

EVA ZAMOJSKA  
ORCID: 0000-0002-8166-3978  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
e-mail: zameva@amu.edu.pl

## DZIECIŃSTWO W DOŚWIADCZENIU ŻYCIA. SZKIC AUTOBIOGRAFICZNY

### WPROWADZENIE

Kiedy własną pamięć – własne doświadczenia życiowe – wykorzystujemy do badań, stoimy przed co najmniej dwoma problemami. Pierwszy z nich jest zasadniczy: po co to robić? Drugi: jak to robić? Czy wspomnienia z własnej przeszłości nie stanowią wyłącznie składnika indywidualnego, prywatnego i subiektywnego doświadczenia? Może jest ono istotne dla nas, może stanowić o naszej tożsamości lub służyć jako jedno ze źródeł historii najbliższego kręgu, rodziny, lecz jakie prywatne i subiektywne historie mogą mieć znaczenie dla innych? Pozostawię na boku argumenty literaturoznawcze i psychologiczne (czyż literatura od zarania dziejów nie bazuje na historiach życia jednostek? ludzie uwielbiają słuchać i oglądać historie o doświadczeniach życiowych innych ludzi; opowieści o sobie mogą i często służą celom terapeutycznym) i zajmę się argumentami z dziedziny nauk społecznych.

Wszelkiego rodzaju autoanalizy, obojętnie jaką formę przyjmują, mogą pełnić funkcje terapeutyczne i emocjonalne, ważne dla „podmiotu poznającego”, lecz mogą też służyć innym – jako produkt samowiedzy lub wiedzy po prostu oddziałują na innych, dostarczając im część wiedzy o świecie społecznym. Wiedzy o tym, jak inny człowiek, inni ludzie konstruują – doświadczają i rozumieją – świat, światy społeczne, jak te konstrukcje się zmieniają pod wpływem biegnącego czasu, nawarstwiających się nowych doświadczeń. „Jak zauważa Duccio Demetrio, we wszystkich czasach i kulturach ludzie używali opowiadania historii własnych i cudzych jako sposobu organizowania doświadczeń, dzielenia się swoimi przeżyciami – poprzez przywoływanie, porządkowanie, adaptowanie do bieżącej sytuacji czy późniejszą analizę nierzadko pełniły one funkcję nadawania sensu życiu”

(Demetrio, 2000, za: Karkowska, 2018, s. 3). W przypadku tekstów autobiograficznych lub autoetnograficznych, do których zaliczam także tutaj prezentowany tekst, pojawiają się zarzuty, że badacz nieskromnie „pisząc o sobie”, narcystycznie przypisuje sobie nienależne znaczenie lub na odwrót, jego narracja nie może mieć wartości samoistnej bez konfrontacji jej z bardziej zobiektywizowanymi metodami badań (np. obserwacją, wywiadami, badaniem dokumentów itp.). I faktycznie, nawet w ramach badań autoetnograficznych, jak pisze autorka jednego z lepszych przeglądowych tekstów na ten temat Anna Kacperczyk (2014), istnieje nurt „autoetnografii analitycznej”, którego celem jest obiektywizowanie danych autoetnograficznych w celu wyłonienia ogólnego modelu teoretycznego. „W ujęciu tym następuje pełne uznanie subiektywnego doświadczenia i autorefleksyjności badacza, a nawet owa autorefleksyjność traktowana jest jako «nieodłączny element procesu badawczego». Jest ona jednakże wyraźnie dyscyplinowana i podporządkowywana zadaniom poznawczym, ma służyć teoretyzowaniu i rozwijaniu wiedzy naukowej” (Kacperczyk, 2014, s. 46). Alternatywne podejście to autoetnografia ewokatywna, która nie stawia sobie celów zbudowania generalizujących modeli teoretycznych, lecz jest rodzajem „zaangażowanego pisania”. Jest to relacja z jakiegoś traumatycznego zdarzenia z własnego życia, pełniąca jednocześnie funkcję terapeutyczną i funkcję oddziaływania emocjonalnego na czytelnika, widza (jeśli formą autoetnografii jest np. performans), by wciągnąć go w aktywność społeczną na rzecz przebudowy systemu lub systemów społecznych (to, oczywiście, w zależności od tematu autonarracji).

Jedną z czołowych przedstawicielek tego nurtu pisania autoetnografii, Carolyn Ellis, pisze: „Zaczynam od mojego życia osobistego. Zwracam uwagę na moje odczucia fizyczne, myśli i emocje. Używam, jak to nazywam, systematycznej socjologicznej introspekcji i emocjonalnych wspomnień, aby spróbować zrozumieć doświadczenia, przez jakie przeszedłam. Wtedy spisuję moje doświadczenia jako opowieść (*story*). Poprzez eksplorowanie konkretnego życia mam nadzieję zrozumieć drogę życia” (Ellis i Bochner, 2000, s. 737, za: Kacperczyk, 2014, s. 47).

Niezależnie od wyboru konkretnej formy autoetnografii można ją scharakteryzować jako: „bazujący na procesie introspekcji akt autonarracji, w ramach którego narrator analizuje swoje własne przeżycia, poddaje refleksji osobiste doświadczenia życiowe, odnosząc je jednocześnie do kontekstu społecznego, w jakim się pojawiły. Może – chociaż nie musi – towarzyszyć temu próba dokonania jakiejś formy ich utrwalenia. Istotą tego znaczenia jest jednak sam toczący się proces umysłowy, uruchomiona przez podmiot czynność autorefleksyjna i autoanalityczna, której dokonuje się, aby lepiej zrozumieć siebie w otaczającym świecie” (Kacperczyk, 2014, s. 37).

