



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXI (2/2019)

---

Aneta BOŁDYREW\*

## Nowoczesność, edukacja, młode pokolenie w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych\*\*

### Modernity, education young generation in the prospect of historical-pedagogical research

#### Abstrakt

**Cel.** Celem artykułu jest syntetyzujące omówienie najważniejszych przemian społecznych w warunkach nowoczesności w XIX i na początku XX w., szczególnie istotnych dla przeobrażeń życia rodzinnego, sytuacji dzieci i młodzieży, edukacji.

**Metoda.** Zastosowano metody badań historyczno-pedagogicznych, w tym metodę filologiczną, służącą analizie źródeł historycznych i historiograficznych.

**Wyniki.** W wyniku analizy określono rolę oświaty w kontekście modernizacji społecznej. Ustalono, jak dokonywano konceptualizacji dzieciństwa, adolescencji oraz „rodziny idealnej”. Przedstawiono zmiany w podejściu do młodego pokolenia w wyniku „sakralizacji” dzieciństwa oraz transnarodowej scjentyzacji dzieciństwa. Wykazano, że wpłynęło to na ewolucję pozycji dzieci w rodzinie w warstwach średnich w drugiej połowie XIX i na początku XX w.

**Słowa kluczowe:** dzieciństwo, edukacja, nowoczesność, rodzina.

#### Abstract

**Aim.** The aim of the article is to present in an aggregate way, the most important, especially significant for transformation of family life, youths and children’s educational situation, in the social transition in conditions of the modernity in the 19th and in the beginning of the 20th centuries.

---

\* **e-mail:** [aneta.boldyrew@uni.lodz.pl](mailto:aneta.boldyrew@uni.lodz.pl)

Zakład Historii Oświaty, Katedra Historii Wychowania i Pedagogii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska.

**ORCID 0000-0002-6121-0816**

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

**Methods.** The methods of the historical-pedagogical research applied to analysis of the historical and historiographical sources were used.

**Results.** The result of the analysis shows the function of the education in context of social modernisation. Questions are set regarding the definition of the conceptualisation of childhood, adolescence, and “the perfect family.” The changes in approach to the young generation resultant from the “sacralisation” of the childhood and the childhood’s transnational scientisation are presented. The article demonstrate how it influenced the evolution of the children’s situation in the middle-class family in the second half of the 19th and the beginning of the 20th century.

**Keywords:** childhood, education, modernity, family.

Czym była/jest nowoczesność? Niewiele idei i ich realizacji, czy mówiąc inaczej – konstruktów kulturowych nazywających zachodzące zmiany – wywołało równie zagorzałe dyskusje. Polemiki dotyczyły określenia czynników zmian, które doprowadziły do przeformowania społeczeństw z tradycyjnych (przedindustrialnych) w nowoczesne, dotyczyły także złożoności i niejednoznaczności procesów modernizacji społecznej oraz ocen ich przebiegu i skutków. Niezależnie od trudności związanych z określeniem istoty nowoczesności faktem jest transformacja cywilizacyjna, zachodząca na Zachodzie od schyłku XVIII w., w Europie Środkowej i Środkowo-Wschodniej od około połowy XIX w. Zróznicowany przebieg przemian cywilizacyjnych w samej tylko Europie kazał postawić pytanie o zasadność ich opisywania według tej samej kategorii. Stąd od kilkudziesięciu lat uczeni podważają słuszność koncepcji „jednej nowoczesności”<sup>1</sup>. Mówi się o „licznych nowoczesnościach”, realizowanych w różnym miejscu i czasie, dostrzega nieprecyzyjność i w pewnej mierze uznaniowość kryteriów postępu i zacofania. Współcześnie rozwijają się krytyczne badania nad XIX-wieczną nauką i popularną koncepcją oraz realizacją nowoczesności, rozumianej jako splot kapitalizmu i ambicji imperialnych, wspieranych przez technologię przemysłową. W studiach postkolonialnych podkreśla się, że idea nowoczesności działała dwojako – po pierwsze pozwalała Zachodowi zdystansować się od swej własnej, przednowoczesnej przeszłości, po drugie odróżniała kraje europejskie od ich kolonii, legitymizując przewagę nowoczesnego porządku dominiów nad „zapóźnionymi” cywilizacyjnie, podległymi im terytoriami zamorskimi<sup>2</sup>. Można też spojrzeć na instytucje nowoczesne – w tym opiekuńcze, wychowawcze, kształcące – jako dyscyplinujące wobec wszystkich grup uznanych za „niedostatecznie rozwinięte”, a zatem

<sup>1</sup> J. Herf, *Reactionary Modernism: Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, s. 1.

<sup>2</sup> P.S. Soppelsa, *The Fragility of Modernity: Infrastructure and Everyday Life in Paris, 1870–1914*, University of Michigan, [Ann Arbor] 2009, s. 15–16. Praca zawiera bogatą bibliografię tych zagadnień.

chłopów, robotników, młodzież. Także te grupy mogły być „Innymi”, wymagającymi „cywilizacyjnego podniesienia”.

Mimo nieoczywistości terminów *nowoczesność* i *modernizacja*, mając świadomość wielorakości mieszczących się w owych pojęciach znaczeń oraz złożoności ich odcieni aksjologicznych, zakładam, że są one użytecznymi narzędziami analizy przemian życia społecznego, zachodzących w XVIII–XX w. Przyjmuję, że w kulturowym konstrukcie *nowoczesności* termin ten *per se*, a także mieszczące się w jego obrębie rozmaite kategorie pojęciowe, mogą być przydatne do badania przemian edukacyjnych, transformacji rodziny, a także przeobrażeń dzieciństwa i młodości. Myślę, że dekonstrukcja „generalnej” nowoczesności, przyjęcie pluralistycznego rozumienia tej konstrukcji – sprzyja wysublimowaniu podejścia badawczego, a zatem uwrażliwieniu na złożoność przedmiotu badań, jakim jest edukacja, dzieciństwo, adolescencja, rodzina, rozumiane jako fenomeny osadzone w danym miejscu i czasie.

