

Łucja Kabzińska

Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA ROZWOJU DZIECKA W PEDAGOGICE ORIENTACJI SOCJOLOGICZNEJ DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Streszczenie: W pedagogice orientacji socjologicznej okresu międzywojennego podjęto badania nad społecznymi nierównościami warunkującymi rozwój dziecka. Socjologowie, socjologowie wychowania, pedagodzy społeczni oraz inni teoretycy i praktycy, których żywo interesował los dziecka znajdującego się w trudnej sytuacji życiowej, ukazywali czynniki społeczne wpływające na proces wychowawczy w środowiskach rodziny wiejskiej, miejskiej, w szkole. Zwracano uwagę na zależność kariery życiowej i szkolnej dziecka od sytuacji egzystencjalno-materialnej, kulturowej czy panującej atmosfery wychowawczej w rodzinie.

W kontekście warunków środowiskowych śledzono takie zjawiska, jak: frekwencja szkolna, drugoroczność, odpad szkolny, problem dojrzałości szkolnej. W badaniach o charakterze diagnostycznym i praktycznym stosowano różne metody i techniki, m.in. obserwację swobodną, planową, ankietę, wywiad, wykorzystując szczegółowo opracowane kwestionariusze, arkusze z danymi statystycznymi, tablice statystyczne itp. Diagnoza społeczna służyła do projektowania i organizowania działań profilaktycznych, pomocowych i kompensacyjnych (H. Radlińska).

Eksponowano katastrofalną dla spraw oświatowych politykę władz, której skutkiem było obniżanie się powszechności nauczania i wzrost liczby dzieci pozostających poza szkołą oraz wypowiedziano się przeciwko wczesnej selekcji dzieci i młodzieży w zakresie edukacji (M. Falski).

Słowa kluczowe: pedagogika socjologiczna, pedagogika społeczna, społeczne nierówności, bieda, bezrobocie, dzieciństwo, rozwój psychiczny, moralny, społeczny dziecka, środowisko rodzinne, rodzina wiejska, środowisko szkolne, drugoroczność, kariera szkolna dziecka, selekcja szkolna, siły społeczne, diagnoza społeczna, profilaktyka, kompensacja, opieka społeczna.

Wstęp

W badaniach socjologicznych wciąż jest aktualne pytanie, czy historia jest obiektywną nauką o przeszłości, czy też istnieje wyłącznie wciąż od nowa pisana historia współczesna, a więc tylko relatywna wiedza historyczna na użytek teraźniejszości. Część uczonych (jak Marc Bloch) odrzuca definicję historii jako nauki o przeszłości, proponując, aby definiować historię jako naukę o ludziach w czasie. Historia powinna pomagać rozumieć teraźniejszość poprzez odwołanie się do przeszłości, interpretowanej z teraźniejszej perspektywy. Ideę sprowadzającą się do tego, że historia jest w tym sensie zawsze historią współczesną, upowszechniał również Benedetto Croce. Wychodząc z takiego punktu widzenia, znaczenie przeszłości, tradycji jest stale reinterpretowane i na nowo konstruowane. „Interakcja

przeszłości i terażniejszości uważana jest za społeczną funkcję przeszłości”¹. We wzajemnej zależności z historią pozostaje pamięć zbiorowa (pamięć grupy), która pozwala na określenie swojej tożsamości w stosunku do innych grup. Akty upamiętnienia przekazują ważne narracje o przeszłości, które są aktualne ze względów społecznych, niosą bowiem ze sobą ważne przesłanie moralne².

Również myślenie pedagogiczne ma swój rytm, nawroty, tendencje, elementy stałe i zmienne, może być czasem ahisteryczne. Postrzeganie myśli pedagogicznej jako wytworu indywidualnego, specyficznie odniesionego do kontekstu społecznego, ale także zawierającego te elementy kultury duchowej człowieka, które mają charakter historyczny i zarazem ponadczasowy oraz uniwersalny, jest potrzebne w narracji o współczesnych problemach nurtujących socjologów, pedagogów społecznych, pedagogów kultury i innych nauk o człowieku.

W dziedzictwie pedagogicznym okresu międzywojennego mamy przykłady traktowania pedagogiki jako dyscypliny wykorzystującej założenia teoretyczne i światopoglądowe socjologii, socjologii wychowania, co stanowiło podstawę do wyodrębnienia nurtu socjologicznego w pedagogice. „Kierunki socjologiczne, które rozwinęły się na przełomie XIX i XX wieku w następstwie postępującej dezintegracji społecznej, podkreślały funkcję społeczną wychowania, wpływ grup społecznych i środowiska na kształtowanie się osobowości i postaw społecznych jednostki”³. Socjologia wychowania opisywała, analizowała i badała czynniki społeczne warunkujące proces wychowawczy w różnych środowiskach społecznych, eksponowała adaptacyjny charakter wychowania w stosunku do środowiska, rozważała społeczną rolę i pozycję instytucji wychowawczych oraz opisywała i wyjaśniała kształtowanie się więzi społecznych w różnych środowiskach, a przede wszystkim w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym⁴.

Oryginalne ujęcie procesów wychowawczych jako procesów integralnych, obejmujących całe życie człowieka i uwarunkowanych wpływem czynników bytowych i kulturalnych, stworzyła w pedagogice społecznej Helena Radlińska. Przedmiotem badań pedagogiki społecznej uczyniła zależność dróg życiowych i losów jednostek oraz zespołów ludzkich od czynników środowiskowych z jednej strony, zaś z drugiej uwzględniła także problematykę celowego przetwarzania środowiska z punktu widzenia zadań i dążeń wychowawczych. Stanowi to zatem istotną różnicę w stosunku do socjologii wychowania, która bada historycznie zmienną funkcję wychowawczą grup społecznych i społeczeństwa jako całości⁵. Pedagogika społeczna, jak pisze sama H. Radlińska, jest nauką praktyczną i „w przeciwień-

¹ E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007, s. 60.

² Tamże, s. 61.

³ R. Wroczyński, *Wstęp - Helena Radlińska*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, 1961, s. XIV.

⁴ Zob.: S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 51.

⁵ R. Wroczyński, *Wstęp - Helena Radlińska...*, s. XIV.

stwie do socjologii wychowania zajmuje się przebiegami i sposobami poczynąń wychowawczych i rolą środowisk w związku z życiem jednostek. Wychowanie jako celowa funkcja grup społecznych, rozpatrywana przez socjologię na tle życia grup i zachodzących przemian w ich strukturze, interesuje pedagogikę społeczną tylko jako wynik badań socjologicznych, doniosły, lecz nie wchodzący w zakres jej dociekań własnych”⁶. Helena Radlińska podkreślała także, iż nauki praktyczne zajmują się nie tylko teorią projektowania, lecz również i działania⁷. Stąd też Danuta Drynda, dokonując wnikliwego przeglądu problematyki i metod badań stosowanych w pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej wskazuje, iż spośród polskich pedagogów okresu międzywojennego do dorobku naukowego socjologii w różny sposób i w różnym zakresie nawiązywali w swych badaniach Henryk Rowid, Maria Lipska-Librachowa, Zygmunt Mysłakowski, Helena Radlińska, Marian Falski, co w konsekwencji doprowadziło do ukształtowania się socjologicznej orientacji teoretycznej w pedagogice tego okresu⁸.

Podkreślić jednak należy, iż badaczy tych, jak uważa D. Drynda, cechowały istotne różnice w pojmowaniu i interpretacji socjologicznego punktu widzenia na wychowanie⁹. Wydaje się, że problem ten jest dobrze widoczny w zakresie badań nad środowiskowymi uwarunkowaniami rozwoju dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym. Badacze, których zaliczyć można do przedstawicieli orientacji socjologicznej w pedagogice tego okresu, wnieśli znaczący wpływ na rozwój wiedzy w zakresie tej problematyki, o czym świadczą prezentowane wyniki badań, poglądy na ten temat, a także stosowane założenia metodologiczne.

Obraz dzieciństwa zagrożonego biedą, bezrobociem i zaniedbaniem środowiska rodzinnego

Społeczeństwo polskie okresu międzywojennego cechowała duża różnorodność w zakresie stratyfikacji społecznej, a poziom życia poszczególnych warstw wahał się od skrajnie niskiego lub ledwie wystarczającego na zaspokojenie podstawowych potrzeb, do przeciętnego lub nawet bardzo wysokiego. W najgorszej sytuacji znajdowały się dzieci, które nie miały w rodzinie odpowiednich warunków materialnych, kulturowych ani atmosfery wychowawczej do prawidłowego rozwoju i edukacji. Szczególnie w niebezpiecznym położeniu znajdowały się dzieci osiero-

⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, [w:] W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1997, s. 151.

⁷ Tamże, s. 148.

⁸ Zob.: D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki - orientacje - kontrowersje*, Katowice 1987, s. 108.

⁹ Tamże, s. 108-109.

cone, nieślubne, bezdomne, niczyje, których dotyczyły takie problemy, jak: alkoholizm, demoralizacja, prostytutka, przestępczość¹⁰.

Powyższe zjawiska były opisywane przez socjologów i pedagogów tworzących podstawy teoretyczne i praktyczne opieki nad dzieckiem, a także przez działaczy społecznych zaangażowanych w pracę socjalną czy nauczycieli – wychowawców, którym los dziecka nie był obojętny. W licznych artykułach, broszurach i rozprawach naukowych okresu międzywojennego przedstawiają oni sytuację dziecka uwikłanego w zróżnicowane uwarunkowania społeczne i środowiskowe, których ujemny wpływ odbija się na różnych sferach rozwoju dziecka, jak również na jego karierze szkolnej, zawodowej i życiowej. Ukazywanie społecznego oraz kulturowego charakteru wychowania z jego ujemnymi wpływami na psychikę dziecka rozszerza problematykę dotyczącą negatywnych przyczyn i uwarunkowań jego funkcjonowania w środowisku rodzinnym, szkolnym i w życiu społecznym. Z tego punktu widzenia analizowano społeczną rolę i kondycję instytucji opiekuńczo-wychowawczych oraz określano zadania i wyzwania dla nauczycieli – wychowawców czy nawet postulowano zmiany dotychczasowej polityki społecznej i oświatowej. Miało to znaczenie dla głębszego zrozumienia nie tylko złożoności natury dziecka, ale również uwzględnienia szerszych czynników społecznych, gospodarczych, kulturowych warunkujących rozwój dziecka, jego trudną sytuację egzystencjalno-materialną.