Jak rozróżnić autoetnografię i autobiografię? Bardzo możliwe, że jest to problem tylko pozorny, wynikający z przywiązania do drobiazgowych klasyfikacji

i szczegółowej systematyki, z którymi mamy do czynienia w rozważaniach metodologów. A przecież już w latach 80. XX w. Clifford Geertz pisał w kontekście zwrotu jakościowego w naukach społecznych o „gatunkach zmaconych” (Geertz, 1990), kiedy z jednej strony nie przestrzega się formalnych granic pomiędzy piśarstwem naukowym (obiektywistycznym, redukującym rezultaty do tzw. gołych faktów) i np. eseistycznym, historiograficznym czy literackim. Z drugiej strony dowartościowuje się element subiektywności jako dystynkcji głębszych założeń paradygmatycznych – w skrócie: odejścia od pozytywizmu w kierunku konstrukttywizmu społecznego. W odniesieniu do autoetnografii i autobiografii nawet trudno byłoby twierdzić, iż mamy do czynienia z radykalnie odmiennymi podejściami lub używając metafory Geertza – gatunkami. „Szczególnie istotna, jak się wydaje, nie jest próba rozróżnienia między autobiografią i autoetnografią, ale podkreślenie ich wspólnych cech, sposobów konstruowania i ewentualnej analizy, której zakres i sposób dokonywania uzależniony jest od funkcji, jakie owa analiza, a jeśli pójdziemy o krok dalej, interpretacja, ma pełnić” (Karkowska, 2018, s. 19). Tak więc są to podejścia pokrewne – dzielą je niuanse – autoetnografie często dotyczą jakichś przełomowych, poszczególnych wydarzeń w życiu człowieka, choć nie zawsze. Autobiografia z kolei rozpięta jest wyraźniej pomiędzy przeszłością i terażniejszością, być może (co wynika wprost z etymologii) dotyczy całego przebiegu życia, choć przedmiotem autobiograficznych narracji mogą być krótsze odcinki czasowe, znaczące z punktu widzenia rozwoju jednostki (dzieciństwo, dojrzewanie, starość itp.). W praktyce często trudno odróżnić autobiografię od autoetnografii, zwłaszcza jeśli ta druga nie ma charakteru analitycznego. Ważniejsze wydaje się to, co je łączy, to, iż bazują na wydarzeniach z własnego życia badacza/badaczki, który/która na drodze introspekcji i konfrontacji przeszłego z terażniejszym nadaje tym wydarzeniom nowe sensy z uwzględnieniem kontekstu społecznego i kulturowego (Karkowska, 2018).

W moim tekście poddaję analizie własne wspomnienia z okresu wczesnego dzieciństwa, wykorzystując moją współczesną wiedzę. Wspomnienia są siłą rzeczy wybiórcze, lecz staram się opisać specyficzne społeczne i kulturowe warunki dorastania w konkretnym historycznym czasie i miejscu. Tekst jest więc opowieścią autobiograficzną, lecz nie ma służyć terapii, ale przede wszystkim poznaniu, jakie czynniki społeczne i kulturowe kształtowały mnie i moich rówieśników w tamtym czasie i miejscu.

Wielu autorów/autorek omówień podkreśla, że autoetnografia, względnie autobiografia, to formy trudne, wymagające od osób badających nie tylko konsekwencji i umiejętności badawczych, lecz także szczerości, odwagi oraz ni mniej, ni więcej – talentu pisarskiego lub wręcz literackiego. „Mówienie o sobie, o swoim doświadczeniu osobistym, parezyjne odkrywanie prawdy czasem w równym stopniu przed samym sobą, co przed innymi wymaga szczerości i otwartości, niezad-

ko naraża na niebezpieczeństwo bycia niezrozumianym czy źle zrozumianym” (Kępa, 2014, s. 79–80). Z kolei Kacperczyk, przytaczając opinie znaczących przedstawicieli nurtu autoetnografii ewokatywnej, pisze: „Konieczność dobrego pisania staje się wymogiem metodologicznym (Ellis i Bochner, 2006, s. 440) zasadniczo umożliwiającym w ogóle podjęcie trudu autoetnografii (-grafia okazuje się jej niezbywalną częścią)” (Kacperczyk, 2014, s. 64). Wysoko postawiona poprzeczka jakości pisarstwa stanowi pewne ograniczenie w szerszym stosowaniu autoetnografii/autobiografii w naukach społecznych, lecz przykłady udanych autoanaliz pisanych przez naukowców lub sukces czytelniczy socjologizującej literatury (wszelkiego rodzaju pamiętniki czy literatura autobiograficzna) są co najmniej inspirujące i mogą stanowić wyzwanie. W najlepszych swoich odsłonach proza autobiograficzna lub wykorzystująca wątki autobiograficzne osiąga poziom wybitności, np. książka *Dzieci Sancheza* Oscara Lewisa z 1964 roku, oparta na autobiografiach członków meksykańskiej rodziny, nie mówiąc już o socjologizującej literaturze laureatki Nagrody Nobla za 2022 roku Annie Ernaux. Moją osobistą inspiracją są dwie wybitne książki: *Powrót do Reims* francuskiego socjologa Didiera Eribona (2019)<sup>1</sup> oraz *Nie przywitam się z państwem na ulicy. Szkic o doświadczeniu niepełnosprawności* Marii Reimann (2019), choć oczywiście nie znaczy to, bym aspirowała do ich poziomu.

#### JAK STRUKTURYZOWAĆ PAMIĘĆ? UWAGA METODOLOGICZNA

Produktem autoetnografii/autobiografii jest opowieść w jakiś sposób uporządkowana, którą poprzedza praca z pamięcią. Kłopot z pamięcią jest taki, że nie układa się ona w żaden systematyczny ciąg, wzór o stałych regularnościach. Z pamięci wyłania się raczej sieć, mozaika, wielonurtowy strumień rozpełzających się we wszystkie strony obrazów, nie słów. Obrazów bardzo wyrazistych i zamglonych, kryjących się w mroku, nakładających się na siebie, powiązanych z innymi nie poprzez jakąkolwiek logikę, lecz raczej poprzez luźne asocjacje; oczywiście można te obrazy „ujarzmzić” z pomocą narzuconej sobie dyscypliny w postaci tematycznych wątków lub innego rodzaju logiki prezentacji. Tak na marginesie – można sobie zadać także inne pytania, np. dlaczego jedne obrazy są wyraziste, inne mgliste, dlaczego pamiętam coś, a nie pamiętam czegoś innego. To jednak byłaby opowieść innego rodzaju i nie będę się nią tu szczegółowo zajmować.

---

<sup>1</sup> Tę książkę autor recenzji w *Tygodniku Powszechnym* charakteryzuje jako „powrót do źródła wykluczenia; Didier Eribon opisuje miejsce, w którym się urodził, a także procesy, które go ukształtowały. I miejsce, i procesy były źródłem opresji, z którą walczy do dziś” (Swoboda, 2019).