Analiza problematyki edukacyjnej oraz sytuacji młodego pokolenia podczas „długiego wieku dziewiętnastego” z uwzględnieniem kategorii *nowoczesności* otwiera nowe perspektywy badań historyczno-pedagogicznych, zwłaszcza w modelu interpretacji. Celem artykułu jest syntetyczne omówienie wybranych przemian życia społecznego w warunkach nowoczesności w XIX i na początku XX w., które uznaję za szczególnie ważne w kontekście edukacji, życia rodzinnego oraz pozycji dzieci i młodzieży. Tekst powstał w oparciu o literaturę przedmiotu; wykorzystane książki i artykuły sytuują się głównie w dwóch perspektywach teoretycznych – konstruktywizmie społecznym oraz realizmie krytycznym. Ze względu na obszerność zagadnienia w niniejszym tekście przedstawiam tylko najważniejsze aspekty nowoczesności w wymiarze determinantów przeobrażeń edukacyjnych w kontekście Zachodu; wskazuję też na obecność elementów modernizacji w Cesarstwie Rosyjskim do 1914 r. Sytuacji na ziemiach polskich, z uwzględnieniem specyfiki Europy Środkowo-Wschodniej, w tym modernizacji społeczeństw pozbawionych przed 1918 r. własnej państwowości, a także szczegółowym zagadnieniom – np. praktykom instytucjonalnych działań opiekuńczych i resocjalizacyjnych, wzorcom i normom w wychowaniu młodzieży, kulturowej konstrukcji oraz warunków egzystencji i edukacji młodego pokolenia w czasie I wojny światowej – poświęcić należy osobne artykuły. Niniejszy tekst ma charakter *quasi* propedeutyczny, wprowadza w problematykę, która dotąd w perspektywie historyczno-pedagogicznej w polskim piśmiennictwie nie była przedmiotem systematycznych analiz.

Wracając do pytania otwierającego artykuł warto przytoczyć dwie krótkie definicje. Tomasz Kizwalter określa nowoczesność jako wynik połączenia „ideowego wpływu Oświecenia i gospodarczego oddziaływania kapitalizmu”<sup>3</sup>. Maciej Gloger pi-

<sup>3</sup> T. Kizwalter, *Polska nowoczesność: genealogia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 10.

sze, że to „długotrwały proces oświecenia i racjonalizacji kultury zdominowany przez ideę *mathesis universalis*”<sup>4</sup>. Symbolem i scenerią nowoczesności stały się przede wszystkim wielkie miasta; ekspansja nowoczesności była ekspansją przemysłu oraz kultury mieszczańskiej; jej ważną częścią był etos rodziny. Procesy urbanizacji, intensyfikujące się z każdą dekadą XIX w., przynosiły zmiany modelu życia jednostek i społeczności – miasto było areną walk politycznych, rewolt i rewolucji, przestrzenią powstawania partii politycznych i organizacji społecznych, dyskusji o nowych ideach naukowych i artystycznych, działalności instytucji kultury „wysokiej” i popularnej. Miasto dawało szansę na znalezienie pracy i poprawę bytu, zmianę stylu życia, korzystania z udogodnień technicznych, handlu, rozrywek. Jednocześnie było przestrzenią eskalacji trudnych problemów społecznych, ciasnoty, brudu, pracy wykonywanej w warunkach niebezpiecznych dla zdrowia, wysokich kosztów utrzymania. Obawy zamożnej części społeczeństwa przed wybuchami strajków i rewolucji, przypisywanie robotnikom fizycznej i moralnej degeneracji, przekonanie o szkodliwym wpływie życia w miastach na niszczenie tradycyjnych wartości – prowadziły do utrwalenia stereotypu miasta jako siedliska zła, zepsucia, chorób, upadku<sup>5</sup>. W XIX-wiecznych tekstach krytyków nowoczesności za nieunikniony skutek urbanizacji uznawano wzrost przestępczości, patologii społecznych, barbaryzację obyczajów, komercjalizację, bezdusność i filisterstwo, tworząc często przy okazji mit idyllicznej rzeczywistości przedindustrialnej. Nie zatrzymało to rozwoju miast i przemysłu, stały się one trwałym i coraz ważniejszym elementem cywilizacji Zachodu. Stale przywoływaną miarą nowoczesności był rozwój technologiczny<sup>6</sup>; przewaga lepiej rozwiniętych państw w tej dziedzinie przekładała się na uznanie przez nie swej dominacji także w innych obszarach – życiu społecznym i politycznym, normach moralnych, wzorcach kultury, modelu rodziny i wychowania dzieci. Dominacja ekonomiczna legitymizowała też monitorowanie i kontrolowanie nieelitarnych warstw społecznych, jednostek i grup, którym przypisywano predyspozycje do naruszania norm obyczajowych (za takie uważano przede wszystkim robotników i młodzież).

Jednym z najważniejszych efektów nowego ładu było umocnienie przekonania, że warunkiem rozwoju gospodarczego, społecznego, kulturalnego jest silne państwo, co łączyło się z poszukiwaniem środków służących jego konsolidacji, wzmocnieniu, sprawności, sprawczości. Państwo, jako dominujący podmiot, miało patronować przebudowie społeczeństwa stanowego w nowoczesne. Kizwalter wyróżnił trzy

<sup>4</sup> M. Gloger, *Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem*, „Pamiętnik Literacki” 2007, z. I, s. 18.

<sup>5</sup> J. Jedlicki, *Świat zwyrodniały: lęki i wyroki krytyków nowoczesności*, „Sic!”, Warszawa 2000.