Refleksja nad losem dzieci i dzieciństwem, ich wartością i pozycją społeczną była podejmowana przez pedagogów opiekuńczych, takich jak Władysław Szenajch, Janusz Korczak, Józef Czesław Babicki, Kazimierz Jeżewski¹¹. Badacze ówczesni analizowali i badali problem dziecka oraz jego sytuację i los, wpisany w złożone stosunki społeczno-ekonomiczne, poziom cywilizacji i kultury, uwarunkowania środowiskowe rodziny wiejskiej, małomiasteczkowej i miejskiej związanej ze środowiskiem robotniczym. Efektem splotu niekorzystnych czynników natury społecznej, gospodarczej, kulturowej i oświatowej dwudziestolecia międzywojennego były tysiące rodzin polskich żyjących w skrajnym ubóstwie, zaniedbania materialnym i moralnym, oczekujących pomocy społecznej państwa. Bezrobociu i biedzie pogłębianej przez postępującą inflację towarzyszyła degradacja kulturalno-społeczna,

¹⁰ Problematykę tę przybliżają opracowania takich autorów, jak: C. Kępski, *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991; E. Leś, *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 2001; taż, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000; M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1978; *Polska Odrodzona 1918-1939. Państwo, społeczeństwo, kultura*, [red.] J. Tomicki, Warszawa 1998.

¹¹ Zob. Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000; I.J. Pyrzyk, *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2003; tenże, *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Włocławek 2006; tenże, *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2006; *Pedagog czynu – Kazimierz Jeżewski*, [red.] B. Cichy, Warszawa 1978; *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*, [oprac.] A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska, Warszawa 1980; F. Kulpiński, *Józef Czesław Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny*, Lublin 1986.

której ulegały całe środowiska wiejskie, miasta i miasteczka. Zjawiska te prowadziły do demoralizacji, którą były zagrożone szczególnie dzieci i młodzież¹².

Dzieciństwo w rodzinie miejskiej i wielkomięskiej zagrożone biedą i bezrobociem stało się przedmiotem zainteresowań Heleny Podkulskiej, Samuela Stendiga, Janiny Wuttkowej, W. Gottliba, Jadwigi Szollówny, Heleny Radlińskiej, T. Łaciaka, W. Buniaka, Leona Kandziory, Tadeusza Nowackiego, Jana Szelejowskiego i innych.

Helena Podkulska zwracała uwagę na zjawisko bezrobocia i sytuację rodzin proletariackich determinujących niekorzystną sytuację nie tylko materialną ale opiekuńczo-wychowawczą, wypaczającą dziecko moralnie i duchowo¹³. Przeobrażenia wewnątrzrodzinne jako efekt bezrobocia, wpływające niekorzystnie na rozwój i wychowanie dziecka przedstawiał Samuel Stendig, który zwracał uwagę na społeczne skutki pogoni za pracą, związane z nieobecnością obojga rodziców w domu, pozostawienie dzieci sobie samym, utrata atmosfery domu rodzinnego, wyparcie domowej edukacji przez socjalizację uliczną, będącą przyczyną wielu chorób społecznych i zagrożeń dla rozwoju dziecka¹⁴.

Na istotne niebezpieczeństwa związane z zanikaniem wpływu wychowawczego rodziców w wyniku kryzysu ekonomicznego i pogłębiającego się zjawiska bezrobocia wskazywała J. Wuttkowa. Zagrożenia dla bezpiecznego rozwoju dziecka upatruje ona w niekorzystnych wpływach życia ulicznego, dostarczającego dziecku złych wzorców życia awanturniczego, sprzyjającego kradzieżom i innym formom przestępczości nieletnich. Deprawujący dziecko ma także charakter relacji dzieci ulicy – wpływ starszych zdeprawowanych kolegów na dzieci¹⁵. Nędza, bieda, bezrobocie – to czynniki, które odbijały swe piętno nie tylko na zdrowiu i rozwoju fizycznym dziecka, ale wywierały niekorzystny wpływ na jego psychikę. Niekorzystne skutki wywoływało silne przeżywanie przez dziecko pozostawiania rodziców (zwłaszcza ojca) bezrobotnymi, nasycone brakiem wiary we własne siły, utratą wiary w sprawiedliwość, nienawiścią i poczuciem niesprawiedliwości, brakiem perspektyw otrzymania pracy w przyszłości czy zanikiem motywacji do uczenia się¹⁶.

Innym społeczno-ekonomicznym skutkiem złej sytuacji dzieci było zatrudnianie dzieci w przemyśle, do pracy fizycznej przekraczającej ich możliwości psychofi-

¹² Zob.: *Polska Odrodzona 1918–1939. Państwo, społeczeństwo, kultura*, [red.] J. Tomicki, Warszawa 1998; Z. Landau, T. Tomaszewski, *Zarys historii gospodarczej Polski 1918–1939*, Warszawa 1962; Ł. Kabzińska, K. Kabziński, *Wybrane aspekty zagrożonego dzieciństwa w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 4, s. 11–43; *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, [red.] I. Lepalczyk, t. 1, 2, Warszawa 1988; C. Kępski, dz. cyt.

¹³ Zob.: H. Podkulska, *Środowisko rodzinne*, Lwów 1936, s. 14–15.

¹⁴ S. Stendig, *Współczesna rodzina wielkomięska w świetle socjologii wychowania* „Ruch Pedagogiczny” 1931, nr 5, s. 200–201.

¹⁵ Zob.: J. Wuttkowa, *Badanie życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajemy warunki życia dziecka*, [red.] H. Radlińska, W. Hanowa, J. Zawirska, J. Szollówna, M. Grzywak-Kaczyńska, Warszawa 1934, s. 26.

¹⁶ A. Gryn, *Bezrobocie a psychika dziecka*, „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 8, s. 358.

zyczne oraz zaburzające proces dojrzewania fizycznego i dalszego rozwoju¹⁷. Obraz pracy najmniejszej nieletnich dzieci na przykładzie stanu na rok 1927, z uwzględnieniem wieku dziecka, płci oraz rodzaju wykonywanej pracy przedstawiła na łamach „Pracy i Opieki Społecznej” z 1928 roku Aria Kirstowa. Zwróciła szczególną uwagę na to, iż warunki pracy dzieci nieletnich często przekraczały ich możliwości rozwoju psychofizycznego i ujawniały zbyt rażący wyzysk i bezprawie ze strony przedsiębiorców. Przyjmowanie dzieci do pracy w wieku 12 lat, jej zdaniem, nie było przypadkowe. W miarę dochodzenia dzieci do wieku dozwolonego (15 lat) zmniejszał się popyt na nie, a wzrastało zapotrzebowanie na dzieci młodsze. Firmy zwalniały dzieci 15-letnie, a chętniej zatrudniały osoby w młodszym wieku nie uprawniającym do pracy najmniejszej, ponieważ wiązało się to ze znacznie niższymi kosztami robocizny¹⁸.

W. Gottlieb i Jadwiga Szollówna, dokonując analizy socjologicznej, zwracali uwagę na rażące warunki mieszkaniowe związane z ciasnotą, złymi warunkami higienicznymi, brakiem oświetlenia, ogrzewania, brakiem własnego kąta na nawet najskromniejsze indywidualne potrzeby. Skutkiem tego był fatalny stan zdrowotny dzieci, ich niedożywienie, krzywica i inne choroby wymagające intensywnego leczenia¹⁹.

Badania nad warunkami życia dzieci w okresie międzywojennym dotyczyły także ich sytuacji w szkole. W roku 1939 ukazała się praca pt. „Wpływ bezrobocia na pracę w szkole”, będąca efektem trzyletnich badań terenowych prowadzonych w Poznaniu, a obejmujących wszystkie szkoły powszechne publiczne i prywatne (49 publicznych szkół powszechnych oraz 23 szkoły prywatnych). Badania prowadziła (lata szkolne 1935/36, 1936/37, 1937/38) i wyniki opracował Karol Kurpiewski (kierownik szkoły powszechnej nr 45 w Poznaniu) przy wsparciu i pod redakcją naukową prof. Leona Kandziory, inspektora szkolnego. W proces zbierania materiałów ankietowych włączono 547 nauczycieli i wychowawców poszczególnych klas (w tym 49 kierowników szkół publicznych i 23 kierowników szkół prywatnych). Oprócz ankiet wykorzystano roczne sprawozdania kierowników szkół, zawierające m.in. takie dane dotyczące uczniów rodzin bezrobotnych, jak: stan zdrowotny dzieci, liczba uczniów promowanych i niepromowanych, liczba uczniów dożywianych w szkole i korzystających ze świetlicy szkolnej, liczba dzieci wysyłanych na półkolonie i kolonie, a także ofiarność Opiek Rodzicielskich i świadczeń Zarządu Miejskiego na wsparcie dzieci z rodzin bezrobotnych. Cennym materiałem źródłowym

¹⁷ Zob.: T. Łaciak, *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomięskiego*, „Chocwanna” 1934, s. 411; W. Buniak, *Uczeń-gazeciarka*, „Przyjaciel Szkoły” 1938, z. 6, s. 193.

¹⁸ M. Kirstowa, *Praca najmniejszej nieletnich*, „Praca i Opieka Społeczna” 1928, nr 1, s. 53–56; zob. również: H. Krahelska, *Praca młodzieży a zadania służby społecznej*, „Praca i Opieka Społeczna” 1929, nr 4, s. 338.

¹⁹ W. Gottlieb, *Morfologia socjologiczna wychowania*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, [red.] S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, Warszawa 1933–1939, s. 491; J. Szollówna, *Potrzeby najmocniej odczuwane przez dziecko*, [w:] *Poznajemy warunki życia dziecka...*, s. 26.

bogato wyeksponowanym w opracowaniu były wypracowania swobodne uczniów poszczególnych klas z rodzin bezrobotnych oraz głosy młodzieży rodziców zarobkujących zawierające szczere, autentyczne wypowiedzi na temat realiów życia w rodzinie bezrobotnej i związane z tym przeżycia²⁰.