Dzieciństwo traktuję jako konstrukt społeczny, tworzony dyskursywnie. Mieści się w nim wiele rzeczy, m.in. regulacje prawne danego czasu, opinie ekspertów i edukatorów oraz mitologizująca tradycja obrazów dzieciństwa, utrwalana często przez sztukę i literaturę jako stan nieustającej szczęśliwości. Doświadczenia samych dzieci bywają często pomijane. W dyskursie naukowym istnieją różne historyczne periodyzacje rozumienia tego okresu w życiu człowieka (Ariès, 1995; Nosál, 2004). Ja patrzę na różnice w traktowaniu dzieci i dzieciństwa, porównując czasy mojego dzieciństwa w latach 60. XX wieku ze współczesnym rozumieniem dzieciństwa, które opiera się na podmiotowym traktowaniu dzieci i prawnej ich ochronie. W tym tekście jednak abstrahuję od prawnych definicji dzieciństwa (np. w Konwencji o prawach dziecka) i nie trzymam się też ściśle granic wiekowych zakotwiczonych w koncepcjach psychologii rozwojowej. Ponieważ przez wiele lat mojej pracy badawczej zajmowałam się przejawami różnych aspektów równości/nierówności w edukacji, m.in. podmiotowością dziecka, relacjami genderowymi oraz traktowaniem „inności”, na tych właśnie kwestiach skoncentruję moją uwagę. Jako narzędzia posłużą mi wybrane koncepcje teoretyczne, kategorie i pojęcia, które aktualnie stosujemy, analizując ten okres rozwojowy w życiu człowieka, m.in. koncepcja ukrytego programu (Meighan, 1993) oraz teoria reprodukcji systemu nauczania (Bourdieu i Passeron, 1990). Zadaję sobie pytania: jakie ukryte przesłania (ukryty program) na temat podziałów/relacji między dorosłymi i dziećmi mogę odnaleźć w moich wspomnieniach; jakie podziały klasowe kryją się za sposobem traktowania dzieci przez dorosłych; jak wyglądały relacje genderowe w szkole, w rodzinach?

#### SCENERIA – MIEJSCE I CZAS

Scenerią mojego dzieciństwa i dorastania w latach 60. XX wieku było małe miasteczko, znajdujące się w jednym z południowych regionów Moraw, w ówczesnej Czechosłowacji<sup>2</sup>. Region ten miał charakter rolniczy, toteż mieszkańcy za czasów mojego dzieciństwa zajmowali się głównie uprawą okolicznych pól, jednak pozostałości folwarku i monumentalnego barokowego kompleksu – kościoła, zamku i przynależnych zabudowań folwarcznych wraz ze starym ratuszem i barokową rzeźbą (tzw. kolumna morowa), centralnie ustawioną na rynku – nie kojarzyły się z małorolną gospodarką, a raczej z gospodarką folwarczną i ze świetnością szlacheckich siedzib wiejskich. Kompleks tych historycznych budynków był usytuowany w najwyższym punkcie miejscowości, na stoku nad doliną

---

<sup>2</sup> Nie wymieniam nazwy tej miejscowości, opisuję ją poprzez kontekst topograficzny i społeczny ze względu na nieistotność konkretnego umiejscowienia dla mojej opowieści.

rzeki płynącej tuż obok. Od rynku prostopadle we wszystkie strony odchodziły ulice o szeregowej, parterowej zabudowie. Domy były obszerne, murowane, z frontem wychodzącym na ulicę, przednia mieszkalna część zwykle przechodziła w zabudowania gospodarcze z podwórkiem na tyłach. W latach 60. XX wieku domostwa stwarzały wrażenie zaniedbanych, z odpadającymi tynkami i plamami wilgoci na murach. Poza asfaltową szosą przecinającą miejscowość nie było brukowanych dróg ani chodników. Do stacji kolejowej w sąsiedniej miejscowości (w odległości ok. 5 km) trzeba było udać się autobusem lub pieszo. Miejscowość miała charakter typowo rolniczy. Na okolicznych żyznych ziemiach, scalonych w duże obszary, PGR uprawiał zboża, warzywa oraz winorośl. Pola rozciągały się w dolinie rzeki, natomiast na nasłonecznionych stokach okolicznych pagórków rosły winnice, tradycyjnie związane z tym regionem. PGR był głównym pracodawcą w okolicy, toteż ludność zdominowana była przez rodziny robotników rolnych. Charakterystykę miejsca trzeba uzupełnić o ważną cechę. Miejscowość ta znajdowała się w pasie przygranicznym, przylegającym do Austrii; do granicy mieliśmy ok. 5 km. Przed II wojną światową tereny te były w przeważającej większości zasiedlone przez niemieckojęzyczną ludność, która tuż po wojnie na mocy tzw. dekretów Beneša została wysiedlona („odsunięta/przesunięta” – taki eufemizm na czystkę etniczną obowiązywał wówczas w dyskursie oficjalnym), przy zastosowaniu zasady odpowiedzialności zbiorowej<sup>3</sup>. Wyjściową sytuację po wojnie tych ziem można by porównać z „ziemiami odzyskanymi” w Polsce, choć ich status prawny był inny, ponieważ zawsze leżały w granicach państwa od powstania Czechosłowacji w 1918 roku. Był to region, jak w zasadzie cały pas graniczny przy północno-zachodniej, zachodniej i południowej granicy Czechosłowacji, do zasiedlenia. W konsekwencji w latach 40. i 50. XX wieku do regionu napływali przybysze z wewnętrznych terenów kraju, głównie Moraw i Słowacji, stopniowo go zasiedlając, wprowadzając się do zastanych pustych, poniemieckich domów i budując swoje życie od nowa. W odróżnieniu od materialnych podstaw życia tkanka społeczna – więzi, instytucje społeczne – po wojnie powstawała od zera. Ludzie pochodzący z różnych regionów zabierali ze sobą do nowego miejsca swoje rodzime – lokalne i regionalne – zwyczaje, kulturę oraz języki (dialekty),

---

<sup>3</sup> Dekrety Beneša (b.d.) – seria aktów prawnych wydanych przez rząd Republiki Czechosłowackiej na uchodźstwie podczas okupacji niemieckiej w okresie II wojny światowej. Wszystkie dekrety otrzymywały kontrasygnatę prezydenta republiki Edvarda Beneša. Najbardziej znane z nich zostały wydane w 1945 roku i dotyczyły całkowitej konfiskaty mienia Niemców Sudeckich oraz części Węgrów, pozbawienia ich obywatelstwa czechosłowackiego oraz przymusowego wysiedlenia ponad 3 mln Niemców do amerykańskiej strefy okupacyjnej i Austrii oraz przeszło 100 tys. Węgrów na Węgry. Dekrety stanowiły podwaliny prawne pod przymusowe wysiedlenie Niemców sudeckich oraz Węgrów z ziem, na których mieszkali od wieków, na zasadzie odpowiedzialności zbiorowej.

niektórzy wyjeżdżali, inni przyjeżdżali tylko do prac sezonowych; przez dekadę po wojnie skład mieszkańców powoli się stabilizował. Musiał upłynąć jakiś czas – procesy integracyjne potrzebują czasu – by z tego różnorodnego zbioru zatemizowanych jednostek/rodzin powstała w miarę spójna społeczność.

