

---

ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ  
W BYDGOSZCZY  
Studia Pedagogiczne z. 28

---

Krzysztof Jakubiak  
Bydgoszcz

**RODZINNE ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE  
JAKO PRZEDMIOT BADAŃ NAUKOWYCH  
W II RZECZYPOSPOLITEJ**

Zagadnienie środowiska w wychowaniu stało się przedmiotem wszechstronnych badań i studiów dopiero w pierwszych dekadach XX wieku. Wówczas to, wraz z rozwojem socjologii, przewyciężane zostaje dominujące w drugiej połowie XIX wieku stanowisko akcentujące wpływy dziedziczności w kształtowaniu człowieka. Istotne znaczenie w tej kwestii miała także teoria empiryzmu i konwergencji. W łączności z nowymi prądami w wychowaniu została dostrzeżona w tym zakresie rola środowiska społecznego. Zwolennicy tej orientacji wskazywali, że problemy wychowawcze winny być rozpatrywane na podłożu konkretnego środowiska. Wyrażano przekonanie, że wychowanie zależy od środowiska, a jednocześnie postulowano przekształcenie tego środowiska przez wychowanie.

Na paradoksalną wymowę tej idei „nowego wychowania” zwrócił uwagę Józef Mirski. Pisał na ten temat następująco: *Oto z jednej strony zrozumiano, że wychowanie związane jest najściślej ze środowiskiem społecznym i że w treści swej i kierunku jest od niego zależne, a równocześnie środowiska tego w jego rzeczywistej postaci nie uznawano lub wręcz zaprzeczano i dlatego właśnie przez wychowanie chciano je przebudować, odnowić i odrodzić<sup>1</sup>.*

Henryk Rowid w pracy z 1935 r. poświęconej teorii środowiska wychowawczego<sup>2</sup>, której ustalenia powtórzył, w wydanych już po jego śmierci, *Podstawach i zasadach wychowania* (Warszawa 1946), stwierdzał, iż tytułowe pojęcie pojawiło się w XVIII w. wraz z reformatorskimi prądami edukacyjnymi. Przypomniał także, że w polskiej literaturze pedagogicznej jako pierwsi konieczność oparcia wychowania i nauczania o środowisko dziecka podjęli: G. Piramowicz, B.F. Trentowski i E. Estkowski<sup>3</sup>.

Wcześniej pojęcie środowiska zostało zdefiniowane w biologii w związku z teorią ewolucji. Oddziaływanie środowiska na kształtowanie się struktury duchowej człowieka stało się w XX w. przedmiotem studiów historyków kultury: T. Buckle'go i H. Taine'a<sup>4</sup>. W następstwie badań z zakresu socjologii, która zajmowała się środowiskiem w związku z warunkami życia różnych warstw społecznych, problemem zainteresowali się pedagodzy. Na początek XX wieku – jak stwierdzał cytowany już wcześniej H. Rowid – *przypada rozwój teorii i praktyki środowiska wychowawczego, która opiera się na biologii, eugenicie, socjologii i psychologii*<sup>5</sup>.

Faktycznie polscy pedagodzy okresu międzywojennego formułowali swoje pojęcie środowiska, odwołując się do dorobku wskazanych tu dyscyplin naukowych, w tym często do definicji uczonych niemieckich, m.in. W. Sterna i M. Hotzera. Największe zainteresowanie problemem środowiska w swoich badaniach i pracach obok H. Rowida przejawiali: Michał Friedlaender<sup>6</sup>, Zygmunt Mysłakowski<sup>7</sup>, Helena Podkulska<sup>8</sup>, Helena Radlińska<sup>9</sup>, Stanisław Rychliński<sup>10</sup>, Tadeusz Szczurkiewicz<sup>11</sup> i Florian Znaniński<sup>12</sup> oraz Jan Kuchta<sup>13</sup>.

W ówczesnych definicjach środowisko było określane jako ogół czynników, które otaczają jednostkę i na nią wpływają. Najszerzej pojęcie środowiska przedstawiali socjologowie. Na przykład T. Szczurkiewicz w zależności od rodzaju działających na człowieka w ciągu życia podmiotów, podzielił środowisko na geofizyczne, społeczne i kulturowe<sup>14</sup>. Podobne rodzaje środowiska wyodrębniali także pedagodzy, m.in. M. Friedlaender<sup>15</sup>.

Węższym pojęciem, wyprowadzonym z istoty środowiska, było środowisko społeczne. Najczęściej termin ten interpretowali socjologowie, głównie S. Rychliński, F. Znaniński i T. Szczurkiewicz. Na podstawie analizy formułowanych przez nich definicji, środowisko społeczne traktowane było jako składnik szerszych kręgów środowiskowych i dotyczyło ludzi w ich wzajemnym na siebie oddziaływaniu. Obejmowało ono takie wytwory ludzkie, które wpływały na kształtowanie się człowieka i jego stosunek do innych ludzi.