Analiza uzyskanych wyników badań skłoniła Leona Kandziorę i Karola Kurpiewskiego do konstatacji, iż „Zagadnienie wpływu bezrobocia na pracę w szkole powszechnej, aczkolwiek na pierwszy rzut oka ma charakter pedagogiczny, to jednak zazębia się ono bardzo ściśle o dziedzinę badań socjologicznych i musi być traktowane z nią łącznie”²¹. Wskazać należy interesujące wnioski z owych badań, wśród których autorzy z jednej strony podkreślając, że „Dom rodzinny dla dziecka rodziców bezrobotnych jest nieraz tragedią pedagogiczną i wywiera często ujemny wpływ na duszę młodego pokolenia”²², zaś z drugiej uznając, iż tego rodzaju trudności są do naprawienia, upatrywali rozwiązania problemu dzieci w rodzinach bezrobotnych nie w filantropii, ale w działaniu władz, nauczycieli i całego społeczeństwa, opartego na systemie „zasadniczych ustaw w zakresie Opieki Społecznej i przysposobienia zawodowego młodzieży”²³.

Inne podejście w badaniach zastosował Tadeusz Nowacki, który przyjmując socjologiczny punkt widzenia przedstawił „Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi”²⁴. Posługując się metodą monograficzną oraz obserwacją, poddał analizie życie dzieci robotniczych do 14 roku życia z uwzględnieniem trzech „kręgów społecznych” (środowisk): rodziny, „dziecięcej

²⁰ Ankieta w sprawie wpływów i skutków bezrobocia w dziedzinie wychowania i nauczania wśród młodzieży szkół powszechnych miasta stołecznego Poznania obejmowała następujące zagadnienia: 1. Trudności w nauczaniu (uczniowie promowani i niepromowani, wykaz uczniów według ocen, przyczyny ocen niedostatecznych (brak zdolności, nieregularne uczęszczanie do szkoły, ciężkie warunki domowe, brak pilności), frekwencja); 2. Trudności wychowawcze (ich rodzaje i przyczyny), 3. Środowisko domowe i społeczne ucznia (stosunek rodziców do szkoły, stosowane kary wobec dzieci, frekwencja rodziców bezrobotnych na zebraniach szkolnych); 4. Opieka nad młodzieżą z rodzin bezrobotnych na terenie szkół (dożywianie, darmowe książki, zeszyty i przybory szkolne, korzystanie ze świetlicy szkolnej, kolonie letnie i półkolonie, organizowanie samopomocy koleżeńskiej na terenie szkoły dla dzieci bezrobotnych, pomoc Opieki Rodzicielskiej, udział innych instytucji i organizacji w pomocy dzieciom z rodzin bezrobotnych); 5. Kontakt z absolwentami szkół powszechnych; 6. Uwagi kierowników szkół i wychowawców klas dotyczące funkcjonowania uczniów z rodzin bezrobotnych na terenie szkół (na podstawie obserwacji i dotychczasowych doświadczeń w szkole, a także przeprowadzonych wywiadów i odwiedzin domów rodzicielskich); 7. Wypracowania uczniów na temat obowiązkowy: „Opisz życie swoje w domu i szkole” i na temat nieobowiązkowy: „Opisz wszystko, co wiesz o życiu tych dzieci szkolnych, których rodzice są bezrobotni”. Zob.: *Wpływ bezrobocia na pracę w szkole (wyniki badań ankietowych)*, [oprac.] K. Kurpiewski, [red.] L. Kandziora. Poznań 1939, s. 17–22.

²¹ Tamże, s. 17.

²² Tamże, s. 173.

²³ Tamże, s. 174.

²⁴ T. Nowacki, *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, seria III, *Z zagadnień pedagogiki i dydaktyki*, nr 1, Łódź 1939 (praca wykonana na Seminarium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem prof. dr. Zygmunta Mysłakowskiego).

wspólnoty domowej” i szkoły. Wśród sformułowanych wniosków, wskazał na określony stan faktyczny i wiążące się z nim konsekwencje. Wyróżnił dwa typy rodzin robotniczych, będące źródłem określonych i zróżnicowanych konsekwencji edukacyjnych. Są to „Rodziny o surowej moralności, przestrzegające norm postępowania obowiązujących w społeczeństwie o dużych wymaganiach karność w rodzinie. [...] Drugi typ – to rodziny przechodzące lekko nad wszystkimi zagadnieniami, rodziny zdemoralizowane bezrobociem, o rozluźnionej karność i słabej hierarchii wewnętrznej, o braku zdecydowanych pojęć moralnych”²⁵. W efekcie badań T. Nowacki sformułował konkluzję, iż „Dzieci rodzin typu drugiego, to dzieci o osłabionej postawie moralnej, skłonne do przestępstw, zuchwałe i nie uznające żadnych autorytetów. Z nich rekrutują się młodociani przestępcy, uczestnicy domów opiekuńczych itd. Są elementem płynnym, trudno uchwytym, nieufnym, cynicznym i podejrzliwym”²⁶. Na sytuację tę wpływały przede wszystkim trudne warunki materialne rodziny, które dominowały nad pozostałymi funkcjami rodziny, takimi jak funkcja opiekuńcza, wychowanie, kształtowanie potrzeb i aspiracji.

Badania nad uwarunkowaniami życia dziecka w rodzinach robotniczych i rzemieślniczych ukazywały ich wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole, jego osiągnięcia, niepowodzenia jak i na wykonywanie przez nie obowiązków szkolnych²⁷. Rozważania dotyczące losu dziecka miejskiego były uzupełniane badaniami nad środowiskiem wiejskim, rodziną wiejską i warunkami rozwoju dziecka wiejskiego.

Wnikliwą charakterystykę dziecka wiejskiego przedstawili Maria Librachowa i S.M. Studencki²⁸, zwracając uwagę na utratę dzieciństwa przez wciąganie dziecka w troski i kłopoty trudnego życia wiejskiego. M. Librachowa jako współredaktorka pracy, opartej na badaniach empirycznych przy wykorzystaniu ścisłej obserwacji, formułuje wniosek, iż dziecko wiejskie podlega nie tylko wpływom intencjonalnym, ale też nieintencjonalnym środowiska, w którym wyrasta. Poziom rozwoju dziecka jest zdeterminowany nie tylko dyspozycjami psychicznymi, ale przede wszystkim warunkami ekonomiczno-społecznymi i kulturalnymi wsi polskiej²⁹. Szczególnie akcentowała, że „złe warunki higieniczne mieszkań pogarsza jeszcze niehigieniczne urządzenie najbliższego otoczenia chaty: brak studzien zamkniętych, bliskość obory, stajni i chlewa, nawóz w najbliższym sąsiedztwie chaty, rojowisko much – wszystko to razem składa się na całość warunków nie sprzyjających zdrowiu i normalnemu rozwojowi dziecka”³⁰. Nikt nie przejmował się

²⁵ Tamże, s. 76.

²⁶ Tamże, s. 76.

²⁷ J. Szollówna, *Przyczynki do zagadnienia „Wpływ warunków życia dziecka na wykonywanie obowiązku szkolnego”*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6, s. 161–162.

²⁸ Zob.: *Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki*, [red.] M. Librachowa, S.M. Studencki, Warszawa 1934.

²⁹ Zob.: B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014, s. 27; D. Drynda, dz. cyt., s. 96–97.

³⁰ Tamże, s. 24–25.

wówczas brakiem higieny w zagrodzie chłopskiej, a cała społeczność wiejska była przekonana, iż tak być powinno. Podobnie wyglądało wyżywienie dzieci wiejskich, cechujące się nieregularnością posiłków, brakiem zasad higienicznych i dietetycznych, a bardzo często niedostatkami wyżywienia. Analizując proces kształtowania osobowości dzieci wiejskich, M. Librachowa wskazywała na pewne nieprawidłowości w wychowaniu rodzinnym, wyrażające się brakiem czułości, miłości do dziecka, dużą surowością. W efekcie dziecko wiejskie miało „życie uczuciowe stłumione, życie uczuciowe w uśpieniu, serce zamknięte i obojętne, skrępowanie życia uczuciowego, słabą zdolność wyrażania uczuć”³¹. Zwracając uwagę na społeczno-kulturowe uwarunkowanie rozwoju psychicznego dziecka, M. Librachowa mobilizowała środowisko nauczycielskie do prowadzenia badań nad dzieckiem wiejskim według opracowanego przez siebie arkusza obserwacji³².

Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego badał także Jan Kuchta. Zwracał on uwagę na kontekst uwarunkowań religijnych, duchowo-kulturalnych, gospodarczych i rodzinnych środowiska wiejskiego okresu międzywojennego, które wnikliwie analizował. Podkreślał problem różnic w poziomie rozwoju umysłowego dzieci środowiska wiejskiego, co w połączeniu z ubóstwem materialnym stwarzało niekorzystną sytuację i pozycję dziecka w rodzinie. Zjawisko to charakteryzowało się brakiem zrozumienia potrzeb dziecka, jego odrębności psychicznej, a przede wszystkim znaczenia specyfiki działań wychowawczych szczególnie ważnych w tym etapie rozwojowym, takich jak np. zabawa i jej wiodąca rola w duchowym rozwoju dziecka i jego przyszłej aktywności szkolnej. Jak pisał, „Istnieje ogólna twardość życia na wsi, powodująca znaczną surowość w obyczajach, mnogość zabobonów, przesądów, powstawanie licznych sporów i zatargów, brak komunikacji, oświelenia i rozrywek”³³.

Badania naukowe dotyczące rodziny wiejskiej okresu międzywojennego pokazują, że proces wychowania realizowany w rodzinie wiejskiej był prowadzony niedbale, niesystematycznie, wręcz okazjonalnie. Rodzice nastawiali się głównie na jak najszybsze usamodzielnienie się dzieci w związku z czekającą ich ciężką pracą na roli. Sytuacja ekonomiczna wymuszała na rodzicach konieczność obarczania obowiązkami wszystkich dzieci³⁴. Trudności życia na wsi powodowały twardość i surowość w obyczajach i praktyce życia rodzinnego. Brak uczuć i wrażliwości w wychowaniu dzieci wiejskich wyciskał na ich życiu wyraźne piętno. Nie znajdowały one uczuciowego ciepła, pieszczot, serca, dobroci i tkliwej opieki. Nie mogły zatem dojrzeć, jak pisał J. Kuchta, najcenniejszych dóbr kultury. Nie nauczono ich współczucia, wczuwania się w rolę bliźniego i jego odrębności duchowej. Poza

³¹ Tamże, s. 64.