Moi rodzice znaleźli się tam w poszukiwaniu pracy w ostatnim okresie fali napływowej (pod koniec lat 50.). Ja dołączyłam do nich na stałe w wieku przedszkolnym (choć pamiętam też epizody żłobkowe). Mieszkaliśmy, jak większość, w przydzielonym nam wiejskim domu poniemieckim, który miał tylko dwa pokoje i kuchnię, bez bieżącej wody, z drewnianym wychodkiem na podwórku. Przez środek uliczki, przy której mieszkaliśmy, biegł wyłożony kamieniami rynsztok. Woda z pompy na podwórku nie nadawała się do picia, co drugi dzień trzeba było przynosić dwa wiadra wody z publicznego hydrantu, jedno wiadro służyło do picia i gotowania, drugie do mycia. Standardem było „łapanie” deszczówki z rynny do prania. Pralka typu Frania i obmurowany kocioł z paleniskiem pod spodem służyły do prania. Publiczny wodociąg zbudowano pod koniec lat 60., wtedy też pojawiły się szamba, bieżąca woda, łazienki. Działał tu mechanizm psychologiczny poczucia niestabilności i tymczasowości posiadania, charakterystyczny dla regionów masowych powojennych przesiedleń, znany również w Polsce na tzw. ziemiach odzyskanych (Oleksy, 2021; Rokita, 2023). Ludzi bali się inwestować w poprawę swoich, postrzeganych jako tymczasowe, poniemieckich domostw z obawy, że granice mogą się jeszcze zmienić i byli właściciele upomną się o swoją własność.

Kiedy przywołuję moje najwcześniejsze wspomnienia tego miejsca, widzę wieczorny mrok sporadycznie oświetlany snopem mętnego światła z ulicznej latarni na końcu wąskiej ulicy, błoto i kałuże przed domem oraz płynącą rynsztokiem środkiem ulicy gnojówkę. Na miejscu nie mieliśmy żadnych krewnych czy znajomych, toteż większość osób mijanych na ulicach czy w sklepach była nie tylko dla mnie – dziecka – lecz przez pewien czas także dla moich rodziców – obca. Pamiętam atmosferę odosobnienia/osamotnienia, brak życia towarzyskiego i tylko sporadyczne kontakty z najbliższymi sąsiadami, raczej z konieczności niż z wyboru.

Mama została nauczycielką w miejscowej szkole (miała dyplom 2-letniego pomaturalnego studium nauczycielskiego), mój ojciec (jak mówił: z maturą ze szkoły oficerskiej w wojsku) najpierw pracował jako barman w jednej z dwóch miejscowych gospód, ale ponieważ miał skłonności do uzależniania się od alkoholu, za namową matki, jak przypuszczam, zatrudnił się w PGR-ze, w warsztacie napraw maszyn rolniczych. I tak już zostało.

Wbrew oficjalnej, egalitarystycznej ideologii podziały społeczne związane chociażby ze strukturą zawodową powodowały różnicowanie się lokalnej społeczności. Na razie pominę te związane z podziałami politycznymi (czyli z partyjną,

zideologizowaną, ale faktyczną i realną władzą w postaci szefów miejscowej komórki partii komunistycznej). W okresie mojego dzieciństwa najbardziej widoczny był podział na dominującą rzeszę niewykwalifikowanych robotników rolnych i tych, którzy fizycznie nie pracowali, czyli pewnego rodzaju elitę – osoby o zawodach wymagających co najmniej średniego lub, jak w przypadku nauczycieli, pomaturalnego wykształcenia. W istocie w warunkach gospodarki centralnie planowanej społeczne różnice nie opierały się na posiadaniu majątku; wszyscy byli pracownikami i dosyć spłaszczone pensje regulowało państwo, poza tym pensje nauczycielskie nigdy nie należały do najwyższych. Różnice w strukturze społecznej bazowały na różnicach kulturowych, przede wszystkim związanych z wykształceniem i rodzajem wykonywanej pracy (prestż społeczny) oraz, jak w przypadku mojej rodzinnej miejscowości, z regionem pochodzenia. Ekspresją tych różnic w statusie społecznym był język (regionalizmy, wulgaryzmy versus poprawne formy języka) i ubiór. Można odwołać się w tym kontekście także do pojęcia dystynkcji (Bourdieu, 2005), które obejmuje pewną prawidłowość związaną z aspiracjami klas czy warstw niższych względem wyżej usytuowanych; chodzi o aspiracje dołączenia do warstwy czy klasy usytuowanej wyżej poprzez zmianę zachowania/manier, gustu estetycznego, poprawności językowej, sposobów spędzania czasu wolnego, ale także aspiracji edukacyjnych dotyczących własnych dzieci. Patrząc z tej perspektywy, do miejscowej elity należał więc lekarz, aptekarz, grupa agronomów i dyrektorów PGR, a także najliczniejsza z tych grup – nauczyciele. Do elity jako nauczycielka należała moja matka, poza elitą znalazł się mój ojciec. Z perspektywy czasu mogę powiedzieć, że mój ojciec nigdy nie zmienił swojego statusu pracownika PGR-u, moja matka natomiast awansowała w pracy zawodowej, podjęła nawet studia zaoczne (z których jednak zrezygnowała), udzielała się społecznie i choć jej awans zawodowy (aż na pozycję dyrektorki szkoły podstawowej) od pewnego momentu był z pewnością zdeterminowany przez przynależność do partii komunistycznej, to wiem, że jej dążenia wynikały z autentycznych, może naiwnych przekonań, że w ten sposób może się przysłużyć innym, nie zaś z kalkulacji.