Wydzielenia środowiska wychowawczego z szerokiego obrębu środowiska społecznego dokonał – jako jeden z pierwszych w naszej literaturze socjologicznej – Florian Znaniński: *Odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla*

osobnika mającego zostać jej członkiem, po odpowiednim przygotowaniu, nazywamy środowiskiem wychowawczym<sup>16</sup>. Cytowany socjolog w swych analizach środowiska wychowawczego wydzielał w nim grupy społeczne, instytucje i osoby związane stosunkiem wychowawczym z jednostkami wychowywanymi. Twierdził, iż podstawowymi, pierwotnymi i najpowszechniejszymi grupami środowiska wychowawczego są rodzice, społeczność sąsiedzka i grupy rówieśnicze, drugim ogniskiem wymagań wychowawczych są instytucje wychowawcze, głównie szkoła i instytucje wychowania pośredniego, a wreszcie osoby wykonujące funkcje wychowawcze, np. nauczyciel<sup>17</sup>.

Helena Radlińska wyróżniała w środowisku obok składników materialnych – „niewidzialne”, które nazywała psychicznymi. Pojęcia, wierzenia, nastawienia uczuciowe i zwyczaje stanowiące więź moralności grupy, według twórczyni pedagogiki społecznej – kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia<sup>18</sup>. Zgodnie z przekonaniem H. Radlińskiej psychiczne czynniki środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo „ulepszanie” będące celem wychowawczym. Czynniki te wreszcie rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w których się człowiek znajduje. H. Radlińska odkryła ponadto dialektykę środowiska, polegającą na wzajemnym oddziaływaniu środowiska na jednostkę oraz jednostki i grup społecznych na przekształcenie tego środowiska.

Z kolei H. Rowid dokonując analizy psychologicznej pojęcia środowiska, wyodrębnił i określił środowisko wychowawcze jako zespół podniet, czynników i sytuacji, wyzwalających w duszy dziecka energie twórcze i przeżycia, z których buduje ono swój świat wewnętrzny i które je pobudzają do aktywności właściwej poszczególnym fazom rozwojowym<sup>19</sup>. Wskazał jednocześnie na dwie jego strony: obiektywne i subiektywne środowisko dziecka. Pierwsze, tj. obiektywne środowisko, poprzez podniety pobudza rozwój psychofizyczny, drugie, subiektywne – pisał Rowid – umożliwia dziecku, w miarę dojrzewania, samokształcenie i samowychowanie.

Różne nauki, m.in.: przyrodznawstwo, eugenika, socjologia, formułowały odmienne pojęcia środowiska. Badania psychopedagogiczne, zdaniem H. Rowida, pogłębiły problem dość jednostronnie potraktowany w ujęciu przyrodniczym czy socjologicznym. Psychopedagogiczne podejście badawcze umożliwiło przeniesienie analizy środowiska ze świata rzeczy w sferę funkcji i w łączności z tym nastąpiło uwydatnienie jego charakteru dynamicznego<sup>20</sup>.

Analizując ówczesną literaturę można dostrzec liczne próby dokonywania podziałów środowiska wychowawczego na rodzaje i typy odznaczające się swoistymi cechami. Wyróżniano m.in. środowiska wiejskie, małomiasteczkowe i wielkomiejskie. Były one najczęściej poddawane badaniom i opisom. Obok nich, ze

względu na zakres, wyodrębniano środowiska: rodzinne, szkolne i społeczne (życiowe)<sup>21</sup>.

Wskazywano, że środowisko wychowawcze spełniać może swą funkcję tylko w tym wypadku, jeśli wychowawca umiejętnie wykorzystywać będzie zasoby i warunki środowiskowe w wychowaniu i nauczaniu. Z tej konstatacji wyprowadzono postulat możliwie dokładnego i wszechstronnego poznania danego środowiska. Postulat ten był także konsekwencją nośnej wówczas idei szacunku dla dziecka i jego wszechstronnego poznawania. Poważanie dorosłych dla dziecka zobowiązywało ich do wnikania w specyfikę dziecięcej natury.

Pierwotnym i naturalnym środowiskiem wzrastania dziecka jest rodzina. Wyniki ówczesnych badań psychopedagogicznych wskazywały na szczególne znaczenie dla kształtowania się osobowości człowieka, pierwszych 3–4 lat życia, które spędza właśnie w rodzinie. Zakres wychowania rodzinnego uznawano jako wielostronny i szeroki, oparty na podłożu uczuciowym – miłości i zaufania. Wychowanie to w przeciwieństwie do późniejszego – szkolnego jest jednostkowe, sprzyja rozwojowi indywidualności<sup>22</sup>. *Rodzina – stwierdzał Z. Mysłakowski – jest sferą intymnego, osobistego życia i bezpośrednich styczności, gdzie nieuchwytny wpływ jednostki na jednostkę leżący poza sferą znaków i symboli „zarażania się” wzruszeniami, ideałami i postawami jest szczególnie silny, gdzie oddziaływanie jednych na drugich ma wyjątkowo przyjazne warunki...*<sup>23</sup>.