³² Zob.: S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań 1974, s. 15–19.

³³ J. Kuchta, *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*, „Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego”, Warszawa 1933, nr 8, s. 10.

³⁴ G. Bukiert, *Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny dziecka w świetle badań Jana Kuchty*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne” 1998, z. 34, s. 134.

tym dziecko wiejskie nie ufało we własne siły, a poczucie niepełnowartościowości potęgował lęk przed surowym i szorstkim ojcem³⁵.

Obraz życia dziecka wiejskiego znajdujemy także w pamiętnikach chłopskich zebranych i opracowanych przez Józefa Chałasińskiego³⁶. Z literatury pamiętnikarskiej wynika, że praca w życiu ludności wiejskiej zajmowała naczelne miejsce, wypełniała ich codzienne życie i była sensem istnienia. W rodzinie wiejskiej pracowali wszyscy, a praca rozdzielana była według płci, wieku i tężyzny fizycznej. Nie zawsze jednak ta zasada była przestrzegana, bardzo często dzieci wykonywały prace nieadekwatne do swoich możliwości. Ich młode organizmy nie mogły podołać obowiązkom narzucanym przez rodziców czy pracodawców. Głównym zajęciem najmłodszych dzieci było sprawowanie pieczy nad stadem domowego ptactwa, przy czym odpowiadały za nie i za wyrządzone przez nie szkody. Już kilkuletnie dzieci wiedziały, że za niedopełnienie obowiązku czeka je kara cielesna albo pozbawienie posiłku, co było dla nich najgorsze³⁷.

Surowość w wychowaniu dzieci oraz brak okazywania uczuć w rodzinie chłopskiej spowodowana była wymogiem organizacji społecznej rodziny. W ramach tej organizacji nikomu nie było wolno folgować swoim uczuciom. „Nadzór nad surowym wychowaniem dzieci sprawował ojciec, który bardzo często budził strach, demonstrował obojętność i brak troski poza domem, jeżdżąc w poszukiwaniu pracy czy czasowo emigrując. Tę surowość wychowawczego systemu rodziny wiejskiej łagodziły indywidualne uczucia matek”³⁸.

Na specyficzne właściwości rodziny wiejskiej jako środowiska wychowawczego i wynikających stąd niekorzystnych czynników dla rozwoju dziecka zwracali także uwagę Saturnin Racinowski³⁹, Stanisław Frycz⁴⁰ czy Zygmunt Mysłakowski⁴¹. Wpływ na zainteresowanie się Z. Mysłakowskiego rodziną wiejską miał Franciszek Bujak, którego autobiografia zafascynowała pedagoga do tego stopnia, iż podjął badania zespołowe angażując nauczycieli, którzy w miejscu swojej pracy prowadzili obserwacje wybranych rodzin⁴².

³⁵ J. Kuchta, dz. cyt., s. 32–34.

³⁶ Zob.: J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 1, Warszawa 1938.

³⁷ Zob.: K. Kabziński, *Warunki rozwoju dziecka w rodzinie wiejskiej okresu międzywojennego*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, [red.] K. Jakubiak, W. Jamrozek, Bydgoszcz 2002, s. 111 i n.

³⁸ Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1931, s. 70; J. Rybakowa, *Dziecińce oraz Ogniska Matki i Dziecka na wsi*, „Życie Dziecka” 1937, nr 6.

³⁹ S. Racinowski, *Z czym wychowanie i nauczanie w szkole I stopnia liczyć się powinno*, „Przyjaciel Szkoły” 1936, R. XV, s. 609.

⁴⁰ S. Frycz, *Środowisko wiejskie pod względem wychowawczym, zobrazowane dwojako*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 15, s. 690–692.

⁴¹ Zob.: Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1931.

⁴² Zygmunt Mysłakowski pełnił wówczas funkcję wykładowcy (1927–1928), a później dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Katowicach i odpowiednio przygotowywał studiujących nauczycieli do prowadzenia badań naukowych, łącząc w ten sposób zadania dydaktyczne z badawczymi.

Badania prowadzone przez Z. Mysłakowskiego nad wychowawczym środowiskiem rodziny różniły się od psychopedagogicznego podejścia takich przedstawicieli, jak Maria Librachowa, Jan Kuchta czy Stefan Studencki. Nastawione były przede wszystkim na stosunki wychowawcze rodzin wiejskich i zbliżonych do małomiasteczkowych oraz miały charakter opracowań monograficznych, w których kierowano się następującymi założeniami: 1) wybór rodziny typowej dla szerszego układu socjologicznego (wsi, klasy społecznej), 2) opis stosunków psychospołecznych, zachodzących między członkami rodziny oraz intencjonalnych czynników wychowawczych, takich jak postawy rodziców wobec dzieci, stosowane środki wychowawcze, planowana kariera dziecka, stosunek rodziców do szkoły i nauczyciel, 3) charakterystyka rodziny jako układu socjologicznego. Obserwacja konkretnej rodziny była prowadzona przy użyciu szczegółowego schematu zawierającego dane dotyczące wsi, samej rodziny, jej warunków materialnych jak również stosunków wychowawczych panujących w rodzinie (samorzutnych i intencjonalnych) oraz stosunków wewnątrzgrupowych (spójność rodziny, tradycje, zjawisko autorytetu i hierarchii, atmosfera intelektualna, udział dzieci we wspólnocie gospodarczej rodziny).

W efekcie tych badań zebrano interesujący materiał empiryczny, obrazujący życie i położenie niektórych typów rodzin Polski międzywojennej, który może być przydatny współczesnemu badaczowi, chcącemu prześledzić przemiany warunków i procesu wychowania w rodzinie wiejskiej⁴³.

Badania nad społecznymi nierównościami warunkującymi rozwój dziecka obejmowały wówczas nie tylko środowisko rodzinne, ale również szkolne. W pracy wydanej w 1934 roku pt. „Poznajmy warunki życia dziecka”, będącej dziełem zbiorowym Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im J. Joteyko, w osobach: Heleny Radlińskiej, Marii Grzywak-Kaczyńskiej, Janiny Wuttkowej, Jadwigi Szollówny, N. Hanowej i J. Zawirskiej, poddano analizie związku i zależności między funkcjonowaniem dziecka w szkole a warunkami bytowymi i kulturowymi środowiska rodzinnego. Potrzebę i konieczność badań H. Radlińska podkreślała już we wstępie: „Badania psychologiczne, prowadzone coraz szerzej, pokazują, że nawet wysoki iloraz inteligencji nie wystarcza dla zapewnienia dziecku pomyślnych losów w szkole, że wiele trudności zjawia się na tle głodu, niedostatku odzieży, nędzy mieszkań, braku wesela i życzliwości. Bez znajomości więc warunków bytu dziecka niemożliwa jest skuteczna praca nauczyciela. Nieliczenie się z rzeczywistością, znana dziecku – potęguje krzywdę dziecka, boleśnie odczuwającego swą obcość i nieporadność”⁴⁴.

Zob.: S. Kawula, *Rodzina w badaniach pedagogicznych Zygmunta Mysłakowskiego (1880-1971)*, [w:] *Zygmunt Mysłakowski 1890-1971*, [red.] T. Nowacki, Łomża 1991, s. 60.

⁴³ Zob.: tamże, s. 59-74.

⁴⁴ H. Radlińska, *Słowo wstępne*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka...*, s. 5-6.

Maria Grzywak-Kaczyńska, koncentrując się na środowisku szkolnym, rozpatrywała przyczyny trudnej sytuacji szkolnej dziecka w powiązaniu z warunkami pracy szkoły i nauczyciela. Zwracała uwagę na to, iż „Podstawą dla prawidłowego ustosunkowania się szkoły do dziecka jest: 1) zdawanie sobie sprawy z tych wszystkich trudności, wobec których dzisiaj dziecko szkolne staje na skutek ciężkich warunków życia oraz ciężkich warunków pracy szkolnej; 2) zdawanie sobie sprawy z całokształtu sytuacji życiowej każdego poszczególnego dziecka, ażeby nie tylko nie pogarszać tej sytuacji przez niewłaściwe postępowanie z dzieckiem, ale w miarę możliwości usuwać z życia dziecka nagromadzone trudności”⁴⁵. W środowisku szkolnym znajdują się dzieci o zróżnicowanym poziomie inteligencji, o odmiennych doświadczeniach i przeżyciach nagromadzonych w dotychczasowym życiu w środowisku rodzinnym i kulturowym. Są również „dzieci anemiczne, wyczerpane fizycznie, niezdolne do wysiłku; przychodzą inne: zdrowe, dobrze odżywione, o bujnej żywotności, ekspansywne, aktywne. Przychodzą dzieci dobrze wychowane, nie w znaczeniu zewnętrznego ułożenia, ale prawidłowego lub nieprawidłowego ustosunkowania się do życia”⁴⁶. Stąd wyzwanie stojące przed nauczycielem poznać nie tylko dziecko ale jego warunki domowe, które wpłynęły na kształt psychiki dziecięcej, jego zachowania i postawy. Nauczyciel powinien wspomagać w rozwoju to dziecko, które ma trudną sytuację życiową w rodzinie: ciężkie warunki materialne, rozbieżności moralne rodziny, brak opieki, rażące zaniedbania wychowawcze⁴⁷.

Na konieczność badania środowiska rodzinnego dziecka zwracała uwagę Janina Wuttkowa. W ocenie warunków życia dziecka w rodzinie korzystała z kwestionariusza dotyczącego środowiska domowego dziecka, opracowanego przez Komisję Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko. Kwestionariusz zawierał dane dotyczące rodziców: 1) dane, które pozwolą scharakteryzować wczesne dzieciństwo ucznia (którym jest dzieckiem w rodzinie, rodzeństwo dziecka, kiedy zaczęło chodzić, przebyte choroby, czy śpi spokojnie, czy się moczy, czy uczęszczało do przedszkola, jeżeli tak, to jak długo, jakie ma zainteresowania, czy dziecko pomaga w pracy zarobkowej; 2) dane dotyczące rodziców: wiek ojca i przebyte choroby, wiek matki i przebyte choroby, zatrudnienie rodzica/rodziców, struktura rodziny (czy jest ojczym, macocha), czy rodzice czytają, piszą i do jakiej szkoły uczęszczali; 3) warunki bytu dziecka (warunki mieszkaniowe, ile izb, łóżek, warunki sanitarne, czy dziecko ma swój kąpiel do nauki, posiłki dziecka, ubiór, otoczenie dziecka, w którym przebywa w ciągu dnia oraz czy rodzina korzysta z Kasy Chorych, ośrodka zdrowia, ze stacji opieki itp.)⁴⁸.