Zdumiewające, że jako dzieci świetnie rozumialiśmy, kto jest kim i kto do kogo pasuje lub nie pasuje. Pośrednie sygnały dawali nam rodzice w postaci przyzwolenia lub zakazu (z tym się nie baw, do tego/tej się nie zbliżaj, „może mieć wszy”); dla przykładu: nie wolno mi było wchodzić do domów innych dzieci, z którymi się bawiłam na podwórku, lub też zaprosić ich do mojego domu, a były to dzieci niewykształconych rodziców. Widoczną także dla dzieci oznaką statusu był ubiór. Ludzie pracujący fizycznie w zasadzie cały czas chodzili w roboczych, często ubrudzonych ubraniach, ich dzieci w dresach, często dziurawych, choć szkoła wymagała porządnego ubioru (w czeskich szkołach nigdy nie stosowano mundurków szkolnych, natomiast od pierwszej klasy przynosiliśmy z domu



kapcie do zmiany obuwia, w stroje sportowe przebieraliśmy się również na WF). Moja matka bardzo dbała, byśmy – ja i o pięć lat młodsza siostra – chodziły do szkoły w „ładnych” ubraniach i w domu się przebierały w ubrania domowe. Pamiętam, że nawet do przedszkola mama specjalnie wkładała mi o rozmiar mniejsze rajstopy i podkolanówki na gumce, by mi nie spadały i nie rolowały się wokół kostek. Nie pozwalała chodzić w dresach („dres to ubiór sportowy”), do zabaw i wyjść na podwórko również miałyśmy starsze, trochę już zużyte inne ubrania. Przymus dbania o ubiór, zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa, powodował moją nieustającą frustrację – pamiętam wyrzuty i kary za to, że ubrudziłam w ferworze zabawy jakąś ładną rzecz.

Poza rodzicami, którzy poprzez nakazy i zakazy określali granice własnego i dzieci statusu społecznego, różnicujące komunikaty płynęły też z otoczenia innych dorosłych, głównie sąsiadów. Nadzór sąsiedzki, który pamiętam jako najbardziej nieprzyjemną stronę mojego w zasadzie dosyć swobodnego dzieciństwa na wsi, wszędobylskie, nadzorujące oczy sąsiadów (osób dorosłych, ludzi, których często nawet nie znałam osobiście) postrzegam z dzisiejszej perspektywy jako narzędzie stawiania bariery między mną i innymi dziećmi, bariery filtrującej informacje i zachowania, a w konsekwencji ograniczającej przyjemność płynącą z samodzielności i osobistej wolności. Często słyszałam: to jest córka nauczycielki. Czasami to znaczyło: ona jest kimś „lepszym”, nie wolno jej krzywdzić, nie wolno do niej tak mówić (np. nie wolno przy niej obmawiać nauczycieli lub konkretnie jej matki), czasami: ona jest obca, nie wolno jej wtajemniczać; w zależności od okoliczności. Kiedy byłam starsza i mogłam już oddalać się od domu i spacerować lub bawić się prawie na terenie całej wsi, padałam ofiarą złośliwych pomówień ze strony obcych dorosłych – sąsiadów, donoszących na moje rzekome złe zachowanie. Za coś takiego czekała mnie nadzwyczajna kara – mój „występek” rodzice traktowali jako wstyd i uszczerbek na honorze naszej rodziny. W tamtych czasach zdania dzieci nie brano pod uwagę, dzieci z zasady nie miały racji, dzieci się nie słuchało, w konfrontacji z opinią dorosłych zawsze się przegrywało.

Inną różnicą między mną i kolegami/koleżankami z podwórka były wymagania związane z gospodarowaniem czasem – codziennym reżimem czasowym, który ustanawiano dla mnie i siostry i którego inne dzieci nie miały lub miał w ich przypadku inną treść. Każde gospodarstwo rodzinne miało prawo do posiadania niewielkiej prywatnej działki uprawnej (ok. 0,5 ha) i większość rodzin w swoich obejściach hodowała drobne zwierzęta – kury, gęsi, króliki itp. Moja rodzina również. Miało to oczywiście swoje uzasadnienie ekonomiczne, choć uprawa działki była wymagająca i oznaczała dla ludzi pracujących zawodowo praktycznie drugi etat. Moi rodzice na swojej działce uprawiali ziemniaki i warzywa, a w okresie, kiedy w chlewiku była świnia, także zboże. Trzeba było od wiosny do jesieni sa-

dziec, plewić, zbierać zbiory – wszystko przy pomocy ręcznych narzędzi (grabie, motyka). Większość moich kolegów i koleżanek po zajęciach szkolnych pomagała swoim rodzicom na roli, ja i moja siostra robiłyśmy to rzadko. Faktycznie naszą działkę uprawiała babcia, która po śmierci dziadka zamieszkała z nami; miałam wtedy sześć lat, a moja siostra rok. Babcia nie tylko się nami opiekowała, lecz wykonywała większość prac domowych. Pomagałam jej sporadycznie, naszymi obowiązkami było odrabianie lekcji i zajęcia dodatkowe (np. dwa razy w tygodniu jeździłam samodzielnie autobusem do pobliskiego miasteczka, by uczyć się gry na pianinie w ognisku muzycznym). Pomoc w wykonywaniu prac domowych ze strony dzieci nie była dla moich rodziców pierwszorzędna, w odróżnieniu od rodziców wielu moich rówieśników.

Moimi najwcześniejszymi towarzyszami zabaw była para bliźniąt – dziewczynka i chłopiec – rok ode mnie starsi. Ich dom był najbardziej zaniedbany w okolicy, z odpadającym tynkiem i brudnymi szybami w oknach. Ich matka prawie nigdy nie wychodziła poza dom, nie pracowała zawodowo. Czasami ją widywałam przy pracy w ogrodzie; była starszą, mocno zaniedbaną kobietą, bałam się jej, uważałam, że wygląda jak czarownica. Bliźnięta miały dużo starsze, już dorosłe rodzeństwo, brat przez pewien czas siedział w więzieniu, podobno posiadał pistolet, który ukrywał w domu. Jednak przez pewien czas tworzyliśmy zgraną paczkę, byliśmy jedynymi małymi dziećmi na naszej ulicy, toteż moja matka nie zabraniała mi zabaw z nimi. Różnili się ode mnie. Zdumiało mnie, że nie noszą rajstop, chodzili w kalesonach, nie wkładali ładnych strojów w niedziele, po zmroku długo pozostawali na podwórku, kiedy ja już w piżamie szykowałam się do snu. Nasza przyjaźń w okresie szkolnym uległa erozji, nasze ścieżki się rozeszły. Oni repetowali, ja byłam prymuską i choć w tajemnicy dawałam im moje zeszyty z rozwiązanymi zadaniami domowymi, nie mieliśmy już sobie wiele do powiedzenia. Mówiąc obrazowo – ja poszłam w stronę książek, oni pozostali na podwórku.