<sup>6</sup> Zob. szerzej: M. Adas, *Machines as the Measure of Men: Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance*, Cornell University Press, Ithaca – London 1989.

ważne obszary działań aparatu państwa: pierwszym była biurokracja, rozumiana jako rezultat i przejaw racjonalizacji administrowania; drugim – policja oraz system ubezpieczeń społecznych, uważane za instrumentarium służące utrzymaniu porządku; trzecim – szkoła i wojsko, służące m.in. edukacji obywatelskiej<sup>7</sup>.

W Europie Zachodniej i w Cesarstwie Rosyjskim państwo stało się wreszcie podmiotem wyrażającym potrzebę integracji wokół ideologii narodowej, której celem było zastąpienie wspólnot tradycyjnych wspólnotą narodową. Miała być ona źródłem nowej identyfikacji społecznej, co było szczególnie ważne w odniesieniu do edukacji młodych pokoleń. Ważnym elementem modernizacji w obszarze upowszechniania ideologii narodowych oraz tworzenia spoiwa nowoczesnego narodu, w oparciu o zasady nowego ładu, był splot rozmaitych czynników społeczno-kulturowych oraz możliwości technicznych, w tym m.in. wzrost znaczenia wymiany informacji dzięki transportowi i komunikacji. Sprzyjały one stopniowej ponadlokalnej integracji społeczeństwa<sup>8</sup>. Miejscem upowszechniania tej ideologii były także szkoły i uniwersytety<sup>9</sup>. Ważną rolę w tym zakresie przypisywano również rodzinie; umocnienie wartości narodowych miało być ważnym elementem praktyk socjalizacyjnych i wychowawczych w domu rodzinnym.

Przebieg realizacji „nowoczesnego projektu” był oczywiście nielinearny oraz dyferencjalny, także w obrębie danego państwa czy regionu. W wielu krajach w XIX w. utrzymywały się różnice w poziomie życia różnych regionów; w europejskiej części Rosji od końca XVIII w. narastało zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne i instytucjonalne między poszczególnymi regionami. Nawet w lepiej rozwiniętych państwach i regionach nie zawsze obecność pierwiastków nowoczesności w jednym obszarze przekładała się na paralelne zmiany w innych. Nierzadko postępowi technicznemu, zmianom stylu życia w zakresie sposobów zamieszkiwania, higieny, strojów, komunikacji, przemieszczania się, nie towarzyszyły głębsze przeobrażenia mentalne.

Kształtowanie nowoczesnego porządku łączyło się z modernizowaniem sfery publicznej i przeobrażaniem imaginarium społecznego, które miało kształtować się według nowych kryteriów i wzorów. Jednym z najważniejszych czynników przeobrażeń, począwszy od XVIII w., była oświata konceptualizowana według kategorii racjonalizmu oświeceniowego. Wiek XIX przejął w dużym stopniu oświeceniowe ro-

<sup>7</sup> T. Kizwalter, *Historia powszechna: wiek XIX*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007, s. 47–60.

<sup>8</sup> A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012, s. 116.

<sup>9</sup> Współczesne badania pokazują jednak, że wpływ ideologii narodowej np. w niemieckich szkołach wyższych na przełomie XIX i XX w. był mniejszy niż wcześniej zakładano. Zob. C. Grone, *Schulen der Nation?: nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreichs von 1871 bis 1914*, Universität Bielefeld, Bielefeld 2007, s. 220.

zumienie tego pojęcia, zbudowanego wokół wiary w postęp oparty na powszechnej edukacji (w nawiązaniu do kantowskiego *Aufklärung*). Aspiracje ludzi tego stulecia szły jednak znacznie dalej. Reinhart Koselleck pisze, że „wiek XVIII nazwano epoką oświecenia, a wiek XIX może być określony mianem okresu edukacji”<sup>10</sup>. Podkreśla przy tym specyfikę oświeceniowego myślenia o edukacji jako intencjonalnym działaniu, „które kierować winno człowieka ku ustalonym uprzednio celom, niezależnie od tego, czy chodzić będzie o rozwój uzdolnień naturalnych czy też o realizację społecznych i politycznych zadań”<sup>11</sup>. W triadycznym modelu dziejów edukacji Koselleck wyróżnił etap oświeceniowo-pedagogiczny jako drugi, zawierający także wymiar teologiczny, typowy dla okresu przednowoczesnego. Za odrębny, trzeci etap edukacji uważał etap nowoczesny, realizowany w XIX i na początku XX w., cechujący się autorefleksyjnością, utożsamiający edukację z pojmowaną autotelicznie samoedukacją, służącą samorealizacji jednostki, otwartą na nowe wyzwania społeczne, polityczne, kulturowe. Wydaje się, że twierdzenia Kosellecka są uzasadnione, ale w odniesieniu do wyższych grup społecznych – elitarnych oraz partycypujących w życiu publicznym, w procesach uobywatelnienia „klas średnich”. W odniesieniu do tych warstw edukacja w dobie nowoczesności stała się czynnikiem i zarazem warunkiem emancypacji. Podejście Kosellecka sytuuje się w paradygmacie strukturalno-funkcjonalnym, w którym podkreśla się strategiczną rolę edukacji jako ważnej instytucji społecznej, kształtującej postawy, wartości i wspólnotowość<sup>12</sup>. Wypełnienie tej funkcji przez instytucję, jaką jest szeroko rozumiana edukacja, warunkuje realizację wizji społeczeństwa jako złożonego systemu. Krytycy tego podejścia, wykorzystujący sposoby analizy roli edukacji, mieszczące się we współczesnym paradygmacie teorii konfliktowych<sup>13</sup>, wskazywałiby raczej na dyscyplinujący charakter systemu oświatowego, instytucjonalnie uzależniający niższe warstwy w XVIII, a w dużej mierze także w XIX w. Bez trudu znaleźć można argumenty przemawiające za tym, że system ów pełnił ważną rolę w legitymizacji władzy oraz utrwalaniu panującego ładu społecznego i podtrzymywaniu nierówności, że z perspektywy władz edukacja nawet w teorii nie miała wymiaru autotelicznego. W krytyce przekonania, że edukacja pełniła w pierwszym okresie nowoczesności rolę narzędzia budowy merytokratycznego modelu społeczeństwa, najważniejszym argumentem był utrzymujący się w XIX w. w większo-

<sup>10</sup> R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, [w:] R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 424.