⁴⁵ M. Grzywak-Kaczyńska, *O właściwy stosunek szkoły do dziecka*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka...*, s. 9.

⁴⁶ Tamże, s. 11.

⁴⁷ Zob.: tamże, s. 11–23.

⁴⁸ Zob.: J. Wuttkowa, dz. cyt., s. 25–44, 111–114.

Na łamach czasopism omawianego okresu wypowiadali się teoretycy i praktycy zajmujący się problemami dziecka znajdującego się w trudnej sytuacji społecznej, życiowej, wychowawczej. Autorzy wielokrotnie krytykowali i obnażali rażące zaniedbania w zakresie opieki nad dzieckiem. Głosy te przyczyniały się do inicjacji postępowych rozwiązań w zakresie opieki społecznej uznanej w okresie międzywojennym za ważne zadanie w polityce społecznej państwa i działalności organizacji oraz stowarzyszeń świadczących wsparcie, pomoc socjalną i medyczną (walka z chorobami społecznymi i śmiertelnością). Szczególnie na lata 1936–1939 przypada intensywna działalność inteligencji i zaangażowanie się wielu osób w tworzenie podstaw teoretycznych opieki nad dzieckiem, jak również w walkę o usunięcie rażących zaniedbań w tej dziedzinie⁴⁹.

Badania społecznych nierówności a możliwości ich wyrównywania

Największe zasługi w prowadzeniu badań nad społecznymi uwarunkowaniami rozwoju i funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym miała Helena Radlińska. W ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej stworzyła ona Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, w którym kierując zespołem seminarzystów realizowała badania nad społecznymi przyczynami powodzeń i niepowodzeń szkolnych. W badaniach przez nią koordynowanych brali udział studenci, nauczyciele, działacze społeczni, pracownicy administracji oświatowej, którzy poznawali biografie dzieci wiejskich i miejskich. W kontekście warunków środowiskowych śledzili takie zjawiska, jak: frekwencja szkolna, drugoroczność, odpad szkolny, udział dzieci w życiu społecznym. Ukazywali problem dojrzałości szkolnej oraz dziecięce doświadczenia i wyobrażenia związane z pracą zawodową. Badania prowadzono w zaniedbanych środowiskach warszawskiej dzielnicy Ochota, ulicy Powązkowskiej, dawnego Anopola, łódzkich Bałut oraz w wiejskich regionach powiatów podwarszawskiego, siedleckiego i wsi Kopytów. Zebrany materiał obejmował 11727 dzieci, natomiast szczegółową diagnozę społeczną opracowano dla 439 dzieci. Badania te miały charakter diagnostyczny i praktyczny, przy czym realizowano je według ustalonej metodologii⁵⁰.

Jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss, „Z perspektywy lat to fundamentalne [...] dzieło polskiej pedagogiki społecznej budzi podziw i respekt. Zachwyca zarówno oryginalnością, jak i bardzo nowatorskim, rzetelnym, rozbu-

⁴⁹ Zob.: M. Balcerek, dz. cyt., s. 26.

⁵⁰ Zob.: B. Smolińska-Theiss, *Społeczne nierówności i ich wpływ na osiągnięcia szkolne – stary problem ze współczesnej perspektywy*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, [red.] J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 51; *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, [red.] H. Radlińska, Warszawa 1937.

dowanym warsztatem badawczym wykraczającym poza standardy metodologiczne dawnych studiów psychologicznych czy socjologicznych”⁵¹.

Helena Radlińska do podjętych przez zespół badań terenowych w zakresie problemów rozwiązań i funkcjonowania szkoły⁵², włączyła także kwestie relacji, w których szkoła i środowisko wiejskie pozostają⁵³. Warsztat badawczy zastosowany przez Radlińską do badań społecznych powodzeń i niepowodzeń szkolnych dziecka wiązał się z badaniami terenowymi i obejmował różne metody i techniki badań, takie jak obserwacja swobodna, obserwacja planowa połączona z systematycznym gromadzeniem materiałów, ankieta. Oprócz tego stosowano kwestionariusze wywiadu, kwestionariusze ankiety, arkusze i karty zbiorcze ze wskaźnikami oraz danymi liczbowymi, tablice syntetyczne służące porównywaniu danych z różnych

⁵¹ Tamże, s. 52.

⁵² W badaniach dotyczących szkoły w środowisku miejskim brali udział: 1) Antoni Karwowski, „Dzieci nie przyjęte do szkół warszawskich na rok 1933/34” (omawia przyczyny odroczeń, dane rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci, charakterystykę środowiska, wartość odraczania obowiązku szkolnego oraz próby organizacji pomocy); 2) Eugenia Karwowska, „Warunki bytu dzieci nie przyjętych do szkoły w dzielnicy powązkowskiej” (ujmuje zagadnienia środowiska, warunki bytowe, stan zdrowia rodzin i rozwój fizyczny dzieci, wykształcenia i życie kulturalne rodzin, oraz losy dzieci nie przyjętych); 3) Józef Gercz, „Spełnianie obowiązku szkolnego przez dziecko Bałut” (Bałuty jako środowisko wychowania, szkoły Bałut, frekwencja szkolna, kończenie szkoły i promocje, klasyfikacja, przyczyny drugoroczności w świetle ankiety); 4) Regina Rudzińska, „Opóźnienia szkolne rodzin bezrobotnych” (dane liczbowe oraz przyczyny opóźnień); 5) Aleksandra Majewska, „Warunki życia dzieci z rodzin bezrobotnych na Woli” (ocena stanu dzieci, rodziny, warunki bytu, zajęcia gospodarcze i zarobkowe dzieci, praca dla szkoły i stosunek ze szkołą, wczasy dziecięce, kompensowanie braków przez pomoc społeczną); 6) Jan Bartecki, „Klasa piąta szkoły powszechnej nr 42 na Annopolu” (warunki bytu na Annopolu, szkoła annopolska, stan rozwoju fizycznego i umysłowego uczniów klasy V, zainteresowania i aspiracje); 7) Jan Rączka, „Siódma klasa szkoły powszechnej nr 188” (dane o rodzinach uczennic, losy szkolne dziewcząt, motywy wytrwałości w dążeniu do uzyskania świadectwa); 8) S-a Aniela Puczyłowska, „Dziewczeta kończące klasę siódmą” (charakterystyka ogólna dziewcząt, skład rodzin i warunki bytu, poziom życia kulturalnego domu, zainteresowania i ideały dziewcząt, zamiary na przyszłość); 9) Jadwiga Aleksandrowiczówna, „Stosunek do otoczenia i aspiracje uczennic szkoły dokszałcającej” (stosunek dziewcząt do rodziny i środowiska społecznego, stosunek do szkoły, czytelnictwo, wycieczki); 10) Maria Jadwiga Leśniewska, „Warunki pracy zarobkowej i stosunek do pracy uczennic szkół dokszałcających” (ze-stawienie ogólne, w przemyśle, w rękodzielnictwie, w handlu i biurowości).

⁵³ Szczególnie cennych wyników badań nad relacjami między szkołą a środowiskiem wiejskim dostarczyli: 1) Wacław Henger, „Wpływ warunków domowych na pracę szkolną dzieci w Kopytowie” (charakterystyka ogólna środowiska, życie kulturalne, szczegóły codziennego bytu, rozwój fizyczny dziecka, praca dzieci, stosunek rodziców do dziecka i szkoły, frekwencja szkolna i drugoroczność, warunki pracy szkolnej, dążenia dzieci); 2) Józef Sałata, „O losach młodzieży wiejskiej wychodzącej ze szkoły powszechnej w pow. warszawskim” (wiadomości wstępne o powiecie, powszechne szkoły wiejskie, młodzież wychodząca ze szkół powszechnych, wiejskie organizacje społeczno-wychowawcze, młodzież zrzeszona); 3) Julian Sabat, „Udział byłych wychowanków wiejskich szkół powszechnych pow. siedleckiego w życiu społecznym” (postawienie zagadnienia na tle środowiska, charakterystyka wybranych obwodów, ci, którzy wyszli i ci, którzy pozostali na wsi, życie organizacyjne młodzieży w świetle ankiety) 4) Anna Walicka-Chmielewska, „Wnioski” (w sprawach: gromadzenia materiałów, rozwoju fizycznego, rozwoju psychicznego, współdziałania szkoły i instytucji społecznych, potrzeb wieku młodzieńczego, uwagi końcowe).

środowisk. Starannie opracowane założenia metodyczne dotyczące jakościowego podejścia badawczego uwzględniały również proces opracowania i krytyki zebranych materiałów oraz ich analizę. Jak pisała autorka, „Poszukiwania i doświadczenia były dokonywane na pograniczach dziedzin zainteresowań socjologii, polityki społecznej, pedagogiki i psychologii wychowawczej [...] Przy formułowaniu wyników badań wystąpiły wyrażenia: zależność losów indywidualnych od organizacji życia zbiorowego oraz rola dążeń do wyrwania się z istniejących stosunków”⁵⁴.

U podstaw koncepcji badawczej H. Radlińskiej, jak słusznie podkreśla W. Theiss, leżało „badanie i działanie” jako sposób poznawania rzeczywistości, charakterystyczny dla humanistycznego wzorca nauk społecznych, ukierunkowany na „rozumienie” opisywanych zjawisk. W „działaniu” proces poznawania wpływał jednocześnie na przekształcanie analizowanych zjawisk zarówno w wymiarze indywidualnym jak i szerszego środowiska społecznego. Obok badania rozumianego jako proces formułowania i wyjaśniania problemów, H. Radlińska wyróżniała rozpoznanie jako zespół czynności zmierzających do praktycznej diagnozy aktualnego stanu zjawisk i stosunków społecznych, które miały być podejmowane w sytuacjach wymagających interwencji (prewencji lub pomocy)⁵⁵.