Z tych właśnie powodów oraz modnych wówczas na Zachodzie idei „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”, rodzina i wychowanie rodzinne stały się od lat dwudziestych XX wieku, przedmiotem szczególnego zainteresowania pedagogów oraz reprezentantów innych dyscyplin naukowych. Stwierdzenie ogromnego wpływu środowiska rodzinnego na rozwój dziecka występowało równocześnie z konstataowaniem przemian zachodzących w rodzinie i dostrzeganiem wyraźnego osłabienia jego funkcji wychowawczej w warunkach gospodarki przemysłowej<sup>24</sup>. W związku z tym nie tylko w teorii, ale także w praktycznym działaniu, zyskiwała na znaczeniu oryginalna koncepcja H. Radlińskiej kompensacji i przetwarzania środowiska. Dodatkowe zadania o charakterze opiekuńczym i wychowawczym zaczęto przypisywać szkole powszechnej i średniej, a także innym instytucjom i organizacjom społecznym wspomagającym rodzinę. Wielu ówczesnych pedagogów, w tym H. Podkulska, H. Rowid i H. Radlińska, akcentowało potrzebę poznawania środowiska dla celów wychowawczych. To z kolei warunkowało planowanie pracy pedagogicznej, w tym jej koordynowanie oraz dziedziny i formy integracji wpływów wychowawczych różnych środowisk – głównie jednak rodziny ucznia i szkoły.

Podobnie jak to miało miejsce w dziedzinie rozpoznawania środowiska, tak też w przypadku rodziny i jej funkcji wychowawczej, systematyczne badania zapoczątkowali socjologowie, choć jak wskazuje Stanisław Kawula<sup>25</sup>, ich prekursorami byli etnografowie. Badania socjologiczne nad rodziną zainicjował francuski myśliciel i działacz społeczny Fryderyk Le Play (1806-1882). Uczynił rodzinę przedmiotem badań empirycznych dlatego, że widział w niej *pierwszorzędną komórkę społeczeństwa*. Dla swych badań typu monograficznego, opartych na obserwacji i wywiadach, F. Le Play przyjął następujący schemat, mający dać obraz ogólnego położenia badanej rodziny:

- określenie miejsca zamieszkania, rodzaju pracy i pozycji społecznej rodziny;
- środki i sposób utrzymania rodziny;
- historia rodziny;
- budżet rodzinny<sup>26</sup>.

Na początku XX wieku w różnych krajach Europy powstało wiele prac monograficznych, nawiązujących do badań Le Play'a. Również polscy socjologowie wykorzystywali w swoich badaniach metodę monograficzną. Zastosował ją m.in. ks. Aleksander Wóycicki w badaniach nad rodzinami robotniczymi, których wyniki przedstawił w pracy pt. *Robotnik polski w życiu rodzinnym. Monografia społeczna* (Warszawa 1922). Wynikało z nich, iż rodziny robotnicze nie są zdrowe pod względem materialnym i duchowym, a tym samym ich wartość jako środowiska wychowawczego jest niezadowalająca. Jeszcze bardziej jednoznacznie negatywne wnioski wynikały także z badań Haliny Kraheleskiej<sup>27</sup>. Ona z kolei za pomocą technik socjologii empirycznej rozpoznawała warunki bytowe, higieniczne oraz zjawiska patologii występujące w rodzinach bezrobotnych.

Także Zygmunt Mysłakowski w swych badaniach środowisk rodzinnych, stosował zmodyfikowaną przez siebie metodę badawczą F. Le Play'a i jego uczniów skupionych wokół wydawnictwa *La Science Sociale*. Polegała ona na monograficznym opisie typowej dla danej jednostki osadniczej rodziny, opartym na schemacie obserwacyjnym. Badania obejmowały głównie warunki bytowe oraz stosunki i intencjonalne czynniki wychowawcze panujące w rodzinie, a także opis relacji wewnątrzgrupowych i z otoczeniem sąsiedzkiem. Wnioski z badań prowadzonych metodą obserwacji uczestniczącej dowodziły niskiej wartości wiejskich – rodzinnych środowisk wychowawczych, którym – jak stwierdzano – brak świadomości celowego wychowania dzieci. W środowiskach małomiasteczkowych sytuacja dziecka i proces wychowania celowego najwyżej został oceniony przez Z. Mysłakowskiego w rodzinach rzemieślniczych i żydowskich, a najmniej korzystnie w rodzinach wyrobniczych i kmiących. Ostatecznym, nie zrealizowanym jednak, zamiarem badawczym cytowanego pedagoga było dokonanie socjologiczno-pedagogicznego opisu życia rodzinnego w Polsce<sup>28</sup>.

Podobny do koncepcji F. Le Play'a plan badań środowiskowych, ujmujący rodzinę i szkołę w kontekście społecznym na tle otoczenia, uwzględniający cechy geograficzne i przyrodnicze środowiska, stosunki społeczno-gospodarcze oraz jego kulturę opracował Saturnin Racinowski<sup>29</sup>. On także proponował opracowywanie monografii typowej rodziny funkcjonującej w badanym środowisku. Wyniki projektowanych badań miały służyć wzbogaceniu materiału dydaktycznego miejscowych szkół, wychowawczemu wyzyskaniu rozpoznanych dodatnich wpływów środowiska i izolacji ujemnych oraz tworzeniu organizacji społecznych zaspokajających potrzeby środowiska.

Terenowe badania monograficzne rodziny projektował również Stanisław Rychliński<sup>30</sup>. Poprzez obserwację, wywiady, wykorzystanie ankiet i wypowiedzi pisemnych nieskrępowanych kwestionariuszem, cytowany socjolog proponował także dokonać opisu rodziny na tle ogólnej charakterystyki miejscowości, w której ona bytowała. Badania miały obejmować dzieje i skład rodziny, właściwości fizyczne i psychiczne jej członków, źródła utrzymania i rodzaj pracy zawodowej oraz podział obowiązków domowych, warunki bytowe i poziom konsumpcji. Bardzo szczegółowo w schemacie badawczym zostało uwzględnione życie rodzinne, jej poziom kulturowy, obejmujący m.in. stosunek rodziców i dzieci do szkoły oraz relacje rodziny wobec innych grup społecznych.