Podobnych dzieci jak moi wczesnodziecięcy przyjaciele było w mojej miejscowości wiele. Szkoła im nie pomagała, nie dawała im wsparcia, była raczej źródłem opresji i upokorzeń i, używając kategorii socjologicznych, przyczyniała się do reprodukcji społecznej. W książkach czy wspomnieniach autobiograficznych socjologów francuskich (Bourdieu, 1990; Eribon, 2019) powtarza się teza o przesądzonym losie życiowym dzieci z klas ludowych już na początku drogi edukacyjnej. Z racji różnicy habitusów dzieci te wraz z rozpoczęciem szkoły wkraczają na ścieżkę powtórzenia losu swoich rodziców. Analizując moje wspomnienia, widzę oprócz braku systemowych rozwiązań (w latach 60. wierzono w merytokrację, czyli że szkoła sprawiedliwie i obiektywnie wyceni zdolności uczniów/uczennic) przede wszystkim zaniedbanie ze strony rodzin, zaniedbanie wynikające z nieumiejętności wsparcia edukacyjnego własnych dzieci, a także z braku aspiracji

edukacyjnych. Większość rodziców pracujących bez kwalifikacji, wykonujących wyczerpujące prace fizyczne i siłą rzeczy niezbyt zamożnych oczekiwała, że ich dzieci szybko po szkole usamodzielnią się i zaczną zarabiać na swoje utrzymanie. Stąd brał się m.in. nikły odsetek uczniów/uczennic rozpoczynających naukę w liceach ogólnokształcących, przygotowujących do studiowania. Z ok. 40 absolwentów szkoły podstawowej mojego rocznika do liceum wybrało się sześciu. Wielu uczniów/uczennic, których osiągnięcia szkolne uprawniałyby do wyboru tej drogi, właśnie z powodu niskich aspiracji edukacyjnych rodziców wybierało szybkie zdobycie uprawnień zawodowych w zasadniczych szkołach zawodowych, w najlepszym razie w technikach. Wyjątkami byli ci, którzy po maturze w technikum decydowali się na kontynuację nauki w szkołach wyższych.

We wczesnym dzieciństwie marzyłam o tym, by być jak inne dzieci. Moje marzenia były jednak wewnętrznie sprzeczne i zmieniały się w czasie. Z powodu różnic w statusie społecznym moich rodziców mój dom rodzinny mieścił w sobie elementy różnych stylów życia – miał elementy gospodarstwa wiejskiego, ale stopniowo upodabniał się do typowo miejskiego mieszkania (rodzice zmodernizowali dom, poszerzyli powierzchnię mieszkaniową, zbudowali łazienkę itp., na ścianach w salonie pojawiły się oryginalne olejne obrazy). W okresie wczesnego dzieciństwa chciałam, jak moi rówieśnicy z podwórka, nie dbać o ubrania, wymknąć się spod nadzoru rodziców. Później zaczęłam się wstydzić wiejskiej strony mojego domu – kur, gęsi na podwórzu, działki z ziemniakami i ogórkami, ojca w roboczym ubraniu. Teraz myślę, że moja „trauma” wczesnego dzieciństwa, związana z dbaniem o ubiór i narzucanym przez matkę reżimem czasowym, nadzorem i mniejszą wolnością była wynikiem aspiracji edukacyjnych moich rodziców.

## SZKOŁA

Szkoła podstawowa, w której rozpoczęłam w wieku sześciu lat we wrześniu 1963 roku swoją edukację (obowiązek szkolny w czeskich szkołach zawsze dotyczył dzieci sześciolatków), miała wszystkie cechy tzw. szkoły tradycyjnej. Szkoła była dziewięcioletnia, z pierwszym etapem nauczania obejmującym pierwszych pięć klas z jedną osobą nauczającą. Z reguły były to kobiety; zwracaliśmy się do niej „towarzyszko nauczycielko” – taki językowy wymóg wówczas obowiązywał. Przedmiotami podstawowymi były pisanie, czytanie, tzw. vlastivěda – przyroda, podstawy geografii, wychowanie obywatelskie i regionalne w jednym, przedmiot, którego tradycja sięga czasów przedwojennych, a jego nazwa dosłownie oznacza „wiedza o ojczyźnie”. Drugi etap nauczania tworzyły cztery ostatnie klasy – od szóstej do dziewiątej – z klasycznym podziałem na przedmioty nauczane przez

nauczycieli wyspecjalizowanych w danej dziedzinie; około jednej trzeciej kadry na drugim etapie nauczania tworzyli mężczyźni. Badacze ukrytego programu nauczania szkolnego (Meighan, 1993) pisali swego czasu, że wszystkie budynki szkolne i klasy są do siebie podobne, szczególnie podkreślając charakterystyczny układ przestrzenny klasy szkolnej (ławki dla uczniów i wyróżnione miejsce dla osoby nauczającej), uosabiający władzę nauczyciela nad uczącymi się dziećmi, ułatwiający i umożliwiający jednostronną transmisję wiedzy i nadzór nad uczniami. Taka właśnie była moja szkoła, takie były wówczas wszystkie szkoły.