Badania H. Radlińskiej pokazały, że kariera szkolna dziecka zależy od warunków społecznych, a warunki bytowe „upośledzają” rozwój dziecka i wpływają na jego osiągnięcia szkolne. Badania naukowe w zakresie takich zjawisk jak bieda, zacofanie intelektualne i moralne badanych rodzin w środowiskach miejskich i wiejskich, analfabetyzm i zabobony demaskowały źródła nieszczęść dziecięcego losu. Sytuację dzieci pogarszały także brak wyżywienia, niska higiena osobista i pomieszczeń, złe warunki mieszkaniowe, sieroctwo, choroby oraz praca ponad dziecięce siły, co przyczyniało się w sposób zasadniczy do niepowodzeń szkolnych dziecka. Poza tym kulturowe i wychowawcze warunki środowiska rodzinnego, takie jak atmosfera życia domowego, relacje i więzi między dziećmi i rodzicami, przykład rodziców i ich troska o dziecko stanowią o powodzeniach i niepowodzeniach w nauce szkolnej. Rozpoznane czynniki utrudniające rozwój dziecka miały być eliminowane bądź przezwyciężane przez nauczycieli, wychowawców, instruktorów, lekarzy, higienistów, inspektorów pracy czy siostry zakonne podejmujących trud „służby społecznej”, będącej jednocześnie „służbą wychowawczą”. Ich współdziałanie ze szkołą miało umożliwiać spełnienie zadania powszechnego kształcenia⁵⁶. Zarówno szkoła jak i inne podmioty rozwijające działalność wychowawczą, oddziałując na środowisko miały wyzwalać aktywność jednostek i grup społecznych, pomagać

⁵⁴ H. Radlińska, *Uwagi o metodzie przeprowadzanych badań*, [w:] *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, [red.] H. Radlińska, Warszawa 1937, s. 24.

⁵⁵ Zob.: W. Theiss, *Radlińska*, wyd. II, Warszawa 1997, s. 118–119 i n.

⁵⁶ Zob.: B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny...*, s. 34.

w możliwie pełnym rozwoju wszelkich uzdolnień dziecka, kompensować braki, usuwać przeszkody hamujące jego rozwój.

Po przeprowadzonych badaniach H. Radlińska wyraziła znaczącą opinię: „Konieczne wydaje się rozerwanie mocno splątanego w poglądach dotychczasowej literatury psychologicznej i pedagogicznej związku nędzy z niskim poziomem inteligencji. Dzieci nędzarzy bywają często zahamowane w rozwoju; rozkwitają, gdy zjawia się w ich życiu dość mocne czynniki kompensacji braków, gdy zostaną pielęgnowane. Ocena ich stanu rozwoju umysłowego bywa niesprawiedliwa, gdy na podstawie współzależności zjawisk, zaobserwowanej w danych warunkach, wyprowadza się wnioski, nie liczące się z warunkami, jak gdyby godząc się na ich stałość, niezmiennosc. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej – rozpoznanie czynników hamujących nie prowadzi do ustalenia miary, lecz do określenia podstaw pracy nad wyrównywaniem braków”⁵⁷.

Jako twórczyni diagnostyki społecznej, uznawała diagnozę pedagogiczną za główną formę badania środowiska społecznego, dającą podstawę wszelkich działań pomocowych jednostce czy grupie społecznej oraz stanowiącą punkt wyjścia do projektowania działań naprawczych, planowania, programowania itp. Wyniki diagnozy pedagogicznej miały stanowić bazę do działań profilaktycznych i kompensacyjnych. W odniesieniu do dziecka szkolnego wiązało się to z przeciwdziałaniem procesom selekcji i etykietowania oraz poszukiwaniem możliwości współpracy różnych podmiotów w wyrównywaniu i kompensowaniu braków i rażących zaniedbań. W odniesieniu do dzieci przejawiających szczególne problemy i trudności różnej natury, ważnym zadaniem było, zdaniem Radlińskiej, postawienie diagnozy genetycznej, wiążącej się z rozpoznaniem przyczyn badanego stanu rzeczy, a przede wszystkim uwarunkowań środowiskowych. Uznawała za niezwykle ważne możliwie wczesne wyrównywanie zaburzeń rozwoju⁵⁸.

Helena Radlińska postulowała kompleksowe podejście do badań przyczyn drugoroczności, z wykorzystaniem metod badawczych stosownych w naukach społecznych jak i w psychologii, oparte na kwestionariuszach ankietowych oraz zestawieniach statystycznych tworzonych na potrzeby polityki oświatowej, a obejmujących min. dane dotyczące sieci szkół, możliwości wykonywania obowiązku szkolnego przez dzieci, absolwentów szkół powszechnych itp.⁵⁹. „W stworzonej przez siebie teorii pedagogicznej chciała widzieć pomoc w wyrównywaniu krzywd i upośledzeń, dlatego zajmowała się i żądała roztoczenia opieki wychowawczej i oświatowej nad zaniedbanymi i społecznie upośledzonymi”⁶⁰. Uzyskane przez nią wyniki badań dotyczące dojrzałości szkolnej zostały wykorzystane do scharakteryzowania wpływu

⁵⁷ H. Radlińska, *Uwagi o metodzie przeprowadzanych badań...*, s. 28–29.

⁵⁸ Zob.: M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa 2011, s. 110–112.

⁵⁹ Zob.: H. Radlińska, *Podstawy walki z drugorocznością*, „Praca Szkolna” 1932, nr 1, s. 97.

⁶⁰ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 471.

środowiska na stan odżywiania dzieci oraz określenia związków między rozwojem fizycznym a inteligencją. Ustalone prawidłowości badanych zjawisk wykorzystano do celów praktycznych tj. utworzenia eksperymentalnej świetlicy szkolnej jako próby kompensowania niektórych braków⁶¹.

Helena Radlińska, wykorzystując dorobek amerykański⁶², wprowadziła pojęcie diagnozy społecznej, mającej szczególne znaczenie dzięki ukazywaniu związków problemów społecznych, co inicjowało potrzebę badań i krytycznego wykorzystania materiałów do oceny każdego indywidualnego przypadku. Wykorzystując dorobek europejski (Dania, Belgia – Marie Mulle⁶³) oraz własne doświadczenia opracowała kwestionariusz wywiadu opiekuńczego używany przez pracowników społecznych⁶⁴. Postulaty H. Radlińskiej stanowiły zatem efekt jej własnych wieloletnich badań, umożliwiających wypracowanie pojęcia normy i wzorca, określających pomyślne warunki życia i rozwoju jednostki, które także wskazywały kierunek przebudowy środowiska⁶⁵. Ustaliła mierniki szansy społecznej, którą zapewniają dzieciom warunki bytu ich środowisk. Starła się uchwycić współzależność poszczególnych czynników kształtujących stosunki społeczne i psychikę ludzką, zwracając uwagę na konieczność wyrównywania szans życiowych jednostki przez pomoc społeczną, profilaktykę społeczną oraz przekształcanie środowiska z punktu widzenia zadań i dążeń wychowawczych⁶⁶. W swoim warsztacie badawczym łączyła podejście ilościowe, będąc zwolenniczką rzetelnej, dokładnej i precyzyjnej diagnozy środowiska i jego pomiaru, zwracając uwagę na mierzalne wskaźniki środowiska pokazujące stan realny, w którym wychowuje się dziecko oraz wskazywała na szanse ich naprawy poprzez różne działania kompensacyjne. Równocześnie obok ilościowych diagnoz środowiska była prekursorką badań jakościowych w pedagogice społecznej, w których wykorzystywała analizę tekstów, narracji, dokumentów historycznych, pamiętników i różnorodnych zapisków⁶⁷.

⁶¹ Zob.: M. Nowicka-Rapacka, *Dzieci przedmieścia w świetlicy eksperymentalnej*, „Życie Dziecka” 1937, nr 12, za: W. Theiss, *Radlińska...*, s. 125.

⁶² Mary Richmond (1861–1928) stworzyła teorię służby społecznej (case work), rozumianej jako całość metod, które rozwijają osobowość, wiążąc w sposób świadomy i zindywidualizowany jednostkę z jej środowiskiem społecznym.

⁶³ Marie Mulle, znana działaczka społeczna w zakresie opieki nad dziećmi, dyrektorka Szkoły Centralnej Pracy Społecznej w Brukseli. Pełniła funkcję skarbnika Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej. Przyczyniła się do ugruntowania zawodu pracownika społecznego na terenie Belgii. Helena Radlińska pozostawała z nią w wielkiej przyjaźni.

⁶⁴ Zob.: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 448–449.

⁶⁵ Tamże, s. 449.

⁶⁶ Zob.: H. Radlińska, *Pedagogika społeczna...*

⁶⁷ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status...*, s. 110–111.

Zależność wykształcenia od środowiska społecznego dzieci i młodzieży analizował również Marian Falski⁶⁸. Udowodnił swoimi badaniami, że dzieci należące do grup ludności najlepiej sytuowanych zdobywają najwyższe szczeble kształcenia, natomiast dzieci wywodzące się z biednych rodzin, a przede wszystkim wiejskich, nie zawsze kończą nawet szkoły powszechne – poza wyjątkami. We wnioskach końcowych stwierdzał: „Dzieci, należące do grup ludności na ogół najlepiej sytuowanej podążają w znacznych szeregach do najwyższych szczebli wykształcenia, podczas gdy dzieci olbrzymich rzesz ludności gorzej sytuowanej, nade wszystko wiejskiej, topnieją tak dalece na szczeblach nie przekraczających poziomu szkoły powszechnej, iż ponad poziom tej szkoły dostają się raczej jednostki”⁶⁹. Wyniki badań M. Falskiego pokazały katastrofalną dla spraw oświatowych politykę władz, których skutkiem było obniżanie się powszechności nauczania i wzrost liczby dzieci pozostających poza szkołą. Selekcyjna rola szkolnictwa była szczególnie niebezpieczna dla dzieci z najniższych warstw społecznych, dzieci robotniczych i chłopskich.

Marian Falski wypowiadał się wielokrotnie w sposób zdecydowany przeciwko wczesnej selekcji dzieci i młodzieży w zakresie edukacji. Uważał, że ze względów społecznych i humanitarnych idea selekcji uczniów według zdolności i uzdolnień do nauczania na początkowym etapie kariery szkolnej jest z punktu widzenia pedagogicznego błędna i szkodliwa. Zróżnicowana organizacja szkolna, odrębna dla uczniów uznanych za „zdolnych”, a inna dla młodzieży uznanej za „niezdolną” lub „mniej zdolną” powodować może ogromne szkody społeczne. Doprowadziłoby to do tego, że część młodzieży uznana za mniej zdolną otrzymywałaby wykształcenie najniższe, a tylko najzdolniejsi mieliby dostęp do gimnazjów i uniwersytetów⁷⁰.