<sup>11</sup> Tamże, s. 422.

<sup>12</sup> P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa 2016, s. 18–19.

<sup>13</sup> Zob. szerzej B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 44–45.

ści państw limitowany dostęp do edukacji na szczeblu ponadpodstawowym. Równie ważnymi czynnikami ograniczającymi dostęp do edukacji, obok pochodzenia społecznego, była płeć oraz rasa.

Urzeczywistnienie dążeń do powszechnego kształcenia napotykało liczne przeszkody; w wielu krajach przez większość XIX w. dostęp do edukacji dzieci ze środowisk ludowych nadal był ograniczony, co skutkowało utrzymywaniem się w niektórych krajach na początku XX w. nadal wysokiego poziomu analfabetyzmu. Nawet w najbardziej rozwiniętych krajach Europy niełatwo było przyjąć prawne regulacje wprowadzające powszechny obowiązek szkolny – w Danii nastąpiło to już w 1814 r., w Prusach w 1825 r., w Szwecji w 1842 r., w Norwegii w 1848 r. Ale w wielu krajach – dopiero w drugiej połowie stulecia: w Austro-Węgrzech w 1867 r., w Wielkiej Brytanii w 1876 r., we Francji w 1882 r.<sup>14</sup> W USA proces wprowadzania obowiązkowej edukacji trwał od 1848 r. do 1918 r. Wprowadzenie obowiązku szkolnego nie musiało iść w parze z uznaniem przez władze państwowe swej odpowiedzialności za organizację powszechnego systemu edukacji. Tworzeniu publicznego systemu szkolnictwa, opartego na wspólnej edukacji dla dzieci ze wszystkich warstw społecznych, nie sprzyjała silna pozycja szkół działających pod auspicjami kościołów, jak miało to miejsce np. w Wielkiej Brytanii, Belgii, Cesarstwie Rosyjskim<sup>15</sup>.

Wbrew licznym przeciwnościom w krajach zachodnioeuropejskich wiek XIX był czasem egalitaryzacji oświaty. Szkoła stała się drugim – obok rodziny – ważnym kontekstem dzieciństwa. Postulaty oświeceniowych traktatów pedagogicznych, ekonomicznych, politycznych wprowadziły na stałe do dyskusji publicznej przekonanie, że wykształcenie jest bogactwem społecznym i głównym czynnikiem postępu, oraz dezyderatę przejścia przez administrację państwową obowiązku organizowania i prowadzenia szkół i instytucji nauki. Na przełomie XIX i XX w. w całej Europie mocno wybrzmiewały głosy żądające równego dostępu do szkoły każdego szczebla, ale tworzenie pozbawionego barier selekcyjnych systemu szkolnictwa w wielu krajach nadal było procesem *in statu nascendi*. Szkoła stała się miejscem kształtowania wiedzy, kompetencji, doświadczeń młodego pokolenia, ale jej oddziaływanie nadal było bezpośrednio związane z pochodzeniem społecznym uczniów, długością i jakością nauki szkolnej. Szkolnictwo elementarne odegrało w XIX w. istotną rolę w unarodowieniu nieelitarnych grup społecznych, ale nie zawsze uczestnictwo w edukacji jednostek i grup społecznych z warstw ludowych łączyło się z dotyczącymi ich procesami emancypacji i demokratyzacji. Ekonomiczna presja i konieczność pracy zarobkowej nadal ograniczały

<sup>14</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. T. 2, wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum”, Kraków 2010, s. 23 i n.

<sup>15</sup> A.A. Cherkasov, M. Smigel, *Public Education in the Russian Empire during the Last Third of the XIX Century: Parish Schools*, „European Journal of Contemporary Education” 2016, nr 4, s. 418–429.



dostęp do edukacji dzieci z ubogich rodzin; edukacja średnia do I wojny światowej pozostała przywilejem warstw średnich<sup>16</sup>. Mimo tego na początku XX w. szkoła stała się „oczywistością” dzieciństwa, miejscem elementarnych doświadczeń jednostki podobnie jak dom rodzinny, co widać nie tylko w źródłach memuarystycznych, ale także w ikonograficznych i literackich przedstawieniach dzieciństwa i adolescencji.

Pedagogiczne dziedzictwo XVIII w. sprzyjało rozwojowi teorii wychowawczej i realizacji w XIX w. i na początku XX w. nowatorskich koncepcji nie tylko w zakresie kształcenia, ale także w sferze instytucjonalnej opieki i wychowania<sup>17</sup>. W coraz szerszych kręgach społecznych także kwestie działalności opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci postrzegano jako obowiązek państwa, *conditio sine qua non* modernizacji społecznej i rozwoju gospodarczego. Przyczyniło się to do oczekiwania podniesienia *en masse* jakości opieki nad dziećmi osieroconymi, zaniedbanymi, zagrożonymi demoralizacją, wymagającymi resocjalizacji. Na przełomie XIX i XX w. również w tej dziedzinie za niezbędne uważano wprowadzenie regulacji prawnych, troskę o profesjonalne przygotowanie pracowników, opracowanie programów pracy z dziećmi i młodzieżą oraz monitorowanie działalności instytucji opiekuńczych i wychowawczych przez agendy państwowe.

