęzyczne – do roku wstecz, obcojęzyczne – do trzech lat wstecz). Do tekstu artykułu należy dołączyć uporządkowaną alfabetycznie literaturę, streszczenie w języku polskim (ok. 700 znaków ze spacjami) i angielskim (ok. 1400 znaków ze spacjami) wraz z angielskim tłumaczeniem tytułu a także alfabetycznie uporządkowane słowa kluczowe w języku polskim (do 10) i angielskim (również do 10). Autor powinien sporządzić krótką notę na swój temat wg wzoru: imię i nazwisko, rok urodzenia, tytuł naukowy, miejsce pracy i zajmowane tam stanowisko, adres do korespondencji, e-mail.

Materiał powinien odpowiadać następującym warunkom:

1. Tekst artykułu (wraz z wykazem literatury, streszczeniami, tłumaczeniem tytułu na język angielski, słowami kluczowymi i notą o autorze) powinien zostać przesłany w jednym pliku zapisanym w formacie: *.doc, *.docx lub RTF;
2. Objętość artykułu łącznie z ewentualnymi tablicami, rysunkami, itp. nie powinna przekraczać 20 stron formatu A4;
3. Tekst powinien być napisany czcionką Times New Roman 12 z odstępami 1,5 wiersza bez przenoszenia wyrazów oraz bez wcięć. Akapity należy zaznaczyć enterem. W tekście nie należy stosować wyróżnień;
4. Przypisy i odnośniki bibliograficzne powinny mieć formę wg wzoru zamieszczonego na stronie internetowej „Studiów Gdańskich” (www.studiagdanske.diecezja.gda.pl);
5. Tekst powinien być przejrzany przez polonistę. Należy stosować zasady pisowni słownictwa religijnego ustalone przez Radę Języka Polskiego.
6. Zachęcamy do zapoznania się z najnowszymi numerami „Studiów Gdańskich”, które są dostępne w formacie pdf na stronie internetowej czasopisma;
7. Teksty, które nie spełniają ww. wymogów, nie będą przyjmowane do druku.

Zapraszamy do współpracy,

Redakcja