Patrząc z dzisiejszej perspektywy, można by tę moją szkołę uznać jednak także za, w pewien jednostronny sposób, inkluzywną. Inkluzywność (rozumiana w podstawowym sensie jako włączanie) dotyczyła jednolitego programu, narzucanego centralnie, i podręczników, które otrzymywały wszystkie dzieci w szkole wraz z rozpoczęciem roku szkolnego. Podręczniki „dziedziczyło się” po starszych rocznikach, tabela na ostatniej stronie każdego podręcznika, gdzie trzeba było wpisać nazwisko i rok szkolny, wskazywała, że na ogół ich żywotność trwała cztery lata. Można więc powiedzieć, że wszystkie dzieci miały zapewnioną identyczną edukację na podstawowym poziomie (selekcja szkolna rozpoczynała się dopiero po ukończeniu szkoły podstawowej). Inkluzywność nie obejmowała już jednak traktowania dzieci z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb (por. Zamojska, 2016). Dzieci, które nie spełniały wymogów szkolnych, nie uzyskiwały promocji, powtarzały klasę i później były kierowane do szkoły specjalnej. W wiejskim środowisku, gdzie mieszkańcy wzajemnie się znali, taki mechanizm wykluczania na samym starcie edukacji nosił znamiona pewnego fatalizmu. Oczekiwania nauczycieli co do możliwości uczenia się niektórych dzieci były zdeterminowane uprzednią wiedzą o sytuacji zawodowej lub społecznej ich rodzin pochodzenia, także przez stereotypy etniczne dotyczące szerszych grup pochodzenia – w przypadku tej szkoły w tamtym czasie chodziło o dzieci np. romskiej mniejszości etnicznej, które się sporadycznie we wsi pojawiały. Z docierających do mnie komunikatów, podsłuchanych rozmów mojej matki nauczycielki z innymi jej kolegami/koleżankami z pracy wnioskuję, że powszechnie wierzono w niezmienność predyspozycji wrodzonych, w mityczną „inteligencję”, która objawia się w postaci pozytywnych osiągnięć szkolnych. Jeśli takich osiągnięć nie było, oznaczało to brak „inteligencji”, a także kres możliwości edukacji w szkole powszechnej. Być może nauczyciele zdawali sobie sprawę z działania czynników środowiskowych, np. braku wsparcia rodziców, lecz nie przypisywano im należytej wagi. Złe stopnie na świadectwie oznaczały nie opóźnienie lub dysfunkcje rozwojowe, lecz zawsze niski poziom inteligencji (choć nie przypominam sobie, by w użyciu były testy na inteligencję). W większości przypadków ten „niski” poziom inteligencji był sprzężony z pochodzeniem z klasy ludowej i sytuowany w konkretnych, najczęściej wielodzietnych rodzinach, gdzie rodzice – zwykle z podstawowym lub nawet

nieukończonym podstawowym poziomem wykształcenia – wykonywali zawodowo pracę fizyczną i/lub nie mogli lub nie potrafili udzielić swoim dzieciom wsparcia. Jednak to dziedziczeniu deficytów umysłowych przypisywano główną winę za brak osiągnięć szkolnych dzieci. Widywaliśmy te dzieci wykluczone z naszych klas (pierwszej, drugiej, trzeciej), jak rano stojąc na przystanku, czekają na autobus do najbliższego miasta (15 km), gdzie mieściła się szkoła specjalna. Piszę o tym podwójnym wykluczeniu – klasowym i edukacyjnym – dlatego, że zadziwiające było dla nas, dzieci, że koleżanki i koledzy, z którymi do niedawna bawiliśmy się na przerwach w szkole, nagle odchodzili, ponieważ nic, zdawało się, poza złymi ocenami ich od nas nie różniło. Dzieci z poważnymi deficytami intelektualnymi czy emocjonalnymi, jak sądzę, w ogóle do edukacji w szkole nie dopuszczano. Z zapamiętanych przeze mnie strzępków informacji z podsłuchanych rozmów dorosłych wiem, że takie dzieci we wsi były, lecz prawdopodobnie trafiały do specjalnych instytucji opiekuńczych. Nie mieliśmy nawet okazji, by je spotkać.

W szkole transmisji wiedzy w cenie była dyscyplina i cisza. Dzieci zbyt żywiołowe, rozmawiające na lekcjach, wierzące się w ławkach poskramiano groźbami, donosem do rodziców (wpisem do dzienniczka), podniesionym głosem, krzykiem. Nagrodą poza ocenami był uśmiech nauczycielki i publiczna pochwała. Stosowano również kary cielesne. Pamiętam wskaźnik używany zazwyczaj przez nauczycielkę do pokazywania czegoś na tablicy lub na dużych planszach z obrazkami, jak zmienia się w narzędzie do wymierzania razów w wyciągnięte uczniowskie dłonie. Ta publiczna, „na spokojnie” wymierzana kara powodowała ból i upokorzenie. Częściej w ten sposób karani byli chłopcy. Jednak w każdej chwili można się było spodziewać spontanicznej reakcji nauczycieli w postaci policzkowania i uderzeń otwartą dłonią w tył głowy. Zdarzały się też groźnie wyglądające pobicia w konsekwencji niekontrolowanego wybuchu złości nauczycieli. Moi dawni koledzy z ławki szkolnej na spotkaniach klasowych po wielu latach wspominają poszczególnych nauczycieli przez pryzmat razów, które od nich otrzymali. Trzeba podkreślić, że bicie dzieci i stosowanie kar cielesnych jako środka wychowawczego w trakcie edukacji szkolnej nie było w czeskim systemie oświatowym nigdy po wojnie wymieniane jako dozwolony środek dyscyplinowania uczniów/uczennic. Nie było też w prawie oświatowym wyraźnej deklaracji o ich zakazie. Kary cielesne były i są aprobowane i stosowane także w rodzinach. Do tej pory, mimo istnienia Konwencji o prawach dziecka i odpowiednich aktów prawnych UE niewiele się w tym względzie zmieniło. „W Unii Europejskiej Republika Czeska wraz ze Słowacją i Belgią należy do grona ostatnich krajów, które nie zadeklarowały w otwarty sposób niedopuszczalności kar cielesnych” (Rýdl i Zítková, 2023, s. 369).

Program szkolny nie czynił w ewidentny sposób różnicy między dziewczętami i chłopcami. Wszystkie aktywności edukacyjne wykonywaliśmy wspólnie,