Zwracał także uwagę na marnotrawstwo sił społecznych przez pomysł skupiania jednostek zdolnych w obrębie konkretnych zawodów i zajęć inteligentnych. Ograniczałoby to pozostałym perspektywę rozwoju życiowego i zawodowego. Swoje stanowisko w tej kwestii argumentował, powołując się na przykłady badań w najnowszej literaturze psychologicznej np. Alfreda Bineta, który ustalił, że między dziećmi bogatych i najbiedniejszych mieszkańców miast – Brukseli, Rzymu, Turynu – występuje różnica rozwoju na poziomie od 1,5 do 2 lat. A zatem czynniki zróżnicowań indywidualnych dziecka tkwią nie w jego naturze, a w warunkach społecznych i ekonomicznych. W związku z tym wysuwał ideę organizowania po-

⁶⁸ W swoich badaniach wykorzystał formularze statystyczne zbierane w roku szkolnym 1935/36 uwzględniające takie dane, jak: podział uczniów różnych typów szkół (dzieci rozpoczynające naukę, dzieci z przedszkoli, uczniowie szkół powszechnych, szkół średnich ogólnokształcących, seminariów ochroniarskich i nauczycielskich, uczniowie szkół i kursów zawodowych i szkół dokształcających, szkół artystycznych, pedagogów, seminariów duchownych i szkół wyższych); zawód i stanowisko ojca, w wypadku sieroctwa dziecka uwzględniany był zawód opiekuna. Poznawanie środowiska społecznego uczniów związane było z uwzględnianiem zmian zachodzących z wiekiem w zawodzie i stanowisku ich ojców (przyjęto dane Głównego Urzędu Statystycznego).

⁶⁹ M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937, s. 63.

⁷⁰ R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 79–80.

wszechnych przedszkoli, które wyrównywałyby skutki nierównego startu dzieci z kręgów społecznych najbardziej zaniedbanych. Zgłaszał także pomysł roztoczenia opieki socjalnej nad dziećmi wymagającymi specjalnej troski, powołując się w tym względzie na kraje, w których opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym była daleko rozwinięta (Szwajcaria, Francja, Dania i Szwecja)⁷¹.

Marian Falski podkreślał rangę i rolę szkoły (wysoko zorganizowanej i jednolitej) w promowaniu opieki społecznej nad dziećmi. „Tylko bowiem szkoła nadać może większą planowość istniejącej tu pomocy okazywanej dzieciom niezamożnym ze strony stowarzyszeń dobroczynnych, tylko szkoła może wywalczyć jakieś większe na ten cel środki ze strony czy to miasta, czy gminy i zmasać z tej akcji piętno upokarzającej często filantropii”⁷².

Sformułowane przez niego podstawowe założenia ustroju szkolnego obejmowały:

- „- zasadę szkoły jednolitej, pozbawionej barier selekcyjnych, dostępnej i obowiązkowej dla całej młodej generacji;
- wyrównywanie startu szkolnego dzieci z różnych środowisk społecznych przez powszechną instytucję przedszkoli;
- zorganizowanie szerokiej pomocy socjalnej dla dzieci ujawniających zagrożenie rozwojowe zarówno na tury fizycznej, jak i społeczno-moralnej;
- unowocześnienie programów i pomocy szkolnych wprowadzających młodą generację – zarówno elity społecznej, jak i szerokich mas ludowych – w dorobek kulturalny narodu”⁷³.

Założenia te są wciąż żywe i wymagają urzeczywistnienia we współczesnych realiach społecznych i edukacyjnych.

Źródłem kryzysu szkoły lat 30. XX wieku Falski upatrywał nie tylko w niektórych założeniach ustawy jędrzejewiczowskiej, zwłaszcza utrwalających krzywdę dziecka wiejskiego, ale też w warunkach pracy szkoły powszechnej i jej dostępności dla różnych kręgów społecznych. Uznawał trzyszczeblową szkołę powszechną za niedemokratyczną, elitarną, uzależniającą karierę szkolną dzieci od ich środowiska i pochodzenia. Zajmował się również zjawiskiem odpadu szkolnego dzieci i młodzieży jako źródła wtórnego analfabetyzmu oraz negatywnych skutków czy braku możliwości jakiegokolwiek przygotowania do życia zawodowego. Jego prace zwróciły uwagę na ogrom pilnych potrzeb oświatowych i na konieczność przeprowadzenia reform w duchu bardziej demokratycznym⁷⁴.

Pedagogikę w dwudziestoleciu międzywojennym reprezentował także Jan Stanisław Bystron (1892–1964), ujmując ją z socjologicznego punktu widzenia. Badał społeczny charakter szkoły, determinowany ideologią i zmiennymi warunkami realnego życia społecznego. Współczesna szkoła, jak pisał, służy wyraźnie celom

⁷¹ M. Falski, *Fragmety prac z zakresu oświaty 1900–1944*, Wrocław – Gdańsk 1974, s. 164–165.

⁷² Tamże, s. 165.

⁷³ R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne...*, s. 83.

⁷⁴ Zob.: M. Falski, *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie przyrostu dzieci*, Warszawa 1929; tenże, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932.

społecznym, stając się precyzyjnym narzędziem polityki społecznej. Ze społecznym charakterem szkoły wiążą się m.in. zagadnienia selekcji społecznej, problemy psychologiczno-społeczne i organizacyjne oraz jej przekształcanie się w instytucję wychowującą świadome jednostki uspołecznione, mające poczucie swej wartości, zdolne do samodzielności i inicjatywy, wdrożone do współżycia z innymi⁷⁵.

Kończąc powyższe rozważania można postawić pytanie: Czy problem nierówności społecznych we współczesnym społeczeństwie demokratycznym został rozwiązany? Czy szkoła i edukacja niweluje różnice społeczne i stwarza wszystkim dzieciom równe szanse? Sądzę, że odpowiedź zawarta jest w wypowiedziach Zbigniewa Kwiecińskiego, który powołując się na współczesne zachodnie badania socjologiczne pisze: „szkoła w niewielkim stopniu lub wcale nie przyczynia się do podniesienia na wyższy poziom równości społecznej, jest ona «przemysłem usługowym», za pomocą którego państwo i społeczeństwo odtwarza i konserwuje samo siebie. [...] dzieje się tak niezależnie od różnic w zakresach działania szkoły i przyjętych przez nią funkcji. [...] W efekcie statystycznym szkolnictwo powoduje odtwarzanie starych struktur społecznych i jest ważnym kanałem społecznej reprodukcji”⁷⁶.

Kwestie udziału szkoły w awansie młodego pokolenia są zatem także współcześnie nie do końca zbadane i rozwiązane. Wskazując na skutki tego zjawiska, Z. Kwieciński pisze, iż „Różnice szans edukacyjnych ze wsi, z rejonów nisko zurbanizowanych i uprzemysłowionych, z rodzin chłopskich, robotniczo-chłopskich, rodzin robotników o niskich kwalifikacjach oraz rodzin osób niewykształconych – w porównaniu z dziećmi z rodzin wielkomiejskich, z warstw średnich (inteligencja, usługi, sektor prywatny) – są ogromne tak w skali poziomu rozwoju już na progu szkoły podstawowej, w zakresie aspiracji, planów i losów na pierwszym progu selekcji szkolnych pomiędzy szkołą podstawową i początkiem szkolnictwa ponadpodstawowego, a na progu szkolnictwa wyższego sięgają 30-krotnie mniejszej szansy dostania się na dzienne studia stacjonarne. [...] Młodzież z rodzin niekorzystnie położonych kulturowo jest w wysokim stopniu dotknięta najcięższymi efektami niepowodzeń szkolnych: odpadem ze szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, funkcjonalnym analfabetyzmem i półanalfabetyzmem”⁷⁷.

Wypowiedzi te potwierdzają zbieżność problemów oraz efektów badań w pedagogice orientacji socjologicznej okresu międzywojennego ze współczesnym rozpoznaniem zjawiska. Sądzić zatem należy, że pole badawcze wymaga nie tylko poszerzenia, ale także wykorzystania potencjału badawczego sąsiednich w stosunku do socjopedagogiki dyscyplin. Być może należałoby skorzystać z bogatej, współ-

⁷⁵ J.S. Bystroń, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930; tenże, *Uspołecznienie szkoły*, Warszawa 1933; tenże, *Wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna 1933, z. 2, s. 97.

⁷⁶ Z. Kwieciński, *Konieczność, niepokój, nadzieja*, Warszawa 1982, s. 161–162.

⁷⁷ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 357.

czesnej wiedzy antropologicznej i psychologicznej do wyjaśnienia źródeł, mechanizmów i uwarunkowań społecznych nierówności.

Zakończenie

W refleksji nad dzieckiem w badaniach okresu międzywojennego ważne były ujęcia dotyczące warunków społecznych i środowiskowych określających jego los, byt i nierówności społeczne, rzutujące w istotnym stopniu na dostęp do edukacji. Zależności między statusem społecznym rodziny a możliwościami rozwoju dziecka ukazywane były przez socjologów wychowania i pedagogów społecznych głównie w kontekście osiągnięć szkolnych, chociaż badacze dostrzegali także dziecko w szerszym układzie uwarunkowań społecznych, środowiskowych i edukacyjnych. Przedstawiali obraz dziecka krzywdzonego, zaniedbywanego, wykorzystywanego do ciężkiej pracy, pozbawionego rodziny, bądź wychowującego się w środowisku biedy. Akcentowane było także znaczenie środowiska rodzinnego oraz lokalnego (wieś, miasto) dla rozwoju dziecka.

Formułowano myśl, iż dziecko potrzebuje ze strony dorosłych opieki, pomocy i wychowania opartego na gruntownej znajomości jego natury, zdolności, uzdolnień, możliwości, jak również braków, wad i ograniczeń powodujących trudności wychowawcze. Ukazywane różnice w poziomie życia dziecka w środowisku rodzinnym zwracały uwagę nauczycieli i pracowników społecznych na różne typy dzieci trudnych i konieczność diagnozowania przyczyn, uwarunkowań, przejawów oraz skutków owych trudności. Żądano roztoczenia opieki wychowawczej i oświatowej nad zaniedbanymi i społecznie upośledzonymi w celu wyrównania krzywd i upośledzeń.