Zarówno Międzynarodowa Liga Wychowania Rodzinnego jak i Międzynarodowa Konferencja Służby Społecznej we Frankfurcie n. Menem (1932 r.) zgodnie uznawały rodzinę za najważniejszą komórkę społeczną<sup>31</sup>. Jednocześnie wskazywano na zagrożenia stabilnego jej funkcjonowania. Do czynników destruktywnych zaliczono m.in. ówczesną nędzę mieszkaniową, pracę zawodową kobiet i przedwczesną pracę młodzieży. W literaturze i publicystyce katolickiej przyczyn kryzysu rodziny upatrywano również w nie sprzyjających warunkach społeczno-ekonomicznych, nadmiernej – jak sądzono – emancypacji kobiet, korzystania z ustawodawstwa rozwodowego, sztucznej kontroli urodzin i zaniedbywaniu potomstwa pod względem opiekuńczym i wychowawczym<sup>32</sup>.

Diagnoza ta wzmacniała często formułowane postulaty podejmowania przez nauczycieli rozpoznania środowisk życiowej aktywności swych uczniów, aby w *wychowaniu oprzeć się na znajomości duszy dziecka, kształtowanej przez to środowisko*<sup>33</sup>. Doniosła w tej kwestii była wypowiedź Heleny Podkulskiej. Twierdziła ona mianowicie, że nauczyciel winien znać zasadnicze cechy psychiki dziecka, które z kolei musi zrozumieć w związku z warunkami jego życia. Dlatego też uważała za konieczne poznawanie środowiska rodzinnego dziecka. Służyć to miało racjonalnemu wychowaniu, które, jak twierdziła H. Podkulska, może się odbywać *wówczas, gdy pozna się wszelkie możliwości i warunki rozwoju w danym środowisku i celowo się nimi pokieruje*<sup>34</sup>. Problem roli nauczyciela w środowisku w świetle

prac czołowych polskich pedagogów II Rzeczypospolitej szeroko omawia Tadeusz Jałmużna<sup>35</sup>.

Z zagadnieniem rozpoznawania środowiska życia dziecka dla celów praktyki wychowawczej, ściśle związane były badania nad rodziną jako środowiskiem wychowawczym. Według Zygmunta Mysłakowskiego mogły być one prowadzone w dwóch kierunkach. Pierwszy miał na celu wypracowanie *ogólnej teorii rodziny jako środowiska wychowawczego, a drugi z kolei miał być opisem zmian jakim podlega rodzina w zależności od warunków i czynników otoczenia*<sup>36</sup>.

Henryk Rowid projektował natomiast wyodrębnienie w naukach o wychowaniu rozwijającej się, jak twierdził, od połowy lat dwudziestych nowej ich dyscypliny, którą nazywał pedagogiką środowiska czyli teorią środowiska wychowawczego. Przedmiotem jej badań miało stać się:

- opisywanie i wyjaśnianie zjawisk zachodzących w środowisku wychowawczym, w tym także w rodzinie;
- poznanie struktury i funkcji różnych środowisk oraz ustalenie ich wpływu na rozwój psychofizyczny dziecka;
- wyjaśnienie ewentualnych związków między środowiskiem a dziedzicznością<sup>37</sup>.

Wcześniej natomiast H. Rowid umieszczał rodzinę w obszarze badawczym pedagogiki socjologicznej, która jego zdaniem, *bada i analizuje wpływy różnorodnych czynników, tworzących środowisko fizyczne i społeczne, w którym rozwija się dziecko*<sup>38</sup>.

Z kolei Jan Stanisław Bystron formułował przedmiot badań kształtującej się w okresie międzywojennym socjologii rodziny, która miała zajmować się przede wszystkim poznawaniem wartości rodzinnych i ich związku z systemami religijnymi oraz problemami doboru małżeńskiego i skupiania się rodziny. Uzasadniał także przekonanie, że z uwagi na wspólne obszary zainteresowań socjologia rodziny powinna pozostawać w integralnym związku z psychologią społeczną. Obie nauki miały m.in. rozpoznawać kreatywne funkcje życia rodzinnego, zagadnienie łączności treści emocjonalnych wykształconych w rodzinie – z innymi, np. religijnymi lub patriotycznymi oraz stosunki zachodzące między poszczególnymi członkami rodziny<sup>39</sup>.

Mimo znaczących, szczególnie od lat trzydziestych, rodzimych badań socjopedagogicznych nad rodziną oraz ustaleń z zakresu psychoanalizy i psychologii osobowości, które także uwzględniały kontekst środowiskowy oraz recepcji bardzo bogatej literatury niemieckiej, niewiele było prac opartych na wynikach badań naukowych, specjalnie poświęconych rodzinie jako środowisku wychowującemu. Częściej natomiast problem ten był rozpatrywany w rozprawach omawiających np. środowisko wiejskie, proletariackie itp.<sup>40</sup>.