Zmiany w podejściu do kształcenia, opieki i wychowania łączyły się z przeobrażeniami w normach, postawach, wartościach dotyczących dzieciństwa, jakie zaszły w XIX stuleciu. Upowszechniło się wówczas przekonanie, iż jest to wyjątkowy okres życia, wymagający ochrony, godny zainteresowania ze strony rodziny, opinii społecznej, uczonych i aparatu państwa. Począwszy od Oświecenia, poprzez wiek XIX, tworzono kulturą konstrukcję dzieciństwa jako okresu niewinności, czystości, wrodzonej dobroci<sup>18</sup>. Antycypowana świętość dziecka wpłynęła na literackie obrazy dzieciństwa w dobie romantyzmu i kolejnych dekadach XIX w. Prócz angelizowanych postaci dziecięcych w kulturze popularnej częsty był też motyw dziecka „z ludu”, które przedstawiano jako „uroczego łobuziaka”, zmuszonego do radzenia sobie w trudnych warunkach życia, ale szanującego obyczajowe i moralne wartości; w owej konstrukcji pomoc dorosłych z wyższych warstw społecznych umożliwia mu prowadzenie szczęśliwego i bezpiecznego życia. „Dobre dziecko” uosabiało jednocześnie potencjał narodu, symbolizowało jego czystość, szlachetność i możliwości rozwojowe. Zmiany w podejściu dorosłych do dzieciństwa, w standardach dotyczą-

<sup>16</sup> S. Lassonde, *Age, Schooling, and Development*, [w:] P. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, London – New York 2013, s. 218.

<sup>17</sup> C. Nutbrown, P. Clough, *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*, Sage, Los Angeles 2014, s. 7; J. Oelkers, *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1999, nr 4, s. 461–483.

<sup>18</sup> G. Zhao, *The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, vol. 30, s. 243–244.



cych wartości życia dziecka, łączyły się z procesem, który Vivian Zelizer nazwała sakralizacją dzieciństwa<sup>19</sup>. Dziecko stawało się „ekonomicznie bezwartościowym”, a zarazem „emocjonalnie bezcennym” członkiem rodziny; jednocześnie jego życie stawało się szczególnym dobrem społeczeństwa. Kulturowa konstrukcja w XIX i na początku XX w. nie uwzględniała wielorakości doświadczania dzieciństwa przez dzieci różnego pochodzenia społecznego, religijnego, rasowego, etnicznego etc.; współcześnie dostrzegana jest owa złożoność, zróżnicowanie i zmienność kategorii dzieciństwa, co sprawia, że w angielskich tytułach opracowań historii dzieciństwa często używa się mnogiej formy rzeczownika – „childhoods”<sup>20</sup>.

W drugiej połowie XIX w. w Europie Zachodniej, USA, w Cesarstwie Rosyjskim, w kręgach działaczy społecznych oraz inteligencji, wzrost troski o zapewnienie dzieciom opieki i wychowania doprowadził do bezprecedensowego rozkwitu badań naukowych nad biopsychospołecznym rozwojem dziecka i do transnarodowej „scjentyzacji” dzieciństwa w ostatnich dekadach stulecia<sup>21</sup>. „Nauki o dziecku” w najbardziej zmodernizowanych społeczeństwach świata rozwinęły się, także w formie instytucjonalnej, w latach 80. XIX w. jako obszar wiedzy naukowej i praktyki zawodowej na styku edukacji, medycyny i psychologii (był to czas powstania specjalistycznych dziedzin wiedzy o dzieciach i adolescentach: psychologii rozwojowej i wychowawczej, pedagogiki, pediatrii, psychiatrii dziecięcej, kryminologii nieletnich oraz teorii i praktyki prawnej, w ramach której dziecko było traktowane odrębnie w stosunku do dorosłych. Specyfiką Europy Środkowo-Wschodniej na przełomie XIX i XX w. była szczególna popularność pedologii, która integrowała różne podejścia badawcze, obejmując swym zakresem całość zagadnień dotyczących rozwoju psychicznego, fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Pedologia rozwijała się również w Cesarstwie Rosyjskim; okres jej najintensywniejszego rozkwitu w Rosji miał miejsce w latach 20. XX w.; w połowie lat 30. została zlikwidowana na mocy dekretu partyjnego<sup>22</sup>. W USA na początku XX w. wyłoniła się dziedzina poradnictwa dla dzieci, co łączyło się z rozwojem wiedzy eksperckiej z zakresu psychologii i psychiatrii oraz praktyki terapeutycznej. Efektem racjonalizacji, „unaukowienia” podejścia

<sup>19</sup> V.A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child: the Changing Social Value of Children*, Basic Books, New York 1985, s. 22–24.

<sup>20</sup> J.E. Illick, *American Childhoods*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2002; G.S. Frost, *Victorian childhoods*, Greenwood Publishing Group, Westport 2009.

<sup>21</sup> A. Byford, *The Imperfect Child in Early Twentieth-Century Russia*, „History of Education” 2017, nr 5, s. 595–617; C. Steedman, *Bodies, Figures and Physiology: Margaret McMillan and the Late Nineteenth-Century Remaking of Working-class Childhood*, [w:] R. Cooter (red.), *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880–1940*, Routledge, London 2003, s. 20.

<sup>22</sup> Szerzej o tym w: A. Byford, *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*, Oxford University Press, Oxford 2020.

do dziecka w XIX w., była instytucjonalizacja wiedzy o dziecku oraz standaryzacja i wyznaczenie kategorii „normalnego” dziecka<sup>23</sup>.