Wiedzę o dziecku opierano na zróżnicowanych metodach i technikach badawczych, wymagających metodologicznego warsztatu ilościowego i jakościowego. Stosowano z powodzeniem eksperyment, obserwację, metodę biograficzną, analizę wytworów dziecięcych, wywiad środowiskowy, badania terenowe, metody statystyczne. Stosowano testy psychologiczne oraz testy nauczycielskie do badań postępów szkolnych dziecka. Przytoczone powyżej przykłady, podejmowanej przez ówczesnych badaczy problematyki dziecka – ucznia w dwudziestoleciu międzywojennym, prezentują zróżnicowany poziom badawczy. Wiele prac miało charakter popularyzatorsko-diagnostyczny oraz metodyczny. Natomiast szczególnie wartościowe są nowatorskie prace naukowe o wysokim, jak na owe czasy, poziomie warsztatu badawczego (np. H. Radlińska) oraz rozpraw z pogranicza polityki oświatowej (M. Falski). H. Radlińska nadała pojęciu środowiska „szerokiego zakresu i zasięgu obejmując zarówno tzw. środowisko obiektywne, jak i subiektywne, a nawet preferując tezę o dialektycznej współzależności środowiska i jednostki

w procesie wychowania”⁷⁸. Przyjmując szerokie pojęcie wychowania, obejmujące zarówno intencjonalne oddziaływania wewnątrzszkolne, jak i pozaszkolne wpływy środowiska, tacy badacze, jak m.in. H. Radlińska, M. Falski, Z. Mysłakowski przeciwstawiali adaptacyjną funkcję wychowania – funkcji rekonstrukcyjnej. Akcentowano zależność zmiany systemu edukacji młodzieży od naprawy stosunków i reform społecznych. Należy uznać, że wartość tych badań, a także ich zakres oraz komplementarność, stanowią istotny wkład i punkt wyjścia do współczesnych badań nad społecznymi nierównościami warunkującymi rozwój dziecka.

Literatura

Materiały źródłowe:

- Buniak W., *Uczeń-gazeciarz*, „Przyjaciel Szkoły” 1938, z. 6.
- Bystroń J.S., *Szkoła i społeczeństwo*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne – Książnica-Atlas. Warszawa 1930.
- Bystroń J.S., *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1933.
- Bystroń J.S., *Wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna 1933, z. 2.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, t. I, Państwowy Instytut Kultury Wsi, Warszawa 1938.
- Falski M., *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, MWRiOP – Książnica-Atlas, Warszawa 1932.
- Falski M., *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci*, MWRiOP, Warszawa 1929.
- Falski M., *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Frycz S., *Środowisko wiejskie pod względem wychowawczym, zobrazowane dwojako*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 15.
- Gottlieb W., *Morfologia socjologiczna wychowania*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. I, [red.] S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933–1939.
- Gryn A., *Bezrobocie a psychika dziecka*, „Przyjaciel Szkoły” 1939, nr 8.
- Grzywak-Kaczyńska M., *O właściwy stosunek szkoły do dziecka*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, w składzie: H. Radlińska, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Wuttkowa, J. Szollówna, N. Hanowa, J. Zawirska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.
- Kirstowa M., *Praca najemna dzieci nieletnich*, „Praca i Opieka Społeczna” 1928, nr 1.
- Krahelska H., *Praca młodzieży a zadania służby społecznej*, „Praca i Opieka Społeczna” 1929, nr 4.
- Kuchta J., *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*, „Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego”, Warszawa 1933, nr 8; *Dziecko wsi polskiej. Próba charakterystyki*, [red.] M. Librachowa, S.M. Studencki, Warszawa 1934.
- Łacjak T., *Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego*, „Chowanna” 1934.
- Mysłakowski Z., *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne – Książnica-Atlas, Warszawa 1931.
- Nowacki T., *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Wydawnictwa Towarzystwa Polonistów RP Oddział w Łodzi, seria III, *Z zagadnień pedagogiki i dydaktyki*, nr 1, Łódź 1939.
- Podkulska H., *Środowisko rodzinne*, Księgarnia „Książka” A. Mazzucato, Lwów 1936.

⁷⁸ D. Drynda, dz. cyt., s. 109.

- Poznajmy warunki życia dziecka*, [red.] H. Radlińska, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Wuttkowa, J. Szollówna, N. Hanowa, J. Zawirska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.
- Racinowski S., *Z czym wychowanie i nauczanie w szkole I stopnia liczyć się powinno*, „Przyjaciel Szkoły” 1936, R. XV.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, [w:] W. Theiss, *Radlińska*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Radlińska H., *Podstawy walki z drugorocznością*, „Praca Szkolna” 1932, nr 1.
- Radlińska H., *Słowo wstępne*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, w składzie: H. Radlińska, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Wuttkowa, J. Szollówna, N. Hanowa, J. Zawirska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.
- Radlińska H., *Uwagi o metodzie przeprowadzanych badań*, [w:] *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, [red.] H. Radlińska, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Rybakowa J., *Dziecinca oraz Ogniska Matki i Dziecka na wsi*, „Życie Dziecka” 1937, nr 6.
- Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, [red.] H. Radlińska, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Stendig S., *Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1931, nr 5.
- Szollówna J., *Potrzeby najmocniej odczuwane przez dziecko*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, w składzie: H. Radlińska, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Wuttkowa, J. Szollówna, N. Hanowa, J. Zawirska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.
- Szollówna J., *Przyczynek do zagadnienia „Wpływ warunków życia dziecka na wykonywanie obowiązków szkolnego”*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6.
- Wpływ bezrobocia na pracę w szkole (wyniki badań ankietowych)*, [oprac.] K. Kurpiewski, [red.] L. Kandziora, Wydawnictwo Inspektoratu Szkolnego Miejskiego w Poznaniu, Poznań 1939.
- Wuttkowa J., *Badanie życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, w składzie: H. Radlińska, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Wuttkowa, J. Szollówna, N. Hanowa, J. Zawirska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.

Opracowania:

- Araszkiewicz F.W., *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, PWN, Warszawa 1978.
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, PWN, Warszawa 1978.
- Bukiert G., *Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny dziecka w świetle badań Jana Kuchty*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1998, z. 34.
- Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej - społeczne i wychowawcze obszary napięć*, [red.] J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Dąbrowski Z., Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki - orientacje - kontrowersje*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.
- Falski M., *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900-1944*, PAN Komitet Nauk Pedagogicznych, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław - Gdańsk 1974.
- Guziuk-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Hałas E., *Symboli i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Kabzińska Ł., Kabziński K., *Wybrane aspekty zagrożonego dzieciństwa w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2002, nr 4, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie.

- Kabziński K., *Warunki rozwoju dziecka w rodzinie wiejskiej okresu międzywojennego*, [w:] *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, [red.] K. Jakubiak, W. Jamrożek, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Kawula S., *Rodzina w badaniach pedagogicznych Zygmunta Mysłakowskiego (1880-1971)*, [w:] *Zygmunt Mysłakowski 1890-1971*, [red.] T. Nowacki, WSP w Olsztynie Oddział Zamiejscowy w Łomży, Łomża 1991.
- Kępski C., *Dziecko sierocy i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, UMCS, Lublin 1991.
- Kulpiński F., *Józef Czesław Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny*, UMCS, Lublin 1986.
- Kwieciński Z., *Konieczność, niepokój, nadzieja*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.
- Kwieciński Z., *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań - Olsztyn 2000.
- Landau Z., T. Tomaszewski, *Zarys historii gospodarczej Polski 1918-1939*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
- Leś E., *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2000.
- Leś E., *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Michalski S., *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1974.
- Pedagog czynu - Kazimierz Jeżewski*, [red.] B. Cichy, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*, [oprac.] A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Polska Odrodzona 1918-1939. Państwo - społeczeństwo - kultura*, [red.] J. Tomicki, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1998.
- Pyrzyk I.J., *Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Pyrzyk I.J., *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, UMK, Toruń 2006.
- Pyrzyk I.J., *Wprowadzenie do pedagogiki opiekuńczej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2006.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław - Warszawa - Kraków 1961.
- Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Ossolineum, Wrocław - Warszawa - Kraków 1964.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Smolińska-Theiss B., *Spoleczne nierówności i ich wpływ na osiągnięcia szkolne - stary problem ze współczesnej perspektywy*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej - społeczne i wychowawcze obszary napięć*, [red.] J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Theiss W., *Radlińska*, wyd. II, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Wroczyński R., *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, PWN, Warszawa 1988.
- Wroczyński R., *Wstęp Helena Radlińska*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, 1961.
- Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, [red.] J. Lepalczyk, PWN, Warszawa 1988.

ENVIRONMENTAL CONDITIONS OF INFANTILE DEVELOPMENT IN THE SOCIOLOGICALLY ORIENTED EDUCATIONAL THEORY IN THE SECOND POLISH REPUBLIC

Summary: In the sociologically oriented educational theory of the inter-war period studies were carried out in order to investigate the effects of social inequalities on the infantile development. Sociologists, education sociologists, social pedagogues and other professionals of theory and practice, who were concerned in and about the fate of children and adolescents living in difficult existential conditions indicated the socio-economic factors which affected the educational process within the structures of both urban and rural family-environments and in the course of institutional education. It was pointed out that there exists a strong interdependence between the respective educational and life careers of a child and its socio-economic background and cultural situation, in brief the educational background and climate prevailing in the family.

With regard to the environmental conditions the following factors were of special interest: school attendance, repeating a grade, school dropouts, problems with school readiness. The diagnostic and practical studies implemented various methods and techniques, among others: open ended observation, planned observation, survey and interview, using questionnaires especially designed for the respective purposes, data sheets, statistical tables and more. The social diagnosis was the basis for the planning and implementation of preventive, supporting and compensatory measures (H. Radlińska).

The studies exposed a disastrous education policy pursued by the authorities, which had caused an overall decrease of the educational level and an increase in the number of children who completely fell through the grid of the public educational system, The results of the studies lead to the conclusion, that early selection during the education process has negative effects on children and adolescents (M. Falski).

Key words: sociological pedagogy; social pedagogy; social inequality; poverty; unemployment; childhood; mental, moral and social infantile development; family environment; rural family; school environment; grade repeating; school career; school selection; social forces; prevention; compendation; social assistance.