Niektórzy pedagodzy, odwołując się, a niekiedy wzorując na badaniach niemieckich<sup>41</sup> podejmowali próby dokonywania typologii rodzinnych środowisk wychowawczych. Helena Podkulska za kryterium typologizacji przyjęła zróżnicowanie rodzin pod względem ich struktury i spełnianych funkcji oraz bytowania w różnych środowiskach życia społecznego<sup>42</sup>. H. Rowid z kolei wyodrębnił różne środowiska rodzinne ze względu na stosunki społeczno-gospodarcze i poziom zamożności materialnej, liczebności członków rodziny oraz jej poziomu kulturalnego<sup>43</sup>.

Rodziny w II Rzeczypospolitej były bardzo zróżnicowane pod względem pochodzenia, położenia społeczno-zawodowego, poziomu wykształcenia, typu zamieszkiwanego środowiska oraz niektórych cech strukturalnych. Czynniki te wpływały zarówno na poziom życia danej rodziny, jak również na proces wychowania w nich dzieci.

Szczegółowy kwestionariusz dotyczący poznania środowiska domowego dziecka opracowała Komisja Sekcji Psychologów Szkolnych działająca przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko. Pytania w nim zawarte obejmowały dane dotyczące dzieci, rodziców oraz warunków bytowania rodziny. Pozwalały one scharakteryzować wczesne dzieciństwo, stosunki rodzinne, stan zdrowia oraz poziom materialny i kulturowy rodzin, a także warunki życiowe rozwoju dziecka<sup>44</sup>. Na podstawie informacji zebranych przy pomocy tego kwestionariusza powstało kilka opracowań naukowych poświęconych życiu domowemu dziecka, jego konfliktom z rodziną oraz wpływowi kultury środowiska na rozwój dzieci.

Ważny nurt badań dotyczył ustalenia zależności rozwoju psychicznego dzieci od warunków środowiskowych. Mieściły się w nim badania dzieci wiejskich prowadzone w celu opracowania ich zbiorowej charakterystyki psychologicznej<sup>45</sup>. Miały one również istotne walory metodologiczno-poznawcze badań porównawczych dzieci z różnych regionów Polski.

W znakomitej większości polskich i niemieckich prac pedagogicznych, na które często powoływali się nasi autorzy, rodzina uznawana była jako najważniejsze środowisko i czynnik wychowawczy. Wskazywano, że spełnia ona obok wielu innych, ważną funkcję inicjacji społecznej jednostki, poprzez przygotowywanie jej do życia<sup>46</sup>. Zgodnie także ustalano, że charakter środowiska domowego zależy głównie od: stanu majątkowego rodziców, wykonywanego zawodu i poziomu kulturalnego oraz od atmosfery rodzinnej, będącej wypadkową stosunków między małżonkami, między rodzicami a dziećmi, rodzeństwem, a także rodziną a osobami mieszkającymi pod wspólnym dachem<sup>47</sup>.

Pedagogów interesowały przede wszystkim metody wychowawcze stosowane przez rodziców wobec swych dzieci i ich skuteczność. Wiele uwagi poświęcił tym zagadnieniom m.in. Z. Liskowicz w książce *Środowisko domowe* (Lwów 1937).



Wskazywał np. na rozliczne błędy wychowawcze popełniane przez rodziców, którzy – jak sądził – swoją często nierozumną dobrocią i pieśczołliwością, albo też zbytnią surowością lub niecierpliwością, negatywnie wpływali na rozwój swoich dzieci. Podkreślał, że błędy popełnione w wychowaniu rodzinnym, odbijały się na psychice dziecka, które stawało się nerwowe, nadpobudliwe, często nie przystosowane do życia, nie radzące sobie z nauką i kontaktami z rówieśnikami.

W literaturze międzywojennej znajdujemy także bardzo poważne i udokumentowane ustalenia podważające pozytywną rolę rodziny jako środowiska wychowawczego. Badania J. Wuttkowej potwierdzały wcześniej dokonaną przez F. Znanieckiego diagnozę dotyczącą osłabienia funkcji wychowawczej rodziny wraz ze zmieniającą się jej sytuacją społeczno-ekonomiczną w warunkach gospodarki przemysłowej. Cytowana badaczka stwierdzała wręcz, iż rodzina wielkomijska sfer robotniczych straciła cechy środowiska wychowawczego<sup>48</sup>. Sądziła jednocześnie, że dziecko pozbawione dostatecznej opieki rodziny, wymaga pomocy ze strony społeczeństwa i dlatego – jak konstatowała – szkoła jest zmuszona przejąć odpowiedzialność za wychowanie i przystosowanie dziecka do życia społecznego.

Obok znanych i cenionych ówczesnie prac H. Radlińskiej<sup>49</sup> na temat oceny dojrzałości szkolnej dzieci wywodzących się ze środowisk rodzinnych o różnym statusie materialno-kulturowym, a także przyczyn drugoroczności rozpatrywanych w kontekście środowiska rodzinnego dziecka, bardzo interesujące były badania W. Musianowiczówny<sup>50</sup>, dotyczące korelacji pomiędzy postępami szkolnymi uczniów a ich stosunkami rodzinnymi. Objęły one ponad 300 dzieci z 3 szkół powszechnych Warszawy, Krakowa i Zakopanego. Badania i konkluzje dotyczyły m.in. następujących zagadnień szczegółowych: korelacji pomiędzy postępami ucznia w nauce a warunkami bytowymi i ekonomicznymi rodziny, jej statusem społecznym i strukturą, w tym liczbą rodzeństwa oraz pracą zarobkową matki.