Desygnatem nowoczesności był także wzrost zainteresowania młodzieżą i wyodrębnienie adolescencji jako etapu życia<sup>24</sup>. W kręgu kultury anglojęzycznej dyskusję nad specyfiką adolescencji otworzyła obszerna monografia Stanleya G. Halla<sup>25</sup>. Książka Halla, z rezerwą przyjęta przez psychologów uniwersyteckich w USA, miała pozytywny odbiór w środowiskach pozaakademickich<sup>26</sup>. Zdaniem Stevena Schlosmana praca Halla miała duży wpływ na rozwój stowarzyszeń, skautingu i klubów dla młodzieży męskiej, które działały pod auspicjami organizacji społecznych i kościołów<sup>27</sup>. W krajach niemieckojęzycznych pierwsze dekady XX w. przyniosły wzrost naukowego zainteresowania tematyką młodzieży za sprawą badań i tekstów Siegfrieda Bernfelda. Tendencje te łączyły się z uznaniem młodzieży za „grupę ryzyka”; obawy dotyczące jej rozwoju, wychowania i socjalizacji prowadziły do zwiększenia kontroli nad młodymi ludźmi ze strony instytucji społecznych i państwowych. Młodzieńczość konstruowano jako okres życia wymagający kurateli, interwencji i korekty. Młodzież była też uważana za swego rodzaju „barometr moralności” społeczeństwa, miernik skuteczności ładu społecznego<sup>28</sup>. Eksperyckie diagnozy, dotyczące zagrożeń zdrowotnych i społecznych, miały pomóc w wypracowaniu strategii działań na rzecz bezpieczeństwa dorastania. Założenia i wyniki badań nad dorastaniem były pochodną apriorycznych przekonań na temat wzorców męskości i kobiecości. I tak np. szukając głównego czynnika fizycznego i nerwowego wyczerpania wskazywano na masturbację u chłopców, zmęczenie wysiłkiem intelektualnym u dziewcząt<sup>29</sup>.

Intensywnym zmianom w edukacji w sferze publicznej towarzyszyły zmiany w zakresie norm i wzorców wychowania w rodzinie. Zmiana sytuacji dziecka była pochodną przeobrażeń rodziny, zarówno jeśli chodzi o realne „bycie rodziną”, jak i wyobrażenia

<sup>23</sup> A. Turmel, *A Historical Hociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 182.

<sup>24</sup> P. Dudek, *Geschichte der Jugend*, [w:] H.H. Krüger, C. Grunert (red.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Leske+Budrich, Opladen 2002, s. 333–349.

<sup>25</sup> A.B. Smuts, *Science in the Service of Children 1893–1935*, Yale University Press, New Haven – London 2006, s. 39.

<sup>26</sup> E.D. Cahan, *Toward a Socially Relevant Science: Notes on the History of Child Development Research*, [w:] B. Beatty, E.D. Cahan, J. Grant (red.), *When Science Encounters the Child: Education, Parenting, and Child Welfare in 20th-Century America*, Teachers College Press, New York 2006, s. 19–20.

<sup>27</sup> A.B. Smuts, *Science in the Service...*, dz. cyt., s. 68.

<sup>28</sup> A. France, *Understanding Youth in Late Modernity*, Open University Press, New York 2007, s. 11.

<sup>29</sup> K.W. Jones, *Taming the Troublesome Child American Families, Child Guidance, and the Limits of Psychiatric Authority*, Harvard University Press, Cambridge 2002, s. 19.

na temat „rodziny idealnej”, macierzyństwa i ojcostwa. Relacje w rodzinie doby nowoczesnej łączyły się ze zmianami jej rozmiarów i struktury, na co zasadniczy wpływ miał reżim demograficzny, czyli poziom rozrodczości i umiERALNOŚCI. W zakresie formalnym w XIX w. przepisy utrzymywały dyskryminacyjny model rodziny i przedmiotową pozycję kobiety. Prawo rodzinne, w wielu krajach europejskich oparte na Kodeksie Napoleona, utrzymywało paternalistyczną władzę mężczyzny nad dziećmi i żoną (Kodeks Napoleona określał kobietę jako „wieczyście małoletnią”). W pruskim kodeksie „Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten” z 1794 r. oraz w austriackim „Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch” z 1811 r. także zagwarantowano mężczyźnie dominującą pozycję i szerokie prerogatywy dotyczące prawa sprawowania opieki, zarządzania majątkiem, karcenia dzieci. W Rosji prawo rodzinne nie różniło się znacząco od prawa zachodnioeuropejskiego, brak szczegółowości mógł działać wręcz na korzyść formalnego statusu kobiet zamężnych. W rzeczywistości mężczyzna dominował w rodzinie, a małżeństwo było związkiem hierarchicznym<sup>30</sup>.

Choć w praktyce życie rodzinne oczywiście wymykało się generalizacjom, w konstrukcji modelu rodziny standardy i praktyki rodzicielskie, relacje emocjonalne, obyczaj czasu wolnego wpisywano w ogólną ideologię nowoczesności i mieszczańskiego etosu. Przez przeważającą część XIX w. zmiany ideału dokonywały się pod wpływem ideologii wiktoriańskiej; dominująca stała się reguła życia rodzinnego klas średnich. Model rodziny opierał się na tradycyjnym podziale ról i etosie kobiecości, realizującej się w roli matki, żony i „kapłanki domowego ogniska”. Po ślubie życie małżonków miało koncentrować się na dziecku; oczekiwano jego szybkiego poczęcia, by po narodzinach podporządkować rytm życia rodziny kolejnym etapom wzrastania progenitury. Ognisko rodzinne przedstawiano jako „źródło szczęścia pewnego i niezastąpionego”<sup>31</sup>. Dzieciństwo w rodzinie warstw średnich było częstym tematem malarstwa; przedstawiano je w idyllicznie, sielankowo, w wystawnym wnętrzu, w otoczeniu bukolicznej natury lub w wypielęgnowanym ogrodzie<sup>32</sup>. Dopiero u schyłku XIX w. do ikonografii wkroczyły tematy ambiwalencji dzieciństwa i dorastania.