dziewczęta i chłopcy, nawet WF mieliśmy wspólny z chłopcami (inna rzecz, że były to aktywności głównie na świeżym powietrzu, a zimą w klasie, nie mieliśmy sali gimnastycznej). Wszyscy uczyliśmy się np. w ramach „prac ręcznych” przyszywać guziki, wykonywać krzyżykowy haft, hodować marchewkę w szkolnym ogrodzie i budować karmniki dla ptaków. Z wczesnego etapu szkolnej edukacji nie pamiętam komunikatów ze strony nauczycielek/nauczycieli jednoznacznie wskazujących na różnice w zdolnościach dziewczynek i chłopców. Nie znaczy to, że stereotypy płci nie funkcjonowały poprzez program ukryty – w szkole przede wszystkim w treściach podręczników (Zamojska, 2010), a poza szkołą w literaturze dla dzieci i młodzieży, ale także w odmiennych zachowaniach i oczekiwaniach ze strony rodziców w stosunku do dzieci zależnie od ich płci. I tak, nasze w zdecydowanej większości pracujące zawodowo matki (zarabiające i wnoszące swój wkład w funkcjonowanie gospodarstw rodzinnych), często sprawcze i zdecydowane w pracy, niektóre z nich posiadające wyższe niż mężowie wykształcenie lub wyższy status społeczny, w obecności mężów w domu i na zewnątrz jakby traciły swoją sprawczość i zdecydowanie, stawały się podporządkowane i uległe, nie wtrącały się w rozmowy mężów lub – jak przez całe życie robiła moja babcia – wycofywały się do kuchni i usługiwania przy stole („Chłop musi zjeść i wypić”). Socjalistyczny reżim wspierał prawnie (zrównanie praw mężczyzn i kobiet miało miejsce od 1949 roku) i faktycznie równouprawnienie kobiet i mężczyzn w dostępie do rynku pracy, w opiece nad dziećmi (żłobki, przedszkola, urlopy macierzyńskie i świadczenia finansowe na dzieci), jednak działało to niejako bez udziału samych kobiet, odgórnie, bez ich emancypacyjnej świadomości. Jak pisze Gerlina Smaus/Šmausová: „czeskie kobiety były emancypowane, mimo że sobie tego nie uświadamiały” (Šmausová, 2011, s. 199). Paradoksem socjalistycznej odgórnej emancypacji (która często była postrzegana przez kobiety negatywnie jako przymus pracy zawodowej) było nie tylko zablokowanie rozwoju świadomości emancypacyjnej samych kobiet, ale także ich powszechna negatywna reakcja na zachodni feminizm drugiej fali z jego rozpoznaniem kulturowej dyskryminacji. Ukrytym przekazem ograniczonej do sfery publicznej emancypacji socjalistycznej było: możesz angażować swoją wiedzę i władzę na równi z mężczyznami, jednak czyn to tak, by nie naruszyć męskiego poczucia własnej wartości (Šmausová, 2011, s. 199).

#### ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Przerywam tutaj analizę moich wspomnień z czasów dzieciństwa i wczesnej młodości w latach 60. XX wieku. Próbowałam odpowiedzieć na pytania o warunki społeczne i realia edukacji w szkole podstawowej w tamtych czasach, jednak

zdaję sobie sprawę z faktu, że uzyskany obraz jest bardzo ogólny i powierzchowny. Kilka wątków, które podjęłam w swojej analizie, nie wyczerpują możliwych odśłon i nawarstwień, które podsuwa mi pamięć. Mimo to wierzę, że nawet tak niepełny i niedoskonały obraz może być impulsem do międzypokoleniowych porównań.

Ten okres – zwłaszcza wczesne dzieciństwo – jawi mi się jako punkt startowy awansu społecznego i powoli biegnącego procesu integracji lokalnej społeczności, mieszkańców i miejscowości. My, dzieci, nie mieliśmy wiele do powiedzenia – nasze losy były wprzęgnięte w ambicje i aspiracje rodziców lub ich brak oraz panujące wówczas, dane przez tradycję, zwyczaje wychowawcze i tradycyjną szkołę. Miałam jednak dom pełen książek i to one stały się stopniowo moim alternatywnym światem, a także środkiem do pokonania ograniczeń środowiskowych. Moje pokolenie było prawdopodobnie pierwszym pokoleniem, które za sprawą globalnych buntowniczych nastrojów młodzieży końca lat 60. XX wieku, kontrkultury zaczęło tworzyć własne style życia i hierarchię wartości, znacząco różniące się od preferencji naszych rodziców. To już jest jednak inna opowieść.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ariès, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (tłum. M. Ochab). Wydawnictwo Marabut.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia* (tłum. P. Biłos). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (tłum. E. Neyman). PWN.
- Dekrety Beneša. (b.d.). Wikipedia. Pobrane 25 lutego 2024 z [https://pl.wikipedia.org/wiki/Dekrety\\_Bene%C5%A1a](https://pl.wikipedia.org/wiki/Dekrety_Bene%C5%A1a)
- Eribon, D. (2019). *Powrót do Reims* (tłum. M. Ochab). Wydawnictwo Karakter.
- Geertz, C. (1990). O gatunkach zmaconych. Nowe konfiguracje myśli społecznej (tłum. Z. Łapiński). *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, (2), 113–130.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–75.
- Karkowska, M. (2018). *Autoetnografia w perspektywie badań biograficznych. Refleksje o metodzie*. <https://www.researchgate.net/publication/326803346>
- Kępa, E. (2014). Autoetnografia nie wzięła się znikąd – rozważania o ciągłości i zmianie. *Parezja*, (1), 79–89.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji* (tłum. E. Kiszkurmo-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński). Wydawnictwo UMK.
- Nosál, I. (red.). (2004). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Barister & Principal.
- Oleksy, P. (2021). *Wyspy odzyskane. Wolin i nieznaný archipelag*. Wydawnictwo Czarne.

- Reimann, M. (2019). *Nie przywitam się z państwem na ulicy. Szkic o doświadczeniu niepełnosprawności*. Wydawnictwo Czarne.
- Rokita, Z. (2023). *Odrzania. Podróż po Ziemiach Odzyskanych*. Znak Literanova.
- Rýdl, K., Zítková, H. (2023). K problematice tělesných trestů ve vývoji rodinné výchovy a školního vzdělávání. *Pedagogika*, 73(3), 357–378.
- Šmausová, G. (2011). Emancipace, socialismus a feminismus. W: L. Oates-Indruchová (red.), *Tvrdošijnost myšlenky. Od feministické kriminologie k teorii gender* (s. 195–206). Sociologické nakladatelství.
- Swoboda, T. (2019). Powrót do źródeł wykluczenia. *Tygodnik Powszechny*, (38).
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zamojska, E. (2016). Equality and difference in education. Theoretical and practical issues in equity education – a Polish example. *Pedagogická orientace*, 26(4), 659–676. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-677>

**Author:** Eva Zamojska

**Title:** Childhood in the experience of life. An autobiographical sketch

**Keywords:** autobiography; childhood; class; gender; adult-child relations

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

The text is an attempt at self-analysis. In it, I analyze my own early childhood memories, using my current knowledge. Referring to qualitative research methods such as autoethnography and autobiography, I aim to describe the specific social and cultural conditions of growing up during the 1960s in a small border town in southern Czechoslovakia. I explore several questions: What hidden messages about the divisions and relationships between adults and children emerge from my memoirs? What class divisions underpin the ways adults treated children? What were the gender dynamics in schools and families?