Najczęściej były to badania ankietowe. Głównie posługiwano się kwestionariuszem jako narzędziem badawczym. Podobne badania prowadziła J. Szollówna<sup>51</sup> oraz W. Rogalczyk<sup>52</sup>, który z kolei zajmował się środowiskiem domowym uczniów szkoły specjalnej w Warszawie.

W latach 1931–1933 prowadzone były także nieliczne, ale szeroko zakrojone badania dotyczące relacji między rodziną ucznia i szkołą<sup>53</sup>. Obejmowały one warszawskie i lwowskie szkoły powszechne oraz lubelskie i lwowskie gimnazja oraz seminaria nauczycielskie. Badania przeprowadzono w oparciu o sprawozdania z działalności kół rodzicielskich oraz przy pomocy kwestionariuszy i ankiet kierowanych głównie do kadry kierowniczej szkół, nauczycieli, a także rodziców uczniów zaangażowanych w pracę patronatów szkolnych. Ich celem było przede wszystkim rozpoznanie zasięgu i form współdziałania rodziny i szkoły oraz ich

efektywności. Wyniki tych badań odnoszące się do roli rodziców uczniów w szkole, wskazywały na utrzymywanie się tradycyjnych form ich współpracy ze szkołą, przejawiających się głównie w udzielaniu pomocy materialnej i prowadzeniu akcji letniego wypoczynku dzieci oraz udziału w organizowaniu, najczęściej okolicznościowych, imprez kulturalnych dla uczniów. Postępującą tendencją było zawiązywanie coraz bardziej licznych szkolnych kół rodzicielskich i patronatów klasowych, których aktywność była jednak bardzo zróżnicowana. Generalne wnioski stwierdzały fakt stosunkowo małej różnorodności form współpracy ze szkołą oraz utrzymujący się jej wąski zakres. Niedostatecznie oceniano stan wspólnego rozważania i rozwiązywania przez rodziców i nauczycieli problemów wychowawczych. Stwierdzano także, iż na terenie gimnazjów lwowskich współpraca rodziców z nauczycielami znacznie lepiej została zorganizowana w szkołach państwowych niż prywatnych<sup>54</sup>.

Z dokonanych ustaleń wynika, że w okresie międzywojennym badania nad kondycją i efektywnością wychowania w rodzinie prowadzono w związku z systematycznym rozpoznawaniem środowiska społecznego i wychowawczego dziecka dla celów wykorzystania zasobów, możliwości i warunków środowiskowych w szeroko pojętym procesie edukacyjnym. Dlatego też jako istotne postrzegano już wówczas badania dotyczące zależności postępów szkolnych uczniów od ich warunków domowych oraz ustalenia na temat stanu, form i dziedzin współpracy wychowawczej rodziców ze szkołą. Rodzina jako pierwotne i naturalne środowisko wzrastania i wychowywania dziecka poddawana była badaniom prowadzonym z pozycji różnych nauk.

Kształtująca się w okresie międzywojennym socjologia rodziny zwracała głównie uwagę na poznanie hierarchii wartości, składu, warunków bytowych i materialnych rodzin oraz relacji łączących rodzinę z innymi grupami społecznymi. Wychowanie w rodzinie rozpatrywane było z punktu widzenia celów, jakie spełnia ono dla trwałości i integracji grupy rodzinnej, jak również zadań na rzecz szerszego społeczeństwa. Socjologowie w swoich badaniach korzystali najczęściej z tzw. „materiału historycznego” – przekazów pisemnych, głównie o charakterze osobistym, np.: pamiętników, korespondencji i zapisków prywatnych. Stosowali także metodę biograficzną<sup>55</sup> oraz obserwację, a także ankiety i wywiady.

Badania o charakterze pedagogicznym miały na celu poznanie nie tylko warunków domowych w jakich wzrastało dziecko i wpływów środowiska jakim było ono poddawane, lecz także rozpatrywanie rodziny jako wspólnoty nasyconej treścią emocjonalną – środowiska wychowawczego. Dlatego ważne było badanie procesu wychowania w rodzinie i jego efektywności, w tym stosowanie przez rodziców wobec dzieci różnych metod oddziaływania wychowawczego.

Z kolei prace z psychologii różnicowej akcentowały problem zależności rozwoju psychicznego dzieci od warunków środowiskowych, w tym rodzinnych. W tych badaniach, obok obserwacji, ankiet i wywiadów, stosowano także analizę dokumentów i wytworów dziecięcych oraz testy, głównie Bineta–Termana.

Rodzinne środowiska wychowawcze były nie tylko przedmiotem badań naukowych, ale także rozważań autorów książek popularyzatorskich, najczęściej o charakterze poradnikowym. W latach międzywojennych wydano około stu polskich i tłumaczonych głównie z literatury niemieckiej poradników wychowawczych poświęconych tej problematyce. Rodzina i jej wychowawcze funkcjonowanie stanowiły również przedmiot zainteresowań ideologów największych ugrupowań ideowo-politycznych II Rzeczypospolitej, głównie ruchu ludowego, chadeckiego, piłsudczykowskiego i narodołowego<sup>56</sup>.