Ideał życia rodzinnego w tekstach uczonych i moralizatorów, w literaturze i sztuce, był oparty na statycznym modelu relacji między małżonkami oraz pokoleniami, ściśle określonych wzorcach męskości i kobiecości oraz unifikacji obyczajowej. Za jego pomocą tworzono opowieść nie tyle o tym, jaka jest rodzina, co – jaka być powinna. XIX-wieczna nowoczesność sformułowała transnarodowy mit „rodziny ideal-

<sup>30</sup> H. Kolle, *Social Change in Nineteenth-Century Russia: Family Development in a Proto-Industrial Community*, University of Bergen, Bergen 2006, s. 54–55.

<sup>31</sup> M. Perrot, A. Martin-Fugier, *Rytuály życia prywatnego burżuazji*, [w:] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997, s. 224.

<sup>32</sup> C. Henebry, *Child as Other: The Crisis of Representing Childhood*, „Theses and Dissertations” 2014, nr 1, s. 6.

nej”, oparty na normach i wartościach klas średnich – białych i heteronormatywnych. Rodziny nie wpisujące się w ten model *a priori* uznawano za niepełnowartościowe. Oczywiście *de facto* życie rodzin ulegało intensywnym przeobrażeniom, choćby pod wpływem migracji ludności wiejskiej do miast oraz podejmowania przez kobiety pracy poza domem. Patriarchalny układ rodzinny naruszały przeobrażenia kulturowe. I tak np. w USA jedną z konsekwencji wojny secesyjnej była zmiana relacji w rodzinie; udział mężczyzn w działaniach militarnych wzmocnił więzi braterstwa mężczyzn. W realiach wojny wzrosła rola kobiet w zarządzaniu domem, pogłębiła się bliskość między matkami a dziećmi, co pozwoliło kobietom także w realiach powojennych utrzymać silniejszą pozycję w rodzinie<sup>33</sup>. Z materiałów autobiograficznych wynika, że w niemieckich rodzinach warstw średnich na przełomie XIX i XX w. zacieśnienie więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem, przy nieobecności zajętego interesami, choć formalnie nadal dominującego ojca, prowadziło do transformacji życia wewnątrzrodzinnego<sup>34</sup>.

Mimo zróżnicowania stylów życia rodzin, uzależnionego przede wszystkim od czynników kulturowych i ekonomicznych, w sposobie teoretyzowania na temat rodziny w XIX i na początku XX w. niezmiennie dominował standard życia rodzinnego warstw średnich. Wzorce kultury mieszczańskiej kształtowały imaginariusz społeczny także rodzin robotniczych i chłopskich. Miało to zasadniczy wpływ na wychowanie i socjalizację dzieci w środowisku domowym. W drugiej połowie XIX w. w rodzinach warstw średnich nastąpiła głęboka zmiana w podejściu do dzieci. „Emocjonalnie bezcenne” potomstwo stało się przedmiotem zwiększonej troski, „kapitałem” rodziny i obiektem inwestycji. Jak piszą autorzy *Family Life in 19th-Century America*, skrzynia z zabawkami zastąpiła dziecięcy koszyk z narzędziami służącymi wykonywaniu drobnych prac domowych. Od matek oczekiwano zapewnienia dzieciom zajęć i zabawek gwarantujących właściwą stymulację i wspomagających w rozwoju intelektualnym, fizycznym i moralnym<sup>35</sup>. Rodzice stali się nabywcami dóbr służących edukacji i zabawie dzieci; przedmioty i usługi dla dzieci były „atrybutami nowoczesności”, a jednocześnie coraz istotniejszym elementem kultury konsumpcjonizmu. Zakup wytwarzanych przez kulturę masową gier, zabawek, czasopism, książek (wielki rozkwit przeżywała wówczas literatura dla dzieci i młodzieży) służył zarówno zaspokojeniu dziecięcych potrzeb i przyjemności, jak i demonstracji prestiżu rodziny<sup>36</sup>. Był także

<sup>33</sup> S. Mintz, *Huck's Raft. A History of American Childhood*, Harvard University Press, Cambridge 2004, s. 132.

<sup>34</sup> Y. Schütze, *Konstanz und Wandel: zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2000, nr 42, s. 16–18.

<sup>35</sup> J.M. Volo, D.D. Volo, *Family Life in 19th-Century America*, Greenwood Press, Westport 2007, s. 222.

<sup>36</sup> T.E. Jordan, *Victorian Childhood: Themes and Variations*, State University of New York Press, Albany 1987, s. 196.

przejawem stopniowej internalizacji w wychowaniu domowym norm, formułowanych przez ekspertów: lekarzy, higienistów, psychologów, pedagogów – w adresowanych do rodziców poradnikach, prasie, odczytach. W rozważaniach o więzi między matką i dziećmi nadal główne miejsce wyznaczano miłości do dziecka, ale drugim wymiarem macierzyństwa miała być świadoma, prowadzona według profesjonalnych porad ekspertów opieka i edukacja<sup>37</sup>. Połączenie troskliwości, czułości, opiekuńczości z wychowaniem według racjonalnych wytycznych medycyny, psychologii, pedagogiki, miało być gwarantem dzieciństwa „odpowiedniej jakości”. Dom rodzinny stał się miejscem opieki, wychowania i czułości wobec dzieci, przestrzenią afirmacji uroków dzieciństwa – ale także stałego nadzoru i drobiazgowej kontroli. Rodzice mieli sprawdzać codzienne czynności, nawyki, sposób wysławiania się i wyrażania emocji, dbałość o czystość i porządek, zachowanie przy stole etc. Obszarem szczególnego nadzoru była seksualność; za konieczne uważano wykorzenienie skłonności do onanizmu. Za potencjalne zagrożenie uważano kulturę masową, stąd zalecano kontrolowanie np. lektur młodzieży<sup>38</sup>.