## PRZYPISY

- <sup>1</sup> J. Mirski, Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy. „Ruch Pedagogiczny” 1930, nr 8–9, s. 354
- <sup>2</sup> H. Rowid, Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki. Kraków 1935
- <sup>3</sup> Tamże, s. 6; Tenże, Podstawy i zasady wychowania. Warszawa 1946, s. 171–173
- <sup>4</sup> H. Rowid, Środowisko ..., s. 8
- <sup>5</sup> H. Rowid, Podstawy ..., s. 174
- <sup>6</sup> M. Friedlaender, Znaczenie środowiska w wychowaniu. „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 9, s. 257–268
- <sup>7</sup> Z. Mysłakowski, Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Warszawa – Lwów 1931; Tenże, Wychowanie w środowisku małopolskim. Warszawa – Lwów 1934
- <sup>8</sup> H. Podkulska, Środowisko rodzinne. Lwów 1936
- <sup>9</sup> H. Radlińska, Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Warszawa 1935; Taż, Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska. „Ruch Pedagogiczny” 1933/1934, nr 5, s. 157–168, nr 6, s. 188–189, nr 7, s. 229–237
- <sup>10</sup> S. Rychliński, Badania środowiska społecznego. Podstawowe zagadnienia metodologiczne. Warszawa 1932
- <sup>11</sup> T. Szczurkiewicz, Rasa, środowisko, rodzina. Warszawa 1938
- <sup>12</sup> F. Znaniecki, Socjologia wychowania. T. 1. Warszawa 1928
- <sup>13</sup> J. Kuchta, Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Warszawa 1932; Tenże, Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Warszawa 1933; Tenże, Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna. Warszawa 1934
- <sup>14</sup> T. Szczurkiewicz, op. cit., s. 207–208
- <sup>15</sup> M. Friedlaender, op. cit., s. 261–262
- <sup>16</sup> F. Znaniecki, op. cit., s. 64
- <sup>17</sup> Tamże, s. 64–67, 148; A. Kamiński, Studia i szkice pedagogiczne. Warszawa 1978, s. 58–79
- <sup>18</sup> H. Radlińska, Stosunek wychowawcy ..., s. 33; D. Drynda, Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje. Katowice 1987, s. 104–109
- <sup>19</sup> H. Rowid, Podstawy ..., s. 180

- <sup>20</sup> Tenże, *Środowisko ...*, s. 12–16; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*. Cz. II. Bydgoszcz 1979, s. 152–154; D. Drynda, *op. cit.*, s. 93–96
- <sup>21</sup> M. Friedlaender, *op. cit.*, s. 261–262
- <sup>22</sup> S. Dobrowolski, *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz*. Warszawa 1948, s. 21
- <sup>23</sup> Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko ...*, s. 13
- <sup>24</sup> F. Znaniński, *op. cit.*, s. 87 i nast.; J. Sobczak, *op. cit.*, s. 150–151; J. Wuttkowa, *Badania życia domowego dziecka*. W: *Poznajmy warunki życia dziecka*. Pr. zb. Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko. Warszawa 1934, s. 25–44
- <sup>25</sup> S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn 1988, s. 120–129; Tenże, *Rodzina w badaniach pedagogicznych Zygmunta Mysłakowskiego (1890–1971)*. W: *Zygmunt Mysłakowski 1890–1971*. Red. T. Nowacki. Łomża 1991, s. 59–74; O kształtowaniu się socjologii rodziny w nauce europejskiej i badaniach z tej dziedziny ujętych w aspekcie historycznym pisze Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*. Warszawa 1979, s. 9–28
- <sup>26</sup> Z. Tyszka, *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Poznań 1991, s. 12
- <sup>27</sup> H. Kraheńska, *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*. Warszawa 1933
- <sup>28</sup> S. Kawula, *Rodzina w badaniach ...*, s. 59–66; A. Wachowiak, *Analiza problematyki rodziny w socjologii polskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego*. „*Roczniki Socjologii Rodziny*”. T. VI, red. Z. Tyszka. Poznań 1994, s. 163–167
- <sup>29</sup> S. Racinowski, *Nauczycielskie konferencje rejonowe a nowa rzeczywistość szkolna*. „*Życie Szkolne*” 1934, nr 4, s. 147–153
- <sup>30</sup> S. Rychliński, *Badania środowiska społecznego. Podstawowe zagadnienia metodologiczne*. Warszawa 1932, s. 116–118
- <sup>31</sup> H. Radlińska, *Rodzina i świat społeczny*. Warszawa 1933, odbitka z „*Polskiej Oświaty Pozaszkolnej*” 1932, nr 6
- <sup>32</sup> A. Niesiołowski, *Kryzys rodziny nowoczesnej i jego przyczyny*. W: *Rodzina. Pamiętnik I Katolickiego Studium o Rodzinie w Poznaniu, w dniach 2–6 września 1935 r.* Poznań 1936, s. 314–334; M. Wachowski, *Jakie czynniki społeczne zagrażają rodzinie w chwili obecnej?* Tamże, s. 335–356; L. Dobrzyńska–Rybicka, *Zadania świata kobiecego wobec kryzysu rodziny*. Tamże, s. 449–457
- <sup>33</sup> Na przykład: S. Racinowski, *Metody i organizacja badań środowiska*. „*Przyjaciel Szkoły*” 1935, nr 4, s. 132–136; H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*. „*Ruch Pedagogiczny*” 1932, nr 1, s. 8–13; H. Radlińska, *Stosunek ...*, s. 75–126
- <sup>34</sup> H. Podkulska, *op. cit.*, s. 5
- <sup>35</sup> T. Jałmużna, *Pedagogika „szkoły pracy” w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*. Łódź 1983, s. 298–305
- <sup>36</sup> Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska ...*, s. 3 i nast.
- <sup>37</sup> H. Rowid, *Środowisko ...*, s. 5
- <sup>38</sup> Tenże, *Z zagadnień pedagogiki socjologicznej*. „*Ruch Pedagogiczny*” 1927, nr 1, s. 21–26
- <sup>39</sup> J. S. Bystron, *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa 1930; J. Włodarek, *Socjologia wychowania w Polsce*. Poznań 1992, s. 21; A. Wachowiak, *op. cit.*, s. 158–160
- <sup>40</sup> Na przykład: F. Bujak, *Żniąca. Wieś powiatu limanowskiego*. Kraków 1903; Tenże, *Mankowice. Wieś powiatu brzeskiego. Rozwój od 1900 do 1911 r.* Kraków 1914; B. Kłębowski, *Mircze (wieś powiatu hrubieszowskiego)*. Lwów 1934
- <sup>41</sup> A. Busemann, *Pädagogische Milieukunde. Einführung in die allgemeine Milieukunde und in die pädagogische Milieutypologie*. Halle 1927; W. O. Döring, *Psychologie der Schulkasse*. Osterwieck 1927

- <sup>42</sup> H. Podkulska, op. cit., s. 8 i n.
- <sup>43</sup> H. Rowid, Środowisko ..., s. 17
- <sup>44</sup> Poznajmy warunki życia dziecka. Red. H. Radlińskiej, M. Grzywak-Kaczyńskiej, J. Wuttkowej, J. Szollówny, N. Hanowej i J. Zawirskiej. Warszawa 1934, s. 111–114
- <sup>45</sup> J. Kuchta, Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Warszawa 1933; Dziecko wsi polskiej. Red. M. Librachowa i S. Studencki. Warszawa 1934; J. Pieter, Poziom inteligencji a środowisko. Katowice 1938
- <sup>46</sup> Z. Liskowicz, Środowisko domowe. Lwów 1937, s. 14
- <sup>47</sup> Zob. na przykład: M. Friedlaender, op. cit., s. 263
- <sup>48</sup> J. Wuttkowa, op. cit., s. 25
- <sup>49</sup> Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej. Red. H. Radlińska. Warszawa 1937
- <sup>50</sup> W. Musianowiczówna, Korelacja pomiędzy postępami ucznia w szkole a stosunkami rodzinnymi, względnie domowymi. „Kultura Pedagogiczna” 1933, nr 3, s. 207–243
- <sup>51</sup> J. Szollówna, Wpływ warunków życia na wykonywanie obowiązku szkolnego. „Praca Szkolna” 1931, nr 6, s. 162
- <sup>52</sup> W. Rogalczyk, Środowisko domowe uczniów w szkole specjalnej dla prowadzenia uczniów trudnych. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1934, nr 1, s. 78–79
- <sup>53</sup> L. Schächner, Współpraca domu ze szkołą. Lwów 1932; J. Adamski, Koło rodzicielskie i patronaty klasowe. Rohatyn 1933; Współpraca wychowawcza szkoły z domem. „Praca Szkolna” 1932, nr 1, s. 7–17, nr 2, s. 34–41; Z. Bednarz, Współpraca szkoły ze środowiskiem. Tamże 1932, nr 1; T. M., Współpraca domu ze szkołą. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego” 1934, nr 6, s. 255–261
- <sup>54</sup> J. Adamski, op. cit., s. 23
- <sup>55</sup> E. Arnekker, O kontrolowanej obserwacji porównawczej jako metodzie badania struktury i właściwości zespołów społecznych. „Przegląd Socjologiczny”, t. 3, 1935, z. 3–4
- <sup>56</sup> Zagadnienie to podejmują w swoich artykułach: D. Koźmian, W. Jamrozek i W. Wojdyło. W: Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych. Red. K. Jakubiak. Bydgoszcz 1995, s. 193–226

## ERZIEHUNGSMILIEU DER FAMILIE ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND IN DER II. REPUBLIK

### *Zusammenfassung*

Das Problem des Milieus in der Erziehung wurde zum Gegenstand der vielseitigen Forschungen und Studien erst in den ersten Dekaden des XX. Jhs. Gleich mit der Entwicklung der Soziologie und der neuen Richtungen in der Erziehung wurde in diesem Bereich auch die Rolle des socialen Milieus gesehen.

Im Beitrag wurde die Analyse der damaligen Versuche, die Bedeutung des Erziehungsmilieus auch im Kontext der Familie zu definieren und zu bestimmen, geführt. Man zeigte und verglich die Ziele, Methodologie und Ergebnisse der Forschungen, die über die Familie als Erziehungsmilieu von dem Standpunkt der Soziologie und der Pädagogik aus geführt wurden.