W ostatnich dekadach XIX i na początku XX w. konceptualizacja kultury, dzieciństwa i relacji rodzinnych, wypracowana w kręgach mieszczaństwa, stopniowo przenikała do warstw niższych; styl życia warstw średnich został sklasyfikowany w kategoriach kultury narodowej. Standardy kultury mieszczańskiej narzucono rodzinom robotniczym i chłopskim. „Argumenty natury moralnej coraz bardziej ustępowały tu miejsca argumentom naukowym”<sup>39</sup>; dotyczyło to przede wszystkim porządku, higieny i norm wychowania dzieci. Nie negując różnicowania warunków i stylów życia rodzin z różnych warstw zakładano ekwifinalność celów i ideałów wychowawczych. Tym samym rodzina w sferze życia prywatnego dopełniała nowoczesny ład, budowany przez instytucje państwowe, a jednocześnie brała udział w urzeczywistnianiu koncepcji ekspertów, oczekujących profesjonalizacji wychowania dzieci i młodzieży. Procesy te, w znacznej mierze zachodzące bezrefleksyjnie i nieświadomie, doprowadziły do upowszechnienia mieszczańskich kodów kulturowych oraz transformacji i unifikacji norm dzieciństwa i rodziny.

<sup>37</sup> A. Turmel, *A Historical Sociology...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>38</sup> G. Jäger, *Der Kampf gegen Schmutz und Schund: die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustrie*, „Archiv für Geschichte des Buchwesens” 1988, vol. 31, s. 184–185.

<sup>39</sup> J. Frykman, O. Löfgren, *Narodziny człowieka kulturalnego: studium z antropologii historycznej szwedzkiej klasy średniej*, tłum. G. Sokół, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007, s. 256.

## Bibliografia

- Adas M., *Machines as the Measure of Men: Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance*, Cornell University Press, Ithaca – London 1989.
- Byford A., *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*, Oxford University Press, Oxford 2020.
- Byford A., *The Imperfect Child in Early Twentieth-Century Russia*, „History of Education” 2017, nr 5.
- Cahan E.D., *Toward a Socially Relevant Science: Notes on the History of Child Development Research*, [w:] B. Beatty, E.D. Cahan, J. Grant (red.), *When Science Encounters the Child: Education, Parenting, and Child Welfare in 20th-Century America*, Teachers College Press, New York 2006.
- Cherkasov A.A., Smigel M., *Public Education in the Russian Empire during the Last Third of the XIX Century: Parish Schools*, „European Journal of Contemporary Education” 2016, nr 4.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. T. 2, wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum”, Kraków 2010.
- Dudek P., *Geschichte der Jugend*, [w:] H.H. Krüger, C. Grunert (red.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Leske+Budrich, Opladen 2002.
- France A., *Understanding Youth in Late Modernity*, Open University Press, New York 2007.
- Frost G.S., *Victorian Childhoods*, Greenwood Publishing Group, Westport 2009.
- Frykman J., Löfgren O., *Narodziny człowieka kulturalnego: studium z antropologii historycznej szwedzkiej klasy średniej*, tłum. G. Sokół, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Giddens A., *Sociologia*, PWN, Warszawa 2012.
- Gloger M., *Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem*, „Pamiętnik Literacki” 2007, z. 1.
- Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1.
- Grone C., *Schulen der Nation?: nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreichs von 1871 bis 1914*, Universität Bielefeld, Bielefeld 2007.
- Heneby C., *Child as Other: The Crisis of Representing Childhood*, „Theses and Dissertations” 2014, nr 1.
- Herf J., *Reactionary Modernism: Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Illick J.E., *American Childhoods*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2002.
- Jäger G., *Der Kampf gegen Schmutz und Schund: die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungswirtschaft*, „Archiv für Geschichte des Buchwesens” 1988, vol. 31.
- Jedlicki J., *Świat zwyrodniały: lęki i wyroki krytyków nowoczesności*, „Sic!”, Warszawa 2000.
- Jones K.W., *Taming the Troublesome Child American Families, Child Guidance, and the Limits of Psychiatric Authority*, Harvard University Press, Cambridge 2002.
- Jordan T.E., *Victorian Childhood: Themes and Variations*, State University of New York Press, Albany 1987.
- Kizwalter T., *Historia powszechna: wiek XIX*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007.
- Kizwalter T., *Polska nowoczesność: genealogia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Kolle H., *Social Change in Nineteenth-Century Russia: Family Development in a Proto-Industrial Community*, University of Bergen, Bergen 2006.
- Koselleck R., *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, [w:] R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.
- Lassonde S., *Age, Schooling, and Development*, [w:] P. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, London – New York 2013.



- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa 2016.
- Mintz S., *Huck's Raft. A History of American Childhood*, Harvard University Press, Cambridge 2004.
- Nutbrown C., Clough P., *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*, Sage, Los Angeles 2014.
- Oelkers J., *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1999, nr 4.
- Perrot M., Martin-Fugier A., *Rytuały życia prywatnego burżuazji*, [w:] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997.
- Schütze Y., *Konstanz und Wandel: zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2000, nr 42.
- Smuts A.B., *Science in the Service of Children 1893–1935*, Yale University Press, New Haven – London 2006.
- Soppelsa P.S., *The Fragility of Modernity: Infrastructure and Everyday Life in Paris, 1870–1914*, University of Michigan, [Ann Arbor] 2009.
- Steedman C., *Bodies, Figures and Physiology. Margaret McMillan and the Late Nineteenth-Century Remaking of Working-Class Childhood*, [w:] R. Cooter (red.), *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880–1940*, Routledge, London 2003.
- Turmel A., *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Volo J.M., Volo D.D., *Family Life in 19th-Century America*, Greenwood Press, Westport 2007.
- Zelizer V.A., *Pricing the Priceless Child: the Changing Social Value of Children*, Basic Books, New York 1985.
- Zhao G., *The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, vol. 30.

